

LÄRA BARN ATT LÄSA

Vägen från fonologisk
medvetenhet till
god läsförståelse

LÄRA
BARN
ATT
LÄSA

”Lära barn att läsa”

ISBN 978-91-984264-4-1

© LegiLexi, 2022

LegiLexis redaktör: Sofia Norén

Förlagsredaktör: Annsofie Engborg, Textpalatset

Grafisk form omslag och inlaga: Mia Fallby, m-Design.com

Tredje upplagan

Första tryckningen

Hylte Tryck AB, Hyltebruk 2022

I N N E H Å L L

FÖRORD	11
INTRODUKTION	12
Insikt i läsprocessen	13
Att förstå innehållet i en text	13
Läsförståelse	14
Avkodning	14
Språkförståelse	15
Skilj mellan avkodning och språkförståelse	16
Andra faktorer som påverkar läsutvecklingen	16
Läsförståelsen utvecklas genom övning	17
Kontinuerlig läsövning	17
Följa elevernas läsutveckling	17
Balanserad läsundervisning	18
KAPITEL 1 — THE SIMPLE VIEW OF READING	20
Vad innebär det att läsa?	21
En vidareutveckling av The Simple View of Reading	22
Pedagogisk nytta	23
KAPITEL 2 — HJÄRNAN	24
Hjärnans formbarhet	25
Träning ger färdighet	25
Hebbs princip	26
Hjärnans informationshantering	26
Kunskap och färdigheter	27
Konsolidering av minnet	28
Arbetsminnet	29
Arbetsminnet vid läsning	29
Informationshanteringsens betydelse för läsning	30
Hjärnans komplexa system	31
Hjärnans belöning är barnets motivation	32
Social samverkan i tre nivåer	33
Återkopplingen påverkar prestationen	34
Lagom utmaning förutsättning för framsteg	34
Mängdträning på ett lustfyllt sätt	35

När fungerar hjärnan som bäst?	36
Stress påverkar inlärnigen negativt	36
Fem tips för att minska stress i klassrummet	37
Sömnens roll	37
Socker påverkar koncentrationen negativt	37
Fysisk aktivitet	38
 KAPITEL 3 — AVKODNING	 40
Att avkoda är att tolka tecken till ord	41
Fonologisk medvetenhet	41
Bokstavskunskap	42
Alfabetisk avkodning	42
Automatiserad avkodning	42
Kontextuella ledtrådar och läsning	43
Undervisning i avkodning	43
 KAPITEL 4 – FONOLOGISK MEDVETENHET	 46
Språket kan delas in i ljud	47
Fonemen	48
En förutsättning för en god lässtart	48
Utveckling av fonologisk medvetenhet	48
Steg 1 — Fonologisk medvetenhet på rimnivå	48
Steg 2 — Fonologisk medvetenhet på stavelsenivå	49
Steg 3 — Fonologisk medvetenhet på fonemnivå	49
Undervisning i fonologisk medvetenhet	50
Att leka med rim	52
Att leka med stavelser	53
Att leka med fonem	53
Segmentering och syntes av fonem	55
 KAPITEL 5 – BOKSTAVSKUNSKAP	 58
Att lära ut bokstäverna	59
Bokstavens frekvens	59
Bokstavens ljud	60
Bokstävernas visuella likheter och skillnader	60
Undervisa om bokstäver	62
Användning av versaler och gemener	62
Att lära sig bokstäverna och deras ljud	63
Multisensorisk inläring	63
Att upptäcka läs- och skrivsvårigheter	64

KAPITEL 6 – ALFABETISK AVKODNING	66
Vad är alfabetisk avkodning?	67
Segmentering och syntes	67
Avkodningens utveckling	68
Utvecklingen av alfabetisk avkodning	69
Ljudenligt stavade ord	70
Ord med ljudstridig stavning	72
Långa sammansatta ord med ändelser	73
Undervisning i alfabetisk avkodning	74
Välstrukturerad undervisning	75
Kontextuella ledtrådar vid avkodning	76
Kontinuerlig uppföljning	76
 KAPITEL 7 – AUTOMATISERAD AVKODNING	 78
När avkodningen sker obligatoriskt	79
Ortografisk avkodning	80
Att dela upp ord i morfem	82
Avkodningens utveckling	82
Ord som ortografiska enheter	83
Följ utvecklingen	84
Undervisning i automatiserad avkodning	84
Val av texter	84
Variation i läsövningarna	85
Att öva morfem – ändelser	85
Sammansatta ord	86
Bokstavskombinationer	87
Övningar som automatiserar avkodningen	88
Parläsning	88
Repeterad läsning	88
Gemensam läsning i kör	88
Stafettläsning	88
Läsläxor	89
En kvart om dagen	89
 KAPITEL 8 – SPRÅKFÖRSTÅELSE	 90
Konsten att definiera språkförståelse	91
Talat och skrivet språk	92
Högläsningens roll för läsning och språkförståelse	94
Semantik	94
Språkförståelsens olika komponenter	95
Ordförråd	96
Språkstruktur	96
Bakgrundkunskap	97
Textstruktur	98
Tolkningsstrategier	98

KAPITEL 9 – ORDFÖRRÅD	100
Ordförrådet avgörande för läsförmågan	101
Ordens byggstenar	101
Ordförrådet är vårt lager av ord	102
Vad innebär det att kunna ett ord?	103
Ordförrådet – bredd eller djup	103
Aktivt och passivt ordförråd	104
Ett stort ordförråd underlättar läsförståelse	104
Undervisa om ords betydelse	104
Undervisning av ord	105
Möta varje nytt ord många gånger	106
Elever med svenska som andraspråk	107
Bedöma elevernas aktiva ordförråd	107
Undervisning i ordförråd	108
Stimulera ordkunskap i olika ämnen	108
Steg 1 – Välj ord för det aktuella avsnittet	108
Steg 2 – Definiera, förklara, vrid och vänd på orden	109
Steg 3 – Låt eleverna bearbeta orden	112
Steg 4 – Sammanfatta, återknyt och repetera	113
Ge eleverna strategier för att förstå nya ord i en text	114
Högläsning med effekt	114
Skapa en individuell ordbank	115
Undvik ineffektiva strategier	116
KAPITEL 10 – SPRÅKSTRUKTUR	118
Språkstruktur: ordbildning och meningsbyggnad	119
Morfem – språkets minsta betydelsebärande enhet	120
Ordets stam	121
Sammansatta ord	121
Grammatiska morfem	121
Morfologins inverkan på läsförståelsen	123
Utveckling av morfologisk medvetenhet	124
Syntax – grundregler för ordföljd och meningsbyggnad	125
Meningens utseende	125
Meningens grammatik	125
Ordföljd påverkar meningens betydelse	126
Förståelse för meningsbyggnad	127
Faktorer som styr meningens svårighetsgrad	127
Undervisa i språkstruktur	129
Att uppmärksamma eleverna på språkets struktur	129
Undervisning i ordbildning	130
Undervisning i meningsbyggnad	133
Undersöka text ur språkliga aspekter	134
Laborera med meningsbyggnad	135

KAPITEL 11 – LÄSFLYT	138
Vikten av läsflyt	139
Vad innebär läsflyt?	139
Samband mellan läsflyt och läsförståelse	140
Hur utvecklar man läsflyt?	140
Samband läsa mycket och goda läsare	141
Att utveckla läsflyt	141
Repeterad läsning	141
Kartlägga och bedöma läsflyt	142
 KAPITEL 12 – LÄSFÖRSTÅELSE	 144
Förståelse av innehållet i en text	145
Hörförståelsen viktig för läsförståelsen	146
Aktivera bakgrundskunskap	146
Kognitiva scheman – vår erfarenhetsbank	147
Textens struktur	148
Textstruktur i skönlitterära texter	148
Textstruktur i faktatexter	149
Textstruktur i digitala texter	150
Låt textstrukturen vägleda	151
Tolkningsstrategier	152
Tolkningsstrategiernas syften varierar	152
Olika tolkningsstrategier	152
Textförståelse i olika nivåer	153
Skönlitterära texter	154
Faktatexter	154
Digitala texter	155
Förstå text på djupet	155
Svårighetsnivåer inom läsförståelse	156
Att tillämpa bakgrundskunskap vid läsning	156
Textstrukturens svårighetsnivå	156
Tillämpa tolkningsstrategier	157
Undervisning i läsförståelse	158
Undervisningsmodeller	159
Modell för textsamtalet	161
Den ömsesidiga undervisningen	163
Berättelsescheman belyser textens struktur	163
Tanke- och begreppskartor	165
Flödesschema	166
VÖL-schemat	167
Venn-diagram för att göra jämförelser	168
Att skapa inre bilder av en text	168
Att göra inferenser	169

Övervakning och utvärdering av läsningen	169
Det gemensamma samtalet	170
Läsa samma text i flera steg	171
Förståelse genom högläsning och tyst läsning	172
Högläsningen är viktig för många elever	172
Tyst läsning i grupp eller individuellt	172
 KAPITEL 13 – SÄRSKILDA BEHOV	 174
Elever i läs- och skrivsvårigheter har särskilda behov	175
Läs- och skrivsvårigheter är ett samlingsbegrepp	175
Miljöfaktorer kan orsaka läs- och skrivsvårigheter	176
Individrelaterade faktorer	176
Undervisning av elever som har särskilda behov	177
Individanpassa klassrumsundervisningen	178
Pedagogisk utredning	178
 KAPITEL 14 – DYSLEXI	 180
Definition av dyslexi	181
Ibland används andra termer än dyslexi	182
Dyslexi kan se olika ut	182
Dyslexi påverkar alltid läsförmågan	183
Indikatorer på dyslexi	184
Orsaker till dyslexi	185
Undervisning och extra stöd	185
 KAPITEL 15 – SPRÅKSTÖRNING	 188
Vad är språkstörning?	189
DLD är vanligt, men ser olika ut	190
Konsekvenser av DLD	190
Att upptäcka språkliga svårigheter i klassrummet	190
Språkliga svårigheter kan vara dolda	192
DLD som upptäcks eller återupptäcks i skollådern	192
DLD och läsförmåga	192
Att diagnosticera språkstörning	193
Olika typer av språkstörning	193
Graden av språkstörning varierar	194
Flerspråkiga elever med DLD	194
Samförekomst med andra funktionsnedsättningar	195
Främja språkförståelse och läsutveckling	196
Främja språkinläring genom mer repetition och explicit undervisning	196
Främja språklig bearbetning genom anpassningar i material och lärmiljö	197
Kartlägg för att skapa språklig tillgänglighet	199

KAPITEL 16 – SVENSKA SOM ANDRASPRÅK	202
Elever med svenska som andraspråk	203
SVA-elevers förutsättningar för läsinlärning	203
Utmaningar med avkodning för SVA-elever	204
Olika språk har olika fonologiska system	205
Språkens prosodi	206
Olika bokstavssystem	206
Bokstavskombinationer	206
Påverkan på den alfabetiska avkodningen	207
Utmaningar med språkförståelsen för SVA-elever	207
Begränsat ordförråd	208
Språkstrukturen skiljer sig åt	209
Utmaningar med läsförståelsen för SVA-elever	211
Andra faktorer som påverkar läsinlärningen	212
Psykosociala faktorer	212
Kulturella och socioekonomiska faktorer	213
Att förstå elevens språkkunskaper	213
Att lära sig läsa på flera språk parallellt	214
Bedöma och mäta	215
 EFTERORD	 218
 FÖRFATTARPresentation	 220
 TACKORD	 226
 ORDLISTA	 228
 REFERENSER	 236

FÖRÖR

FÖRORD

LegiLexi är en stiftelse med målet att alla barn i Sverige ska lära sig läsa ordentligt innan de lämnar lågstadiet. Läsningen är grunden för nästan allt fortsatt lärande och att låta ett barn gå vidare i skolan utan att kunna läsa är att göra barnet en björntjänst.

Tyvärr är det många barn idag som inte får den hjälp och det stöd som behövs för att lära sig läsa. Det visar sig inte bara i internationella mätningar som exempelvis PISA utan framför allt påverkar det barnen och deras framtida möjligheter.

LegiLexi utvecklar i samråd med svenska forskare, lärare och speciallärare olika verktyg för att stötta lärare i sitt arbete med att lära alla sina elever att läsa. Vi har ägnat flera år till att utveckla, testa och kvalitetssäkra en serie tester som kan användas för att följa elevernas läsutveckling från förskoleklass till mellanstadiet. Testerna visar snabbt om någon elev inte hänger med och insatserna kan då sättas in tidigt och med rätt fokus.

Vi har även med experters hjälp skrivit en bok som handlar just om att lära barn att läsa och det är den du just nu har framför dig. Du är varmt välkommen att tipsa andra lärare om eller själv ta del av LegiLexis artiklar, e-böcker, övningar och testverktyg genom att skapa ett personligt konto på www.legilexi.org.



Sofia Norén, verksamhetschef LegiLexi

INTRO

INTRODUKTION

Carsten Elbro

Har du någon gång funderat över vad läsning egentligen är och vad det är som krävs för att man ska lära sig att läsa? Den här boken sammanfattar forskningen och vad vi vet om läsinlärning och läsutveckling, samt ger handfasta tips och råd på vägen. Detta inledande kapitel redogör för hur läsning är ett komplext resultat av olika processer och därefter tar boken upp vart och en av dessa områden i följande kapitel.

13

INSIKT I LÄSPROCESSEN God läsförmåga är en förutsättning för att kunna delta i det moderna kunskapssamhället och i arbetslivet. Detta faktum kan inte nog understrykas. En god läsundervisning bygger dessutom på att läraren har insikt i ämnet läsning. Det är väldokumenterat att lärarens kunskaper om läsning har avgörande inflytande på elevernas utbyte av undervisningen.¹ Det räcker inte att som lärare kunna läsa själv – man måste veta vad det är eleverna ska lära sig och hur läsinlärningsprocessen ser ut. Först då kan läraren undervisa i just de delfärdigheter i läsning och på den nivå som eleverna behöver. Det är precis som med andra färdigheter: en målinriktad och välstrukturerad träning är mycket effektivare än icke planerade åtgärder.

ATT FÖRSTÅ INNEHÅLLET I EN TEXT Läsning handlar om att förstå innehållet i skriftliga texter. Det handlar om att återskapa ett föreställningsinnehåll. Detta sker genom identifiering av de skrivna orden och med hjälp av den bakgrundskunskap som är relevant för textens begreppsvärld.²

Det förekommer inte någon större diskussion av ovanstående eller liknande definitioner av läsning. Läsning är med andra ord en uppsättning mentala processer med syftet att åter-

¹⁾ Piasta, Connor, Fishman & Morrison (2009). ²⁾ Elbro (2014).

skapa textens föreställningsinnehåll. Det råder inte heller någon oenighet om att centrala processer i läsning är dels avkodning av de enskilda skrivna orden, dels språkförståelse som leder från de enskilda orden till ett sammanhängande föreställningsinnehåll. Språkförståelsen bygger på läsarens språkkunskaper och relevant bakgrundskunskap om bland annat världen och textens möjliga funktion. Dessa båda processer beskrivs ofta med hjälp av modellen *The Simple View of Reading*,³ som presenteras i detalj i bokens inledande kapitel. Därefter ges en kort introduktion till hur hjärnan fungerar och hur man med kunskap om det kan bidra positivt till barns lärande generellt och barns läsinlärning specifikt. Resten av boken går in på djupet i läsningens tre huvuddelar; avkodning, språkförståelse och läsförståelse samt tar även upp särskilda behov såsom dyslexi, språkstörning och svenska som andraspråk.

Det råder enighet om att begreppet läsutveckling avser tillägnandet av färdigheter i läsning och om att läsundervisning är tillrättalagda aktiviteter som syftar till att främja läsutvecklingen.

I avsnitten som följer introduceras de delar som ingår i *The Simple View of Reading*; läsförståelse, avkodning och språkförståelse.

LÄSFÖRSTÅELSE Läsning i modellen *The Simple View of Reading* ska tolkas som detsamma som läsförståelse. Läsförståelse finns på alla nivåer; från att förstå innebörden av ordet STOP på en skylt, till avancerad läsförståelse. Avancerad läsförståelse kan till exempel vara om det skulle vara en opålitlig person som är berättaren i en novell. Det kan exempelvis vara berättaren själv som är mördaren, men utan att detta klart framgår i texten.

Exempel på avancerad läsning kan också vara när man uppdagar ett kryphål i ett kontrakt. Läsförståelse omfattar även många olika typer av läsning med olika syften. Det kan innebära att läsa högt för ett barn, att söka efter en vara i ett snabbköp, att tillägna sig fackkunskaper, att ha kontakt på sociala medier med vänner och bekanta, med mera. För att nå en läsförståelse krävs att läsaren behärskar såväl avkodningen som språkförståelsen.

AVKODNING Avkodning är i korthet ordavkodning, eller mer precist alla de processer som leder till identifiering av skrivna ord. Avkodning innebär alltså igenkännande av både ordens betydelse och av deras ljud. Avkodning innebär att gå från den skrivna koden till något välkänt (okodat), nämligen en uppfattning och förståelse av ordet.

Avkodning bygger på en rad delfärdigheter. Vissa av dessa färdigheter är tidiga förut-sättningar för läsning – i synnerhet bokstavskunskap och uppmärksamhet på de enskilda

³ Gough & Tunmer (1986); Hoover & Gough (1990); Gustafson, Samuelsson, Johansson & Wallmann (2013).

språkljuden (fonemen). Det är även nödvändigt för eleven att lära sig att förknippa bokstäver och bokstavsföljder med ljud och ljudföljder för att kunna avkoda ord som eleven inte tidigare har sett i skriftlig form. Att vara säker på kopplingen mellan bokstav och ljud utgör dessutom ett villkor för att bli säker på att känna igen ord som helheter, det vill säga som ortografiska enheter.⁴ Detta innebär att en välfungerande fonem-grafemkoppling är ett villkor för automatiserad avkodning, som i sin tur krävs för att kunna lägga all mental energi och uppmärksamhet på de processer som ingår i förståelse.

