

STOCKHOLMS UNIVERSITET  
Specialpedagogiska institutionen  
Forskarskolan i läs- och skrivutveckling  
Studies in Special Education



# Läsutveckling i årskurs 2–6 belyst genom standardiserade test och nationella provet i svenska i årskurs 3

Birgitta Herkner

Läsutveckling i årskurs 2–6 belyst  
genom standardiserade test och  
nationella provet i svenska i årskurs 3

Vetenskaplig uppsats för filosofie licentiatexamen  
Specialpedagogiska institutionen  
Forskarskolan i läs- och skrivutveckling  
Stockholms universitet

© Birgitta Herkner, Stockholm 2011  
Illustration omslaget "the Simple View of Reading" © Maria Herkner

ISBN 978-91-979475-2-7

Tryckeri: Universitetsservice US-AB, Stockholm 2011  
Distributör: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Till mitt barnbarn Zoe



# Abstract

The overall aim of this study is to analyse and describe reading ability from the second to sixth year of schooling in Sweden (ages 8–13). An introductory study presents the pupils' reading profiles and also the extent to which teaching in reading comprehension is given at their schools. In a second study, the results and effects of the national test in Swedish in grade three (age 9) are studied and compared with other recognised test data on the development of children's reading.

A total of 428 pupils at four schools participated in the study. Each child was tested once a year during two consecutive school years. In addition to collecting results on the national test for all the pupils in their third year, standardised tests of word decoding ability and reading comprehension were administered to all students in the study. A questionnaire dealing with teaching reading and skills development was answered by 23 teachers.

The study reveals that there are stronger links between phonological tasks and reading comprehension for pupils in their first three years than for those in years 4–6.

The study also shows that the national test identifies some pupils with reading difficulties but not all of them. A number of pupils who have problems with word decoding nevertheless attain the national test threshold for reading comprehension tasks in the third year. There are also pupils who cannot manage the age-adapted reading comprehension tasks but who still pass the national test in their third year.

The findings reveal that teachers work with reading comprehension exercises to only a small extent in both the first three years and second three years of schooling.

The study indicates the importance of using a diagnostic approach, so that early and effective measures can be adopted to prevent the emergence of reading comprehension problems.

**Key words:** national test, word decoding, Simple View of Reading, reading comprehension, teaching reading comprehension.





# Förord

Regeringens initiativ till nationell forskarskola inom Lärarlyftet gjorde det möjligt att under två och ett halvt år gå forskarutbildningen i läs- och skrivutveckling.

Framförallt vill jag tacka mina handledare, Mats Myrberg, Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet och Åke Olofsson, Institutionen för psykologi, Umeå universitet. Tack Mats för dina sakkunniga råd och för din förmåga att se sammanhang. Tack Åke för att du varit tålmodig, poängterat vikten av att vara tydlig i argumenten, och för att du delat med dig av dina statistiska kunskaper.

Mina arbetskamrater Ann Gustafson, Stina Bergvall och Hans Pettersson på Läs- och skrivcentret Campus Nyköping, har uppmuntrat mig i mitt arbete. Ett speciellt tack riktar jag till Stina för noggrann läsning av min text och för kloka kommentarer.

Gemenskapen i forskarskolan har varit värdefull, inte minst tillhörigheten i vår läsgrupp, speciellt tack till Helena, Karin och Catharina.

Jag tackar också min sjukgymnast Lotta i Kolmården. Utan din hjälp med min skuldra hade det varit omöjligt att arbeta vid datorn i den omfattning som krävts för att slutföra skrivarbetet.

Ett tack vill jag också rikta till vår bibliotekarie Monica Johansson på Campus Nyköping, som med ”blixstens fart” har plockat fram de referenser jag har beställt.

Jag är också ett stort tack skyldig alla de elever som välkomnade mig vid insamlingen av data vårterminen 2009 och vårterminen 2010. Till lärarna i de klasser jag besökte, som tålmodigt besvarade lärarenkäten, riktar jag också min tacksamhet.

Även doktorandgruppen, samt personal på Specialpedagogiska institutionen har varit till stöd i arbetet med texten. Ett särskilt tack riktar jag till Karin Dahlin för värdefulla synpunkter i skrivandets slutskede.

Slutligen tackar jag min familj för uppmuntran och stöd under denna forskartid.

Kolmården, mars 2011  
Birgitta Herkner



# Innehåll

1 Inledning.....	19
1.1 Syfte.....	21
1.1.1 Delstudie A .....	21
1.1.1.1 Frågeställningar .....	21
1.1.2 Delstudie B .....	22
1.1.2.1 Frågeställningar .....	22
2 Forskningsbakgrund .....	23
2.1 Förutsättningar för barns skriftspråksutveckling .....	23
2.2 Skriftspråkets uppbyggnad .....	24
2.3 Fonologisk medvetenhet.....	25
2.4 Fonologiska svårigheter.....	26
2.5 Läsutveckling över tid .....	27
2.6 Ordavkodningsprocesser.....	28
2.7 Läsförmåga.....	31
2.7.1 The Simple View of Reading .....	31
2.8 Läs- och skrivinlärning .....	33
2.8.1 Läs- och skrivinlärningspedagogik.....	35
2.8.2 Whole-language-traditionen .....	35
2.8.3 Phonics-traditionen .....	35
2.8.4 Pedagogiska och metodologiska grundproblem .....	36
2.8.5 Läs- och skrivinlärningstraditioner som kompletterar och berikar varandra .....	36
2.9 Läsförståelse.....	38
2.9.1 Minne.....	38
2.9.2 Att kunna göra inferenser .....	39
2.9.3 Ordförråd.....	39
2.9.4 Läsflyt .....	41
2.9.5 Läsförståelseundervisning .....	42
2.10 Bedömningssystem .....	43
2.10.1 Läs- och skrivutvecklingsscheman.....	44
2.10.2 Nationella provet i svenska i årskurs 3.....	49
2.11 Faktorer som påverkar resultaten i svensk grundskola.....	50
2.11.1 Lärarkompetens.....	50
2.11.2 Framgångsrika skolor .....	51
2.12 Sammanfattning .....	51
3 Metod .....	53
3.1 Design .....	53
3.2 Etiska överväganden.....	53

3.3 Undersökningsgrupp .....	54
3.4 Bortfall .....	54
3.5 Instrument .....	55
3.5.1 Ortografisk ordavkodning.....	55
3.5.1.1 Bokstavskedjor/Ordkedjor .....	55
3.5.1.2 Läskedjor .....	55
3.5.1.3 Vilket är rätt? .....	56
3.5.2 Fonologisk ordavkodning .....	56
3.5.2.1 Vilket låter rätt .....	56
3.5.3 Läsförståelse .....	57
3.5.4 Lärarenkät .....	58
3.6 Undersökningens genomförande vårterminen 2009.....	58
3.7 Undersökningens genomförande vårterminen 2010.....	59
3.7.1 Återtestning vårterminen 2010 .....	59
3.8 Bortfall från år 2009 till år 2010 .....	60
4 Resultat .....	61
4.1 Disposition av resultatdelen .....	61
4.2 Delstudie A .....	61
4.2.1 Läsförståelse – en tvärsnittsbild år 2009.....	61
4.2.1.1 Korrelationen mellan fonologisk och ortografisk ordavkodning samt läsförståelse .....	62
4.2.1.2 Läsförståelse och sambandet med ordavkodning för vårterminen 2009 .....	64
4.2.2 Läsförståelse – en tvärsnittsbild år 2010.....	67
4.2.2.1 Korrelationen mellan fonologisk ordavkodning och läsförståelse ..	67
4.2.2.2 Jämförelse av samband mellan ordavkodning och läsuppgift i åk 3 och 4 .....	68
4.2.2.3 Jämförelse av samband mellan ordavkodning och läsförståelse i åk 5 och 6 .....	70
4.2.2.4 Resultat för elever som flyttat till fristående skola .....	71
4.2.3 Stödundervisning i läsning .....	72
4.3 Delstudie B .....	73
4.3.1 Resultat på nationella provet i svenska i åk 3 .....	74
4.3.1.1 Skönlitterär text och faktatext VT 2009.....	74
4.3.1.2 Sambandet mellan nationella provet och läsförståelse .....	75
4.3.2 Nationella provet och ordavkodning årskurs 3 år 2009.....	77
4.3.3 Nationella provet i svenska för årskurs 3 år 2010.....	79
4.3.4 Sambandet mellan nationella provet och läsförståelse .....	80
4.3.5 Nationella provet och ordavkodning i årskurs 3 år 2010 .....	81
4.4 Resultatjämförelser för nationella provet i svenska för årskurs 3 år 2009 och år 2010.....	83
4.5 En jämförelse mellan skönlitterär text och faktatext i nationella provet 2010 .....	83

4.6 Hur många nådde ej målen i nationella provet .....	84
4.7 Lärarenkäten .....	84
4.7.1 Åldersfördelning bland lärarna .....	85
4.7.2 Lärarnas utbildningsnivå .....	85
4.7.3 Kompetensutveckling om läsning .....	86
5 Avslutande diskussion .....	88
5.1 Metoddiskussion .....	88
5.2 Delstudie A .....	88
5.2.1 Avkodning och läsförståelse .....	88
5.2.2 Läsförståelseundervisning .....	89
5.2.3 Fristående skolor .....	90
5.3 Delstudie B .....	90
5.3.1 Räcker nationella provet till? .....	90
5.3.2 Sänkta krav .....	91
5.3.3 Tidiga insatser .....	92
5.4 Slutkommentarer .....	92
Referenser .....	95
Bilaga 1. Information till vårdnadshavare .....	103

# Figurer

Figur 1. Stadier i avkodningsutvecklingen, efter en modell av Høien & Lundberg, 1999. (Dyslexi, 1999 s. 45). Med tillstånd från författarna att använda denna figur. ....	28
Figur 2. Modell för ordavkodning enligt Høien & Lundberg, (Dyslexi, 1999 s. 57). Med tillstånd från författarna att använda denna figur. ....	29
Figur 3. Medelvärden för test av ortografisk och fonologisk ordavkodning från årskurs 1 till vuxen. Varje årskurs består av 2–3 skolklasser utom årskurs 1 där endast en klass ingår (Olofsson, 1998). ....	31
Figur 4. Läsprofiler utifrån the Simple View of Reading .....	33
Figur 5. Design för studien vårterminen 2009 samt vårterminen 2010. ....	53
Figur 6. Sambandet mellan ordavkodning, mätt med ordavkodningsindex och läsförståelse för årskurs 2 (n=107). ....	65
Figur 7. Sambandet mellan ordavkodning, mätt med ordavkodningsindex, och läsförståelse för årskurs 3 (n=113). ....	66
Figur 8. Sambandet mellan ordavkodning, mätt med ordavkodningsindex, och läsförståelse för årskurs 4 (n=103). ....	66
Figur 9. Sambandet mellan ordavkodning, mätt med ordavkodningsindex, och läsförståelse för årskurs 5 (n=105). ....	67
Figur 10. Sambandet mellan ordavkodning och läsuppgift för åk 3 våren 2009 (n=113). ....	69
Figur 11. Sambandet mellan ordavkodning och läsuppgift för åk 4 våren 2010 (n=107). ....	69
Figur 12. Sambandet mellan ordavkodning och läsuppgift för åk 6 våren 2010 (n=86). ....	70
Figur 13. Sambandet mellan ordavkodning och läsförståelseuppgift för eleverna i de två klasserna där ett stort antal flyttat till fristående skola. Figuren visar ▲ = elever som flyttat till fristående skola och ○ = elever som är kvar i den kommunala skolan (n=41). ....	72
Figur 14. Redovisning över antalet elever i klassen som enligt de tillfrågande lärarna behöver special/stödundervisning i läsning (n=23). ....	73
Figur 15. Antal rätt på skönlitterär text på nationella provet år 2009. Max antal rätt är 18 (n=112). ....	74
Figur 16. Antal rätt på faktatext på nationella provet år 2009. Max antal rätt är 18 (n=112). ....	75

Figur 17. Sambandet mellan nationella provet Skönlitterär text och Läsförståelse våren 2009. Den lodräta linjen visar läsförståelseuppgiftens kritiska gräns 18 rätt. Den vågräta linjen visar kritisk gräns för nationella provets skönlitterära text 14 rätt (n=112). .....	76
Figur 18. Sambandet mellan nationella provet Faktatext och Läsförståelse våren 2009. Den lodräta linjen visar läsförståelseuppgiftens kritiska värde. Den vågräta linjen visar den kritiska gränsen för nationella provets skönlitterära text (n=112). .....	77
Figur 19. Sambandet mellan nationella provet Skönlitterär text och Ordavkodning våren 2009. Den lodräta linjen visar den kritiska gränsen för ordavkodning. Den vågräta linjen visar den kritiska gränsen för skönlitterär text (n=112). .....	78
Figur 20. Sambandet mellan nationella provet Faktatext och ordavkodning våren 2009. Den lodräta linjen visar den kritiska gränsen för ordavkodning. Den vågräta linjen visar den kritiska gränsen för faktatext (n=112). .....	78
Figur 21. Sambandet mellan nationella provet Skönlitterär text och Läsförståelse våren 2010. Den lodräta linjen visar den kritiska gränsen för läsförståelse. Den vågräta linjen visar den kritiska gränsen för skönlitterär text (n=99). .....	80
Figur 22. Sambandet mellan nationella provet Faktatext och Läsförståelse våren 2010. Den lodräta linjen visar den kritiska gränsen för ordavkodning. Den vågräta linjen visar den kritiska gränsen för faktatext (n=99). .....	81
Figur 23. Sambandet mellan nationella provet Skönlitterär text och ordavkodning våren 2010. Den lodräta linjen visar den kritiska gränsen för ordavkodning. Den vågräta linjen visar den kritiska gränsen för skönlitterär text (n=99). .....	82
Figur 24. Sambandet mellan nationella provet Faktatext och ordavkodning våren 2010. Den lodräta linjen visar den kritiska gränsen för ordavkodning. Den vågräta linjen visar den kritiska gränsen för faktatext (n=99). .....	82
Figur 25. Figuren visar lärarens högsta utbildningsnivå. ....	85

# Tabeller

Tabell 1. Klassifikation av tio alfabetiska språk i förhållande till stavelsekomplexitet och ortografiskt djup (Seymour et al., 2003:146). .....	24
Tabell 2. Del av normal läs- och skrivutveckling under förskoleklass. Dahlin (2002) har grupperat kunskaperna under fem rubriker och direkt översatt Snow et al., 1998, då det gäller de olika momenten. (Med tillstånd av Dahlin att använda tabellen). .....	45
Tabell 3. Del av normal läs- och skrivutveckling under år 1. Dahlin (2002) har grupperat kunskaperna under fem rubriker och direkt översatt Snow et al., 1998, då det gäller de olika momenten. (Med tillstånd av Dahlin att använda tabellen). .....	46
Tabell 4. Del av normal läs- och skrivutveckling under år 2. Dahlin (2002) har grupperat kunskaperna under fem rubriker och direkt översatt Snow et al., 1998, då det gäller de olika momenten. (Med tillstånd av Dahlin att använda tabellen). .....	47
Tabell 5. Del av normal läs- och skrivutveckling under år 3. Dahlin (2002) har grupperat kunskaperna under fem rubriker och direkt översatt Snow et al., 1998, då det gäller de olika momenten. (Med tillstånd av Dahlin att använda tabellen). .....	48
Tabell 6. God läsutveckling skolår 1–4 (Lundberg och Herrlin, 2003). .....	48
Tabell 7. Deltagarnas fördelning på skolor och årskurser vid testning våren 2009. ....	54
Tabell 8. Antalet deltagare fördelat på skolor och årskurser för uppföljande test våren 2010. Understrykningar markerar att antalet är en minskning från tidigare årskurs beroende på att elever flyttat eller bytt skola. ....	60
Tabell 9. Redovisning av resultat på de fyra test som använts i åk 2, 3, 4 och 5 vårterminen 2009. Minimivärde (Min), maxvärde (Max), medelvärde (Mean), standardavvikelse (SD) och skevhet (Skewness) presenteras. ....	62
Tabell 10. Korrelationen (Pearson corr) mellan tre ordavkodningstest och ett läsförståelsetest. Fonologisk ordavkodning mätt med Vilket låter rätt och ortografisk ordavkodning mätt med Ordkedjor och Vilket är rätt. För läsförståelseuppgiften är antal rätt beräknade efter 10 minuter. Årskurs 2–5. Vårterminen 2009. ....	63
Tabell 11. Korrelationen (Pearson corr) mellan tre ordavkodningstest och ett läsförståelsetest. Fonologisk ordavkodning mätt med Vilket låter rätt och ortografisk ordavkodning mätt med Ordkedjor och Vilket är rätt. För	



läsförståelseuppgiften är antal rätt beräknade efter 10 minuter. Årskurs 3–6. Vårterminen 2010. ....	68
Tabell 12 Sammanställning av resultat år 2009 på ordavkodningstest och läsförståelseuppgiften för elever som flyttat till fristående skola och elever som stannade kvar i de två klasserna inför årskurs 6. Medelvärden (M) för antal rätt för respektive grupp redovisas tillsammans med standardavvikelse (SD) (n=41). ....	71
Tabell 13. Sammanställning av resultaten på skönlitterär text och faktatext i nationella provet för år 2009. Medelvärden, minimivärden, maxvärden, standardavvikelse (SD) samt skevhet (Skewness) presenteras (n=112)....	75
Tabell 14. Sammanställning av skönlitterär text och faktatext i det nationella provet år 2010. Medelvärden, minimivärden, maxvärden, standardavvikelse (SD) samt skevhet (Skewness) presenteras.....	79
Tabell 15. Tabellen visar antalet individer fördelat på Förståelsenivå och Avkodningsnivå av skönlitterär text (n=99). ....	83
Tabell 16. Tabellen visar antalet individer fördelat på Förståelsenivå och Avkodningsnivå av faktatext (n=99). ....	84
Tabell 17. Åldersfördelning för klasslärarna i undersökningen (n=23). ....	85
Tabell 18. I tabellen redovisas antal timmar som lärarna under de senaste två åren ägnat kompetensutvecklingstid om läsning och läsundervisning (n=22). ....	86
Tabell 19. Tabellen redogör för hur ofta de tillfrågade lärarna gör följande när de undervisar i läsning och/eller gör andra läsaktiviteter. (n=23) .....	87



# 1 Inledning

*The most fundamental responsibility of schools is teaching students to read*

Louisa Moats, 1999

För att lyckas bra i skolan och i arbetslivet är goda läs- och skrivfärdigheter en viktig och avgörande förutsättning. Ett av skolans allra viktigaste uppdrag är därför att se till att alla elever ges en så gynnsam läsinlärningsituation som möjligt.

Vi vet att eleverna kommer till skolan med olika förutsättningar för att läs- och skrivinläringen ska utvecklas i positiv riktning. Hur läs- och skrivförmågan gestaltar sig för olika barn kan det finnas många bakomliggande orsaker till. Barn kommer från mycket olika hemmiljöer när det gäller läs- och skrivaktiviteter (Myrberg, 2000) och det handlar givetvis om hur mycket ett barn har blivit exponerat för ord och skrift, samtidigt som det inte går att bortse från den genetiska disposition eleven har med sig. Idag har forskning kunnat fastslå att det föreligger ett samspel mellan arv och miljö (Samuelsson, 2009; Elbro 1999; Snowling, 2000; Samuelsson, 2005) när det gäller läs- och skrivkompetens.

Forskningsresultat har kunnat fastslå att det är viktigt för individens självförtroende, samt för den fortsatta skolgången att läs- och skrivinläringen kommer igång snabbt (Taube, 1988; Stanovich, 1986). Att tidigt fånga upp elever som kan tänkas få svårigheter med läsningen och skrivningen är ett av skolans absolut viktigaste uppdrag (Lundberg, 2010).

I den grundläggande läsinläringen är det av största vikt att läraren på lågstadiet har kunskap om, och dokumenterar, hur läsutvecklingen fortskrider för varje individ. Genom att arbeta efter ett diagnostiserande arbetsätt, och möta eleven där den befinner sig i sin kunskapsutveckling, (Lundberg & Herrlin, 2003) har man möjlighet att undanröja framtida läs- och skrivsvårigheter. Genom noggrann kartläggning kan de rätta pedagogiska insatserna sättas in direkt.

Läskompetens, som innefattar läsförståelseprocesser och vilka syften läsningen har, studerades i en internationell studie bland elever i grundskolan 1991, RL (Reading Literacy Study). En upprepning av denna studie genomfördes 2001 med nio deltagande länder (Gustafsson & Rosén, 2005). Studien genomfördes för att se på förändring i läskompetens under en tioårsperiod, den så kallade trendstudien. Resultaten, som redovisas för 1991, visar att Sverige hamnar på andra plats efter USA. Däremot hamnar de svenska eleverna på sjätte plats bland de nio deltagarna år 2001. Den stora skillnaden

mellan resultaten visar att de svenska elevernas totalresultat var i medeltal sämre år 2001 än år 1991. Detta beror på att resultaten vid läsning av skönlitterära texter och sakprosa är sämre år 2001 än år 1991. Ett område som visar bättre resultat är på uppgifter som kräver tolkning av information som presenteras i grafisk form. Det framkommer vidare att färre elever kommer från hem där det finns många barnböcker och att färre elever kommer från hem där man läser för nöjes skull. För Sveriges del fanns också en tendens att pojkar fått en större resultatförsämring än flickor mellan år 1991 och år 2001 (Gustafsson & Rosén, 2005).

Mot bakgrunden av förändrade resultat i denna och i en rad andra nationella och internationella kunskapsmätningar av läsförståelse infördes vårterminen 2009 nationella prov i svenska för årskurs 3 (Skolverket, 2009). ”Ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk avser att pröva om eleverna nått målen för årskurs 3. Provet syftar också till att skapa en ökad måluppfyllelse, en ökad nationell likvärdighet, att visa på elevens kunskapsutveckling i ämnet samt att ge underlag för en analys av i vilken utsträckning målen uppnås” (Skolverket, 2009).

Vid läsning krävs det hög kompetens i språklig förmåga. I förskolan ges en grundläggande språkförståelse och under åren på lågstadiet lär sig eleven sammanljudning och att sätta ihop bokstäver till ord. Under denna period tränas automatiserad avkodning som ligger till grund för att man ska kunna fokusera på innehållet i det man läser. Ordavkodning som sker automatiskt innebär att man inte behöver belasta minnesfunktionen och det är detta som är kännetecknande för den effektiva läsaren (Gough et al., 1996).

Enligt *the Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986) kan tre grupper av läsare som har problem med sin läsning identifieras. Det är individer som enbart har ordavkodningsproblem, personer som har både ordavkodnings- och språkförståelseproblem samt den tredje gruppen som har språkförståelseproblem men inte ordavkodningsproblem, vilket yttrar sig i problem med läsförståelsen, trots automatiserad ordavkodning (se 2.7.1). En fjärde grupp kan identifieras; det är de som inte har några problem alls och alltså har såväl god avkodning som god läsförståelse. Det innebär att man utifrån *the Simple View of Reading* kan identifiera fyra olika läsprofiler (se fig. 4).

Man kan således med stöd i denna modell identifiera olika grupper av elever som kan dra nytta av olika former av läspedagogiska insatser. Den allra största gruppen som har läsförståelseproblem har oftast inte ordavkodningsproblem (Cain & Oakhill, 1999), utan det handlar mer om att man inte förstår det man läser. Yuill & Oakhill (1991) menar att 10–15 % av eleverna har specifika läsförståelseproblem. Detta kan ställas i relation till gruppen med dyslektiska problem som anses vara 6–8 % (Høien & Lundberg, 1999). Skälet till att ta reda på vilken typ av svårigheter en elev har, handlar om att kunna ge rätt stöd utifrån den enskilde elevens behov.

Nationella studier, bland annat den svenska delen av PIRLS 2006, redovisar att man inte arbetar så mycket med läsförståelseundervisning på skolorna och att många elever uppvisar problem med läsförståelseuppgifter (Skolverket, 2010). För att komma tillrätta med specifika läsförståelseproblem är det av största vikt att elever ges möjlighet att tidigt få läsförståelseundervisning (Westlund, 2009).

En generell utvecklingstendens att ordavkodningsproblemen får en mindre framträdande roll medan läsförståelseproblem träder i förgrunden över skolåren har uppmärksammats i en studie av Johansson (2005). Resultaten i läsförståelse har sjunkit markant i årskurs sju från mitten av 1990-talet.

Målet med undervisningen under låg- och mellanstadieåren bör enligt Snow (1998) vara att arbeta med ordavkodningen så att den blir automatiserad för att eleverna ska kunna träna upp läsflytet. Elever bör så tidigt som möjligt vara förberedda för att kunna behärska både skönlitterära texter och faktatexter. Med detta konstaterande kan vi formulera nedanstående forskningsfrågor.

## 1.1 Syfte

Mot bakgrund av att läsutvecklingen visat sig en nedåtgående tendens för svenska skolelever har studien som övergripande syfte att analysera läsförmågan och redovisa den från åk 2 till åk 6. I delstudie A belyses elevers läsprofiler, samt i vilken omfattning läsförståelseundervisning sker på skolorna.

Som ett försök att åtgärda elevers läsproblem har Skolverket infört nationella provet för att bland annat kontrollera elevers läsning i årskurs 3. Problemet med denna åtgärd är att vi inte med säkerhet vet om ett sådant prov kan identifiera elever som har behov av stöd och extrainsatser för att utveckla sin läsning. Med anledning av detta vill jag undersöka resultat och effekter av provet och jämföra denna information från nationella provet med annan traditionellt vedertagen testinformation om barns läsutveckling. Dessa resultat redovisas i delstudie B.

### 1.1.1 Delstudie A

Syftet i delstudie A är att utvärdera hur läsprofilerna utifrån *the Simple View of Reading* förändras över tid för elever på låg- och mellanstadiet.

#### 1.1.1.1 Frågeställningar

1. Hur ser läsprofilerna ut för elever i årskurs 2, 3, 4 och 5 utifrån teorin om *the Simple View of Reading* i en jämförelse ett år senare?

2. Hur kan man tolka förändringarna i elevernas läsprofiler utifrån *the Simple View of Reading*?
3. I vilken omfattning, samt hur bedrivs läsförståelseundervisning på skolorna under dessa skolår?

### 1.1.2 Delstudie B

Syftet i delstudie B är att utvärdera om införandet av nationella provet har medfört några förändringar i läsutveckling för elever i åk 3, samt att jämföra traditionella testresultat med resultat i läsförståelse för nationella provet i svenska i åk 3. Ett annat syfte är att analysera hur provet uppfyller sin funktion att identifiera elever som behöver stöd i sin läsning eller befinner sig i riskzonen för att utveckla läs- och skrivproblem.

#### 1.1.2.1 Frågeställningar

1. Ger införandet av nationella prov i svenska för årskurs 3 några kohorteffekter i elevresultat i läsutveckling från år 2009 till år 2010?
2. Hur stämmer resultaten på nationella provet i svenska överens med resultaten på vanligt förekommande test i svenska för årskurs 3?
3. Hur fyller nationella provet i svenska i åk 3 funktionen att identifiera elever med läsproblem?

## 2 Forskningsbakgrund

*Learning to read is not a natural process.*

*It is a skill.*

Reid Lyon, 1995

I forskningsbakgrunden tas teoretiska utgångspunkter upp och här ses "läsning som en tolkning av skriften som språk" (Lundberg, 2010). Förutsättningar för barns språkutveckling, läs- och skrivutveckling och olika typer av läsförståelseproblem behandlas. Pedagogiska förutsättningar för att eleverna ska lyckas med läs- och skrivinläringen, samt bedömningssystem för läs- och skrivutveckling är andra ämnen som belyses.

### 2.1 Förutsättningar för barns skriftspråksutveckling

Det som föregår den grundläggande läs- och skrivinläringen skapas tidigt i barnets liv. Redan när barnet är 6 månader finns en förmåga att tolka kommunikativa händelseförlopp. Detta sker när barnet tillsammans med en vuxen riktar blicken på, och kommunicerar om samma objekt (Bloom, 2000). Barn som får höra berättelser och får respons på sina egna berättelser utvecklar sitt språk ytterligare (Hart & Risley, 1995). Att läsa högt för små barn är en första ingång till skrift eftersom barnet möter berättelsestrukturer och får tillgång till ett sofistikerat ordförråd och möter sådana grammatiska konstruktioner som nästan bara förekommer i skriftspråket. Det är alltså samtalet kring texten som är det viktiga och att man talar om orden och förklarar deras betydelse (Weizman & Snow, 2001). För barn med dyslektisk disposition är det viktiga att betona ordens uttal för att på så sätt befästa ortografisk förmåga, som innebär att man känner igen ett ord direkt man ser det (Poulakanaho, 2007).

