

Läs- och skrivsvårigheter: Inte bara dyslexi

av professor *Stefan Samuelsson*

Den allmänna debatten och kanske i ännu större utsträckning forskningen kring läs- och skrivsvårigheter har i huvudsak varit upptagen av den form av problem med läsning som vi kallar dyslexi. Med dyslexi avses primärt problem med ordavkodning, dvs förmågan att snabbt och säkert koda av enstaka ord. Problem med ordavkodning följer i de flesta fallen av att individen har särskilt stora svårigheter med att omvandla skrift till en fonologisk eller mer talbaserad kod (fonologisk ordavkodning) och detta problem visar sig normalt direkt vid de första försöken att läsa och skriva på egen hand (Høien & Lundberg, 2000). Att utveckla en snabb och säker ordavkodning som innebär att läsningen i stort sett blir automaticerad och som fullt utvecklad medför att vi kan läsa mellan 250 och 300 ord/min utgör en viktig förutsättning för all form av kunskapsinhämtning via skriftspråket. Goda läsfärdigheter utgör också en viktig drivkraft för att vilja fortsätta umgås flitigt med skriftspråket.

Läsning handlar emellertid inte bara om att koda av de alfabetiska tecknen vid läsning eller att producera desamma i en korrekt ordningsföljd vid stavning, utan i minst lika hög grad handlar läsning om förståelse, dvs att fullt ut kunna uppfatta de budskap, ideer och intentioner som texten försöker att förmedla (Hoover & Gough, 1990). En viktig förutsättning för läsförståelse är förstås att man bemästrar ordavkodningen, men i lika hög grad är förståelse beroende av både ett stort ordförråd, dvs ett mental lexikon som är rikt utrustat med ordens betydelser och en rik omvärldskunskap som används för att fylla i (inferera) information som har utelämnats i en text. Ofta är läsförståelsen beroende av att läsaren själv drar nytta av den kunskap och erfarenhet han eller hon besitter för att en text ska bli begriplig. Vi uppnår således inte någon god läsförståelse enbart genom att koda av ett enstaka skrivet ord i en mening och därefter "slå upp" ordets betydelse i det mentala lexikonet och därefter fläta samman enskilda ords betydelser till en hel mening eller en hel texts budskap, utan läsaren måste också bidra med egen bakgrundsinformation som är adekvat för texten (Reynolds, 2000).

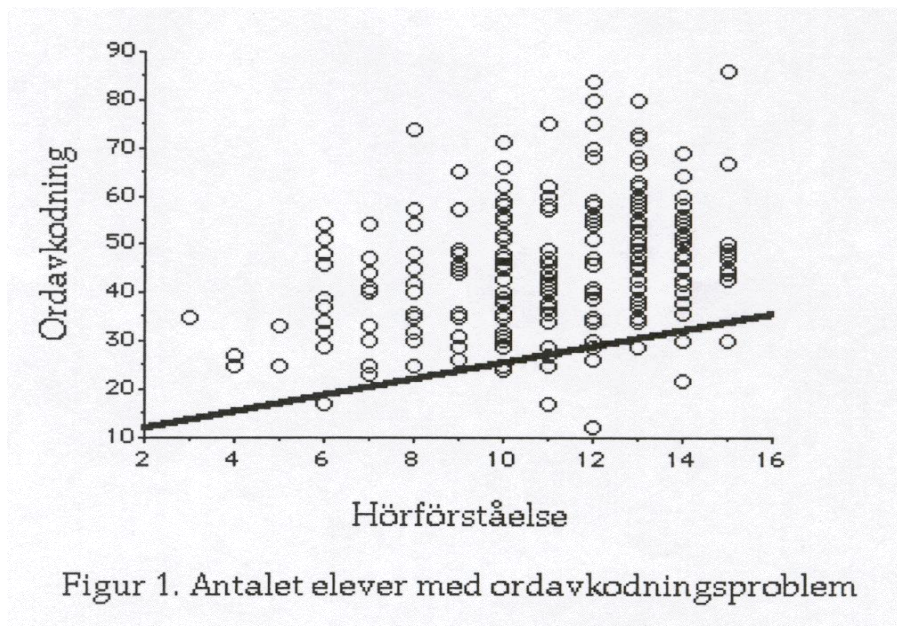
Det kan vara riskabelt att göra den här uppdelningen mellan å ena sidan ordavkodning och å andra sidan läsförståelse allt för skarp; faktum kvarstår att utan en adekvat ordavkodning är det svårt, för att säga inte omöjligt, att uppnå läsförståelse. Det är kanske denna omständighet som har bidragit till att forskningen framförallt har fokuserat på problem med ordavkodning och dyslexi och därmed behandlat läsförståelsen mer styvmoderligt. Det är emellertid viktigt att slå fast att även om ordavkodning är en viktig förutsättning för läsförståelsen, så utgör inte en god ordavkodningsförmåga en garanti för att vi också ska uppnå en god läsförståelse. Förståelse generellt, oavsett om ett budskap förmedlas via text eller via tal, förutsätter ett rikt ordförråd och en semantik som är rik på erfarenheter och fakta. Vi kan således tänka oss att det förekommer lässvårigheter som framförallt innebär att individen har problem med ordavkodning (dvs dyslexi) och att det finns en annan form av läsproblem som innebär att en individ framförallt har svårt med läsförståelsen. Med anledning av att dyslexi och problem med ordavkodning har tagit en så stor andel av den uppmärksamhet som läs- och skrivsvårigheter har fått de senaste 10 åren är det lätt att dra slutsatsen att denna form av läsproblem är den vanligaste bland våra elever. Det visar sig emellertid att ytterst få undersökningar som genomförts i Sverige har haft möjlighet att uppskatta hur vanligt förekommande dyslektiska läsproblem är i förhållande till problem med läsförståelse. För att svara på den frågan behöver man studera en hel population av barn eller vuxna och en population kan vara t.ex. alla elever på en skola, i en kommun eller i ett land.