SPRÅKFÖRSTÅELSE Språkförståelsen i läsning är alla de processer som leder läsaren från de avkodade orden till en förståelse av innehållet. Detta kan även kallas ett mentalt schema. Ett mentalt schema är en mental representation av den verkliga världen eller en föreställd värld.⁵

Språkförståelsen i läsning bygger i hög grad på läsarens ordförråd. Det betyder att läsaren måste ha kunskaper om de enskilda ordens betydelse, både var för sig och ordens skilda betydelser när de finns i olika sammanhang. Ordet *skarp* i ”En skarp hörsel” avser ju att kunna höra bra medan ”En skarp kniv” innebär att kniven är vass och farlig om man skulle råka skära sig på den. Språkförståelsens kvalitet beror således i stor utsträckning på ordförrådets djup.⁶

Till språkförståelsen hör även en bredare kunskap om språkets struktur och form (grammatik) och dess funktioner. Det handlar om kopplingen mellan vad man vill åstadkomma med det språkliga uttrycket (det kan vara en upplysning, en fråga, ett önskemål, en rekommendation eller ett löfte) och den språkliga strukturen och formen.

Slutligen bygger språkförståelsen i mångt och mycket på kunskap om de begrepp och erfarenheter som läsaren måste aktivera för att bilda sig en relevant förståelse. Förståelsen måste ju till syvende och sist bygga vidare på något som läsaren redan vet om världen.

Det är på många sätt samma process som krävs för att förstå både skrivet och talat språk men vissa färdigheter är specifika för läsning – framför allt på grund av att det finns särskilda skriftliga genrer som inte finns i talat språk. En rad fackgenrer som innehållsförteckningar, länkar mellan internetsidor, tidtabeller, integrerad grafik och text är exempel på genrer som enbart finns i skrift. Sådana texter kan man inte förstå omedelbart även om man förstår det talade språket. Till dem hör även särskilda skriftliga konventioner, det vill säga skriftspråkliga regler. Så språkförståelse i läsning är inte riktigt samma sak som talad språkförståelse. Och språkförståelse är inte alls samma sak som läsförståelse, eftersom läsförståelse (eller bara läsning i *The Simple View of Reading*) också består av avkodning.

⁴ Ehri (2015). ⁵ Johnson-Laird (1983). ⁶ Ouellette (2006).

SKILJ MELLAN AVKODNING OCH SPRÅKFÖRSTÅELSE Man kan ha problem med avkodning utan att ha svårigheter med språkförståelse i läsning. Detta är till exempel problemet för nybörjarläsare som förstår texter som läses upp, men som inte på egen hand kan läsa dem. Man kan å andra sidan ha problem med språkförståelse utan att ha problem med avkodning. Det känner man säkert igen om man har läst något på ett främmande språk.⁷

Avkodning och språkförståelse utvecklas inte heller parallellt. Barn har många års erfarenhet av språkförståelse i talat språk när de börjar skolan. De har till och med en viss erfarenhet av språkförståelse i skriftligt språk genom högläsning. Men avkodning är något nytt för dem. Således har eleverna normalt en mycket mer avancerad språkförståelse än avkodningsfärdighet under de första skolåren. De har ju talat och förstått språk i större delen av sina liv, medan avkodning av skrivna ord fortfarande är någonting relativt nytt när de är i sex-sjuårsåldern. Naturligtvis har de sett skrift i sin omgivning, och de kanske också har lekt med skrift. Men att leka med bokstäver och skrift blir de normalt inte läsare av. Detta kan exempelvis jämföras med att barn har sett skickliga fotbollsspelare, kriminalpoliser och läkare agera utan att därmed själva ha blivit skickliga på att spela fotboll, identifiera kriminella eller behandla sjukdomar.

För elever i de högre årskurserna är det däremot vanligtvis språkförståelsen i läsning som är den stora utmaningen eftersom avkodningen vanligtvis inte längre utgör något hinder i läsningen.

ANDRA FAKTORER SOM PÅVERKAR LÄSUTVECKLINGEN Som nämndes inledningsvis är modellen *The Simple View of Reading* en förenkling av läsprocessen. Alla modeller är egentligen förenklingar eftersom de ska ge en överblick av ett fenomen och inte en fullständig bild. Det är naturligtvis även många andra faktorer som påverkar läsningens kvalitet. Poängen med *The Simple View of Reading* är att alla de andra faktorerna verkar genom de båda centrala delfärdigheterna avkodning och språkförståelse.

Exempelvis spelar läsarens motivation till läsning en uppenbar roll för läsningens kvalitet, då den påverkar både avkodningen och språkförståelsen. Men motivation är därmed inte en självständig komponent i *The Simple View of Reading* på samma nivå som avkodning och språkförståelse. Läsarens motivation kan istället ha inverkan på hur uppmärksam läsaren är på avkodningen. Det skulle kunna jämföras med ett åtal där det är särskilt viktigt att skilja mellan en handling som begås uppsåtligt och en som begås ouppsåtligt. Motivationen kan dessutom påverka språkförståelsen – hur motiverad är läsaren att koppla på sin bakgrundskunskap, att fundera mellan orsak och verkan förhållanden eller ta till strategier för att förstå svåra ord i texten?

⁷ Gough, Hoover & Peterson (1996).

LÄSFÖRSTÅElsen UTVECKLAS GENOM ÖVNING Läsförståelse är en färdighet. Det innebär flera saker, men först och främst innebär det att läsförståelse utvecklas genom läsning. Det är på samma sätt med läsförståelse som med löpning – man blir bättre genom att träna. Man blir inte en bättre läsare av att sitta bredvid en bra läsare, lika lite som man blir en bättre löpare av att sitta bredvid en bra löpare eller av att enbart titta på löpning på teve.

Det är också så att läsaren måste utmanas för att bli bättre. Man kan jämföra med löparen som måste intervallträna och utmana sina gränser för att bli snabbare. En runda i stilla lunk kan vara bra motion men inget man blir en bättre löpare av.

Precis som vid träning av fysiska färdigheter är det läraren som bör ha insikten och därmed nyckeln till de övningar som fungerar bäst för lästräningen. Det är läraren som tydligt kan registrera förbättringar och anpassa undervisningen så att den blir lagom utmanande utan att den bli överväldigande. Det är även läraren som kan känna till förutsättningarna för en bra läsutveckling så att eleven kan jobba med dem. Det är ungefär som att känna till stretch- och styrkeövningar som förberedelse för löpträningen.

KONTINUERLIG LÄSÖVNING Små barn kan springa, men det betyder inte att alla är lika bra på det. Det är samma sak med läsning. Läsförståelse är inte ett antingen – eller. Man kan vara mer eller mindre säker och mer eller mindre snabb på att läsa. Det är alltså inte fråga om ifall man kan läsa eller inte utan om hur bra man är på att läsa. Och läsförståelse kan utvecklas genom hela livet. Till och med de mest grundläggande färdigheterna i avkodning förbättras normalt under hela grundskoletiden.⁸

Vissa delfärdigheter i läsning måste övas särskilt mycket. Det gäller för det första avkodningen. Den ska vara så väl inövad att den har automatiserats, närmare bestämt att den kan försiggå utan att ta uppmärksamheten från förståelsen. Automatisering förutsätter många timmars övning med texter som har en lämplig, lagom utmanande svårighetsgrad.

Många timmars övning med texter med lagom svårt ordförråd är också viktigt. Läsning är den viktigaste källan till att utvidga sitt ordförråd. Det har varit väl dokumenterat i en generation nu att läserfarenheter från många olika tillfällen kan ingå i en positiv cirkel med att utvidga ordförrådet. Tyvärr kan begränsade läserfarenheter också leda till en negativ spiral så att eleven kommer mer och mer på efterkälken, inte endast i läsning utan också i ordförråd och kunskap om världen.⁹

FÖLJA ELEVERNAS LÄSUTVECKLING Läsförståelse kan bedömas generellt som graden av förståelse av texter vid läsning. Färdigheterna kan även brytas ned och bedömas genom att undersöka avkodning och språkförståelse var för sig. På den generella nivån är det viktigt

⁸ Jacobson (1999). ⁹ Stanovich (1986).

att få en heltäckande bild av elevernas färdigheter med hjälp av texter och läsuppgifter som passar till ålders- och klassnivån. Det kan förekomma stora nivåskillnader både inom den enskilda klassen och mellan olika klasser. Därför är det relevant att både se på klassens sammanlagda nivå och på enskilda elevers nivåer jämfört med övriga elever i klassen. Det krävs med andra ord ett standardiserat läsprov som både ska vara giltigt (valid) och tillförlitligt (reliabel).¹⁰

En specifik bedömning av delfärdigheter i avkodning ska naturligtvis inte samtidigt kräva språkförståelse. Därför kan den till exempel bestå av högläsning eller tyst läsning av ord och nonsensord.

En specifik bedömning av språkförståelse i läsning ska självklart inte kräva avkodning. Det innebär att den i praktiken ska utföras som en undersökning av hörförståelse. Både ordkunskap och förståelse av längre texter kan vara relevant. Men det finns gränser för hur långa texterna kan vara om det inte ska uppstå problem som resultat av ett begränsat verbalt korttidsminne.

BALANSERAD LÄSUNDERVISNING Framgång är den starkaste drivkraften för att tillägna sig färdigheter. Barn kommer till skolan med en stor längtan efter att lära sig att läsa. De känner väl till att det finns budskap och historier i texter. För de flesta är det att lära sig läsa dessa texter som är det viktigaste målet med att gå i skolan. Därför är det avgörande att eleverna når framgång i sin läsning. Alla kan självklart inte få det i samma omfattning. Därför är det viktigt att läraren kan framhäva de små framstegen vilket kräver ingående kännedom om läsutvecklingen.

Eleverna trivs bäst när de undervisas i både avkodning och språkförståelse hela vägen genom nybörjarundervisningen. Fördelarna med en sådan balanserad läsundervisning är väldokumenterade. Men det står samtidigt klart att det i undervisningen måste respekteras att tillägnandet av dessa båda färdigheter i läsning inte sker parallellt, och inte heller bygger på samma förutsättningar eftersom eleverna vid skolstart oftast har lång erfarenhet av språkförståelse (sedan födseln) medan avkodning kan vara något helt nytt för dem.

” Man blir inte en bättre läsare av att sitta bredvid en bra läsare, lika lite som man blir en bättre löpare av att sitta bredvid en bra löpare eller av att enbart titta på löpning på teve. ”

¹⁰ Elbro & Poulsen (2016).



1

SIMPLE

THE SIMPLE VIEW OF READING

I det här kapitlet beskrivs modellen *The Simple View of Reading* och vilka färdigheter som behövs för läsinlärning. Här introduceras även en utveckling av modellen där specifika läsfärdigheter presenteras. Med hjälp av modellen kan du som lärare se alla de färdigheter som lägger grunden till utvecklingen av en god läsförmåga hos dina elever.

VAD INNEBÄR DET ATT LÄSA? Läsning kan definieras på flera sätt. En teoretisk modell är *The Simple View of Reading* som lanserades under 1980-talet av forskarna Philip Gough och William Tunmer.¹ Modellen är mycket användbar och den är numera väletablerad bland såväl forskare som lärare runt om i världen.² Denna boks disposition tar därför sin utgångspunkt från *The Simple View of Reading*.

The Simple View of Reading förklarar läsning som en produkt av två grundläggande färdigheter; avkodning och språkförståelse och detta kan åskådliggöras med hjälp av en enkel formel: **L = A x S**. Formeln ska utläsas enligt följande:

Läsning = **A**vkodning x **S**pråkförståelse

Läsning ska i modellen tolkas som god läsförmåga vilket innebär att läsa med en god läsförståelse. Avkodning är de tekniska aspekterna av läsning, det vill säga att kunna göra om grupper av bokstäver till ord. Med språkförståelse menas språklig förståelse på såväl ord- och meningsnivå som pragmatisk nivå. Modellerna på nästa sida belyser att såväl avkodning som språkförståelse behövs för att uppnå läsförståelse.

¹ Gough & Tunmer (1986). ² Myrberg & Lange (2003).



Formeln visar att avkodning och språkförståelse är lika viktiga komponenter för att nå läsförståelse. En elev som har god språklig förståelse men med brister i avkodningsfärdigheten har svårt att uppnå en god läsförståelse. På samma vis kan en annan elev med god avkodningsfärdighet men med en svaghet i den språkliga förståelsen ha svårt att uppnå god läsförståelse. Det innebär att om någon faktorerna avkodning eller språkförståelse i modellen brister så blir alltid produkten 0, det vill säga eleven uppnår inte läsförståelse:

$$0 = 1 \times 0 \quad \text{och} \quad 0 = 0 \times 1$$

EN VIDAREUTVECKLING AV THE SIMPLE VIEW OF READING *The Simple View of Reading* beskriver endast vad läsning består av, inte hur man undervisar i läsning. Men med utgångspunkt i *The Simple View of Reading* och med inspiration från senare forskning³⁾ kan man hitta en tydlig struktur för de färdigheter som behövs för att kunna avkoda och ha språkförståelse.

Strukturen visas i nedanstående modell. I modellen illustreras olika färdigheter som utgör en del av de olika faktorer som ingår i *The Simple View of Reading*. Bokens uppdelning i kapitel och avsnitt har denna modell som utgångspunkt.



³⁾ Wren (2001); Glaser & Moats (2008); Scarborough (2001).

PEDAGOGISK NYTTA Som lärare kan man ha stor nytta av att vara insatt i *The Simple View of Reading*. Den främsta nyttan har man när man ska hitta olika förklaringar till elevers lässvårigheter och när man vill få vägledning i hur färdighetsträningen och undervisningen kan läggas upp. Beror svårigheterna på en svag avkodning, en svag språkförståelse eller en kombination av båda dessa delar? Exempelvis kan utmaningar för dyslektiker böttna i brister inom avkodningsförmågan. Däremot kan dessa elever uppvisa en hög grad av språklig förståelse. Elever med exempelvis ett annat hemspråk kan däremot ha en väl utvecklad avkodningsförmåga men istället ha svårigheter med den språkliga förståelsen.

En annan praktisk nytta man kan ha av *The Simple View of Reading* handlar helt enkelt om att förstå vilka aktiviteter som i förlängningen gynnar avkodning och vilka som gynnar den språkliga förståelsen. Fonologisk medvetenhetsträning är ett exempel på en aktivitet som främst gynnar den senare avkodningsfärdigheten medan övriga språkliga aktiviteter såsom högläsning och samtal främst underlättar den senare språkförståelsen.

” Det räcker inte att som lärare kunna läsa själv – man måste veta vad det är eleverna ska lära sig och hur läsinlärningsprocessen ser ut. Först då kan läraren undervisa i just de delfärdigheter i läsning och på den nivå som eleverna behöver. Det är precis som med andra färdigheter: en målinriktad och välstrukturerad träning är mycket effektivare än icke planerade åtgärder. ”

2

HJÄRN

HJÄRNAN

Martin Ingvar

I det här kapitlet kommer du att få läsa om motivationens betydelse för hjärnan, samt hur du kan tillämpa denna kunskap i din undervisning. Du får även en introduktion till hur hjärnan fungerar och hur du kan använda denna kunskap för att skapa en effektiv pedagogisk process.

HJÄRNANS FORMBARHET Hjärnan är komplex och det är värdefullt att veta lite om hjärnans grundfunktion för att bättre förstå vad som är bra undervisningspedagogik. Det är vanligt att göra stora förenklingar när man ska förklara hjärnans funktion. Ofta används till exempel gamla idéer om att olika funktioner har en specifik placering (som att höger hjärnhalva står för det konstnärliga och kreativa medan den vänstra hjärnhalvan står för det språkliga och intellektuella). Det finns uppenbara risker att komma till felaktiga praktiska slutsatser om man inte utgår från den kunskap som beskriver hjärnan som ett system.

Vi föds alla med en hjärna som har ett program för att utvecklas. Programmet är dikterat av generna: hjärnan hos alla barn utvecklas på liknande sätt, men slutresultatet påverkas av vad omgivningen erbjuder längs vägen eftersom hjärnan är plastisk och formbar – nästan som modellera. Formbarheten gör att vi kan träna upp nya färdigheter. Denna egenskap har hjärnan under hela livet, men den är som allra bäst under de tidiga levnadsåren.

TRÄNING GER FÄRDIGHET Antalet nervceller i hjärnan ”exploderar” redan under fosterstadiet och ett nyfött barn har ett överskott av nervceller, *neuron*, i hjärnan. Man räknar numera med att människans hjärna består av omkring 130 miljarder neuron. Till det kommer uppemot en biljon (1 000 000 000 000) stödjeceller, som bland annat sköter transport av näringsämnen i hjärnan. Med så många nervceller räcker inte den genetiska informationen

för att ge alla instruktioner till varje enskild cell utan utvecklingen styrs av några grundläggande principer som sammanfattas med begreppet självorganisering.

Ju mer en cell används desto fler kontakter bygger den med andra nervceller. Kontakterna kallas *synapser* och kommunikationen sker med kemiska budbärare mellan cellerna och genom elektriska fenomen inom cellen. När hjärnan byggs om av sin trafik blir också bearbetningen av informationen snabbare och säkrare.

