

# Hur går det för lässvaga barn i skolan

- en tioårig uppföljningsstudie

*Christer Jacobson*

*Egon Nordman*

**Artikel ur**

Svenska Dyslexiföreningens och  
Svenska Dyslexistiftelsens tidskrift

***Dyslexi –***

***aktuellt om läs- och skrivsvårigheter***

***nr 4/2008***

# Hur går det för lässvaga barn i skolan – en tioårig uppföljningsstudie

*Christer Jacobson, fil dr, leg psykolog, universitetslektor, Växjö universitet*

*Egon Nordman, fil lic, leg psykolog, Växjö universitet*

Läsutveckling i Kronoberg var ett tvärvetenskapligt forskningsprojekt som startade 1986. Syftet var att på grundval av framstegen inom dyslexiforskningen (neurologi, genetik, lingvistik, neuropsykologi och pedagogik) utveckla och utvärdera praktiskt användbara metoder, instrument och hjälpmedel för effektivare diagnos och behandling av läshandikappade. Initiativet till projektet togs av tidigare skolministern och dåvarande landshövdingen i Kronobergs län Britt Mogård samt läkaren och uppfinnaren Per Uddén. En arbetsgrupp med bl.a. professorerna Curt von Euler, Ingvar Lundberg och Gunnar Lennerstrand ledde projektet. Lokalt styrdes projektet bl. a av Egon Nordman, Allan Jansson samt som praktisk samordnare Christer Jacobson.

Urval av undersökningsgrupp genomfördes 1989 på hela populationen i årskurs 2 i Kronobergs län (2167 elever) med lästestet OS400 och det då nykonstruerade Ordkedjetestet samt det icke-språkliga problemlösningsprovet Ravens Matriser. Det sistnämnda användes främst för att kunna matcha lämpliga kontroll elever. Förutom lästestresultat användes även lärarbedömning av elevernas läsförmåga vid urvalet.

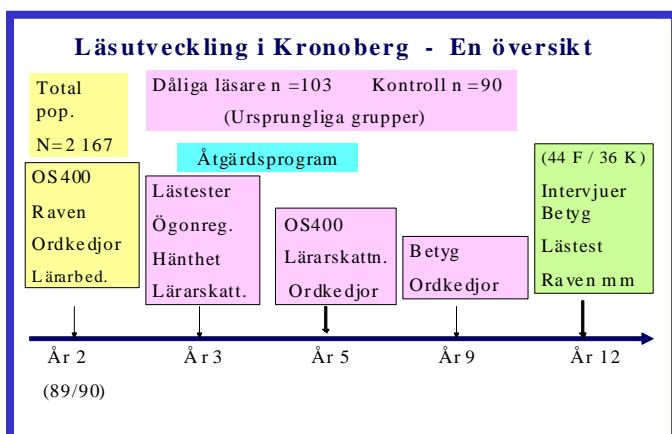
De elever som enligt proven hade störst svårigheter i läsning och som också bedömdes tillhöra de fyra sämsta läsarna i sin klass erbjöds att delta i undersökningen. Elever med annat hemspråk samt elever som var föremål för utredning till särskola uteslöts. Den ursprungliga försöksgruppen bestod av 82 pojkar (7,7 % av samtliga pojkar) och 21 flickor (2,0 % av samtliga flickor). En kontrollgrupp valdes ut efter följande kriterier. Eleven skulle ha uppnått minst medelvärdet på de sammanvägda lästesten, vara av samma kön, gå i samma klass och ha jämförbart resultat på Ravens Matriser. Sammantaget 90 kontroll elever (70 pojkar och 20 flickor) kunde identifieras enligt kriterierna.

Eleverna som beskrivs i denna artikel följdes under tio år. Datainsamling skedde i årskurserna 2, 3, 5 och 9 samt vid utgången av gymnasiet. I årskurs 2 gjordes urvalstesten och i årskurs 3 genomfördes ett omfattande testbatteri. I årskurs 5 insamlades läs- och enkätdata och i årskurs 9 betyg och vissa läsdata.

Vid slutet av gymnasiet intervjuades en mindre grupp av eleverna i de ursprungliga urvalsgrupperna om sin skolgång. I denna gymnasieuppföljning medverkade Anita Sandell och Idor Svensson, Egon Nordman och Christer Jacobson. Undersökningen i gymnasieskolan bestod av två delar, dels en intervju, med frågor som gällde både gymnasietiden och grundskoletiden, dels ett antal test som främst mätte olika aspekter av läs- och skrivförmågan. Intervjuerna med den lässvaga gruppen var mer omfattande än för kontrollgruppen.

I denna artikel kommer vi huvudsakligen att fokusera läsutveckling och skolsituation från andra årskursen upp till slutet av gymnasiet för en begränsad grupp bestående av 44 elever med lässvårigheter samt 36 kontroll elever ur den ursprungliga urvalsgruppen. Detta mindre urval gjordes av praktiska/ekonomiska skäl och bedöms inte påverka representativiteten. Skillnaderna mellan de båda grupper på två test av icke-verbal begåvning var icke signifikant vad gäller Ravens matriser i åk 2 ( $p < .29$ ), men signifikant på testet Motgrupper i åk 3. När

det gäller skillnaderna mellan grupperna på lästesten var dessa självfallet mycket stora och signifikanta. Nedanstående figur ger en översiktlig bild av projektet.