Rent språkligt är det en avsevärd skillnad vad gäller i hur stor omfattning barn har kommit i kontakt med orden och språket när de börjar i skolan. Vissa barn har blivit exponerade för ett flöde av ord redan under sitt första levnadsår, medan andra har vuxit upp i en ordfattig miljö, där det aldrig lästs en saga, och där det har varit alldeles främmande att leka med orden genom rim och ramsor (Neuman & Celano, 2001). Barn som kommer från familjer med lägre socioekonomisk status (SES) visar oftare upp en bristfällig erfarenhet av böcker och läsning. (Snow, Burns & Griffin, 1998). Forskning har kunnat fastslå starka samband mellan SES och läsning (Snow et al., 1998). Denna forskning visar att det inte är den fonologiska förmågan som är

nedsatt (Stanovich & Siegel, 1994) utan läsförståelsen som innefattar ordförråd och språkförståelse (Olsson, Forsberg & Wise, 1994) som är otillräcklig.

## 2.2 Skriftspråkets uppbyggnad

Vårt skriftspråk bygger på den alfabetiska principen att varje ljud har en motsvarighet i ett tecken, eller en teckensträng, alltså att ljudet i skrift vanligen motsvaras av en eller flera bokstäver (grafem). Emellertid är förhållandet mellan fonem och grafem komplicerat och ser inte likadant ut i det svenska språket som i andra språk. Se Tabell 1.

Tabell 1. Klassifikation av tio alfabetiska språk i förhållande till stavelsekomplexitet och ortografiskt djup (Seymour et al., 2003:146).

		Ortografiskt djup				
		Ytlig			Djup	
Stavelsestruktur	Enkel	Finska	Grekiska Italienska Spanska	Portugisiska	Franska	
	Komplex		Tyska Norska Isländska	Holländska Svenska	Danska	Engelska

Givetvis måste man komma ihåg att det finns en stor variation när det gäller olika språk och deras uppbyggnad samt att språken kan vålla olika typer av problem vid läsinlärning. Som vi kan se i tabell 1 har det svenska språket en relativt djup ortografi samtidigt som det har en komplex stavelsestruktur.

I en undersökning av ett finskt forskarlag Aro et al., (1999) kan konstateras att finska barn läser bättre än engelska barn vid 7 års ålder, trots tidigare skolstart i England. Det är otvivelaktigt så att det engelska språket vid en jämförelse med det finska är betydligt mer komplicerat i sin struktur.

Det krävs alltså olika insatser för eleven som ska lära sig läsa ett visst språk och det är till stor del beroende av hur språket som ska läras in är uppbyggt om språket upplevs som läsinlärningsvänligt. Som vi kan se i tabell 1 är den ena dimensionen språklig och den andra beroende av vilket skriftsystem språket har, eller med andra ord, vilket rättstavningssystem man har.

I nästa avsnitt kommer jag att redogöra för vilka grundförutsättningar som måste finnas med för att man ska kunna lära sig att läsa.



## 2.3 Fonologisk medvetenhet

En viktig faktor för att förutsäga hur väl man lyckas med sin läs- och skrivutveckling är utveckling av fonologisk medvetenhet. Att det finns goda effekter av träning i detta avseende visas i den utredning (National Reading Panel, 2000) som under åren 1997–2000 granskade forskningen och nyttan av fonologisk medvetenhet i läsundervisningen (Ehri et al., 2001). Flera studier har funnit att mått på bokstavskunskap och fonologisk medvetenhet är goda prediktorer för läsutveckling under de två första skolåren (Share, Jorm et al., 1984; Wagner & Torgesen, 1987).

För mer än fyrtio år sedan beskrev Zhurova (1967) att ”lekmomentet” var en av de fundamentala egenskaperna när man ville beskriva vilka pedagogiska insatser som ansågs verkningsfulla vid träning av fonologisk medvetenhet. Zhurova kunde också konstatera att barns förmåga att tidigt klara enkla uppgifter som ställer krav på fonologisk förmåga kunde påverkas genom instruktion. Att analysera språkljud i ord kan med framgång ske i lekform tillsammans med vuxna som modeller. Fonologisk medvetenhet som förebygger läs- och skrivproblem ligger även till grund för den studie som presenteras i Lundberg, Frost & Petersen, (1988). I den så kallade Bornholmsundersökningen, som omfattade nästan alla barn födda i slutet på åttiotalet på Bornholm, studerades uppmärksamheten på språkljud. I undersökningen ingick 235 barn som året före skolstart dagligen fick träning i språkljuden genom rim och ramsor. De fick 20 minuters träning under åtta månader. I kontrollgruppen, som bodde i en annan del av Danmark, ingick 155 barn som inte lekte med språkljuden. De barn som fick träning visade sig, som förväntat, bli bättre på rent språkliga moment. Även fortsättningsvis när barnen började i skolan gick de snabbare framåt i läsning och i tredje klass visade sig resultaten än mer tydligt. Resultaten i undersökningen visade att de barn som hade den största nyttan med träningen var de som hade de sämsta språkliga förutsättningarna. Kontrollgruppen visade sig ligga efter undersökningsgruppen i tredje klass vad gällde språkförståelsen. Denna undersökning har replikerats i ett flertal länder där man fått liknande resultat (Schneider et al., 1997; Brennon & Ireson, 1997; Gillon, 2004; Shayne & Wagner, 2010; Kjeldsen et al., 2003).

I den ovan redovisade undersökningen från Bornholm använde man inte bokstäver eftersom det efteråt skulle ha blivit svårt att avgöra om det var språklekarna eller införandet av bokstäverna som hade påverkan på den senare läsinläringen. I en undersökning där man kunde visa att träningen halverade risken för lässvårigheter i andra klass och att effekterna fanns kvar även ett år senare ingick både lekar med språkljud och bokstäver (Elbro, 2004).

Kunskap om skrift, bokstavskänedom och förmågan att kunna uppmärksamma språkets ljudsida verkar utgöra de viktigaste grundförutsättningarna för en god läs- och skrivinläring (Hatcher et al., 1994; Bradley and Bryant,

1983; Cunningham, 1990; Samuelsson, 2005; Elbro, 2009). Flera studier har kommit fram till att förskolebarn som uppmärksammas på enskilda språkljud och som tidigt får syssla med språklekar tidigt har de allra bästa förutsättningarna att lyckas med läsutvecklingen (Shayne & Wagner, 2010; Poulakanaho, 2007; Gallagher, Frith & Snowling, 2000).

## 2.4 Fonologiska svårigheter

En ansenlig mängd forskningsresultat har visat att det är brister som hänger samman med ordens ljudmässiga eller fonologiska sida, det vill säga hur orden kan segmenteras i ljudbitar, som är den avgörande orsaken till läs- och skrivsvårigheter av dyslektisk karaktär (Ehri et al., 2001; Vellutino et al., 2004; Liberman & Shankweiler, 1985). Det handlar om att det språkliga systemet har nedsatt funktion. Jag har i tidigare avsnitt redogjort för att det krävs fonologisk medvetenhet, som innebär att man måste upptäcka, förstå, och bli medveten om hur man skapar ord, genom en kombination av olika fonemsegment. Idag vet vi att fonologisk förmåga spelar en mycket stor roll för hur väl barn lyckas med sin läsinlärning (Chall, 1996; Share & Stanovich, 1995; Snowling & Nation, 1997). När läsutvecklingen framskrider som förväntat innebär det att man i det första stadiet översätter bokstäver till en fonologisk kod (Høien & Lundberg, 1999). Den första tiden i skolan domineras förhoppningsvis av detta sätt att läsa. Senare, när man blivit bekant med bokstäverna och ljuden, övergår man till en alltmer ortografisk lässtrategi, som innebär att man via visuella minnen av ord, eller delar av ord, kan avkoda större fragment av ett ord, som kan kännas igen direkt. Läsutvecklingen har nu övergått till att bli alltmer automatiserad och går därigenom mycket snabbare.

Vissa barn tycks ha speciellt svårt att bli medvetna om den fonologiska struktur som den alfabetiska principen bygger på. Förutsättningen för att lära sig läsa på ett bra sätt är alltså att eleven har tillgång till ett fonologiskt register.

Läsforskare är överens om att det är just de fonologiska svårigheterna som är huvudproblemet för barn med dyslexi (Adams, 1999; Liberman & Shankweiler, 1985; Lundberg, Frost & Petersen, 1988; Rack, Snowling & Olson, 1992; Brady, 1997; Gustafson et al., 2000; Bruck, 1990; Scarborough, 1998).

Redan i förskolan kan man med relativt stor säkerhet förutsäga hur det kommer att gå för barnen med läsning och skrivning när de börjar i skolan (Lundberg, Olofsson och Wall, 1980; Badian, 1994; Høien & Lundberg, 1999; Poulakanaho, 2007). Enligt Adams är det just fonologisk kunskap som är av avgörande betydelse för hur det kommer att gå med den grundläggande läsinlärningen;

Faced with an alphabetic script, the child's level of phonemic awareness on entering school may be the single most powerful determinant of the success she or he will experience in learning to read and of the likelihood that she or he will fail (Adams, 1990 s. 304).

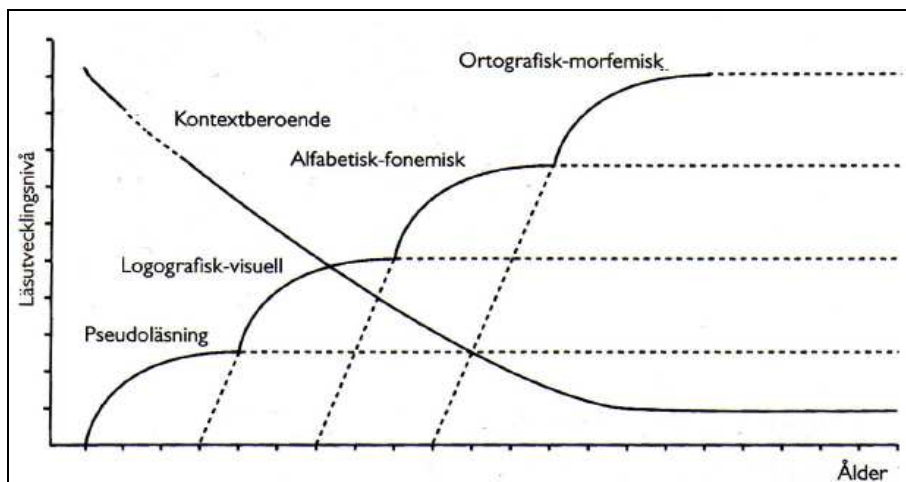
## 2.5 Läsutveckling över tid

Läsning är en kulturellt betingad färdighet och hur den utvecklas över tid finns det flera teorier om (Chall, 1996; Frith, 1985). I Challs modell beskrivs först hur barnet blir medvetet om läsriktning och att skriften har ett innehåll som skapar mening. Chall (1996) anser att pseudoläsningen inleds för att i nästa steg befästa sambandet mellan fonem och grafem och om detta måste barnet få direkta instruktioner hur det ska gå till. När läsningen är befäst, vilket Chall benämner ”fluency and conciliation”, innebär det att läsningen är ett verktyg för att skaffa kunskap.

Frith (1985) har en tredelad modell med strikt turordning där logografisk nivå innebär att barnet inte är medvetet om att bokstäverna bygger upp orden, utan där man söker visuella ledtrådar i skriften. På den nästföljande nivån har barnet förstått sambandet mellan fonem och grafem, och kan avkoda ord och nonord. Den tredje nivån, den ortografiska nivån, innebär att man använder större enheter som t.ex. morfem (språkets minsta betydelsebärande enheter) för att läsa ut orden.

Høien & Lundberg (1999) har gjort en vidareutveckling av Friths (1985) läsutvecklingsmodell och beskriver de olika stadierna i elevens utveckling där utvecklingen för de respektive avkodningsstrategierna inte är linjär (se fig. 1). *Pseudoläsning* innebär att barnet innan det kan läsa utifrån en kontext kan tolka en text. Barnet känner igen sitt eget namn, och läser skyltar i omgivningen. Barnet avkodar omgivningen istället för orden. Vid *Logografisk-visuell* lässtrategi behandlas orden mer som tecken (logografer) och hela visuella mönster. Bokstäver känns igen på dess visuella form. Första bokstaven i det egna namnet kan barnet ha lärt sig och man läser ut andra namn med samma bokstav på samma sätt. *Alfabetisk-fonemisk* läsning innebär att läsaren i det här stadiet har knäckt den alfabetiska koden, och kan koppla bokstavens form och bokstavens ljud till varandra. Detta stadium är ett viktigt steg där barnet inser att bokstävernas ljud utgör talat språk. Bokstäverna kan i detta steg länkas till fonetiska ljud vilka utgör det talade språket. *Ortografisk-morfemisk* lässtrategi innebär att man använder både hela ord och morfem (minsta betydelsebärande enhet) i avkodningsprocessen. Denna strategi kallas också för helordsläsning och ordavkodningen är nu fullt automatiserad. Den ortografiska processen bygger på att man först måste kunna avkoda fonologiskt (Catts & Kamhi, 1999b).

Nedan följer en redogörelse för olika ordavkodningsprocesser.



Figur 1. Stadier i avkodningsutvecklingen, efter en modell av Høien & Lundberg, 1999. (Dyslexi, 1999 s. 45). Med tillstånd från författarna att använda denna figur.

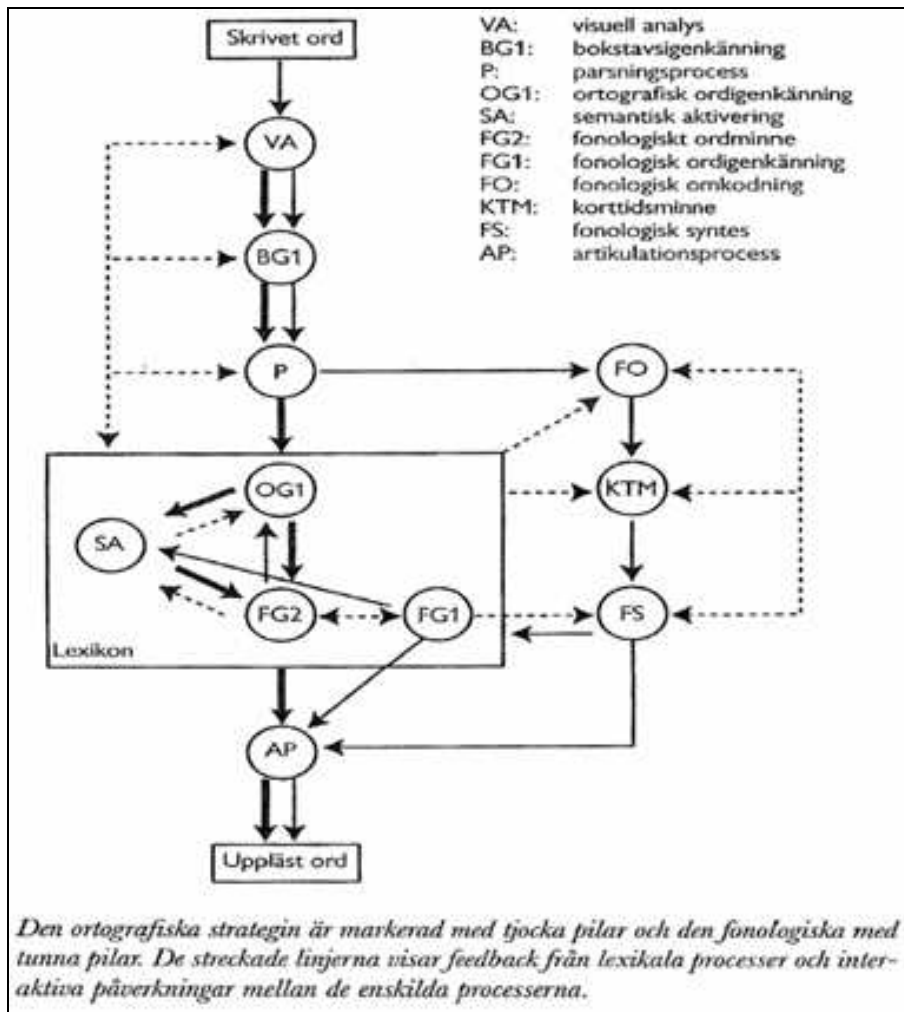
## 2.6 Ordavkodningsprocesser

Vid avkodningen av ord används olika strategier beroende på om ordet presenteras ensamt eller i en kontext. Om ordet presenteras ensamt är det primärt två strategier som används vid ordavkodning: den ortografiska strategin och den fonologiska strategin. Se figur 2 (Høien & Lundberg, 1999) som beskriver två vägar in till lexikon och är en beskrivning av hur en avgränsad modell för ordavkodning fungerar.

Vid den ortografiska strategin, som innebär att man ser till ordets stavningssätt, avkodas ordet direkt. Detta sätt att avkoda förutsätter att man har sett ordet flera gånger tidigare och på så sätt etablerat en *ortografisk identitet* av ordet i långtidsminnet. Ortografisk identitet betyder att man har en inre abstrakt minnesbild av ordet. Denna strategi kallas också för *den direkta vägens strategi* (Coltheart, Patterson & Marshall 1980).

Om man ska avkoda ett okänt ord eller ett nonsensord måste man kunna praktisera den fonologiska strategin (Share & Stanovich, 1995). Då tar man utgångspunkt i mindre bokstavssegment som blir omkodade ljudmässigt till en helhet. Den erfarna läsaren som möter ett ord som inte är bekant sedan tidigare använder sig också av den fonologiska strategin vid avkodning (Share & Stanovich, 1995).

Ordets fonologi kan även aktiveras via den så kallade *analogistrategin* (Goswami, 1994). Ett bra exempel på hur denna strategi fungerar är om man känner igen ordet "häst" kan man ha nytta av detta vid läsning av ett tidigare



Figur 2. Modell för ordavkodning enligt Høien & Lundberg, (Dyslexi, 1999 s. 57). Med tillstånd från författarna att använda denna figur.

okänt ord som "bäst". Den ortografiska kunskapen om att dessa ord slutar lika underlättar avkodningen av det okända ordet. Här behöver man alltså endast ersätta h-ljudet med b-ljudet.

Vid de ovan beskrivna strategierna spelar det ingen roll om ordet uppträder enskilt eller i en text. Om däremot ordet finns i en längre mening, i en så kallad kontext, tar läsaren hjälp av olika utgångspunkter; semantiska, syntaktiska och pragmatiska. Nedan förklaras innebörden av dessa utgångspunkter. Semantiska utgångspunkter är de ledtrådar som själva texten ger till läsaren. Ordet "bensinmack" blir lättare att avkoda om det finns med i en mening som t.ex. den här: Vi hade slut på bensinen och var tvungna att åka till en "bensinmack". De semantiska utgångspunkterna använder elever som

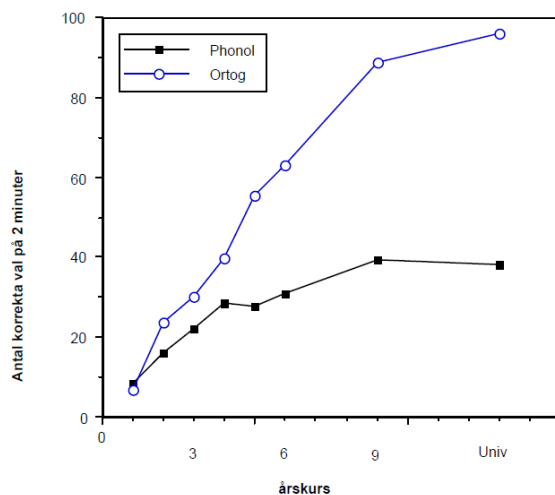
är duktiga på att avkoda i relativt liten grad (Share och Stanovich, 1995). Lässvaga elever tar stöd i semantiken för att kompensera för svaga ortografiska eller fonologiska färdigheter. Syntaktiska utgångspunkter innebär att man som läsare får vägledning om vilken typ av ord som passar in på ett visst ställe i texten t.ex. om det ska vara ett substantiv, adjektiv eller något annat lämpligt ord. Dessa ord i en mening kan ge en vägledning om vilken böjningsform ordet ska ha beroende på var det står i meningen. I en studie av Frost et al. (2005) visas att både semantisk kunskap och intresset för böcker vid tre års ålder och fonologisk förmåga vid sex års ålder predicerar läsförmåga vid sexton års ålder. I samma studie (Frost et al., 2005) kunde påvisas att fonologisk medvetenhet vid sex års ålder verkar ha den största influensen på läsning i början av andra klass i jämförelse med den semantiska variabeln vid tre års ålder. På mätningar över tid hade den semantiska variabeln det största inflytandet (Frost et al., 2005).

Förhandsinformation om en text av icke språklig karaktär innebär att man har tillgång till pragmatiska utgångspunkter. Det kan handla om att det finns en bild till texten som ger ledtrådar om innehållet eller att man är bekant med ämnet som ska studeras. På denna nivå kopplas tidigare omvärldskunskaper till orden och meningarna och man kan tolka bakomliggande intensioner (Elbro, 2009).

I ovanstående avsnitt har jag redogjort för hur de fonologiska och ortografiska ordavkodningsprocesserna stödjer varandra vid ordavkodningen. Olofsson (1998) har belyst detta med en figur som på ett tydligt sätt visar hur de olika förmågorna samspelar över tid, från årskurs ett till vuxen ålder (se figur 3). I årskurs ett ser vi att ortografisk ordavkodningsförmåga inte tycks stödja läsning i någon nämnvärd omfattning. Nybörjarläsaren gör med andra ord ingen åtskillnad ordavkodningsmässigt mellan fonologisk ordavkodning som används vid läsning av pseudoord och den ortografiska ordavkodningen som används vid kända ord (Share, 1995; Share & Stanovich, 1995).

Figur 3 visar att den ordavkodningsfärdighet som tycks utvecklas från årskurs ett och ända upp till universitetsnivå är uteslutande ortografisk förmåga.

Ett viktigt och avgörande steg i utvecklingen innebär att man måste nå automatiserad ordavkodning allra senast, under tiden på lågstadiet. Nedan kommer jag att redogöra för hur avkodningen i läsprocessen fungerar.



Figur 3. Medelvärden för test av ortografisk och fonologisk ordavkodning från årskurs 1 till vuxen. Varje årskurs består av 2–3 skolklasser utom årskurs 1 där endast en klass ingår (Olofsson, 1998).

## 2.7 Läsförmåga

För att god läsförståelse ska uppnås krävs både avkodning och lingvistisk förståelse (Nation, 2007). Perfetti, Landi & Oakhill (2005) har studerat läsförståelseutveckling och redovisar betydelsen av att snabbt kunna avkoda ett ord och att finna ordets mening är avgörande för läsförståelsen.

Läsning kan enligt Gough & Tunmer (1986) presenteras utifrån en modell. Enligt denna modell kan den samlade läsförmågan bestämmas genom de olika samverkande komponenterna utifrån ett multiplikativt förhållande. Specifika svårigheter uppträder när en av komponenterna är dåligt utvecklad.

### 2.7.1 The Simple View of Reading

En ofta använd modell för att förklara och beskriva samspelet mellan avkodnings- och förståelseprocesser är *The Simple View of Reading*. Läsning underlättas om man kan avkoda en text korrekt. Man når emellertid ingen läsförståelse av att enbart kunna avkoda orden. Enligt (Gough & Tunmer 1986) krävs även förståelse av det lästa. De båda komponenterna avkodning och förståelse måste finnas med för att läsförståelse ska uppnås. Utifrån denna teori kan den enkla synen på läsning, *The Simple View of Reading*, uttryckas i formeln  $L = A \times F$  (där L står för läsning, A är avkodning och F förståelse). Om någon av dessa komponenter inte fungerar tillfredsställande blir det ingen läsning. Det blir inte heller någon läsförståelse om personen

inte förstår det den avkodat. Eftersom de båda komponenterna förhåller sig till varandra i ett multiplicerbart förhållande måste både A och F vara större än noll för att läsningen ska fungera (Gough & Tunmer, 1986).

Förståelse för hur den tekniska sidan av läsningen, själva avkodningen fungerar, innebär att man har kunskap om kopplingen mellan grafem och fonem och därmed har man kunskap om principen för skriftspråkets uppbyggnad enligt Høien & Lundberg (1999).

Läsvårigheter kan alltså beskrivas utifrån *The Simple View of Reading*. I denna teori kan tre profiler som har läsvårigheter utkristalliseras (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Den första typen av läsvårigheter, innebär att det är avkodningsförmågan som är nedsatt, och att språkförståelsen fungerar, det är detta vi i dagligt tal benämner dyslexi. (Aaron, 1997; Catts et al., 2003; Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990; Snowling et al., 2005). I figur 4 finner vi dessa individer i figurens övre vänstra hörn. För dessa elever är det avkodningsproblemen som utgör svårigheten att ta till sig en text, men om samma text blir uppläst förstår eleven den.

Det kan även vara så att avkodningen fungerar utmärkt, men att det föreligger svårigheter med språkförståelsen. Denna typ av problem benämns hyperlexi och enligt Snowling (2005) är det de mest extrema formerna av dessa läsvårigheter som ska kallas hyperlexi. I internationell litteratur brukar denna grups problem benämnas ”specific comprehension deficit”. En svensk översättning som används för att beskriva denna grups problem är att de har ”specifika läsförståelseproblem”. I forskningssammanhang identifierar vi dessa individer som tillhör gruppen ”specifika läsförståelseproblem” med ordavkodningstest samt läsförståelsetest, se figurens nedre högra hörn i figur 4.

Den tredje gruppen är de som har både ordavkodnings- och språkförståelseproblem. Här finner vi elever med mer allmänna svårigheter, se figurens nedre vänstra hörn.

Den allra största gruppen elever finner vi det övre högra hörnet. Det är personer som inte har några läsproblem, och där både avkodning och språkförståelse fungerar tillfredsställande.

Att det finns olika typer av läsprofiler har jag redogjort för i texten ovan. Vi kan konstatera att det finns elever som har läsförståelsesvårigheter, men som inte har några svårigheter med att avkoda ord. Om läsarens uppmärksamhet enbart är fokuserat på att avkoda visuella ord utan att uppmärksamhet läggs på förståelsen av ordet benämns det enligt La Berge & Samuels (1974) word calling. En god avkodningsförmåga är alltså inte en garanti för en god läsförståelse. Samuelsson & Svanfeldt (2002) konstaterar att elever på mellanstadiet uppvisar större problem med förståelsen än med ordavkodningen i läsprocessen.





Figur 4. Läsprofiler utifrån the Simple View of Reading

I en undersökning av Wolff (2005) redovisas att 7 % av eleverna har problem med själva förståelsen av det de läser, men inte problem med avkodningen.

Det finns en grupp goda avkodare, men med dålig läsförståelse som representeras av 10 % av eleverna enligt Snowling & Nation (1997).

## 2.8 Läs- och skrivinläring

*Teaching reading is a job for an expert*

Louisa C. Moats, 1999

För att det ska gå bra med läs- och skrivinläringen är det viktigt att rätt förutsättningar ges för att lyckas, inte minst viktigt är detta för de elever som kommer från hem där det inte läses så mycket böcker och där det finns en allmän studieovana (Macken- Horiarik, 1996).

Jag har tidigare belyst hur viktigt det är att barn får vara delaktiga i språklekar under förskoletiden och att detta medverkar till att elever har större förutsättningar att lyckas med den första läs- och skrivinläringen eftersom det stärker den fonologiska förmågan. Detta är speciellt viktigt för de barn som har dyslektisk disposition (Häggström & Lundberg, 1994). De flesta barn har en stor förväntan inför skolstarten och ser med glädje fram emot att få börja skolan och att lära sig läsa och skriva.

I det följande kommer jag att beskriva några av de hinder som kan uppstå i den första läs- och skrivinläringen.

Motivationen och koncentrationens betydelse är starkt bidragande orsaker till hur väl läsningen kommer att fungera, liksom givetvis den tidiga erfarenheten av läsning (Catts & Kamhi, 2005). För den enskilde eleven är

det viktigt att känna att den insats som läggs ner på läsningen måste generera någon form av nytta (Høien & Lundberg, 1999).

När man undersöker hur läs- och skrivproblem samvarierar med beteendeproblem visar det sig att tidiga beteendeproblem har ett starkare samband med senare beteendeproblem än med läs- och skrivproblem (Bale, 1981). Dessa koncentrationsproblem gör att man hela tiden kommer efter i skolarbetet. Problem med koncentrationen brukar benämnas Attention Deficit and Hyperactivity Dysfunktion (ADHD). Enligt Maughan et al. (1996) finns dessa problem i större utsträckning hos pojkar än hos flickor. Morgan, Farkas, Tuffis & Sperling (2008) menar att tidiga lässvårigheter kan orsaka beteendeproblem.

Vi kan alltså konstatera att förmågan att koncentrera sig har en betydande inverkan på läs- och skrivresultaten (Samuelsson et al., 2000; Samuelsson, Herkner, & Lundberg, 2001; Samuelsson, Herkner & Lundberg, 2002).

Både arv och miljö kan orsaka läsproblem (Olson et al., 1989). Det vanligaste är förmodligen att dessa samverkar i varje enskilt fall. I samma undersökning kunde man konstatera att fonologiska problem har starkare ärftlighet än ortografiska problem (att känna igen bokstavsmönster).