Två olika former av läsproblem

Innan jag fortsätter att mer i detalj beskriva de konsekvenser som olika läsproblem medför för den enskilda individen skulle jag vilja, med hjälp av några figurer, illustrera dels att det tycks vara vanligare att elever har större problem med läsförståelse jämfört med ordavkodning, dels att de förståelseproblem som vissa elever upplever i samband med läsning också medför problem med hörförståelse. Jag har via en student vid Linköpings universitet fått tillgång till en populationsbaserad undersökning som omfattar samtliga 226 elever från en mellanstadieskola i Linköpingsregionen. Jag har valt ut några av de uppgifter som används i undersökningen och framförallt de test som avser att beskriva elevernas ordavkodningsförmåga, läsförståelse, hörförståelse och deras ordförståelse.

Eftersom dålig läsförståelse till viss del kan vara en konsekvens av dålig ordavkodning har jag valt att uppskatta elevernas förmåga att uppnå förståelse med hjälp av ett hörförståelsetest (eleverna får lyssna på flera olika upplästa texter och efter varje text svara på frågor om innehållet i texterna). Jag har också valt ut ett test som uppskattar elevernas ordavkodningsförmåga, dvs hur snabbt och säkert eleverna kan koda av en sträng med bokstäver som bildar vanliga svenska ord (eleverna ska markera var ett ord slutar och ett nytt ord börjar, t.ex. ögaövamin ger öga $\frac{1}{2}$ öva $\frac{1}{2}$ min). Det finns här inte utrymme att gå in på några statistiska detaljer, men med hjälp av vissa statistiska metoder kan man identifiera de elever som har stora problem med ordavkodning och som samtidigt uppvisar en relativt bra förståelse. I figur 1 kan vi se att 13 av totalt 226 elever har en profil på sina läsproblem som innebär brister i ordavkodningsförmågan trots att de samtidigt har en relativt god förståelse. Observera att varje cirkel i figuren illustrerar en elevs resultat på respektive test, t.ex. bakom cirkeln längst till vänster i figuren döljer sig en elev som har 35 poäng i ordavkodning och endast 3 poäng i hörförståelse. Figuren illustrerar således att ca. 6% av totalt 226 elever uppvisar ett mönster av läsproblem som vi normalt brukar förknippa med dyslexi.