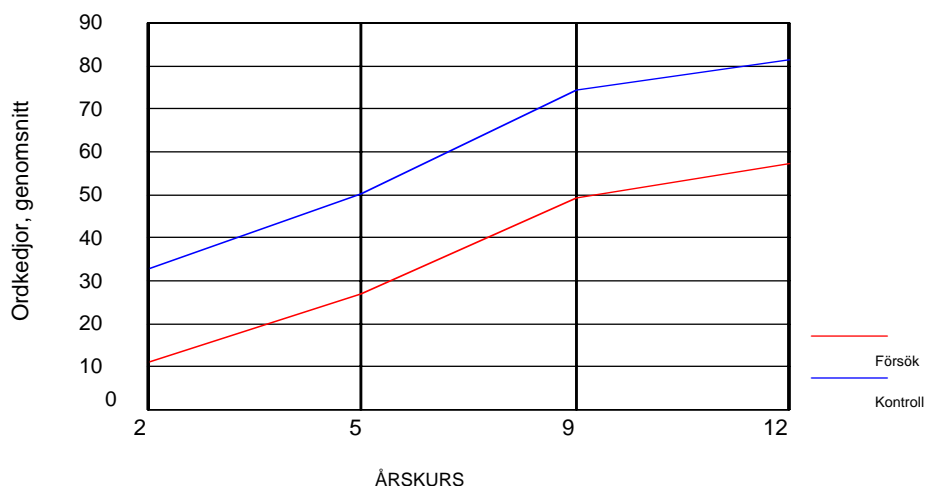


**Figur 1:** Översikt av projektet Läsutveckling i Kronoberg

På grundval av resultaten på de tester som gjordes i årskurs 3 utarbetades individuella åtgärdsprogram. Projektgruppen var involverad vid utformningen av åtgärdsprogrammen. Dessa genomfördes sedan av klasslärare och speciallärare utifrån de resurser och den specialpedagogiska kompetens som fanns på respektive skola. Omfattningen av specialundervisningen framgår av tabell 4 nedan.

## Läsutveckling

Figur 2 visar att kurvorna över läsutvecklingen för den lässvaga gruppen och kontrollgruppen var i stort sett parallella under hela skoltiden. Vid varje mättillfälle var skillnaden mellan grupperna drygt 20 ordkedjor.

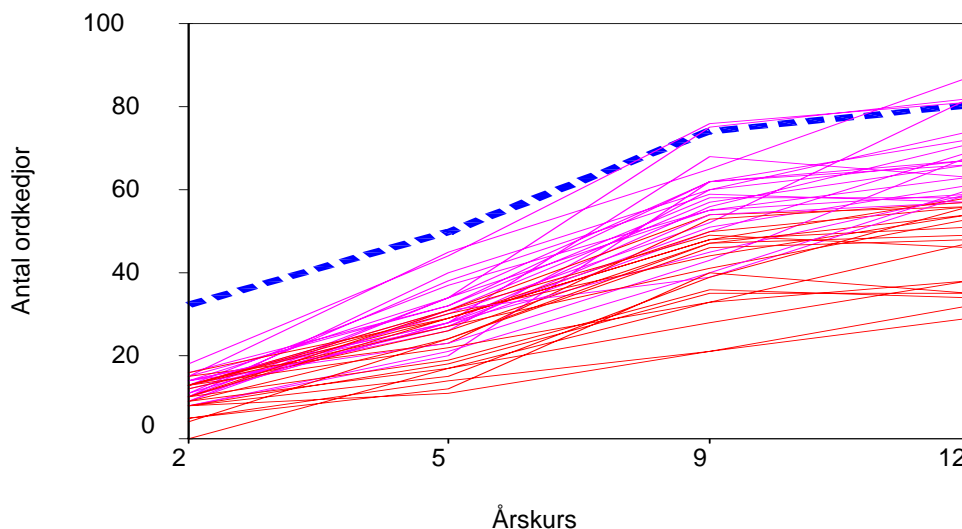


**Figur 2:** Genomsnittlig läsutveckling för de lässvaga eleverna och kontrolleleverna från årskurs 2 till gymnasiet.

Ordavkodningsutvecklingen ökar linjärt mellan årskurs 2 och 9 för att därefter avta i båda grupperna. Ordavkodningen fortsätter således att förbättras åtminstone till slutet av gymnasietiden. Vi kan emellertid konstatera att i årskurs 5 hade den lässvaga gruppen i genomsnitt inte nått upp till utgångsvärdet för kontrollgruppen tre år tidigare, dvs. i årskurs 2. I årskurs 9 nådde försöksgruppen samma värde som kontrolleleverna hade fyra år tidigare. Figur 3 redovisar individuella utvecklingskurvor för de 44 lässvaga eleverna samt de 36 kontrolleleverna. Figuren visar att samtliga lässvaga elever i årskurs 2 utvecklades positivt på

Ordkedjetestet fram till årskurs 9. För flertalet fortsatte läsutvecklingen även upp till slutet av gymnasietiden, men det fanns också elever som hade lägre resultat i gymnasiet än i årskurs 9. Troligtvis är detta inte en reell nedgång i avkodningsförmåga utan snarare en effekt av en ”dålig” dag, lägre motivation eller mer noggrann men långsammare arbetstakt.