Fonologisk förmåga är som tidigare sagts starkt relaterad till läs- och skrivinlärning (Høien & Lundberg, 1999; Snow, 1998; Poulakanaho, 2007). Undersökningar visar att gruppen av dyslektiker, jämfört med icke-dyslektiker, oftast klarar en lång rad fonologiska uppgifter betydligt sämre. Det kanske allra viktigaste som framhållits i forskningen kring barns fonologiska svårigheter är just vikten av att tidigt upptäcka dessa problem (Snow, C., E., 1998, Vellutino, 1998; Poskiparta, et al., 1999) och att sätta in speciallärarhjälp eller andra insatser till dem som löper den största risken för framtida läs- och skrivproblem. För att tidigt kunna upptäcka om en elev har dessa ovan beskrivna svårigheter är det av stor vikt att skolan arbetar efter ett diagnostiserande arbetssätt där man praktiserar ett direkt samspel mellan diagnos och pedagogik och ser till att eleven får hjälp på den nivå han befinner sig.

Ett viktigt moment i undervisningen och den grundläggande läsinlärningen är att läraren har god kontroll över hur läsningen utvecklas för varje enskild elev. För att kunna göra det är ett läsutvecklingsschema till god hjälp för läraren. I "God läsutveckling" (Lundberg & Herrlin, 2003) finns ett schema som bedömer elevens utveckling i fem dimensioner; fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse samt läsintresse. Kartläggningen är ett instrument som visar om eleven stannat upp på en nivå, eller om utvecklingen går avsevärt långsammare än för andra elever i samma klass. De rätta pedagogiska insatserna kan därmed sättas in direkt så att eleven inte kommer efter i sin läs- och skrivinlärning. Hur de pedagogiska insatserna sett ut, och utvecklats, genom åren kommer jag att redovisa i nästa avsnitt.

Under 1970-talet pågick en livlig debatt om vilken metod som var bäst när det gällde att lära barn läsa och skriva (Hjälme, 1999). Forskning har kunnat påvisa att läsning innebär att ordavkodningen och förståelseprocessen har en ömsesidig påverkan på varandra och är beroende av varandra (Gough & Tunmer 1986).

### 2.8.1 Läs- och skrivinlärningspedagogik

Att utveckla barns läsförmåga är en av skolans allra viktigaste uppgifter. Förskolan och skolan möter barn med helt olika förutsättningar att tillägna sig språket. Lärarens kunskaper i hur man bäst undervisar i läsinlärning på nybörjarstadiet kan då få en avgörande betydelse för eleven och hur det kommer att gå med den första läs- och skrivinlärningen samt den fortsatta språkutvecklingen. Eleven på lågstadiet lär sig för att kunna läsa, under mellanstadieåren handlar det om att kunna läsa för att lära. En viktig uppgift för både låg- och mellanstadie läraren är att undervisa i läsförståelse.

### 2.8.2 Whole-language-traditionen

I Whole-language menar man att i alla läsaktiviteter ska eleven själv vara aktiv deltagare och att läsningen ska ha kommunikation som utgångspunkt. Detta ska gälla även för nybörjarundervisningen och utgör ett pedagogiskt förhållningssätt mer än en metod. Läsningen ska uppfattas som en språklig process där elevens egen textproduktion och användningen av riktiga böcker utan anpassat språk för nybörjare är det tongivande. I Beard, (1995) framför Kenneth Goodman och Frank Smith några av Whole-language-traditionens viktigaste synpunkter:

- Att lära sig läsa är i princip detsamma som att lära sig tala.
- Att lära sig läsa är en naturlig del av den språkliga utvecklingen. Läsfärdighet uppstår genom att man läser meningsfulla texter.
- Medvetenhet om fonem spelar en underordnad roll vid läsning. De väsentliga aktiviteterna handlar om att förutsäga innebörden eller meningen och att kontrollera dess riktighet, framför allt genom att iaktta första bokstaven i orden.
- Det är bara riktiga böcker som skapar riktiga läsare, dvs. man ska inte använda tillrättalagda läseböcker.

### 2.8.3 Phonics-traditionen

Enligt phonics-traditionen utgår man från ett alfabetiskt system som måste läras in och principerna för hur man ska tolka detta system fungerar bäst när det är automatiserat. När det är automatiserat kan det användas utan att tolkningen av bokstäverna kräver så stor uppmärksamhet och man kan in-

rikta sig mer på meningsinnehållet. Frost (2007) sammanfattar de viktigaste synpunkterna inom phonics-traditionen:

- Att lära sig läsa innebär att introduceras i skriftspråkets principer.
- Medvetenhet om fonem har avgörande betydelse för att man ska kunna bygga upp säkra korrespondenser mellan bokstav och ljud, vilket är förutsättningen för att man ska kunna lära sig läsa.
- Att kunna läsa förutsätter att man på ett automatiskt sätt kan avkoda ord.
- För att man ska tillägna sig innehållet måste det finnas en säker avkodning av ord.
- För att man ska lära sig läsa krävs anpassade texter.
- Nybörjarläsningen skiljer sig principiellt från den rutinerade läsningen.

#### 2.8.4 Pedagogiska och metodologiska grundproblem

Inom phonics-traditionen är den experimentella metoden grunden och man undersöker teorier på ett flertal olika sätt och det är först när man kommit fram till samma resultat i ett flertal studier som teorin kan anses vara gällande. Detta gör trovärdigheten i forskningsresultaten starka.

Inom Whole-language-traditionen baseras forskningen på iakttagelser av fenomen, tolkningar och fallstudier. En holistisk människosyn presenteras. Forskning som representerar detta område handlar om iakttagelser och tolkningar.

Det vi kan konstatera är att samspelet mellan förståelsen av det språkliga innehållet och avkodningen av skriftsystemet är avgörande moment för hur väl läsningen kommer att fungera för eleven. Lundberg (1987c) beskriver; ”that reading acquisition emerges from two separate but related ontogenetic roots, one being critical to word decoding and the other related to the comprehension aspect of reading”.

Enligt Frost kan vi formulera två läsmetodiska grundfrågor (Frost, 2007, s.32).

1. Hur ska vi på bästa sätt hjälpa nybörjaren i läsning med att överföra sin talspråkliga kompetens till läsningen så att den får en meningsfull bas?
2. Hur ska vi på bästa sätt lära nybörjaren i läsning att förstå sambandet mellan skriftspråket och talspråket?”

#### 2.8.5 Läsinlärningstraditioner som kompletterar och berikar varandra

Idag har forskning kunnat konstatera att det inte handlar om ett antingen-eller-förhållande när det gäller läsinlärningsmetod. Myrberg (2003) belyser i

senare publicerad forskning vikten av att lärare för de lägre åldrarna behärskar olika läsinlärningsmetoder. Frost (2007, s. 31) menar att elevers olika förutsättningar kräver en nyanserad och allsidig läsmetodik. "Därför behöver vi helt enkelt dra nytta av de erfarenheter och metodförslag som utvecklats inom båda dessa traditioner. Genom att kombinera deras respektive fördelar står vi bättre rustade att möta kraven på en differentierad undervisning, eftersom traditionerna var för sig inte täcker in samtliga aspekter"

Stanovich (1990) belyser att strider mellan olika läsforskare är förödande för praktiker som är ute på fältet och ska lära barn att läsa. Han vill få de olika sidorna att se att de kan komplettera varandra istället för att utesluta varandra.

I en rapport av Snow (1998) ges rekommendationer och gemensamma ställningstaganden från "Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children" kring läsinstruktioner som bygger på förebyggande åtgärder för att alla barn ska lyckas med den tidiga läsinlärningen. Rapporten ger praktiska rekommendationer såsom förebyggande åtgärder för den tidiga läsinlärningen. Läsinstruktioner ska innehålla uppmärksamhet på den alfabetiska principen, men även på förståelse och att eleven ska kunna utveckla flyt i läsningen.

Konsensusprojektet som pågick mellan 2001 och 2006 hade som syfte att lyfta fram sådant som forskare är eniga om när det gäller läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter. Ett av syftena med projektet var att inventera forskning och undervisningspraxis som leder till minskad risk för uppkomsten av läs- och skrivsvårigheter (Myrberg, 2003; Myrberg & Lange, 2006). I konsensusprojektet tonas valet av pedagogisk metod ner, de intervjuade forskarna menar att metodvalet inte är avgörande. Den skicklige läraren har kompetens att kunna använda sig av olika metoder anpassade efter elevens behov. Konsensusforskarna rekommenderade systematiska och välplanerade arbetssätt och för att genomföra detta förutsätts; "En pedagogik som bygger på den enskilda elevens förutsättningar, framstegstakt och inlärningsstrategier innebär att läraren kan arbeta diagnostiskt i undervisningssituationen" (Myrberg, 2006, s. 10).

I detta avsnitt har jag belyst att olika pedagogiska metoder berikar varandra när man ska lära elever att läsa. I nästföljande kapitel kommer läs- förståelse och underliggande komponenter, som hör samman med läsförståelse att belysas.

## 2.9 Läsförståelse

*Läsandet är en arena där författaren och läsaren tillsammans uppför ett fantasiskådespel– det är inte blott författaren som är kreativ utan också läsaren* Olof Lagercrantz, 1985

Målet för läsningen är som tidigare påpekats att uppnå god läsförståelse. Nedan kommer jag att kort redogöra för några viktiga aspekter för att uppnå detta och det handlar om att kunna göra inferenser, samt minnesfunktionens och ordförrådets betydelse.

När det gäller läsförståelse finns inga utvecklingsmodeller där man kan se att det finns olika stadier som följer på varandra. Det finns inte heller lika mycket forskning om läsförståelse som det finns om ordavkodning. Det var till och med tidigare så att många trodde att läsförståelse uppnåddes med automatik bara genom att eleven läste flytande.

Utvecklingen av läsförståelse innefattar att man har ett gott ordförråd. Det kräver också, som tidigare nämnts, att man har syntaktisk medvetenhet (Vellutino et al., 2004, s. 6). När avkodningen har automatiserats och eleven känner att läsningen ”flyter” kan man ägna sig mer åt förståelsen av texten.

För att utveckla god läsförståelse krävs även andra viktiga kunskaper som handlar om ordens betydelse, förförståelse och kunskap om hur orden förbinds med varandra (Høien & Lundberg, 1999).

Perfetti (1985) beskriver läsförståelse som komponenter i tre delar: ordigenkänning, propositionsavkodning, (som innebär att man kopplar samman en sats eller ett påstående; ”Jag är hungrig och måste gå och äta”), samt aktivering av schema. Inom kognitionsvetenskapen används begreppet ”schema” för att beskriva vilken förståelse och kunskap en individ har inom ett område. Dessa mentala scheman utvecklas genom egna erfarenheter av omvärlden.

Ett schema innefattar något man har med sig från tidigare upplevelser, en tidigare kunskap, vilket kan kopplas till den information man får i texten.

När avkodning sker automatiskt finns minnesutrymme kvar för att koppla tidigare kunskap till det man läser (Perfetti, 1985).

### 2.9.1 Minne

Både arbetsminnet och långtidsminnet är viktiga för att befästa kunskaper. Att läsförståelse kräver minnesresurser på flera olika nivåer är forskare eniga om idag och att arbetsminnet är en av de viktigaste faktorerna (de Jong, 2006). Arbetsminnet innebär att bearbetning av information sker under en kort tidsrymd, under ett par sekunder. För att klara av en rad olika mentala uppgifter, minnas instruktioner, för att lösa problem och komma ihåg vad man ska göra är arbetsminnet en grundläggande förutsättning. Flera undersökningar visar att personer med specifika läsförståelseproblem har brister i

sitt arbetsminne (de Jong, 2006; Dahlin, 2010). Information måste kunna integreras med tidigare kunskaper och dessa finns bevarade i långtidsminnet (Baddeley, 2007).

Gathercole & Baddeley (1993) menar att fonologisk medvetenhet och fonologiskt arbetsminne utgör viktiga förutsättningar för en normal läs-utveckling.

Fonologisk medvetenhet utvecklas successivt och med tiden kan en analys av språket ske i mindre enheter. Enligt Gathercole & Baddeley (1993) blir man först medveten om stavelser, därefter kommer medvetenheten om rim och sist kommer den fonemiska medvetenheten vilken är en förutsättning för läsutveckling.

Arbetsminnet är viktigt både för att kunna avkoda och känna igen ord.

## 2.9.2 Att kunna göra inferenser

I ett flertal undersökningar har man funnit att vissa elever har svårigheter med att inferera (läsa mellan raderna), reflektera över och dra slutsatser av det de läser (Johansson, 2004). Den som förmår att använda ledtrådar man finner i en text och koppla det till tidigare kunskaper som finns lagrade i minnet kan lättare dra slutsatser till det som författaren vill förmedla (Lundberg, 2010; Cain & Oakhill, 1999; Nation, 2007). I en undersökning av Reichenberg (2005) har konstaterats att det är viktigt för eleverna att öka medvetenheten om innebörden av att förstå en text och att alltså kunna bedöma sin egen förståelse. Cain & Oakhill (1999) menar att läsförståelseproblem korrelerar med svårigheter för eleven att göra inferenser.

Nation (2007) menar att för att kunna göra inferenser måste kunskap om, och förståelse av orden finnas och snabbt kunna användas, för att skapa förståelse av en text. Anderson & Pearson (1984) beskriver att interaktionen mellan gammal kunskap och ny information skapar förståelse;

To say that one has comprehended a text is to say that she has found a mental "home" for the information in the text, or else that she has modified an existing mental home in order to accommodate that new information (Anderson & Pearson, 1984 s. 255).

## 2.9.3 Ordförråd

Om man ska läsa en text och de flesta orden är okända eller svåra att förstå för läsaren blir det en mycket dålig läsförståelse även om man kan avkoda orden korrekt (Høien & Lundberg, 1999). Det är självklart så att det är avsevärt mycket enklare att läsa en text om ett känt ämne än om det är helt okänt för läsaren. Elever som läser mycket utökar sitt ordförråd omedvetet. Genom att läsa har man större möjlighet att komma i kontakt med fler språk-

producenter med större individuell variation i ordval, än vad man i regel har som lyssnare.

Stanovich (1986) beskriver "Matteuseffekten", begreppet syftar på den text i Matteusevangeliet som lyder; "Ty den som har han ska få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har". Det har visat sig att avancerade läsare läser ca 2000 ord under en vecka (10–15 miljoner. ord/år). Mindre duktiga läsare läser 16 ord under motsvarande tid (100 000 ord/år). Vi ser alltså att de elever som behöver träna mest får minst träning (Stanovich, 2000).

Stanovich har också kunnat påvisa att det är en avsevärd skillnad mellan det ordförråd som ingår i det talade språket och det ordförråd som man får med sig när man läser texter (Stanovich, 1986). Att ett gott ordförråd korrelerar högt med läsförståelse har även redovisats av andra forskare (Gallagher, Frith & Snowling, 2000; Høien & Lundberg, 1999).

Forskning visar att det finns olika nivåer när det gäller förståelsen av ett ords betydelse, allt ifrån att man känner igen ordet, till att man kan förklara ordet korrekt. I en undersökning av elever i klass fem kom man fram till att man kunde dela in kunskapen om ords betydelse på fyra olika nivåer (Curtis, 1987). Första nivån innebar att eleven kände igen ordet, vilket 80 % av eleverna i undersökningsgruppen klarade. Att sätta in ordet i en mening, vilket var nivå två, klarade 70 % av eleverna. Nivå tre innebar att kunna ge exempel och förklara ordet till viss del, vilket 50 % av eleverna i undersökningsgruppen klarade. 20 % av eleverna klarade den fjärde nivån, när eleven skulle förklara ordet fullständigt eller kunna ge en synonym till ordet.

Det är viktigt att träna eleverna till att kunna reagera när de inte förstår ett ord, och samtala om orden, för att på så sätt tillägna sig bättre läsförståelsestrategier. Myrberg beskriver "ordförståelsepedagogiken" i den s.k. konsensusrapporten (Myrberg, 2003);

Läsförståelse och ordförråd utvecklas genom att samtala om texter man läser gemensamt i klassen, genom att läsa flera olika texter om samma sak i stället för att förlita sig till en lärobok, och genom att läsa texter som utmanar elevens fantasi och föreställningsförmåga. (Myrberg 2003, s.8)

Det spelar också in hur snabbt ett barn kan hitta ord som de känner igen. Om orden känns igen på ett oprecist sätt genom att ord uttalas fel finns de inte lagrade på samma sätt i barnets ordförråd. Barn med förenklade uttal av orden riskerar att få större problem än andra med läsningen (Elbro, 1998).

I tidigare kapitel har jag belyst den tidiga språkutvecklingen och faktorer som samverkar och påverkar den tidiga läs- och skrivutvecklingen. I en studie av Olofsson och Niedersøe (1999) framkommer att ordkunskap och meningskonstruktion vid tre års ålder är relaterade till läsförståelse 13 år senare. Denna studie stärker argumentet att det är de tidiga insatserna som är av avgörande betydelse.



Grunden för hur det ska gå med läs- och skrivinläringen läggs alltså tidigt i barnets liv och det fortsatta strävandet med läsningen för elever i skolan är givetvis att uppnå målet, tillfredsställande läsflyt.

#### 2.9.4 Läsflyt

Vi kan ändå konstatera att de allra flesta barn lär sig att läsa och skriva utan att man egentligen behöver fundera på hur det gick till. Läsning och skrivning innehåller aktiviteter där flera olika faktorer samverkar, som språkliga förutsättningar hos individen, intresse för läsning och läsaktiviteter samt hur van man är vid språkliga aktiviteter. Väl utvecklad läs- och skrivförmåga kännetecknas av "läsning med flyt". Enligt Ehri och McCormick (1998) innebär det att ordavkodningen är automatiserad. Att ordavkodningen är automatiserad betyder att man efter mycket övning, snabbt och utan ansträngning känner igen ett ord. Ordavkodning (eller ordigenkänning) är inte en medveten strategi, utan sker automatiskt, efter att man har haft tillräckligt många möten med ett ord. Läsning med flyt innebär att man avkodar obekanta ord med lätthet (se 2.6). Läsandets förståelseutmaningar är i detta skede av stor vikt.

Perfetti (1985) redovisar i sin studie vikten av att man vid bedömningen av läsförmågan inbegriper även läshastighet. Att läsflyt är en av de kritiska faktorerna för att läsförståelse ska uppnås anser National Reading Panel (2000). Läsflytet är det som sammanlänkar ordigenkänningen och förståelsen och innebär flyt vid läsning av text såväl som flyt vid ordidentifiering (Torgesen & Hudson, 2006; Valencia et al., 2010).

"Sight words" innebär att läsaren bara behöver en snabb titt på ett ord för att rätt förstå ordet och kunna uttala det rätt, vilket sker helt automatiskt utan att man behöver tänka på hur man gör (Ehri, 2007). Elever som har svårt med "sight words", eller som har få "sight words" kommer att få det speciellt besvärligt med sitt läsflyt.

I en redovisning av Chard, Vaughan & Tyler (2002) som tittat på 24 forskningsrapporter kring ämnet läsflyt beskrivs att effektiv träning ska innefatta återkommande repetitioner av text samt högläsning tillsammans med lärare eller någon duktig läsare som modell. Tyst läsning på egen hand ger sämre effekt. Att tro att den vanligt förekommande tystläsningen skulle vara effektiv får inte stöd av Chard et al., (2002).

Enligt flera forskare, se t.ex. (Torgesen, 2001; Poulakanaho, 2007) får den elev som efter lågstadiet inte har uppnått tillräckligt läsflyt svårt att hinna ikapp i sin läsning eftersom antalet svåra ord i texter ökar mycket snabbt efter årskurs tre. Därför är det, som tidigare påpekats, oerhört viktigt att eleverna får tillgång till läsförståelseundervisning under hela skoltiden.

## 2.9.5 Läsförståelseundervisning

Att få kunskap om olika alternativa lässtrategier samt att eleverna får träna textförståelse i samspel med kamrater och lärare för att sedan själva kunna läsa strategiskt är viktiga moment i läsförståelseundervisningen.

Enligt Westlund (2009) har alltför många elever problem med att både komma ihåg en text, och redogöra för det de läst.

Undervisning i läsförståelse är en aktivitet som måste pågå från det att eleven börjar i första klass och genom hela skoltiden. Att läsförståelseundervisningen inte upphör i och med att eleven börjar på mellanstadiet är speciellt viktigt. Chall (1996) menar att problem med läsningen visar sig när eleven möter svårare texter vilket oftast sker när eleverna börjar på mellanstadiet.

Undervisning i läsförståelse är något som bör pågå hela skoltiden  
(Lundberg, 2010)

Syftet med läsningen är att man ska förstå det man läser och enligt Adams (1990) borde eleverna vägledas i förståelse redan från tidig ålder. Betydelsen av att vuxna lyssnar på barn som håller på att lära sig läsa och ger återkoppling, har framhållits som värdefullt av Kuhn och Stahl (2003). Arbetet med läsförståelseprocesser måste enligt Skolverket (2007a) påbörjas redan i förskoleåldern och pågå under åren på lågstadiet för att fortsätta under hela skoltiden. Myrberg menar att undervisning i läsförståelse inte alls behöver invänta att avkodningen är helt automatiserad (Myrberg, 2007).

Att konkret undervisa i läsförståelsestrategier (reciprokt lärande) och effekten av detta har redovisats i en äldre studie av Palinscar & Brown (1984). De ställer upp fyra strategier som innefattar att kunna förutspå (predict), ställa frågor (question), reda ut oklarheter (clarify), sammanfatta (summarize). Dessa strategier är till hjälp för att förbättra läsförståelsen.

Att reflektera över det man läst kan ske i strukturerade textsamtal (Reichenberg, 2008) där man lär sig att ställa frågor till författaren för att få förklaringar på oklarheter i texten.

Mc Keown et al., (2009) jämför två olika sätt att undervisa i läsförståelse i årskurs fem. I det ena sättet tränas eleven att bli en strategisk läsare, det vill säga, hur man gör inferenser, hur man sammanfattar textavsnitt och ställer frågor till det man läst. Det andra sättet är innehållsorienterat och här ligger fokus på att skapa inre mentala föreställningar och idéer om tankar som finns i texten. Undersökningen visade att den innehållsorienterade läsförståelseundervisningen gav det bästa resultatet.

Becoming a good reader demands a curriculum rich with concepts from the everyday world and learned fields of study. Becoming a good reader requires books that explain how and why things function as they do. Becoming a good reader depends upon teachers who insist that students think about the interconnections among ideas as they read. (Anderson & Pearson, (1984)

Läsförståelseundervisning vilken visar sig ge goda resultat innefattar en aktiv process som innefattar övervakning av den egna förståelsen genom att ställa frågor till texten, upprättande av organisationsschema och sammanfattningar av texterna (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). För att bästa resultat ska uppnås måste träningen av dessa processer ske samtidigt och detta kräver en aktiv medverkan av eleven.

I detta kapitel har jag redogjort för hur viktigt det är att elever uppnår god läsförståelse för att klara den fortsatta skolgången och uppnå goda skolresultat. Westlund (2009) redogör i sin bok om olika modeller hur man kan arbeta strukturerat med läsförståelseundervisningen. Till stor del handlar det om att läsningen ligger till grund för hur man lyckas i andra ämnen som kräver läskompetens. Detta får till följd att läskompetens är avgörande för att få bra betyg.

Skolan har genom åren använt sig av olika betygs- och provsystem för att kunna bedöma eleverna. Hur dessa har utvecklats och påverkats från omvärlden kommer jag att redogöra för i nästkommande avsnitt.

## 2.10 Bedömningssystem

I denna undersökning kommer nationella provens tillförlitlighet som bedömningsinstrument att granskas. Därför ges en bakgrund om hur olika bedömningssystem har utvecklats genom åren och hur de influerats utifrån, inte minst av det amerikanska systemet.

I USA genomförde president George W. Bush år 2002 den genomgripande skolreformen som kom att kallas No Child Left Behind (NCLB).

En av NCLBs hörnstenar är att testa elever för att på så vis ta reda på vilka elever som besitter de efterlysta grundkunskaperna och vilka som inte gör det. Skolor med elever som inte klarar kursmålen tvingas att hjälpa eleverna för att klara målen, i annat fall blir skolorna utan statsbidrag. President Obama vill förändra reformen eftersom han menar att många skolor stämplas som misslyckade trots att de verkligen vill, och aktivt arbetar för att förbättra elevernas resultat. ”Race to the top”, president Obamas skolreform, innebär att delstaterna får ta del av pengar efter hur väl man lyckas med att uppfylla utbildningskraven.

I den svenska skolan har man använt sig av olika betygssystem genom åren. De s.k. absoluta betygen innebar en bedömning av kunskap i relation till kursplanen och man använde sig av en 7-gradig skala: A, a, AB, Ba, B, BC och C. Den relativa betygsskalan kom i och med 1962 års läroplan och var 1–5-gradig.

I grundskolan, gymnasiet och komvux infördes målrelaterade betyg 1994–1996. De målrelaterade betygen ersatte den relativa betygsskalan. I samband med införandet av målrelaterade betyg utfärdades betygskriterier, lokalt på varje skola, och sedan centralt på Statens skolverk. I dessa

betygskriterier anges vad eleven ska ha uppnått för kunskap för att få *Godkänt* och *Väl godkänt*. År 2000 infördes även centralt fastställda betygskriterier för betyget *Mycket Väl Godkänt*.

Trenden i USA med ökad tonvikt på betyg och bedömning har alltså tydligt påverkat den svenska skoldebatten. Om man låter bedömningsinstrument domineras av prov anses det i debatten att man premierar kunskaper som är lätta att mäta. Emellertid ger de inte någon pedagogisk vägledning.

Svensk forskning har uppmärksammat termen *pedagogisk* bedömning där grundtanken är att undervisning och bedömning inte kan skiljas åt och att kunskapsbedömningar ska ingå i lärandet och undervisningen (Lindström & Lindberg, 2005).

Lundahl (2009) menar att bedömning måste bygga på att läraren förstår varför elevens fel uppstått och vad man kan göra åt det.

I en IFAU-rapport, Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering, av Björklund, Fredriksson, Gustafsson & Öckert (2010) beskrivs ogynnsamma effekter av målrelaterade betyg och att andelen lågpresterande elever som fullföljde gymnasiet minskat. Ett annat problem med dagens betygssystem är enligt Björklund et al. (2010):

För att elevers betyg ska vara jämförbara behöver de förankras i nationella provresultat. Detta ställer naturligtvis krav på utformningen av de nationella proven så att de testar relevanta aspekter. Det ställer också krav på att resultaten på de nationella proven inte inflateras, vilket kan motverkas med hjälp av objektiva bedömningsbara uppgifter, och att lärare på olika skolor byter och rättar varandras prov.

Emellertid finns enl. Björklund et al. (2010) problem med de nationella proven eftersom de innehåller ett begränsat antal uppgifter, som ska genomföras vid ett speciellt tillfälle, och det är omöjligt att fånga upp alla elever med detta prov. Det innebär konkret att det kan krävas andra typer av instrument på individnivå (Björklund, 2010).

I nästföljande avsnitt presenteras några sådana instrument som fångar upp elever på individnivå och som samtidigt ger information om adekvata insatser.

### 2.10.1 Läs- och skrivutvecklingsscheman

Insatser i form av olika läsutvecklingsscheman handlar i grunden om att man vill fånga upp den elev som halkar efter i sin läs- och skrivinlärning för att sätta in rätt hjälp direkt. Idag vet vi genom den forskning som bedrivits att det är de tidiga insatserna som ger effekter på elevens läsförmåga (Lundberg & Herrlin, 2003; Høien & Lundberg, 1999; Myrberg, 2007; Frost, 2007; Snow, 1998; Torgesen, 2001).

Den amerikanska konsensusrapporten (Snow et al., 1998) ligger till grund för det läs- och skrivutvecklingsschema (se tabell 2–5) som tagits fram och baseras på forskning om läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter.

Läs- och skrivutvecklingen beskrivs i fem dimensioner – bokstäver, ljud, text och skrivning samt läsning. I detta schema är det möjligt för lärare att kontrollera om eleven följer den förväntade utvecklingsgången. Både för en erfaren och oerfaren lärare är detta bedömningsschema en värdefull diagnostisk hjälp i arbetet med eleven. Schemat (se tabell 2–5) innefattar kriterier som läraren måste ha kontroll över från förskoleklass till årskurs 3. Grundtanken är att de elever som har de allra största svårigheterna har rätt till undervisning av lärare som har kunskaper som kan förebygga att ytterligare svårigheter utvecklas (Snow et al., 1998).

Motsvarande schema redovisas även för årskurs 1–3. Se tabell 3–5.

Tabell 2. Del av normal läs- och skrivutveckling under förskoleklass. Dahlin (2002) har grupperat kunskaperna under fem rubriker och direkt översatt Snow et al., 1998, då det gäller de olika momenten. (Med tillstånd av Dahlin att använda tabellen).