HEBBS PRINCIP Det blir alltså så att när signalerna tar samma vägar många gånger kommer dessa synapser att förstärkas. Att celler som ”fyrar av” tillsammans kopplas ihop med varandra i nätverk, kallas Hebbs princip.¹ Den innebär att sådant man tränar envist på blir lättare och mer rätt med tiden. Men den innebär också att vissa saker inte kan läras in som kunskap utan istället måste notas direkt in i systemet som sköter hjärnfunktionen, det vill säga läras in som en färdighet. Att till exempel avkoda skriven text är en färdighet som behöver ha hög automatisering och därmed stora doser med träning för att bli tillräckligt bra. Hebbs princip blir alltså en direkt anvisning om att träning av en färdighet bör ske ofta.

De nätverk av synapser i hjärnan som inte används försvinner, och de som tränas under tidig barndom och upprätthålls kommer att stärkas. De elever som tidigt får en automatiserad läsning blir goda läsare som vuxna. I de nätverk som används mycket blir således synapserna effektivare och kommunikationen sker till slut mer eller mindre automatiskt.

HJÄRNANS INFORMATIONSHANTERING Samtidigt som det finns nästan oändligt många nervceller så är trafiken i hjärnan rätt långsam, ungefär 100 meter per sekund. Detta kan jämföras med en dator som kör nära ljusets hastighet. Hjärnan är ungefär 3 miljoner gånger långsammare. Ändå kan vi gå, tala och hålla balansen samtidigt. Hjärnan har flera trick för att fungera mot en omvärld som ändrar sig hela tiden.²

- **Parallella processer** Att göra många saker på en gång ställer krav på tidssamordning av alla olika processer i hjärnan. När för mycket händer på en gång kan processerna störa varandra.
- **Hårdprogrammerade grundprocesser** När man gör något för första gången måste man i minnet processa väldigt mycket, hela tiden. Det blir en mycket arbetsam och därmed störningskänslig process. Genom att nöta in till exempel färdigheten *att gå* i motoriksystemet kan det efter träning göras med en enkel order.

¹ Hebb (1949). ² Kandel (2000).

- **Förutsägelse** Flera hårdprogrammerade grundprocesser kan läggas på rad och därmed bli en färdig sekvens som kan utföras utan att man behöver tänka, vilket är en stor fördel. Nackdelen som följer med detta är att processen blir svår att modifiera längs vägen.
- **Reduktion av informationsbearbetningen** Hjärnan arbetar genom att programmering av beteende sker samtidigt som en kopia på hur det kommer att kännas när handlingen utförs programmeras. Kopian läggs i känselsystemet. Om man redan vet hur det kommer kännas när man till exempel sätter ner foten behöver hjärnan inte bearbeta den känslan så länge den stämmer med förutsägelsen.

Meningen med all inlärning är att få en effektiv informationshantering och att kunna hantera allt som händer. Alla principer ovan pekar mot att det är nödvändigt med träning av språket, läsningen och skrivandet för att man ska få färdigheter som inte känns som något arbetsamt.

KUNSKAP OCH FÄRDIGHETER Det finns två helt olika sätt att lära sig något. Det som evolutionen först utvecklade är systemet som lär in genom sin egen användning. Det handlar om färdigheten ”att”, det vill säga sådant man lärt sig men inte riktigt vet ”hur”. Man brukar tala om färdigheter i motsats till kunskaper.

Färdigheter tränas in genom att man gör samma sak flera gånger. Efter ett tag går det lätt och det hela känns automatiskt. Att gå, hålla balansen, cykla och simma är bra exempel. Att lära sig att läsa bra bygger mycket på färdighetsträning, framför allt avkodningsfärdighet. Genom att förstå hur man utvecklar färdigheter förstår man att mängdträning av avkodning av ljud, läsning av ord, skriva bokstäver och ord och så vidare behövs för att nå den nivå som krävs för att läsningen ska vara till barnets hjälp och inte ett hinder i skolarbetet. Färdighetsträningen sker i de delar av hjärnan som utför det hela. Tränar man avkodning av ljud så utvecklas just det området.³ Flera av läsandets olika delfärdigheter bygger först på en instruktion som leder över till en färdighet med hjälp av mängdträning eller mängdexponering. Först då kan man tala om att automatisering har utvecklats.

Kunskaper bygger på en helt annan princip och är ganska beroende av den inre språkfunktionen. Kunskaper kan man beskriva och berätta om, göra kategorier inom och knåda innehållet i. Det bygger på det episodiska maskineriet och utvecklades långt senare än det andra systemet. Det senare systemet lär man sig genom att man upplever en episod, till exempel en film, och sedan kan man återberätta filmens skeende. Minnet kan långt senare återuppväckas om man får se en snutt av filmen igen. Just förmågan att hantera kunskap med tänkande är en kärnfunktion i det som kallas kognitiv förmåga och all kognitiv förmåga

³ Bengtsson, Nagy, Skare, Forsman, Forsberg & Ullén (2005).

bygger på att långtidsminnet fungerar bra. Kunskapssystemet och långtidsminnet har också betydelse för läsinlärning och språkutveckling. Det område som hanterar långtidsminnet är hjärnbarken (hjärnans ytlager där nervcellerna finns) och är mest koncentrerat i pannloben och hjässloben. Se illustration av hjärnan på sidan 31.

Eftersom minnen är sammansatt information från olika ursprung finns *hippocampus*, hjärnans ”bibliotekarie”, som håller reda på var kunskapen är lagrad och också hjälper till i formandet av minnet. Det här systemet är lätt att trötta ut och det fungerar inte alls lika bra om man inte är koncentrerad på det man ska lära sig. När man ljudar sig igenom en text, på grund av att man inte kan läsa tillräckligt bra, är det detta system som belastas. Det är mycket jobbigare att läsa utan automatiserad avkodning. Som lärare märker man att barnen som inte läser på en tillräckligt automatiserad nivå snabbt blir uttröttade och det är lätt att tolka det som att de inte vill koncentrera sig. I själva verket är det deras ”hjärnbibliotekarie” som behöver vila.

Lärandet i hjärnans kunskapssystem är kopplat till långtidsminnesfunktionen. I långtidsminnet kodar vi in upplevelser, till exempel om det var soligt när vi gick till skolan i morse (*episodiskt minne*), eller information, som fakta om hur många SM-guld Rosengård vunnit eller var lommens sydligaste häckningsplats ligger (*semantiskt minne*).

I språkutveckling hänger allt ihop. Ett barn som blir talat med talar bättre och utvecklar ett rikare språk. Ett rikare språk och ordförråd gör läsinlärningen lättare och ger en snabbare väg till fonologisk medvetenhet. Det i sin tur ger en bättre alfabetisk och automatiserad läsning som i sin tur snabbare utvecklar det abstrakta tänkandet, vilket i läsfärdighetskomponenterna är kopplat till innehållsförståelsen. Då kommer alla andra ämnen i skolan att gå lättare. När den kedjan är klarlagd blir det lättare att förstå hur kritisk läsinlärningen är för att alla ska kunna lyckas i skolan.

KONSOLIDERING AV MINNET Att lära in något är egentligen detsamma som att sätta minnes-spår i hjärnan, oavsett om det är en färdighet eller en kunskap. Att etablera ett minne tar tid och det kallas för konsolidering av minnet. Det är en rad händelser som ska ske för att konsolidering ska lyckas. Nya kontakter, nya proteiner och förändring av nervcellens egenskaper är exempel på allt som ska hända. Under den perioden ska helst systemet få vara i fred. Mycket av konsolideringen sker när man sover och det finns forskning som visat att det som ska kodas in repeteras i hjärnan och det som inte kan förstås eller inte hänger ihop suddas ut. Att förstå det man ska lära sig och ha ett sammanhang är alltså en viktig grund för att kunna gå i skolan och lyckas. När ett minne är konsoliderat blir kunskapen eller färdigheten åtkomlig på ett lätt sätt och det kostar väldigt lite energi att nå minnet. Det sparar

alltså ansträngning att kunna en sak ordentligt. Det finns en skillnad i stabiliteten mellan färdighetsminnet och det episodiska minnet.

Färdighetsminnet är ofta väldigt starkt inkodat och blir livslångt. Har man en gång fått en handstil, ett sätt att gå eller ett sätt att skriva på ett tangentbord så gör man det i fortsättningen och det är bara om man tänker på att inte göra som man brukar, som man under hjärnbarkens kontroll kan ändra hur man utför en sak. Men så fort man blir stressad eller inte tänker på det så går man tillbaka till det gamla arbetssättet igen. Det lönar sig därför väldigt mycket att göra rätt från början så att man inte nöter in felaktiga mönster som senare ligger kvar och stör de korrekta. För läsning gäller till exempel att via mängdträning lära in delar av eller hela ord som *ortografiska ordbilder* så att varje bokstav inte längre behöver ljudas för att läsa orden. Målet är att nå en automatiserad avkodning där läsningen flyter på och antalet fel och stakningar minimeras.

Det episodiska minnet är mindre stabilt. Ny kunskap kan lagras ovanpå gammal och en sak som man tidigare förstått kan ge ett sammanhang till ny kunskap. Den episodiska berättelsen blir på det sättet ett fångstnät för att förstå nya saker.

ARBETSMINNET För att klara av att koda in ny kunskap och plocka fram gammal kunskap ur långtidsminnet har vi en hjärnfunktion som kallas *arbetsminnet*. Arbetsminnet används alltså för att hålla något i medvetandet under sekunder. Det räcker ungefär till att tillfälligt komma ihåg ett nytt telefonnummer innan det suddas ut igen. Blir man störd så kan man inte komma ihåg det.

Är man fokuserad på vad som passerar arbetsminnet blir det mycket lättare att lära sig. Arbetsminnet utvecklas gradvis över de första levnadsåren. Det är tydligt att träning av arbetsminnet leder till att eleven får bättre förutsättningar att koncentrera sig. Dessutom får man ett rikligare utrymme för tänkande och förståelse.

Eftersom arbetsminnet är så begränsat i storlek gäller det att vårda det och ordna klassrummet så att alla elevers arbetsminnen får bra förutsättningar för att tränas och utvecklas. Att minnas instruktioner är inte medfött utan något som utvecklas över tid när arbetsminnet utvecklas. Vuxna tänker inte alltid på att en uppgift ofta innehåller flera led eller moment som kan vara svårt för barn att ta in samtidigt. Det kan störa arbetsminnet så att barnet inte lär sig.

ARBETSMINNET VID LÄSNING Om man inte har uppnått en god avkodningsförmåga belastas arbetsminnet mycket under läsningen. Det kan till och med belastas så mycket att man inte kan komma ihåg vad man läser. All informationsinhämtning störs av att arbetsminnet är upptaget med själva avkodningen. Om arbetsminnet är upptaget av att avkoda blir det också

jobbigt och koncentrationskrävande att läsa. Det innebär att samtidigt som de starka läsarna i en klass läser utan ansträngning sitter det elever bredvid som efter bara ett par minuter är utmattade och tappar koncentrationsförmågan.

Att genom mängdträning få upp en automatiserad avkodning hos alla elever i en klass är ett viktigt delmål för att också nå målet att färre elever ska sitta och vara utmattade och okoncentrerade på skolarbetet, kort sagt för att undervisningen ska fungera.

INFORMATIONSHANTERINGENS BETYDELSE FÖR LÄSNING Ett barn som läser översätter grafisk information till begrepp som barnet redan förstår. För en ovan läsare sker detta långsamt, då barnet har svag tillgång till förutsägelse och grafiken som barnet möter erbjuder många tolkningar. Det som barnet möter måste jämföras med en del av minnets bibliotek, eftersom denna läsare inte har en automatiserad läsning. Principerna för informationshantering i hjärnan är parallella processer, hårdprogrammerade grundprocesser, förutsägelser och reduktion av informationsbearbetning. Nedan tydliggörs vad de olika principerna innebär och hur de inverkar på läsningen.

- **PARALLELLA PROCESSER** I början är läsningens alla parallella processer i hjärnan ett bekymmer eftersom det tar tid att få ihop intrycken. Med ökad träning blir det en minskning av parallelliteten och då går processen snabbare och säkrare. Dessutom är det så att ju bättre man läser desto mer specialiseras språket till vänstra delen av hjärnan. Detta sker som en del i att minska antalet parallella processer så att tidshantering i krävande moment som tal och läsning ska fungera.
- **HÅRDPROGRAMMERADE GRUNDPROCESSER** En van läsare kan läsa en text utan att vara bekymrad över detaljerna. Även om man plockar bort de flesta vokalerna kan man läsa enkla meningar baserat på den inkodade språkkänslan.

D_t _r rol_gt _tt l_sa (Det är roligt att läsa)

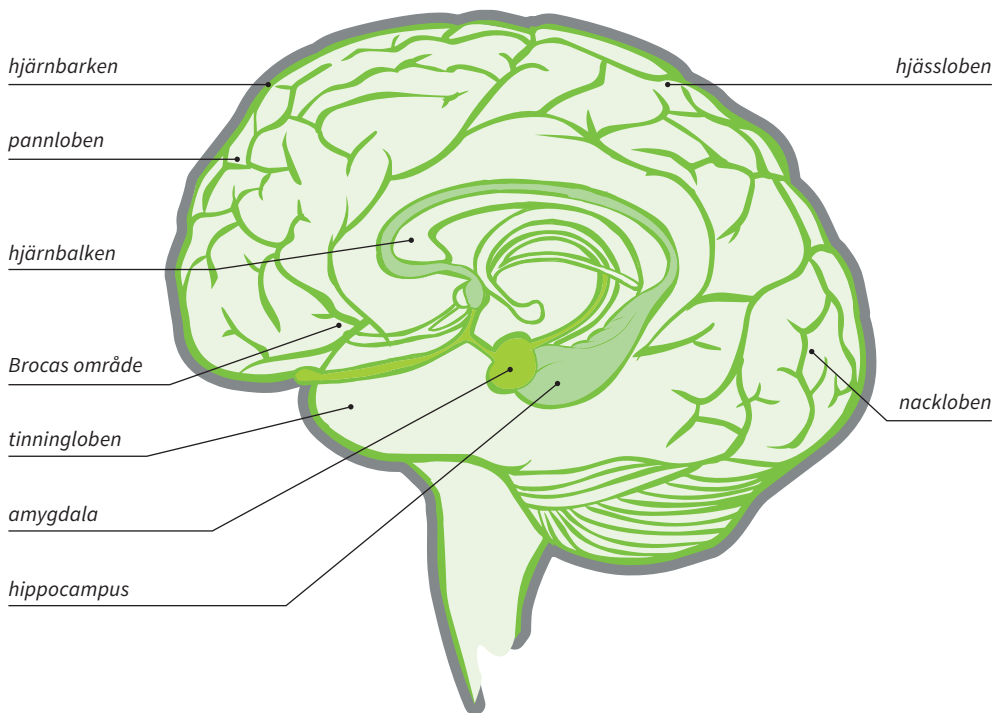
_n el_f_nt h_r st_r_ ör_n (En elefant har stora öron)

- **FÖRUTSÄGELSE** Semantiska och grammatiska regler används hela tiden för att styra förutsägelsen i språkförståelsen. Ju mer återkommande träning och ju fler korrekationer som används, desto fortare går det att etablera ett gott språk. All inlärning går ut på att söka förutsägelse. Att ett barn berättar att det ”gådde” hem och ”fådde” en present, kallas

överregularisering. Det är alltså ett barn som tillämpar grammatikens regler för att kunna generera ett språk – utan att ens veta vad grammatik är.

- **REDUKTION AV INFORMATIONSBEARBETNINGEN** God läsning kräver endast lite informationsbearbetning, drar alltså lite kraft ur hjärnan och koncentrationen, och bygger mycket på mängdträning. Precis som all annan inläring måste mängdträningen vara kul, inspirerande och intressant.

HJÄRNANS KOMPLEXA SYSTEM Att använda språk och läsning tar mycket plats i hjärnan och stora system är inkopplade. Det går att se vilka områden i hjärnan som aktiveras och i vilken ordning det sker, genom att använda magnetkamera eller PET-kamera för att mäta den lokala arbetsintensiteten. Båda metoderna visar tydligt hur energiåtgången i hjärnan går ner när man behärskar språket och läsningen bra. De visar också hur till exempel regioner som sysslar med arbetsminne dräneras på utrymme om man inte är en van läsare.



Språkfunktionen i hjärnan är kopplad till ett stort antal regioner där den kanske mest kända är i pannloben som har flera tydliga roller som har att göra med språkets produktion. Det specifika området kallas Brocas område. I den regionen jämförs inkommande språkliga begrepp med de som man redan känner till. När man tyst läser ett ord som ”gnuflam”, som är ett så kallat nonsensord, behöver man leta mycket i Brocas område men kommer ändå inte att hitta det i det lokala lexikonet. Detta kostar mycket energi.

I nackloben finns områden som är specialiserade på mönsterigenkänning i det man ser och hör. Att kunna läsa bra bygger på att snabbt få en övergång av den grafiska informationen till ljud som kan bli ord. Man brukar säga att man ska ”bygga broarna så att man kan höra det man ser” det vill säga etablera den ortografiska avkodningen. Ingen har den färdigheten från början men vissa har lättare för att etablera den. Både det talade och skrivna språket tränar den funktionen.

Längre fram i hjärnan, i korsningen mellan tinning, hjäss- och nacklob (ungefär strax över vänstra örat), smälts information ihop från syn och hörsel för att sedan transporteras fram till Brocas område. Den nervtrådsbunt i hjärnans vita substans utvecklas när språket tränas och mest när man är liten. Det har visats att bunt är mindre utvecklad både hos de som har diagnosen dyslexi och de som inte tränat sin fonologiska medvetenhet. Det fyndet ger hopp och ger en del insikt i vad dyslexi är för något.