Den övre streckade linjen visar den genomsnittliga läsutvecklingskurvan för kontrolleleverna. Av figuren kan vi se att det endast var 3 elever som nådde kontrollelevernas medelvärde i gymnasiet. Två av dessa kom ”ifatt” redan i årskurs 9, men det stora flertalet elever med ett lågt utgångsvärde presterade långt under sina kamrater under hela skoltiden.



**Figur 3:** Läsutveckling för 44 försökselever som gjort Ordkedjetestet vid fyra tillfällen. Streckad linje markerar den genomsnittliga läsutvecklingskurvan för de 36 kontrolleleverna.

Det har länge funnits en förhoppning i skolan att lässvaga elever så småningom kommer ifatt sina kamrater, det man brukar kalla eftersläpningshypotesen. Men sanningen tycks snarare vara att detta bara gäller ett fåtal elever. Liknande resultat, dvs. att det är mycket svårt för lässvaga att bryta sin kurva och komma upp till en högre nivå, har redovisats i flera andra forskningsprojekt (se t. ex Stanovich, 1986; Torgesen, 2005; Mc Kinney, 1990). Torgesen (2005) påpekar att vanlig specialundervisning i grundskolan för elever med lässvårigheter bäst karakteriseras som att denna stabiliserar läsnivån snarare än att normalisera elevernas läsförmåga.

Mycket tyder på att den omfattande träning som eleverna fick under främst årskurs 3 och på mellanstadiet ledde till att skillnaden i läsförmåga mätt med Ordkedjetestet hölls i stort sett konstant under hela undersökningsperioden. Matteuseffekten (Stanovich, 1986), dvs. att läsförmågan för svaga läsare successivt försämrades i relation till goda läsare, gällde med andra ord inte för flertalet lässvaga elever.

Det var få elever som vid intervjutillfället, d.v.s. i slutet av gymnasietiden eller strax efter, bedömde att de hade stora problem med läsningen. Hälften menade att läsningen inte var något problem för dem. Flera av eleverna sade att det ”lossnade” under senare delen av grundskolan och att läsningen nu fungerade bra. Däremot var stavningen ett stort problem för många av eleverna. Det var endast en femtedel som inte upplevde att de hade problem med att stava. Elevernas egen bedömning av läsförmågan överensstämde väl med lästestet Ordkedjor samt ett avläsningsprov av en kortare text, vars innehåll eleverna fick redovisa. Tendensen i undersökningen var densamma som i flera andra undersökningar, nämligen att läsförmågan genom pedagogiska insatser förbättras över tid, medan insatser för att förbättra stavningen hade betydligt sämre effekt (Høien & Lundberg, 1999).

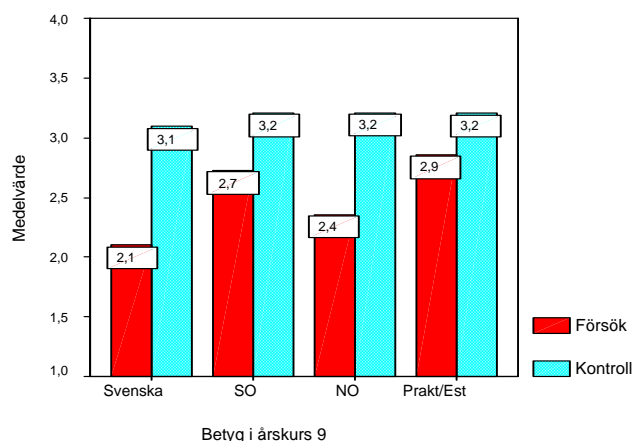
## Fonologisk förmåga över tid

Kunskapen om och utbudet av fonologiska test var begränsad när Kronobergstudien inleddes. Fonologin tillmättes inte samma betydelse för läsningen som idag. Därför har endast ett test av fonologisk förmåga varit möjligt att följa upp. Testet som användes i årskurs 3 var nonsensord/pseudoord. Testet innehöll 80 enskilda nonsensord som skulle läsas under 1 minut, med korta ”tvåbokstäversord” i början och med successivt ökad ordlängd. I gymnasiet fick eleverna göra ett nytt nonsensordstest. Denna gång var testet mer komplicerat genom att det innehöll 25 ord bestående av tre- till femstaviga ord där alla ord skulle läsas på tid (Svensson & Jacobson, 2006).

Sambandet i den totala gruppen, d.v.s. både försöks- och kontrollgruppen, mellan versionen av nonsensorden i årskurs 3 och gymnasieversionen var mycket högt ( $r=.81$ ,  $p<01$ ). Vi kunde bekräfta tidigare resultat, dvs. att elever som har fonologiska svårigheter i de tidiga skolåren fortfarande har kvar dessa problem i slutet av gymnasiet. Resultaten i denna studie är i linje med andra studier, dvs. att fonologiska svårigheter kvarstår upp i vuxen ålder (se t.ex. Bruck, 1992). Även om den lässvaga gruppen förbättrade sin avkodningsförmåga under åren, i många fall efter omfattande specialpedagogisk hjälp, hade många fortfarande kvar sina fonologiska svårigheter. Tio av sexton elever som hade uppnått ett resultat på ordkedjor som var mindre än 1,0 standardavvikelse från medelvärdet, hade fortfarande uppenbara fonologiska problem. Det kan vara rimligt att anta att dessa individer, trots fonologiska svårigheter, är så kallade kompenserade dyslektiker, dvs. de har inte längre några manifesterade lässvårigheter. Bruck (1992) kom fram till samma slutsatser nämligen att även om vuxna dyslektiker hade klarat sig bra i sin skolkarriär och utvecklat sin avkodningsförmåga hade de fortfarande kvar samma fonologiska problem som de hade som barn.