År	Bokstäver	Ljud	Ord	Text och skrivning	Läsning
F	Känner igen och kan namnet på alla bokstäver, gemener och versaler. Kan själv skriva dem. Kan efter diktamen skriva de flesta bokstäverna.	Förstår att ljud representeras av en speciell bokstav. Kan många ljud-bokstav kombinationer Kan urskilja två av tre ord som är lika. Kan höra att två av tre ord har samma begynnelseljud Kan bilda ett riktigt ord av en given orddel. Kan rimma på ett givet ord.	Förstår att bokstäver i ett ord representeras av ljuddelar. Känner igen en del enkla ord. Förstår att talade ord består av fonemdelar. Använder fonologi för att stava ord, korrekt eller på låtsas. Kan skriva några ord efter diktamen.	Känner till att det finns olika typer av texter (genre). Skriver på sitt sätt för att uttrycka en mening. Bygger upp ett förråd av korrekt stavade ord. Förstår skillnaden mellan låtsas- och riktig skrivning. Kan skriva sitt eget för- och efternamn Kan skriva förnamnet på några vänner.	Lyssnar uppmärksamt på högläsning Börjar följa text vid en bekant bok eller vid låtsasläsning.

Tabell 3. Del av normal läs- och skrivutveckling under år 1. Dahlin (2002) har grupperat kunskaperna under fem rubriker och direkt översatt Snow et al., 1998, då det gäller de olika momenten. (Med tillstånd av Dahlin att använda tabellen).

År	Bokstäver	Ljud	Ord	Text och skrivning	Läsning
1		Kan sätta samman ljud och segmentera de flesta enstaviga orden. Använder sig av bokstav-ljud.	Kan räkna stavelser i ord. Kan avkoda ljudenliga enstaviga ord, även non-ord. Kan lätt ljuda okända ord vid läsning. Känner igen vanliga ej ljudenliga ord (han, den, och). Har ett läsordförråd på 300–500, ordbilder och lätta ord.	Kan stava ord med 3–4 bokst, med kort vokal. Kan skriva någorlunda läsbar text av olika slag. Kan i viss mån planera, läsa om och rätta. Använder fonologi för att kunna stava själv. Visar medvetenhet om vårt sätt att stava. Använder stor bokstav och punkt. Skriver spontant till andra, t.ex. lapp till en vän.	Gör en övergång till riktig läsning, och kan läsa högt och förstå text av olika slag, lämpliga för år 1. Kan rätta sig själv vid felläsning. Kan läsa och förstå enkla, skrivna instruktioner. Kan med egna ord återge läst information. Förstår om det lästa inte verkar vettigt. Läser spontant; väljer själv böcker och sagor.

I Sverige har Skolverket ett material, ”Språket lyfter” som är ett bedömningsinstrument för att se om eleven uppnår kursplanemålen (Skolverket, 2003). Materialet ger lärare möjlighet att observera och systematiskt iakttä elevernas förhållningssätt inom olika områden av betydelse för språkutvecklingen samt läs- och skrivutvecklingen. Materialet har till syfte att diagnostisera elevens starka och svaga sidor, att visa hur långt eleven nått i sin kunskapsutveckling mot kursplanens uppnåendemål, att ge läraren analysverktyg för att kartlägga elevens förkunskaper och brister inom det aktuella kunskapsområdet samt att på ett tydligt sätt beskriva hur det kan användas i undervisning.

Ett annat verktyg är Sundblads läsutvecklingsschema ”LUS-schemat”. LUS är ett instrument som lärare kan använda för att ta reda på hur långt eleverna har nått i sin läsutveckling. LUS utvecklades 1979–81 i ett projekt finansierat av Skolöverstyrelsen. LUS är ett bedömningssystem där läraren, med sin i vardagen uppbyggda kompetens, placerar in varje elev i förhållande till de utvecklingssteg som beskrivs.

”God läsutveckling” är ett kartläggnings-/diagnosmaterial för den tidiga läsutvecklingen (Lundberg och Herrlin, 2003). Materialet beskriver läs-

Tabell 4. Del av normal läs- och skrivutveckling under år 2. Dahlin (2002) har grupperat kunskaperna under fem rubriker och direkt översatt Snow et al., 1998, då det gäller de olika momenten. (Med tillstånd av Dahlin att använda tabellen).

År	Bokstäver	Ljud	Ord	Text och skrivning	Läsning
2		Skriver alla ljud i ett ord vid egen skrivning.	Läser många ej ljudenliga ord Avkodar flerstaviga ord på ortografisk väg.	Kan återge fakta och detaljer i en text Stavar korrekt inlärd ord vid egen skrivning Kan korrekt skriva talspråk i text (tempus talstreck) Kan avgöra vad som är lämpligt att skriva Kan med hjälp göra egen text bättre Kan skriva olika typer av text. Kan med viss hjälp skriva texter med bra innehåll Uppmärksammar stavning och form.	Läser självmant och förstår både fantasi- och sanna berättelser. Läser fakta för att få svar på frågor Avkodar ortografiskt flerstaviga ord, även nonord. Läser om meningar vid dålig förståelse.

ningens fem dimensioner: Fonologisk medvetenhet, Ordavkodning, Flyt i läsningen, Läsförståelse och Läsinträsse. Se tabell 6. Varje steg i de olika dimensionerna förklaras utförligt och till de flesta stegen finns metodiska övningar för att stimulera elevens utveckling och leda eleven vidare i sin språkutveckling. Varje elevs läsutveckling synliggörs genom att läraren (enskilt och tillsammans med eleven) kartlägger och på ett schema markerar framstegen. I materialet finns två kartläggningsscheman på kopieringsunderlag: "Elevens läsutveckling", där läraren markerar sina observationer om varje elevs individuella läsutveckling så att man får en läsprofil och kan följa utvecklingen över tid. "Min läsutveckling", där läraren och eleven tillsammans markerar hur elevens läsning utvecklas så att eleven tidigt blir delaktig i och får öva sig att ta ansvar för sitt eget arbete. Materialet är ett stöd för läraren för att strukturera sitt arbete med att lära eleverna att läsa och bygger på de forskningsteorier om fonologisk medvetenhet som man vet ger goda effekter för att elever ska lyckas med läsinläringen.

Tabell 5. Del av normal läs- och skrivutveckling under år 3. Dahlin (2002) har grupperat kunskaperna under fem rubriker och direkt översatt Snow et al., 1998, då det gäller de olika momenten. (Med tillstånd av Dahlin att använda tabellen).

År	Bokstäver	Ljud	Ord	Text och skrivning	Läsning
3		Använder bokstav-ljud för att utläsa okända ord.	Stavar korrekt inlärd ord Använder ords struktur för att avkoda Kan identifiera ord som skapar förståelseproblem Drar slutsatser om ords betydelse utifrån ordens stam, förstavelse och ändelse.	Kan sammanställa information från olika källor och skriva ner det Skriver olika typer av texter Kan använda stavningsregler och korrekta former vid skrivning Börjar infoga beskrivningar och synonymer i egen text Kan med hjälp föreslå korrigerings av text; klargöra, rätta stavning och form Diskuterar egen och andras skrivning på ett positivt sätt.	Läser flytande med förståelse alla typer av text på adekvat nivå Använder ljud-bokstav för att läsa ut okända ord Läser själv kapitelböcker Frågar hur, varför, vad och om för att förstå Kan urskilja orsak och verkan, fakta och åsikter i faktatext Kan sammanfatta det viktigaste i olika typer av text.

Tabell 6. God läsutveckling skolår 1–4 (Lundberg och Herrlin, 2003).

	Fonologisk medvetenhet	Ord avkodning	Läsflyt	Läs-förståelse	Läs-intresse
Slutet av skolår 1	Kan ljuda samman tre talade språk-ljud: "s-o-l"	Kan läsa nya ord med enkel ljudstruktur på egen hand: "V-e-t-a"	Läser hög-frekventa ord utan att ljuda: "Katten"	Läser och förstår enkla meningar: "Lisa leker med Kalle"	Blir glad och förväntansfull inför högläsningstunder
Slutet av skolår 2	Klarar enkel fonem-addition: "Vad blir det 's' framför 'kratta'?"	Kan säkert avkoda nonsensord	Läser en hel barnbok med enkel text och många bilder på egen hand	Uppfattar 'den röda tråden' i ett händelseförlopp i texten	Går ofta till bibliotek på eget initiativ



<b>Slutet av skolår 3 eller höstterminen i skolår 4</b>	Kan bilda många ord som börjar på samma språkljud	Kan läsa de flesta vanliga ord i en text snabbt och utan att ljuda	Hinner med att läsa textremsan på TV	Läser koncentrerat, engagerat och länge	Berättar och kommenterar ofta egna läsupplevelser
---	---	--	--------------------------------------	---	---

## 2.10.2 Nationella provet i svenska i årskurs 3

Våren 2009 genomfördes för första gången nationella prov i årskurs 3. Enligt Skolverket (2009) är syftena med de nationella proven:

- att bidra till ökad måluppfyllelse för eleverna,
- att förtydliga och konkretisera målen och visa på elevers starka och svaga sidor,
- att stödja en likvärdig och rättvis bedömning samt
- att ge underlag för en analys av i vilken utsträckning målen uppnås.

I ovanstående punkter kan vi konstatera att det endast är punkt nummer två som går ner och preciserar syftet med nationella proven på individnivå. Den sista punkten utgår från föreställningen att målen likställs med provresultat.

Eftersom det nationella provet inte innehåller något ordavkodningstest kan provet inte ge svar på hur elevens ordavkodning fungerar, inte heller får vi svar på om den fonologiska ordavkodningsförmågan har uppnått tillräcklig nivå för årskurs 3.

Ämnesprovet i svenska avser att pröva om eleverna nått målen för årskurs 3 (Skolverket, 2009). Bakgrunden till att införa nationella prov och kunskapsmål från årskurs 3 är att regeringen vill utöka med ytterligare ett avstämningstillfälle eftersom man anser att det är för sent för att sätta in adekvata åtgärder i årskurs 5.

Nationella provet i svenska avser att mäta elevernas läs- och skrivförmåga. Elevens läsförståelse prövas bland annat med hjälp av en skönlitterär text och en faktatext.

För att kunna genomföra detta prov fick man fastställa en lägsta nivå i elevernas kunskapsutveckling. De nationella proven utgår från mätbara kunskapsmål, vilket innebar att man fastställde mål att uppnå för det tredje skolåret.

Enligt Skolverket (2009) är anledningen till att man inför mål och nationella prov i årskurs 3;

Tanken är att en tidig avstämning mot nationella mål ökar den nationella likvärdigheten samtidigt som den ger tidiga signaler om elevers individuella behov av stödjande insatser för en positiv kunskapsutveckling i linje med de övergripande ämnesmålen (s.1).

En rad faktorer såväl i som utanför skolan påverkar elevernas skolresultat (Hattie, 2009).

## 2.11 Faktorer som påverkar resultaten i svensk grundskola

*The quality of a school system rests on the quality of its teachers (McKinsey, 2007)*

Det finns några viktiga samverkande faktorer som påverkar resultaten i svensk grundskola. Lärarkompetens är en viktig faktor, som tillsammans med skolledningens förmåga att organisera, visat sig påverka resultaten i positiv riktning för eleverna (Mc Kinsey, 2007).

### 2.11.1 Lärarkompetens

Lärartäthet kan relateras som en resurs och den enskilde lärarens kompetens som en annan. Skolverket beskriver i sin lägesbedömning 2009 att; ”Skillnader mellan olika lärare och deras undervisning är den viktigaste påverkansfaktorn på elevernas resultat” (Skolverket, 2009). Tre kompetensdimensioner som har samband med elevers resultat lyfts fram i Skolverkets lägesbedömning 2009. Den första dimensionen är ”relationskompetens”, den andra ”regelledningskompetens och den tredje är ”didaktikkompetens” (Skolverket, 2009)

Ett sätt att se på det är enligt Hattie (2009) att lärarkompetens kan betecknas som prestationsrelaterad och där lärarens effektivitet beskrivs i termer av vad eleverna presterar. Internationell forskning har kunnat visa att prestationsrelaterad kompetens bland lärare varierar kraftigt (Hattie, 2009). Variationen i elevers resultat kan i minst 10–15 procent härledas till skillnader mellan olika lärare. Hattie konstaterar att lärarkompetens är den enskilt viktigaste faktorn som skolan och skolpolitiken förfogar över för att förbättra elevernas resultat. Niemi (2010) belyser viktiga framgångsfaktorer för finska skolelever som kan tillskrivas de finska lärarna som har hög status och en gedigen utbildning för att möta elever i de lägre åldrarna. Pressley (1998) beskriver det som karakteriserar en god pedagog när det gäller läs- och skrivpedagogiken, vilket kan sammanfattas i nedanstående punkter;

- de har tydliga undervisningsmål
- de ger eleverna budskapet att de vill och kan lära sig
- de ger alla elever erkänsla för deras framsteg – även de som har svårigheter
- de ger hjälp till elever som behöver

- de ser färdighetsträning som en integrerad del av läs- och skrivinläringen
- de utvecklar elevernas självständighet
- de väver samman olika aktiviteter i undervisningen
- Det absolut viktigaste är att de inför eleverna, föräldrarna, skolledare och kolleger har förmåga att motivera sin egen metod.

De sammanfattande punkterna ovan beskriver vad som karakteriserar en god pedagog när det gäller läs- och skrivpedagogiken. Att lärarkompetens spelar en avgörande roll för hur väl elever utvecklas i läs- och skrivförmåga samt att goda elevresultat uppnås om läraren har förmåga att ge rätt instruktion till varje elev är väl dokumenterat bland annat i en rapport av McKinsey. ”The quality of a school system rests on the quality of its teachers” (McKinsey, 2007). I en rapport av Rose (2006) poängteras de tidiga insatserna för att utveckla elevernas läs- och skrivkompetens.

### 2.11.2 Framgångsrika skolor

Crawford & Torgesen (2009) lyfter fram sju faktorer som är utmärkande för framgångsrika skolor. Dessa faktorer kan emellertid inte ses som isolerade från varandra utan de samspelar. Faktorerna som Crawford & Torgesen nämner är starkt ledarskap, lärarengagemang, och en positiv tro på eleverna. Fler viktiga faktorer handlar om effektiv schemaläggning och professionell fortbildning för lärarna. Ytterligare viktiga faktorer kan tillskrivas stark föräldramedverkan och sist men inte minst, vetenskapligt baserade interventionsprogram.

Det kan konstateras att det inte räcker med god lärarkompetens för att kunna arbeta framgångsrikt med elevers läs- och skrivutveckling. Det krävs också att undervisningen struktureras och planeras på ett sätt som medger att lärarkompetensen utnyttjas. Samtidigt kan vi också konstatera att resurser i sig inte ger positiva effekter, om de inte samvarierar med planering och god lärarkompetens (Crawford & Torgesen, 2009).

## 2.12 Sammanfattning

Det finns många samvarierande grundförutsättningar och olika faktorer som måste uppfyllas för att en elev ska uppnå god läsförståelse.

En förutsättning för att lyckas med läsningen är fonologisk förmåga. En annan är att uppnå automatiserad ordavkodning. Slutligen handlar det om att tillägna sig läsförståelse.

Enligt Myrberg (2007) kan dessa utvecklingssteg beskrivas som ett trestegshopp i friidrott där utvecklingsstegen på väg mot läs- och skrivförmågans ”medborgarkörkort” bygger på varandra. Under förskoleåren ut-

vecklas talspråkplattformen som bereder väg för kodknäckarfaser. Under denna period sker en gradvis övergång från fonologisk huvudstrategi till ortografisk huvudstrategi. Om man under denna period läser mycket ökas ordförrådet och samtidigt läshastigheten, vilket möjliggör att man kan fokusera på förståelseprocessen vid läsningen.

Skolans allra bästa resurs är erfarna, kompetenta lärare, som om de får stöd av sin skolorganisation, har de bästa förutsättningarna att lyckas ge eleverna en grundläggande läs- och skrivkompetens.

En lärare som förmår utveckla elevernas fonologiska medvetenhet och ordavkodning tillsammans med läsförståelse ger de bästa förutsättningarna att lyckas med den fortsatta skolgången. Forskning har visat att skolan i mindre utsträckning lyckats med att kompensera för elevers sociala bakgrund (Skolverket, 2010). En verkningsfull läs- och skrivundervisning arbetar för att minska skillnader i prestation mellan elever på grund av tidigare erfarenheter och socio-ekonomisk bakgrund (Skolverket, 2010).

Det som bäst gagnar eleven är att läraren har ett diagnostiserande arbetssätt, där man tidigt fångar upp de elever som kan tänkas få problem med sin läsning och skrivning. I nästa steg handlar det om att sätta in de rätta åtgärderna till de elever som är i behov av detta (Myrberg, 2003).

Skolans främsta uppgift när det gäller grundläggande språkutveckling är att utjämna ojämlikheterna.

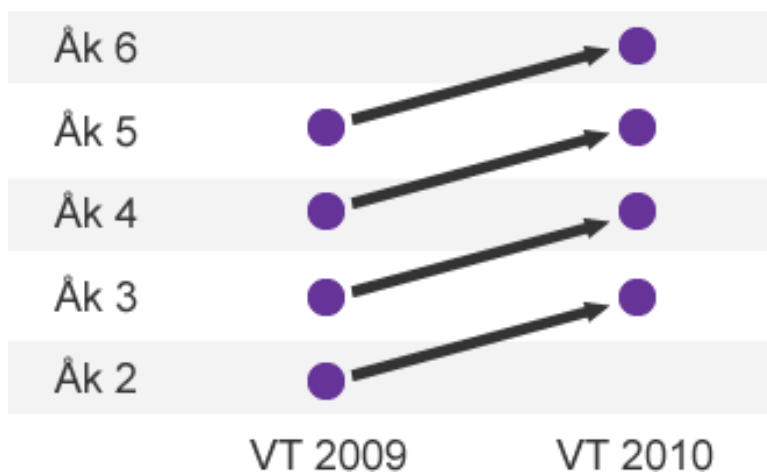
## 3 Metod

### 3.1 Design

Undersökningen är upplagd som en kohortstudie (se figur 5), vilket innebär att studien följer fyra årskullar, en kohort. Varje årskurs undersöks vid två tillfällen, och samma typer av test ges vid varje tillfälle, vårterminen 2009 och vårterminen 2010. Denna design ger möjligheter att följa individers resultat över ett års tid.

Elever som gör det nationella provet för första gången går i årskurs tre vårterminen 2009. Nästa årskull gör det nationella provet år 2010. Resultaten på de nationella proven jämförs med läsförståelse- och ordavkodningsresultat, vilka följs upp vårterminen 2010, samt jämförs på individnivå med läsförståelse- och ordavkodningsresultat för vårterminen 2010.

Designen, (se fig. 5) ger även möjlighet att utvärdera om man kan se någon förändring i lässtrategier över tid och för de olika årskurserna samt hur strategierna korrelerar med läsförståelse.



Figur 5. Design för studien vårterminen 2009 samt vårterminen 2010.

### 3.2 Etiska överväganden

För att skydda individen ställs fyra krav inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Dessa krav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). I denna

studie uppfylldes dessa krav genom att eleven fick ta med ett informationsbrev hem till vårdnadshavare (Bilaga 1). I brevet beskrevs undersökningens syfte samt att det var frivilligt att delta, samt att insamlade data skulle användas i forskningssyfte.

Varje elevs målsman fick ett informationsbrev om godkännande att delta i studien, se bil 1. Informationsbrevet lämnades ut till klasserna i god tid före datainsamlingen vårterminen 2009.

### 3.3 Undersökningsgrupp

I undersökningsgrupperna ingick 24 klasser från fyra olika skolor från en kommun i Mellansverige. Vid urvalet av skolor i studien var det viktigaste kriteriet att de utvalda skolornas sammantagna SALSA-värde sammanföll med medelvärdet för kommunens SALSA-värde. SALSA är Skolverkets analysverktyg som bygger på en statistisk modell. Denna modell tar hänsyn till elevsammansättningen avseende föräldrarnas utbildningsnivå, utländsk bakgrund samt könsfördelning.

Eleverna kommer från fyra olika skolor. Skola A, 68 elever, skola B 136 elever, skola C, 74 elever och skola D, 150 elever. Alla elever från de fyra skolorna som ingår i studien gick vårterminen 2009 i årskurs två, tre, fyra eller fem. Fördelningen mellan de olika skolorna och antalet medverkande elever i årskurserna redovisas i nedanstående tabell (se tabell 7).

Tabell 7. Deltagarnas fördelning på skolor och årskurser vid testning våren 2009.

VT-09	Åk 2	Åk 3	Åk 4	Åk 5	ANTAL
Skola A	16	20	22	10	68
Skola B <sup>1</sup>	16+20	19+19	17+13	18+14	136
Skola C	22	18	15	19	74
Skola D <sup>2</sup>	17+16	18+19	17+19	23+21	150
ANTAL	107	113	103	105	n=428

### 3.4 Bortfall

Av de totalt 497 tillfrågade elever på de fyra skolorna är det sammanlagt 69 elever, 14 %, som inte deltar på grund av att eleven inte lämnat tillbaka

<sup>1</sup> Skola B har två klasser i varje årskurs (ex. 16+20).

<sup>2</sup> Skola D har två klasser i varje årskurs (ex. 17+16).

informationsbladet påskrivet eller att förälder inte godkänt att eleven fick delta i undersökningen. Den övervägande delen av de elever som inte deltar i undersökningen har inte lämnat in svaret på informationsbladet i tid och deltar därför inte i studien. Antal elever som deltar i studien för vårterminen 2009 är 428 st.

## 3.5 Instrument

I studien ingår test som avser att fånga upp elevens fonologiska ord-avkodningsförmåga, ortografiska ordavkodning samt läsförståelse. De krav som ställdes på testerna som ingår i studien var att ordavkodningstesten skulle gå att använda på alla stadier samt att de var lätta att genomföra. Vid valet av läsförståelseuppgift var det viktigt att eleverna inte mött testet tidigare, vare sig i testsammanhang eller i specialundervisningen.

### 3.5.1 Ortografisk ordavkodning

#### 3.5.1.1 Bokstavskedjor/Ordkedjor

Ordavkodningstesten Bokstavskedjor/Ordkedjor (Jacobson, 1993) har använts för årskurs två och tre och testet Läskedjor; tecken, ord- och meningskedjor (Jacobson, 2008) har använts för årskurs fyra, fem och sex.

Bokstavskedjor/Ordkedjor består i den första delen av Bokstavskedjor som består av versaler som är sammanskrivna till en enda kedja. Uppgiften är att under två minuter med ett lodrätt streck markera så många rätt som möjligt genom att dra streck mellan lika bokstäver (t.ex. PRAAGSHHEV). Rätt svar på uppgiften blir (PRA|AGSH|HEV). Testet innehåller 60 bokstavskedjor på en sida. Antalet markeringar räknas samman och registreras.

Ordkedjor består av tre ord utan semantisk närhet som är sammanflätade i en kedja. Testledaren går tillsammans med testpersonen igenom hur testet ska utföras genom att utföra exemplen på testets första sida. Testpersonens uppgift är att under två minuter med ett lodrätt streck markera ordgränserna i så många ordkedjor som möjligt (t.ex. hejmat|snö) Rätt lösning på uppgiften blir således (hej|mat|snö). Testet innehåller totalt 60 kedjor per sida. Antalet rätt markerade ordkedjor räknas samman och registreras.

#### 3.5.1.2 Läskedjor

Testet Läskedjor, Jacobson (2008), innehåller Tecken-, ord- och meningskedjor. Den första delen med Teckenkedjor består av olika tecken i form av stora bokstäver, siffror, eller små bokstäver som är skrivna i grupper. Testledaren går igenom hur testet ska utföras genom att tillsammans utföra exemplen på testets första sida. Uppgiften är att under två minuter med lodräta streck markera så många teckenserier som möjligt (t.ex.

(BCY354utgRG). Rätt svar på uppgiften blir (BCY|354|utg|RG). Testet innehåller 64 teckenkedjor på en sida. Antalet rätt markerade tecken räknas samman och registreras.

Den andra delen, Ordkedjor, består av fyra ord utan semantisk närhet som är sammanflätade i en kedja. Testledaren går tillsammans med testpersonen igenom hur testet ska utföras genom att utföra exemplen på testets första sida. Under två minuter ska testpersonen med lodräta streck markera ordgränserna i så många ordkedjor som möjligt (t.ex. hej|mat|snö|dag). Rätt lösning på uppgiften blir (hej|mat|snö|dag). Testet innehåller 64 ordkedjor på en sida. Antalet rätt markerade tecken räknas samman och registreras.

Den tredje delen, Meningskedjor, består av meningar som är samman skrivna till en enda kedja. Även här går testledaren tillsammans med testpersonerna igenom hur testet ska utföras genom att utföra exemplen på testets första sida. Uppgiften är att under två minuter med ett lodrätt streck markera så många meningar som möjligt. I varje kedja finns fyra meningar (t.ex. EN RÖD BUSS ÅKTE IVÄG DE MÖTER EN BRUN HUND MARIA RITADE ETT STORT HUS KATTEN JAGAR SIN SVANS). Rätt löst uppgift blir (EN RÖD BUSS ÅKTE IVÄG| DE MÖTER EN BRUN HUND| MARIA RITADE ETT STORT HUS| KATTEN JAGAR SIN SVANS). Testet innehåller 80 meningskedjor på två sidor. Antalet rätt markerade meningar räknas samman och registreras.

### **3.5.1.3 Vilket är rätt?**

Testet avser att mäta den ortografiska ordavkodningsförmågan (Olofsson, 1998). Enstaka ord presenteras i två spalter. Orden som står på samma rad liknar varandra, men bara ett av orden är rätt stavat. Orden på samma rad har en identisk fonologisk kod, dvs. båda orden låter på samma sätt om man uttalar dem (t.ex. ”háj–hej”). Fonologisk ordavkodning är därför omöjlig. Testpersonens uppgift är att stryka under det rätt stavade ordet på varje rad och på två minuter hinna med att markera så många ord som möjligt.

## **3.5.2 Fonologisk ordavkodning**

### **3.5.2.1 Vilket låter rätt**

Testet avser att mäta den fonologiska avkodningsförmågan (Olofsson, 1998). De två första sidorna har tre spalter med enstaka ord. Följande sidor har fyra spalter med enstaka ord. Här gäller det att på varje rad avgöra vilket ord som låter som ett riktigt svenskt ord om man uttalar det (t.ex. ”vasp- jus- sorf”, där ”jus” låter som ett riktigt ord). Ortografisk ordavkodning är här inte effektiv eftersom inget av orden i detta test är rätt stavat och man måste därmed använda sig av fonologisk ordavkodning för att finna det rätta ordet. Tidsbegränsningen är två minuter.



### 3.5.3 Läsförståelse

Läsförståelseuppgifterna är hämtade från det material som har använts i den internationella studien, IEA, International organisation for Educational Assessment, (Reading Literacy Study, 2001). Studien genomfördes 1991 och en upprepning av denna studie genomfördes 2001 med nio deltagande länder, den så kallade trendstudien (Gustafsson & Rosén, 2005).

Anledningen till att detta lästest används i denna studie är att det är nytt för eleverna och att det inte används i den reguljära undervisningen och inte heller i testsammanhang i specialundervisningen.

Testet finns, dels för årskurs 3 och 4, dels för årskurs 8. I denna studie är texterna sammansatta så att det är en mix av texter som är åldersanpassade för årskurs 2–6.

Lästestet som är detsamma för årskurs två och tre innefattar sex olika texter med frågor efter varje text med sammanlagt 21 frågor. Texterna varierar i längd alltifrån sex rader till en halv A4-sida och texternas innehåll växlar genom att några har mer skönlitterär stil och andra har innehåll av faktatyp. Efter varje text ges frågor på innehållet, där antalet frågor varierar för varje text från två till fyra frågor. Varje fråga innehåller fyra olika svarsalternativ varvid uppgiften är att kryssa för ett rätt svar. Testen är tidsbegränsade till 35 minuter.

Lästestet för årskurs fyra och fem innefattar åtta olika texter med frågor efter varje text med sammanlagt 36 frågor. Texterna varierar i längd alltifrån sex rader till fem A4-sidor där sidorna till hälften består av text och resten är bilder. Texternas innehåll växlar genom att några har mer skönlitterär stil och andra av mer faktatyp. Efter varje text ges frågor på innehållet, där antalet frågor varierar för varje text från tre till sex frågor. Varje fråga innehåller fyra olika alternativa svar varvid uppgiften är att kryssa för ett rätt svar. Testen är tidsbegränsade till 35 minuter.

Lästestet för årskurs sex innefattar tolv olika texter med frågor efter varje text med sammanlagt 49 frågor. Texterna varierar i längd alltifrån nio rader till två A4-sidor. Texternas innehåll växlar genom att några är skönlitterära och andra är av mer faktatyp. Efter varje text ges frågor på innehållet, där antalet frågor varierar för varje text från tre till sex frågor. Varje fråga innehåller fyra olika svarsalternativ varvid uppgiften är att kryssa för ett rätt svar. Testet är tidsbegränsat till 35 minuter.

