



Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande

Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter

Rapport från "Konsensusprojektet" 5 september 2003
Redaktör: Mats Myrberg

Innehållsförteckning

	Sid.
Konsensusuttalande	5
Särskilt yttrande	12
Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter	13
Konsensusidéen – och närbesläktade varieteter	14
Läsforskningsmiljöer i Sverige	16
”Expertlärare”	18
Förväntad nytta av projektet	19
Forskarintervjuer	20
”Vad är läs- och skrivsvårigheternas natur?”	21
Vad skall vi räkna som läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?	21
Arv- och miljöfaktorer bakom läs- och skrivsvårigheter	23
Fonologins roll i läs- och skrivsvårigheter	25
Vad är avvikande läs- och skrivutveckling och vad är en del av den naturliga variationen?	29
Lässvårigheter och skrivsvårigheter	31
Synfel, automatisering, timing, etc. som förklaring till läs- och skrivsvårigheter	31
Vilka karakteristika har pedagogik som verksamt förebygger att läs- och skrivsvårigheter uppkommer?	33
Vikten av struktur och systematik	34
Lärare med bred metodkompetens och teoretisk förståelse	36
Vikten av meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang för eleven	38
Vikten av pedagogik som knyter samman tala-läsa-skriva	39
Goda läs- och skrivmiljöer	41

Övergripande krav på skolans styrning	42
Dokumenterat effektiva program, metoder, arbetssätt och läromedel	43
För majoriteten av eleverna är valet av läsinlärningsmetod inte avgörande	43
Krav på utvärdering och dokumentation som är mer än bara marknadsföring	44
Namngivna exempel på god pedagogik	45
Utmärkande drag i mindre effektiva program, metoder, arbetssätt och läromedel	50
Fixering vid särskilda material och metoder – handgreppspedagogik utan insikt om eleverna	50
Helbrägdapedagogik, piller etc.	51
Att se tiden an...	53
Bilaga 1: Forskningsmiljöer med inriktning mot läsning och skrivning	
Bilaga 2: Intervjuguide för forskarintervjuer	
Bilaga 3: Expertlärarlistan	

Förord

Skolverket, SCIRA ("Swedish Council of International Reading Association"), Dyslexistiftelsen och Dyslexiföreningen har genom ekonomiskt stöd och arbetsinsatser gjort det möjligt att genomföra ett svenskt konsensusprojekt kring insatser för att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. De tjugofyra forskare som bidragit genom att låta sig intervjuas, samt delta i bedömningsarbetet har format basen för projektet. Av de intervjuade forskarna ställer sig tjugotvå bakom det sammanfattande konsensusuttalande som inleder rapporten. De detaljsynpunkter som framkommit i brev- och e-postväxlingen efter bedömningsarbetet finns infogade som kommentarer till texten. Två av forskarna har även lämnat ett särskilt yttrande som berör konsensusuttalandet i sin helhet. De 100 lärare som finns förtecknade i "expertlärarlistan" spelar en central roll i projektet genom att ställa sin kompetens och sina erfarenheter till förfogande.

Denna rapport omfattar två av planerade fyra temata som projektet behandlar. De temata som redovisas här är "Läs- och skrivsvårigheternas natur", samt "Karakteristika hos pedagogik som verksamt förebygger läs- och skrivsvårigheter". Återstående temata är "Identifiering och diagnostik av läs- och skrivsvårigheter", samt "Karakteristika hos insatser som verksamt hjälper barn med läs- och skrivsvårigheter".

Stockholm i september 2003

Mats Myrberg
Projektledare

Konsensusuttalande

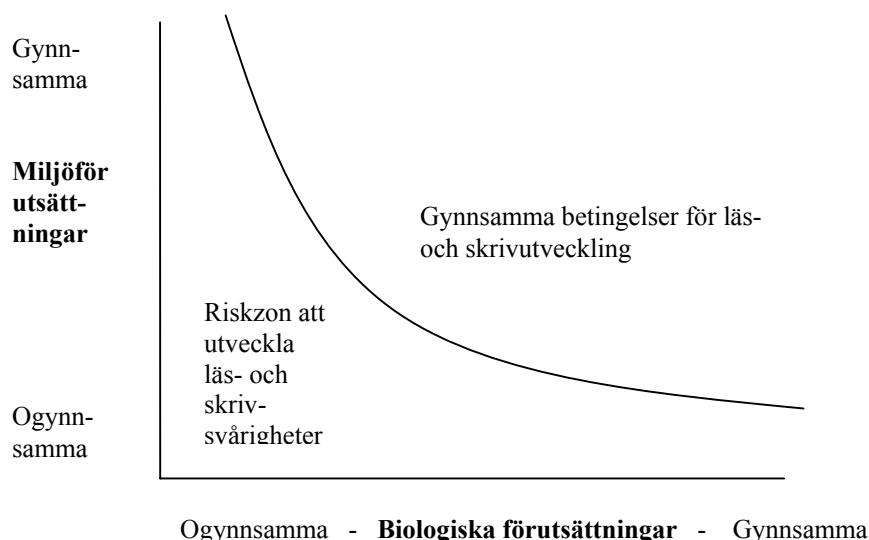
Läs- och skrivsvårigheternas natur

Såväl avkodnings-/inkodningsproblem som läsförståelseproblem betraktas av konsensusforskarna som läs- och skrivsvårigheter. Elever som fungerar normalt i talspråkssammanhang men har svårt att förstå och meddela sig med hjälp av skriftspråk har läs- och skrivsvårigheter. Dyslexi är en av flera former av läs- och skrivsvårigheter. Medan dyslexi har en språkbiologisk grund finns även bristande förutsättningar för språklig utveckling i uppväxtmiljön och/eller skolan som en bakgrund till läs- och skrivsvårigheter. Problemen visar sig i de flesta fall i samband med läs- och skrivinlärningsstarten, men de har sina rötter i småbarnsårens talspråkliga utveckling. Ett antal elever klarar den inledande läs- och skrivinläringen utan påtagliga problem, men utvecklas dock sedan inte i takt med sina kamrater och med de ökande kraven i skolår tre och uppåt. Det kan röra sig om dåligt fungerande läsförståelsestrategier, om bristande syntaktisk förmåga, bristande förmåga att analysera ord, om dålig ordförrådsutveckling eller om brister i automatisering och läsflyt, ibland som en följd av bristande läs- och skrivstimulans i vardagsmiljön och skolan.

Det finns ett samspel med ömsesidig påverkan mellan avkodnings-/inkodningsförmåga å ena sidan och läsförståelse å andra sidan som fortgår under hela skoltiden. Elever som har svårigheter med avkodning och inkodning får ofta läsförståelseproblem som en följd av sina avkodnings-/inkodningsproblem. Bristande läsintresse och läserfarenheter påverkar såväl avkodnings-/inkodningsförmåga som läsförståelse. Bristande ordförråd blir en bidragande orsak till såväl avkodnings-/inkodningsproblem som läsförståelseproblem. Även det omvända orsaksförhållandet gäller dock.

Dyslexi är en särskild form av läs- och skrivsvårigheter som betingas av bristande språkbiologiska förutsättningar för läs- och skrivinläring. Ett gemensamt drag hos elever med dyslexiproblem är att de har sämre fonologisk förmåga än andra barn. De klarar inte ”språkljudshanteringen” när de skall läsa och skriva. Dessa svårigheter har ofta en genetisk bakgrund. Elever som har sådana svårigheter kan dock med bra pedagogiskt stöd, särskilt i den inledande läs- och skrivinläringen, kompensera sina svårigheter och utveckla en god läs- och skrivförmåga.

Bristande miljöförutsättningar och bristande biologiska förutsättningar samverkar i uppkomsten av läs- och skrivsvårigheter (figur 1). Mycket goda miljöförutsättningar (pedagogik, hemmiljö) kan reducera risken att få läs- och skrivproblem trots ogynnsamma biologiska förutsättningar. Å andra sidan kan ogynnsamma förutsättningar i skola och hemmiljö öka risken att få läs- och skrivproblem trots relativt gynnsamma biologiska förutsättningar.



Figur 1. Samspel mellan miljöbetingelser och biologiska betingelser för läs- och skrivutveckling

Utbredda föreställningar om dyslexi som resultat av synfel, motorisk felutveckling, brist på vissa näringsämnen, eller bristande samspel i hjärnans förmåga att behandla ljudsignaler får inget stöd bland konsensusforskarna.

Det finns ingen bestämd gräns i fonologisk förmåga där man kan skilja dyslektiker från icke-dyslektiker. Det finns inget enskilt symptom som utmärker dyslexi. Skillnader i fonologisk förmåga mellan dyslektiker och icke-dyslektiker kan inte jämföras med distinktionen mellan ”sjuk” och ”frisk”. Dyslexi är inte en sjukdom eller hjärnskada.

Ju högre kraven ställs, desto tydligare blir de dyslektiska problemen. Fler dyslektiker klarar inte att kompensera sin dyslexi med hjälp av andra förmågor, stöd av lärare, föräldrar eller andra betydelsefulla personer i omgivningen, eller med smarta kompensatoriska strategier. Vi får alltså ”fler dyslektiker” när kraven stiger från grundskola till högskola. Detta gäller också andra typer av läs- och skrivsvårigheter.

Det är befogat att tala om ”läs- och skrivsvårigheter” snarare än ”lässvårigheter” och ”skrivsvårigheter” var för sig. Läsproblem och skrivproblem hänger samman. Den som skriver utan svårighet har alltså med mycket stor sannolikhet också en väl fungerande läsförmåga. Inte så sällan ser man däremot kvardröjande skrivsvårigheter i vuxen ålder hos människor som lyckats kompensera sina lässvårigheter. När människor med denna typ av kompenserade läs- och skrivsvårigheter talar om sina problem brukar de ofta säga att de hade läs- och skrivsvårigheter i skolan, men att de som vuxna kommit över detta. De har nu bara problem med att stava. En vanlig strategi för att hantera skrivproblem är att helt enkelt undvika att skriva.

Karakteristika hos pedagogik som verksamt förebygger att läs- och skrivsvårigheter uppkommer

Hög lärarkompetens är den mest betydelsefulla beståndsdel i pedagogik som lyckas utveckla elevernas läs- och skrivförmåga och förhindra att läs- och skrivproblem uppkommer. Detta gäller såväl för dyslexi som för andra typer av läs- och skrivproblem. Den skicklige läraren utmärks av ingående kunskaper om barns språkliga utveckling, om läs- och skrivprocessen och av ett systematiskt och strukturerat arbetssätt som tar sin utgångspunkt i elevernas förmåga och individuella strategier.

Ett systematiskt och välplanerat arbetssätt måste samtidigt vara motiverande för eleven. Undervisningen måste upplevas som meningsfull av varje elev. Läs- och skriva handlar om kommunikation. Att det skrivna språket är till för att vi skall meddela

oss med varandra måste vara en utgångspunkt i undervisningen. Skriftspråket måste få användas för att kommunicera personliga erfarenheter, kunskaper och uppfattningar i undervisningen, inte bara (eller ens främst) mellan lärare och elev. Detta skriftspråksflöde i klassen skall involvera alla elever, och ge läraren möjlighet att observera och bedöma varje elevs läs- och skrivutveckling på ett nyanserat sätt. Det kollektiva samtalet om texter som man läser gemensamt i klassen är viktigt för att utveckla elevernas läsförståelsesstrategier. Det måste finnas många olika typer av texter och skrivuppgifter i klassrummet.

Läs- och skrivglädje är ett utmärkande signum hos elever som arbetar i kommunikativa pedagogiska miljöer. De flesta elever som ändå utvecklar ”läs- och skrivundvikarstrategier” kan identifieras och ges nödvändigt stöd tidigt. Kvalificerade barnbibliotekarier är en viktig resurs i en kommunikativ pedagogisk miljö. Barnböcker är en oundgänglig del i en motiverande och lustfylld undervisning. Det handlar inte endast om att få en bra start på läs- och skrivinläringen. Att tidigt bekanta sig med böcker, och bli förtrogen med olika berättelsestrukturer är ett villkor för att hjälpa eleverna till en långsiktig och hållbar läs- och skrivutveckling.

Läraren måste ha goda insikter om relationer mellan skrift och tal, och också ha förmågan att förmedla dessa insikter till sina elever. Ett verksamt verktyg för att göra detta är språklekar som utvecklar elevens fonologiska förmåga. Det räcker dock inte med att rimma och läsa ramsor. Barnen måste få insikten att man kan leka med ordens beståndsdelar, skapa nya ord genom att ta bort, flytta eller lägga till språkljud, skapa ”hemliga språk” och hitta språkljud, stavelser och innehållsord inne i längre ord. Sådana insikter och förmågor måste utvecklas före skolstart för att skapa bästa möjliga förutsättningar för läs- och skrivinläring. Fokus på fonologi i läsinlärningsstarten får inte innebära att bokstavskunskapen sätts åt sidan. Barn måste uppmuntras att skriva bokstäver, ord och meddelanden redan från förskoleåldern. Läraren måste ta vara på barnens spontana intresse för bokstäver och tecken redan före den formella skolstarten. Att lära sig skriva och läsa bokstavsformerna kräver tid, övning och uppmärksamhet.

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.

Föräldrar är betydelsefulla personer i sina barns läs- och skrivutveckling. Högläsning, samtal om böcker, ord och bokstäver i hemmet är viktiga förutsättningar för en god läs- och skrivutveckling. Även föräldrar som själva har läs- och skrivproblem måste uppmuntras att läsa för sina barn. Även om deras högläsning har tekniska brister är den till stort gagn för deras barns läs- och

skrivutveckling.

För att nå riktigt goda resultat måste alla elever ges tillräckligt med tid och lärarstöd för att utveckla sin läs- och skrivförmåga. Detta innebär krav på tillräckligt med resurser för att läraren regelbundet skall kunna arbeta individuellt med varje elev i klassen. Under höstterminen i skolår 1 måste utrymme ges för sådana individuella tillfällen med varje elev varje vecka. Dessa tillfällen skall inrymma såväl skrivövningar som högläsning och samtal om texter av olika slag. Därmed ges läraren diagnostiska verktyg som är nödvändiga för att elever skall få ett individuellt avpassat pedagogiskt program. Varje elev måste få möta läs- och skrivutmaningar på sin utvecklingsnivå. Elever som hamnat i improduktiva läs- och skrivstrategier måste uppmärksammas genast och ges nödvändigt lärarstöd för att komma på rätt spår.

Den skicklige läraren behärskar många metoder, arbetssätt och material. Hon kan välja det arbetssätt som passar gruppen eller den enskilde eleven bäst vid ett givet tillfälle. Att ensidigt tillämpa en metod innebär risker för elevernas läs- och skrivutveckling. Den skicklige läraren anpassar sitt arbetssätt till sina elevers utvecklingsnivå. Hon vet varför och med vilket syfte hon arbetar på ett visst sätt vid ett visst tillfälle.

En god läs- och skrivutveckling förutsätter en medveten och målinriktad läs- och skrivpedagogik även efter de inledande skolåren. Det är viktigt att man inte släpper barnen när de kan läsa flytande. Barn måste få systematisk vägledning i hur man angriper svåra texter, lär sig nya ord, hur man drar slutsatser utifrån texter, hur man skapar sig bilder och inre föreställningar om olika textinnehåll. Läraren måste ha som ett viktigt mål att lära ut ett sådant ”metakognitivt förhållningssätt” som gör det möjligt för eleverna att bilda meningsfulla strukturer av texter, att avgöra vad som är viktigt och mindre viktigt i texten, och att bedöma sin egen förståelse av det lästa. Det utmärkande för en elev som läser bra är inte att hon eller han alltid förstår, utan att hon/han själv kan avgöra när hon/han inte förstår. Denna förmåga måste för många barn utvecklas genom aktiv lärarvägledning. Högläsning för eleverna, och samtal om det lästa är nödvändiga medel för att utveckla sådana förmågor.

Läromedel och särskilda program och metoder måste utvärderas så att man får information om i vilka avseenden programmet/läromedlet är effektivt, men också hur de positiva effekterna uppstår eller vad i programmet/läromedlet som kan förklara utfallet. ”Bornholmsmodellen” och ”Fem myror är fler än fyra elefanter” är program som utvärderats på detta sätt.

Barnböcker i Astrid Lindgrens tradition är föredömliga för att hjälpa barn bygga upp förståelsestrukturer. Tyvärr är många läromedel i skolan onödigt svårtillgängliga, även för barn som inte har läs- och skrivsvårigheter. De innehåller abstrakta, substantivtäta texter med

mycket litet vägledning in i texten för eleven. På detta sätt riktas elevens uppmärksamhet på faktaåtergivning i stället för meningsskapande. Det måste finnas en variation av läromedel i klassen som ger läs- och skrivutmaningar på många olika nivåer och av många olika slag.

Mindre effektiva program, metoder, arbetssätt och läromedel

Sverige har en tradition på det läspedagogiska området som stämmer överens med många av forskarcitaten under avsnittet "Karakteristika hos pedagogik som verksamt förebygger att läs- och skrivsvårigheter uppkommer" nedan. Tyvärr försvinner nu många av de lärare som vårdat denna tradition ur aktiv lärartjänst. Många har redan pensionerats. Andra närmar sig pensionsåldern, eller går ned på deltid. Skolhuvudmännen har också avhänt sig mycket av den specialpedagogiska kompetensen i skolan i samband med 1990-talets nedskärningar på skolområdet. De nya lärare som utbildats under 1990-talet har fått betydligt mindre i sin utbildning om läs- och skrivpedagogik än tidigare generationer lågstadie- och småskollärare.

Sammantaget har dessa tendenser de senaste åren öppnat vägen för mindre välgrundade läs- och skrivpedagogiska riktningar. Det rör sig såväl om omedveten och oprofessionell "låt-gå"-pedagogik som specialpedagogiska helbrägdabudskap ("one pill cures all"), ofta med dubiösa argument hämtade från vad som bland seriösa forskare brukar betecknas som "neuromytologi".

Arbetssätt som visar sig mindre effektiva utmärks ofta av en fixering vid särskilda material och metoder, dvs. handgreppspedagogik utan insikt om elevernas behov och individuella utvecklingsnivå. Även läs- och skrivpedagogiska program som visat sig framgångsrika, med effekter som dokumenterats i vetenskapliga studier, blir verkningslösa om de praktiseras utan insikt om de bakomliggande språkutvecklingsmekanismerna. Lyhördhet inför pedagogiska moderiktningar är en riskfaktor i detta sammanhang. Man förbättrar inte kvaliteten i läsinlärningspedagogik eller specialpedagogiska insatser genom privata uttolkningar av nya pedagogiska program. Ett elevaktivt arbetssätt tolkas t.ex. av många lärare felaktigt som ett lärarpassivt arbetssätt. För att nya arbetssätt som i vetenskapliga studier visat sig ha goda effekter även skall ge resultat i reguljär verksamhet krävs att lärare får omfattande fortbildning.