## Betyg i grundskolan

Eleverna i vår undersökning fick betyg i årskurs 9 enligt den 5-gradiga skalan. Figur 4 visar att samtliga betygsskillnader mellan grupperna i årskurs 9 är signifikanta, även skillnaden på 0,3 betygssteg i de praktiskt estetiska ämnena. Den största differensen mellan grupperna var i ämnet Svenska. Grupperna valdes ju ut på basis av läsförmåga, vilket rimligtvis bör återspeglas i betyget i Svenska.



**Figur 4:** Betyg i årskurs 9 för de två grupperna

Skillnaderna i läsförmåga slår igenom även i SO-betyget (0,5 betygssteg) och i NO-betyget (0,8 betygssteg). En rimlig förklaring är att den nedsatta ordavkodningsförmågan, trots matchad begåvning, påverkar försökselevernars kunskapsinläring och provresultat under hela skoltiden, vilket sammantaget leder till lägre betyg. Betyg i Engelska och Matematik redovisas inte i denna betygssammanställning eftersom den lässvaga gruppen i övervägande

grad hade valt en lättare ”allmän” kurs i både ämnena, medan flertalet kontrollelever hade valt de svårare ”särskilda” kurserna. Dessa två ämnen redovisas då det gäller elevernas gymnasiebetyg.

Det gavs inte betyg på mellanstadiet men vi insamlade lärarskattningar på elevernas prestationer i orienteringsämnen och engelska i årskurs 5. Lärarskattningarna visade att det var stora och signifikanta skillnader i dessa ämnen mellan grupperna. Skillnaden var särskilt stor i engelska.

### Val till gymnasieskolan

Samtliga försökselever och alla utom en av kontrolleleverna sökte gymnasieutbildning efter avslutad grundskola (Tabell 1). De flesta eleverna kom in på sitt förstahandsval. I försöksgruppen var det 83 procent och i kontrollgruppen 91 procent. Kontrolleleverna har således i något högre utsträckning kommit in på sitt förstahandsval, men skillnaden var inte signifikant.

Det var en påtaglig skillnad mellan försöks- och kontrollgruppens elever då det gällde val av program till gymnasieskolan. De två utpräglade teoretiska och studieförberedande programmen, naturvetenskaps- och samhällsvetenskapsprogrammet, valdes av mer än hälften av kontrolleleverna, medan det endast var drygt 10 procent av försökseleverna som valde dessa program. Försökseleverna valde i stället yrkesförberedande program och de två vanligaste var industriprogrammet och elprogrammet. Det sistnämnda innehåller dock många teoretiska moment.

**Tabell 1:** Försöks- och kontrollelevernas val till gymnasieskolan

Gymnasieprogram	Försök	Kontroll
Barn- och fritid	3	1
Bygg	3	0
El	7	1
Estetiskt	3	1
Fordons	4	2
Handel och administration	1	0
Hantverks	2	3
Hotell och restaurang	2	3
Industri	8*	3
Livsmedel	1**	1
Media	0	2
Naturbruk	2	0
Naturvetenskap	1**	9
Samhällsvetenskap	4	9
Individuellt program	3	0
Ej påbörjade gymnasiestudier	0	1
<b>Totalt</b>	<b>44</b>	<b>36</b>

\* En av eleverna började på Individuella programmet

\*\* Började på Individuella programmet

Det fanns tre elever som började på IV programmet, men sedan efter ett år gick över på nationella program. Det var dock endast en av dessa elever som fick fullständigt avgångsbetyg. Kravet på godkända betyg från grundskolans årskurs 9 i ämnena svenska, engelska och matematik gällde inte då eleverna i undersökningen började gymnasieskolan. I så fall hade fler av försökseleverna fått börja på det individuella programmet.

## Gymnasiebetyg

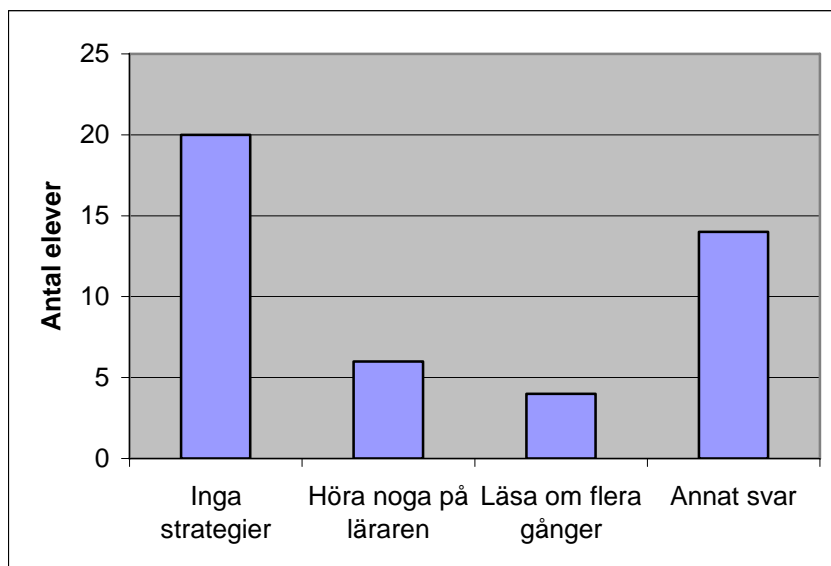
Tabell 2 visar gymnasiebetygen i de tre kärnämnen Svenska, Engelska och Matematik. Dessa betyg var satta enligt den nya skalan, dvs. IG, G, VG och MVG. Skillnaderna i betygsmedelvärden mellan försöks- och kontrolleleverna i dessa tre ämnen var alla signifikanta (Mann-Whitney). Den största differensen var i Engelska A där kontrolleleverna i sex av tio hade VG eller MVG, medan fyra av tio försökseleverna hade IG. Tre av försökseleverna och en kontrollelev fick inte betyg i engelska. I matematik hade tre av tio lässvaga elever IG. Den minsta skillnaden uppvisade Svenska A där ungefär en av tio av de lässvaga hade IG, men ingen kontrollelev. Mönstret från årskurs 9 bestod således.