De tre olika läsförståelsetesten är så utformade att de består av så kallade ”länkade” uppgifter. Fem av de sex texterna i läsning som finns med för skolår två och tre återkommer i lästestet för skolår fyra och fem. Sammanlagt finns åtta texter för skolår fyra och fem. Tre texter är alltså helt nya för eleverna. För skolår sex återkommer sju texter från testet i skolår fyra och fem av de sammanlagt tolv olika texterna.

Denna version av testet har utvecklats och utprovats inom projektet "Brain Child" för att studera samband mellan utveckling av minne, kognition och läsförståelse.

### 3.5.4 Lärarenkät

En avsevärd del av elevens läsutveckling styrs av lärarfaktorer och för att fånga upp detta har lärarenkäten använts.

Enkäten ingår som en del i PIRLS 2006 (Progress in International Reading Literacy Study), en internationell studie i utvecklingen av elevers läsförmåga. Syftet med PIRLS-studien är att jämföra skillnader i olika skolsystem för att utveckla läsundervisningen i hela världen.

Frågeformuläret riktade sig till lärare som undervisade elever i årskurs fyra år 2006 när undersökningen genomfördes. I den här undersökningen har alla lärare utom en lärare som undervisar i de 24 klasserna i årskurs två till sex svarat på PIRLS lärarenkät.

Enkäten innehåller frågor under rubrikerna: Eleverna i din klass, Undervisning i svenska, Läsundervisning, Läxor, Lässvårigheter, Bedömning, Skolan och hemmet, Om dig.

Under varje rubrik finns varierande antal frågeställningar. Uppgiften är att kryssa i den ring som bäst passar för vardera fråga.

I den här undersökningen kommer frågor med relevans för undersökningens frågeställningar att redovisas. Det är frågor som belyser utbildningsnivå, kompetensutbildning samt hur mycket tid lärare lägger på läsförståelseundervisning.

## 3.6 Undersökningens genomförande vårterminen 2009

Före insamlande av data informerades rektorerna vid de fyra olika skolorna. Dessa gav sitt samtycke, efter samråd med de lärare som var ansvariga i de 24 klasserna. Den första testomgången skedde under mars, april och maj månad år 2009. Information om syftet med undersökningen gavs i varje klass av mig som testledare före testgenomförandet. Jag har själv varit testledare i alla klasser och alla test har genomförts i elevernas hemklassrum. Tiden för testgenomförande är ca en timme. Testen har genomförts i helklass för alla årskurser utom för årskurs två där testningen skedde i halvklass.

Testen gavs i följande ordning för årskurs två och tre Ordkedjor/Bokstavskedjor, Vilket är rätt?, Vilket låter rätt? för att avslutas med läsförståelseuppgiften som var densamma för årskurs två och tre. I årskurs fyra och fem gjordes först Läskedjor, Vilket är rätt?, Vilket låter rätt?, och sist genomfördes läsförståelseuppgiften.

Vid genomförandet av läsförståelseuppgiften fick eleverna alltid börja med att använda en blå penna, för att efter tio minuter fortsätta med att använda blyertspenna. Detta gjordes för att få ett mått på läshastigheten.

Resultaten för varje enskild individs testresultat har ej delgivits deltagarna eller klassläraren.

De nationella proven i svenska för årskurs tre genomfördes av respektive klasslärare under vårterminen. Resultaten för nationella proven delgavs mig som testledare från respektive rektor.

Vid testning på de olika skolorna vårterminen 2009 lämnades lärarenkäten ut till alla klasslärare i de klasser där undersökningen genomförts. Enkäten har besvarats av 23 av de totalt 24 klasslärarna på de fyra skolorna. Arbetet med att fylla i enkäten har lärarna gjort på sin fritid och tog igenomsnitt cirka en timme.

### 3.7 Undersökningens genomförande vårterminen 2010

Även denna termin gavs testen i samma ordning för årskurs tre som för årskurs två; Bokstavskedjor/Ordkedjor, Vilket är rätt?, Vilket låter rätt? för att avslutas med läsförståelseuppgiften som även den var densamma som gavs när eleverna gick i årskurs två. I årskurs fyra och fem gjordes först testet Läskedjor, Vilket är rätt?, Vilket låter rätt?, och sist genomfördes läsförståelseuppgiften. För årskurs fyra och fem gavs samma läsförståelseuppgift. I årskurs sex var testmaterialet detsamma som för årskurs fem, alltså Läskedjor, Vilket är rätt?, Vilket låter rätt?.

Testet i läsförståelse var nytt för eleverna i årskurs sex och innehåller sammanlagt tolv texter med 49 frågor. Texterna varierar i längd alltifrån nio rader till två A4-sidor och innehållet i texterna växlar genom att några är skönlitterära och andra är av mer faktatyp. Efter varje text ges frågor där antalet frågor varierar för varje text från tre frågor till fem frågor. Varje fråga innehåller fyra olika svarsalternativ varvid uppgiften är att kryssa för ett rätt svar. Lästestet är tidsbegränsat till 35 minuter.

De nationella proven i svenska för årskurs tre genomfördes av respektive klasslärare. Resultaten för nationella provet delgavs mig som testledare av respektive rektor.

#### 3.7.1 Återtestning vårterminen 2010

Återtestning skedde under samma tidsperiod som under vårterminen 2009. Insamling av data gjordes under mars, april och maj månad år 2010. Vid återtestning vårterminen 2010 gick eleverna i årskurs tre, fyra, fem och sex. Fördelningen för de olika skolorna och antalet medverkande elever i årskurserna vårterminen 2010 redovisas i tabell 8. Det är endast en elev som på

grund av sjukdom inte är återtestad vårterminen 2010 av de elever som finns kvar i respektive klasser.

Tabell 8. Antalet deltagare fördelat på skolor och årskurser för uppföljande test våren 2010. Understrykningar markerar att antalet är en minskning från tidigare årskurs beroende på att elever flyttat eller bytt skola.

VT-10	Åk 3	Åk 4	Åk 5	Åk 6	ANTAL
Skola A	16	<u>18</u>	22	10	<u>66</u> -2 från VT09
Skola B <sup>3</sup>	16+20	<u>18+18</u>	<u>29</u> Var två fyror VT09	<u>12+13</u>	<u>126</u> -10 från VT09
Skola C	22	<u>18</u>	<u>13</u>	<u>17</u>	<u>70</u> -4 från VT 09
Skola D <sup>4</sup>	<u>16+16</u>	18+ <u>17</u>	17+19	<u>15+19</u>	<u>137</u> -13 från VT09
ANTAL	106	107	100	86	n=399

### 3.8 Bortfall från år 2009 till år 2010

I de klasser där elever inte fanns kvar vårterminen 2010 beroende på att de flyttat har återtestning av dessa elever ej skett. För två klasser i årskurs sex fattades det ett flertal elever av dem som deltog vårterminen 2009. Detta berodde på att eleverna flyttat till en fristående skola i kommunen. För en av klasserna i årskurs sex i skola B hade 6 elever flyttat efter årskurs fem. Från skola D hade från en av sexorna 8 elever flyttat till fristående skolan efter årskurs fem. Dessa elever har inte heller återtestats under vårterminen 2010.

<sup>3</sup> Skola B har två klasser i varje årskurs (ex. 16+20), utom i åk 5 där en sammanslagning skedde från tidigare år.

<sup>4</sup> Skola D har två klasser i varje årskurs (ex. 16+16).

## 4 Resultat

### 4.1 Disposition av resultatdelen

Resultatkapitlet är indelat i två delar och presenterar resultat för läsutveckling skolår 2 t.o.m. skolår 6 samt resultat på det nationella provet i svenska för årskurs 3.

Delstudie A belyser ordavkodning och dess samspel med läsförståelse för eleverna i årskurs 2–6. Sambandet mellan fonologisk och ortografisk ordavkodning samt deras relation till resultat på läsförståelsetest utifrån olika testresultat redovisas. I delstudie A redovisas dessutom en bortfallsanalys för de elever som valde att börja i fristående skola inför årskurs sex och en resultatjämförelse för deras testresultat i ordavkodning och läsförståelse görs med de elever som stannade kvar i den kommunala grundskolan.

Delstudie B presenterar resultat för det nationella provet i svenska för årskurs 3 år 2009 och år 2010. Likaså presenteras hur resultatet på nationella provet i svenska i årskurs 3 stämmer överens med resultaten på undersökningens läsförståelseuppgift och ordavkodningsuppgifter för årskurs 3.

I anslutning till de frågeställningar som knyter an till undersökningens syftesfrågor redovisas resultat på lärarenkäten.

### 4.2 Delstudie A

#### 4.2.1 Läsförståelse – en tvärsnittsbild år 2009

I tabell 9 presenteras en beskrivning av alla variabler som ingår i undersökningen och deras fördelning på minimivärde, maxvärde, medelvärde, SD (standardavvikelse) och skewness (skevhet) för årskurs 2–5. Alla variabler var ungefär normalfördelade utom uppgiften i läsförståelse som uppvisar skeva värden. Skewness är ett mått på ”snedhet/skevhet”. Ett värde mellan -2 och 2 kan anses vara acceptabelt för de flesta typer av analyser. Ett värde över 5 eller under -5 indikerar stora tak- eller golveffekter. Av tabell 9 framgår det att värdet för skewness (skevhet) i årskurs 2 är -1,993 och för årskurs 3 -3,054, vilket indikerar att läsförståelseuppgiften är lätt för eleverna i årskurs 3 och en så kallad takeffekt uppstår.

Standardavvikelsen (SD) är ett statistiskt mått på hur mycket de olika värdena i en population avviker från medelvärdet. En hög standardavvikelse innebär att värdena ligger spridda långt över och under medelvärdet, medan en låg standardavvikelse innebär att värdena ligger samlade nära medelvärdet.

I tabell 9 redovisas resultaten från ortografisk ordavkodning (Ordkedjor och Vilket är rätt) och fonologisk ordavkodning (Vilket låter rätt).

Tabell 9. Redovisning av resultat på de fyra test som använts i åk 2, 3, 4 och 5 vårterminen 2009. Minimivärde (Min), maxvärde (Max), medelvärde (Mean), standardavvikelse (SD) och skevhet (Skewness) presenteras.

Åk 2 (n=107)	Min	Max	Mean	SD	Skewness
Ordkedjor	2	32	18,25	6,390	-,169
Vilket är rätt	1	60	18,93	10,684	1,118
Vilket låter rätt	0	29	11,66	5,484	,566
Läsförståelse	0	21	17,07	4,467	-1,993
Åk 3( n= 113)	Min	Max	Mean	SD	Skewness
Ordkedjor	0	37	21,38	7,405	-,551
Vilket är rätt	2	59	25,56	11,974	,188
Vilket låter rätt	1	30	13,85	5,167	,273
Läsförståelse	0	21	18,01	4,090	-3,054
Åk 4( n=103)	Min	Max	Mean	SD	Skewness
Ordkedjor	6	31	16,19	4,751	,235
Vilket är rätt	13	76	40,62	14,050	,344
Vilket låter rätt	4	32	17,24	5,823	,170
Läsförståelse	10	36	31,01	4,349	-,1,843
Åk 5( n=105)	Min	Max	Mean	SD	Skewness
Ordkedjor	7	35	20,24	5,106	,096
Vilket är rätt	18	95	53,29	15,816	,246
Vilket låter rätt	7	40	19,92	6,430	,546
Läsförståelse	18	36	32,11	4,010	-1,755

#### 4.2.1.1 Korrelationen mellan fonologisk och ortografisk ordavkodning samt läsförståelse

Automatiserad ordavkodning bör uppnås så tidigt som möjligt för att man ska kunna uppnå läsflyt och ägna sig åt läsförståelsen (Lundberg, 2010; Elbro, 2004). Därför undersöks hur sambanden mellan fonologisk ordavkodning, ortografisk ordavkodning och läsförståelse utvecklas. I tabell 10 följer en redovisning för elever i åk 2–5.

Eleverna fick 35 minuter på sig att genomföra läsförståelsetestet. För att också kunna mäta elevernas snabbhet i läsning noterades resultaten från de första 10 minuterna av läsförståelsetestet. Eleverna fick börja med att använda en blå penna för att efter 10 minuter fortsätta att utföra testet med blyertspenna. Eftersom eleverna inte visste i förväg att vi skulle byta penna

efter att de läst uppgiften i 10 minuter kunde de aldrig uppfatta testet som ett läshastighetstest. Anledningen till detta var också att ha en möjlighet att använda ett läsförståelseresultat, även om det skulle visa sig att många elever skulle uppnå mycket bra resultat (takeffekter) vid full tid.

Det är starka samband mellan testerna Ordkedjor, Vilket är rätt, Vilket låter rätt och Läsförståelse. Testet Ordkedjor, som mäter den ortografiska ordavkodningen, innehåller högfrekventa korta ord. Detta test visar sig korrelera högt med det ortografiska testet Vilket är rätt ( $r = .71$ )  $p < .01$  för åk 2 och visar därmed att dessa test till stor del mäter samma sak.

Båda dessa test (Ordkedjor och Vilket är rätt) uppvisar starka samband med Läsförståelse: ordkedjor ( $r = .69$ ) och Vilket är rätt ( $r = .63$ ). Sambandet mellan fonologisk ordavkodning och läsförståelse för åk 2 och 3 är däremot lägre ( $r = .58$ ) och ( $r = .56$ ). Se tabell 10.

För åk 4 är sambandet mellan fonologisk ordavkodning och läsförståelse ännu lägre ( $r = .43$ ) än det var för åk 3. Som vi också kan se i tabell 10 är alla korrelationer lägre i årskurs 4 än de var i åk 3. Slutligen för årskurs 5 är sambandet mellan fonologisk ordavkodning och läsförståelse lågt ( $r = .38$ )

I tabell 10 ser vi alltså tydligt att sambandet fonologisk ordavkodning och läsförståelse minskar över tid från årskurs 2 till årskurs 5. Det högsta värdet finns för årskurs 2 och det lägsta värdet finns för årskurs 5.

Som kan avläsas i tabell 10 är sambandet stabilt och högt mellan ordavkodningstesten, särskilt mellan Ordkedjor och Vilket är rätt.

Tabell 10. Korrelationen (Pearson corr) mellan tre ordavkodningstest och ett läsförståelsetest. Fonologisk ordavkodning mätt med Vilket låter rätt och ortografisk ordavkodning mätt med Ordkedjor och Vilket är rätt. För läsförståelseuppgiften är antal rätt beräknade efter 10 minuter. Årskurs 2–5. Vårterminen 2009.

åk 2 (n=107)	Ordkedjor	Vilket är rätt	Vilket låter rätt	Läsförståelse
Ordkedjor	–	.71**	.56**	.69**
Vilket är rätt		–	.57**	.63**
Vilket låter rätt			–	.58**
Läsförståelse				–
<hr/>				
åk 3 (n=113)	Ordkedjor	Vilket är rätt	Vilket låter rätt	Läsförståelse
Ordkedjor	–	.65**	.53**	.64**
Vilket är rätt		–	.51**	.58**
Vilket låter rätt			–	.56**
Läsförståelse				–

(forts.)

åk 4 (n=103)				
Ordkedjor	–	.64**	.44**	.55**
Vilket är rätt		–	.46**	.53**
Vilket låter rätt			–	.43**
Läsförståelse				–
åk 5 (n=105)				
Ordkedjor	–	.76**	.55**	.60**
Vilket är rätt		–	.62**	.58**
Vilket låter rätt			–	.38**
Läsförståelse				–

\*\* p <.01

#### 4.2.1.2 Läsförståelse och sambandet med ordavkodning för vårterminen 2009

I nedanstående figurer presenteras sambandet mellan ordavkodning och läsförståelse enligt the Simple View of Reading (se fig. 4). Denna modell kan vara praktisk att använda för att identifiera de elever som hamnar under gränsvärdena så att man kan följa upp dessa elevers resultat och gå vidare med djupare analyser och ge rätt stöd i form av specialpedagogiska insatser.

Ordavkodningen är mätt med ett ordavkodningsindex som är baserat på en sammanvägning av de tre testen i ordavkodning: Ordkedjor, Vilket är rätt, samt Vilket låter rätt. För vart och ett av de tre ordavkodningstesten räknades ett z-värde ut ( $z=(X-M)/s$ ). Ordavkodningsindex är medelvärdet av z-värdena för de tre ordavkodningstesten.

I den fortsatta redovisningen av uppgiften i läsförståelse redovisas läsförståelse för antalet rätt på hela provet.

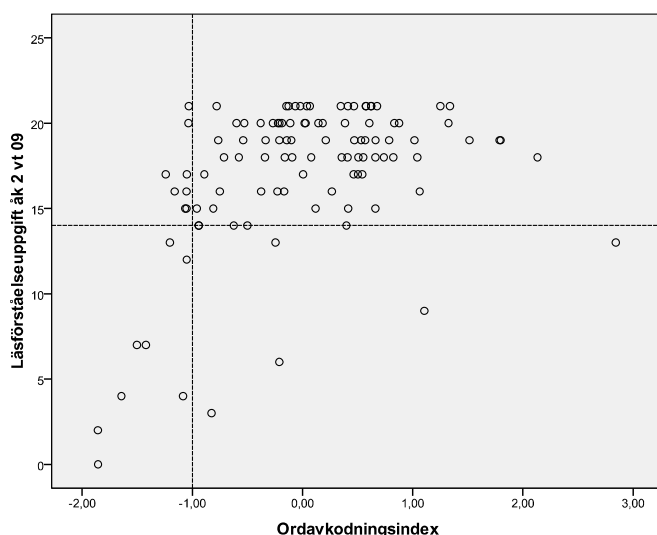
Gränsen för tillräcklig ordavkodning är dragen vid -1,00 eftersom det är där vi finner de ca 15 % sämsta resultaten. Gränsvärdet är aningen godtyckligt men har valts för att det är där vi finner de personer som har staninevärden som ligger på 1–3 och därmed är de elever som är i behov av stöd.

Figur 6 visar att det finns många elever i årskurs 2 med god ordavkodning som samtidigt uppvisar ett bra resultat på läsförståelseuppgiften. Det finns även ett antal elever, (åtta stycken), som har mycket bristfällig ordavkodning och också redovisar låga resultat på läsförståelse.

I uppgiften läsförståelse för årskurs 2 kan man ha max 21 rätt och medelvärdet för årskurs 2 är 17 rätt. Precis som för ordavkodningen dras gränsen för god läsförståelse vid 15 % och då hamnar gränsen för de lägsta resultaten på läsförståelseuppgiften på 14 rätt.

Det finns en elev med mycket god avkodningsförmåga, men som endast når upp till 13 rätt på läsförståelseuppgiften.





Figur 6. Sambandet mellan ordavkodning, mätt med ordavkodningsindex och läsförståelse för årskurs 2 (n=107).

Det finns ytterligare fyra personer med tillräcklig ordavkodningsförmåga, men som inte når upp till 14 rätt som är gränsen för läsförståelseuppgiften. Av de elever som har kritiskt låg ordavkodningsförmåga finns det 10 elever som kommer över gränsvärdet för läsförståelse.

För årskurs 3 är medelvärdet på uppgiften i läsförståelse är 18,6 och max antal rätt är 21 för årskurs 3. I figur 7 ser vi att det finns många elever som klarar uppgiften i läsförståelse bra och även har höga värden på ordavkodningen.

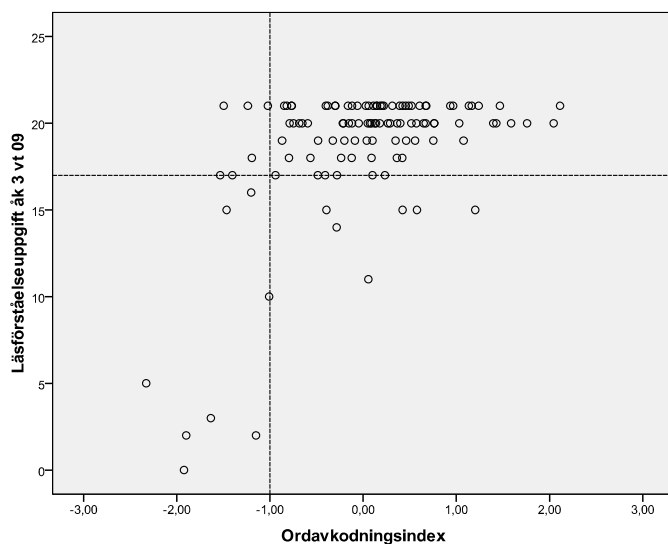
Det finns fem elever som befinner sig i det vänstra nedre hörnet i figuren, vilket indikerar att dessa elever har stora svårigheter både med sin ordavkodning och också med läsförståelse (fig. 7). Samtidigt kan vi konstatera att det finns sex elever med god ordavkodningsförmåga, men som inte når upp till kritisk gräns för uppgiften i läsförståelse.

Det finns några elever med mycket låg ordavkodningsförmåga som trots detta kommer över kritiska gränsen på läsförståelseuppgiften.

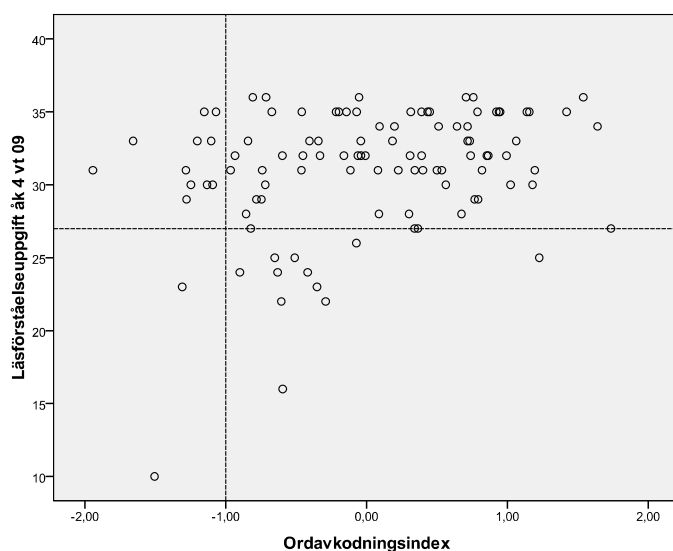
Medelvärdet för årskurs 4 är 31 rätt och max antal rätt för uppgiften i läsförståelse är 36 rätt.

För årskurs 4 kan vi se att det fortfarande finns några elever med dålig ordavkodning, och som ligger under värdet -1,00, och samtidigt uppvisar lågt resultat på uppgiften i läsförståelse. Se figur 8.

Vi kan även se att det finns en relativt stor grupp elever (elva stycken) som har lågt resultat på uppgiften i läsförståelse i förhållande till sin ordavkodning som alltså ligger över gränsvärdet. Några av de med den allra lägsta ordavkodningsförmågan klarar sig över gränsvärdet på läsförståelseuppgiften.

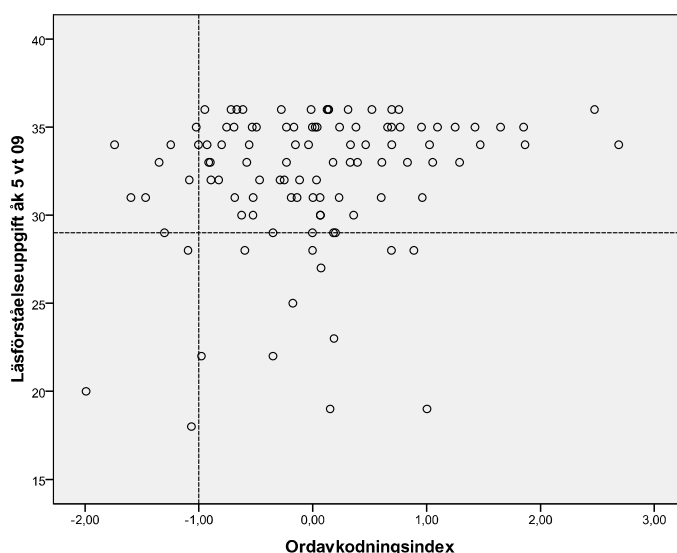


Figur 7. Sambandet mellan ordavkodning, mätt med ordavkodningsindex, och läsförståelse för årskurs 3 (n=113).



Figur 8. Sambandet mellan ordavkodning, mätt med ordavkodningsindex, och läsförståelse för årskurs 4 (n=103).

Medelvärden i läsförståelse för årskurs 5 är 32 rätt och max antal rätt är 36. Emellertid kan vi för åk 5 se en större spridning än det finns i åk 2–4. Figur 9 visar ett flertal elever med mycket god ordavkodning och som samtidigt klarar läsförståelseuppgiften utmärkt.



Figur 9. Sambandet mellan ordavkodning, mätt med ordavkodningsindex, och läsförståelse för årskurs 5 (n=105).

Det finns åtminstone fem elever som vi kan betrakta som goda avkodare, men som inte ens når upp till 25 rätt på läsförståelseuppgiften. I årskurs 5 finns tre elever som inte klarar kritisk gräns för ordavkodning och även har lågt resultat på läsförståelseuppgiften. Det finns ytterligare sex elever med låga resultat på ordavkodning, som trots detta klarar läsförståelseuppgiftens kritiska värde.

#### 4.2.2 Läsförståelse – en tvärsnittsbild år 2010

Precis som för vårterminen 2009 presenteras en tvärsnittsbild (tabell 11) för vårterminen 2010 som visar hur ordavkodningen ser ut för elever från årskurs 3 till och med årskurs 6. Målet är att uppnå automatiserad ordavkodning under mellanstadieåren för att man ska uppnå läsflyt och kunna ägna sig åt läsförståelsen istället (Elbro, 2004; Lundberg, 2010; Torgesen, 2006; Poulakanaho, 2007).

##### 4.2.2.1 Korrelationen mellan fonologisk ordavkodning och läsförståelse

I tabell 11 analyseras hur den fonologiska ordavkodningen och dess samband med läsförståelse ser ut år 2010 när eleverna är ett år äldre och går i åk 3–6. Samtliga korrelationer som rapporteras i tabell 11 är signifikanta ( $p < .01$ ). Sambandet mellan fonologisk ordavkodning och läsförståelse sjunker från årskurs 3 ( $r = .61$ ) till årskurs 6 ( $r = .32$ ).

Sambandet följer samma mönster som tidigare, när eleverna gick i åk 2–5.

Tabell 11. Korrelationen (Pearson corr) mellan tre ordavkodningstest och ett läsförståelsetest. Fonologisk ordavkodning mätt med Vilket låter rätt och ortografisk ordavkodning mätt med Ordkedjor och Vilket är rätt. För läsförståelseuppgiften är antal rätt beräknade efter 10 minuter. Årskurs 3–6. Vårterminen 2010.

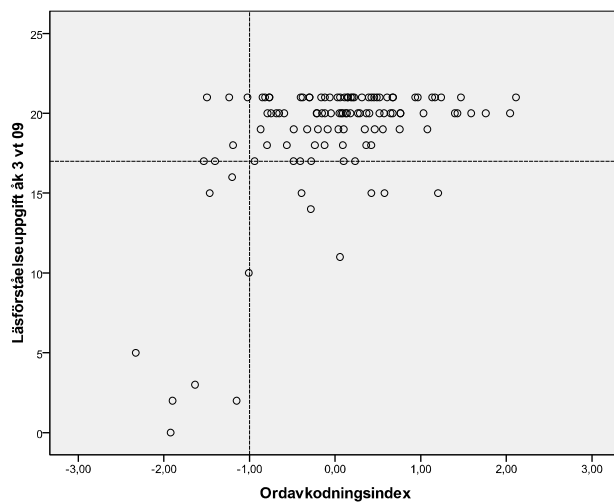
åk 3 (n=106)	Ordkedjor	Vilket är rätt	Vilket låter rätt	Läsförståelse
Ordkedjor	–	.74**	.50**	.65**
Vilket är rätt		–	.55**	.57**
Vilket låter rätt			–	.61**
Läsförståelse				–
åk 4 (n=107)				
Ordkedjor	–	.77**	.55**	.65**
Vilket är rätt		–	.58**	.64**
Vilket låter rätt			–	.51**
Läsförståelse				–
åk 5 (n=100)				
Ordkedjor	–	.76**	.47**	.56**
Vilket är rätt		–	.47**	.60**
Vilket låter rätt			–	.42**
Läsförståelse				–
åk 6 (n=66)				
Ordkedjor	–	.63**	.42**	.42**
Vilket är rätt		–	.61**	.57**
Vilket låter rätt			–	.32**
Läsförståelse				–

\*\* p < .01

#### 4.2.2.2 Jämförelse av samband mellan ordavkodning och läsuppgift i åk 3 och 4

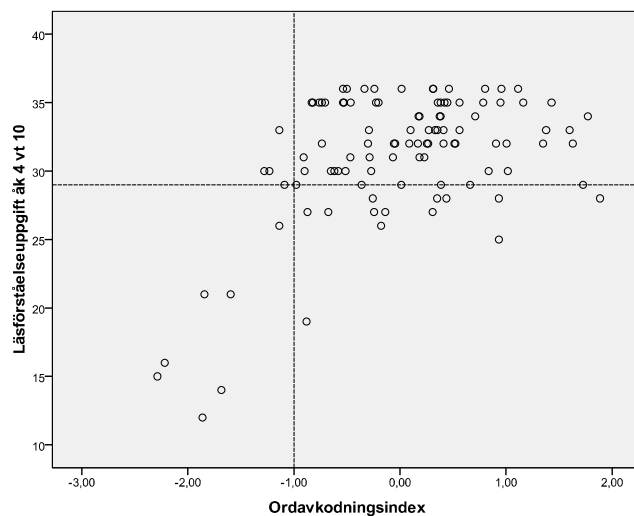
I nedanstående figurer visas sambanden mellan ordavkodning och läsuppgift för elever i årskurs 3 (se fig. 10) och jämförs med samma elevers ordavkodning och åldersanpassad text, ett år senare, när de går i årskurs 4 på mellanstadiet (se fig. 11). På samma sätt som i tidigare redovisning är kritisk gräns för läsförståelseuppgiften och ordavkodningen markerad.