En rad metoder som används för att ge specialpedagogiskt stöd saknar vetenskaplig underbyggnad. Motorikträning, nya glasögon och andra pedagogiska program eller hjälpmedel som fokuserar på annat än elevens språkliga utveckling är exempel på sådana metoder/hjälpmedel. I de flesta fall är de inte skadliga i sig. De får ändå negativa effekter genom att de ersätter eller reducerar utrymmet

för insatser som dokumenterat leder till bättre läs- och skrivutveckling.

”Vänta-och-se”-pedagogiken är utbredd i svenska skolor. Lärare tolkar misslyckanden i läsinlärningsstarten som bristande läsmognad. Om man avvaktar och ser tiden an kommer problemet att lösa sig av sig självt. För den lärare som har kunskaper om barns språkliga utveckling är tecknen på hotande läsinlärningsmisslyckanden enkla att se. För lärare utan nödvändiga kunskaper blir ”vänta-och-se”-attityden ett argument att inte genomföra särskilda insatser. För många elever som fått ”vänta-och-se”-pedagogiken sätter skolan så småningom in särskilt stöd, men det kommer för sent och med för små insatser.

Särskilt yttrande till ’Konsensusuttalande’

Två av de deltagande forskarna (Kerstin Nauclér och Eva Magnusson, Lunds universitet) har inkommit med ett särskilt yttrande som återges nedan.

”Våra invändningar gäller flera fundamentala påståenden och är i korthet följande:

Läs- och skrivsvårigheternas natur

Inledningsvis slås det fast att elever vars talspråk men inte skriftspråk är normalt är de som har vad man kallar specifika läs- och skrivsvårigheter. Hit hör inte bara elever med dyslexi, som enbart anses utgöra en mindre del, utan framför allt de som har socialt betingade läs- & skrivproblem. Dessa elever sägs ha även talspråkliga problem, trots att talspråket definitionsmässigt skulle vara normalt bland dem med specifika läs- och skrivsvårigheter. Vi känner inte till någon forskning som har påvisat att det skulle finnas en stor grupp med specifika läs- och skrivsvårigheter som orsakas av sociala omständigheter. Däremot saknar vi den stora grupp som initialt har talspråkliga problem, nämligen elever med en redan i förskoleåldern diagnostiserad språkstörning. Denna språkstörning är dock inte socialt utan genetiskt betingad (Bishop & Mogford 1993). En stort upplagd longitudinell undersökning i USA visar att barn med språkstörning utgör ca 8 % av en årskull. Av dem får mer än hälften läs- och skrivproblem (senast rapporterat i Catts m.fl. 2002). Även longitudinella studier av språkstörda barn på annat håll i världen, t.ex. England (Stothard m.fl. 1996) och Sverige (Nauclér & Magnusson 2002) har visat liknande resultat.

Fonologins dominans

Skriften är ett språkligt uttryckssätt på samma sätt som talet, vilket *inte* innebär att skriften är nedskrivet tal. Detta missuppfattas och gör att relationen tal/skrift förläggs till ljud/bokstav-nivån, vilket i sin tur lett till att all fokusering hamnat på fonologin, ljudsystemet, som ses som en förutsättning för läsningen. Det finns många exempel på elever som har ett reducerat eller avvikande ljudsystem men en normal läsförmåga (Nauclér & Magnusson 2003). Ett annat missförstånd gäller själva termen fonologi, som ju betecknar en av nivåerna i språket. Hos språkstörda barn är denna nivå ofullständigt utvecklad eller ibland avvikande, antingen ensam eller tillsammans med andra språkliga nivåer som t.ex. syntax och ordförråd. När man i detta dokument talar om fonologiska problem menar man emellertid inte problem på den fonologiska nivån i språket utan

problem med s.k. fonologiskt processande, vilket omfattar sådana funktioner som fonologisk medvetenhet, fonologiskt minne och fonologisk mobilisering.

Avkodning som förutsättning för läsförståelse

Missuppfattning av skriftens språkliga natur och den ensidiga fokuseringen på fonologin medför att ordavkodningen betraktas som en förutsättning för läsförståelsen. Om man inte bara analyserar elevers ordavkodningsförmågan utan samtidigt prövar deras läsförståelse visar det sig att det lika gärna kan råda det motsatta förhållandet, nämligen att läsförståelsen påverkar avkodningsförmågan, eller att förhållandet kan vara reciprokt (Magnusson & Nauc ler 1991). Detta blir en självklarhet n r tal och skrift betraktas som parallella språkliga förmågor och språket ses som ett hierarkiskt system, inte ett lineärt system av ord + ord + ord .

Sammanfattning

Det är naturligtvis inte den terminologiska förvirringen eller de förenklade sambanden som i första hand föranleder v rt avståndstagande från detta konsensusdokument, utan det faktum att man talar om språkliga problem utan att förstå vad dessa kan bestå av, orsakas av eller leda till. Därigenom ignoreras en stor grupp barn (elever, ungdomar) med språkstörningar som leder/lett till l s- och skrivsvårigheter. Om dessa barn utesluts från detta konsensusdokument lär de få svårt att bli sedda eller igenkända även i andra sammanhang där l s- och skrivsvårigheter diskuteras – all inhemsk och internationell forskning till trots. Det  r skälet till att vi med eftertryck tar avstånd från detta ‘Konsensusuttalande’.

Referenser

- Catts, H., Frey, M., Tomblin, B. & Zhang, X. 2002. A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *J. Speech, Language and Hearing Research*. Vol. 45. 1142 – 1157
- Magnusson, E. & Nauc ler, K., 1991. On the development of reading in good and poor readers. *International J. Applied Linguistics*, Vol 1:2, 174-185.
- Mogford, K. & Bishop, D. 1993. Five questions about language acquisition considered in the light of exceptional circumstances. In Bishop, D. & Mogford, K. (eds.), *Language development in exceptional circumstances*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Ass., Publ.
- Nauc ler, K. & Magnusson, E. 2002. *What’s the point of going to school? A longitudinal study of reading and writing development of students differing in linguistic abilities*. Lund University, Dept of Linguistics: Working Papers 50, s 109-123.
- Nauc ler, K. & Magnusson, E. 2003. Spr kst rningar i tal och skrift. I Bjar, L. & Liberg, C. (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur
- Stothard, S. E, Snowling, M. J., Bishop, D.V. M., Chipchase, B. B. & Kaplan, C. A., 1996. Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *J. Speech, Language and Hearing Research*. Vol. 41. 407 – 418

Lund och Nybro i juni 2003

Kerstin Nauc ler

Eva Magnusson

leg. logoped, docent i lingvistik

leg. logoped, lektor i lingvistik”

Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter

Bakgrunden till Konsensusprojektet är det ”Reading War”¹ som har pågått med växlande intensitet sedan 1970-talet. Lärare, föräldrar, journalister och andra har bibringats uppfattningen att det råder djup oenighet mellan forskare om hur läsinlärning går till, hur läs- och skrivsvårigheter uppkommer, samt hur framgångsrik läs- och skrivpedagogik bör se ut. Särskilda pedagogiska metoder och arbetssätt, som t ex ”Reading Recovery”, ”Whole Language”, ”Läsning på Talets Grund”, ”Wittingmetodik” och fonologiskt baserad läsinlärning har framkallat heta känslor. Instrument för att bedöma läs- och skrivutveckling, som t ex ”LUS-schemat”, och screeningtest för att identifiera läs- och skrivsvårigheter har föranlett intensiv debatt. Polariseringstendenserna har varit tydliga, med ”lägerbildningar” som anfört forskning och erfarenheter från andra länder till stöd för sina uppfattningar.

Skolverket beviljade i juli 2001 medel för ett projekt med uppgiften att identifiera en gemensam bas av forskarståndpunkter i centrala debattfrågor när det gäller läs- och skrivinlärningspedagogik och läs- och skrivsvårigheter. Projektarbetet skulle också innefatta ett bidrag om läs- och skrivsvårigheter till Skolverkets expertgrupp ”Läs och skriv”².

Konsensusprojektet inriktas enligt Skolverkets beslut på att:

- identifiera en grupp nybörjarlärare och speciallärare/specialpedagoger som kan anses representera landets högsta yrkesskicklighet och bästa erfarenhet när det gäller att undervisa barn med svårigheter i sin läsinlärning
- inventera forskning och föredömlig praktik som minskar risken för läs- och skrivsvårigheter och misslyckanden i läsinlärningen
- skapa enighet kring ett konsensusdokument som utformas så att det både kan förstås och användas av i första hand verksamma i skola och förskola men även av politiker och förvaltningstjänstemän på nationell och lokal nivå.

Några utvecklingstendenser i den svenska skolan under 1990-talet understryker behovet av ett konsensusprojekt:

Resultaten från Skolverkets nationella utvärderingar 1992 och 1995 visar att en elev av sex på vårterminen är två misslyckas med sin grundläggande läsinlärning. Efter drygt tre terminer i skolan är dessa elever inte ens märkbart på väg mot flytande läsning. De läser med stor ansträngning och/eller många läsfel. Majoriteten undviker läsning, och har också sina läs- och skrivproblem kvar när de slutar grundskolan sju och ett halvt år senare.

Många elever når ej godkänt resultat i svenska efter år 9 i grundskolan. Elever med annat modersmål än svenska har särskilt stora problem.

Läsforskningen har de senaste tio åren kunnat identifiera och utvärdera pedagogiska metoder som leder till god läs- och skrivutveckling. Bland annat har nordiska studier visat mycket positiva effekter av fonologiskt baserade träningsprogram i förskoleklassen för att motverka läs- och skrivsvårigheter. Kunskaperna om forskningsresultaten är dock dåliga både bland lärare och lärarutbildare.

¹ Uttrycket myntat av Jeanne Chall (1967)

² Utgivet av Skolverket som ett kapitel i rapporten ”Att läsa och skriva – en kunskapsöversikt om språk och skriftlig kommunikation” (Skolverket 2003)

Under 1990-talet utbildades inga specialister på läsinlärning i Sverige. De tidigare utbildningarna till lågstadielärare och småskollärare, med fokus på uppgiften som läsinlärningsspecialist, har försett svenska skolor med hög kompetens. Många av lärarna med denna bakgrund har gått i pension, eller går i pension inom de närmaste tio åren. Deras kunskaper och erfarenheter måste vidareföras till kommande lärargenerationer.

Konsensusidén – och närbesläktade varieteter

Vetenskaplig kunskapsbildning drivs i princip av skiljaktiga uppfattningar, där regler för att avgöra konflikter är centrala komponenter. Vad räknas som stöd för en uppfattning? Hur skall man gå till väga för att pröva en uppfattning? Konsensus är alltså inte ett verkningsfullt instrument för att föra vetenskaplig kunskapsbildning vidare. När det gäller förhållandet mellan vetenskaplig teoribildning och professionell praktik ligger det annorlunda till. Här är det viktigt att det bland de professionella finns såväl en gemensam vetenskaplig grund för den praktiska verksamheten som enighet i grundläggande frågor. Det är långtifrån säkert att forskning kan erbjuda ett bra underlag i många frågor som de professionella måste ta ställning till i sin yrkesvardag. ”Beprövad erfarenhet” är ett uttryck för behovet av en ytterligare kunskapsgrund.

Den vetenskapliga kunskapsgrunden för professionell yrkesutövning förmedlas genom akademisk grundutbildning, genom fortbildning, tidskrifter och andra former för kunskaps- och erfarenhetsutbyte mellan professionella yrkesutövare. Inte så sällan konfronteras yrkesutövarna med konfliktladdade frågor. Debatter i tidskrifter är ett forum för sådana meningsbrytningar. I många fall leder dock inte sådana debatter till enighet i grundläggande frågor. På området läs- och skrivinlärning och läs- och skrivpedagogik fanns en serie debatter under 1970- och 1980-talen. Hjalme (1999) tillämpade en vetenskapsteoretisk metod som kallas kontroversanalys för att visa hur meningsyttringar om läs- och skrivpedagogik i dessa debatter egentligen var uttryck för skilda uppfattningar i vetenskapsfilosofiska och utbildningspolitiska frågor.

Under de senaste tio åren har forskningssynteser och metaanalyser av forskningsresultat använts i en rad studier för att belysa och lösa upp meningsmotsättningar när det gäller läs- och skrivinlärning, läs- och skrivpedagogik och läs- och skrivsvårigheter. Adams (1990) publicerade resultaten av ett sådant uppdrag från OERI, Office of Educational Research and Improvement inom US Office of Education. En metaanalys av studier som specifikt inriktats på att utvärdera insatser för barn med läs- och skrivsvårigheter genomfördes på uppdrag av NICHD (National Institute for Child Health and Development) i USA (”The National Reading Panel”, 2001, www.nichd.nih.gov/publications). En kommitté tillsattes på uppdrag av National Academy of Science (med amerikanska kongressen som initiativtagare) 1996 med uppdrag att formulera gemensamma forskningsgrundade principer för att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Denna kommitté publicerade ett konsensusdokument 1998 (Snow m fl). Såväl i Storbritannien som i USA har man angivit att ”Evidence based teaching” skall vara grundprincip för läs- och skrivpedagogik i skolan. Detta innebär att forsknings- och utvärderingsresultat skall vara vägledande i utformningen av läs- och skrivpedagogiken. Det innebär också att lärarutbildning och lärarfortbildning skall bygga på samma princip. ”National Reading Panel” är ett exempel på en sådan ”evidensbas” för läsinlärning. Ett annat exempel är ”The Cognitive Foundations of Learning to Read” (<http://www.seidl.org/reading/framework/research.html>). Här presenteras vägledande

forskningsresultat för lärare under rubriker som "Läsförståelse", "Språkförståelse", "Avkodning", "Ordkunskap", "Bokstavskunskap" och "Fonem-medvetenhet". International Reading Association (<http://www.reading.org>) publicerade 2002 den senaste i en serie rapporter med titeln "What Research Has to Say about Reading Instruction". Samma organisation gav också år 2000 ut "Handbook of Reading Research, volume III", som sammanfattar forskningsläget på en rad områden med hög relevans för läs- och skrivpedagogik. I Storbritannien följs resultatet av "National Literacy Strategy" som sjösattes 1998 med syfte att förbättra läs- och skrivförmågan hos brittiska skolbarn, upp med ett systematiskt forsknings- och utvärderingsprogram (<http://www.standards.dfes.gov.uk/literacy>). "What Works for slow readers? The effectiveness of early intervention schemes" (Brooks, Flanagan, Henkhuzens och Hutchison; National Foundation for Educational research in England and Wales) är ett annat exempel på metautvärdering av pedagogiska interventionsprogram.

Konsensusidén skiljer sig från andra besläktade metoder. Det rör sig inte om evidensbaserad praktik eller metastudier där endast kontrollerade experiment accepteras som underlag. "Konsensus om läs- och skrivsvårigheter..." innebär alltså inte att deltagande forskare enats om odiskutabla sanningar och bindande principer för framtida läs- och skrivpedagogik. Det rör sig heller inte om "Current Best Practice" som bygger på att identifiera de yrkesverksammes (t ex kirurgers, meteorologers, statistikers etc) bedömning av vilken arbetsmetod som ger bäst resultat. Konsensusstudier bygger i stället på att forskare får ta ställning i kontroverser i samhällsfrågor av stor politisk eller ekonomisk betydelse. Metoden utmynnar i ett dokument där sådant forskarna uppnår enighet om inkluderas. Oftast arbetar konsensusprojekt med en kommitté - i princip som en svensk offentlig utredning med ett sekretariat och särskilt utsedda ledamöter. Det amerikanska konsensusprojektet som 1998 publicerad "Preventing Reading Difficulties in Young Children" (Snow 1998) tillämpade en sådan metod. I andra fall har man arbetat med en panel av särskilt utsedda forskare och andra experter som fortlöpande tar ställning i nya situationer. FN:s klimatpanel är ett exempel på ett sådant tillvägagångssätt. Vad som är konsensusståndpunkter kan förändras av nya forskningsresultat.

Det svenska konsensusprojektet har (av tids- och resursskäl) haft en annan uppläggning än det amerikanska. I stället för att arbeta med en kommitté sammansatt av forskare har det svenska projektet använt sig av intervjuer med samtliga forskare som disputerat på något av områdena läsinlärning, läs- och skrivsvårigheter och läs- och skrivpedagogik i Sverige³. Ett ytterligare villkor är att de antingen skall vara aktiva forskare på området eller att de relativt nyligen (de senaste tio åren) lagt fram sin doktorsavhandling. Metodiken beskrivs närmare nedan (sid 20).

³ Sedan forskarintervjuerna genomfördes läsåret 2001/2002 har ytterligare ett antal forskare disputerat på dessa områden.

Läsforskningsmiljöer i Sverige

I en första arbetsfas i projektet identifierades tolv läs- och skrivpedagogiska forskningsmiljöer där det antingen:

- bedrivs forskning kring läs- och skrivinlärning eller läs- och skrivsvårigheter eller
- finns personer som disputerat för doktorsexamen på något av dessa teman de senaste tio åren.

Forskningsmiljöerna identifierades genom forskningsrådets projektkataloger från 1995 och framåt, samt via litteraturdatabaserna LIBRIS, ERIC och PsycInfo.

På de tolv institutioner i Sverige som svarar mot de angivna kriterierna (förutom vid Lärarhögskolan i Stockholm där projektledaren, professor Mats Myrberg arbetar), har sammanlagt 24 forskare intervjuats (se bifogad frågeguide, bilaga 2). Vid **Lunds universitet** har tre forskare vid institutionen för lingvistik intervjuats (Docenterna Kerstin Nauclér och Eva Magnusson, och Fil Dr Åsa Wengelin). Vid **Malmö högskola** har tre forskare intervjuats (Lena Holmberg, professor i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik vid enheten för individ och samhälle, Caroline Liberg, professor i svenska med didaktisk inriktning, och Bengt Linnér, professor i svenska med litteraturdidaktisk inriktning, båda vid enheten för kultur, språk, medier). Vid **Växjö universitet** och **Högskolan i Kalmar** har vardera en forskare intervjuats (Fil Dr Christer Jacobson, psykologi respektive professor Karin Taube⁴, pedagogik). Vid **Göteborgs universitet** har tre forskare intervjuats (professor Ingvar Lundberg vid psykologiska institutionen, Fil. Dr Monica Rosén och Fil. Dr Monica Reichenberg vid pedagogiska institutionen). Vid **Linköpings universitet**, Institutionen för beteendevetenskap (innefattande psykologi och pedagogik) har tre forskare intervjuats (Fil Dr Stefan Gustafson, professor Stefan Samuelsson och Fil Dr Ulla-Britt Persson). Vid **Stockholms universitet** har två forskare intervjuats (professor Christina Hellman, institutionen för lingvistik, och doktorand⁵ Kristina Danielsson, institutionen för Nordiska språk). Vid **Karolinska institutet/Astrid Lindgrens barnsjukhus** har två forskare intervjuats (professor Martin Ingvar och Fil. Dr Torkel Klingberg). Vid **Karlstad universitet** har två forskare intervjuats (docent Anders Arnqvist, psykologi, och professor Irene Johansson, fonetik). Vid **Högskolan i Gävle** har en forskare intervjuats (Anita Hjalme, Fil Dr i pedagogik). Vid **Umeå universitet** har tre forskare intervjuats (professor Åke Olofsson⁶, Fil Dr Margit Tornéus, psykologi, och Fil Dr Astrid Ahl, pedagogik). Forskningsmiljöerna beskrivs närmare i bilaga 1.