**Tabell 2:** Gymnasiebetyg i Svenska, engelska och matematik för den lässvaga gruppen och kontrollgruppen uttryckta i procent.

Betyg	Svenska		Engelska		Matematik	
	Lässvaga	Kontr.	Lässvaga	Kontr.	Lässvaga	Kontr.
IG	14	0	38	9	31	3
G	79	49	60	31	64	43
VG	5	45	2	34	5	37
MVG	2	6	0	26	0	17

## Strategier för att klara studierna

Trots betydande läs- och skrivsvårigheter har många i försöksgruppen klarat sina gymnasiestudier bra. Vi hade därför väntat oss att de under sin skoltid utvecklat knep och strategier för att därigenom kunna kompensera sina svårigheter och tillägna sig kunskaper. Så var emellertid inte fallet (figur 5).



**Figur 5:** Strategier för att klara studierna

Nästan hälften av eleverna ansåg nämligen att de inte haft några knep eller strategier alls, och då det gäller de övriga var det knappast fråga om några genomtänkta eller medvetna strategier. Det gäller att lyssna, var något som flera framhöll. ”Att lyssna på vad läraren sa och skriver. Då blir lärarna oftast nöjda.”

Några elever angav att de inför prov läste om texten upprepade gånger, men utan att göra anteckningar eller stryka under viktiga ord. Det fanns ett fåtal som sa att de var mera aktiva i sin läsning, strök under och försökte memorera det lästa. En i ämnet svenska tidsbesparande, men kanske ur inlärnings synpunkt mindre bra strategi utnyttjades av en elev. ”Skriva så det låter bra, som jag tror att lärarna vill ha det. Jag har aldrig läst en hel bok – läste bara början och slutet när jag skulle skriva recension”

Intervjuerna tyder på att eleverna inte fått någon systematisk träning då det gäller inlärningsstrategier och läsförståelse, om de fått någon träning alls. Det stämmer väl med de resultat som de internationella undersökningarna PIRLS 2001 och 2006 för årskurs 4 presenterade då det gäller Sverige. I förhållande till det internationella genomsnittet ägnades lite tid i klassrummet åt aktiviteter för att utveckla läsförståelse och lässtrategier. Att identifiera huvudbudskap, att generalisera och dra slutsatser och att jämföra med annat de läst var exempelvis aktiviteter som tränades lite i Sverige. Det är naturligtvis angeläget för alla elever att få lära sig tillämpa inlärningsstrategier relaterade till olika uppgifter, men för elever med lässvårigheter, som i regel läser mycket långsammare än klasskamraterna, är det ännu angelägnare. Tittar vi tillbaka på de åtgärdsprogram som i anslutning till detta projekt gjordes när eleverna gick i årskurs 4 och 5 tvingas vi tyvärr konstatera att varken vi i projektet eller lärarna i de medverkande skolorna fokuserade denna aspekt av läsningen.

### Trivsel

Eleverna hade trivts på gymnasiet (tabell 3). Det gällde såväl de lässvaga eleverna som kontrolleleverna. Det var få som inte hade trivts. När eleverna jämförde gymnasiet med högstadiet utföll det med några få undantag till gymnasieskolans fördel. Det är främst tre faktorer som har påverkat trivseln i gymnasieskolan. Det är de praktiska inslagen i undervisningen på de yrkesförberedande programmen. Det är lärarnas attityder till eleverna – att behandla dem som vuxna och det är intressegemenskapen med klasskamraterna. Då det gäller elevernas trivsel har Ingesson (2007) i sin doktorsavhandling visat på likartat resultat.

**Tabell 3:** Trivsel på gymnasiet (procent)

Grad av trivsel	Försöksgruppen (procent)	Kontrollgruppen (procent)
Trivts mycket bra	37	38
Trivts bra	47	53
Trivts mindre bra	12	9
Inte trivts alls	2	-
Annat svar	2	-

### Specialundervisning

Eleverna i försöksgruppen fick bedöma hur mycket hjälp de hade fått under sin skoltid (tabell 4). Då det gällde lågstadiet hade eleverna svårt att bedöma omfattningen och det gällde i viss utsträckning även mellanstadiet för några elever. Det var främst de som fick mer än tre veckotimmars (vtr) hjälp som hade svårt att minnas hjälpens omfattning. Därför har någon gradering över den nivån inte kunnat göras, men det fanns elever som hade fått mer än fem veckotimmar. Elevernas skattning av hur mycket specialundervisning de fick under mellanstadiet stämmer emellertid väl med uppgifter som deras lärare tidigare hade lämnat.