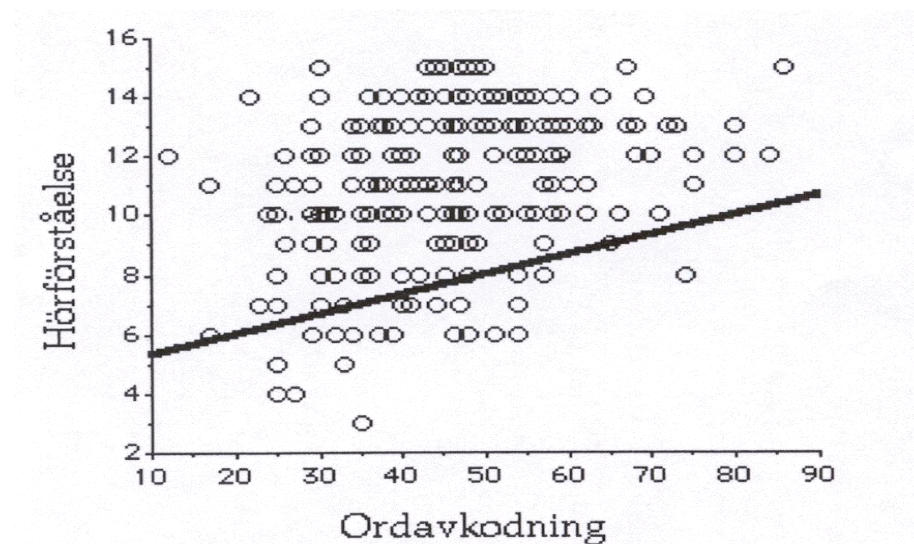
Figur 1



I figur 2 har jag vänt på variablerna, dvs nu befinner ordavkodning på den horisontella linjen (x-axeln) och hörförståelse på den vertikala linjen (y-axeln),

vilket betyder att de elever som hamnar under strecket i figur 2 framförallt har problem med hörförståelse och samtidigt en relativt bra ordavkodning. I figur 2 kan vi se att 23 elever av totalt 226 (eller 10%) har större problem med hörförståelsen jämfört med ordavkodningen. Dessa resultat tyder, kanske lite förvånande, på att antalet elever med förståelseproblem (23 elever) är i stort sett dubbelt så många som antalet elever med mer specifika problem med ordavkodning (13 elever). Det kan också vara värt att uppmärksamma att andelen elever med ordavkodningsproblem (dvs elever med dyslektiska läsproblem) motsvarar tidigare uppskattningar angående förekomsten av dyslexi (5-7%; Lundberg, 1985).