Fördelat på ämnesområden företräds läsforskningen i Sverige av åtta språk-/litteraturvetare, sju pedagoger, sju psykologer och två neurologer. Kring dessa finns sedan ett antal doktorander med mer eller mindre klar anknytning till läs- och skrivområdet. Det rör sig om få läsforskare och doktorander i var och en av forskningsmiljöerna. På flera orter finns bara en disputerad forskare som arbetar med pedagogiska utvecklingsprojekt men utan forskningsmedel.

⁴ Sedan intervjuerna genomfördes har professor Karin Taube flyttat till Mitthögskolan, Härnösand (se vidare bilaga 1)

⁵ Kristina Danielsson disputerade för doktorsexamen vt 2003

⁶ Åke Olofsson innehar numera en tjänst som professor i läsforskning vid Högskolan i Stavanger

Tabell 1. Forskningsmiljöer med forskning om läs- och skrivsvårigheter/läs- och skrivinlärning/läs- och skrivpedagogik i Sverige 2002

Psykologi	Pedagogik	Språkvetenskap	Medicin
Umeå (Margit Tornéus, Åke Olofsson)	Umeå (Astrid Ahl)		
	Gävle (Anita Hjalme)		
	(Stockholm) (Mats Myrberg)	Stockholm (Christina Hellman, Kristina Danielsson)	Stockholm (Martin Ingvar, Torkel Klingberg)
Karlstad (Anders Arnqvist)		Karlstad (Irene Johansson)	
Linköping (Stefan Samuelsson, Stefan Gustafson)	Linköping (Ulla-Britt Persson)		
Göteborg (Ingvar Lundberg)	Göteborg (Monica Reichenberg, Monica Rosén)		
	Kalmar (Karin Taube)		
Växjö (Christer Jacobson)			
	Malmö (Caroline Liberg, Lena Holmberg, Bengt Linnér)	Malmö (Caroline Liberg, Bengt Linnér)	
		Lund (Eva Magnusson, Kerstin Naucélér, Åsa Wengelin)	

Expertlärare

Parallellt med forskarintervjuerna har också en inventering av ”expertlärare” när det gäller läs- och skrivinlärning/läs- och skrivsvårigheter genomförts. Dessa lärare skall kunna fungera som utvecklingsstöd inom det landsomfattande ”Dialogprojektet” (dvs det basfärdighetsprojekt som dåvarande skolministern Ingegerd Wärnerson aviserade i samband med Dyslexikongressen 1999) som pågår 2001-2006. Skolverket fördelade läsåret 2001/2002 statligt utvecklingsstöd inom detta projekt till 60 kommuner i landet för en bättre måluppfyllelse när det gäller basfärdigheterna läsa, skriva, räkna. Läsåret 2002/2003 har ytterligare 60 kommuner deltagit i projektet. Skolverket väljer ut de skolor och kommuner som skall få stöd, och man prövar också nya former för stödet. Konsekvenserna av detta blir att den fördelningsmodell för medel till skolutveckling man arbetat med tidigare (projektansökningar) minskar i betydelse och i stället kommer uppsökande verksamhet i fokus. Stödet koncentreras på grundskolan. Skolverket strävar efter att knyta universitetens kompetens till behoven i skolan. En speciell omständighet som skiljer den nya utvecklingsstrategin från det tidigare förfarandet är också att utvecklingsuppdraget kommer att involvera skolor och kommuner som inte själva ansökt om att delta. Skolorna skriver i stället utvecklingskontrakt med Skolverket och skolhuvudmannen för att nå bättre måluppfyllelse.

En viktig förutsättning för att denna strategi skall kunna lyckas är att de utvalda skolorna får möjlighet till utvecklingsstöd från såväl forskare som erfarna och framgångsrika lärare. Mot denna bakgrund har Skolverket givit Konsensusprojektet i uppdrag att identifiera lärare som kan fungera som utvecklingsstöd för de utvalda skolorna och kommunerna inom basfärdighetsprojektet. Valet görs med ledning av följande kriterier:

- Lång omvittnat framgångsrik yrkeserfarenhet när det gäller läsinlärning och stöd till elever med läs- och skrivsvårigheter
- God teoretisk orientering på området (dokumenterad i form av utgivna böcker, uppsatser, artiklar etc.)
- Dokumenterad förmåga att kommunicera sina kunskaper (dokumenterat i form av till exempel genomförda kompetensutvecklingsuppdrag, författade läroböcker etc.)

Sammanställningen av expertlärare återfinns i bilaga 3. Materialet finns även utlagt på Skolverkets intranät för att användas inom ”Dialogprojektet”. Den regionala fördelningen i materialet är dock skev. Många namn från Norrland, Östergötland och Småland finns med, medan storstadsområdena är underrepresenterade. Detta gäller även Mälardalsregionen i stort. Orsaken till dessa skevheter är troligen inte en verklig brist på ”expertlärare” i dessa regioner. Snarare är den ett resultat av att deltagande forskare samt de två föreningar (SCIRA och Dyslexiföreningen) som nominerat ”expertlärare” varit mindre aktiva, och eventuellt också haft sämre personkännedom i storstadsområdena.

Många av de skolverksmedarbetare som i dialog med kommunala skolföreträdare identifierar utvecklingsbehov och planerar utvecklingsinsatser har begränsade kunskaper inom läs- och skrivområdet. Textbidraget till Skolverkets expertgrupp ”Läs och skriv” ingår i en kunskapsöversikt som skall användas som stöd för Skolverkets personal i samband med kommundialogerna⁷.

⁷ ”Att läsa och skriva – en kunskapsöversikt om språk och skriftlig kommunikation” (Skolverket 2003)

Förväntad nytta av projektet

En viktig förutsättning för att vi skall kunna reducera andelen elever som misslyckas i sin läs- och skrivinlärning är att vi kan skapa konsensus om vad som kännetecknar god läs- och skrivpedagogik i olika avseenden. Klara budskap från landets läs- och skrivforskare är av stor vikt i detta sammanhang. På många skolor finns idag en avvaktande hållning till läs- och skrivforskning och ibland även en kunskapsrelativism. Alla åsikter är lika goda ”eftersom forskarna ändå bara träter med varandra”.

Den polarisering som präglat debatten om läs- och skrivinlärning och läs- och skrivsvårigheter i Sverige har fokuserat på pedagogiska metodfrågor. Intervjumaterialet som samlats in inom projektet pekar inte på någon uppdelning i två motståndarläger när det läs- och skrivpedagogik. Lärarskicklighet pekas ut som den kanske allra viktigaste faktorn. Genom expertlärarinventeringen synliggörs den läspedagogiska specialistkompetens som finns bland lärare i Sverige. Många specialister går i pension inom några år. Konsensusprojektet bidrar till att sprida deras yrkeskunskap till alla nybörjarlärare och specialpedagoger, såväl nu yrkesverksamma som kommande generationer.

Nationella uppföljningssystem byggs oftast upp av resultatindikatorer. Man har inte systematiskt kopplat dessa till pedagogisk och psykologisk forskning om vilka typer av pedagogiska insatser som leder till resultaten. Konsensusprojektet har som ambition att identifiera sådana viktiga pedagogiska villkor för framgångsrik läs- och skrivundervisning.

Forskarintervjuer

Intervjuerna med de 24 forskarna som deltagit i projektet har sammanlagt genererat drygt 600 sidor bandutskrift som återremitterats och kontrollerats av intervjupersonerna. I samband med detta har också källhänvisningar som gjorts i anslutning till intervjuerna kompletterats. Varje intervjuad forskare har också uppmanats bifoga sin CV för att ge en bild av variationen i forskningsinriktning och forskningserfarenhet

Intervjun upptar sju frågeområden där oenighet, konflikter och meningsbrytningar varit vanliga i samhälls- och skoldebatten om läs- och skrivinlärning, läs- och skrivpedagogik och läs- och skrivsvårigheter (se bilaga 2). Denna rapport redovisar resultaten från två av frågeområdena:

1. Vad är läs- och skrivsvårigheternas natur?
2. Vilka karakteristika har pedagogik som verksamt förebygger att läs- och skrivsvårigheter uppkommer?

I ett första steg i analysen har citat ut intervjuerna som hör till de två frågeområdena identifierats och kategoriserats. På område 2 har också källhänvisningar till citaten bedömts⁸.

De intervjuade forskarna har sedan uppmanats:

- 1) bedöma kategoriseringen av intervjuцитat inom vart frågeområde ("Ser du möjligheter att sammanfoga kategorier? Ser du skäl att dela upp kategorier ytterligare?")
- 2) bedöma källhänvisningarna som ansluter till intervjuцитaten ("Ange om du känner väl till/är bekant med/ej känner till författaren/källan. Ange om du betraktar författaren/källan som central för forskningsområdet. Kan du belägga (eller vederlägga) citat som saknar referenser med någon källa du själv känner till?")
- 3) bedöma citaten ("Anser du att utsagan stämmer väl/ganska väl/inte så väl/inte alls med din egen uppfattning. Du behöver inte ta ställning till citat du ej anser dig kunna bedöma.")

I resultatredovisningen som följer har de citat som bedömts "stämna väl/ganska väl" enligt de allra flestas uppfattning (kriterium max tre forskare som markerat "stämmer inte så väl/inte alls med min uppfattning", max tre som ej tagit ställning) ansetts uppfylla konsensuskraven och inkluderats under respektive tema.

Det rör sig om totalt 5.143 citatbedömningar på de två frågeområden av sju som hittills sänts ut för bedömning. Forskarna uttrycker avvikande uppfattningar i 469 fall. I 1.342 fall har forskarna avstått från att ta ställning, medan de instämmer i den uppfattning som uttrycks i citaten i de återstående 3.332 fallen. Den sammanfattande bilden är alltså samstämmighet. Bedömningarnas fördelning på frågor och teman framgår av texten nedan. I redovisningen nedan har endast citat där det finns en mycket stor majoritet av forskarna (enligt ovanstående kriterier) som instämmer i citatet tagits med. Här ingår t. ex. inte citat där fler än tre av forskarna avstått från att bedöma citatet även om samtliga övriga instämmer.

⁸ Källhänvisningar till det första området återstår fortfarande att bearbeta och bedöma

Vad är läs- och skrivsvårigheternas natur?

Av de 117 citat som representerar frågeområdet ”Vad är läs- och skrivsvårigheternas natur?” är enigheten stor om 36 citat (dvs. fyller kriteriet max tre forskare av de 19 som sänt in bedömningar på denna fråga som inte instämmer i den uppfattning citatet uttrycker, och max tre forskare som avstår från att ta ställning). För 17 citat råder oenighet enligt ovanstående kriterium, medan 64 citat är sådana där fler än tre forskare valt att ej ta ställning. För majoriteten av dessa citat är det fyra – sex forskare som valt att ej ta ställning.

De 36 citat som uppnår ”konsensuskriteriet” har grupperats i sex teman som återspeglar debatten bland forskare och/eller i skolan:

- Vad skall vi räkna som läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?
- Arv och miljö
- Fonologins roll
- Avvikelse eller del av den naturliga variationen?
- Läsvårigheter och skrivsvårigheter
- Synfel, automatiseringsproblem.... Alternativa förklaringar till läs- och skrivproblem

Vad skall vi räkna som läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?

Läsförmåga består enligt en välkänd modell (”Läsning = Avkodning X Förståelse”, Gough och Tunmer, 1986) av samspel mellan två delprocesser. En av processerna (avkodning) kodar skriftspråk till talspråk och vice versa. Den andra, förståelseprocessen, genererar och tillför mening till koden. Läs- och skrivsvårigheter betraktas i många sammanhang som ett specifikt avkodning-/inkodningsproblem. En majoritet av de intervjuade forskarna ser dock svårigheter med båda komponenterna som läs- och skrivsvårigheter⁹:

*Vad är det som ska räknas //som läs- och skrivsvårigheter// egentligen? Ska det räknas enbart detta att man inte kan koda av och koda in? Är det det som är läs- och skrivsvårigheter? Eller ska man också räkna med dem som faktiskt kan koda in och koda av rent tekniskt men inte kan använda sig av den förmågan till någonting? Jag tycker att det här är läs- och skrivsvårigheter både och, men det är helt olika typer, helt olika anledningar många gånger och vidare så yttrar det sig naturligtvis på olika sätt och vis. Ett första steg måste ju vara det att man ska kunna koda in och koda av naturligtvis. Det tror jag inte är någon som säger emot på något sätt. **Sen kanske man kan tänka sig ett samspel mellan de här komponenterna? Visst. Det är ju inte så att det ena plussar på det andra utan det är ju en produkt av varandra.***

Svårigheter med att läsa och skriva kan alltså även framträda som läsförståelseproblem utan påtagliga av- eller inkodningsproblem. Om förståelseproblemen uppträder även i talspråkssammanhang kan svårigheterna inte längre ses som i första hand läs- och skrivsvårigheter. Då rör vi oss med generella språkliga svårigheter:

⁹ text inom ”//”-markeringar anger fraser som ej ingår i utdraget från intervjun, men som behövs för förståelsen av citatet. ”.....” anger att ej textavsnitt som ej påverkar citatets innebörd tagits bort (oftast talspråksutfyllnader) **Fetstil** markerar intervjuarens frågor eller tolkningsförslag i intervjusituationen.

...läs- och skrivsvårigheter ser jag som ett ganska vitt begrepp som jag nog vill begränsa till att har du svårt att läsa och skriva, och i min värld så inkluderar läsning läsförståelse, så skulle jag kunna tänka mig att kalla det för läs- och skrivsvårigheter, absolut. Däremot om det visar sig att den här personen har samma problem att förstå talspråk, då tycker jag att det är någonting vidare. Det är inte läs- och skrivsvårigheter.

Jag tror att det är viktigt att man försöker ta reda på vilken typ av problem som den specifika eleven har och det kräver lite detektivarbete, men eftersom vi vet att många av de processer som används när man lyssnar och berättar är nästan identiska när det handlar om att läsa och förstå, så är det viktigt att tänka att det inte är en specifik lässvårighet om jag har svårt att förstå innehållet.

Avkodningsprocesser och förståelseprocesser samverkar med varandra. Om avkodningsförmågan är dåligt utvecklad (till följd av bristande läserfarenhet eller till följd av specifika ordavkodningsproblem, t. ex dyslexi) påverkar detta läsförståelsen. Den dåligt fungerande avkodningsprocessen tar så mycket kapacitet i anspråk att för litet återstår för de meningsskapande processerna:

Då är det anledning att tro att mycket av de här förståelseproblemen har sin grund i bristen på säkerhet och flyt i den tekniska delen av ordavkodningen ... och att det förhindrar möjligheterna till det inferensarbete och de mera avancerade språkliga funktionerna som måste tas i anspråk när man ska förstå texter.

Brister i läsförståelse kan emellertid förekomma utan att vare sig ordavkodningsförmågan eller allmänbegåvningen är nedsatt:

.....sen finns det faktiskt en grupp som varken har uttalade svårigheter med ordavkodning eller uttalade svårigheter med förståndet i övrigt, men likväl har svårigheter att bearbeta och förstå texter. Där finns det då tydligen en språkfunktionell svaghet som inte är så mycket fonologisk. Det kan vara svårigheter ... att få en automatisering av det här inferensarbetet på lägre nivåer, utnyttja kohesiva band i texter, att genomföra den "parsing" syntaktiskt sett som är nödvändig. Det förefaller som om en del människor har de svårigheterna trots att de på andra plan inte är funktionsnedsatta.

Det rör sig här om specifika språkproblem som inte hänger samman med begåvningsbrister. I många fall har elever med denna form av läs- och skrivproblem inte upptäckt de språkliga strukturer och konventioner som läsaren måste uppmärksamma för att förstå texten. Det behövs särskild undervisning i "läsförståelsestrategier" för att elever med denna problematik skall bli goda läsare. Eftersom deras problem inte är lika tydliga som ordavkodningsproblem undgår de dock ofta upptäckt i skolan. De klarar av den inledande läs- och skrivinläringen utan påtagliga problem. S.k. läs- och skriv-screeningstest identifierar dem inte som elever med läs- och skrivproblem. Läsförståelseproblemen visar sig först efter några år i skolan, då texterna börjar bli längre och svårare. Svårigheterna tolkas då oftast som begåvningsbrister.

*De är så suveräna på Christer Jacobssons //ordkedje-//test och det älskar de. De kan säga: "Kan vi inte få göra det en gång till, för det är så skoj." De tävlar om vem som kan göra mest och de kommer upp i höga resultat. **Absolut ingen dyslexi, men de fattar ingenting. Hur kan det komma sig?** Det tror jag har lite olika orsaker. Som lärare i klassen är man väldigt mycket inriktad på dem som inte kan läsa och de här*

*andra som läser, sitter ofta tysta och läser och läser, men de har helt enkelt inte, tror jag, fått träning i att läsa efter //det att de lärt sig att behärska den grundläggande// avkodningen. Läsförståelse måste underhållas. Man lär sig väldigt mycket ord på högstadiet och vill man lära sig mer sen så måste //man// helt enkelt fortsätta att läsa. Sen vet de inte hur man attackerar en text, som jag säger. De läser den rätt av. De har samma läshastighet hela tiden. De tänker inte på syftet med läsningen. **Du nämnde förut att dyslexi har en biologisk grund. Vad kan man säga om de här "gråzonsproblemen"?** Jag tror att det handlar väldigt mycket om att man ska läsa mer, få undervisning om lässtrategier. Det måste vara regelrätt undervisning om detta. Läsa mycket, tror jag också det handlar om, för läser man mycket så kommer man lite underfund om hur människor skriver....*

Arv- och miljöfaktorer bakom läs- och skrivsvårigheter

Läs- och skrivsvårigheter utvecklas som ett resultat av arv- och miljöfaktorer i samspel. I en del fall är miljöfaktorerna helt dominerande, medan ärftliga faktorer dominerar i andra:

.....om ett barn får ovanligt svårt för att läsa och skrivaså har det ju ... förmodligen både arvmässiga och miljömässiga orsaker. I en del fall är det arvmässiga orsaker som dominerar och kanske är nästan hela problemet. I andra fall kan det vara //så att de// har svårt för att läsa och skriva, inte alls av något begåvningskäl eller någon arvmässig svaghet, utan de lever i en sådan kaotisk miljö och är så okoncentrerade och är emotionellt störda osv. så därför har de svårt för att läsa och skriva. Nu brukar man ju använda ordet dyslexi för det som har arvmässig bakgrund, men du säger här läs- och skrivsvårigheter..... Hade du frågat om dyslexi, så hade dyslexi för mig varit det som har en arvmässig ursprungsorsak.