**Tabell 4:** Omfattningen av specialundervisningen under mellan- och högstadiet samt i gymnasiet enligt elevernas bedömning

Omfattning	Mellanstadiet (procent)	Högstadiet (procent)	Gymnasiet (procent)
Ingen hjälp	2	25	73
1 vte eller mindre	21	23	20
2-3 vtr	33	32	7
Mer än 3 vtr	42	18	0
Annat svar	2	2	0
Totalt	100 %	100 %	100 %

De lässvaga eleverna fick omfattande hjälp under mellanstadiet, vilket delvis var en effekt av att eleverna ingick i projektet. Ett av syftena med projektet Läsutveckling i Kronoberg var nämligen att medverka till att det på skolorna upprättades och genomfördes träningsprogram för dessa elever på basis av de resultat som kom fram vid undersökningen i årskurs 3. Det ledde till att alla försökselever i projektet fick omfattande specialundervisning i årskurserna 3 – 5. Stödet i form av specialundervisning minskade sedan för eleverna från mellanstadiet till högstadiet och drastiskt från högstadiet till gymnasieskolan.

Medan nästan hälften av eleverna hade mer än tre veckotimmars specialundervisning under mellanstadiet fanns det ingen av eleverna som hade det i gymnasieskolan. Tre fjärdedelar av dem hade ingen hjälp alls. I flera intervjuer framkom det att eleverna kunde ha fått hjälp men var trötta på specialundervisning och därför avböjde eller slutade efter kort tid. I flera fall hade eleverna slutat därför att de bedömde att de inte behövt någon hjälp. De hade nått den nivå där läsningen fungerade. Det fanns emellertid också elever som hade önskat mer hjälp, men där resurserna inte räckte till. I gymnasiet var svenska det ämne som de flesta fått hjälp med. Det gällde också på mellanstadiet och högstadiet. Där hade flera elever också fått hjälp i matematik och engelska.

### **Kompenserande hjälpmedel**

Det var ungefär en tredjedel av försökseleverna som uppgav att de använt något eller några särskilda hjälpmedel. Inlästa böcker var det mest frekventa hjälpmedlet. Det var i regel någon eller några inlästa böcker i svenska och i något fall i SO som eleverna använt. Någon uppgav dock att han fått läromedelskassetter i fordonsämnen, vilket han varit mycket nöjd med. Inget tydde emellertid på att läromedelskassetter eller annan inläst text utnyttjats systematiskt. Det är värt att notera att ingen av de sex elever som fått IG eller saknade betyg i svenska hade utnyttjat läromedelskassetter/inlästa böcker. Kompensatoriska hjälpmedel hade således utnyttjats i mycket begränsad omfattning.

Varför har inte kompensatoriska hjälpmedel utnyttjats i större omfattning? Det fåtal svenska undersökningar som gjorts på området pekar på att det krävs goda kunskaper hos lärarna för att hjälpmedlen skall användas på rätt sätt och få önskvärd effekt (Föhrer & Magnusson, 2003; Svensson m.fl. 2002). Om de senaste årens utveckling medfört att kompensatoriska hjälpmedel idag används i större utsträckning vet vi inte. Undersökningar av Rönnåsen & Ekstedt (2007) och Bonn (2007) tyder dock på att brister i lärarnas ”hjälpmedelskompetens” fortfarande hindrar elevernas utnyttjande av kompensatoriska hjälpmedel.

### **Hänsyn vid prov**

Elever med läs- och skrivsvårigheter har vid skriftliga prov ofta svårt att visa sina verkliga kunskaper. De hinner inte med eller missförstår uppgifter p.g.a. funktionshindret. I skollagens första kapitel 2 § sägs att hänsyn skall tas till elever i behov av särskilt stöd. Då det gäller kunskapsprov innebär det att de bör utformas så att elever med läs- och skrivsvårigheter inte blir missgynnade p.g.a. sina svårigheter. Vilken hänsyn tog då lärarna i gymnasieskolan till eleverna i vår försöksgrupp? Det var endast en tredjedel av försökseleverna som angav att lärarna i gymnasieskolan tagit hänsyn till deras läs- och skrivsvårigheter, och för en del gäller det endast någon/några lärare. Hänsyn till

stavningssvårigheterna och längre provtid eller muntliga prov i stället för skriftliga var det som skolan hade gjort för att underlätta elevernas skolgång.

För flertalet elever hade lärarna emellertid inte tagit någon hänsyn till deras svårigheter. Orsakerna är sannolikt flera. En del av eleverna hade förbättrat sin läsförmåga så att det inte hade krävts något särskilt hänsynstagande och andra hade inte velat berätta om sina svårigheter och därigenom inte uppmärksammat lärarna på att de t.ex. behövt särskilda åtgärder vid prov. Det fanns emellertid en tredje grupp, där eleverna inte hade dolt sina svårigheter och själva bedömde att de hade svårigheter med läsning och stavning, men där lärarna i gymnasieskolan hade försummat att ta hänsyn till svårigheterna. I hur stor utsträckning detta har påverkat deras resultat då det gäller prov och betyg ger inte vår undersökning svar på.