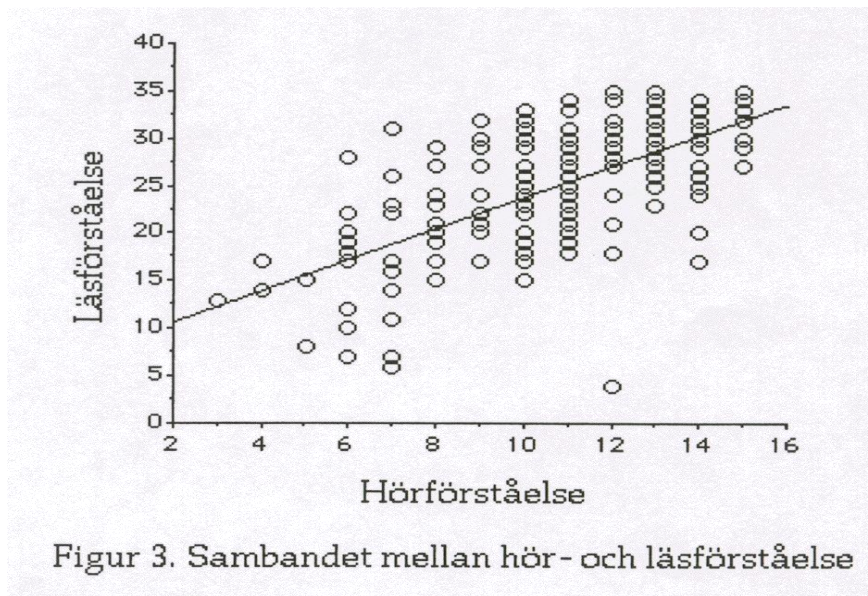
Figur 2



Figur 2. Antalet elever med förståelseproblem

Eftersom förståelse har uppskattas med hjälp av hörförståelse är det fortfarande för tidigt att slå fast att dessa 23 elever har liknande svårigheter när det gäller läsförståelsen. Låt oss därför först titta lite närmare på hur relationen mellan hör- och läsförståelse ser ut bland våra 226 elever. I figur 3 illustreras sambandet mellan elevernas hör- och läsförståelse och bara genom att titta på sambandets utseende kan vi konstatera att hörförståelse med en relativt god säkerhet kan predicera en elevs läsförståelse (och tvärtom). Det betyder också att det i stor utsträckning tycks vara samma förmåga som ligger bakom både läs- och hörförståelse.

Figur 3



Ordförståelse och dess betydelse för både läs- och hörförståelse

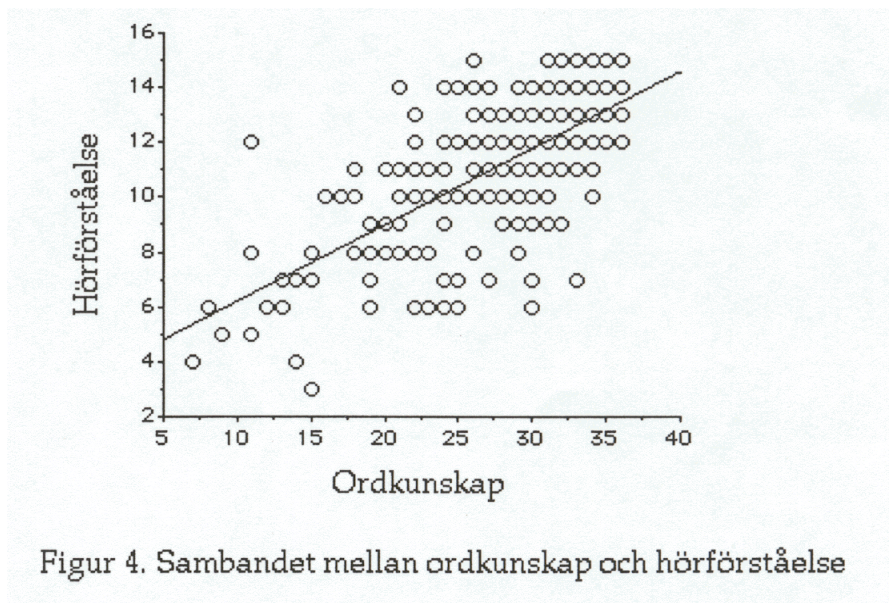
Så här långt i min redogörelse har jag visat att det tycks vara fler elever med förståelseproblem jämfört med dyslektiska elever. Jag har också visat att dessa förståelseproblemen uppstår oavsett om eleven läser en text på egen hand eller om samma elev får motsvarande text uppläst av någon annan person. Det går förstås inte att värdera vilken form av läsproblem som utgör det största hindret för en enskild elev, men jag vill ändå peka på det faktum att bland de elever som har lässvårigheter utgörs majoriteten av en kategori som får svårigheter i mötet med både skrift- och talspråket (dvs dessa elever har i viss utsträckning generella förståelseproblem). Detta betyder i sin tur att en stor grupp lässvaga elever inte bara har svårt för att förvärva kunskaper via textläsning (detta gäller förstås även elever med ordavkodningsproblem), utan också, av delvis samma skäl, har svårt för att tillgodogöra sig kunskaper via muntlig förmedling. Detta är förstås en allvarlig situation för den enskilda eleven eftersom det är svårt att tänka sig andra, lika effektiva, sätt att inhämta kunskap på om man tar bort skriften och talet.