Möjligheterna att kompensera brister i de biologiska förutsättningarna är långt större än vi vanligen föreställer oss. Gynnsamma yttre förutsättningar kan leda till en mycket gynnsam förmågeutveckling utan att de biologiskt givna förutsättningarna är exceptionella:

Jag menar att de biologiska förutsättningarna måste finnas men vi kan alltså övervinna många saker genom det sociala rummet och i kombination av ett starkt biologiskt förtecken kan vi få helt fantastiska //resultat//, naturligtvis. Men sen kan vi också ha de som genom sin biologi kan knäcka mycket av social fattigdom.

Å andra sidan kan ogynnsamma miljöbetingelser leda till läs- och skrivsvårigheter (av andra slag än dyslexi) trots att de biologiska förutsättningarna inte är dåliga:

Kan du tänka dig det omvända förhållandet också att man har mycket torftiga förutsättningar när det gäller stimulans, kulturmiljö och sådant som gör att...?
Det beror på vad man pratar om för begrepp. Om man går på den definition som jag tycker mig hävda och som Lundberg och andra hävdar också, är att dyslexi är en bristande förmåga i det fonologiska systemet, då tror inte jag att dyslexi kan framkallas av bristande sociala omständigheter. Jag tror inte att man får ... t ex oklara fonologiska representationer -..... utan det tror jag är någonting som //har//.... en biologisk grund. Däremot så tror jag att allmänna läs- och skrivsvårigheter kan nog uppkomma p g a bristande, alltså torftiga sociala omständigheter.

Sedan 1950-talet har man med s.k. beteendegenetiska studier kunnat visa en hög grad av ärftlighet bakom dyslexi. De senaste tio åren har man med molekylärgenetisk forskning även lyckats visa var i den mänskliga genuppsättningen problemen uppkommer:

Då kommer man tillbaka till den nya forskningen där man har påvisat ett antal gener - hittills är det 6 och 15 och 1 tror jag - som tillsammans kan åstadkomma språkliga problem. Just den här gruppen uppvisar en väldigt specifik störning i genuppsättningen, som ger väldigt specifika språkliga symptom och det går alltså i släkten. Tidigare när man har undersökt en möjlig genetisk grund till dyslexi, vi vet ju att dyslexi ofta går i släkten, har det varit svårt att finna en enskild avvikande gen. Det nya är att man nu börjar finna gensamverkan bakom olika förmågor.

Brister i den pedagogiska kvalitet som skolan kan erbjuda i läsinlärningsstarten kan tillsammans med mindre goda förutsättningar i hemmet och närsamhället leda till läs- och skrivsvårigheter. Här kan t. ex sviktande fonologisk förmåga utlösa läs- och skrivsvårigheter som inte hade kommit till synes med mer gynnsamma förutsättningar i skola, hem och närsamhälle:

Orsakerna till svårigheterna kan vara flera och finnas både hos individen och i samhälls-, skol- eller hemkontexten. Troligen rör det sig oftast om ett olyckligt samspel mellan flera svaga faktorer på olika nivåer, där enskilda faktorer kan vara svårfångade. En vanlig sådan faktor anser jag dock vara att individen bär med sig subtila neurologiskt grundade svagheter i främst det fonologiska systemet och i förmågan att koppla fonologiska enheter till visuella symboler, grafem.

Dyslexi är något både mer begränsat än, och något utöver läs- och skrivsvårigheter i allmänhet:

.....det man kallar för dyslexi är egentligen inte precis ekvivalent med läs- och skrivsvårigheter. Dyslexi förefaller vara något mera basalt och handla om en mera grundläggande funktionsstörning av kanske neurobiologisk natur, möjligen genetiskt influerad och att en sådan avvikande situation som en del nervsystem har, har alltid funnits och finns även i illitterata miljöer

Många elever uppvisar svårigheter som liknar dyslexi, men där problemen inte är lika genomgripande. De har inte nedsatt fonologisk förmåga. Bristande läserfarenhet eller andra kulturbetingade faktorer kan då vara förklaringen till problemen:

Du kan ha mycket grava problem med koden och det skulle jag vilja kalla för dyslexi ... Sen kan vi se dem som har knäckt koden men de stannar på något sätt i en väldigt omogen fonetisk stavning eller reducerad fonetisk stavning och där skulle jag vilja säga att där är det mer vana //vid att// se skriftbilder och via sin faktiska kodkunskap lära sig ...det du kallar att gå från logografisk till ortografisk läsning via en fonografisk eller fonologisk kod.

Avkodningsproblem inskränker sig inte till problem med att lära sig själva koden. Avkodningen måste vara både snabb och säker för att möta kraven på läsförmåga i steget efter den inledande läsinläringen. För att möta läsförståelsekraven som ställs i t ex läromedel i

orienteringsämnen i skolan krävs att eleven läser flytande med automatiserad avkodning och god läshastighet. Forskare har liknat denna utvecklade läsförmåga vid ”kognitiv ekvilibristik”.

Därför blir lässvårigheter väldigt mycket en fråga om svårigheter att snabbt, effektivt och säkert handskas med de skrivna orden som sådana, att identifiera dem.det är en sak att ... knäcka den alfabetiska koden och förstå hur det här systemet fungerar. Nästa steg är att få upp automatisering i det förloppet. Det förefaller också vara en betydande svårighet för många individer.

Ett antal elever utvecklar läs- och skrivproblem av detta slag utan att ha vare sig fonologiska problem, begåvningsproblem eller okunskap om språkliga konventioner. Att nå automatiserad, flytande läsning kräver ytterligare förmågor som vi ännu inte vet tillräckligt mycket om.

Fonologins roll i läs- och skrivsvårigheter

Relationen mellan barns talspråksutveckling och läs- och skrivutveckling har varit i centrum för forskningen om läs- och skrivsvårigheter under de senaste tjugo åren. Man har visat att brister i utvecklingen av fonologisk förmåga är en viktig förklaring till läs- och skrivinlärningsproblem av dyslektisk art. Det är dock inte så att till exempel osäker stavning nödvändigtvis signalerar grundläggande fonologiska problem. Som citatet ovan (”Du kan ha mycket grava problem med koden.....”) visar får många elever till följd av läsovana och osäkerhet om hur skriftspråskoden är beskaffad läs- och skrivsvårigheter utan att man därför kan hävda att de har dyslexi.

Fonologisk medvetenhet är den aspekt av fonologisk förmåga som fått den centrala rollen i utveckling av pedagogiska program för att förebygga och möta dyslexi. Träningsprogram som utvecklar förmågan att identifiera fonem i ord, och att manipulera fonemen har visat sig ge god effekt på läs- och skrivförmågan. Flera forskare varnar dock för en förenklad bild av fonologins roll i uppkomsten av läs- och skrivsvårigheter. För det första måste man inse att fonemen inte går att lyssna sig fram till. De finns inte tillgängliga som sinnesintryck i talflödet:

Vi talar om fonologi här. Om man tittar på vad fonologisk förmåga och fonologiska svårigheter kan vara för någonting. Vad tänker du på närmare bestämt när vi talar om... Du säger att fonologi är centralt. Det är ju en abstrakt sida på något vis av språket som bygger på någon slags medvetenhet och reflektion osv. Det är någonting mer än att bara lyssna sig fram. Man kan säga att fonemen är abstrakta. Man kan inte bara gå på det man hör. Det är också viktigt att de lär sig att göra ljudanalyser, att de lär sig att göra ljudsyntes men det bygger på en slags djupare medvetenhet om språket och språkets uppbyggnad..... Fonemet finns inte där som fysiska realiteter? Nej, utan det bygger på någon slags djupare insikt. Det som man kallar för fonologisk medvetenhet.

*..... ljuden finns inte i språket, i talet. Det vet alla. Om du frågar mig efter referenser så håller varenda lingvist och varenda läsforskare med om att vi u-t-t-a-l-a-r i-n-t-e lj- u- d. Vi gör inte det. Utan man koartikulerar ord. **Fonemen är s a s abstraktioner eller?** Så brukar man väl vanligen beskriva det fast jag skulle säga så här att det är abstrakta beskrivningar av ingredienser i stavelser.*

För det andra är fonologi och fonologisk förmåga betydligt vidare begrepp än fonologisk medvetenhet. Fonologisk medvetenhet som enda förklaringsgrund kan leda tankarna fel när det gäller att bedöma barns fonologiska svårigheter. Ett antal barn utvecklar trots normala språkliga uppväxtvillkor inte sin fonologiska förmåga fullt ut. Även om de får delta i fonologisk medvetenhetsträning, och också utvecklar sin medvetenhet, lär de sig inte att skilja språkljud och språkstrukturer åt som andra barn:

*Det gäller nämligen att skilja på fonologi och fonologisk medvetenhet! De här individerna som vi har följt hade alla i förskoleåldern en fonologisk problematik i den bemärkelsen att det påverkade deras hantering av det talade språket, alltså fonologin - både att uppfatta och producera - men det följdes inte nödvändigtvis sen av problem med fonologisk medvetenhet. Det har att göra med vilken representation //barnen// har inne i huvudet. Det är det centrala och det styr ju sen då i sin tur vad som kommer ut ur munnen på dem. Likaså styr det vad de uppfattar av de fonologiska strukturer som finns i det språk som de hör, vilket i sin tur styr vad de producerar. Problemet är inte motoriskt. Det är däremot det som har med artikulation att göra. Det är en väldigt viktigt distinktion att göra; att fonologi (som är språkligt) finns i huvudet, medan artikulationen (som är motorisk) finns i munnen. Det som komplicerar saken är att det talade språket (i huvudet) ska artikuleras (i munnen). **Det är en konsekvens av en annan problematik.**..... Ja just det. Och även om man har en annan representation så kan man ju vara fonologiskt medveten om den representation man har, även om representationen skiljer sig från den representation som antas vara normal. I så fall betyder det att man svarar fel om man får testuppgifter som testar medvetenhet, - väldigt ofta.....Om man tar 'vis' och 'vit' och 'ris' eller något sånt där. Om man frågar barn vilka av dessa ord som rimmar, så skulle de säga 'alla', d.v.s. om det är ett barn som inte skiljer mellan /s/ och /t/ i det normala systemet, men ändå har den här principen klar för sig med vad det innebär att rimma och kan förhålla sig på det sättet till orden, så att de kan göra den sortens manipulationer. Om barns fonologiska system inte är färdigutvecklat betyder det INTE att de inte uppfattar vissa fonem utan snarare att de förväxlar dem som är snarlika, t.ex. /s/ och /t/ i exemplen ovan, eftersom de ännu inte 'delat upp' dem utan hanterar dem som en enhet (vilket innebär att 'vis' och 'vit' låter likadant eller åtminstone produceras likadant). **De kommer alltså att få läs- och skrivproblem p g a den här otydliga representationen men de kan vara fonologiskt medvetna?** Ja, och det är inte säkert att det är en otydlig representation. Den kan vara skarp men den kan vara annorlunda.....även om det finns en skarp fonologisk representation hos de här språkstörda barnen så finns det någon patologi bakom. **Det är inte bara så att det har råkat bli på det här viset, eller? Olyckliga uppväxtförhållanden?** Nej, nej, nej, nej, nej! Och inte heller det att man svär åt barnen eller låter bli att tala med dem eller så. Jag menar, man får inte fonologiska problem av miljön. Nej, de förekommer i alla miljöer, alla sociala miljöer och alla de sorters familjekonstellationer och oavsett utbildning på föräldrar. Det verkar inte ha med sådana faktorer att göra, utan med den språkliga utrustning som barnen har fötts med, kanske. Sen är det klart att det är ett samspel också som alltid, att ett barn ju lever i en viss miljö. Därför talar somliga turkiska och andra svenska.*

Fonologiska problem får också negativa följder för ordförrådsutvecklingen. Det rör sig då inte i första hand om fonologiska medvetenhetsproblem. Fonologiska minnesproblem verkar i stället var en nyckelförklaring:

.....då kommer man ju till frågan om relationer mellan fonologi och vokabulärutveckling..... "phonological loop" är av kritisk betydelse för att få fatt på ett nytt ord. Om en person med nedsatt funktion där möter ett nytt ord så behöver han eller hon oerhört många möten med det här ordet för att det ska sitta i långtidsminnet. Den här phonological loopen är så dålig och oprecis, så diffus, så att man får aldrig fatt på de här nya orden. Ett nytt namn eller något sånt där. Och så har de visat då att det finns ett påtagligt samband mellan bristfällig "phonological loop" i sådana här arbetsminnesexperiment och bristfällig vokabulärutveckling...

.... När man är ute och åker på okända vägar så passerar man orter med ortnamn som man aldrig har sett förut, så finns det en del människor som kommer ihåg precis vilken ort det var, medan andra har helt glömt vad den heter. Antagligen så har det mycket med fonologi att göra. Helt nya namn som du stöter på. Alltså namninläring har antagligen en fonologisk grund En del lär sig på "one trial".

Dessa sensoriska minnesproblem kan vara specifika antingen för hörsel- eller synminnet. I en serie experiment har man visat att dessa två olika typer av perceptuella minnesproblem leder till läs- och skrivsvårigheter av olika slag. Om man har problem med "one trial learning" ("priming" i citatet nedan) den auditiva vägen hänger detta samman med fonologiskt betingade läs- och skrivproblem, dvs. dyslexi. Har man å andra sidan motsvarande problem den visuella vägen men inte den auditiva leder detta till ett annat slags läs- och skrivproblem som brukar (oegentligt) kallas "ytdyslexi" eller "ortografisk dyslexi":

Det vi kunde se då var att de som vi klassificerar som elever som har de här ortografiska problemen uppvisar i stort sett ingen visuell priming. Däremot så hade de en auditiv priming som låg på samma nivå som kontrolleleverna. Det som var spännande där är att precis det omvända mönstret finner vi för dem med fonologisk dyslexi, så de hade nästan ingen auditiv priming. Däremot så hade de helt intakt visuell priming, så att det är en dubbel dissociation. Hela poängen med det här är ju att, om vi läser ett ord och så ska vi läsa det ordet en gång till senare, nästa dag eller nästa vecka, så bör vi ha någon som helst hjälp av att ha läst det tidigare när vi ska läsa det igen. Det finns något spår av det, men det är ju inte ett spår av den karaktären att "jaha, det här ordet har jag läst tidigare, när kan det ha varit och i vilken bok var det?" det är någonting som måste ske omedvetet. Precis som vi gör när vi kastar oss på cykeln på morgonen, så kan vi inte stå där och dividera om hur det var vi gjorde när vi cyklade, utan vi cyklar. Vi åker skridskor om vi har lärt oss det en gång, och vi vet vad vi gör med besticken när vi äter. Det går inte att tänka tillbaka på ett annat sammanhang när vi använder de här verktygen och tänka på hur jag gjorde då för att veta hur jag ska göra nu. Vi har en rad sådana här implicita avtryck, implicita minnen som är helt livsavgörande för oss för att vi ska kunna fungera.

När det gäller dyslexi har en rad ickespråkliga förklaringar förts fram utan att få något påtagligt forskningsstöd:

...de där andra förklaringsgrunderna om det magnocellulära systemet och det auditiva systemet cerebellums inverkan .. är inte lätt att visa, utan det förefaller som om den hårda kärnan ändå är det fonologiska systemet, där man förutsätter att språkfunktionella system inte lätt låter sig reduceras till processeringssystem av enklare slag. Det är en ståndpunkt som paret Libermann i Haskins har hävdad under lång tid Nå, jag tycker kanske inte att det är det viktiga, utan det viktiga är att alla tycks vara

eniga om att fonologin är det avgörande, och det i sin tur resulterar i svårigheter att komma till rätta med den alfabetiska koden, vilket i sin tur innebär stora svårigheter till säker och snabb ordigenkänningsförmåga.

.....man pratar om automatisering eller om allmän snabbhet och sånt där men den komponenten förklarar liten andel av variansen i läsning jämfört med den fonologiska. P G Aaron sa en gång att den fonologiska hammaren är ett otroligt klumpigt och töntigt verktyg men är nog ändå det enda vi har.

Vad är avvikande läs- och skrivutveckling och vad är en del av den naturliga variationen?

Läs- och skrivsvårigheter är inget välavgränsat begrepp. Inte heller när det gäller teoretiskt väl förankrade företeelser som dyslexi är distinktionen mellan dem som har problemet och dem som inte har det skarp:

.....läs-och skrivförmågan hos populationen följer normalfördelningskurvan. Var man på den kurvan ska sätta gränsen för vad som ska betraktas som läs- och skrivsvårigheter eller grava läs- och skrivsvårigheter blir i viss mån godtyckligt. Det är ju ett syndrom om man med syndrom menar knippe av samförekomster som man kan iaktta och som sen kanske kan föras tillbaka på olika orsaker. läs- och skrivsvårigheter kommer i ett kontinuum, från relativt få och lätta problem av övergående natur till många, svåra och ihållande problem. Det finns ju vad man vet idag inget enskilt symptom som specifikt utmärker den typ av grava läs- och skrivsvårigheter som vi kallar dyslexi.

Till en del uppkommer otydligheten genom att människor med läs- och skrivsvårigheter har olika förmåga att utnyttja andra förmågor och resurser för att kompensera sina svårigheter. Man kan därför inte göra åtskillnad mellan människor med och utan läs- och skrivsvårigheter genom att enbart studera deras läs- och skrivprestationer:

Sedan kommer den kompensatoriska förmågan in. Lundberg, Stanovich och andra tar upp att även om du befinner dig längst ute i vänstra kvartilen av normalfördelningskurvan symtomässigt och har manifesta, uppenbara och ihållande problem så inom den gruppen finns det folk som är kompensatoriskt skickliga och alltså kan skutta upp i mitten som det ser ut, manifest på den där normalfördelningskurvan, därför att de har exceptionell förmåga att kompensera en typ av brist med hjälp av andra typer av förmågor. Det här gör ju att det är inte enkelt att på ytan hitta en kategorisering.