HJÄRNANS BELÖNING ÄR BARNETS MOTIVATION Allt beteende, inklusive förmågan till social samverkan, behöver utvecklas och den utvecklingen vilar på hjärnans motivations-system. Det *limbiska systemet* hanterar den emotionella kommunikationen i hjärnan. Hjärnans belöningssystem har utvecklats under evolutionen för att motivera oss att stilla vår hunger och törst, att vilja ha sex och sova. Det finns förprogrammerade nedärvda mönster som gör att barnet härmar och ler tillbaka långt innan det förstår vad det gör. De sociala mekanismerna blir därmed en krok som driver på barnets utveckling att socialt kunna medverka i gruppen. Vuxna har kvar den grundprogrammeringen inom sig. Man kan se en vuxen i vilken kultur som helst som ser ett barn som ligger i en barnvagn och som bär sig åt på samma sätt – man ler, ”apar sig” och säger obegripliga saker – allt motiverat av belöningskänslan av att få kontakt med barnet.

Belöningssystemet har två delar – ”vill ha-delen” och ”gillaknappen” som kommunicerar med varandra och som har underliggande kemiska signaler som dopamin och endorfiner. Känslsystemet är mer känsligt för förändringar än för hur det är just nu.

Även om man inte är törstig direkt efter ett glas vatten så börjar kroppssignalerna komma igång och hamrar ”vill ha” efter en tid. Alla andra saker blir oviktiga och fokus går över till

att leta efter vatten. Hela prioriteringen för tankar och beteende förflyttas. Redan när man för glaset till munnen börjar ”gillaknappen” gå igång och skickar signaler om att målet är uppnått. Kopplingen mellan motivation och beteende syns direkt eftersom det som motiverar (törsten) är ett hårdprogrammerat mål i motivationssystemet.

”Vill ha-systemet” fungerar genom att jämföra hur det är med hur det skulle kunna vara. Den senare funktionen blir ett belöningssystem som arbetar med förväntan. Det betyder också att om eleven är van att lyckas och vet ungefär vad som behövs kommer motivationssystemet i hjärnan att påverka eleven att göra rätt saker. Men om eleven sällan fått känna på hur det är att lyckas och allt som oftast känner att det inte lönar sig med ansträngning så kommer inte motivationssystemet att styra rätt. Då är barnet vilse känslomässigt och behöver stöd från läraren för att få en metod för att kunna komma till en bra läsning.

SOCIAL SAMVERKAN I TRE NIVÅER I hjärnan har vi ett trevåningssystem för social samverkan. ”Första våningen” är ett rent känslomässigt härmningssystem som ligger i hjärnstammen. När man ser någon le så ler man tillbaka. Därmed känner ”andra våningen” i limbiska systemet att det här verkar vara en bra situation så här kan vi fortsätta. Den ”tredje våningen”, som handlar om utvärdering och medvetenhet, behöver rätt många lektioner innan det är färdigutvecklat. I det översta systemet växer också möjligheten fram till abstrakta resonemang och metatänkande. Det senare innebär att kunna förstå och beskriva sin egen roll i ett socialt eller pedagogiskt sammanhang. De barn som tidigt utvecklat detta har ofta mycket lättare för sig i skolan. Mycket av den olust och stress som barn anger att de känner inför skolan och ansträngning talar för att många barns egna reflektioner omkring sig själva som elever inte tillräckligt betonats. Det pågår en intensiv forskning kring hur pedagogik som tränar metatänkande skulle kunna påverka pedagogikens resultat till det bättre.

En av de äldsta frågorna som finns är den Platon ställde om utbildning:

”Hur kan man motivera sig till att lära sig något som man inte vet något om?”

Det är lätt att förstå att man inte blir motiverad att läsa en bok om man inte kan läsa. Den viktigaste principen är här det som kallas socialt förmedlad motivation. En person (förälder eller lärare), som i andra sammanhang visat sig pålitlig känslomässigt, kan genom att visa vägen motivera någon som inte vet vart vägen leder, till att följa med och utveckla sig själv.

Barn med en trygg bakgrund kan snabbt avgöra om en vuxen är värd att satsa på, som pedagogisk ledare som det lönar sig att följa, medan barn från otrygga förhållanden ofta tar god tid på sig innan de litar på den som försöker visa vägen. Det är de barnen som varje

dag prövar kvaliteten på läraren som pedagog. Att medvetet träna de inre självmotiverande funktionerna, genom att barnet får stöd för att utveckla sitt eget metatänkande, är en av de viktigaste uppgifterna som finns i klassrummet.

ÅTERKOPPLINGEN PÅVERKAR PRESTATIONEN Bland de yttre motivationsfaktorerna är återkopplingen särskilt viktig.⁴ Återkoppling påverkar elevens uppmärksamhet och prestation.⁵ Samtidigt sker ett underverk i varje elevs hjärna. Rätt återkoppling banar vägarna i det interna motivationssystemet – inklusive den översta våningen – och gör därmed mönstret ”gör jag så blir det bra och gör jag så blir det inte bra” tolkningsbart.

Som elev lär jag hela tiden av hur min egen ansträngning tas emot. Det slitna uttrycket ”att vara sedd” motsvaras av hjärnmekanismer i vårt motivationssystem och värderingssystem. Vårt motivationssystem kodas enligt precis samma principer som all annan inläring. Som barn behöver man träna sig i att förstå sambandet mellan ansträngning och resultat för att rätt kunna läsa de krav på ansträngning som skolan lägger på eleven. De som inte hanterar detta upplever alla krav som stress och kopplar in alla de system som stänger av hjärnans förmåga att lära sig.

Genom rätt utformad återkoppling kan man som lärare skapa en atmosfär där både yttre och inre drivkrafter får finnas och utvecklas sida vid sida. Då blir det lättare att uppmuntra vägvinnande pedagogik och hjälpa eleven att komma in i en god cirkel (i det här fallet viljan till lärande och att bli medveten om sitt lärande), samtidigt som en ond cirkel kan brytas genom att negativt beteende blir ”olönsamt” för hjärnan.⁶

Hur ska återkopplingen se ut för att stödja utvecklingen av hjärnans förmåga till lärande och inte hämma det? Något som många motivationsforskare är eniga om är att beröm av ansträngning och prestation är bra för lärandet medan beröm av person (och talang) kan få negativ effekt. Beröm av arbetsinsatsen, som ”du kämpade hårt”, ”du valde rätt” fungerar bättre än att säga ”du är smart”. Att återkoppla med inriktning på arbetsinsatsens resultat har stor betydelse för att barnet ska utveckla sitt eget värderingssystem för vad skolarbete betyder. Återkopplar man på barnet och dess egenskaper riskerar det att bli alldeles fel. Gör man rätt, är insiktsfull och klar på vart man vill eleven ska nå, så är återkopplingen den absolut avgörande faktorn.⁷

LAGOM UTMANING FÖRUTSÄTTNING FÖR FRAMSTEG Relationen med den som leder den pedagogiska resan blir, särskilt för de yngre eleverna, kärnan i det pedagogiska kapitalet. Samtidigt är målet att all pedagogik ska leda till att barnet flyttar in motivationen i sig själv och lär sig känna igen sin inre belöning och drivkrafter. I det ingår att barnet utvecklar

⁴ Adler, Milne & Stablein (2001). ⁵ Appellgren, Penny & Bengtsson (2014). ⁶ Butterworth (1999). ⁷ Hattie & Timperley (2007).

metakognition, det vill säga kan tänka och resonera om sitt eget tänkande och lärande. Då kan man skaka av sig läraren och gå vidare på livets resa alldeles själv. Samma sak är det med läsning. Att motiveras till mängdträning ger en stor belöning om man kommer över puckeln och uppnår automatiserad avkodning. Men om läraren inte har det perspektivet utan bara talar om arbetet blir det inte så lockande.

Förståelsen för hur hjärnan fungerar ger direkt nyckeln till det formativa förhållningssättet som är så viktigt för att lyckas. I själva verket går det ut på att läraren tillsammans med eleven medvetandegör var man är i läroprocessen (metaperspektiv) och vart man ska gå och vad man därmed kan uppnå i form av yttre och inre belöningskänsla. Bra pedagogik innebär att barnet lär sig förstå relationen mellan ansträngning och resultat. Att tillsammans med eleven forma den balanserade utmaning som är förutsättningen för varje framsteg är det formativa förhållningssättets kärna. Ingen belöning känns så bra i hjärnan som den som kommer av att nå insikter efter en ansträngning.

MÄNGDTRÄNING PÅ ETT LUSTFYLLT SÄTT Det gamla uttrycket som säger att om man ska äta en elefant så går det bäst om man tar en bit i taget, gäller. Att som lärare ha kunskap om hur läsinlärning går till, att veta vilka moment som behöver tränas och framför allt att direkt se och agera om någon av alla eleverna behöver en extra puff framåt. Då kan var och en känna att de går framåt och så länge man rör sig framåt kommer inget barn att tycka annat än att det är roligt att fortsätta. Att se sin egen framgång och att bli sedd när man lyckas ger bränsle till hjärnan. Texterna som används måste hela tiden anpassas så att innehållet för varje elev är intressant, roligt och fantasiskapande. Kort sagt är nyckeln att möta varje elev och förstärka resan med rätt återkoppling.

Att motivera och åstadkomma en kontinuerlig utmaning för varje elev i en klass är en konst som man som lärare kan odla med det formativa arbetssättet. Det blir lättare om man behärskar sitt ämne och har koll på varje elev men det blir nästan omöjligt om många inte kan läsa tillräckligt bra. Vägen till läsning, med sina moment av instruktion, träning och automatisering, kan ge ett barn en massa extra utöver skolarbetet eftersom barnet uppnår en egen förmåga att utforska texter i böcker och annan media. Den bästa belöningen efter en ansträngning är den upplevda friheten.

” Att medvetet träna de inre självmotiverande funktionerna, genom att barnet får stöd för att utveckla sitt eget metatänkande, är en av de viktigaste uppgifterna som finns i klassrummet. ”

NÄR FUNGERAR HJÄRNAN SOM BÄST? Genom att kunna något om stressfaktorer och mekanismerna för stresshantering och hur det är kopplat till hjärnans prioritering av överlevnad blir det lättare att förstå hur en pedagogisk miljö ska riggas för att bli inbjudande och locka till stordåd. Att sanera stressfaktorer behövs om man ska lyckas åstadkomma en pedagogisk miljö som ger möjlighet för alla barn att komma med på resan. Det gäller särskilt för de moment som innefattar träning och förståelse. Med förståelse för sömnens, sockerbalansens och den fysiska aktivitetens roll kopplat till inläringen kan dessa tas i beaktning vid undervisningen för att skapa en optimal lärandemiljö.

STRESS PÅVERKAR INLÄRNINGEN NEGATIVT Det finns två typer av stress. Den ena har att göra med yttre störningsfaktorer, det vill säga att fokus och koncentration inte kan hållas på den pedagogiska kärnprocessen. Det handlar om risker för den egna säkerheten inklusive rent inbillade faror. En miljö som tillåter översitteri eller mobbning är giftig för den pedagogiska framgången. Alla projekt som lyckas reda upp i skolor som inte fungerar, fokuserar på denna faktor i början för att över huvud taget komma till en situation då pedagogiken kan komma igång. Att det är så centralt är kopplat till hur hjärnans prioriteringar görs – företräde ges alltid till information kopplat till faror och risker.

Mitt i hjärnan sitter kommandocentralen som kallas amygdala och som får signaler från många ställen i hjärnan (syn, hörsel, känsel, lukt, smak och tänkande). Hittar den kärnan ett faromönster stängs allt onödigt arbete ner och allt inriktas på att undanröja faran. Det betyder att om situationen inte känns pålitlig kommer allt fokus ledas bort från det som ska läras och fokus som behövs för effektiv inläring kommer alltså inte att infinna sig.

Den andra betydande stressfaktorn är kopplat till själva undervisningen. Stress beror sällan på att man har mycket att göra, utan snarare att inte veta hur mycket man har att göra. Det betyder att om pedagogiken innefattar momenten att förklara vad som ska uppnås, hur man ska göra det och vad ett lyckat resultat är för den enskilde, finns förutsättningar för att hålla utmaningen på en lagom nivå. För blygsam utmaning kan göra eleven uttråkad. För svår utmaning, tillsammans med att inte förstå sammanhanget eller vad som krävs, leder till att eleven blir stressad, vilket i sin tur leder till att eleven ger upp.

En positiv miljö skapas när eleven är i sin *proximala utvecklingszon*, som innebär att eleven får både stimulans och stöd från vuxenvärlden och som dessutom kontinuerligt ser att viss ansträngning och fokus leder framåt.⁸

Allmän stress påverkar minneskonsolideringen till det sämre. Så trots att man ägnar mycket kraft åt att försöka så blir resultatet magert. Det blir lätt något som etableras i självbilden – ”jag kan aldrig lära mig något när det behövs”.

⁸ Vygotskij (2001).

FEM TIPS FÖR ATT MINSKA STRESS I KLASSRUMMET

- 1) **TRYGGHET** Skapa en säker miljö med nolltolerans för översitteri och mobbning. Skapa ett öppet klimat där det är accepterat att göra fel och försöka sig fram.
- 2) **INKLUDERING** Se till att alla "kommer med" genom att säkerställa att alla får med sig grundfärdigheterna och får träna dem. Detta gäller särskilt läsningen.
- 3) **TYDLIGHET** Säkra att alla vet vad som förväntas i form av målbild och insats. Ju omognare självbild (det vill säga ju yngre och otryggare elever) desto mer konkret måste man vara.
- 4) **UTVECKLINGSPERSPEKTIV** Arbeta konsekvent med ett formativt förhållningssätt och lär barnen hur de självutvärderar. Låt eleven få jämföra sin egen utvärdering med lärarens.
- 5) **UTMANING** Använd metoder för att hålla den individuella utmaningen på lagom nivå för alla. Det ska vara precis så svårt att det blir spännande att se om man klarar av det.

SÖMNENS ROLL Att sova behöver alla, inte minst för att det är så viktigt för hjärnan att sortera bort det onödiga från dagens intryck och konsolidera minnen av det som uppfattas som viktigt. Sömnen kopplar effektivt ur hjärnan från omgivningen, vilket behövs för att konsolideringen ska kunna fungera både för färdigheter och kunskaper. Särskilt viktigt blir detta i vår moderna tid då minuterna som vi alla är uppkopplade via mobila enheter har ökat. Enligt *Svenskarna och internet* var 65 procent av Sveriges befolkning dagligen uppkopplade via mobilen under 2016, att jämföra med 5 procent år 2010.⁹

SOCKER PÅVERKAR KONCENTRATIONEN NEGATIVT Den moderna maten innehåller alldeles för mycket socker. Vissa morgonflingor har högre sockerhalt än chokladkakor. Lättyghurt

⁹ www.soi2016.se.

kan ha lika mycket socker som läsk. Skolor har ibland cafeterior som säljer godis, kakor och läsk. Barn ”dopar sig” med energidrycker. Det leder till att blodsockret går upp och att insulin släpps ut för att hantera alarmsignalen i kroppen. Eftersom det är snabba sockerarter jagar insulinet bort sockret in i lever och muskler. Då kommer nästa alarmsignal som beror på att blodsockernivån faller (och inte på att blodsockernivån är låg) och då går all koncentration från lektionen till matsökande och stressat beteende. Tyvärr präglas barnens vardag idag av denna obalans och det kommer krävas en del för att komma över det. Ingen kan lyckas i sin pedagogiska uppgift när detta börjat hända.

Generellt vet vi att barn sover mindre idag än tidigare och att de även äter mera socker och snabba kolhydrater. Samtidigt upplever och rapporterar allt fler koncentrationssvårigheter. Det pågår en ganska het debatt ifall detta är faktorer som har samband med den ökade rapporteringen av barn med ADD och ADHD. Medan forskningen utreder sambandet kan vi konstatera att alla barn mår bra av att sova tillräckligt och att sänka sockerinnehållet i maten. Barnen behöver bli delaktiga i kunskapen om socker och förstå hur kroppen fungerar. Föräldrar behöver förstå hur man upprättar goda vanor. Skolan behöver ta sitt ansvar.

FYSISK AKTIVITET Fysisk aktivitet har direkta effekter på hjärnans utveckling hos barn. Hjärnan blir mer formbar och nya nervceller bildas. Funktioner som minne och inläring underlättas och de hormoner som påverkar dygnsrytm, tillväxt och stressnivå kommer i bättre balans när barnen rör på sig varje dag.¹⁰ Det är tydligt att de barn som rör sig regelbundet också hanterar skolsituationen bättre.

Att röra sig regelbundet ger både den motoriska träningen men leder också till en sänkning av stresshormoner och bättre uthållighet att vara stilla, vilket behövs för vissa moment i skolan. Samtidigt är det visat hur fysisk aktivitet är kopplat till bättre psykisk hälsa och till och med tillväxt av vissa regioner som är viktiga för inläring i hjärnan.

” Att se sin egen framgång och att bli sedd när man lyckas ger bränsle till hjärnan. ”

¹⁰ Myndigheten för skolutveckling (2005).

SAMMANFATTNING I detta kapitel har du fått läsa om hur läsinläringen påverkas av hjärnans funktion, hur hjärnans funktioner påverkar motivationen samt hur stress, sömn, socker och fysisk aktivitet påverkar lärandesituationen.