I figur 10 ser vi att det finns fem elever som inte har tillräcklig ordavkodning och samtidigt hamnar mycket lågt på läsuppgift för åk 3. Det finns ett flertal elever med mycket god ordavkodning och som även har bra resultat på läsförståelseuppgiften. Några elever har inte tillräcklig ordavkodning, men klarar kritisk gräns för läsförståelseuppgiften. Vi ska nu se på hur det ser ut för samma elever när de går i årskurs 4 (se figur 11).



Figur 10. Sambandet mellan ordavkodning och läsuppgift för åk 3 våren 2009 (n=113).

I figur 11 ser vi att det finns relativt många elever, (elva stycken) med otillräcklig ordavkodning, varav sju elever presterar lågt på läsuppgiften, men fyra elever klarar gränsvärdet. Det finns ett antal elever som klarar gränsen för tillräcklig avkodning som borde klara kritisk gräns för den åldersanpassade läsuppgiften med ett bättre resultat. Det finns minst 13 elever som klarar kritisk gräns för avkodning, men som inte klarar kritisk gräns för läsförståelseuppgiften i årskurs 4.



Figur 11. Sambandet mellan ordavkodning och läsuppgift för åk 4 våren 2010 (n=107).

### 4.2.2.3 Jämförelse av samband mellan ordavkodning och läsförståelse i åk 5 och 6

I figur 9 visas sambandet mellan ordavkodning och läsförståelse för elever i årskurs 5. En jämförelse görs med hur deras ordavkodning ser ut ett år senare, när samma elever går i årskurs 6 (se fig. 12).

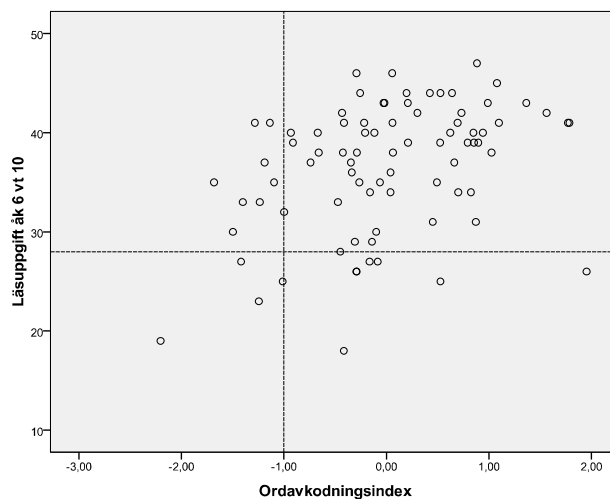
I nedre vänstra hörnet i figur 9 finns ett antal elever med både bristfällig ordavkodning och lågt resultat på läsförståelse. Det finns två elever med mycket god avkodningsförmåga, som också har höga värden på läsförståelsen. Figur 9 uppvisar även ett flertal elever med dålig ordavkodning, som ändå klarar läsförståelsens kritiska gräns.

I figur 12 redovisas sambandet mellan ordavkodning och läsuppgift för årskurs 6 vårterminen 2010.

Vid en jämförelse av sambandet mellan ordavkodning och läsförståelse för årskurs 5 respektive för årskurs 6 kan vi konstatera att det blir fler av de sämsta ordavkodarna som klarar läsförståelseuppgiftens gränsvärde i årskurs 6. På läsförståelseuppgiften för årskurs 6 är max antal rätt 49 rätt och medelvärdet är 36 rätt.

För årskurs 6 hamnar tre elever under kritisk gräns både för ordavkodning och läsförståelse och en elev hamnar precis på linjen för denna gränsdragning. Under ordavkodningsgränsen ligger elva elever. Sex elever har tillräcklig ordavkodning, men hamnar under kritisk gräns för läsförståelseuppgiften. En elev ligger precis på denna gräns. Se figur 12.

I sammanställningen för år 2009 och år 2010 finns en viss skillnad i klasserna vad gäller antalet elever. Vi kan se att det sammantaget är betydligt



Figur 12. Sambandet mellan ordavkodning och läsuppgift för åk 6 våren 2010 (n=86).

färre elever i årskurs 6 år 2010 (figur 12) än det är i årskurs 5 år 2009 (figur 9). Denna skillnad beror i huvudsak på att det är elever som har flyttat till en fristående skola från den kommunala skolan.

Därför jämfördes också resultaten i ordavkodning och läsförståelse för de elever som flyttade med de elever som är kvar i den kommunala grundskolan. Det vill säga, kan vi se om bortfallet på något vis är selektivt?

#### 4.2.2.4 Resultat för elever som flyttat till fristående skola

Av totalt 41 elever är det drygt 1/3 (34 %) som har flyttat till en fristående skola. Det är 14 elever från två skolor som valde att inför årskurs 6 börja i en fristående skola i kommunen. Från skola B flyttade sex elever och från skola D flyttade åtta elever efter årskurs fem. De utflyttade eleverna har inte återtestats under vårterminen 2010.

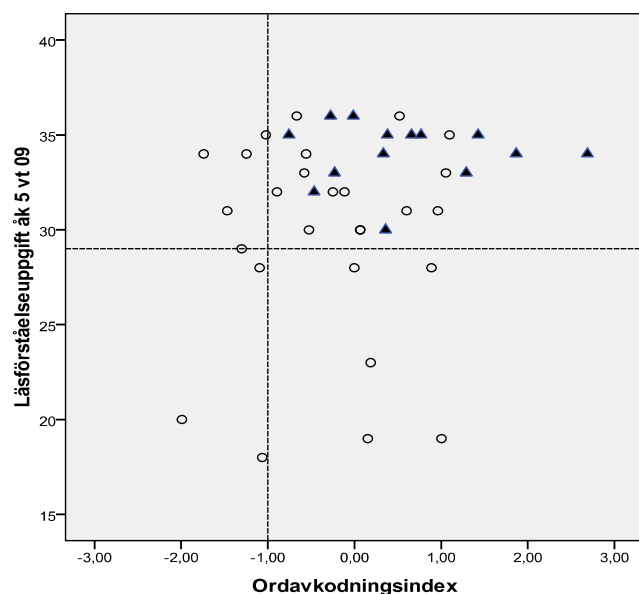
I tabell 12 visas resultat på ordavkodningstester, både fonologisk och ortografisk ordavkodning, samt uppgiften läsförståelse för elever som vårterminen 2009 gick i årskurs 5 och som ej finns kvar på skolan som elever i årskurs 6 vårterminen 2010. De utflyttade elevernas testresultat jämförs med de elever som finns kvar i klassen.

I tabell 12 framgår att det råder stora skillnader i resultat mellan de elever som har flyttat till fristående skola och de som är kvar i den kommunala grundskolan. Som vi kan se i tabell 12 har de utflyttade eleverna avsevärt högre medelvärden på alla ordavkodningstester samt läsförståelseuppgiften.

När vi kontrollerar för sambandet mellan läsförståelseuppgift och ordavkodningsindex för de utflyttade eleverna kan vi konstatera att ingen av dessa elever hamnar under kritisk gräns för läsförståelseuppgift, inte heller hamnar någon under kritisk gräns för ordavkodningsindex.

Tabell 12 Sammanställning av resultat år 2009 på ordavkodningstest och läsförståelseuppgiften för elever som flyttat till fristående skola och elever som stannade kvar i de två klasserna inför årskurs 6. Medelvärden (M) för antal rätt för respektive grupp redovisas tillsammans med standardavvikelse (SD) (n=41).

Test	Elever som flyttat till fristående skola (n=14)		Elever kvar i den kommunala skolan (n=27)	
	M	SD	M	SD
Ordkedjor	23.5	4.1	18,8	5.0
Vilket är rätt	58.6	17.9	47,2	16.7
Vilket låter rätt	24.7	7.4	18,6	6.6
Läsförståelse	24.1	3.8	20,6	3.3



Figur 13. Sambandet mellan ordavkodning och läsförståelseuppgift för eleverna i de två klasserna där ett stort antal flyttat till fristående skola. Figuren visar ▲ = elever som flyttat till fristående skola och ○ = elever som är kvar i den kommunala skolan (n=41).

I figur 13 ser vi att alla de elever som flyttat till fristående skola, markerade med en triangel ▲, hamnar i figurens övre högra hörn, vilket tyder på att de är goda avkodare, samtidigt som de har bra resultat på läsförståelseuppgiften. Av de 14 elever som har flyttat uppvisar fyra mycket goda resultat.

Det finns fem elever som hamnar under kritisk gräns för läsförståelseuppgiften och som har tillräcklig ordavkodningsförmåga. Detta kan indikera att dessa elever är i behov av läsförståelseundervisning. Se figur 13. Alla dessa elever finns kvar i den kommunala grundskolan.

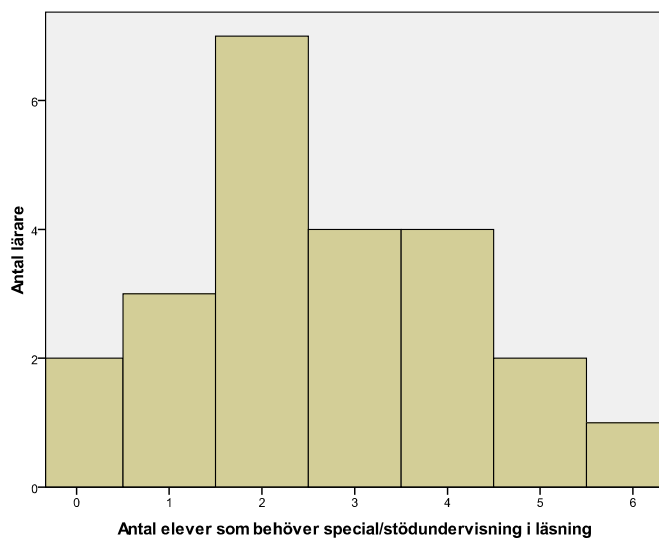
Enligt denna analys är de kvarvarande eleverna i den kommunala skolan i avsevärt större behov av läs- och skrivstöd än de elever som valt att flytta till fristående skola.

Vi skall därmed övergå till redovisning av frågor som behandlar stöd- undervisning i den enkät som lärarna i undersökningen besvarat.

#### 4.2.3 Stödundervisning i läsning

Lärarenkäten berör bland annat frågor som handlar om stödundervisning och läsning. På frågan hur många elever i respektive lärares klass som behöver special/ stödundervisning i läsning svarar två lärare av de 23 tillfrågade att





Figur 14. Redovisning över antalet elever i klassen som enligt de tillfrågade lärarna behöver special/stödundervisning i läsning (n=23).

ingen behöver stöd. Tre lärare anser att en elev i klassen behöver stöd. Sju lärare anser att det i klassen finns två elever i behov av stöd. Fyra lärare anser att det finns tre elever i behov av stöd i klassen. Fyra lärare anser att det är fyra elever som behöver stödundervisning. Två lärare anser att det är fem elever som behöver stödundervisning och en lärare anser att det är sex elever som behöver stödundervisning i läsning. Se figur 14.

De tillfrågade lärarna (=23) uppger att det är 55 elever som behöver special/stödundervisning i läsning. I medeltal innebär det att lärarna uppskattar att det finns 2,7 elever i varje klass som behöver special/stödundervisning i läsning. Om man sedan kontrollerar för svaren på frågan hur många av de elever som behöver special/stödundervisning i läsning och som verkligen får det blir svaret att det är 2, 5 elever som får stöd. Vi kan alltså konstatera att det i kommunen ges special/stödundervisning i en omfattning som lärarna uppfattar som tillfredställande.

I delstudie A har sambanden mellan fonologisk ordavkodning och ortografisk ordavkodning redovisats. Dessutom framgår vilken roll avkodningen har för elevens läsförståelse i olika årskurser över tid.

### 4.3 Delstudie B

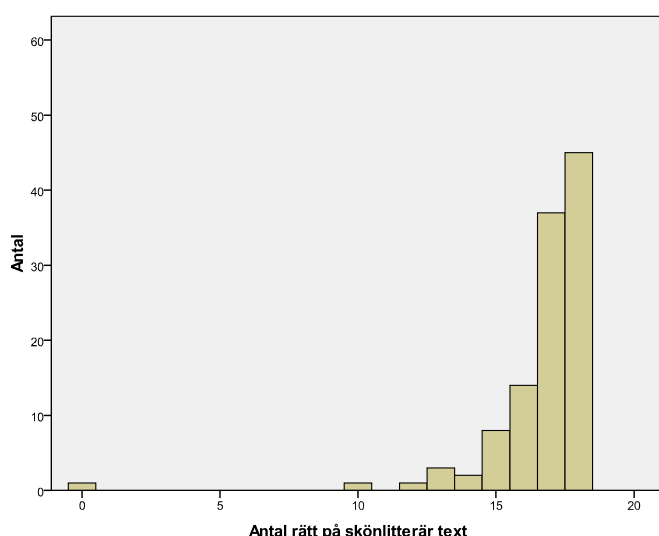
I delstudie B redovisas resultaten på det nationella provet i svenska för årskurs 3 samt i vilken grad nationella provet kan användas för att identifiera elever med svårigheter.

### 4.3.1 Resultat på nationella provet i svenska i åk 3

Resultat på nationella provet i svenska för årskurs 3 för åren 2009 och 2010 presenteras. Först redovisas resultat för skönlitterär text och faktatext. Därefter följer en redovisning av sambandet mellan nationella provet och läsförståelse och sist ges en redogörelse för sambandet mellan nationella provet och de test i ordavkodning som ingår i undersökningen.

#### 4.3.1.1 Skönlitterär text och faktatext VT 2009

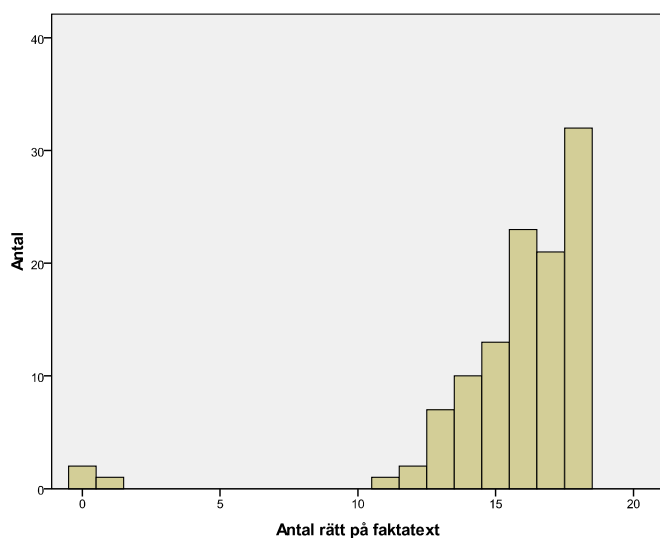
Resultaten visar ett medelvärde för skönlitterär text på 16,7 (SD=2,1) och för faktatext 15,7 (SD=3,1). Max antal rätt är 18. Se figur 15 och 16. Några medelvärden på riksnivå för de båda texterna finns ej att tillgå. På Skolverkets hemsida kan man endast få uppgift om hur många, som procentuellt sett, inte klarat uppnåendemålet i nationella provet i svenska. För skönlitterär text klarade inte 11 % av eleverna kravnivån och för faktatext klarade inte 17 % kravnivån enligt Skolverket (2009).



Figur 15. Antal rätt på skönlitterär text på nationella provet år 2009. Max antal rätt är 18 (n=112).

I figur 15 ser vi att nationella provets skönlitterära text uppvisar kraftiga takeffekter där 45 av 112 elever har alla rätt. Medelvärdet är 16,7 och max antal rätt är 18.

I figur 16 kan vi utläsa att nationella provets faktatext uppvisar liknande kraftiga takeffekter som skönlitterär text. Medelvärdet på faktatext är 15,7. Procentuellt sett är det endast 5,4 % av eleverna som inte klarar uppnåendemålet för skönlitterär text och för faktatext är det också lika många



Figur 16. Antal rätt på faktatext på nationella provet år 2009. Max antal rätt är 18 (n=112).

5,4 %. Det är alltså samma antal elever som kommer under gränsvärdet, men inte samma personer.

Tabell 13 uppvisar höga skewnessvärden. För normalfördelade värden ska skewness vara nära noll. De här värdena är troligen orsakade av den kraftiga takeffekten på proven.

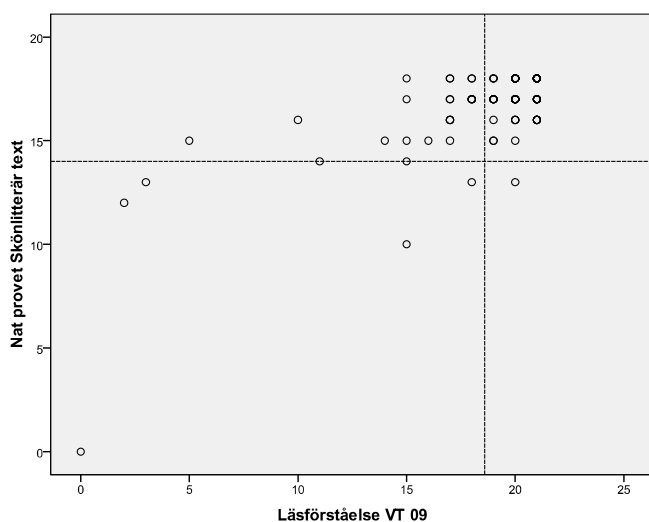
Nationella provets svårighetsnivå bidrar till att identifiera de ”svagaste” läsarna, drygt 5 % av eleverna i detta urval, vilket är ett lägre antal än i hela Sverige där 11 % inte uppnått kravnivå för skönlitterär text och 17 % inte uppnådde kravnivån för faktatext för år 2009 enligt Skolverket (2009).

Tabell 13. Sammanställning av resultaten på skönlitterär text och faktatext i nationella provet för år 2009. Medelvärden, minimivärden, maxvärden, standardavvikelser (SD) samt skevhet (Skewness) presenteras (n=112).

Nationella provet 2009	Min	Max	Medel	SD	Skewness
Skönlitterär text	0	18	16,7	2,2	-4,849
Faktatext	0	18	15,7	3,1	-3,463

#### 4.3.1.2 Sambandet mellan nationella provet och läsförståelse

Eftersom det finns kraftiga takeffekter i de ovan redovisade resultaten är det inte lämpligt att använda korrelationsanalyser. För att analysera sambanden mellan nationella provets texter och undersökningens uppgift i läsförståelse samt ordavkodningsuppgiften kommer därför plottning av data att redovisas.



Figur 17. Sambandet mellan nationella provet Skönlitterär text och Läsförståelse våren 2009. Den lodräta linjen visar läsförståelseuppgiftens kritiska gräns 18 rätt. Den vågräta linjen visar kritisk gräns för nationella provets skönlitterära text 14 rätt (n=112).

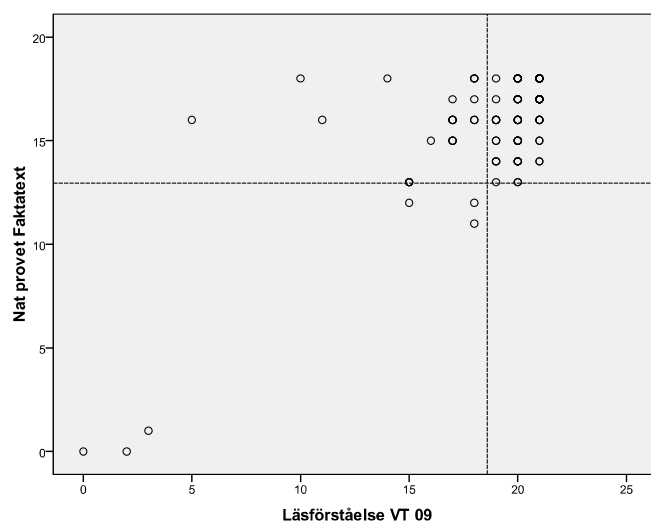
I figur 17 och 18 presenteras sambanden mellan resultaten på nationella provet i svenska för årskurs 3 och den uppgift i läsförståelse som ingår i undersökningen för vårterminen 2009.

I figurerna 17 och 18 visas sambanden mellan, dels nationella provets skönlitterära text och läsförståelse, dels nationella provet faktatext och läsförståelse. Den vågräta linjen visar uppnåendemålen enligt Skolverket för år 2009 som är 14 rätt för skönlitterär text och 13 rätt för faktatext. Max antal rätt är 18. Den lodräta linjen visar det kritiska värdet 18 rätt för läsförståelseuppgiften. Detta värde är valt där vi finner de 15 % som har det lägsta värdet på läsförståelseuppgiften.

I figur 17 går det ej att utläsa alla samband för läsförståelseuppgiften och skönlitterär text, eftersom flera elever har samma värden på dessa båda variabler och därmed hamnar i samma ”plot”.

En ingående analys av data för varje individ måste ske. Det visar sig då att sex elever inte klarar den kritiska gränsen (14 rätt) för skönlitterär text och två elever ligger på gränsen för att klara skönlitterär text. Totalt är det 21 elever som inte klarar den kritiska gränsen (18 rätt) för läsförståelseuppgiften (dessa elever finner vi till vänster om den lodräta linjen). Av de 21 eleverna är det 16 elever som klarar nationella provets gräns för skönlitterär text.

Totalt klarar de allra flesta elever de kritiska värdena både för läsförståelseuppgiften och skönlitterär text. Dessa elever återfinns vi i det övre högra hörnet.



Figur 18. Sambandet mellan nationella provet Faktatext och Läsförståelse våren 2009. Den lodräta linjen visar läsförståelseuppgiftens kritiska värde. Den vågräta linjen visar den kritiska gränsen för nationella provets skönlitterära text (n=112).

Uppnåendemålet för faktatext är 13 rätt. Det kritiska värdet för läsförståelse är 18 rätt. Se figur 18. Vid en jämförelse av sambandet mellan faktatext och läsförståelse måste en ingående analys av data ske, eftersom det kan dölja sig mer än en elev bakom en och samma punkt i diagrammet.

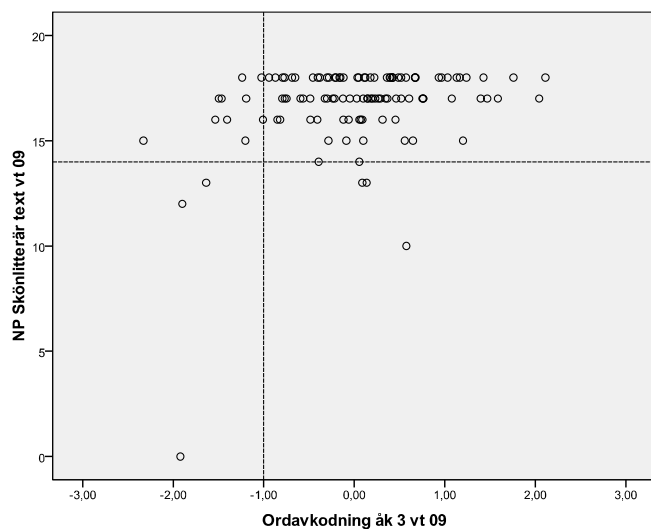
Analysen visar att sex elever inte klarar den kritiska gränsen för faktatext och sju elever ligger på gränsen för att klara faktatext. Totalt är det 21 elever som inte klarar den kritiska gränsen för läsförståelseuppgiften. (Dessa elever finner vi till vänster om den lodräta linjen). Av de 21 eleverna är det 15 elever som klarar nationella provets gräns för faktatext.

Totalt klarar de allra flesta eleverna de kritiska värdena både för läsförståelseuppgiften och skönlitterär text. Dessa elever återfinns vi i det övre högra hörnet.

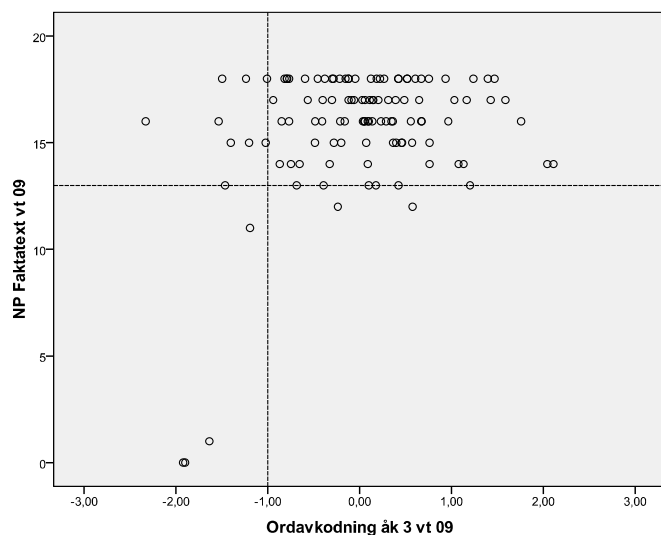
#### 4.3.2 Nationella provet och ordavkodning årskurs 3 år 2009

I figur 19 och 20 presenteras sambanden mellan resultatet på det nationella provet i svenska för årskurs 3 och de ordavkodningsuppgifter som ingår i undersökningen för vårterminen 2009. Precis som i tidigare redovisning av ordavkodning i delstudie A är ordavkodningen mätt med ordavkodningsindex.

Figureerna 19 och 20 visar sambandet mellan nationella provet skönlitterär text och ordavkodning samt nationella provet faktatext och ordavkodning. Den vågräta linjen visar uppnåendemålen för år 2009, 14 rätt för skönlitterär text.



Figur 19. Sambandet mellan nationella provet Skönlitterär text och Ordavkodning våren 2009. Den lodräta linjen visar den kritiska gränsen för ordavkodning. Den vågräta linjen visar den kritiska gränsen för skönlitterär text (n=112).



Figur 20. Sambandet mellan nationella provet Faktatext och ordavkodning våren 2009. Den lodräta linjen visar den kritiska gränsen för ordavkodning. Den vågräta linjen visar den kritiska gränsen för faktatext (n=112).

Av figur 19 framgår det att det är sex elever som inte klarar uppnåendenivån för skönlitterär text. Det är två elever som ligger precis på gränsen 14 rätt. Gränsen för ordavkodningsproblem är dragen vid -1,00, vilket

innebär att ca 15 % av observationerna ligger under det värdet. Elva elever har ordavkodningsproblem. Av dessa elva personer är det åtta som inte har tillräcklig ordavkodningsnivå för årskurs 3, men som trots detta klarar nivån på skönlitterär text i det nationella provet.

I figur 20 visas hur ordavkodningen korrelerar med faktatext.

Det finns sex elever som inte når upp till nivån för godkänt på faktatexten. Det är sju elever som ligger precis på gränsen för uppnåendemålet. Se figur 20. Precis som för skönlitterär text drar vi gränsen för ordavkodningsproblem vid -1,00 och finner att det är sex elever som har en otillräcklig ordavkodning och två elever ligger precis på gränsen för tillräcklig ordavkodning för årskurs 3, men som trots detta klarar uppnåendenivån på det nationella provet.

### 4.3.3 Nationella provet i svenska för årskurs 3 år 2010

Medelvärdesresultat för skönlitterär text är 16,7 (SD=1,5). För faktatext är medelvärdet 16,5 (SD=1,6) för åk 3 vårterminen år 2010. Max antal rätt är 18 (n=99).

För år 2010 har man valt att sänka uppnåendemålet för skönlitterär text till 13 rätt från att ha varit 14 rätt år 2009. Uppnåendemålet är alltså 13 rätt för både skönlitterär text och faktatext år 2010.

Tabell 14. Sammanställning av skönlitterär text och faktatext i det nationella provet år 2010. Medelvärden, minimivärden, maxvärden, standardavvikelser (SD) samt skevhet (Skewness) presenteras.