Variation i det biologiska kapitalet är en grundläggande förutsättning för människans överlevnad och utveckling. Den variation i fonologisk förmåga som ligger till grund för ordavkodningsförmåga hos dyslektiker och andra är inte på något sätt att jämföra med distinktionen mellan ”sjuk” och ”frisk”:

Det är svårt att veta var gränsen går mellan defekt och vad som är normal variation. Man vet också att det är biologiskt försvarbart att ha en viss variation. Det är en beredskap inför krav som kommer på arten i framtiden som vi inte vet något om. En resurs.

Vidare kan vi overse med bristande förmåga i sådana avseenden som inte är socialt eller ekonomiskt nödvändiga för att fungera i vardagen. Ingen skulle komma på tanken att beteckna bristande bollsinne som ett funktionshinder:

Vi har ju starka och svaga sidor, självfallet. Det kan hända att jag har en väldigt, väldigt svag sida på någonting. Kanske när det gäller fingerprecision, skjuta pil eller vad det nu kan vara, men denna svaghet är inte till något besvär eftersom just det som denna förmåga skulle behövas till är någonting jag aldrig utövar, så det upptäcks aldrig.

”Svårigheter” implicerar att otillräcklig förmåga möter yttre krav. Variation i kraven har inte med individens biologiska egenskaper att göra, utan med variationer mellan situationer och över tid. Det som betecknas som otillräcklig förmåga (”svårigheter”) kan alltså skifta:

För det första när det gäller läs- och skrivsvårigheternas natur så måste deras natur vara i förhållande till någonting och det är det samhället vi lever i och de krav som samhället ställer på oss, på något sätt. Går vi tillbaka 100 eller 150 år i tiden så tror jag att många som då var normalt läs- och skrivkunniga skulle kanske ha fått väldigt stora problemi dagens samhälle.

Skolan ställer högre kravJa precis, och samhället förändras och ställer andra krav än vad det gjorde för ett antal år sedan. Ta en dyslektiker till ett annat land där man inte är beroende av den här förmågan, och bota dyslexin, medan de kognitiva störningarna - om du skulle testa dem - finns kvar där. Det är underliggande problem som visar sig först när man möter miljökraven.

Läsvårigheter och skrivsvårigheter

Kan man ha läsvårigheter utan att ha skrivsvårigheter eller vice versa?

Man talar ju i normala fall om läs- och skrivsvårigheter. Kan man tala om människor som bara har skrivsvårigheter.....eller bara har läsvårigheter?

Det är en intressant fråga. Jag tror att det är väldigt få som bara har skrivsvårigheter, dvs. i botten bara skrivsvårigheter. ... det är många som säger det men jag tror också att jag ser det i mina data att skrivsvårigheterna är svårare att göra någonting åt.

Det är befogat att tala om "läs- och skrivsvårigheter" snarare än "läsvårigheter" och "skrivsvårigheter" var för sig. Läsproblem och skrivproblem hänger samman. Den som skriver utan svårighet har alltså med mycket stor sannolikhet också en väl fungerande läsförmåga. Inte så sällan ser man däremot kvardröjande skrivsvårigheter i vuxen ålder hos människor som lyckats kompensera sina läsvårigheter. När människor med denna typ av kompenserade läs- och skrivsvårigheter talar om sina problem brukar de ofta säga att de hade läs- och skrivsvårigheter i skolan, men att de som vuxna kommit över detta. De har nu bara problem med att stava. En vanlig strategi för att hantera skrivproblem är att helt enkelt undvika att skriva:

Man kan väl säga så här att de flesta människor måste läsa under alla omständigheter, men det går ganska hyggligt att klara sig undan skriftspråkliga krav.

..... det går att vara en ganska hygglig läsare samtidigt som man har dålig stavning, även om läsningen ibland brister i precision. Men tvärtom är ganska ovanligt.

Synfel, automatisering, timing, etc. som förklaring till läs- och skrivsvårigheter

En äldre beteckning på dyslexi är "ordblindhet". En kvardröjande föreställning om läs- och skrivsvårigheter är att någon form av synfel (samsyn, ögonmotorik eller liknande) är orsaken till läs- och skrivsvårigheterna:

Sen kommer vi till samsynsproblemet och där hävdas det ju att sådana här forier är själva anledningen till problemet, leder till hoppande bokstäver och allt vad man kallar det för. Nu är det ju väldigt svårt att visa att detta är fallet. Vi har ju en del väldigt stora undersökningar. Vi hade Bergen-projektet, som visade ganska klart att bland 250 dyslektiker var sådana här samsynsproblem inte alls vanligare bland dem än bland kontrollgrupperna. I själva verket är det så att latent forier har ungefär 70% av populationen. Det är alltså ett normalt fenomen .. att inte ha full balans mellan ögonen.

Frank Vellutino skrev några klassiska artiklar där han, tycker jag, visade att synsvårigheter hos dyslektiker är snarare en effekt av läsvårigheter än en orsak till det. Det är helt naturligt att dyslektiker har avvikande ögonrörelser, men det har de bara för att de har svårt att läsa. De har svårt att läsa så därför är det naturligt att de hoppar tillbaka i texten. De måste läsa om orden, för de kan inte läsa orden. Det är ett orsak

och verkan-problem. Däremot såg man när det gäller ren visuell perception, när det gällde att följa en punkt med blicken, då hade inte dyslektikerna så mycket större problem än vad den normale läsaren hade. Om man tar bort all verbal information, då verkar dyslektikerna inte ha speciellt stora synproblem.

Det var en norsk ögonläkare som sa en gång att "rettstelde öjer är like uvanlit som rettstelde neser". Man kan ju alltid tänka sig en individ som har det här problemet och det har förstört läsinläringen, men det är nog otroligt få personer det rör sig om.

Man talar om samsynsproblem och...Det känner jag mig helt överbevisad om att det inte har med saken att göra.

.....Nu sammanfattar vi det du säger. Glasögon är inte aktuellt för att råda bot på läs- och skrivsvårigheter. Inte astigmatism, inte brytningsfel. Över huvud taget handlar det inte om perifera synfunktioner. Inga data pekar i den riktningen. Det finns inget vetenskapligt stöd.

Dyslexi är alltså enligt forskarnas mening ett språkligt problem och inte ett synproblem. En annan förklaringsgrund till dyslexi som förts fram i debatten bygger på att generella svårigheter att automatisera förmågor som måste läras in drabbar motorisk utveckling i lika mån som ordavkodningsförmåga. Läs- och skrivsvårigheter och motoriska störningar skulle alltså ha en gemensam bakgrund. Ingen av de deltagande forskarna delar denna uppfattning. Ett antal har dock valt att inte ta ställning till hur sambandet mellan dyslexi och motoriska svårigheter ser ut.

Nicolson & Fawcetts automatiseringshypotes har ju fått stort genomslag vilket tyder på att det är något som många spontant tycker är vettigt med den beskrivningen, men de forskare som har jämfört mätningar av automatisering med mätningar där det ingår uppgifter som ställer krav på fonologin, ser det ut som en väldigt liten del av variationen eller det typiska med dyslektikerna som man fångar in i de här automatiseringstesten, går i princip inte att särskilja från... Har man barn som har haft mycket problem och är mycket utredda och har allvarliga skavsår i sin självbild s a s, finns det hur många skäl som helst som talar för att de borde prestera sämre och ha sämre uppmärksamhet på många små test man gör med dem. Det finns vissa //studier//, jag tror .. Heinz Wimmer med kollegor, har gjort en //studie// där han direkt jämför mängder av sådana här test för att se vilka som är bäst på att skilja ut dyslektikerna och då hamnar ju automatiseringsgrejerna långt ner på listan.

Vilka karakteristika har pedagogik som verksamt förebygger att läs- och skrivsvårigheter uppkommer?

”Läskriget” som är en av utgångspunkterna för konsensusprojektet har i stor utsträckning fokuserat på betydelsen av arbetssättet i den grundläggande läsinlärningen. Man har kontrasterat en ”analytisk” metodskola, där vardagsspråk och texter ur vardagen ger utgångspunkter i den praktiska pedagogiken mot en annan, ”syntetisk” metodskola, som bygger läsinlärning på en strukturerad arbetsgång med utgångspunkt i bokstäver och språkljud där läslärorna spelar en väsentlig roll. I USA, där begreppet ”Reading Wars” myntades, har den förstnämnda skolbildningen representerats av ”Whole Language” med Kenneth Goodman och Frank Smith som främsta företrädare. Den andra, ”Phonics”, representeras inte lika tydligt av speciella forskare. De forskare som särskilt studerat läs- och skrivsvårigheter har i debatten förknippats med denna ståndpunkt. Flera omfattande synteser av forskningsresultat under 1990-talet som gjorts på initiativ av amerikanska utbildningsmyndigheter har syftat till att avgöra vilken av de två skolorna som ger bästa läsinlärningsresultatet. Marilyn Jager Adams publicerade 1990 en sådan studie som ofta citeras¹⁰.

”National Academy of Science” tog 1996 initiativ till ett konsensusprojekt med företrädare (både forskare och lärare) med samma bakgrund. Man ville alltså identifiera ståndpunkter och uppfattningar som båda sidorna (Phonics och ”Whole Language”) kunde enas om. Projektet gav ut ett konsensusdokument 1998¹¹.

Det svenska konsensusprojektet ställde den allmänt formulerade frågan ”Vilka karakteristika har pedagogik som verksamt förebygger att läs- och skrivsvårigheter uppkommer?” till de tjugofyra deltagande forskarna. Samtliga tjugofyra har besvarat frågan i intervjun. Fyra (de två deltagande medicinska forskarna, samt en psykolog och en språkvetare) har avstått från att bedöma citaten som sänts ut för bedömning av de deltagande forskarna.

Svaren har grupperats i sex teman som återspeglar forskarståndpunkterna:

- Vikten av struktur och systematik
- Lärare med bred praktisk metodkompetens och teoretisk förståelse
- Vikten av meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang för eleven
- Vikten av pedagogik som knyter samman tala-läsa-skriva
- Goda läs- och skrivmiljöer
- Krav på övergripande styrning

¹⁰ Adams, 1990

¹¹ Snow m fl, 1998

Vikten av struktur och systematik

Ett grundläggande krav på läspedagogik som ger bästa läs- och skrivutveckling för alla barn är en aktiv lärare som arbetar strukturerat:

Vad det handlar om är en aktiv vägledning, en strukturerad undervisning och inte bara att släppa ut barnen på egen hand och tro att saker och ting löser sig av sig självt.

Läraren måste arbeta med en klar föreställning om vad som skall hända i klassrummet:

...det måste finnas en tydlig struktur i hur //lärarna// har identifierat de olika delarna som ska tränas eller stimuleras

Detta innebär absolut inte att man skall uniformera undervisningen:

. Det behöver ju inte betyda att det är liksom en styrd tydlig struktur i det som faktiskt händer men hos lärarna måste det finnas en idé om att läsning ska ha ett visst utrymme

..... man behöver inte överta den här idén som engelsmännen har om One-Hour-of-Literacy, //där// man säger att det ska vara 5 minuter av det och...

.....det måste finnas en struktur så att man vet vad det är man tränar och varför....

Läs- och skrivutveckling är en krävande process som tar tid, både för lärare och elev:

Det viktigaste är att man ägnar tid åt saker. Tiden är oerhört viktig. Där finns det en fara tycker jag... med det ämnesövergripande tematiserade arbetssättet. //Det// kan ju också ha den nackdelen att man inte riktigt ser vad det är man gör. Då försvinner vissa saker. Som läsning t ex.

Speciellt höga krav på omsorg, uppmärksamhet och noggrannhet ställs i det allra första skedet i år 1. Detta är krav som gäller särskilt för att barn med mindre goda förutsättningar skall ha möjlighet att utvecklas positivt:

Generellt kan man väl våga påstå att en god pedagogik som kan bidra till att konstitutionellt betingade lässvårigheter inte blir så farliga måste i princip.... vara väldigt noggrann i inledningsskedet.

.....om jag har en strukturellt uppbyggd läsundervisningså gör jag vad jag kan göra i undervisningen när det gäller elever med sen utveckling eller svårigheter.

Många barn börjar skolan med omfattande erfarenheter av läsning och skrivning. De är motiverade, och kan redan mycket av det de förväntas lära sig under den första terminen i år 1. Att gå varsamt fram i den inledande läs- och skrivinläringen behöver inte vara till förfång för denna mer avancerade grupp:

Det är ingen nackdel för de andra eleverna, för de andra eleverna kan jag ändå ... ge uppgifter på en annan nivådet är mer försvarbart, tycker jag, än att jag bedriver en undervisning, som gynnar de elever som har lätt för att ta till sig läsundervisningen

eller som redan kan läsa, och försumma de övriga..... blir det ju en slags nivågruppering inom klassens ram. Det har vi uppe till diskussion väldigt mycket och det ser somliga så väldigt föraktfullt på men ... jag tror att det var Linnea Ehri som sa ... att just på den här grundläggande nivån kan det vara försvarbart att man nivågrupperar eleverna tills de har tillägnat sig grunderna och de mest väsentliga färdigheterna.

Källhänvisningarna till de citat som uppfyller ”konsensuskriterierna” är:

Adams (1990)
Adams (1991)
Barr & Dreeben (1983)
Barr & Dreeben (1991)
Chall (1967)
Clay (1991)
Clay (2000)
Höien & Lundberg (1999)
Langer (2001)
Lundberg (2001)
Mandel Glazer (1992)
Santa & Höien (1999)
Snow (1998)
Vellutino (1991)
Wasik & Slavin (1993)

Lärare med bred metodkompetens och teoretisk förståelse

En utgångspunkt (uttalad eller outtalad) i debatten om läs- och skrivpedagogik har varit att valet av läs- och skrivinlärningsmetod är av avgörande betydelse. Detta är dock inte en ståndpunkt som omfattas av konsensusforskarna. De lyfter i stället fram lärarkompetens som den utslagsgivande faktorn. Lärarskicklighet innebär med ett sådant synsätt att behärska många olika metoder, och att anpassa dessa till sina elevers behov:

.....den skicklige läraren över huvudet taget har satt sig in i olika sätt att göra saker och ting har satt sig in i teoretiska aspekter - vad är det som är viktigt i processen? Jag skulle alltså vilja lägga tyngdpunkten..... på processens krav. Vad är det som krävs för attbli en god läsare? Hur ser de här bitarna i det alfabetiska systemet ut? Hur kan jag bete mig för att eleven ska få de bitarna?

..... en lärare ska bemästra så många metoder som möjligt, när det gäller att bedriva läsundervisning så tror jag inte på någon enskild metod så där väldigt utpräglad, utan jag tror på lärarens förmåga att kombinera olika metoder.....Man ska kunna väva ihop olika aspekter, därför att om man kan olika metoder, får man en bredd själv i sin insikt om läsundervisning och sin kunskap om läsundervisning. Då kan man frigöra sig från metoder, men ändå arbeta insiktsfullt

Den skickliga läraren kan motivera sitt tillvägagångssätt ned till enskilda detaljer i undervisningen:

.....lärare bör veta i varje sak man gör "vad har jag för syfte med det här?". Alltid fråga sig "vad har jag för syfte nu med det här?" och inte bara göra saker utan vara väldigt tydlig med att "jag måste motivera för mig själv att det här måste jag göra".

Att ensidigt tillämpa en metod kan till och med innebära risker för elevernas läs- och skrivutveckling. Kärnan i ett professionellt förhållningssätt är i stället att uppmärksamma den enskilda elevens strategier för att lösa uppgifterna i klassen:

Jag tror att man väldigt ofta låser sig vid vissa metoder. Eleven har ofta själv kommit fram till en strategi, hur den ska lära sig. Jag tror att man måste vara mycket mer vaksam och lyssna på signaler från eleverna om de har kommit på sätt att själva hantera de här problemen som de har.

Att läraren kan läsa de här signalerna som eleven ger.

Det är ju jätteviktigt. Det måste bygga på det här samspelet.....

*.....lärare som är väldigt känsliga för att barn har olika inlärningsstrategier.....
Man vet ju att barn har olika favoritmodaliteter, helt oavsett om de har läs- och skrivproblem och att bygga på starka förmågor, uppmärksamma det och också uppmärksamma vilka förmågor som inte är så starka och se vad man kan kompensera.*

För att kunna bedöma elevernas utveckling och avgöra vilka strategier de tillämpar måste läraren ha ingående kunskaper om barns språk och språkutveckling. Utifrån denna kunskap planerar hon/han arbetet så att varje elev möter rätt utmaningar i klassrummet:

..... planeringen görs utifrån den enskilde individens styrka och svaghet som vi sa tidigare. Men det krävs ju då det som du sa innan att lärarna kan mera om språk. Vad de kan om språk nu är väl fonologisk medvetenhet. Om ens det.

En pedagogik som bygger på den enskilde elevens förutsättningar, framstegstakt och inlärningsstrategier innebär att läraren kan arbeta diagnostiskt i undervisningssituationen. Detta är särskilt viktigt för barn som har en sämre läs- och skrivutveckling än sina kamrater. Tyvärr är ett diagnostiskt arbetssätt inte allmänt förekommande bland lärare:

Att noga följa barnens utveckling är viktigt för att tidigt få varningssignaler om att "här håller det inte på att gå så bra, här måste vi göra någonting". Vad man ska göra är en sak som ibland måste utredas väldigt noga och individuellt med omsorgsfull kartläggning och det är inte alla som kan göra det.....

För att det skall vara möjligt att arbeta diagnostiskt i undervisningssituationen krävs att läraren har möjlighet att arbeta enskilt med varje elev:

Enskild högläsning (eleven läser för läraren) och olika former av upprepad läsning, är en viktig ingrediens i bra pedagogik. En-till-en-situationer är nödvändiga. Banda elevens högläsning och jämför utveckling över tid.

Källhänvisningarna till de citat som uppfyller ”konsensuskriterierna” är:

Pearson (2001)

Persson (1994)

Pressley (1998)

Snow, Burns & Griffin (1998)

Vikten av meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang för eleven

Det systematiska och välplanerade arbetssätt som konsensusforskarna rekommenderar måste samtidigt vara motiverande för eleven. Läs- och skrivhandlingar om kommunikation. Att det skrivna språket är till för att vi skall meddela oss med varandra måste vara en utgångspunkt i undervisningen.