### **Framtidsplaner efter gymnasiet**

I två avseenden skiljer sig försökseleverna och kontrolleleverna åt då det gäller framtidsplaner. Det var procentuellt fler kontrollelever som avsåg att studeras vidare (40 % mot 18 %) och fler av försökseleverna som vill börja arbeta direkt efter gymnasiestudierna (55 % mot 40 %). Det finns ett visst samband mellan prestationer på ordkedjor och framtidsplaner då det gäller försöksgruppen. De som avser att börja arbeta efter gymnasieskolan är de som enligt Ordkedjetestet är de svagaste läsarna, medan de som tänker studera vid universitet eller högskola hade klart högre medelvärde.

### **Sammanfattning och reflektioner**

Läsutvecklingen fortsätter för både den lässvaga gruppen och kontrollgruppen åtminstone till slutet av gymnasieskolan. De genomsnittliga kurvorna över läsutvecklingen för både den lässvaga gruppen och kontrollgruppen löper emellertid parallellt under hela skoltiden, dvs. de dåliga avkodarna kom inte ifatt, men de behöll avståndet till kontrollgruppen. Ett mål med specialundervisning har ofta varit att träna lässvaga elever så att de skulle kunna läsa lika bra som sina kamrater. Men både svensk och internationell forskning har visat att det är svårt att uppnå detta mål när det gäller ordavkodning och läsflyt. Detta innebär förstås inte att elevernas läsförståelse behöver vara sämre, speciellt inte om vi ser till att de får mer tid på sig eller om vi på annat sätt kan kompensera deras långsamma lästakt. Det förutsätter dock att specialundervisningen liksom den vanliga undervisningen i klassrummet förutom avkodningsträning i större utsträckning inriktas mot läsförståelse och ämneskunskaper

Ungefär en av fem lässvaga elever kom ifatt sina kamrater medan tre av fem fortfarande hade stora avkodningsbekymmer. Tyvärr är det svårt att i ett tidigt skede i skolan avgöra vilka elever som kommer att komma ifatt och vilka som inte kommer att göra det. Därför bör utgångspunkten för lärare mot yngre åldrar inte vara att ”vänta och se” utan att man med alla elever arbetar strukturerat med läsinlärningen i enlighet med beprövade läsmetoder. Den specialundervisning som gavs hade sannolikt den effekten att de lässvaga eleverna behöll sin relativa avkodningsförmåga under hela skoltiden i förhållande till kontrollgruppen. Matteuseffekten gällde således inte för flertalet lässvaga elever.

Skillnaderna i betyg på högstadiet mellan de lässvaga eleverna och de begåvningsmatchade kontrolleleverna var stora i samtliga ämnen utom i slöjd. De största betygskillnaderna var i ämnena svenska, engelska och matematik. Denna bild framkommer också i gymnasiebetygen även om vi kan se att skillnaderna har minskat något. Det är främst i ämnena engelska och matematik som de stora skillnaderna finns både på högstadiet och på gymnasiet. De lässvaga eleverna framhåller själva att det är i engelska som man haft störst svårigheter.

Eleverna i försöksgruppen, vilka alla hade stora läs- och skrivsvårigheter i årskurs 3, har trots svårigheterna på olika sätt lyckats genomföra studierna i gymnasieskolan. Flertalet har valt yrkesinriktade program, där textmängden i karaktärsämnena är mindre omfattande. I relation till kontrollgruppen är det en obetydlig skillnad i betygsmedeltal då det gäller dessa ämnen. Däremot har kärnämnena vållat stora bekymmer och i dessa ämnen har flera elever inte fått godkänt betyg.

Eleverna i den lässvaga gruppen fick under mellanstadiet omfattande specialundervisning för att förbättra sin läsning och skrivning, medan stödet under gymnasietiden var av liten omfattning. 75 procent hade inte fått något stöd alls. Det var vid gymnasietidens slut eller strax därefter få i den

lässvaga gruppen som ansåg att de hade stora svårigheter med läsningen. Däremot var stavningen ett problem för flertalet av dem och flera saknade "läsflyt".

Ser vi till enskilda elever kan vi konstatera att effekten av insatta åtgärder för de tre elever som i grundskolans årskurs 3 hade de största lässvårigheterna dock inte har varit tillräcklig. De har visserligen förbättrat sin läsförmåga och kunde vid slutet av gymnasietiden läsa orden hjälpligt i en sammanhängande relativt enkel faktatext, men de hade ingen säker och automatiserad avkodning. Läsningen var därför mycket långsam med en del felläsningar. Deras läsförmåga var t.ex. inte tillräcklig för att de skall hinna läsa textremsan på tv, men två av dem ansåg dock att de förstod huvudinnehållet av texten. Trots sina stora lässvårigheter lyckades två av dem slutföra gymnasiestudierna på nationella program. Den ene med fullständigt betyg och den andre med reducerat betyg. För de här ungdomarna kommer sannolikt deras begränsade läsförmåga att vara ett handikapp såväl i arbetslivet som då det gäller fritiden. De kommer därför att även efter skolans slut ha nytta av kompensering och hjälpmedel. Tyvärr har de under sin skoltid inte fått träning i att utnyttja sådana hjälpmedel, vilket kan leda till att de inte kommer att efterfråga och utnyttja dem.