En individs förmåga och möjligheter att förvärva nya ord och dess betydelser spelar en central roll för att utveckla en generell språklig kompetens och en rik vokabulär är också en viktig förutsättning för att förstå både text och tal. Det finns

förstås ett flertal egenskaper (både kognitiva och personlighetsmässiga variationer som t.ex. kort - och långtidsminnesfunktioner eller beteendeproblem) hos den enskilda individen som till viss del påverkar hur vi lyckas bygga upp ett ordförråd, men den språkliga miljö som vi växer upp i och som vi dagligen omgärdas av har också ett stort inflytande. Det betyder bland annat att den tid vi ägnar oss åt talad kommunikation eller åt läsning påverkar både barns och vuxnas ordförråd (Huttenlocher m fl. 1991; Sénéchal m fl. 1996; Stanovich & West, 1989). Läsning tycks dessutom vara den språkliga aktivitet som har det allra största inflytandet på vårt vokabulär, bland annat beroende på att vi i skrift använder en mer varierad och nyanserad vokabulär. Forskare har t.ex. visat barn- och ungdomsböcker innehåller 50% fler ovanliga och/eller mindre frekventa ord än vad som används i ett normalt samtal mellan vuxna eller i TV-program som vänder sig till barn och ungdom (Hayes & Ahrens, 1988).

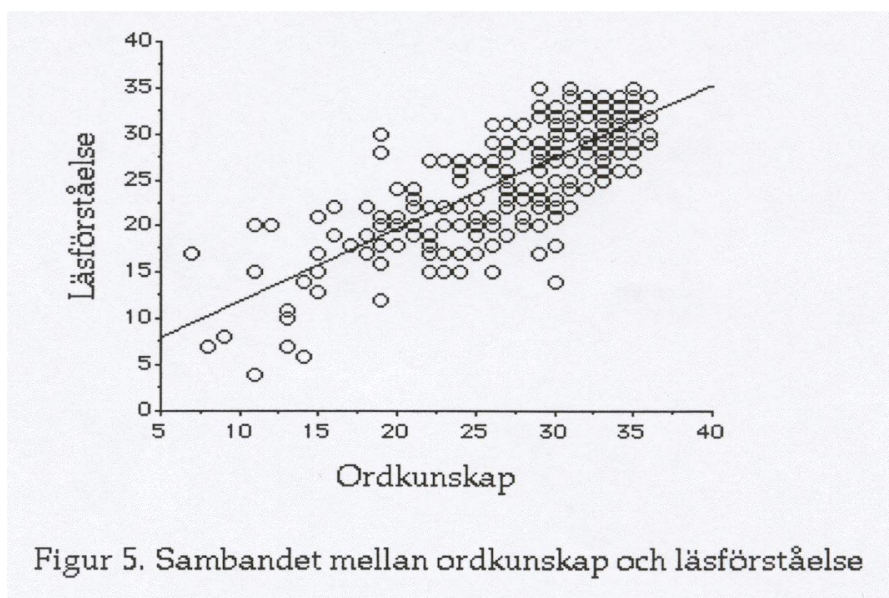
Många av de miljöfaktorer som har nämnts och som uppenbarligen påverkar en individs verbala kompetens varierar också med socioekonomisk status. Det betyder t.ex. att både barn och vuxna i familjer med låg socioekonomisk status i mindre utsträckning ägnar sig åt läsning, samt att låg socioekonomisk status ofta medför ett sämre utvecklat ordförråd (Siegel & Himmel, 1998). En konsekvens av dessa relationer mellan å ena sidan socio-kulturella resurser (dvs socioekonomisk status, tillgång till skrift, frekvens av läs- och talrelaterade aktiviteter osv) och språklig kompetens å andra sidan är att det framförallt är elever och vuxna med begränsade socio-kulturella resurser som riskerar att få svårigheter med både hör- och läsförståelse.

Figur 4



När det gäller sambanden mellan vokabulär och både läs- och hörförståelse så kan vi konstatera i figurerna 4 och 5 att dessa är mycket starka. Figurerna visar att både hör- och läsförståelse till stor del bestäms av individernas ordförråd och att elever med ett begränsat ordförråd får uppenbara problem med att förstå både skriftlig och muntlig information.