Jag gör inte gällande att den här noggrannheten och systematiken behöver stå i konflikt med det som vi brukar förknippa med glädje och kreativitet och lust och motivation. Självklart inte! Det är också så att barnen naturligtvis måste bli varse att det här handlar om någonting meningsfullt och kommunikativt, att man använder skriften för olika syften. att det är infogat i ett sammanhang.

.....det är två spår man går och de löper parallellt och interagerar på något sätt hela tiden, nämligen dels den här meningsfullheten, lusten, den här kommunikativa hållningen, dels ett erkännande att skrift i grunden är någonting onaturligt som inte har funnits länge i mänsklighetens historia. Den här artificiella typen av kommunikation måste man lära sig via undervisning, och den undervisningen bör helst vara planmässig och grundad på en analys av vad som krävs för att ta de här stegen.

Bibliotek och högläsning är två viktiga ingredienser i pedagogiken såväl i som utanför klassrummet:

En annan sida av en god pedagogik är självklart detta att skapa intresse för läsningen, skapa läsglädje. Det kan man bli genom att läsa högt för barnen ofta och mycket och också besöka bibliotek och ha god kontakt med bra kvalificerade barnbibliotekarier.

Kravet på motiverande och lustfylld undervisning handlar inte endast om att få en bra start på läs- och skrivinläringen. Den är ett villkor för att hjälpa eleverna till en långsiktig och hållbar läs- och skrivutveckling. Läraren måste ha som ett viktigt mål att lära ut ett ”metakognitivt förhållningssätt” som gör det möjligt för eleverna att bilda meningsfulla strukturer av texter, att avgöra vad som är viktigt och mindre viktigt i texten, och att bedöma sin egen förståelse av det lästa. Det utmärkande för en elev som läser bra är inte att hon eller han alltid förstår, utan att hon/han själv kan avgöra när hon/han inte förstår. Denna förmåga måste för många barn utvecklas genom aktiv lärarvägledning:

Det är viktigt att man inte släpper barnen någonstans i trean och säger att "nu kan de läsa flytande så nu får det gå av sig självt", utan de måste fortsatt få vägledning i hur man angriper en text, hur man reflekterar över en text, hur man gör inferenser, hur man skapar sig inre bilder och inre föreställningar. Allt det här kräver också metakognitiv hållning som uppenbarligen går att utveckla.

Källhänvisningarna till de citat som uppfyller ”konsensuskriterierna” är:

Persson (-1994)
Snow, Burns & Griffin (1998)
Taube (1988)

Vikten av pedagogik som knyter samman tala-läsa-skriva

För den nybörjare som inte växt upp i en skriftspråkligt stimulerande miljö är det inte alls självklart att skriftspråket har en tydlig koppling till talspråket. Talspråksflödet ger inga tydliga indikationer om att språket kan delas in i satser, ord och ordsegment. Sådana insikter har en avgörande betydelse för såväl läsinlärningsstarten som läs- och skrivutveckling på längre sikt:

Helt avgörande är att man inser att skrift är kopplat till tal.

Fler vetenskapliga studier, bland annat det välkända bornholmsförsöket, visar både på betydelsen av en grundläggande språklig medvetenhet, och de positiva effekterna av att undervisa förskolebarn om detta före läsinlärningsstarten:

... pedagogik som verksamt förebygger. Det är naturligtvis språklekar.

.....om en grupp av barn i 5-6 års ålder får jobba systematiskt eller får leka systematiskt med olika fonologiska övningar under en viss period och den gruppen jämförs med en grupp barn som inte får den här systematiska träningen, så har man funnit att de barn som har fått det, klarar sig bättre i skolstarten och med läs- och skrivinläringen. Fortfarande finns i respektive grupp stora individuella variationer men gruppernas medelvärden har visat sig konsekvent skilja sig åt statistiskt...

Det räcker alltså inte med att rimma och läsa ramsor. Språklekarna måste säkerställa att barnen utvecklar en medvetenhet om att ord går att dela upp i fonem, och att man kan skapa nya ord genom att manipulera med fonemen.

Fokus på fonologi i läsinlärningsstarten får inte innebära att bokstavskunskapen sätts åt sidan. Barn måste uppmuntras att skriva bokstäver, ord och meddelanden redan från förskoleåldern:

Att ta vara på det intresse som barn ofta visar spontant och nyfikenheten kring bokstäver och att bekanta sig med dem, bokstavsnamnen men framför allt bokstavsljuden och att leka och upptäcka kopplingen mellan talljuden som vi använder när vi producerar tal och bokstäverna som vi använder oss av när vi skriver.....

.....de färdigheter som är starka prediktorer till den tidiga läs- och skrivinläringen är bokstavskänedom, bokstavsljuden, fonologiska färdigheter, förmågan att kunna ha en uppfattning om att talspråket är uppbyggt i segment och fonem, att de här representeras av bokstäverna. Allt detta utgör viktiga förutsättningar för en läs- och skrivinläring.

Högläsning är ett viktigt redskap för att ge barn insikter om kopplingarna mellan tal och skrift. Den upplästa texten ger en god uppfattning om skriftspråkets struktur långt innan barnet självt kan läsa. Högläsning bidrar till utveckling av såväl syntaktisk som fonologisk förmåga, till ordförrädsutveckling och medvetenhet om berättelsestrukturer. För att ge rätt utbyte måste högläsning innebära aktiv bearbetning av det lästa:

..... Att det finns rik tillgång till böcker i förskola och på lågstadiet, självklart, att man läser väldigt mycket högt och att när man läser högt att man har det parallellt att

man ställer frågor, aktiverar eleverna ...

...Det räcker inte bara att läsa högt och så smälla igen boken "och nu gör vi något annat", utan det ska vara det här att man frågar dem och får igång samtal och resonemang, för de delar ju erfarenheterna av att ha hört samma berättelse, så att det är inte högläsning rätt upp och ner utan det är ju mer än så.

Föräldrar har en viktig roll att spela när det gäller högläsning, även om de själva inte betraktar sig som goda läsare:

Det händer att föräldrar som själva har läs- och skrivproblem inte vågar läsa för sina barn. De måste uppmuntras att göra det. Även om de inte läser tekniskt perfekt låter de sina barn möta skriftspråksordförråd och meningsbyggnad genom högläsning.

Högläsning är ett viktigt pedagogiskt verktyg även för äldre barn och ungdomar:

Högläsning för barn är också viktigt i skolan särskilt för barn med läs- eller språkproblem, högt upp i skolåren.

Källhänvisningarna till de citat som uppfyller "konsensuskriterierna" är:

Adams (1990)
Höien & Lundberg (1999)
Lundberg (1984)
Lundberg, Frost & Petersen (1988)

Goda läs- och skrivmiljöer

De yttre förutsättningarna för lärares läs- och skrivundervisning är av stor vikt för barnens läs- och skrivutveckling:

.....man ska ha en god läsmiljö. Skapa god läsmiljöer i skolan och för de små barnen kanske ha läsvrår och sådana saker. Det tror jag kan ha betydelse med. Satsa naturligtvis på bibliotek, skolbibliotek och en bibliotekarie som kan arbeta, som kan hjälpa barnen till rätta, hur man hittar i biblioteket

Det skall finnas naturliga möjligheter att läsa och skriva mycket i skolan. Detta gäller i förskolan lika väl som i skolan:

.....kriterier för vad som är att beteckna som en god läsmiljö för barnen. Vad ska det finnas för någonting som utmärker den? Det är just det här med variation i texter, och det handlar både om att läsa och skriva. Små barn tippar över väldigt mycket till att det blir läsaktiviteter. Man skriver mindre än man vad man borde göra.

Källhänvisning i anslutning till detta avsnitt är Langer (2001) och Clay (1991).

Övergripande krav på skolans styrning

En god läs- och skrivförmåga är av avgörande betydelse för individens utvecklingsmöjligheter i vårt samhälle¹². Detta gäller i skolan såväl som i samhället i övrigt. Det är därför av stor vikt att läs- och skrivundervisningen i skolan bedrivs med metoder som är dokumenterat framgångsrika. Så är emellertid inte fallet i Sverige i dag:

Jag hoppas att det är så här i fortsättningen med Tomas Östros i ledningen för skolan att han ställer samma krav som den brittiska utbildningsministern gör,nämligen att det vi gör och det vi strävar efter i skolan är att arbeta med det som är "evidence based". Det bör väl vara vår strävan. Det som är "evidence based" idag kanske inte är det imorgon. Det är möjligt att det kommer att ske förändringar och perspektivförskjutningar som vi inte kan överblicka idag, men denna strävan att försöka vara rationella och att grunda det vi gör på noggranna överväganden och empiriska resultat, borde ändå vara någon slags basalt fundament som vår verksamhet ska vila på.

Källhänvisningarna till de citat som uppfyller ”konsensuskriterierna” är:

The National Reading Panel (2001)

Mosenthal (1995)

Stanovich (2000)

¹² Skolverket 1996,2000

Dokumenterat effektiva program, metoder, arbetssätt och läromedel

För majoriteten av eleverna är valet av läsinlärningsmetod inte avgörande

Valet av pedagogisk metod är inte en avgörande fråga för majoriteten av nybörjarna i skolan. De har resurser i form av en stimulerande språkmiljö i hemmet, och goda individuella förutsättningar i övrigt att utveckla läs- och skrivförmåga:

..... de gånger man har försökt att göra jämförelser mellan läs- och skrivmetoder som t ex med helordsinriktade eller som är mer fonologiskt inriktade, på gruppnivå, så finner man i regel ganska små skillnader. Det är antagligen ett uttryck för att för en stor majoritet av alla elever som ska sätta igång med sin läs- och skrivinläring, så gör inte de faktiska läs- och skrivmetoderna någon större skillnad.

Barnen som till synes utan svårighet och med minimalt vuxenstöd utvecklar sin läs- och skrivförmåga har ändå nyckelpersoner i sin närhet som kan ge dem den hjälp de själva frågar efter:

Det ska finnas någon läskunnig person i närheten som kan lotsa in dem.

Ja, att barnen när de frågar, vilket många barn gör, får svar på sina frågor: Vilken bokstav är det där? Och man börjar också att läsa saker och ting, skrift, som man har omkring sig dagligen och intressera sig för den. Ofta räcker det egentligen för att de ska upptäcka den här alfabetiska principen, komma igång med sin tidiga läs- och skrivinläring. För en liten minoritet, för kanske 10-15%, är det rimligt att tänka sig att den faktiska läs- och skrivpedagogiken, vilken har faktiskt en rejäl betydelse, men jämför man grupperna,, så är de inte tillräckligt många för att läs- och skrivmetoderna ska få någon inverkan.

Källhänvisningar:

Lundberg & Linnakylä (1993)

Taube (1995)

Krav på utvärdering och dokumentation som är mer än bara marknadsföring

I de flesta fall är läs- och skrivpedagogiska program och läromedel inte alls utvärderade. I stället presenteras mer eller mindre glättade marknadsföringsbudskap:

Det finns oerhörda mängder med beskrivningar av det man kan tycka är fantastiska miljöer, men det är ju inga effektstudier så att vi ser vad de har för effekter. Det är ju den kombinationen vi måste ha. Både att titta på effekterna och miljön.

Kraven på vetenskapligt tillförlitliga utvärderingar tillgodoses alltså sällan:

.....man kan kräva att man visar empiriskt stöd för någonting innan det satsas alltför mycket resurser i form av tid och pengar på någon viss träningsmetod..... Men då måste man ha större grupper och man måste ha relevanta kontrollgrupper som har fått en annan typ av //insats//.

Även om det har gjorts systematiska effektstudier av program ger dessa sällan information om i vilka avseenden programmet är effektivt, hur de positiva effekterna uppstår eller vad i programmet som kan förklara utfallet:

Nu har man läst så många sådana studier där man jämför olika program, men ibland tycker jag att det är som att jämföra äpplen och päron,de går inte in i programmen och ser vad programmen är till för. Det är snarare att man mäter om barnen klarar sig eller inte och sen beskriver man programmen i väldigt generella termer, men man har inte riktigt klart för sig vad de här programmen faktiskt innebär och består av utan man går mera på vad läraren säger att han eller hon gör.

Källhänvisning här är Elbro, **Utvärdering av fyra läromedel**, Utdannelsestyrelsen 1999, samt "What works for slow readers?" , NFER 2001

Namngivna exempel på god pedagogik

Det är mindre grad av enighet bland forskarna kring specifika pedagogiska program och läromedel än det är när det gäller grundläggande pedagogiska principer och förhållningssätt. De finns dock en så gott som samstämmig positiv uppfattning (max tre avvikande bedömningar, max tre som ej tagit ställning) om det s.k. Bornholmsmaterialet, om "Fem myror är fler än fyra elefanter", samt om användningen av Astrid Lindgrens barnböcker i undervisningen.

"Bornholmsmaterialet" baseras på ett experiment med systematiska övningar i fonologisk medvetenhet med sexårsgrupper. Ett åtta månaders dagligt träningsprogram gavs till en grupp danska förskolebarn, samtidigt som en kontrollgrupp som matchats vad gäller socioekonomisk bakgrund, intelligens och lärarstöd inte fick något träningsprogram i fonologisk medvetenhet. Test av fonologisk förmåga efter träningsperioden visade att experimentgruppen presterade avsevärt bättre än kontrollgruppen. Särskilt påtaglig var effekten i förmågan att identifiera och manipulera fonem i ord. Ordförråd och bokstavskännet påverkades däremot inte av träningsprogrammet. I en uppföljningsstudie konstaterades att experimentgruppen också uppvisade bättre stavningsförmåga under de tre första skolåren. De barn som kunde utpekade som "riskbarn" vad gäller läs- och skrivproblem med ledning av bristande fonologisk förmåga tjänade särskilt mycket på träningsprogrammet. Fyra av fem barn i denna grupp hämtade upp de andras försprång, och utvecklade sedan normal läsförmåga under de tre första skolåren. Motsvarande barn i kontrollgruppen släpade däremot efter under hela uppföljningsperioden. Motsvarande resultat av systematisk fonologisk träning har senare visats i många andra studier:

Om vi tar //.....Bornholmsprojektet//. Det är alldeles uppenbarligen så att det har ett massivt stöd nu från massor med undersökningar...

Bornholm är ju det första man tänker på.Det är ju självklart hela Bornholmstänket, den fonologiska medvetenhetspedagogiken.

För att nå effekt med träningsprogram i fonologisk medvetenhet måste träningen var systematisk och erbjuda en progression i svårighetsgrad. Ett antal program fyller dock inte detta krav:

.....progression i bornholmsmaterialet är mer genomtänkt än mycket annat som finns på marknaden, för det finns ju sådana som har fått för sig "aha, det handlar om rim och ramsor, och då kör vi med det".

Bornholmspedagogiken måste anpassas till det enskilda barnets språkliga nivå, strategier och förutsättningar. Läraren måste kunna bedöma barnens språkliga utveckling för att det skall vara möjligt att arbeta på detta sätt:

Jag tror ju att generellt sett så är fonologisk träning effektiv. Det finns hundratals undersökningar som har visat vissa positiva effekter. Det som jag tycker är viktigt är att man borde ta hänsyn till individuella skillnader här också. Snarare än att se på vilken träning som är mest effektiv i genomsnitt så borde man se på se vilka elever som har nytta av en viss träning och vilka elever som inte har nytta av den träningen. För att ha nytta av fonologisk träning så måste man i viss mån använda sig av en fonologisk strategi.

Lärares sätt att använda ett visst program i praktiken är det som ytterst avgör om programmet får den önskade effekten. Program fungerar inte utan kompetenta och medvetna lärare. Det fungerar alltså inte att introducera ett nytt program eller arbetssätt utan att ge lärarna en grundläggande förståelse av de faktorer som verkar i programmet. När det gäller Bornholmsprogrammet krävs t ex grundläggande insikter om barns språkliga utveckling.

Det jag tänker på är Bornholmsmaterialet som är väletablerat som någonting som väldigt bra, men sen är det det där med att det är svårt att säga att ett visst läromedel är bättre än ett annat därför att lärarna i klassrummet använder läromedel på så många olika sätt,.....

För lärare som saknar grundläggande kunskaper om barns språkutveckling får träning av fonologisk medvetenhet lätt en alltför dominerande plats som språkutvecklingsverktyg. Barn måste få stöd för sin utveckling i många andra avseenden för att utvecklas till bra läsare och skrivare:

...det är påkallat med en varning för denna ensidiga syn på fonologisk medvetenhet. Lär ungarna rimma och alla problem är ur världen. Nej, lite mer behövs.

Om vi då skulle titta på det här mer. Vad skulle det kunna vara? Om vi har barn som har grundläggande språkliga svagheter. Vi kan säga att det finns en viss risk att det blir läs- och skrivproblem, så arbetar man med fonologisk medvetenhet och det är inte tillräckligt, vad finns det mer?

De blir säkert fonologiskt medvetna om man arbetar med detta.. Vi har en träningsstudie där vi visat att träningen gick alldeles utmärkt (även för de språkstörda), men det hjälpte dem inte när de skulle börja läsa, nämligen om den språkliga problematiken var för stor. Då hjälpte det inte att de hade blivit excellenta på en massa uppgifter som prövade fonologisk medvetenhet. De behöver också väldigt mycket mera träning av annan språklig förmåga. Ingångssidan är ofta förbisedd, dvs man måste se till att de kan tolka ord, alltså att de känner igen ord, att de förstår ord. Det är många som inte gör det, dvs de tror att de gör det. Lärarna tror att de gör det? Barnen själva också...

TV-programmet ”Fem myror är fler än fyra elefanter” bidrog aktivt till många svenska barns läs- och skrivutveckling på 1970-talet. Programidén hämtades från det amerikanska ”Sesame Street”, som introducerade alfabetets bokstäver och språkljud till förskolebarn. Flera utvärderingsstudier (refererade i Snow, 1998, sid 311) visar positiva effekter på ordförrådsutveckling, bokstavskunskap och ordigenkänning även sedan man tagit hänsyn till social bakgrund och språklig begåvning. Barnen som regelbundet tittade på ”Sesame Street” visade enligt samma källa också bättre läsförståelse när de börjat skolan.

Det är helt enkelt de där länkarna mellan bokstäver och ljud för att återkomma till ”fem myror” så var det också någonting som kännetecknade det programmet. I varje program fick man se en bild på ett litet barn och det ljudades barnets namn. Man visade en bokstav i taget och samtidigt så ljudades det där namnet fram. Det är en ganska bra uppgift som både innehåller fonologisk information och ortografisk information.