<b>Nationella provet 2010</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Medel</b>	<b>SD</b>	<b>Skewness</b>
Skönlitterär text	0	18	16,7	1,5	-1,513
Faktatext	0	18	16,5	1,6	-1,464

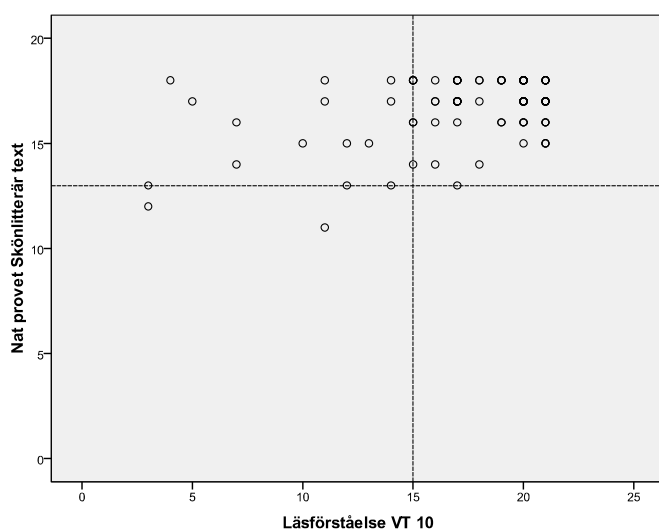
På Skolverkets hemsida finns ingen information att få varför denna sänkning av uppnåendemålet på skönlitterär text skett. Den enda information jag har om poängsättningsgränser är e-postkontakt med ansvarig för det nationella provet<sup>5</sup>.

Vi ska då övergå till att redovisa sambandet för nationella provets texter år 2010 och undersökningens läsförståelseuppgift samt ordavkodning.

<sup>5</sup> Ansvarig för det nationella provet i svenska meddelar i e-post 20101014: ”Vi kalibrerar texterna mot varandra med stöd av utprovningar. Lärarna får dels uppges elevernas resultat på provet, dels resultatet på utprovningen. Det gör att vi statistiskt kan förhålla oss till poängsättningsgränser. I utprovningarna som gjordes förra året visade det sig att den skönlitterära texten 2010 var något svårare än den skönlitterära texten i 2009 års prov”

### 4.3.4 Sambandet mellan nationella provet och läsförståelse

I nedanstående figurer, 21 och 22 presenteras sambanden mellan resultaten på nationella provet skönlitterär text samt faktatext för årskurs 3 och läsförståelseuppgift för vårterminen 2010. Den vågräta linjen visar uppnåendemålen för år 2010, 13 rätt för både skönlitterär text och faktatext.



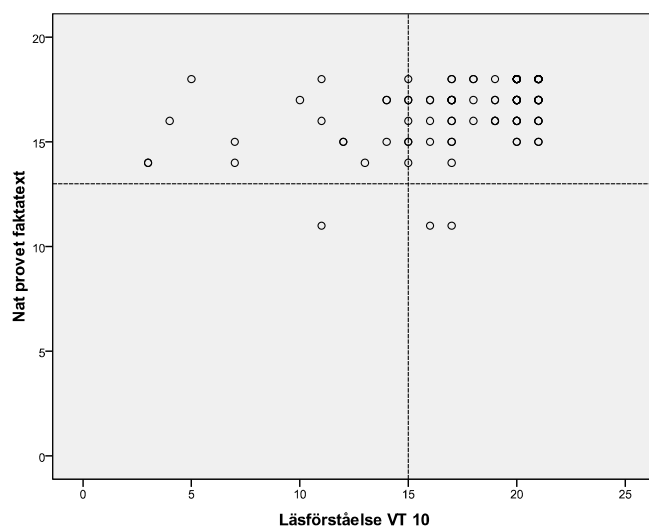
Figur 21. Sambandet mellan nationella provet Skönlitterär text och Läsförståelse våren 2010. Den lodräta linjen visar den kritiska gränsen för läsförståelse. Den vågräta linjen visar den kritiska gränsen för skönlitterär text (n=99).

Ett kritiskt värde för uppgiften läsförståelse är vald utifrån de 15 % lägsta resultaten och vi hamnar då på 15 rätt. I figur 21 går det ej att utläsa alla samband för läsförståelseuppgiften och skönlitterär text, eftersom flera elever har samma värden på dessa båda variabler och därmed hamnar i samma "plot". En ingående analys av data visar att två elever inte klarar den kritiska gränsen för skönlitterär text (13 rätt) och fyra elever ligger på gränsen för att klara skönlitterär text.

Av de 13 % elever med lägsta resultat på läsförståelseuppgiften är det mindre än var femte elev som fångas upp av nationella provet, dvs. hamnar under nationella provets kritiska gränsvärde.

Precis som i tidigare redovisning är det kritiska värdet för uppgiften i läsförståelse vald vid 15 % och vi hamnar då på 15 rätt. En ingående analys av data visar att tre elever inte klarar den kritiska gränsen för faktatext (13 rätt) ingen elev ligger på gränsen för att klara faktatext. 16 elever klarar inte den kritiska gränsen för läsförståelseuppgiften. Av dessa är det 15 elever som klarar nationella provets gräns för faktatext.





Figur 22. Sambandet mellan nationella provet Faktatext och Läsförståelse våren 2010. Den lodräta linjen visar den kritiska gränsen för ordavkodning. Den vågräta linjen visar den kritiska gränsen för faktatext (n=99).

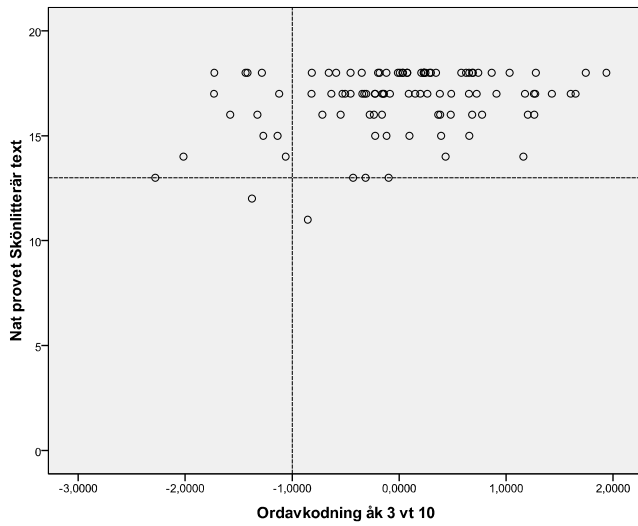
#### 4.3.5 Nationella provet och ordavkodning i årskurs 3 år 2010

I nedanstående figurer presenteras sambanden mellan resultaten på det nationella provet i svenska för årskurs 3 och de ordavkodningsuppgifter som ingår i undersökningen för vårterminen 2010. Precis som i tidigare redovisning är ordavkodningen mätt med ordavkodningsindex.

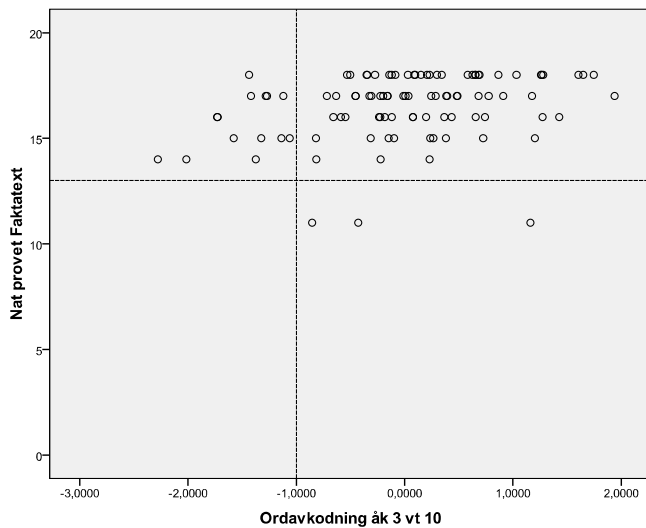
Figureerna 23 och 24 visar sambandet mellan nationella provet skönlitterär text och ordavkodning, samt nationella provet faktatext och ordavkodning. Den vågräta linjen visar uppnåendemålen för år 2010, 13 rätt för både skönlitterär text och faktatext.

I figur 23 ser vi att det finns två elever som inte når upp till nivån för skönlitterär text för nationella provet vårterminen 2010 och att fyra personer ligger precis på gränsen 13 rätt. Vi kan samtidigt konstatera att det finns 12 personer som klarar nationella provet skönlitterär text, men som inte når upp till tillräcklig ordavkodningsnivå. Gränsdragningen för ordavkodningen är som tidigare redovisats -1,00.

I figur 24 kan vi följa samma mönster som i tidigare figur 23 och ser att det finns tre elever som inte klarar nivån för faktatext i det nationella provet. Det som är mest oroväckande i de ovan presenterade data är att det är så många som 13 elever som klarar det nationella provet, trots att de har betydande svårigheter med ordavkodningen för årskurs 3.



Figur 23. Sambandet mellan nationella provet Skönlitterär text och ordavkodning våren 2010. Den lodräta linjen visar den kritiska gränsen för ordavkodning. Den vågräta linjen visar den kritiska gränsen för skönlitterär text (n=99).



Figur 24. Sambandet mellan nationella provet Faktatext och ordavkodning våren 2010. Den lodräta linjen visar den kritiska gränsen för ordavkodning. Den vågräta linjen visar den kritiska gränsen för faktatext (n=99).

## 4.4 Resultatjämförelser för nationella provet i svenska för årskurs 3 år 2009 och år 2010

Resultaten i tabell 13 och 14 visar att medelvärdena på de nationella proven i årskurs 3 är desamma för skönlitterär text vårterminen 2009 och 2010 ( $M=16,7$ ) men standardavvikelsen skiljer sig åt de två åren ( $SD=1,5$ , vt 2009,  $SD=2,1$ , vt 2010).

Medelvärdet för faktatext för vårterminen 2009 är 15,7 ( $SD=3,1$ ) och för vårterminen 2010 är medelvärdet på faktatext 16,5 ( $SD=1,6$ ).

Att elever har större svårigheter med faktatexter än med skönlitterära texter kan visas genom att upprätta en korstabell.

## 4.5 En jämförelse mellan skönlitterär text och faktatext i nationella provet 2010

I nedanstående tabeller, tabell 15 och 16 visas förståelse av skönlitterär text och förståelse av faktatext. De båda texterna jämförs med avkodningsnivån. Avkodningsnivåns kritiska värden är valda så att det blir lika stora grupper i de tre nivåerna av avkodningsnivå, både för förståelse av skönlitterär text och också för förståelse av faktatext.

När det gäller förståelsenivå på text innebär förståelsenivå 1 att man har ett resultat på skönlitterär text < 12 rätt och på nivå 2 har man 13–16 rätt och på nivå 3 har man 17–18 rätt.

I tabell 15 visas fördelningen mellan avkodningsnivå och förståelsenivå som är sammanställda i en korstabell. I avkodningsnivå 1 är det 3 elever totalt och i avkodningsnivå 2 är det 61 elever totalt och i avkodningsnivå 3 är det 35 elever totalt.

Tabell 15. Tabellen visar antalet individer fördelat på Förståelsenivå och Avkodningsnivå av skönlitterär text ( $n=99$ ).

	Förståelsenivå			Totalt antal elever
Avkodningsnivå	1	2	3	
1	0	3	0	3
2	2	35	24	61
3	0	22	13	35
Totalt antal elever	2	60	37	99

Tabell 16 uppvisar samma fördelning på avkodningsnivå 1 på faktatext som på skönlitterär text. Däremot ser vi på avkodningsnivå 2 att det är fler elever som "halkat nedåt" i sin förståelsenivå. Det är 44 elever på nivå 2, men det var 35 elever på nivå 2 i skönlitterär text (se tabell 15). På avkod-

ningsnivå 2 och förståelsenivå 3 finns det 15 elever i korstabellen för faktatext, medan det var 24 elever på motsvarande nivå i skönlitterär text (se tabell 15).

Tabell 16. Tabellen visar antalet individer fördelat på Förståelsenivå och Avkodningsnivå av faktatext (n=99).

	Förståelsenivå			Totalt antal elever
	1	2	3	
Avkodningsnivå	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	
<b>1</b>	0	3	0	<b>3</b>
<b>2</b>	2	44	15	<b>61</b>
<b>3</b>	1	18	16	<b>35</b>
Totalt antal elever	<b>3</b>	<b>65</b>	<b>31</b>	<b>99</b>

Höga resultat på skönlitterära texter garanterar inte nödvändigtvis höga resultat på ordavkodningstest. Däremot är det större sannolikhet att höga resultat på ordavkodningstest ger bra resultat på faktatexter. En rimlig tolkning är att ju bättre man är på ordavkodning, desto större sannolikhet är det att man klarar svårare texter.

## 4.6 Hur många nådde ej målen i nationella provet

I den kommun där undersökningen genomfördes var det 460 elever som gjorde nationella provet i svenska för årskurs 3 vårterminen 2009 och då nådde 11 % av eleverna inte upp till de uppsatta målen. För vårterminen 2010 var det 8,1 % av de totalt 465 eleverna som gjorde nationella provet i svenska som inte nådde upp till de uppsatta målen.

Vi kan alltså konstatera att det blev en förbättring, procentuellt sett, för de redovisade resultaten på nationella provet i svenska för årskurs 3 år 2010. Den sänkning av uppnåendenivån på skönlitterär text från 14 rätt år 2009 till 13 rätt år 2010 bidrar förmodligen till den procentuella förbättringen.

## 4.7 Lärarenkäten

I detta avsnitt kommer svar på frågor som handlar om ålder, utbildningsnivå samt kompetensutveckling inom området läsundervisning för de 23 tillfrågade lärarna att redovisas.

### 4.7.1 Åldersfördelning bland lärarna

I tabell 17 redogörs för åldersfördelningen bland klasslärarna som ingår i studien. Lärare inom åldersspannet 40–49 år, och mellan 50–59 år, presenterar tillsammans över hälften av lärarna i undersökningen (56,5 %).

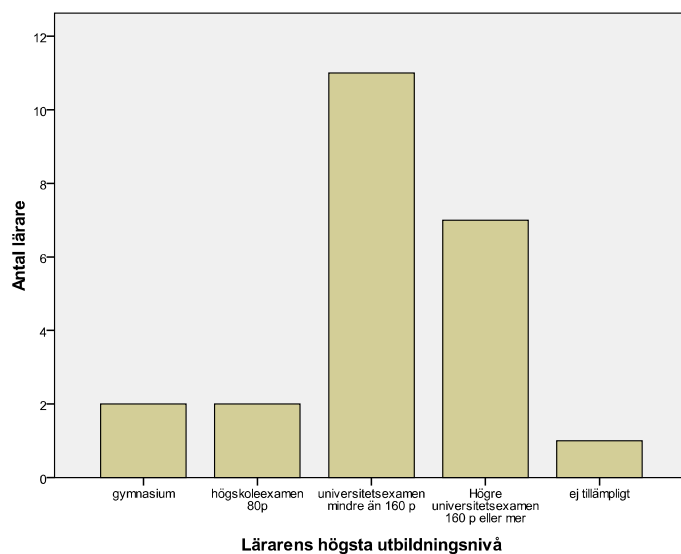
Det visar sig att de tillfrågade lärarna i de flesta fall har en lång undervisningserfarenhet. De har i medeltal undervisat 21,8 år, som mest i 44 år och som minst i ett år.

Tabell 17. Åldersfördelning för klasslärarna i undersökningen (n=23).

Ålder	25	25–29	30–39	40–49	50–
Antal lärare	1	4	5	6	7

### 4.7.2 Lärarnas utbildningsnivå

Lärarenkätens fråga om utbildningsnivå visar att det endast är en person som inte har lärarutbildning av de 23 tillfrågade. Denna person har emellertid lång undervisningserfarenhet. Enligt Skolverket (2009) har andelen lärare med pedagogisk högskoleutbildning i grundskolan minskat under 1990-talet. Det är vanligare att yngre lärare saknar högskoleutbildning och det är betydligt vanligare att lärare på fristående skolor saknar pedagogisk högskoleutbildning än lärare i skolor med kommunal huvudman (Skolverket, 2009). I nedanstående figur redovisas lärarnas högsta utbildningsnivå.



Figur 25. Figuren visar lärarens högsta utbildningsnivå.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Figuren redovisar gamla poäng (20/termin).

I figur 25 kan vi se att de tillfrågade lärarna i de flesta fall har en kvalificerad utbildningsnivå. Detta till trots, väljer elever att flytta till en fristående skola.

Av de 23 tillfrågade lärarna i studien har åtta lärare antingen småskollärautbildning eller lågstadielärautbildning i grunden. Tio lärare har antingen mellanstadielärautbildning eller grundskollärautbildning.

Som tidigare presenterats uppvisar den övervägande delen av lärarkåren i undersökningen en hög medelålder, och samtidigt har de en lång undervisningserfarenhet.

### 4.7.3 Kompetensutveckling om läsning

Nedan följer en redogörelse över hur många timmar lärarna har ägnat sig åt ”professionell kompetensutveckling om läsning i tjänsten” de senaste två åren. Med professionell kompetensutveckling avses seminarier eller studiegrupper som handlat direkt om läsning eller läsundervisning (t.ex. teorier om läsning, undervisningsmetoder osv.).

I tabell 18 ser vi att det finns lärare som under en tidsperiod av två år inte ägnat sig åt ”professionell kompetensutveckling om läsning i tjänsten” över huvudtaget. Fyra lärare har inte haft någon kompetensutveckling till läsning de senaste två åren och en lärare uppger att man ägnat mindre än 6 timmar till kompetensutveckling i läsning. Sju lärare uppger att de ägnat sig åt kompetensutveckling i läsning 6–15 timmar de senaste två åren. Det innebär i praktiken att man ägnat sig åt kompetensutveckling i läsning som mest i två arbetsdagar under en period av två år. Sex lärare uppger att de ägnat sig åt kompetensutveckling i läsning 16–35 timmar under de senaste två åren. Fyra lärare har använt mer än 35 timmar till kompetensutveckling i läsning under de senaste två åren. Det betyder att dessa lärare ägnat sig åt kompetensutveckling i läsning mindre än en vecka fördelat på två år.

Det är lika många lärare som undervisar på lågstadiet som de som undervisar på mellanstadiet som ägnat sig åt kompetensutveckling i läsning.

Tabell 18. I tabellen redovisas antal timmar som lärarna under de senaste två åren ägnat kompetensutvecklingstid om läsning och läsundervisning (n= 22).

Timmar	Inga alls	<6 h	6–15 h	16–35 h	>35 h
Antal lärare	4	1	7	6	4

I tabell 19 berör de tre första frågorna högläsning i klassen. Det visar sig att så många som 18 lärare läser högt för klassen varje dag. 18 lärare anger att eleverna läser högt i smågrupper en eller två gånger i veckan.

En annan vanligt förekommande aktivitet är att låta eleverna läsa böcker som de själva valt. 17 lärare uppger att man gör det varje dag.

Däremot är det mindre vanligt förekommande att man ägnar sig åt momentet att undervisa eleverna i olika lässtrategier. Så många som åtta lärare uppger att de aldrig gör det och nio lärare säger sig göra detta så sällan som en eller två gånger i månaden och sex lärare gör det endast en eller två gånger i veckan.

Tabell 19. Tabellen redogör för hur ofta de tillfrågade lärarna gör följande när de undervisar i läsning och/eller gör andra läsaktiviteter. (n=23)

	Varje dag	1–2 ggr i veckan	1–2 ggr i mån.	Aldrig
Läser högt för klassen	18	4	1	
Låter elever läsa högt för hela klassen	4	11	6	2
Låter elever läsa högt i små grupper eller i par		18	5	
Låter elever läsa tyst för sig själva	14	9		
Låter elever följa med i texten när andra läser högt	5	15	3	
Låter eleverna läsa böcker som de valt själva	17	6		
Undervisar eleverna i olika lässtrategier (skumläsning, djupläsning, självbedömning)		6	9	8
Undervisar eleverna i hur man avkodar ljud och ord	4	4	7	8
Låter eleverna arbeta med ordkunskap	3	18	1	1
Hjälper eleverna att förstå nya ord i texter de läser	14	9		

Tabell 19 visar tydligt att läsförståelseundervisning bedrivs i väldigt liten omfattning på de fyra skolorna. En vanligt förekommande aktivitet är att eleverna läser tyst för sig själva. 14 lärare uppger att de gör det varje dag, och nio lärare meddelar att det förekommer 1–2 ggr i veckan.

## 5 Avslutande diskussion

Syftet med detta arbete är att undersöka hur läsprofilerna utifrån Simple View of Reading förändras över tid för elever på låg- och mellanstadiet. I denna studie redovisas sambandet mellan fonologisk och ortografisk ordavkodning och läsförståelse.

Dessutom redovisas resultat på nationella provet i svenska och dess samband med ordavkodning. Tendenser i läsutveckling undersöks, speciellt för årskurs 3.

### 5.1 Metoddiskussion

I min forskningsbakgrund har jag belyst att det kan finnas många bakomliggande och samvarierande faktorer till att elever uppvisar läsförståelseproblem. Inom ramen för denna studie har jag emellertid inte kunnat ta med och belysa andra faktorer än sambandet mellan ordavkodning och läsförståelse. I den här studien har några aspekter av ordavkodning undersökts. Faktorer som skulle ha kunnat ingå kan vara ordförståelse och arbetsminne.

Uppgiften i läsförståelse som användes för årskurs två och tre var densamma. Det visade sig att denna uppgift var för lätt för många elever i årskurs tre.

Det hade varit fördelaktigt om uppgifterna i läsförståelseuppgifterna varit IRT-skalade<sup>7</sup>. Nu visade det sig att i den kommun där Brain Childprojektet genomförde IRT-skalningen av läsförståelsetestet så uppträdde inte takeffekter i skolår 3, vilket är fallet i den kommun där undersökningen genomfördes.

Eftersom kravnivån på det nationella provet sänktes år 2010 mot år 2009 kan ingen resultatutveckling för det nationella provet redovisas.

Vid återtestning av eleverna år 2010 var bortfallet marginellt, bortsett från de elever som flyttade till fristående skola.

### 5.2 Delstudie A

#### 5.2.1 Avkodning och läsförståelse

Fonologisk ordavkodning spelar en avgörande roll i det tidiga skedet för utvecklingen av läsförståelsen hos barn. Av resultaten har framkommit att den

---

<sup>7</sup> IRT- skalning innebär att varje uppgift åsätts ett svårighetsvärde och varje individ åsätts ett förmågevärde



fonologiska ordavkodningens betydelse för läsförståelse avtar och dess förmåga att predicera läsförståelse minskar över tid till fördel för den ortografiska ordavkodningen (Lieberman & Shankweiler, 1985; Olofsson, 1998). Utplaningen av utvecklingen av fonologisk ordavkodning kommer först på högstadiet Olofsson (1998). Se figur 3.

Denna studie visar i linje med tidigare forskning att det finns starkare samband mellan fonologiska uppgifter och läsförståelse under åren på lågstadiet än det gör under mellanstadieåren Olofsson (2009).

Det framkom också att övergången från lågstadiet till mellanstadiet ställer höga krav på god ordavkodning för att läsförståelsen ska fungera optimalt. Det tycks vara så att en viss ordavkodningsnivå krävs i början på mellanstadiet. Chall (1996) betecknar detta fenomen som ”the 4th grade slump” vilket innebär att problem med läsningen visar sig när eleven möter svårare texter. Elever som tidigare inte har uppvisat några svårigheter med läsning och skrivning under sin lågstadietid kan på mellanstadiet få problem med läsförståelsen i lärobokstexter avpassade för åldersstadiet.

I en studie av Olofsson (2002) där man konstaterade läs- och skrivproblem vid åtta års ålder framkom att dessa problem kvarstod i vuxen ålder (27 år). Utbildnings- och yrkeskarriären såg märkbart annorlunda ut för gruppen med läs- och skrivproblem i jämförelse med den matchade kontrollgruppen utan läs- och skrivproblem. Gruppen med läs- och skrivproblem valde kurser på gymnasiet som ställde låga krav på läsning och skrivning och ingen av dessa elever fortsatte sedan att läsa vid universitetet.

Att det finns ett nära samband mellan avkodning och läsförståelse betonas av Adams (1990) samtidigt som det framhålls att god avkodningsförmåga inte är tillräckligt för god läsförståelse. Detta är också något som framkommer i denna studie. Det finns elever på mellanstadiet som har mycket god avkodningsförmåga, som trots det, presterar lågt på läsförståelsetestet.

### 5.2.2 Läsförståelseundervisning

I den här studien visade det sig vara mindre vanligt att lärarna ägnade sig åt läsförståelseundervisning. Att läsförståelse kräver speciellt undervisningsengagemang visas i en studie av Herkner & Samuelsson (2006) där man mätte effekter av studier under nio månader i en vuxengrupp. Det visade sig att alla resultat på ordavkodning, diktamen samt vokabulär blev markant bättre efter nio månaders studier. Den variabel som ändrades allra minst var läsförståelse som förbättrades endast med 4 procent.

Eleverna blir alltså inte bättre på läsförståelse enbart genom så kallad ”tyst läsning” (Chard et al., 2002). För att förbättra sin läsförståelse måste man bli undervisad om att texter kräver olika lässtrategier och olika engagemang. Många elever behöver få undervisning i hur man kan tänka om en text för att förstå det man läser samt få studietekniska råd inför hur man angriper en text. Det är viktigt att undervisning i läsförståelse ges redan på

lågstadiet och är absolut nödvändigt inför mellan- och högstadiet när texterna blir allt svårare. För att klara läsuppgifter på högstadiet förutsätts det att man har helt automatiserad ordavkodning för att kunna fokusera på innehållet i det man läser.

### 5.2.3 Fristående skolor

Undersökningen visar att många elever flyttar från den kommunala grundskolan för att istället gå på en fristående skola. Från två klasser flyttade så många som 34 % av eleverna till fristående skola. Det är de elever som uppvisar de bästa resultaten på alla test som ingår i undersökningen som flyttade till den fristående skolan.

De frågor man kan ställa sig handlar om risken för återgång till ett differentierat skolsystem i och med införandet av fristående skolor och hur man på bästa sätt kan förhindra en segregering.

Av vilken anledning dessa avhopp från den kommunala grundskolan till en fristående skola sker kan vi med säkerhet inte veta. I en magisteruppsats (Olsson, 2009) redovisas orsaker till varför en viss skola valdes av de föräldrar som hade sina barn i fristående skola. Det som föräldrar skattade högst var "Bra undervisning" följt av "Liten skola" och "Bra miljö".

Enligt Skolverket fortsätter antalet elever i den kommunala grundskolan att minska, medan antalet elever i fristående skolor ökar. Antalet fristående skolor och antalet elever i fristående skolor har under de senaste fem åren ökat med 26 procent (Skolverket, 2010).

I flera avseenden förefaller de yttre förutsättningarna i fristående skolor vara ogynnsammare än i de kommunala grundskolorna. Det gäller t.ex. andelen lärare, som omräknat till heltidstjänster, per 100 elever är 7,6 för fristående grundskolor, respektive 8,3 för kommunala grundskolor. (Skolverket, 2009).

Andelen lärare med pedagogisk examen i kommunal verksamhet är 87,1 procent och andelen lärare med pedagogisk examen i fristående skolor är 68,4 procent (Skolverket, 2009).

## 5.3 Delstudie B

### 5.3.1 Räcker nationella provet till?

På Skolverkets hemsida står att läsa: "Resultaten i de nationella proven i årskurs 3 är ett redskap för att identifiera svagheter i ett tidigt skede i elevernas skolgång. Men det är viktigt att det inte stannar vid en analys av resultaten utan att man också stärker undervisningen för att stödja eleverna inom de områden där man identifierat brister" Skolverket (2009).

Detta indikerar att lärare bör komplettera sin bedömning med andra diagnostiska instrument så att man t.ex. inte missar elever med dyslektiska problem. För att nationella provet ska fungera som ett diagnostiskt instrument som ger vägledning för läraren måste dess utformning ses över.

Det blir dessutom direkt missvisande om rektorer eller kommunansvariga låter det nationella provet ligga som grund för resurstilldelning på skolorna. Många elever som är i behov av extra resurser i läs- och skrivundervisning upptäcks inte med detta prov och får därmed inte den hjälp som de behöver.

De redovisade resultaten i delstudie B visar att det nationella provet är ett alltför enkelt prov och saknar den stringens som krävs för att identifiera elever som kan tänkas få problem i sin läsutveckling. Vid en jämförelse mellan ordavkodningstest och nationella provet skönlitterär text samt faktatext visar det sig att det finns ett flertal elever som inte har uppnått tillräcklig ordavkodningsnivå för årskurs 3, men som ändå klarar det nationella provet.

Införandet av det nationella provet i svenska för årskurs 3 visar inga kohorteffekter i elevresultat i läsutveckling från år 2009 till år 2010. Elevernas resultat är i stort sett desamma även om en större andel elever uppvisar, procentuellt sett, bättre värden år 2010 än år 2009.

Vid en jämförelse med en undersökning av medelvärden för nationella provens texter 2010 finner vi att de ovan presenterade medelvärdena och standardavvikelseerna i denna undersökning är nästan identiska med Johansson (2010). Medelvärdet för skönlitterär text är i Johanssons undersökning 16,29 och medelvärdet för faktatext är 16,25. I denna undersökning var medelvärdet för skönlitterär text 16,7 och för faktatext 16,5 för år 2010. Max antal rätt är 18.