Figur 5



Avslutande kommentarer

Min avsikt med denna artikel har framförallt varit att framhålla att läsproblem delvis kan ta sig olika uttryck och att samtidigt schematiskt beskriva vilka konsekvenser dessa problem specifikt medför i mötet med skriftspråket, men även hur problem med läsförståelse, som ofta har sin orsak i ett bristfälligt ordförråd, också medför att individen har problem med talat språk. Om vi för en stund reflekterar över vilka konsekvenser detta får för hur man på ett effektivt sätt skulle träna upp läsfärdigheterna hos dessa individer, så ser vi snabbt att det antagligen krävs två delvis olika strategier. För en dyslektiker innebär läsning framförallt problem med att koda av bokstavsträngar som bildar ord, vilket betyder att de effektivaste interventionerna för denna form av läsproblem inriktar sig mot att systematiskt träna ordavkodning och kopplingen mellan bokstäver och språkljud (Torgesen m fl. 2001). För en individ med förståelseproblem bör en intervention delvis få en annan inriktning som innebär att man mer bör försöka utveckla ordförråd och semantiska kunskaper. För en dyslektiker bör man underlätta ordavkodningen så långt som möjligt och med vetskap om att det ofta är och i synnerhet ovanliga ord och/eller nya ord som ställer till störst problem för en dyslektiker bör man så långt som möjligt ersätta dessa med mer frekventa ord med samma betydelser. Många dyslektiker har en stor kapacitet att läsa ord som visuella bilder (istället för att koda av skrift alfabetiskt), men en sådan mer visuell strategi förutsätter att ord förekommer ofta i texter som man läser (Siegel, Share & Geva, 1995). Med andra ord, det är i princip omöjligt för en individ att lära sig utantill hur upp till ca. 60.000 ord ser ut visuellt och dessutom lära sig att koppla dessa visuella former till ett rätt uttal. En dyslektiker har normalt sett inga större problem med läsförståelsen, men ibland kan det krävas lite mer lästid för att uppnå förståelse. I det här avseende vill jag framhålla att många äldre dyslektiker ogillar sk. lättlästa böcker och tidningar, eftersom texten i dessa vanligen anpassas med tanke på behoven hos lätt utvecklingsstörda personer. Innehållet förenklas många gånger på ett sätt som ofta ter sig onödigt för en dyslektiker. Vi ska också komma ihåg att en dyslektiker har stora möjligheter att kompensera för sitt läshandikapp, särskilt genom att ersätta skriftlig information med talad.

För de individer som primärt har förståelseproblem ser situationen delvis annorlunda ut. De kan inte på ett självklart sätt ersätta skriften och via tal reducera

sitt läsproblem. De får också särskilt svårt med semantiskt och syntaktiskt komplexa formuleringar, särskilt om specifika ordval spelar en viktig roll för det budskap som föremedlas via text. För den grupp av individer som primärt har svårt med förståelse handlar det således om att förenkla texterna, inte minst anpassa de semantiska krav som ställs på läsaren eller lyssnaren. Som avslutning skulle jag åter igen vilja betona att individer med läsproblem inte utgör en homogen grupp och att det är av stor vikt att ta hänsyn till dessa variationer både i samband med inriktade specialpedagogiska insatser och när vi på olika sätt försöker anpassa texter till individer med läsproblem.

Referenser

- Hayes, D. P., & Ahrens, M.** (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of "motherese"? *Journal of Child Language*, 15, 395-410.
- Hoover, W., & Gough, P.** (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Høien, T., & Lundberg, I.** (2000). *Dyslexi - Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M.** (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27, 236-248.
- Lundberg, I.** (1985). Longitudinal studies of reading and writing difficulties in Sweden. In G. E. McKinnon & T. G. Waller (Eds.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice* (pp. 65-105). New York: Academic Press.
- Reynolds, R. E.** (2000). Attentional resource emancipation: Toward understanding the interaction of word identification and comprehension processes in reading. *Scientific Studies of Reading*, 4, 169-195.
- Sénéchal, M., LeFevre, J-A., Hudson, E., & Lawson, E. P.** (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.
- Siegel, L. S., & Himel, N.** (1998). Socioeconomic status, age and the classification of dyslexics and poor readers: The dangers of using IQ scores in the definition of reading disability. *Dyslexia*, 4, 90-104.
- Siegel, L. S., Share, D., & Geva, E.** (1995). Evidence for superior orthographic skills in dyslexics. *Psychological Science*, 6, 250-254.
- Stanovich, K. E., & West, R. F.** (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24, 402-433.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S., & Conway, T.** (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 33-58.