De flesta pedagogiska program som visat sig dokumenterat effektiva när det gäller att förebygga läs- och skrivsvårigheter har varit avsedda för små barn (6-8-årsåldern). Slutsatsen

har blivit att det är förhållandevis svårt att möta redan etablerade läs- och skrivproblem. Några studier som utvärderat program för något äldre barn (10-12-årsåldern) visar dock förbluffande positiva effekter:

Det verkar som att träningsprogrammen, de senare träningsprogrammen, är ganska pragmatiska på det sättet att de är inte strikt fonologiska längre utan de tar även in bokstäver i träningen. Det finns en väldigt lovande undersökning av Joe Torgesen m fl, där man hittade väldigt positiva effekter men där jämförde man två olika typer av träning. En enligt Lindamoods metod och en som de kallade för Embedded phonics, men där hittade man positiva effekter av båda de här träningsmetoderna. Det är mycket möjligt att, och det här är flera forskare som säger, så länge som man har en grund i den här fonologiska träningen men att man kompletterar den med länkar till ortografin så kanske det inte är så viktigt hur det ser ut i detalj,

Den stundtals oförsonliga debatten om arbetssätt och metoder i läsinlärningspedagogik har inte givit utrymme för dialog mellan företrädare för olika ståndpunkter. Inte heller har vetenskapliga argument fått någon framträdande plats i debatten (Hjälme 1999). De amerikanska motpolerna i "Reading Wars", "Whole Language" och "Phonics" projicerades oriktigt på två läspedagogiska inriktningar i Sverige, "Läsning på talets grund" (LTG) och Witting-metodik:

.....den här intensiva debatten med alla möjliga och omöjliga medel mellan LTG och Witting. Hur ser du så här 20 år efteråt på den striden?Den präglades inte av någon djupare rationalitet eller undersökande hållning, utan det var läsningar på ömse håll. Jag menar att en extrem Witting-inriktad metodik har den nackdelen att barnen har svårare att se poängen med läsning, har svårare att bli intresserade av läsning, att gripas av den här lusten, den här kommunikationskraften som egentligen finns hos varje människa, samtidigt som Witting försäkrade sig om att tekniken grundlades ordentligt. Det var den starka sidan. LTG-anhängarna var idealister och såg ofta LTG som en politisk manifestation av emancipatorisk kraft som det här arbetssättet skulle ha.Samtidigt om man läser vad Ulrika Leimar själv skrev så såg man ingen sån här programmatisk folkrörelsepedagog direkt..... Nej. Jag träffade henne och var med i de där sammanhangen och jag kände ett slags sorgset vemod inför de här fanatikerna som drev det där väldigt långt in absurdum.

De senaste åren har impulser från Nya Zeeland fått stort inflytande på svensk läs- och skrivpedagogik.

.....finns några utländska impulser, om man tittar på läromedelsmarknaden i Sverige idag - dels Reading Recovery-principen med svårighetsgraderade små läseböcker som har kommit ut på svenska, dels Big Books.De små böckerna som är svårighetsgraderade tror jag är en bra grej. Det är i grunden inget nytt men man har systematiserat det lite i Nya Zeeland. Jag är tveksam om man har systematiserat det så långt i Sverige att man verkligen har försäkrat sig om och tagit reda på och undersökt hur svårighetsgraderingen faktiskt fungerar.

Man har dock inte tagit hänsyn till viktiga skillnader i det Nya Zeeländska och det svenska skolsystemet. Nya Zeeland har t ex skolstart vid fem års ålder. Många fem- och sexåringar kan inte tillägna sig den alfabetiska principen. "Big Books" blir för dem en möjlighet att

”läsa” och bygga upp ett ordbildsförråd innan de lär sig läsa. I Sverige, med skolstart vid sju års ålder, har ”Big Books” ingen uppenbar funktion:

.....När det gäller Big Books är jag lite mer skeptisk, därför att det används som ett inslag i den tekniska läsinlärningen och där man står och följer med och pekar på ord, utan att egentligen göra något annat än att arbeta med någon slags pseudoläsning.....och logografisk läsning.

Det vanligaste för barn innan man har börjat skolan är att den fonologiska träningen sker utan bokstäver. Det är väl värt att säga också att Lundberg, Frost, Petersen var en av de första arbetena där man systematiskt testade den här hypotesen om att detta var en god förberedande pedagogik för barn innan de börjar skolan. Idag finns det 100-150 motsvarande artiklar som visar på samma sak. En referens är Linnea Ehri som 2001 publicerade en meta-analys av 50-60 publicerade arbeten som har studerat betydelsen av fonologisk stimulans för barn innan de börjar skolan.

Marknadsföringshänsyn spelar för stor roll i förlagens utgivning av läsinlärningsläromedel.

När det gäller läromedel - hur ser du på läsinlärningsläromedlen idag?Jag ser hela processen lite inifrån och konstaterar att om jag skulle göra ett läromedel alldeles själv på egen hand, så kanske jag inte skulle göra det som nu föreligger på marknaden, därför att det är många intressenter med. Du har allt från illustratörer till marknadsförare och de som är ute och tar reda på vad lärare vill ha och vad som verkar vara gångbart. Det är också mycket föreställningar om att lärare är i grunden hjälplösa.....

Läsinlärningsläromedlen blir ibland alltför styrande. Läraren får inte den frihet som måste till för att pedagogiken skall kunna anpassas till barn med vitt skilda förutsättningar i klassen. Det krävs att läromedlen balanserar krav på struktur med krav på flexibilitet i läsinlärningspedagogiken:

Vad är ett läromedel när det gäller t ex läsinlärning? Jo, det ger handfasta anvisningar om vilka steg man tar och hur man tar dem, samtidigt som det finns utrymme för laboreringar i alla möjliga riktningar som passar den enskilde läraren och den klass han arbetar med, eller hon arbetar med. Sen inrymmer läromedlen också möjligheter att få fram levande och bra texter. ...Vi t ex har arbetat med texter på olika svårighetsnivåer men som handlar om samma sak. Där är utgångspunkten att en skolklass är en meningsskapande gemenskap. De ska samverka, förstå sin värld bättre, skapa mening genom samtal, genom gemensamt arbete.Man bygger tillsammans upp meningsstrukturer. Det pekar också på att vi har en kollektiv kraft i klassen som kan uträtta någonting.Då kan läromedlen befrämja en sån samverkan. Trots att man befinner sig på tekniskt sett olika nivåer i sin läsutveckling så har vi en meningsskapande gemenskap som går att upprätthålla, även om vi är på väldigt olika nivåer.

Föreställningen att läsinlärning och läspedagogik bäst sker utan förlagsutgivna läromedel omfattas inte av forskargruppen:

Samtidigt är jag djupt skeptisk mot dem som säger att inga läromedel behövs. Det vet jag att det behövs och det kommer nästan varje lärare snart att erfara, att de inte klarar sig utan hjälpmedel. De som tror att de klarar det, lever i illusionernas värld.

Läroböcker har en viktig roll för att utveckla elevernas ordförråd och läsförståelsestrategier långt efter den inledande läs- och skrivinlärningsfasen. I många fall utformas dock läroböckerna med en felaktig föreställning om att korta ord, korta meningar och kortfattade texter är en viktig ingrediens för att göra läroböckerna lättlästa. Effekten blir ofta den omvända:

Läroböcker får inte innehålla för mycket implicit information, faktauppradning. De blir svåra att läsa eftersom det är för mycket som lämnas utsagt. Det är svårt inte bara för lässvaga utan också för normalläsare. Det blir en abstrakt nominal text full av långa sammansatta substantiv. Det blir satsförkortningar och de här orden som är så viktiga för förståelsen, orsakssambanden, glöms. Inget personligt tilltal. Författaren är anonym och eleven som läser det här får ännu sämre självkänsla och självbilden "jag fattar ingenting, det är jag som är dum". Det är opersonligt.

Astrid Lindgren framhålls som ett föredöme när det gäller att skriva förståeliga och engagerande texter:

.....jag tror ändå att det är en väldig fördel när man som i Rinkeby har fått läsa väldigt mycket Astrid Lindgren, av den enkla anledningen att Astrid Lindgren är suverän på att förklara, att utreda "orsak och verkan" -samband.....Jag tror att överöses man med mycket Astrid Lindgren-litteratur så lär man sig lite av det här sättet att skriva. Det är inte den här kortfattade Kalle Anka-stilen.

Många olika typer av texter och skrivuppgifter måste finnas representerade i klassrummet:

Ett sådant där särdrag som de där läromedlen borde ha borde vara att barn får varierade erfarenheter av skriftspråk - alltså både läsa och skriva, läsa olika typer av böcker, skriva olika typer av texter. Det betyder att det borde finnas en variation av läromedel i skolsalen.

Källhänvisningar är:

Elley (1991)

Elley (2001)

Gustafsson, S. (2000)

Häggström och Strid (2002)

Langer (2001)

Lundberg, frost & Petersen (1988)

Nystrand m fl.(1997)

Snow , Burns & Griffin (1998)

Torgesen, J. (2001)

Utmärkande drag i mindre effektiva program, metoder, arbetssätt och läromedel

Sverige har en tradition på det läspedagogiska området som stämmer överens med många av forskarcitaten under avsnittet ”Vilka karakteristika har pedagogik som verksamt förebygger att läs- och skrivsvårigheter uppkommer?” ovan. Tyvärr försvinner nu många av de lärare som vårdat denna tradition ur aktiv lärartjänst. Många har redan pensionerats. Andra närmar sig pensionsåldern, eller går ned på deltid. Skolhuvudmännen har avhänt sig mycket av den specialpedagogiska kompetensen i skolan i samband med 1990-talets nedskärningar på skolområdet. De nya lärare som utbildats under 1990-talet har fått betydligt mindre i sin utbildning om läs- och skrivpedagogik än tidigare generationer nybörjarlärare.

Sammantaget har dessa tendenser de senaste åren öppnat vägen för mindre välgrundade läs- och skrivpedagogiska riktningar. Det rör sig såväl om omedveten och oprofessionell ”låt-gå”-pedagogik” som specialpedagogiska helbrägdabudskap, ofta med dubiösa argument hämtade från vad som bland seriösa forskare brukar betecknas som ”neuromytologi”.

Fixering vid särskilda material och metoder – handgreppspedagogik utan insikt om eleverna

Du nämnde att det är en risk med en del speciallärare och nybörjarlärare att de är för enbenta?Ja, också kanske att en del speciallärare är för mycket ute efter material bara. Att man är inte så noga med att förstå tankegångarna bakom hur materialet ska användas utan man byter material med varandra.

Även program som visat sig framgångsrika, med effekter som dokumenterats i vetenskapliga studier blir verkningslösa om de praktiseras utan insikt om de bakomliggande språkutvecklingsmekanismerna:

..... Jag ser det som allvarligt idag med Bornholmsprojektet att många drar de där övningarna mera som något som man ska beta av utan att riktigt förstå "vad är det för processer som ska igång och hur är det här ett förberedelsearbete för läsning och skrivning?"

Det finns säkert phonics-varianter som inte alls befrämjar en sån insikt //om kopplingen mellan språkljud och bokstavstecken// och som är ett själlöst drillande av meningslösheter utan att det ackompanjeras av just meningsfullhet. Det kan vara ett slags implicit phonics, där man tror att barnen själva knäcker koden bara de får tillräckligt många exemplar s a s.

Ibland överflyglas pedagogisk omsorg om den enskilde elevens läs- och skrivutveckling av följsamhet inför pedagogiska moderiktningar:

Om man mest låter elever arbeta i projekt är det stor risk att de lässvaga inte märks.

.....man låter väldigt små vara forskare redan på lågstadiet och sänder ut dem för att forska. Man måste ge dem verktygen för att kunna läsa och skriva innan man ger dem uppdraget att forska.

Källhänvisningar:

Naeslund (2001)

Pressley (1998)

Snow, Burns och Griffin (1998)

Helbrägdapedagogik, piller etc.

Medan den oreflekterade modepedagogiken oftast inte varit föremål för vetenskapligt baserad utvärdering finns studier som tillbakavisar populära föreställningar bland lärare och föräldrar om gynnsamma effekter av motorisk träning för barn med läs- och skrivsvårigheter:

..... jag har inte sett någon som har utvärderat program som har haft den här väldigt ensidiga inriktningen, men däremot finns ju studier som visar att motorikträning inte hänger ihop med läs- och skrivinlärning och andra sådana samband, krypning och allting.

Vi har det här med hela motoriksidan och kopplingen mellan dyslexi och motorik. Ibland... tycker jag det är lite synd att man ska använda läs- och skrivsvårigheter och dyslexi som någon slags legitimitet för olika saker som för att röra på sig eller massage för att läsa bättre eller glasögon för att läsa bättre.

Pedagogiska program som ägnar tid och uppmärksamhet åt annat än elevens språkliga utveckling är kanske inte skadliga i sig. De får ändå negativa effekter genom att de ersätter eller reducerar insatser som dokumenterat leder till bättre läs- och skrivutveckling:

.....den här floran med Quick fixes som finns. Det mesta av det är väl inte skadligt men det går åt för mycket energi och resurser..... det vore bättre om skolan ägnade sig åt det faktiska hantverket i stället med läs- och skrivinlärning.

Det är väl genomgående för alla de här lite specifika formerna där man väljer ut en eller ett fåtal aspekter utav någonting, allt från krypande till specifikt sätt att forma koden, så jag förstår inte hur de ska kunna få vare sig en teoretisk underbyggnad som är hållbar idag eller att få en praktisk utprovning som gör att man kan visa på effektiviteten i den.

Motorisk träning kommenteras i många citat:

..... jag tar helt avstånd från motorisk träning. Det finns inget belegg alls för den typen av träning. Därmed inte sagt att motorisk träning är dålig. Det är klart att det är jättebra för ungar som är oroliga och behöver göra något annat, men det är ju inte någonting som tydligt och enkelt kan relateras till deras läsförmåga. Möjligen är det en

förutsättning för att de över huvud taget ska fungera i klassrummet .. men...det är inte något specifikt för läsningen.

Det är ju det där som att vända boken upp och ner och krypa och lyssna på ljud och motorik. Det finns inga bevis alls på att motorisk träning skulle ha en direkt effekt, så vitt jag förstår. Möjligen kan man, om man är väldigt klumpig, om man får hjälp med att inte vara så klumpig längre, så kanske man mår bättre och när man mår bättre så kanske man hellre börjar läsa. Möjligen.

Jag tycker att träningen borde syfta till att lära barn att läsa. Jag förstår inte att motorisk träning syftar till att lära barn att läsa. Eftersom skriftspråket är abstrakt så behöver man gå in och direkt ge instruktioner som har att göra med förhållandet mellan ljud och bokstäver..... För barn som har motoriska problem kanske det //motorisk träning// kan vara effektivt för allt möjligt. Det kan man inte utesluta, men det är en väldigt långsökt koppling till läsutveckling.

Det där med motoriken... Som lingvist tror jag absolut att språkliga problem är språkliga problem,många barn ...har dessutom diverse motoriska problem, och det är klart att blir man bättre på något så är det kanske större chans att man blir bättre på någonting annat, men jag tror definitivt inte att det finns något kausalsamband // mellan motoriska problem// och de språkliga problemen...

Språkliga problem ska tränas upp med språkliga förmågor eller kompenseras med andra språkliga förmågor, men jag tror inte att det finns något samband där för övrigt. Det tror jag inte ett ögonblick på. jag tror inte på Palenvi – ”boken upp och ner” och jag tror inte att man kan krypa sig till språkförmåga, jag tror inte man kan simma sig till det och jag tror inte man kan äta sig till det och jag tror inte att det blir bättre om man är i ett svart rum två timmar om dagen. Jag tror alltså att man tränar sitt språk om man använder det. ...Det kostar 5.000/termin för att krypa! Dessutom, om det finns någonting som visar sig vara väldigt, väldigt bra, då ska det ju finnas inom den ordinarie skolan. Det bästa ska finnas där. Annat duger inte.

Medicinering mot läs- och skrivsvårigheter förekommer i ökande utsträckning. Även i detta fall dras uppmärksamheten från den viktiga insatsen, nämligen systematisk och vetenskapligt sund läs- och skrivpedagogik för barn med läs- och skrivsvårigheter:

Vi har det här med essentiella fettsyror och fet fisk och gurkörtolja och hela den här grejen. Det är mycket som tyder på att det kanske inte är läsningen man kommer åt utan det kanske är uppmärksamheten och koncentrationsförmågan och då slår det inte specifikt på läs- och skrivinläringen utan det påverkar säkert matte och geografi och idrott och bild och alltihop, om man känner sig mer vaken och pigg.

Källhänvisningar:

Höien & Lundberg (1999)

Ygge m fl (1993)

Att se tiden an...

En passiv pedagogisk hållning baserad på föreställningar om läsmognad och försenad läs- och skrivutveckling utgör en särskild risk för elever som inte är med på läsutvecklingståget från start:

.....det som är den största risken när man låter tiden gå, det finns ju flera risker med det, men den största risken menar jag är alla pålagringar som de drar på sig. De tappar självförtroendet, de blir klara över att de inte kan lära sig saker och ting, de bemödar sig inte om att lära sig. Tvärtom är det så att man bara för att skydda självförtroendet och självbilden så undviker man över huvud taget att ...//läsa//.

Den viktigaste ogynnsamma faktorn tror jag är tron på en mognadsfaktor. Att vänta och se. En vänta-och-se-attityd.

För den lärare som har kunskaper om barns språkliga utveckling är tecknen på hotande läsinlärningsmisslyckanden enkla att se. För lärare utan nödvändiga kunskaper blir ”vänta-och-se”-attityden ett argument att inte genomföra särskilda insatser:

*.....lärare som viftar bort problemet läs- och skrivsvårigheter så länge de bara syns i tidiga årskurser. En sådan här ”vänta och se”-attityd är inget jag tror på.Jag var med i en 0/1:a när de började – framför allt 1:an - för att se vilka som kunde läsa utan bildstöd. Och då var det ett antal barn som väldigt tidigt var sena s a s och som fortsatte att vara det... så att jag nästan vid förstatillfället kunde peka ut... Och så blev det. **Det är ju intressant. Vad du hade för underlag för det? På vilken grund bedömde du det?** Det var bara på det att de hade kommit väldigt lite igång med läsandet i september - oktober... Jag tyckte att det var otäckt, det blev otäckt efteråt när jag fick se att det var så. Det var ett lysande undantag och det var jätteroligt. Det var en tjej som var i bottenläge, som inte läste, som inte avkodade alls, som blev en riktigt duktig läsare. För henne var det bara ett himla stort intresse, och hon knäckte koden, och så var det klart. **Grundmönstret är alltså att ligger man sent i starten så hämtar man inte upp det här?** Ja och det är ju sorgligt att se det. Det är inte alls roligt att säga... Det var inte alls roligt att se att det var så tidigt. Det var en praktisk erfarenhet som bekräftar det som jag kände innan, att jag inte tycker om lärare som viftar bort det. Att man väntar till år 3 eller kanske ännu senare.*

För många elever som fått ”vänta-och-se”-pedagogiken sätter skolan så småningom in särskilt stöd, men det kommer för sent och med för små insatser:

Hur man arbetar ineffektivt? Jo, då tar man en unge som kommer till första klass och så säger man att "den här ungen ligger lite efter, men jag har så stor spridning på mina ungar" och sen kommer han till andra klass. "Ja. Han ligger lite efter. Vi kanske skulle göra någonting." Så funderar man. Sen kommer man fram till slutet på tvåan: "Det här är nog en unge som sannolikt ligger lite efter. Vi gör någonting i trean. Vi sätter in lästräning en timme i veckan. Man gör det inom ramen för skoltiden, så man bryter ungens skol- och klasstillhörighet och bryter för specialundervisning en timme i veckan. Sen kommer han tillbaka och man konstaterar att det har inte skett ett skit i slutet av trean. Sen rapporterar man över till fyran och fyran läser det där och säger att "vi fixar det". Sen går egentligen hela mellanstadiet och det är en begåvad unge, men med läsinlärningsproblematik.Sen kommer han upp i sjunde klass och då ska vi för

första gången extrahera abstrakt information om texten Då går han rakt in i väggen och då säger man att "det är pubertetsproblem".