- Det finns två principer för inläring: färdighet och kunskap. Färdigheter tränas in genom att man gör samma sak flera gånger. Kunskap lär man sig genom att uppleva något, till exempel genom att läsa om det, och sedan koppla det upplevda till sitt tänkande.
- Hjärnan förändras hela livet, särskilt under barndomen. Formbarheten gör att vi kan träna upp nya färdigheter. Det man tränar envist på blir lättare och mer rätt med tiden.
- Allmän stress påverkar inläring negativt, sömnen är viktig för att minneskonsolideringen ska fungera, alltför mycket socker gör det svårt att koncentrera sig och fysisk aktivitet underlättar inläring.
- Att medvetet träna de inre självmotiverande funktionerna, genom att barnet får stöd för att utveckla sitt eget metatänkande, är en av de viktigaste uppgifterna som finns i klassrummet.
- Genom att få utmaningar på lagom nivå gör eleven framsteg och lär sig förstå relationen mellan ansträngning och resultat. En positiv miljö skapas när eleven är i sin proximala utvecklingszon det vill säga eleven får både stimulans och stöd från vuxenvärlden och ser kontinuerligt att ansträngning och fokus leder framåt.

” Eftersom arbetsminnet är så begränsat i storlek gäller det att vårda det och ordna klassrummet så att alla elevers arbetsminnen får bra förutsättningar för att tränas och utvecklas. ”

3

AVKOD

AVKODNING

Carsten Elbro, Inger Fridolfsson, Birgitta Herkner, Ingrid Häggström

Vad menas med att avkoda? Varför är det så viktigt att avkodningen är automatiserad och på vilket sätt påverkar avkodningen läsningen? I detta inledande kapitel får du en introduktion till vad avkodning är och vilka delfärdigheter man måste behärska för att kunna avkoda.

ATT AVKODA ÄR ATT TOLKA TECKEN TILL ORD Avkodning är en av de två grundkomponenterna som krävs för att ha en god läsförmåga enligt *The Simple View of Reading*.¹ Avkodning är färdigheten att tolka tecken till ord. Målet med avkodningen är att den ska bli automatiserad, det vill säga att den sker automatiskt när man ser text. För att kunna avkoda behöver man i sin tur ett antal färdigheter. Med utgångspunkt i *The Simple View of Reading* och senare forskning² behövs följande färdigheter för att kunna avkoda; fonologisk medvetenhet, bokstavskunskap, alfabetisk avkodning och automatiserad avkodning. Dessa färdigheter och vilken roll de spelar för läsutvecklingen kommer att beskrivas utförligt längre fram i boken. Nedan ges endast en kort översikt av de olika färdigheterna.

FONOLOGISK MEDVETENHET Bokstäver i ord betyder ingenting i sig. De står bara för de enskilda ljuden i ordet. För att förstå innebörden av bokstäverna behöver man ha en förståelse för att ord består av ljud. Denna förståelse kallas *fonologisk medvetenhet*. Det handlar alltså om det talade språkets ljud, och inte i första hand om det skrivna språket. Fonologisk medvetenhet kan stimuleras redan i förskolan, så att barnens senare möte med skriften förenklas.³

Fonologisk medvetenhet innebär alltså att eleverna inriktar sig mot språkets ljudmässiga sida och förstår att språket kan delas in i större och mindre delar. I begreppet fonologisk

¹ Gough & Tunmer (1986). ² Wren (2001); Glaser & Moats (2008); Scarborough (2001). ³ Lundberg, Frost & Petersen (1988); Elbro & Petersen (2004).

medvetenhet ingår förståelsen för rim, stavelser och fonem. *Fonem* definieras som minsta betydelseskiljande språkljud. Medvetenheten om de enskilda fonemen är väsentlig för den första läsutvecklingen.

BOKSTAVSKUNSKAP Bokstavskunskap innefattar kunskapen om bokstävernas namn och deras olika ljud. Man behöver behärska bokstavskunskap för att kunna lära sig att göra kopplingar mellan grafem och fonem vilket i sin tur är grunden för att kunna avkoda. *Grafem* är enkelt sagt bokstaven eller den bokstavskombination som motsvarar ett fonem.

ALFABETISK AVKODNING Med alfabetisk avkodning avses att kunna länka samman bokstäverna (grafemen) i ett ord till motsvarande ljud (fonemen) – och binda samman ljuden till ett samlat uttal. Ibland används termen alfabetisk-fonemisk avkodning⁴ för att tydliggöra att det handlar om kopplingen mellan grafem och fonem.

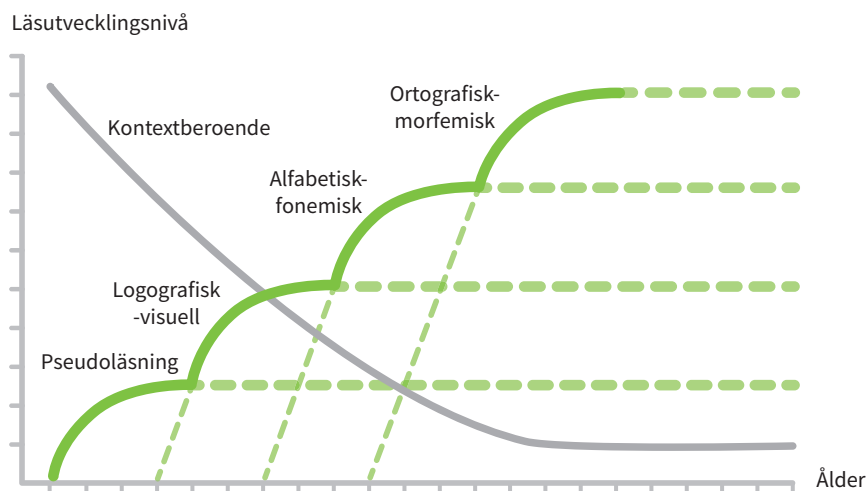
AUTOMATISERAD AVKODNING Automatiserad avkodning innebär att läsaren automatiskt anpassar sin avkodningsstrategi, det vill säga avkodar alfabetiskt eller ortografiskt, efter vad som passar bäst. Ortografisk avkodning innebär att läsaren använder sig av minnesbilder av orddelar (ortografisk morfemisk avkodning) eller hela ord (ortografisk avkodning), för att direkt identifiera dem som visuella och fonetiska enheter när de dyker upp i en text.⁵ Läsaren avkodar i huvudsak ortografiskt men tillämpar den alfabetiska avkodningen vid behov, till exempel vid avkodning av ord man inte tidigare läst.

När man har uppnått både god alfabetisk och ortografisk avkodning har läsningen blivit automatiserad och den nivån bör eleven ha nått senast i slutet av lågstadiet.⁶ Att eleven har en god automatiserad läsning på mellanstadiet är viktigt eftersom texterna då är mer avancerade. Läsningen förändras från att vara något som man lär sig, till något som man använder för att lära. Genom att avkodningen är automatiserad frigörs minnesutrymme som istället kan användas till att förstå det lästa.⁷ En förutsättning för att eleverna ska nå den ortografiska läsningen är att de får möjlighet till överinläring, genom omfattande och regelbunden träning.

I utveckling av avkodningen refereras ofta till Høien och Lundbergs fyra stadier; pseudo-läsning, logografisk-visuell läsning, alfabetisk-fonemisk läsning samt ortografisk morfemisk läsning.⁸ Av dessa är det dock endast alfabetisk-fonologiska och ortografisk-morfemiska stadierna som är faktisk avkodning (se figur 1 på nästa sida). Medan de två förstnämnda är att betrakta som läsning som bygger på visuella kännetecken, innebär de två sistnämnda en läsning som förutsätter kunskap om den alfabetiska principen.

⁴ Høien & Lundberg (2013). ⁵ Ibid. ⁶ Lgr 11 (2011). ⁷ Adams (1990). ⁸ Høien & Lundberg (2013).

KONTEXTUELLA LEDTRÅDAR OCH LÄSNING Många nybörjare tar hjälp av kontextuella ledtrådar då ord ska avkodas.⁹ Med kontextuella ledtrådar menas att man tar hjälp av rubriker, bilder som finns i anslutning till texten samt sin förförståelse. En osäker nybörjare tar även hjälp av ordens visuella kännetecken. I takt med att avkodningen utvecklas avtar användningen av kontextens ledtrådar, vilket illustreras i grafen nedan. I grafen kan vi även se en modell för hur avkodningen utvecklas över tid.



Kapitel 3, figur 1. Høien & Lundbergs modell som visar hur kontextberoendet avtar i takt med att avkodningsfärdigheten utvecklas.¹⁰

Kontextberoendet är med andra ord mest framträdande i den tidiga läs- och skrivinläringen och avtar därefter. Om läsaren även fortsättningsvis är beroende av kontexten för att ta sig igenom en text kan det vara ett tecken på läs- och skrivsvårigheter.

UNDERVISNING I AVKODNING Det är väldokumenterat att ljudmetoden, det vill säga att strukturerat öva kopplingarna mellan grafem och fonem, är effektivare i nybörjarundervisningen i avkodning än alla andra metoder som den har jämförts med.¹¹ Inga stora, publicerade undersökningar har kunnat visa att någon annan metod är effektivare (det vill säga ger elever bättre utbyte av sin tid och sina bemödanden). Det är viktigt att observera att detta inte enbart gäller för avkodning av ljudenligt stavade ord utan även för läsning av ord som inte är ljudenligt stavade och för den sammanlagda läsfärdigheten.

⁹ Frost (2002). ¹⁰ Høien & Lundberg (2013). ¹¹ National Reading Panel (2000); Elbro (2014).

Med hjälp av en ljudmetod undervisas eleverna direkt i att koppla ihop bokstäver med bokstavsljud (inte bokstavnamn) och bokstavsföljder med ljudföljder. Det är i synnerhet elever med sämre förutsättningar som klarar sig bra med en ljudmetod eftersom den hjälper dem att direkt få en nödvändig kärna i avkodningen.¹²

Bland de många varianter av ljudmetoden som finns, har det visat sig att en noggrann instruktion *syntes* (ihopkoppling) av de enskilda ljuden med stavelser och ord, ger bra resultat och skapar lika möjligheter för barn från olika sociala bakgrunder.¹³

” En förutsättning för att eleverna ska nå den ortografiska läsningen är att de får möjlighet till överinlärning, genom omfattande och regelbunden träning. ”

¹² Elbro (2014). ¹³ Johnston & Watson (2004).

...to Rebel. I couldn't make
... and why he was here.

...the shirt right off his back
...and was gone.
375

...said, "Go on, then."
391

...I thought, "A piece of
...held an open Bible as big as my
407

4

FONOL

FONOLOGISK MEDVETENHET

Ingrid Häggström

Att kunna uppfatta enskilda språkljud i ett ord är en förutsättning för att förstå kopplingen mellan det talade och det skrivna språket och för att tillägna sig alfabetisk avkodning. I det här kapitlet lär du dig mer om fonologisk medvetenhet och hur övningar i fonologisk medvetenhet kan underlätta läs- och skrivinläringen.

SPRÅKET KAN DELAS IN I LJUD Fonologisk medvetenhet innebär att eleverna inriktar sig mot språkets ljudmässiga sida och förstår att vårt språk kan delas in i större och mindre delar.¹ I begreppet fonologisk medvetenhet ingår förståelse för rim, stavelser och fonem.

Termen fonologisk medvetenhet började användas i forskningslitteraturen runt slutet av 1970-talet och förstärktes ytterligare i början av 1980-talet.² Mattingly³ var bland de första forskarna som tidigt uppmärksammade förhållandet mellan ett barns medvetenhet om språket och hur detta sedan kunde påverka läsning och läsutveckling. Lundberg med flera⁴ genomförde den första mer omfattande undersökningen i Sverige, där resultatet visade att man kan förutsäga läs- och skrivförmågan hos 6-åringar utifrån deras nivå av fonologisk medvetenhet.

När vi märker att eleverna klarar av att urskilja fonemen i ord används ofta begreppet *fonemisk medvetenhet*, som är en del av den fonologiska medvetenheten. Vid fonemisk medvetenhet kan eleven till exempel bedöma vilka ord som börjar på samma fonem eller vilket nytt ord det blir om till exempel /v/ tas bort från ordet *vår*. Om en elev har svårt att inse hur ett ord kan börja på något, eller låta något i början, kan problemet vara att eleven har svårt att skifta uppmärksamhet från språkets innehållssida till dess formsida.

¹ Høien, Lundberg, Stanovich, & Bjaalid (1995); Muter, Hulme, Snowling, & Taylor (1997); Stahl & Murray (1994); Treiman & Zukowsky (1991). ² Bradley & Bryant (1983); Marcel (1980); Rozin & Gleitman (1977); Tunmer & Fletcher (1981); Zifcak (1981). ³ Mattingly (1972). ⁴ Lundberg, Olofsson & Wall (1980).

FONEMEN Ett ord kan delas in i större eller mindre enheter. De minsta enheterna, våra språkljud, kallas fonem och definieras som språkets minsta betydelseskiljande enheter. I exemplet *bil-pil*, är / b / och / p / fonem, som ändrar ordets betydelse. Alla våra olika fonem motsvaras inte av enbart en enda bokstav, utan vissa fonem utgörs av kombinationer av olika bokstäver. För att till exempel kunna skriva svenskans ['ʃu :], som i ordet *sju*, tar vi hjälp av flera bokstäver än ljud.

Uttalet påverkas av de omgivande fonemen. Man kan säga att ljuden färgas av sig på varandra. Exempelvis uttalas / n / olika i ordet *pannkaka* och i ordet *panna*.

EN FÖRUTSÄTTNING FÖR EN GOD LÄSSTART Omfattande forskning har bedrivits inom området fonologisk medvetenhet. Det man genom sammanställningar av vetenskapliga publikationer (metastudier) har kommit fram till, är att fonologisk medvetenhet och specifik fonemisk medvetenhet hjälper elever att förstå hur den alfabetiska principen fungerar, det vill säga att det finns ett samband mellan språkljuden och bokstäverna.⁵

Man har kunnat påvisa att fonemisk medvetenhet och bokstavskänedom är de två faktorer som bäst kan förutsäga en elevs läsframgång under de två första skolåren.⁶ Dessa faktorer skapar förutsättningar för eleven att knäcka den alfabetiska koden, nämligen att kunna göra fonem-grafem kopplingar. När en elev är fonemiskt medveten och har en bokstavskänedom befinner sig eleven på tröskeln till att kunna avkoda ord.⁷

UTVECKLING AV FONOLOGISK MEDVETENHET Man kan dela upp den fonologiska medvetenheten utifrån elevernas förståelse för rim, stavelser och fonem. Dessa olika delar av fonologisk medvetenhet har visat sig ha likheter, men skiljer sig markant åt när det gäller komplexitet och svårighet att hantera för eleverna.⁸ Det är viktigt att poängtera att lekar med rim inte har samma effekt på ordavkodningen som lekar med fonemen har. De senare är dokumenterat effektiva. Målet med språklekarna är att eleverna ska kunna urskilja fonem för att därefter kunna ta steget till att göra fonem-grafemkopplingar.

●●● STEG 1 FONOLOGISK MEDVETENHET PÅ RIMNIVÅ

Att ha fonologisk medvetenhet på rimnivå innebär att kunna bortse från vad ord betyder och istället lyssna till hur de låter. Att identifiera två enstaviga ord som rimmar hör till den enklaste nivån av rimuppgifter. Ju fler stavelser ord innehåller desto svårare blir det. Att producera egna rimord och att analysera vanliga rimmönster är steg som därefter följer i elevens utveckling.

⁵ Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoob-Zadeh & Shanahan (2001); SBU (2014). ⁶ Taube, Fredriksson & Olafsson (2015).

⁷ Hatcher, Hulme & Ellis (1994). ⁸ Stahl & Murray (1994); Yopp (1988).

●●● STEG 2 FONOLOGISK MEDVETENHET PÅ STAVELSESNIVÅ

Att vara fonologiskt medveten på stavelsenivå innebär att ha en förståelse för att ett ord som till exempel *måla* kan delas in i två delar; *må-la*. Det som utmärker en stavelse är att varje stavelse innehåller en vokal (vokalprincipen). I ett flerstavigt ord kan det dock kännas mer naturligt för många elever att dela in ordet *elefant* på följande sätt: *ele-fant* istället för *e-le-fant*. Exemplet tydliggör hur vokalprincipen fungerar när ett ord delas in i stavelser.

Ett ords betoning ska tydligt kunna urskiljas när ett ord delas in i stavelser. Det är viktigt att känna med hela kroppen var betoningen ligger och inte entonigt klappa stavelsedelarna. Eleverna kan senare i sin skriftspråkliga utveckling ha stor nytta av att ha tränat upp denna lyhördhet, då det svenska dubbelteckningssystemet bygger på att kunna lyssna efter var i ett ord betoningen ligger. Dubbelteckning är en svår nöt att knäcka för många elever, speciellt för dem som ligger i riskzonen att utveckla dyslexi.

Många elever börjar dock tidigt lägga märke till hur ljuden låter i ord. Stavelselekarna kan då begränsas. Elever som har uppnått den mer avancerade fonemnivån kan ofta ha svårt att gå tillbaka och dela upp ord i stavelser. Som lärare är det viktigt att vara medveten om detta så att undervisningen kan anpassas efter elevens nivå.