Hade ökade specialpedagogiska insatser under gymnasietiden lett till bättre studieresultat för den lässvaga gruppen som helhet? För flera elever har det varit en konflikt mellan å ena sidan att berätta om sina läs- och skrivsvårigheter när de började gymnasieskolan för att därigenom få möjligheter till hjälp och hänsynstagande, och å andra sidan att hålla tyst, klara sig själv och inte avvika från de andra. En fjärdedel av dem valde att inte berätta om sina läs- och skrivsvårigheter, men även om de sagt något om sina svårigheter vet vi inte vilken hjälp de skulle ha fått. Lärarna i gymnasieskolan har nämligen i mindre utsträckning än lärarna på högstadiet tagit hänsyn till deras svårigheter vid t.ex. prov. Intervjuerna tyder på att det främst gällt lärarna i kärnämnen. Här finns uppenbarligen behov av kompetensutveckling för i varje fall gymnasieskolans lärare.

Det är aldrig för sent att förbättra läsförmågan. Undersökningen visade att det "lossnade" för flera elever i 12-16-åldern. Frågan är emellertid hur specialundervisningen under gymnasietiden skall kunna organiseras så att eleverna inte upplever ett utanförskap. Koncentrerade insatser som ligger utanför schematid är emellertid en möjlighet värd att pröva.

Kompensatoriska hjälpmedel har de lässvaga eleverna använt i mycket begränsad utsträckning vid sina gymnasiestudier. Det är endast en elev som fått en egen dator, vilket skedde i grundskolan, och den lärde skolan honom inte att använda på ett meningsfullt sätt. En liten grupp av eleverna hade fortfarande grava läs- och skrivsvårigheter vid gymnasietidens slut. De hade behövt bärbara datorer men också datakunniga lärare. Textmängden i läromedlen för några kärnämnen och även vissa karaktärsämnen har varit en stöttesten för många av de lässvaga. Inlästa läromedel hade underlättat för dem att tillägna sig kunskaper. För närvarande har tyvärr inte gymnasieelever samma rättigheter som högskolestuderande till inlästa läromedel.

Begränsad läshastighet ställer ökade krav på goda inlärningsstrategier för att inhämta kunskap. Undersökningen visar emellertid att ingen av eleverna i den lässvaga gruppen hade någon genomtänkt strategi för hur man läser läromedelstexter på ett effektivt sätt. Studieteknik är tydligen något som varken grundskola eller gymnasieskola lär ut. Inte heller vi fokuserade läsförståelse och studieteknik i de åtgärdsprogram som inom det tidigare projektets ram utformades under mellanstadiet. Debatten om hur viktigt det är att lära ut läsförståelse har under senare år kommit igång i Sverige, bl.a. som en följd av resultaten i PIRLS (2001). Det krävs emellertid både interventionsforskning och inte minst praktiskt utvecklingsarbete som utmynnar i kompetensutveckling för lärarna om det skall få effekter för eleverna. Läsförståelse är inte något som kommer automatiskt för att man lärt sig avkoda. För att eleverna skall få en god läsförståelse krävs direkt undervisning. Denna måste påbörjas tidigt i grundskolan och fortsätta upp genom skolåren. Nu måste specialundervisningen komplettera det som tidigare brustit i den vanliga undervisningen.

Trots att flertalet av de lässvaga eleverna haft svårigheter att klara gymnasiestudierna har de trivts bra i gymnasieskolan. Med något undantag har de trivts bättre där än på högstadiet. De praktiska inslagen i undervisningen och likartade intressen hos klasskamraterna bidrog sannolikt till detta

## Referenser

- Bonn, S. (2007). Dator som kompensatoriskt hjälpmedel. I C. Jacobson och I. Svensson (red.). *10 uppsatser om läs- och skrivsvårigheter*. Pedagogiska uppsatser, nr 9. Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28, 874-886.
- Föhrer, U. & Magnusson, E. (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan. Kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Studentlitteratur, Lund.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Natur och Kultur, Stockholm.
- Ingelsson, G. (2007). *Growing up with Dyslexia. Cognitive and Psychological Impact, and Salutogenic Factors*. Doktorsavhandling, Lunds universitet.
- Jacobson, C. & Lundberg, I. (1995). *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat*. Liber Utbildning, Stockholm.
- Jacobson, C. (1998). *Reading development and reading disability. Analyses of eye-movements and word recognition*. Doktorsavhandling, Lunds universitet
- Mc Kinney, J.D. (1990). Longitudinal research on the behavioural characteristics of children with learning disabilities. In J. Torgesen (Ed.) *Cognitive and behavioural characteristics of children with learning disabilities* (pp. 165-1729. Austin. TX.: PRO-ED.
- PIRLS (2001). En internationell studie av läsförmågan hos elever i årskurs 4. Skolverket.
- PIRLS (2006). En internationell studie av läsförmågan hos elever i årskurs 4. Skolverket.
- Rönnåsen, B. & Ekstedt, C. (2007). Om kompenserande datorhjälpmedel för elever med läs- och skrivsvårigheter. Erfarenheter från ett grundskoleprojekt. I C. Jacobson och I. Svensson (red.). *10 uppsatser om läs- och skrivsvårigheter*. Pedagogiska uppsatser, nr 9. Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.
- Svensson, I., Jacobson, C., Björkman, R. & Sandell, A. (2002). Att använda kompensatoriska hjälpmedel tidigt i grundskolan. *Dyslexi, aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, nr 2, s 4-10.
- Svensson, I. & Jacobson, C. (2006). How persistent are phonological difficulties? A longitudinal study of reading retarded children. *Dyslexia* 12: 3-20.
- Stanovich, K.E. (1986). Mathew effect in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of reading. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Torgesen, J. K. (2005). Recent discoveries from research on remedial interventions for children with dyslexia. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading* (pp. 521-537). Oxford, UK: Blackwell.