Källhänvisningar:

Elbro (2001)

Jacobson (1998)

Snow, Burns och Griffin (1998)

Referenser

- Adams, M.J. (1990) *Beginning to Read*. Cambridge, Ma: MIT Press
- Adams, M.J. (1991) Why Not Phonics and Whole Language. I: *All Language and the creation of literacy*. (Ed) W.Ellis. Baltimore: Orton Dyslexia Society
- Barr, R. & Dreeben, R. (1983) *How schools work*. Chicago: University of Chicago Press
- Barr, R. & Dreeben, R. (1991) Grouping Students for reading Instruction. I: *Handbook of Reading Research vol II*, s 885-910 Red: Barr, R. NY: Longman,
- Chall, J. (1967) *Learning to read: The great debate*. NY: McGraw-Hill
- Clay, M. (1991) *Becoming Literate. The Construction of Inner Control*. Auckland: Heineman
- Elbro, C. (2001) *Laesing og laeseundervisning*. Gyldendal
- Elley, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programmes. I: *Language Learning: a Journal of Applied Linguistics*. 41(1), 375–411.
- Elley, W. B. (2001) Book-based Approaches to Raising Literacy Levels in Developing Countries. *International Journal of Educational Research* 35 (2) s.27-246
- Gough, P. och Tunmer, W. (1986) Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* 7 sid 6-10
- Gustafsson, S. (2000) *Varieties of reading disability. Phonological and orthographic word decoding deficits and implications for intervention*. (Diss) Linköping: The Swedish Institute for Disability Research
- Hjälme, A. (1999) *Kan man bli klok på läsdebatten?* Solna: Ekelunds förlag
- Høien, T. och Lundberg, I. (1999) *Dyslexi. Från teori till praktik*. Natur och kultur
- Häggström, I. och Strid, A. (2002) *Lek vidare – fler språklekar efter Bornholmsmodellen*. Linköping: Ing-Read
- Jacobson, C. (1998) *Reading development and reading disability : analyses of eye-movements and word recognition* Diss. Stockholm: Almqvist & Wiksell Int.
- Langer, J. (2001) Beating the Odds: Teaching Middle and High School Students to read and Write Well. *American Educational Research Journal* Win 38(4), sid 837-880
- Lundberg, I. (2001) The Child's Route into reading and What Can Go Wrong *Dyslexia* 7, sid 1-13
- Lundberg, I., Frost, J. och Petersen, O. (1988) Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly* 23(3), sid. 263-83

- Lundberg, I. och Linnakylä, P. (1993) *Teaching reading around the world*. The Hague:IEA
- Mandel Glazer, S. (1992) *Self monitoring strategies to develop independent readers*
Jefferson City: Scholastic Professional Books
- Mosenthal, P.B. (1995) Why there are no dialogues among the divided: The problem of solipsistic agendas in literacy research. *Reading Research Quarterly* **30**(3), sid. 574-77
- Naeslund, L. (2001) *Att organisera pedagogisk frihet. Fallstudie av självständigt arbete med datorstöd vid en grundskola*. Rapport nr 5 från Läspedagogiska institutet EMIR. Linköping: IBV, Linköpings universitet
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. och Prendergast, C. (1997) *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. NY och London: Teachers College Press, Columbia University
- Pearson, D. (2001) Learning to teach reading: The status of the knowledge base. I: Cathy M. Roller (red) *Learning to Teach Reading. Setting the Research Agenda*. Newark, DE: International Reading Association
- Persson, U. (1994) *Reading for Understanding. An Empirical Contribution to the Metacognition of Reading Comprehension* (Diss) Linköping: Linköping University, Department of Behavioural Sciences
- Pressley, M. (1998) *Reading Instruction That Works. The Case for Balanced Teaching* NY: The Guilford Press
- Santa, C.L. och Höien, T. (1999) An assessment of Early Steps: A program for early intervention of reading problems. *Reading Research Quarterly* **34**(1), sid. 54-79
- Skolverket (2003) *Att läsa och skriva – en kunskapsöversikt om språk och skriftlig kommunikation* (red. C. Frykholm)
- Stanovich, K. (2000) *Progress in Understanding Reading*. NY: The Guilford Press
- Snow, C. , Burns, M. S. & Griffin, P. (1998) *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press
- Taube, K. (1988) *Reading acquisition and self-concept*. (Diss.) Umeå: Department of Psychology, Univ. of Umeå
- Taube, K. (1995) *Läsförmågan hos 6.305 nioåringar i Stockholm*. Stockholm: Stockholms skolor
- Torgesen, J. (2001) The theory and practice of intervention: comparing outcomes from prevention and remediation studies. In: *Dyslexia – Theory and Good Practice* (ed) A Fawcett. London: Whurr publishers
- Vellutino, F. (1991) Introduction to three studies on reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction. *Journal of Educational Psychology* **83** sid 437-443

Wasik, B.A. och Slavin, R.E. (1993) Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly* **28**(2), sid 178-200

Ygge, J., Lennerstrand, G., Rydberg, A., Wijecoon, S. och Petterson, B-M. (1993) Oculomotor functions in a Swedish population of dyslexic and normally reading children. *Acta Ophthalmologica* Feb **71**(1), sid 10-21

<http://www.nichd.nih.gov/publications> (2001) *The National Reading Panel*

<http://www.reading.org> (2002) *What Research Has to Say about Reading Instruction*

<http://www.readingrecovery.org> (2002) *Reading Recovery Research in North America*

<http://www.sedl.org/reading/framework/research.html> (2002) *The Cognitive Foundations of Learning to Read*

<http://www.standards.dfes.gov.uk/literacy> (2001) *What Works for slow readers? The effectiveness of early intervention schemes*

Bilaga 1

Forskningsmiljöer med inriktning mot läsning och skrivning

Malmö högskola

Forskningsledare: Caroline Liberg , Bengt Linnér, Lena Holmberg, flera disputerade med litteraturpedagogisk inriktning

Forskarutbildning med forskarskola i svenska med didaktisk inriktning, forskarutbildning i pedagogik, specialpedagogutbildning.

Forskningsfrågor:

- Barns talspråksinlärning i tidig ålder, förskole- och skolålder.
- Skolans läs- och skrivmiljöer i olika skolämnen och hur de kan stärka eller hindra barns möjligheter att läsa och skriva.
- Skolverkets nationella utvärdering i svenska år 5 (1989, 1992, 1995 samt 2003)
- Aktionsforskning kring läspedagogik
- Longitudinella studier
- Projektet ”Barn och ungdomar med funktionshinder” (Skolverket)

Växjö Universitet

Forskningsledare: Christer Jacobson

Läsutveckling Kronoberg, Institutionen för pedagogik med forskare, forskarstuderande och lärare inom och utom universitetet. Specialpedagogutbildning

Forskningsfrågor:

- Kronobergsprojektet, uppföljningsstudie av elever med läs- och skrivsvårigheter från år 3 till och med gymnasieskolan
- Tekniska hjälpmedel och andra kompensatoriska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter
- Genetiska studier av dyslexi med fokus på fenotypbestämningar
- Dyslektiska studenters situation

Lunds universitet, institutionen för lingvistik

Forskningsledare: Eva Magnusson, Kerstin Nauclér, Sven Strömqvist

Forskarutbildning i lingvistik, ett par doktorander med inriktning mot läsning och skrivning

Forskningsfrågor:

- Relationen mellan talspråsutveckling och läs- och skrivinlärning
- Språkstörning och läs- och skrivinlärning
- Textskrivande ur ett utvecklingsperspektiv samt ur ett dyslexiperspektiv
- Kunskapsöversikt kring tekniska hjälpmedel för barn och vuxna med läs- och skrivsvårigheter

- Synskadades läsinlärning och läsning

Högskolan i Kalmar

Forskningsledare: Karin Taube¹³. Doktorander i psykologi och pedagogik.

Forskningsfrågor:

- Internationella jämförelser av läs- och skrivförmåga bland barn och ungdomar.
- Självbild, lässtrategier och läs- och skrivsvårigheter
- Läspedagogisk uppföljning och utvärdering på kommunal nivå

Göteborgs universitet (psykologiska institutionen)

Forskningsledare: Ingvar Lundberg

Doktorander i psykologi, högre seminarium för forskarstuderande och lärare med inriktning mot läsforskning, nätverkssamarbete med ett stort antal läsforskningsmiljöer i Norden, Storbritannien och USA

Forskningsfrågor:

- Läs- och skrivinlärning, språklig medvetenhet och läs- och skrivsvårigheter
- Kreativitet och dyslexi
- Läs- och skrivsvårigheter bland intagna på fångvårdsanstalter
- Genetiska studier av dyslexi
- Icke talande barns läsning
- Läs- och skrivsvårigheter bland invandrare
- Utveckling av screeninginstrument

Göteborgs universitet (institutionen för pedagogik och didaktik)

Forskningsledare: Monica Rosén, Monica Reichenberg

Forskarutbildning i pedagogik, högre seminarium för forskarstuderande och lärare med inriktning mot läsforskning, specialpedagogutbildning.

Forskningsfrågor:

- Internationella jämförelser av läs- och skrivförmåga bland barn och ungdomar.
- Textutformning och läsförståelse

¹³ Sedan denna sammanställning skrevs har Karin Taube tillträtt en professur vid Mitthögskolan i Härnösand där hon bygger upp en ny läsforskningsmiljö. Mitthögskolan har också samarbete med Lärarhögskolan i Stockholm och Högskolan i Gävle kring forskarutbildningskurser i läsning. Karins doktorand, Lena Swalander arbetar vidare med läsforskning i Kalmar. Hon är också registrerad som doktorand i psykologi vid Lunds universitet.

Linköpings Universitet (institutionen för beteendevetenskap)

Forskningsledare: Stefan Samuelsson, Stefan Gustafson, Ulla-Britt Persson, flera ytterligare disputerade med inriktning mot läsning och skrivning.

Forskarutbildning i pedagogik och psykologi, forskarskola i handikappvetenskap, magisterutbildning i specialpedagogik med inriktning mot läs- och skrivsvårigheter med ett stort antal 20-poängsuppsatser om läs- och skrivsvårigheter, läs- och skrivpedagogik och läs- och skrivutveckling (se vidare www.liu.se).

Omfattande internationellt samarbete, bland annat med läsforskningsmiljöer och organisationer i Norden, Europa, USA och Australien.

Forskningsfrågor:

- Läs- och skrivsvårigheter bland intagna på fängvårdsanstalter
- Det genetiska och miljömässiga inflytandet på den tidiga läs- och skrivinläringen
- Språklig medvetenhetsträning efter den grundläggande läs- och skrivinläringen
- Läs- och skrivsvårigheter och andra inlärningsproblem bland för tidigt födda mycket underviktiga barn.
- Barns tänkande kring läsning och läsinläring, metakognition
- Uppföljning av språkförståelsetestade förskolebarn i skolåldern
- Lärarstudenters skrivutveckling
- Läs- och skrivsvårigheter i arbetslivet

Lärarhögskolan i Stockholm

Forskningsledare: Mats Myrberg, flera ytterligare disputerade med inriktning mot läsning och skrivning

Forskarutbildning i pedagogik, specialpedagogutbildning, forskarutbildningskurs ”Läsforskning” tillsammans med Mitthögskolan och Högskolan i Gävle

Forskningsfrågor:

- Läs- och skrivförmåga och läs- och skrivutveckling bland ungdomar och vuxna
- Kunskapsöversikter om läs- och skrivsvårigheter, läs- och skrivutveckling på andraspråket
- Internationella jämförelser av läs- och skrivförmåga bland barn, ungdomar och vuxna.
- Forskning om läspedagogiska debattfrågor
- Synskadades läsinläring och läsning
- Äldres läsning
- Forskaruppfattningar om läs- och skrivsvårigheter
- ADHD och läs- och skrivsvårigheter

Karolinska Institutet, Institutionen för klinisk neurovetenskap, forskningsgruppen för kognitiv neurofysiologi

Forskningsledare: Martin Ingvar, Karl Magnus Petersson, Alexandra Reis, samt flera doktorander.

Forskningsfrågor:

- Interaktion mellan arv och miljö i läs- och skrivinlärning
- Neurobiologiska perspektiv på dyslexi och analfabetism
- Läsning sett ur ett informationsprocessperspektiv

Karolinska Institutet/Astrid Lindgren barnsjukhus, Institutionen för kvinnors och barns hälsa

Forskningsledare: Torkel Klingberg, Hans Forssberg, flera disputerade och doktorander med inriktning mot språk och läsning

Forskningsfrågor:

- ADHD och dyslexi
- Träning av planerings-, minnes- och kontrollfunktioner för barn med ADHD-problematik

Stockholms Universitet, Institutionen för lingvistik/Institutionen för nordiska språk

Forskningsledare: Christina Hellman, Kenneth Hyltenstam, Francesco LaCerde, Lars Melin, flera doktorander med inriktning mot språk och läsning, 40-poängsutbildning om dyslexi.

Forskningsfrågor:

- Små barns fonologiska utveckling
- Förståelseprocesser
- Dyslexi och tvåspråkighet
- Nybörjarläsares språkliga strategier

Karlstad universitet

Forskningsledare: Anders Arnqvist, Irene Johansson

- en forskargrupp ”Handikapp och språk” (Irene Johansson)
- en forskargrupp ”Utveckling och lärande” (Anders Arnqvist)
- två doktorander som hör till den nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning
- forskarutbildning i pedagogik och psykologi

Forskningsfrågor:

- Hur kan man underlätta barns möte med skriftspråket?
- Språklig medvetenhetsträningen för yngre barn än 6-åringar.
- Longitudinell studie av barn som började skolan –92

- Hur kan man beskriva de färdigheter och förmågor som 6-åringar har när de börjar förskoleklassen och under de första åren i grundskolan? Uppföljning av ett antal förskoleklasser och en totalundersökning i en kommun.
- Bokläsning i förskolan och samtal om texten som utgångspunkt i barns språkutveckling.
- Aktionsforskning om läsinlärning bland omsorgselever
- Organiseringsprinciper i talat och tecknat språk

Högskolan i Gävle

Ingen egentlig forskning för närvarande.

- doktorander och magisterstuderande i pedagogik med inriktning mot läsforskning
- forskarutbildningskurs ”Läsforskning” tillsammans med Högskolan i Gävle och Lärarhögskolan i Stockholm

Mitthögskolan

Forskningsledare: Karin Taube

- nationellt centrum för OECD:s ”PISA-projekt”
- doktorander och magisterstuderande i pedagogik
- forskarutbildningskurs ”Läsforskning” tillsammans med Högskolan i Gävle och Lärarhögskolan i Stockholm

Forskningsfrågor:

- Internationella jämförelser av läsförmåga bland ungdomar
- Läsförmåga hos elever med annat modersmål än svenska
- Läsprestationer hos elever i åldershomogena och åldersheterogena klasser

Senter för Leseforskning, Högskolan i Stavanger

Nordens största forskningsmiljö specifikt inriktad på forskning om läsning och skrivning, nationellt kompetansesenter när det gäller läs- och skrivsvårigheter, flera svenska forskare och omfattande samarbetsprojekt med svenska forskningsinstitutioner kring läsning, läs- och skrivsvårigheter och läs- och skrivpedagogik

Forskningsledare: Åke Olofsson, Stefan Samuelsson, Torleiv Höien, Finn-Egil Tønnessen, Pekka Niemi, Ann-Mari Knivsberg, Åse-Kari Wagner, Egil Gabrielsen, Ingvar Lundberg, Sven Strömqvist, Ragnar Solheim, Liv Engen, sammanlagt 20 tjänster inriktade mot forskning, utvecklingsarbete och läspedagogiska utredningar i kommuner och fylken

Forskningsfrågor:

- Läsinlärning
- Internationella jämförelser av läs- och skrivförmåga bland barn, ungdomar och vuxna.
- Genetiska studier av dyslexi
- Tvåspråkighet och läsning
- ADHD och läs- och skrivsvårigheter
- Läspedagogiskt utvecklingsarbete, utvärdering i kommuner och fylken

Bilaga 2

Intervjuguide för forskarintervjuer

Identifiera artiklar i vetenskapliga tidskrifter, proceedings från forskningskonferenser, ”state-of-the-art”-dokument etc. (dina egna och/eller andras) som enligt din mening på bästa sätt besvarar följande frågor:

3. Vad är **läs- och skrivsvårigheternas natur**? Hur yttrar sig läs- och skrivsvårigheter? Vilka olika ”subtyper” av läs- och skrivsvårigheter finns det?
4. Vilken är relationen mellan **talspråksutveckling och läs- och skrivinlärning**?
5. Vilka **faktorer i samhället/skolan/hemmet** påverkar förekomsten av läs- och skrivsvårigheter?
6. Vilka **individbundna egenskaper** (biologiska eller tidigt etablerade) påverkar förekomsten av läs- och skrivsvårigheter?
7. Vad kännetecknar **god praxis när det gäller att upptäcka och diagnostisera** läs- och skrivsvårigheter?
8. Vilka karakteristika har **pedagogik som verksamt förebygger** att läs- och skrivsvårigheter uppkommer? Generella karakteristika? Dokumenterat effektiva program/metoder/läromedel? Vad utmärker dessa i förhållande till mindre effektiva program/metoder/läromedel?
9. Vilka karakteristika har **pedagogik eller kompensatoriska insatser som verksamt möter manifesta läs- och skrivsvårigheter**? Generella karakteristika? Dokumenterat effektiva program/metoder/hjälpmedel?