●●● STEG 3 FONOLOGISK MEDVETENHET PÅ FONEMNIVÅ

Fonemen är mycket abstrakta och svåra att uppmärksamma. I vanligt tal är det svårt att urskilja de enskilda fonem som ett ord är uppbyggt av. De smälter ofta samman (*koartikulation*) och bildar en enhet, svår att segmentera och dela upp i fonem. Varje elev måste lära sig att uppfatta de svårgripbara fonemen för att få en lyckosam lässtart.⁹

Det finns vissa gradskillnader i det svåra och abstrakta när det gäller att identifiera ett ords fonem och att arbeta med fonemen.¹⁰ Faktorer som påverkar svårighetsgraden vid arbete med fonem och som läraren bör känna till är följande:

- **LJUD** Så kallade *hållkonsonanter* som *s, l, r, m, n* kan vara lätta att komma åt. Svårare är det med konsonanter som bildas mer explosivt i munnen *p, t, k, b, d, g* (*klusiler*).¹¹
- **PLACERING** Det spelar roll var i ordet fonemet är. Det är enklast att arbeta med det första ljudet i ett ord, därefter det sista och svårast är det att identifiera fonem inuti ord.¹²
- **IDENTIFIERING AV KONSONANTER** Konsonant- och vokalföljd påverkar svårigheten i att identifiera fonem. Fonem i konsonantgrupper kan vara svårare att identifiera än fonem i konsonant-vokal-konsonantföljd. Exempelvis är /v/ svårare i ordet *svan* än i ordet *vas*.¹³

⁹ Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter (1974). ¹⁰ Stahl & Murray (1994). ¹¹ Lundberg & Herrlin (2005). ¹² Gillon (2004). ¹³ Ibid.

- **IDENTIFIERING AV LJUD** Uppgifter som fordrar endast ett isolerat moment, som att identifiera ett visst ljud i ord, får anses som en enklare uppgift.

UNDERVISNING I FONOLOGISK MEDVETENHET När det finns elever i klassen som inte kommer igång med sin läsning kan det finnas en rad anledningar till detta. En av orsakerna kan vara en bristande fonemisk medvetenhet. Det kan då vara till stor hjälp för eleven att fortsätta med språklekarna parallellt med den övriga läsundervisningen. Flera tillfällen för att fördjupa denna färdighet kan behövas för att uppmärksamma och laborera med fonemen i ord. Det går att variera dessa övningar till elevens nivå och göra dem roliga och stimulerande. Lekar för att öva fonologisk medvetenhet kan dessutom vara ett tacksamt avbrott i den övriga undervisningen. Alla i klassen kan vara med oavsett nivå. Det finns många fördelar med en blandad elevgrupp, men man bör anpassa lekarna och uppgifterna efter varje enskild elev.

Elever med svenska som andraspråk gynnas mycket av att arbeta på detta sätt. De får både uppmärksamma fonemen och även möjlighet att utveckla andra delar av språket. Språkleksstunden är ett bra tillfälle att även öva ordförråd, meningskonstruktion, turtagning och lyssnande. När det gäller elever med särskilda behov är det viktigt att poängtera att det ofta är flera faktorer som spelar in för en utvecklande undervisning. Fonologisk medvetenhet är en viktig faktor men inte den enda. Därför måste det ske en mer ingående kartläggning av de elever som av olika anledningar inte utvecklas som man kan förvänta sig.

Kunskapen om att det finns en progression inom den fonologiska medvetenheten och att svårighetsgraden varierar inom varje område (rim-, stavelse- och fonem), gör att det blir lättare att möta eleverna på deras utvecklingsnivå. Tabellen på nästa sida visar hur vart och ett av dessa områden kan tränas på olika nivåer. Denna kunskap går att använda sig av för att skapa varierande övningar i klassrummet och på så vis uppehålla elevernas motivation. Forskaren Gail T. Gillon¹⁴ har i sin bok om fonologisk medvetenhet tydligt beskrivit vilka olika uppgifter som kan räknas till de enklaste, mellan och avancerade nivåerna, vilka sammanfattas i tabellen och beskrivs i kommande avsnitt.

Notera att det företrädesvis är övningar att identifiera fonem som bör övas när eleverna är så pass gamla att de ska börja skolan. Rim- och stavelseövningar bör företrädesvis ske när eleverna är yngre. När barn börjar skolan bör de således klara av att lyssna ut första och sista ljud i ord.

¹⁴ Gillon (2004).

	ENKEL NIVÅ	MELLANNIVÅ	AVANCERAD NIVÅ
Leka med rim	Identifiera enstaviga till flerstaviga rimpar. Innehållsmässigt lika ordpar.	Identifiera rimpar bland ord som även passar ihop innehållsmässigt. Som hatt – katt – mössa, bil – buss – pil.	Producera egna rimord. Analysera rimmönster.
Leka med stavelser	Segmentera kända, tvåstaviga ord: må-la	Segmentera kända ord med 3–4 stavelser. pro-me-ne-ra	Segmentera okända, flerstaviga ord eller nonsensord. fi-gu-ra-ti-va
Leka med fonem	Lyssna efter första ljudet i ord som börjar med hållljud. s-ol	Lyssna efter första ljudet i ord som börjar med klusil. Lyssna efter sista ljudet i enstaviga ord. Identifiera nya ord när ett nytt ljud adderas till ordet respektive tas bort. Exempel: v + år = vår, ris – r = is.	Lyssna efter ljud inuti ord. Identifiera lika ljud som ändras. Identifiera ljud som ändras inuti ord. Identifiera ljud som ändras inuti ord med konsonantkluster.
Segmentering och syntes av fonem	Segmentera ord med två fonem, hållkonsonanter därefter klusiler. i-s	Segmentera ljudenliga ord med 3–4 fonem enligt k-v-k eller k-v-k-v. s-o-l, s-o-v-a	Segmentera ord med fem eller fler fonem och konsonantkluster. Ordsyntes.

Kapitel 4, tabell 1. Forskaren Gail T. Gillon har beskrivit hur fonologisk medvetenhet kan tränas på olika nivåer.

Som ett komplement till mer traditionella undervisningsmetoder kan en välbalanserad användning av datorer och appar i undervisningen ge positiva effekter. Det fordras dock att programmen väljs med omsorg med ett didaktiskt perspektiv och att det är elevens behov och utvecklingsnivå som får styra. Forskningen har visat att användning av datorer i samband med läs- och skrivundervisning i regel ger positiva effekter, men att dessa effekter oftast är relativt små. Man har dock sett att effekterna verkar vara större för skrivundervisningen än för läsundervisningen.¹⁵

” Det är viktigt att poängtera att lekar med rim inte har samma effekt på ordavkodningen som lekar med fonemen har. De senare är dokumenterat effektiva. Målet med språklekarna är att eleverna ska kunna urskilja fonem för att därefter kunna ta steget till att göra fonem-grafemkopplingar. ”

¹⁵ Taube, Fredriksson & Olofsson (2015).

Att leka med rim

ENKEL NIVÅ Övningar på den enklaste nivån innefattar att identifiera två enstaviga ord som rimmar. Några ordpar presenteras och eleverna får avgöra vilka ord som rimmar. Exempel på ordpar kan vara *spis* – *gris* och *sil* – *bil*. Ordparen kan presenteras muntligt eller med bildstöd. Tillägg av tvåstaviga eller flerstaviga rimpar kan ge ytterligare utmaningar.

MELLANNIVÅ Även rimlekarna på mellannivå handlar om att identifiera de ord som rimmar, men nu kan uppgiften vara att avgöra vilket ord som ”ska bort” bland tre alternativa ord, till exempel *bil*, *pil* och *buss*. Förutom att få en uppfattning om rimförmågan ges här tillfälle att upptäcka om eleverna kan skifta perspektiv från språkets innehåll till språkets form. *Bil* och *buss* passar innehållsmässigt ihop men det är *bil* och *pil* som rimmar.

AVANCERAD NIVÅ Den svåraste nivån är att producera egna rimord.¹⁶ Här ges uppgifter såsom att räkna upp alla ord som rimmar på ett visst ord: ”Säg så många ord du kommer på som rimmar på troll”. Många elever börjar tidigt med att skapa rimord genom att hitta på nonsensord. Alla ord godkänns – bara de rimmar!

Lekar med rimord kan också omfatta att förklara och beskriva rimordens form. På en mer avancerad nivå klarar eleverna av att analysera vanliga rimmönster. Ramsor passar utmärkt för detta syfte. Ramsan läses tillsammans och rimorden betonas lite extra. Nästa steg kan vara att läraren skriver upp rimorden under varandra och det som utmärker rimorden tydliggörs i skrift. Genomgående för alla lekarna gäller att det som barnen lyssnar till och uppmärksammar ska illustreras så konkret som möjligt. Så här kan ramsan om *Gubben Gran* åskådliggöras och analyseras:

Läraren frågar: ”Ser ni något som är lika i de här orden?”

Gran stan	<i>Gubben Gran for till stan.</i>
snus lus	<i>Köpte snus för en lus.</i>
soppa loppa	<i>Kokte soppa på en loppa.</i> <i>Det var Gubbens bästa soppa.</i>

¹⁶ Gillon (2004).

Att leka med stavelser

Att känna var betoningen ligger i ett flerstavigt ord är något som eleverna kan ha stor nytta av senare i den skriftspråkliga utvecklingen. Var observant på om elever som tidigare klarat stavelseindelning verkar ha tappat denna färdighet. De kan ha utvecklats vidare och börjat lyssna efter fonemen. Inrikta då all uppmärksamhet på fonemen och lek och lyssna på hur de låter.

ENKEL NIVÅ Den enklaste nivån innebär att segmentera kända ord med två stavelser såsom *do-cka*, *da-tor*, *mö-ssa*. Klappa händerna för att markera varje stavelse.

MELLANNIVÅ Mellannivån innefattar att segmentera kända ord med tre- och fyra stavelser såsom *e-le-fant* (alt. *ele-fant*), *kro-ko-dil* och *ny-ckel-pi-ga*.¹⁷ Klappa händerna för att markera varje stavelse.

AVANCERAD NIVÅ På den svåraste nivån ska okända flerstaviga ord eller nonsensord delas upp i stavelser (*kap-ri-fol*, *pe-da-go-gik*). Om det finns elever som spontant vill pröva på svåra och långa ord så ska de naturligtvis få sådana utmaningar. Gå eller rör gärna kroppen i takt med att stavelserna sägs och markera betoningen genom att till exempel nicka, hoppa eller markera betoningen på något annat sätt som känns naturligt för gruppen.

Att leka med fonem

I samband med att eleverna börjar skolan är siktet inställt på att eleverna ska förstå kopplingen mellan fonem och grafem. Nu bör därför språklekarna inrikta sig på fonemisk medvetenhet. Om eleverna ska förstå innebörden med att lära sig bokstäverna förutsätts det att de klarar av att dela upp språket i enskilda fonem.

Tidigt kan man hos många barn märka ett stort intresse för bokstäver och skrift. Redan i förskoleåldern identifierar många vilken bokstav deras namn börjar på. De lär sig också tidigt att skriva sitt namn. I början kopieras namnet och det finns ännu inte någon djupare förståelse för sambandet mellan bokstäverna och vilka språkljud de representerar. Med ökad ålder och genom stimulans både i hemmet, förskolan och förskoleklassen börjar många närma sig den alfabetiska principen och förstå hur den fungerar. Verksamheten ska genomsyras av språkliga upptäckter även utanför den mer planerade språklekstunden.

¹⁷ Gillon (2004).

ENKEL NIVÅ Den enklaste nivån innefattar att lyssna efter första ljudet i enstaviga ord. Välj i början konsonanter som går att hålla ut: *f, l, m, n, r, s* och *v*. Plocka ihop olika föremål i en påse eller låda med lock. Börja med några få föremål och lyssna efter om några av sakerna låter lika i början. Variera med bilder eller låt barnen ta med sig något föremål (till exempel en leksak) hemifrån som börjar på ett visst ljud.

Det kan också vara en rolig uppgift att ta med något som börjar på samma ljud som förnamnet. Att leka med sitt eget och sina kamraters namn är en uppgift som ligger barnen nära och som alltid är spännande. Även om principen frångås att börja med de enklare hållkonsonanterna kan detta bli en konkret och motiverande lek. Här kommer säkert både klusiler (*b, d, g, k, p, t*) och vokaler upp. Tillsammans gör man analysen och konstaterar att en del namn börjar på samma bokstav trots att de låter olika. Ett sådant exempel är Ali och Axel.

MELLANNIVÅ På denna nivå kan man låta eleverna lyssna efter det första ljudet i enstaviga ord som börjar med klusiler (*b, d, g, k, p, t*) samt identifiera det sista ljudet i enstaviga ord. Man kan till exempel gå på upptäcktsfärd och samla ljud. Gå två och två och leta föremål som börjar på ljudet som paret fått som sitt utvalda ljud.

Språklekarna kan också handla om att eleverna får ett ord presenterat och i uppgift att hitta det nya ord som bildas när det första ljudet tas bort. Det kan vara ord som (*v*)ägg, (*m*)äta, (*k*)ung och (*r*)apa. Om man vill välja svårare ord så passar det med nonsensord och ord med flera konsonanter i början, till exempel (*b*)-ro, (*s*)-kaka och (*k*)-ram.

Eleverna kan även bilda ett nytt ord genom att ett fonem läggs till först i ordet. Säg till exempel *år* och låt eleverna komma på vilket nytt ord som bildas om ljuden för *n, m, v, f, l, g, k* eller *t* läggs till. Notera att det är enklare att göra det nya ordet om en hållkonsonant – till exempel *n, m, v, f* eller *l* – kommer först.

AVANCERAD NIVÅ Den svåraste nivån är att upptäcka ljuden som förekommer inuti ord.¹⁸ Exempel på olika uppgifter och lekar är att avgöra vilka ord som låter lika inuti (*räv, lås, bok, båt*). Säg hellre ”inuti” än ”i mitten” – det är inte alltid ljudet som ska identifieras är placerat mitt i ordet.

På den svåraste nivån finner vi också uppgifter som ställer krav på arbetsminnet. Först får eleverna lyssna på ett ord, till exempel *sol*. Ordet ska hållas i minnet samtidigt som en instruktion ges att fundera över vilket nytt ord det blir om man byter / o / mot / a /. Därefter kommer ytterligare en instruktion: Vad blir det om man byter ut / a / mot / i /?

I de följande uppgifterna ställs stora krav på elevernas fonemiska medvetenhet och på

¹⁸ Gillon (2004).

arbetsminnet. Uppgifterna kan handla om att identifiera ljudet som ändras sist i ord som i *ark* och *arm*.

På den svåraste nivån finner vi även lekar med *minimala par*, till exempel *tugga-dugga*. Det första ljudet skiljer sig åt såtillvida att / t / är tonlöst och / d / tonande. Att avgöra vad som ändras i ord med flera konsonanter i början hör också till en avancerad nivå till exempel *står-slår*.

Segmentering och syntes av fonem

En naturlig fortsättning efter att ha lekt och laborerat med ords första ljud, sista ljud samt identifierat och bytt ut fonem inuti ord, är att dela upp ord i fonem (*segmentering*). När eleverna har kommit så här långt är det många som har förstått hur det går till att läsa, det vill säga de har förstått den alfabetiska principen. De kan nu läsa ord som de aldrig har sett tidigare.

ENKEL NIVÅ Börja med att söka efter två ljud i olika ord. Lyssna och markera varje ljud med en kloss eller någon annan typ av markör. Nästa steg är att visa vilken bokstav varje fonem representerar. Börja med hållkonsonanterna och övergå sedan till klusilerna. Kom ihåg att det är ljudet som ska uttalas och inte bokstavsnamnet.

MELLANNIVÅ Fortsätt med att lyssna efter tre eller fyra fonem. De fonologiskt enkla orden är uppbyggda enligt principen k – v – k (konsonant – vokal – konsonant), eller k – v – k – v och är ljudenliga.

AVANCERAD NIVÅ Bygg på ytterligare genom att välja längre och mer komplicerade ord såsom ord med två konsonanter i början eller i slutet av ordet (*konsonantkluster*).

Vi kan också låta eleverna försöka komma på vad det är för ord om vi säger ordet på ett ”konstigt sätt” det vill säga vi presenterar ord i fonem och elevernas uppgift är att föra samman fonemen, att göra en syntes. Orden uttalas med cirka två sekunders paus mellan varje ljud:

r – o – s s – k – o s – i – l

I val av ord och övningar gäller det att öka svårighetsgraden på ett strukturerat sätt och efter elevernas förmåga.

SAMMANFATTNING Med kunskapen från detta kapitel får du som lärare en grundläggande teoretisk förståelse för betydelsen av fonologisk medvetenhet och för hur den bidrar till en god läsförmåga.

- Fonologisk medvetenhet utgör, tillsammans med bokstavskunskap, grunden för alfabetsisk avkodning och är därmed en förutsättning för den tidiga läsinläringen.
- Fonologisk medvetenhet innebär att eleverna inriktar sig mot språkets ljudmässiga sida och förstår att vårt språk kan delas in i större och mindre delar.
- I begreppet fonologisk medvetenhet ingår (i stigande svårighetsgrad) förståelse för rim, stavelser och fonem. Fonologisk medvetenhet på fonemnivå kallas fonemisk medvetenhet.
- Genom språklekar kan man höja elevernas fonologiska medvetenhet. Det främjar framför allt den tekniska delen av läsningen, det vill säga avkodningen.

” Språklekstunden är ett bra tillfälle att även öva ordförråd, meningskonstruktion, turtagning och lyssnande. ”



5

BOKST

BOKSTAVSKUNSKAP

Inger Fridolfsson

Har du någonsin reflekterat över vad bokstavskunskap är? Har du funderat över hur man bäst lär ut bokstäver och finns det något särskilt man ska tänka på då man undervisar om bokstäverna? I detta kapitel får du läsa om vad som är viktigt att tänka på vid introduktionen av bokstäverna och i vilken ordning de bör läras in.

ATT LÄRA UT BOKSTÄVERNA Bokstavskunskap innefattar kunskap om bokstävernas namn, deras utseende och deras olika ljud. Man behöver behärska bokstavskunskap för att kunna lära sig att göra grafem-fonemkopplingar vilket i sin tur är grunden för att kunna avkoda.