### 5.3.2 Sänkta krav

I uppgiften skönlitterär text sänktes kravet från 14 rätt på skönlitterär text år 2009 till 13 rätt 2010. Den procentuella resultatförbättringen för det nationella provet beror med all sannolikhet på den sänkning av kravnivån som gjordes mellan de två åren, samt att skönlitterär text gjordes lättare 2010.

Att man sänkte kravet på den skönlitterära texten kan tyckas märkligt, när det visar sig att det är faktatexter som vållar de allra största problemen för eleverna. I denna studie visar det sig att det är faktatexter som ställer det allra största kravet på automatiserad ordavkodning.

Att faktatexter vållar problem för eleverna har också framkommit i tidigare studier. Lundberg menar att: "Många elever har stora svårigheter att självständigt, aktivt och konstruktivt läsa faktatexter" (Lundberg, 2006). Ytterligare studier visar att faktatexter vållar stora problem för många elever (Lundberg & Reichenberg, 2008).

I den här undersökningen har det visat sig att det är alldeles för många elever som har problem med sin ordavkodning, men som trots detta lyckas med det nationella provet. Det finns även elever som inte klarar den åldersanpassade läsförståelseuppgiften, men som klarar det nationella provet.

### 5.3.3 Tidiga insatser

Resultaten i denna studie visar att det nationella provet inte är tillförlitligt för att kunna upptäcka elever i behov av läs- och skrivstöd. Vi kan därmed konstatera att det bästa sättet att identifiera elever som riskerar få läs- och skrivproblem är att arbeta utefter ett diagnostiserande arbetssätt för att kunna ge rätt hjälp till varje enskild elev så tidigt som möjligt.

Om lärare är medvetna om varje elevs kunskapsnivå kan undervisningen anpassas efter denna (Hattie, 2009). Det kan annars finnas en risk att lärare med otillräcklig kompetens i läs- och skrivundervisning inte kommer att upptäcka elever som har ordavkodningsproblem.

Att identifiera elever som är i behov av läs- och skrivstöd är något som kontinuerligt måste pågå från förskoleklass och det är definitivt för sent att vänta med att göra det i årskurs 3.

Jag har konstaterat att det inte går att identifiera alla elever som behöver stöd med hjälp av resultaten i det nationella provet. Det är därmed inte tillförlitligt som enda utvärderingsinstrument.

Ett tydligt resultat i denna studie visar att det finns ett flertal elever med ordavkodningsproblem men som klarar det nationella provet. Det finns en stor risk att dessa elever får det extra besvärligt med läsningen på mellanstadiet, då kravet på automatiserad ordavkodning är stort, och då de samtidigt möter svårare texter.

## 5.4 Slutkommentarer

Min ambition med detta arbete är, dels att ge en nyanserad beskrivning av hur sambandet mellan ordavkodning och läsförståelse ser ut för elever på låg- och mellanstadiet, dels att visa att ordavkodning hänger ihop med läsförståelse.

Utifrån de redovisade resultaten kan konstateras att det finns en grupp elever i årskurs fyra som har tillräcklig ordavkodningsförmåga, men som inte klarar läsförståelseuppgiftens kritiska gräns (11 % år 2009 och 12 % år 2010). Det är inte osannolikt att dessa elever har specifika läsförståelseproblem, men exakt vad de har för problem vore ett område att utreda i kommande studier.

Denna studie visar också att det nationella provet identifierar en del elever som har svårigheter med läsning, men inte alla. Det är därmed vanskligt att förlita sig på det nationella provet i svenska i årskurs 3 som diagnosinstru-

ment, eftersom det inte tar hänsyn till elevens ordavkodning. För att utveckla avancerad läsning på högre nivå krävs att eleven har automatiserad ordavkodning, vilket alltså inte kontrolleras i det nationella provet i svenska i årskurs 3. Studien visar att bara en dryg tredjedel av eleverna med ordavkodningsproblem fångas upp av nationella provet faktatext.

För att förhindra framtida läs- och skrivproblem måste en analys av elevernas läs- och skrivnivå genomföras redan i årskurs ett, för att adekvata åtgärder sedan ska kunna sättas in. Detta innebär konkret, att det allra bästa sättet är att arbeta med elever utifrån ett diagnostiserande arbetssätt (Lundberg, 2010) Ett sådant tillvägagångssätt innebär att man har större möjligheter att identifiera de elever som är i behov av läs- och skrivstöd. Forskning har kunnat visa att 80 % av de elever som har läsproblem i årskurs 2 även har det i årskurs 9 (Jacobson, 1998).

Ett verkningsfullt sätt att identifiera elever som kan tänkas få problem med sin läs- och skrivinlärning är att det finns rutiner på skolorna där man diagnostiserar alla elever samt att det finns en handlingsplan för specialpedagogiska insatser.

I en rapport av Jim Rose framkommer att man måste se lärares kunskap som det centrala när man ska identifiera elever som är i risk för att utveckla läs- och skrivproblem (Rose, 2006). Detta är något man tagit fasta på i Finland där det sätts in specialresurser redan efter en termin i skolan till de elever som inte kommit igång med sin läsning (Niemi, 2010). Förmodligen är detta en av anledningarna till att finska elever uppvisar goda resultat i internationella studier som PIRLS och PISA (Skolverket, 2007).

Det råder väl knappast någon oenighet om att lärarutbildningen måste ge grundläggande kunskaper om läs- och skrivundervisning, samt lära ut hur man arbetar med läsförståelseundervisning.

Det är viktigt att den nya lärarutbildningen innehåller obligatoriska specialpedagogiska moment som förbereder alla lärare att ta ansvar för målsättningen att anpassa undervisningen till alla elevers behov, samt att den förbereder dem för att vara beredda att kontinuerligt utveckla sin kompetens inom detta fält under sin yrkespraktik (Westling, Allodi, 2010 s. 114).

Vidare kan poängteras att varje lärare måste ha de verktyg som krävs för att ge rätt hjälp, i rätt tid, till de elever som behöver detta.

Sammanfattningsvis visar studien att

- sambandet mellan fonologisk avkodning och läsförståelse minskar från årskurs 2–6.
- förändringarna i elevernas läsprofiler utifrån *the Simple View of Reading* uppvisar läsförståelseproblem för elever i årskurs 4 i större omfattning än i årskurs 3.

- det är mindre vanligt att lärarna ägnar sig åt läsförståelseundervisning där kunskap om olika lässtrategier ingår.
- nationella provet i svenska för årskurs 3 uppvisade inte några kohort-effekter i elevresultat i läsutveckling från år 2009 till år 2010.
- resultaten på nationella provet i svenska i årskurs 3 uppvisar medelvärden som närmar sig maxvärdet. Nationella provets tester i läsförståelse uppvisar kraftiga takeffekter.
- nationella provet i svenska för årskurs 3 identifierar inte de elever som har ordavkodningsproblem och som kan löpa risk att få problem med läsförståelsen på mellanstadiet där texterna blir längre och allt svårare.

Det skulle vara intressant att följa en del av de undersökta elevernas läs-utveckling i en longitudinell studie. En fråga att söka svar på är hur de elever som uppvisar ordavkodningsproblem i årskurs 3, men som trots det uppnår den kritiska gränsen för nationella provets läsförståelseuppgift, klarar att läsa längre och svårare texter när de kommer upp på mellanstadiet (i åk 4, 5, och 6).

En annan viktig forskningsfråga att försöka besvara är vilka effekter lärares kompetensutveckling i läsförståelseundervisning skulle kunna tillföra elevers läsförståelse.

# Referenser

- Aaron, P.G. (1997). The impending demise of discrepancy formula. *Review of Educational Research*, 67, 461–502.
- Adams, J. W., Snowling M. J. Hennessy S. M. and Kind P. (1999). Problems of behavior, reading and arithmetic: Assesments of comorbidity using the Strengths and Difficulties Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 571–585.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Allodi, M W. (2010). Vad gör skolan för utsatta barn? Se de tidiga tecknen – forskare reflekterar över sju berättelser från förskola till skola. Statens offentliga utredningar, Stockholm, SOU 2010:64.
- Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1984). A Schema-theoretic View of Basic Processing in Reading Comprehension, Technical Report no 306. *Handbook of Reading Research*, New York: Longman´s Inc.
- Aro M., Aro T., Ahonen T., Räsänen T., Hietala A. & Lyytinen H. (1999). The Development of Phonological Abilities and Their Relation to Reading Acquisition: Case Studies of Six Finnish Children. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 457–463, 473.
- Baddeley, A. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford: University Press.
- Badian, N. (1994). Do dyslexic and other poor readers differ in reading-related cognitive skills? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 45–63.
- Bale, P. (1981). Behaviour problems and their relationship to reading difficulty. *Journal of Research in Reading*, 4, 123–135.
- Beard, R. (1995). *Learning to Read: Psychology and Education*. Funell, E. & Stuart, M. (red.): *Learning to Read. Psychology in the Classroom*. London: Blackwell.
- Björklund, A., Fredriksson, P., Gustafsson, J-E. & Öckert, B. (2007). *Hur mycket påverkas studieresultat av resurser?* IFAU-Institutet för marknadspolitisk utvärdering. Rapport 2007:24.
- Bloom, P. (2000). *How Children Learn the Meaning of Words* (Cambridge; MA: MIT Press).
- Brady, S.A. (1997). Ability to encode phonological representations: An underlying difficulty of poor readers. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia. Implications fo Early Intervention*, 21–47. London: Erlbaum.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419–421.
- Brennon, F. & Ireson, J. (1997). Training phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 241–263.
- Bruck, M. (1990). Word-decoding skills of adults with childhood diagnoses of Dyslexia. *Developmental Psychology*, 26, 439–454.
- Cain, K., & Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 11, 489–503.

- Catts, H. & Kamhi, A. (1999b). Defining reading disabilities. In H. Catts & A. Kami (Eds.), *Language and reading disabilities* 73–94. Boston: Allyn & Bacon.
- Catts, H. W., Hogan, T.P. & Fey, M. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of reading related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 151–164.
- Catts, H. & Kamhi, A. (red.) (2005). *Language and reading disabilities* (2:a utg.). Boston, MA.: Pearson.
- Chall, J. (1996). *Learning to read The great debate*. Orlando. Harcourt Brace & Company.
- Chard, D.J. Vaughan, S. & Tyler, B-J. (2002). A synthesis of research on effective intervention for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3, 286–406.
- Coltheart, M., Patterson, K.. & Marshall, J. C. (Eds.) (1980). *Deep dyslexia* London: Routledge & Kegan Paul.
- Cunningham, A. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of experimental child psychology*, 50, 429–444.
- Curtis, M. E. (1987). Vocabulary testing and instruction. I: M.G. Mckeown & M.E. Curtis (Eds.) *The nature of vocabulary acquisition*. 37–51. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dahlin, K. (2002). Forskningsgrundad läs- och skrivträning för 8–10-åringar– en interventionsstudie i särskild undervisningsgrupp och fyra fallbeskrivningar. Edsbruk: Akademitryck AB.
- Dahlin, K.I.E. (2010). Effects of working memory training on reading in children with special needs. *Reading and Writing*, DOI 10.1007/s11145-010-9238-y.
- de Jong, P. F. (2006) Understanding Normal and Impaired Reading Development: A Working Memory Perspective. I Pickering, S.J (Ed) *Working Memory and Education*. London: Academic Press. 34–56.
- Ehri, L. C. (2007). Development of Sight Word Reading: Phases and findings. In: M. Snowling & C. Hulme. *The Science of Reading A handbook*. Blackwell Publishing Ltd.
- Ehri, L., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel’s meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250–287.
- Ehri, L. C. & McCormic, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly*, 14, 135–163.
- Elbro, C. (2009). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Elbro, C. (1998). When reading is “readn” or “somthn” Distinctness of phonological representations of lexical items in normal and disabled readers. *Scandinavian Journal of Psychology*, årgång 39, 149–153.
- Elbro, C. & Petersen, D. K. (2004). Long term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 96, 660–670.
- Elbro, C. (1999). Dyslexia-Core Difficulties, Variability and Causes. I. J. Oakhill & R. Beard, (Eds) *Reading development and the teaching of reading*, 131–151. Oxford UK: Blackwell Publishers.
- Frith, U., (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia*, 301–330. London: Erlbaum.
- Frost, J. (2007). *Läsundervisning, Praktik och teorier, Natur och Kultur*, Stockholm.
- Frost, J. Madsbjerg, S., Nidersøe, J., Olofsson, Å. (2005). Semantic and Phonological Skills in Predicting Reading development: From 3–16 Years of Age. *Dyslexia* 11: 79–92.



- Gallagher, A., Frith, U. & Snowling, M. J. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, årgång 41, 202–213.
- Gathercole, S.E. & Baddeley, A. (1993). *Working memory and language*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Gillon, G.T. (2004). *Phonological awareness. From research to practice*. New York: Guilford.
- Gustafsson, J-E. & Rosén, M. (2005). *Förändringar i läskompetens 1991–2001. En jämförelse över tid och länder*. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Gustafsson, S., Samuelsson, S. & Rönnerberg, J. (2000). Why do some resist phonological intervention? A Swedish longitudinal study of poor readers in grade 4. *Skandinavian Journal of Educational Research*, 44, 145–162.
- Goswami, U. (1994). Toward an interactive analogy of reading: Decoding vowel graphemes in beginning reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 443–475.
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Gough, P. Hoover, W., & Peterson C: (1996). Some observations on the simple view of reading. I: C. Cornoldi & J. Oakhill (red), *Reading Comprehension Difficulties*. 1–13. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Hatcher, P., Hulme, C. & Ellis, A. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41–57.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Herkner, B, Samuelsson, S. (2006). Utbildning inom kriminalvården. Effekter på de intagnas läs- och skrivfärdigheter. *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 1, 12–18.
- Hjälme, A. (1999). Kan man bli klok på läsebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers. (Akademisk avhandling) Solna: Ekelunds förlag.
- Hoover, W. & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 127–160.
- Hägglström, I. & Lundberg, I. (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen – en väg till skriftspråket*. Psykologiska Institutionen, Umeå Universitet.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur. Jacobson (1993). *Manual till Ordkedjetestet*. Psykologiförlaget, Stockholm.
- Jacobson, C. (2008). *Läskedjor*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.
- Jacobson, C. (1998). Development of reading during compulsory schooling. PhD thesis. Lund University, Sweden.
- Johansson, M-G. (2005). Oro över att tonåringar blir allt sämre på att läsa och stava. *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 1, 8–11.
- Johansson, M-G. (2004). *LS<sup>TM</sup> – Reviderad – Klassdiagnoser i Läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet.Handledning*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Kjeldsen, A.C., Niemi, P., Olofsson, Å. (2003). Training phonological awareness in kindergarten level children: consistency is more important than quantity. *Learning and Instruction* 13, 349–365.
- Kuhn, M.R. & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3–21.

- Lagercantz, O. (1985) *Om konsten att läsa och skriva*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- LaBerge, D. & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, 6, 293–323.
- Liberman, I. Y. & Schankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and Special Education*, 6, 8–17.
- Lindström, L. & Lindberg, V. (red.)(2005): *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.
- Lundahl, C. (2010). Varför nationella prov?– framväxt, dilemman, möjligheter. Studentlitteratur AB, Lund.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O -P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in pre-school children. *Reading Research Quarterly*, 33, 263–284.
- Lundberg, I., Olofsson, Å., Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159–173.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2003). *God Läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm. Natur och Kultur.
- Lundberg, I. (2006). *Konsten att läsa faktatexter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. (1987c). *Learning to read and write*. Papers from a conference held in Uppsala 1986-10-06. Reports from Uppsala university department of linguistics no 16, 1987.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2008). *Vad är lättläst?* Härnösand: Specialpedagogiska Skolmyndigheten.
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, 3–27.
- Macken-Horarik, Mary. (1996). Literacy and learning across the curriculum. Towards a model of register for secondary school teachers. I: R. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in society*. London: Longman. 232–278.
- Maughan, B., Pickles, A., Hagell, A., Rutter, M., Yule, W. (1996). Reading Problems and Antisocial Behaviour: Developmental Trends in Comorbidity. *Journal Child Psychol. Psychiat*, 37, 405–418.
- McKeown, M. G., Beck, I. L. & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking Comprehension Instruction: Comparing Strategies and Content Instructional Approaches. *Reading Research Quarterly*, 44 (3), 218–253.
- McKinsey & Company (2007). *How the worlds best-performing school systems come out on top*. McKinsey Corporation.
- Moats, L. (1999). *Teaching Reading Is Rocket Science*. NICHD. Washington.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Tuffis, P. A. & Sperling, R.A. (2008). Are reading and behavior problems risk factors for each other? *Journal of learning disabilities*. 41, 5 417–436.
- Myrberg, M. (2004). *Att läsa och skriva—En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi—en kunskapsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 2: 2007) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Myrberg, M. (2000). The Foundation for Lifelong Learning. *The National Agency for Education*, report 188. Stockholm: Liber.
- Nation, K. (2007). Children´s reading Comprehension Difficulties I: M. Snowling & C. Hulme. *The Science of Reading A handbook*. Blackwell Publishing Ltd.

- Neuman, S.B., Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36, 8–26.
- Niemi, P. University of Turku: *Tidig läsutveckling och motivation*. The development of reading and spelling:assessment in contexts. Swedish Researcher Network and Graduate School Symposia on Reading (Uppsala, May 27–28, 2010).
- Olofsson, Å. (1998). Ordavkodning, mätning av fonologisk och ortografisk ordavkodningsförmåga. *Läspedagogiskt Centrum*. Östersund.
- Olofsson, Å. (2002) Twenty Years of Phonological deficits: Lundbergs Sample Revisited. I: *Dyslexia and Literacy* (Eds E. Hjelmquist, C. v Euler & M. Snowling) London: Whurr Publishers.
- Olofsson, Å., Niedersøe, J. (1999). Early Language Development and Kindergarten Phonological Awareness as Predictors of Reading Problems: From 3 to 11 Years of Age. *Journal of Learning Disabilities*. Volume 32, number 5, 1999, 464–472.
- Olsson, L. (2009). *Friskolor på marknaden för grundskolor medför en ökad valfrihet även bättre effektivitet på marknaden?* Magisteruppsats, Institutionen för ekonomisk och industriell utveckling. Linköpings universitet.
- Olsson, R. K., Wise, B., Conners, F., Rack, J., and Fulker, D. (1989). Specific deficits in component reading and language skills: Genetic and environmental influences. *Journal of Learning Disabilities*, 22(6), 339–348.
- Olsson, R., Forsberg, H. & Wise, B. (1994). Genes, environment, and the development of orthographic skills. I: V.W. Berninger (red), *The varieties of orthographic knowledge I: Theoretical and developmental issues*. 27–71. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Palinscar, A.S., & Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension – Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117–175.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C., A Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading. A Handbook*. 227–247. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Poskiparta, E., Niemi, P. & Vauras, M. (1999). Who benefits from training in linguistic awareness in the first grade and what components show training effects? *Journal of Learning Disabilities*, 32, 437–446.
- Poulakanaho, A. (2007). *Early Prediction of Reading Phonological Awareness and related Language and Cognitive Skills in Children with a Familial Risk of Dyslexia*. Jyväskylä: Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia.
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Rack, J.P., Snowling, M.J. & Olson, R.K. (1992). The non-word reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27, 29–53.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Reichenberg, M. (2005). Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Science, 232.
- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading*. Department for education and skills.
- Samuelsson, S (2005). Kognitiva och språkliga förutsättningar för en god läs- och skrivutveckling. *Dyslexi- aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. 2, 18–24.
- Samuelsson, S. (2009). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Natur & Kultur, Stockholm.

- Samuelsson, S., Gustavsson, A., Herkner, B. & Lundberg, I. (2000). Is the frequency of dyslexic problems among prison inmates higher than in a normal population. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 297–312.
- Samuelsson, S., Herkner, B. & Lundberg, I. (2002). Hur vanligt är det med dyslexi bland intagna på svenska kriminalvårdsanstalter? *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 7, 12–16.
- Samuelsson, S., Herkner, B. & Lundberg, I. (2001). Reading and writing difficulties among prison inmates: A matter of experiential factors rather than dyslexic problems. *Scientific Studies of Reading*, 7, 53–73.
- Samuelsson, S. & Svanfeldt, G. (2002). Läs- och skrivsvårigheter – inte bara dyslexi. *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. 3, 17–20.
- Scarborough, H. (1998). Early detection of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and other promising predictors. I B. K. Shapiro, P. J. Accardo & A. J. Capute (Eds) *Specific reading disability: A view of the spectrum*. 75–119. Timonium, MD: York Press.
- Schneider, W., Kuspert, P., Roth, E. & Vise, M. (1997). Short and long term effects of training phonological awareness in kindergarten: Evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311–340.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Share, D. L., Jorm, A. F. Maclean, R. & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309–1324.
- Share, D. L. & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education*, 1, 1–57.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151–218.
- Shayne, B. P. , Wagner, R. K. (2010). Developing Early Literacy Skills: A Meta-Analysis of Alphabet Learning and Instruction. *Reading research Quarterly* 45(1), 8–38.
- Snow, C. E., Burns, S. & Griffin, P. (Ed.), (1998) *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press.
- Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. Oxford; Blackwell Publishers Ltd.
- Snowling, M. & Nation, K. (1997). Language, phonology, and learning to read. In C. Hulme & M. Snowling (Eds.) *Dyslexia: Biology, cognition and Intervention*. 153–166. London: Whurr Publishers.
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2005). *The science of reading A handbook Blackwell*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Stanovich, K. (1990). A call for an end to the paradigm wars in reading research. *Journal of Reading Behavior* 22 (3), 221–231.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Stanovich, K. E., (2000) *Progress in Understanding Reading Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Stanovich, K.E. & Siegler L. S. (1994). Phonotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24–53.
- Taube, K. (1988). Reading acquisition and self-concept. Doktorsavhandling. Psykologiska institutionen. Umeå universitet.

- Torgesen, J.K. & Hudson, R. (2006). Reading Fluency: critical issues for struggling readers. In S.J. Samuels and A. Farstrup (Eds.). Reading Fluency: The forgotten dimension of reading success. Newark, DE: International Reading Association Monograph of the British *Journal of Educational Psychology*.
- Torgesen, J. K. (2001). The Theory and practice of intervention: comparing outcomes from prevention and remediation studies. In A. Fawcett (Ed.) *Dyslexia: Theory & Good Practice*. 185–202. London. Whurr publisher.
- Valencia, S.W., Smith, A.T., Reece, A.M. Li, M., Wixson, K.K., Newman, H. (2010). Oral Reading Fluency Assessment: Issues of Construct, Criterion, and Consequential Validity. *Reading Research Quarterly*. 45(3) 270–291.
- Vellutino, F., Scanlon, D. M. & Tanzman, M. S (1998). The Case for Early Intervention in Diagnosing Specific Reading Disability. *Journal of School Psychology* 36 (4), 367–97.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J. & Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 2–40.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistiskt- samhällsvetenskaplig forskning*.
- Wagner, R. K.. & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin* 101, 192–212.
- Weizman, Z.O. & Snow, C.E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265–279.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. – Lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wolff, U. (2005). Characteristics and varieties of poor readers. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences.
- Yuill, N. & Oakhill, J (1991). *Childrens problems in text comprehension: an experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhurova, L. E. (1967). The development of sound analysis of words in pre- school children. *Early Child Development and Care*, Volume 1 Issue 1 July 1971, 53–66.

## Internetreferenser

- Crawford, E., & Torgesen, J. (2009). Teaching All Students to Read: Practices from Reading First Schools With Strong Intervention Outcomes Florida Center for Reading Research (FCRR). <[www.fcrr.org/Interventions/pdf/teachingAllStudentsToReadComplete.pdf](http://www.fcrr.org/Interventions/pdf/teachingAllStudentsToReadComplete.pdf)>. (Hämtat 2010-02-10.)
- Johansson, M-G. (2010). Resultat från LäsEttans uppföljning i årskurs 3 maj 2010. <[http://www.mglos.se/Uppfoljning\\_LasEttan\\_2008-2010.pdf](http://www.mglos.se/Uppfoljning_LasEttan_2008-2010.pdf)>. (Hämtat 2011-01-17.)
- Myrberg, M. (2003). Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter. <[www.sit.se/download/PDF/Dyslexi/skapa konsensus.pdf](http://www.sit.se/download/PDF/Dyslexi/skapa_konsensus.pdf)>.
- Myrberg, M. och Lange, A-L. (2006). Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter Konsensusprojektet. <[www.sit.se/download/PDF/Dyslexi/Konsensus2\\_-06.pdf](http://www.sit.se/download/PDF/Dyslexi/Konsensus2_-06.pdf)>.
- National Reading Panel. (2000) report of the National Reading Panel: teaching children to read. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human development, U.S. Department of Health and Human Services. <[www.nichd.nih.gov/publications/pubskey.cfm?from=reading](http://www.nichd.nih.gov/publications/pubskey.cfm?from=reading)>. (Hämtat 2011-03-03.)
- Nya språket lyfter- diagnosmaterial i svenska och svenska som andraspråk <[www.skolverket.se/publikationer?id=2474](http://www.skolverket.se/publikationer?id=2474)>.
- Reading Literacy Study (2001) <[www.iea.nl/reading\\_literacy.html](http://www.iea.nl/reading_literacy.html)> (Hämtat 2011-03-08.)
- Skolverket (2007a). PIRLS 2006: Läsförmågan hos elever i årskurs 4 : i Sverige och i världen (pdf-dokument). Skolverkets rapport, 305. Stockholm: Skolverket. <[www.skolverket.se/publikationer?id=1756](http://www.skolverket.se/publikationer?id=1756)> (Hämtat 2011-02-22.)
- Skolverket (2009). Ämnesproven i grundskolans årskurs 3. Stockholm: Skolverket. <[www.skolverket.se/content/1/c6/01/63/22/%E4mnesprov%E5k3\\_webb.pdf](http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/63/22/%E4mnesprov%E5k3_webb.pdf)>. (Hämtat 2011-03-02.)
- Skolverket (2007a). PISA 2006: 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera: naturvetenskap, matematik och läsförståelse. (Pdf-dokument). Skolverkets rapport, 306. Stockholm: Skolverket. <[www.skolverket.se/publikationer?id=1759](http://www.skolverket.se/publikationer?id=1759)> (Hämtat 2011-02-22.)
- Skolverket (2009). Vad påverkar resultaten i svenska grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer Nr 09:1127 Stockholm: Skolverket. <[www.skolverket.se/sb/d/2573/a/17272](http://www.skolverket.se/sb/d/2573/a/17272)>. (Hämtat 2011-02-22.)
- Skolverket (2010). Ämnesproven i grundskolans årskurs 3 - En redovisning av utprovningssomgången 2009 <[www.skolverket.se/mal3](http://www.skolverket.se/mal3)>. (Hämtat 2011-02-22.)
- Skolverket (2009). Tidig upptäckt av kunskapsbrister med nationella prov i årskurs 3. <[www.skolverket.se/sb/d/1768/a/17741](http://www.skolverket.se/sb/d/1768/a/17741)>. (Hämtat 2011-02-22.)

# Bilaga 1. Information till vårdnadshavare

## Information till vårdnadshavare



Som ett led i xxxxxxxx kommuns satsning på projektet xxxxx xxxxxxxxxxxx kommer resultaten från de nya nationella proven i svenska för årskurs 3 och årskurs 5 att jämföras med mer traditionella tester. En första jämförelse kommer att göras vårterminen 2009 för att sedan följas upp vårterminen 2010.

Ditt/ert barn tillhör en av de skolor som ingår i studien.

De nya nationella proven görs inom klassens ram, där klassföreståndaren har huvudansvaret. För övriga tester, sammanställning och utvärdering ansvarar fil.mag. Birgitta Herkner, Forskarskolan, "Läs- och skrivutveckling" vid Stockholms universitet.

Alla resultat som framkommer i undersökningen behandlas konfidentiellt, vilket innebär att inga enskilda elevers resultat kommer att publiceras, eller på annat sätt spridas utanför projektledningsteamet. Varken läsprövsresultat eller enkätsvar kommer att analyseras eller granskas av personal på respektive skola.

Har ni frågor om undersökningen kan ni vända er till någon av nedanstående personer.

xxxxx xxxxxxxx  
Div. chef  
Barn och ungdom  
xxxxxxxxx kommun

Mats Myrberg  
Professor i  
specialpedagogik  
Stockholm universitet

Birgitta Herkner  
Fil. mag. i  
specialpedagogik  
Stockholms  
universitet  
XXX XX XX XXX

Tel. XXXX XX XX XX

XX XXX XX XX

Var vänlig och skicka tillbaka informationsbladet påskrivet till klassföreståndaren senast den 2009-01-23

Jag/vi har blivit informerad om undersökningen

Ja, jag tillåter att mitt barn deltar i undersökningen

Nej, jag tillåter inte att mitt barn deltar i undersökningen

Barnets namn och klass: \_\_\_\_\_

Målsmans underskrift och datum: \_\_\_\_\_