När man ska bestämma sig för i vilken ordning bokstäverna ska läras in är det flera saker man bör tänka på. Valet av bokstav bör utgå från tre grundläggande principer; bokstavens frekvens, var bokstavsljudet bildas samt deras visuella likheter.

BOKSTAVENS FREKVENNS Den första principen utgår från bokstavens frekvens. Bland de första bokstäverna som introduceras är således de som är mest förekommande i ord. När man inleder bokstavsundervisningen med de högfrekventa bokstäverna finns det större möjlighet att bilda ord. I och med det kan eleverna så tidigt som möjligt lära sig läsa och stava korta ord och därmed få läsövningar med större variation. Några av de mest högfrekventa vokalerna är *Aa*, *Oo*, *Ee* och *Ii*, och några av de mest förekommande konsonanterna är *Ss*, *Ll*, *Rr*, *Nn*, *Vv* och *Mm*. Det är dessa bokstäver våra läsläror normalt inleder med. Det är därför naturligt att de första ord som eleverna läser ofta är just *is*, *ros*, *ror*, *mor* och *vas*.

BOKSTAVENS LJUD Den andra principen utgår från hur och var i talorganet de olika bokstävernas ljud bildas. För att minska risken att eleverna ska blanda ihop bokstäver med varandra, bör de bokstäver som har näraliggande ljud introduceras med en tids mellanrum.

Exempel på bokstäver som har näraliggande ljud är *Ii-Yy, Ee-Ää, Uu-Yy, Ff-Vv, Tt-Dd, Kk-Gg* och *Pp-Bb*. När man går igenom dessa bokstavspar med en tids mellanrum ger man eleverna tid att befästa den ena bokstaven i paret innan nästa lärs in.

Konsonanterna *Tt, Dd, Pp, Bb, Kk* och *Gg* är vanligt förekommande men bör ändå läras in först när eleverna klarar av att sammanljuda korta ord. Det beror på att dessa bokstävers ljud tidsmässigt inte går att ”hålla ut”. Konsonanterna *Tt, Dd, Pp, Bb, Kk* och *Gg* benämns klusiler. Av det skälet börjar man med konsonanter vars ljud går att hålla ut tidsmässigt, så kallade hållkonsonanter. Exempel på sådana konsonanter är *Rr, Ss, Mm, Nn, Ll, Ff* och *Vv*.

BOKSTÄVERNAS NAMN ELLER LJUD Forskaren Marilyn Adams menar att det är naturligt att barnen lär sig både bokstävernas namn och ljud, men att dessa inte bör läras in samtidigt.¹ Hon menar att bokstavsnamnen bör vara inlärd först, innan bokstävernas ljud introduceras. Förmodligen hänger resonemanget ihop med utvecklandet av den fonologiska medvetenheten där barnen ska försöka lyssna ut enskilda fonem. I takt med att barnet lär sig urskilja de enskilda fonemen i det talade språket kan det även vara naturligt att tala om hur de olika bokstäverna låter. Vid läsning länkas bokstaven samman med ordets ljud och vid stavning länkas ordets ljud samman med en bokstav.

I situationer det handlar om bokstäver i samband med läs- och skrivinläring ska alltid bokstavens ljud användas – aldrig namnet.² I så fall skulle ordet *eller* stavas *lr* och ordet *sol* skulle läsas ungefär som *esoel*. Bokstavsnamnen har man helt enkelt inte nytta av när man läser och skriver utan kommer istället att förvirra för eleverna. Under förskoletiden och i samband med att barn blir nyfikna på bokstäverna och vilka bokstäver som finns i barnets egna namn, är det däremot mer naturligt att tala om bokstävernas namn. För barnet är det lika självklart att bokstavskrumelurer har namn som att saker, företeelser eller personer har det. Att bokstäverna representerar språkljud är för de flesta förskolebarn alltför abstrakt och avancerat att förstå.

BOKSTÄVERNAS VISUELLA LIKHETER OCH SKILLNADER Den tredje principen handlar om att uppmärksamma eleverna på bokstävernas visuella likheter och skillnader. Bokstäverna *a-å-ä, o-ö, b-d, m-n, r-v, f-t, g-y* och *i-j* är exempel på bokstäver som är visuellt lika. Även bokstäver som har visuella likheter lärs in med en tids mellanrum.

Elever som håller på att lära sig bokstäverna och som börjar få förståelse för att varje bokstav

¹ Adams (1990). ² Ibid.

representerar ett ljud har liten förståelse för att små visuella skillnader mellan bokstäver kan spela en avgörande roll.³ En liten prick, en böj eller en lite längre stapel har ju faktiskt en stor och väsentlig betydelse. För den som redan har en automatiserad avkodning, och som läser med flyt, är skillnaderna uppenbara. Läsaren behöver då aldrig fundera över likheterna mellan exempelvis / r / och / v / och att dessa bokstäver lätt kan förväxlas med varandra. Även då exempelvis orden *krav* och *kvar* förekommer utan en omgivande kontext, går det att med lätthet läsa orden. Finns orden i en kontext underlättas läsningen ytterligare. Men för nybörjaren som precis håller på att lära sig att läsa och skriva är detta inte lika självklart. För henne eller honom är det heller ingen skillnad om ”magen” på / d / och / b / är vända åt olika håll, eller att en del bokstäver har ringar eller prickar medan andra saknar detta.

Eleverna måste alltså noggrant uppmärksammas på dessa små och avgörande olikheter. Man kan testa sig själv genom att se på skriftspråkliga tecken från andra kulturer, till exempel det persiska alfabetet där de fyra tecknen ط ظ ح ج, trots sina visuella likheter, ändå representerar fyra helt olika språkljud.

Även då man som lärare skriver i klassrummet måste man vara medveten om hur viktigt det är att eleverna uppmärksammas på de visuella skillnader som finns mellan enskilda bokstäver. För det första bör man så ofta som möjligt texta för eleverna. För det andra bör man skriva med en tydlig handstil, där varje bokstavs framträdande drag tydligt framkommer. På så sätt får eleverna möjlighet att se hur de olika bokstäverna formas.

” Bokstavsnamnen har man helt enkelt inte nytta av när man läser och skriver utan de kommer istället att förvirra för eleverna. ”

³ Adams (1990).

UNDERVISA OM BOKSTÄVER Med utgångspunkt från de tre principerna följer här nedan ett förslag på i vilken ordning bokstäverna introduceras. De tio första bokstäverna introduceras i följande ordning (från vänster till höger och sedan rad för rad):

Aa	Ss	Ll	Oo	Rr
Ee	Nn	Ii	Vv	Mm

Därefter föreslås följande ordning:

Kk	Ää	Tt	Ff	Åå
Bb	Öö	Hh	Uu	Gg
Jj	Yy	Dd	Pp	Cc
		Xx		

Sist går man igenom de minst vanliga bokstäverna:

Qq	Ww	Zz
----	----	----

ANVÄNDNING AV VERSALER OCH GEMENER När förskolebarn skriver spontant använder de gärna *versaler*. Den troliga förklaringen till att de väljer versaler istället för *gemener* är att vi vuxna vanligtvis använder stora bokstäver då vi skriver tillsammans med barnen. Många anser också att de stora bokstäverna är enklare för förskolebarn att forma än de små. Å andra sidan skiljer sig gemenerna åt mer än vad versalerna gör och borde av det skälet vara enklare att lära sig. Gemener används dessutom i betydligt större utsträckning än versaler vilket skulle tala för att man istället borde använda och introducera de små bokstäverna före de stora, särskilt med avseende på läsinläringen.

När det gäller små barns tidiga skrivande har nog val av versal eller gemen en underordnad roll. Det är troligen lusten och intresset av att skriva som är det centrala och som även ska uppmuntras. Så småningom och i takt med att barnen blir mer och mer blir förtrogna med skriftspråket är det dock viktigt att de uppmärksammas på skillnaden mellan hur man använder versaler och gemener. Vid skolstarten och i samband med bokstavsinläringen måste eleverna även få lära sig hur man formar och skriver såväl versaler som gemener. Eleverna måste nu även förstå och kunna tillämpa de regler vi har, så att de inte använder versaler och gemener lite hur som helst.

Men hur ska då vuxna i förskolebarnets närhet skriva? Vuxna vill ju självklart vara goda förebilder för barnen och göra rätt redan från början. Ja, här får man nog använda sitt sunda förnuft och låta syftet med skrivandet få avgöra. När man skriver tillsammans med förskolebarnen bör man kanske främst hålla sig till skrivreglerna. Det innebär att man använder gemener i löpande text och versal i början av ny mening och i början av namn. Det kan till exempel handla om att skriva en text till en teckning som barnet har ritat. Men om avsikten istället är att barnet självt ska skriva av och kopiera det någon vuxen skrivit, kan man låta barnet avgöra om texten ska skrivas med gemener eller versaler. Det är således syftet med skrivaktiviteten som får vara avgörande.

ATT LÄRA SIG BOKSTÄVERNA OCH DERAS LJUD De främsta syftena med bokstavsövningar är att eleverna ska bli säkra på bokstavens form och att stärka kopplingen mellan bokstavens form och dess ljud. Barn är olika och en del lär sig de olika bokstäverna och deras ljud snabbt och utan någon större ansträngning. Andra barn behöver öva länge för att lära sig bokstäverna och befästa kopplingarna mellan bokstävernas utseende och ljud. Kopplingarna måste vara överinlärda för att eleven efter hand ska kunna ta steget från ljudningsläsning (alfabetisk avkodning) till helordsinläsning (ortografisk avkodning) och gå vidare till att så småningom klara av att läsa och skriva med flyt.

Med överinlärda menas att kopplingarna blivit automatiserade, det vill säga att det inte finns någon som helst tvekan om vilket ljud som en viss bokstav representerar. Det är vanligt att man i skolan går igenom en ny bokstav per vecka, vilket ger eleverna tid att öva bokstaven innan en ny lärs in. Många elever behöver dock även få möjlighet att vid upprepade tillfällen få repetera redan inlärda bokstäver.

När man presenterar en ny bokstav bör man göra det så att man fångar elevernas intresse och nyfikenhet. Här kan man ta hjälp av bokstavssånger, alfabetssånger (till exempel *Majas alfabetssånger*⁴), bokstavsverser eller allitterationer, exempelvis ”Bagare Bengtsson bakar brända bullar ...” Även TV-serien *Fem myror är fler än fyra elefanter*⁵ kan användas som inspirationskälla.

MULTISENSORISK INLÄRNING Det pedagogiska arbetet med att lära eleverna bokstavsljuden bör ske *multisensoriskt*. När man arbetar multisensoriskt innebär det att så många sinnen som möjligt involveras; det visuella, auditiva, taktila och kinestetiska (muskel) sinnet.⁶ När flera sinnen används stärks kopplingen mellan bokstävernas visuella form och hur de låter. Det betyder att när eleverna exempelvis spårar bokstäverna, samtidigt som ljudet för bokstaven uttalas, förstärks kopplingen mellan bokstav och ljud.

⁴ Andersson (1992). ⁵ Linné & Haglund (1973–1974). ⁶ Cunningham & Stanovich (1990).

Att låta eleverna skriva för hand är ett mycket viktigt pedagogiskt inslag i den inledande läs- och skrivundervisningen. Man har även noterat en högre hjärnaktivitet när man skriver för hand.⁷ Ett annat exempel på multisensorisk bokstavsinnlärning är när man gör eleverna uppmärksamma på var i talorganet bokstavens ljud bildas. Hur hjälper exempelvis läpparna, tungan och gommen till när de olika ljuden bildas? Ytterligare ett exempel på när flera sinnen aktiveras är att uppmana eleverna att ljuda bokstavens ljud högt när de skriver. På så vis sker en förstärkning mellan bokstaven och ljudet via det auditiva sinnet.

EXEMPEL PÅ MULTISENSORISKA BOKSTAVSÖVNINGAR

- Spåra bokstaven på sandpapper eller i en bokstavsform. Bokstaven kan dessutom spåras på bänken, i luften och på tavlan. Samtidigt som man spårar ska bokstavens ljud sägas. Såväl versal som gemen spåras.
- Vad heter bokstaven och hur låter bokstaven? Här bör man uppmärksamma eleverna på att vokaler kan låta på olika vis.
- Uppmärksamma eleverna på var i talorganet ljudet bildas. Genom att använda speglar kan man låta eleverna upptäcka hur läppar och tunga formas. Hur går luftströmmen när ljudet bildas?
- Var finns bokstaven i alfabetet? Man kan sjunga en alfabetssång samtidigt som man pekar på de olika bokstäverna i alfabetet.

ATT UPPTÄCKA LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER Bokstavskunskap är en av de viktigaste faktorerna för att förutsäga läs- och skrivsvårigheter.⁸ De elever som inför skolstarten endast kan namnen eller ljuden på ett fåtal bokstäver utgör en riskgrupp och bör tidigt få extra uppmärksamhet. Utmaningen för de svaga avkodarna är just en osäkerhet i kopplingen mellan bokstaven och dess ljud.⁹ Man bör därför särskilt observera och uppmärksamma elever som har svårt att befästa bokstävernas ljud eller som ofta blandar ihop dem. Dessa elever kan behöva många fler repetitioner och ges möjlighet att gå fram i en betydligt långsammare takt än deras kamrater.

Forskning har visat att elever som riskerar att få läs- och skrivsvårigheter gynnas om de får använda flera sinnen.¹⁰ Detta har även visat sig i en färsk svensk studie av Fälth, Gustafsson

⁷ Longcamp, Anton, Roth & Velay (2003). ⁸ McCordle, Scarborough & Catts (2001). ⁹ SBU (2014). ¹⁰ Adams (1990).

och Svensson. Studien visade att de elever som fick artikulationsträning i samband med att bokstäverna lärdes in fick bättre resultat än de elever som inte fick artikulationsträning. Det var i synnerhet de elever som låg i riskzonen för att få läs- och skrivsvårigheter som drog mest nytta av artikulationsövningarna jämfört med riskbarnen i kontrollgruppen.¹¹

Detta betyder emellertid inte att alla elever som har svag bokstavskunskap kommer att få svårigheter. En svag bokstavskunskap vid skolstart kan lika gärna botten i att barnet varit ointresserat av bokstäver eller tidigare inte fått någon skriftspråklig stimulans.

SAMMANFATTNING Med kunskapen från detta kapitel har du som lärare en grund för att lägga upp en undervisning som gynnar elevernas utveckling av bokstavskunskap och som bidrar till en god läsförmåga.

- Bokstavskunskap är grundläggande för läsförmågan och innefattar kunskap både om bokstävernas namn och utseende och om vilka ljud de representerar.
- I samband med läs- och skrivinlärning ska alltid bokstavens ljud användas.
- Det är viktigt att uppmärksamma elever på de små och avgörande skillnader som finns mellan bokstäver som visuellt liknar varandra.
- När eleverna börjar bli förtrogna med skriftspråket är det viktigt att de uppmärksammas på hur man använder versaler och gemener.
- Det pedagogiska arbetet med att lära eleverna bokstavsljuden bör ske multisensoriskt och i en genomtänkt ordning baserad på bokstävernas frekvens, ljud och utseende.

” Gemener används dessutom i betydligt större utsträckning än versaler vilket skulle tala för att man istället borde använda och introducera de små bokstäverna före de stora, särskilt med avseende på läsinlärningen. ”

¹¹ Fölth, Gustafson & Svensson (2017).

6

ALFABE

ALFABETISK AVKODNING

Inger Fridolfsson

Vad innebär uttrycket ”att knäcka läskoden” och vad är det egentligen för färdigheter eleven behöver för att läsa alfabetiskt? I detta kapitel får du läsa om vad den alfabetiska läsningen innebär och varför den är så grundläggande för den fortsatta läsutvecklingen.

VAD ÄR ALFABETISK AVKODNING? När man avkodar alfabetiskt har man fått grepp om den alfabetiska principen. Man kan då koppla ett grafem till ett fonem och sedan smälta samman de olika fonemen i ett ord i rätt följd. Därefter uppfattar man vilket ord fonemen bildar, exempelvis *sss-ooo-lll* bildar ordet *sol*. Det är nu som eleven har knäckt den alfabetiska koden. Med andra ord är det grundläggande att ha förståelse för att varje enskilt språkljud överensstämmer med minst en bokstav (eller en kombination av bokstäver).¹

SEGMENTERING OCH SYNTES Den alfabetiska koden är en kod för det talade språket. Koder är reversibla – det som kan kodas av kan även kodas in.² I skriftspråkliga sammanhang innebär det att den alfabetiska koden kan knäckas och övas genom såväl avkodning (läsning) som inkodning (skrivning).

För att knäcka den alfabetiska koden krävs flera färdigheter. De två mest grundläggande är bokstavskunskap och fonemisk medvetenhet.³ Eleven måste dels känna till vilka språkljud de olika bokstäverna (grafemen) representerar och dels klara av att segmentera tal i enskilda språkljud (fonem).

Dessa två färdigheter behöver användas i kombination då enskilda bokstäver ska länkas samman till enskilda ljud (grafem-fonemkopplingar). De fonologiska färdigheter eleven behöver uppnå är *fonemsegmentering* – att identifiera och dela upp ordets ljud – och *fonemsyntes* – att

¹ Adams (1990); McGuinness (2004). ² McGuinness (2004). ³ Byrne & Fielding-Barnsley (1989).

sätta ihop och kombinera ljud till hela ord. Man kan ge barnet följande instruktion: ”Vilket ord bildar dessa ljud, *sss—ooo—lll?*” Det är en likartad process nybörjaren gör när han eller hon läser.

Fonemsegmentering används alltså framför allt vid skrivning och fonemsyntes främst vid läsning men faktum är att båda färdigheterna är involverade vid såväl läsning som skrivning.⁴

AVKODNINGENS UTVECKLING Redan i förskoleåldern har många barn kunskap om alfabetets bokstäver. Med hjälp av förståelse, kontextuella ledtrådar (till exempel bilder) samt logografiska ordbilder (visuella bilder av ord som barnen känner igen) kan de ta sig igenom en mycket enkel text fastän de i egentlig mening ännu inte har knäckt den alfabetiska koden. Ibland kan man notera att en nybörjare ljudar den första bokstaven i ett ord och därefter gissar sig till resten av ordet utifrån textens sammanhang. En del forskare kallar denna typ av läsning *partiell alfabetisk avkodning*.⁵

Man kan säga att partiell alfabetisk avkodning innebär att eleven enbart delvis och på ett ofullständigt sätt bearbetar orden alfabetiskt, till exempel genom att ljuda de två första bokstäverna. Det handlar således om en ytlig igenkänning av ord där de yttre visuella ledtrådarna understöder en osäker fonologisk bearbetning.⁶ Det är lätt att låta sig luras och tro att en elev som tillämpar denna strategi behärskar att läsa. Eleven är troligen på god väg att ta klivet till den alfabetiska läsningen men har ännu inte helt och hållet fått grepp om den alfabetiska principen.⁷

De flesta barn greppar den alfabetiska koden utan några större svårigheter. Inledningsvis går avkodandet långsamt eftersom eleven måste ljuda sig fram ljud för ljud, men allteftersom avkodningen tränas upp ökar även läshastigheten och säkerheten. Några elever når sedan snabbt en god alfabetisk avkodning, andra behöver öva mer och för ytterligare en grupp elever krävs omfattande övning. Genom att läsa alfabetiskt klarar eleven av att läsa nya och obekanta ord och därmed öppnar den alfabetiska avkodningen upp för nya möjligheter och utmaningar för nybörjarläsaren.

Varje gång eleven bearbetar ett ord eller dess orddelar, exempelvis stavelser, *morfem* (ords minsta betydelsebärande enhet) och bokstavskombinationer, med hjälp av alfabetisk avkodning läggs grunden för att det ska lagras i läsarens minne och uppfattas som en ortografisk enhet. Det innebär att eleven läser orden utan ljudning⁸ med en direkt koppling mellan ortografiska enheter och hela enhetens ljud.⁹ Grundvalen för den fortsatta läsutvecklingen är att den alfabetiska bearbetningen är automatiserad.¹⁰

Under en viss tid i utvecklingen använder läsaren den alfabetiska och den ortografiska avkod-

⁴ McGuinness (2004). ⁵ Ehri & McGormick (1998). ⁶ Frost (2002). ⁷ Frith (1985). ⁸ Share (1999). ⁹ Ehri (2014). ¹⁰ Share (1999).

ningen (det vill säga den direkta kopplingen mellan skrivna ord och deras ljud) parallellt. Det betyder att eleven kan avancera till ortografisk nivå vid läsning av vissa enkla och högre frekventa ord och samtidigt inte fullt ut behärska den alfabetiska läsningen då det gäller att exempelvis läsa lågfrekventa och komplicerade ord. Sammanfattningsvis betyder det att den alfabetiska läsningen är inkörsporten till den fortsatta läsningen.¹¹

UTVECKLINGEN AV ALFABETISK AVKODNING I takt med att den alfabetiska avkodningen utvecklas förbättras även den fonologiska medvetenheten. Det innebär att alfabetisk avkodning och fonologisk medvetenhet har en ömsesidig inverkan på varandra.¹² Även barnets bokstavskunskap stärks. För att knäcka koden krävs inte att hela alfabetets bokstäver är inlärd, det räcker med ett par stycken. Detta betyder att utveckling av avkodning, bokstavskunskap respektive fonologisk medvetenhet sker parallellt. Att knäcka koden är en viktig milstolpe men är alltså endast ett av många viktiga steg på vägen mot att läsa med flyt och förståelse.

I den efterföljande texten redogörs progressionen för ordläsning. Orden är indelade i två huvudgrupper:

- ord med ljudenlig stavning
- ord med ljudstridig stavning

Indelningen är av pedagogiskt värde. Främst är den tänkt att fungera som pedagogisk vägledning för att läraren ska kunna anpassa sin undervisning. Genom indelningen tydliggörs vilka ord som kan vara enkla respektive mer utmanande.

Indelningen indikerar även vilka slags ord enskilda elever behärskar respektive har svårt med. Läraren observerar hur eleven läser orden; med alfabetisk läsning eller med ortografisk. Men man kan även notera om eleven läser med en partiell alfabetisk läsning, det vill säga läser delar av ordet och gissar resten. Vilken strategi eleven använder avgörs enklast genom att eleven får läsa enskilda ord utan tillgång till kontextuella ledtrådar.

Redogörelsen som följer ska inte uppfattas som att eleverna först måste lära sig alla nivåer av regelbundet stavade ord för att därefter lära sig de oregelbundet stavade. Tvärtom kan inlärningsgången variera mellan olika barn. Klart är dock att den absolut enklaste nivån består av korta ljudenligt stavade ord, det vill säga ord där varje bokstav svarar mot enbart ett fonem¹³ och följer ljudprincipen.¹⁴ Till de mer komplicerade orden hör många av våra låneord liksom långa sammansatta ord med relativt regelbunden stavning, till exempel *husbilsparkering*. Sådana ord kan vålla problem för svaga läsare.

¹¹ Share (1999), Snowling (2002). ¹² Høien & Lundberg (2013). ¹³ Fridolfsson (2015). ¹⁴ Elbro (2004).

Många elever passerar snabbt igenom de olika nivåer som beskrivs nedan. Strukturen är främst riktad mot elever som har en långsam utvecklingstakt och som behöver ägna mycket tid till färdighetsträning.

Ljudenligt stavade ord

ENKLA ORD De ord som eleverna tidigast lär sig avkoda alfabetiskt är korta och ljudenligt stavade ord med lång vokalklang. Orden ska enbart bestå av de bokstäver eleven än så länge har lärt sig (vanligtvis vokaler *a, o, i* och *e* samt konsonanterna *s, r, l, m, n* och *f*).

Exempel på de ord som kan vara de första eleven klarar av att läsa på egen hand är:

is sa ris sal sol rar vas

Strukturen är enkel: Varannan bokstav är konsonant och varannan vokal. Ord med klusiler (*b, p, k, g, d, t*) är svårare men även ord som inleds med bokstaven */h/* är besvärliga att ljuda ut. Ord med dessa bokstäver lär sig eleverna först något senare i läsutvecklingen. Redan på den här tidiga nivån klarar däremot de flesta elever att läsa nonsensord, förutsatt att orden följer strukturen ovan och endast består av kända bokstäver.

ORD MED ÄNDELSE Nästa svårighetsnivå är att läsa kända ord där korta ändelser förekommer. Lägg märke till att även dessa ord endast innehåller bokstäver som eleven kan, det vill säga ungefär desamma som i föregående nivå. Strukturen är fortfarande densamma det vill säga varannan bokstav är vokal och varannan konsonant. Exempel på ord på denna nivå är:

sola rara solar solen reser resan resor

En tanke med att introducera ändelser är att eleven också ska få möjlighet att upptäcka strukturer i språket nämligen att ett ord kan bestå av stam och ändelse (lexikala och grammatiska morfem). En annan tanke är att morfemen så småningom ska komma att uppfattas som ortografiska enheter.

ORD MED KLUSILER I takt med att eleverna lär sig allt fler bokstäver lär de sig också att läsa ord innehållande klusiler, exempelvis

båt pil gata katt dyr tåg

På den här nivån kan även en del högfrekventa småord med kort vokalklang förekomma i elevernas texter, såsom:

en ett den som hon han henne honom

Vissa av dessa ord kan eleverna redan långt tidigare ha lärt sig som logografiska ordbilder.

KONSONANTKLUSTER Nästa svårighetsnivå innehåller läsning av ord med konsonantkluster (även kallade konsonantmöten eller konsonantförbindelser). Konsonantkluster kan förekomma initialt, medialt och finalt:

- **initialt:** svar, smal, snö, tror, blad
- **medialt:** bastu, panta, bultar, tindra
- **finalt:** land, rent, rast, hund.

I svenskan är konsonantkluster vanliga. Ju fler konsonanter ett ord innehåller desto svårare blir det att läsa ordet. Lägg märke till att vokalklangen kan ändras från lång till kort vokal när konsonantkluster förekommer medialt eller finalt. Kort vokalklang är i allmänhet svårare för eleven att avkoda.

DUBBELTECKNING De flesta elever har svårt för att lära sig stava med dubbeltecknad konsonant. Däremot är det inte lika komplicerat att läsa ord med dubbla konsonanter. Vid läsning av text tar eleven hjälp av kontexten när det uttalar ordet. Nybörjaren läser vanligtvis ordet *ful* med kort vokalklang (*full*) men rättar sig sedan med hjälp av sammanhanget. Svårigheten beror på att nybörjare inte har kännedom om stavningsreglerna.¹⁵

Exempel på ord som nybörjaren kan ha svårt att utläsa korrekt när de presenteras isolerade:

glas – glass fult – fullt dag – dagg

Betydligt enklare att välja rätt uttal blir det när orden presenteras i en mening:

Glaset var fullt av mjölk.

Till ord med dubbeltecknad konsonant hör ord som stavas med / ck /. Inte heller dessa ord brukar vålla några större problem för eleven att läsa. Genom att ta hjälp av innehållet och med lite hjälp av en vuxen lär sig eleven att / ck / uttalas som ett k-ljud.

¹⁵ Elbro (2004).

SUPRADENTALER En svårighet som eleverna möter i samband med konsonantkluster är ”gömda r”, så kallade *supradentaler*, där r-ljudet inlemmas med nästföljande ljud och därför kan vara svårt att uppfatta. Vanligtvis har eleverna inte så stora problem med att läsa orden; problem kan istället uppstå i samband med stavningen. Det finns även dialektala skillnader mellan olika landsdelar.¹⁶ Exempel på ord som innehåller supradentaler är:

barn först hört starta farlig hörde

Ord med ljudstridig stavning

När det gäller ord med ljudstridig (oregelbunden) stavning är utvecklingsgången inte lika given som för ord med ljudenlig (regelbunden) stavning. Här är det i högre grad ordens frekvens som är avgörande: ju oftare ordet förekommer i elevernas texter desto snabbare går det att avkoda det. Exempelvis är ordet *säger* vanligt förekommande i nybörjartexter och många nybörjare uttalar ordet med långt / ä / och med g-ljud. I likhet med läsning av dubbelteckning rättar sig läsaren så att ordet passar in i den övriga texten.

Ord med oregelbunden stavning är i regel svårare för såväl nybörjare som svaga läsare att läsa. Det är lätt att tro att man läser de oregelbundna orden som en logografisk ordbild. Så är det inte. Även nybörjare lär sig snabbt att bokstäver kan ha olika ljud, exempelvis att / k / låter olika i *kaka* och *kök*. Återigen tar läsaren hjälp av sammanhanget och korregerar sin läsning. Nedan följer fyra grupper av ljudstridigt stavade ord: ng-ljudet, tje-ljudet, sje-ljudet och j-ljudet.

1) NG-LJUDET kan stavas

- med / ng / ; *sång, hungrig, hänga*
- med / n / ; *hink, bank, stinka*
- eller med / g / ; *lugn, vagn, regnar*

2) TJE-LJUDET stavas olika beroende av vilken vokal som kommer efter enligt följande:

- Om vokalen är mjuk är huvudregeln att / k / uttalas som ett tje-ljud: *keramik, kikare, kylig, kärlek, köra*.
- Om vokalen är hård och uttalas i bakre delen av munnen, är huvudregeln att / k / uttalas med k-ljud; *kaka, kor, kula, kåda*.
- Om vokalen är hård är huvudregeln att tje-ljudet skrivs med tj; *tjusig, tjatig, tjosan, tjata*.

¹⁶ Druid Glentow (2006).

Vissa undantag finns. Exempelvis kan ordet *kör* uttalas med såväl k-ljud som tje-ljud beroende på betydelsen; ”Jag *kör* en bil” och ”Jag sjunger i en *kör*”.

3) SJE-LJUDET har en relativt regelbunden stavning men här finns även många undantag. Eleverna har vanligtvis inte några svårigheter med att läsa orden, däremot kan det vara problematiskt att lära sig att stava dem.

- Ord med / *sk* / uttalas med sje-ljud då den efterföljande vokalen är mjuk och uttalas i främre delen av munnen; *sked, skiva, skylt, skärm, skön*.
- Ord med / *sk* / uttalas alfabetiskt då den efterföljande vokalen är hård; *skal, skor, skur, skål*.
- Om efterföljande vokal är hård skrivs sje-ljudet med / *sj* / ; *sja, sjok, sjuk, sjåpig*.

Även ord som skrivs med *skj, stj, ch* samt *sch* uttalas med sje-ljud.

4) J-LJUDET kan skrivas med *j, g, gj, lj, dj* eller *hj*. Det vanligaste är att j-ljudet skrivs med / *j* / eller / *g* /. I likhet med andra ljudstridigt stavade ord brukar eleverna vanligtvis inte ha några svårigheter med att läsa orden, medan stavningen kan vara problematisk.

- Ord med / *g* / uttalas med j-ljud om den efterföljande vokalen är mjuk; *ge, giva, gymnastik, gärna, göra*.
- Ord med / *g* / uttalas med som ett g-ljud om den efterföljande vokalen är hård; *gapa, goda, gula, gåta*.

Sammanfattningsvis går det vanligtvis snabbare att lära sig läsa de ljudstridigt stavade orden än att lära sig stava dem.

Långa sammansatta ord med ändelser

I svenskan är det vanligt förekommande med sammansatta ord. Dessa kan ibland vålla problem för såväl nybörjare som för svaga läsare. Svårigheten är främst att avgöra var de avskiljande gränserna går mellan förstavelse, stam och ändelse. Läsning av sammansatta ord kan därför underlättas av om man klarar av att uppfatta de olika morfemen som ortografiska enheter.

Exempel på långa och komplexa ord:

skrivbordsstolarna	skriv-bord-s-stol-arna
tändsticksasken	tänd-stick-s-ask-en
tjejgrupperna	tjej-grupp-er-na
långtradarchaufförerna	lång-tradar-chaufför-er-na

Sammansatta ord som innehåller konkreta substantiv är i regel enklare för eleverna att avkoda än sammansatta ord som innehåller mer abstrakta ord.

Exempel på dessa svårare ord:

livsmedelsverket	livs-medel-s-verk-et
avslutningsvis	av-slut-ning-s-vis
förtjusande	för-tjus-ande
schemaändringar	schema-ändring-ar

UNDERVISNING I ALFABETISK AVKODNING Samtidigt som det alfabetiska skriftspråket ger oss stora möjligheter måste man beakta de hinder som kan förekomma i samband med tillägnet av den alfabetiska principen. Eftersom varje bokstav motsvarar ett eller flera språkljud förutsätts att eleven blir medveten om att språket kan delas upp i enskilda ljud.

Språkljuden är abstrakta att förstå, man kan ju vare sig se eller ta på dem och enskilda betyder de ingenting. Dessutom är språkljuden undflyende, de finns ju endast kvar bråkdelen av en sekund. Just på grund av att språkljuden är så abstrakta och undflyende klarar de flesta barn inte av att tillägna sig skriftspråket helt på egen hand utan behöver någon form av undervisning. Dessa svårigheter måste man som lärare vara medveten om då man ska undervisa i den tidiga läs- och skrivinläringen.

Många elever har trots detta redan innan skolstart på egen hand knäckt den alfabetiska koden och kommit ganska långt i läsutvecklingen. I samma klassrum kan det finnas många elever som endast behärskar några få bokstäver. Samtidigt som de läskunniga måste få utvecklas med utmanande uppgifter behöver de elever som inte knäckt koden få en läsinlärningsmetodik som möter just deras behov. Som lärare handlar det om att hitta en organisation i klassrummet som på bästa sätt bemöter alla elevers olika behov och förutsättningar.

De elever som kommit ganska långt och börjar närma sig en ortografisk läsning behöver inte genomföra samma grundläggande och strukturerade övningar som de ännu icke-läsande eleverna behöver göra. Att exempelvis gå igenom bokstäver och lyssna efter var någonstans i ett ord som bokstavsljudet finns, är inte alltid en särskilt utmanande och stimulerande uppgift för en elev som redan kan läsa bra. Istället måste de redan läskunniga utmanas med andra uppgifter såsom olika slags skriv- och läsövningar. De måste alltså få en annan slags färdighetsträning som matchar just deras behov.

I klassrummet bör det finnas riklig tillgång till böcker av olika slag och i varierande svårighetsgrad. Den mest naturliga aktiviteten för att träna upp läsfärdigheten är just att läsa mycket text. Läseböcker finns vanligtvis på flera svårighetsnivåer men framför allt bör man använda sig av det stora antalet bredvidläsningsböcker som numera finns på flera olika svårighetsnivåer. Att låta elever läsa böcker på egen hand utesluter självklart inte att man fortsätter med den gemensamma högläsningen.

VÄLSTRUKTURERAD UNDERVISNING Senare års forskning visar entydigt att en välstrukturerad undervisning är gynnsam för många elever, men i synnerhet för elever som löper risk att få läs- och skrivsvårigheter.¹⁷

Detta gäller i synnerhet elever som är i riskzonen för att utveckla dyslexi. För dem är det en stor utmaning att tillägna sig den alfabetiska principen och att automatisera avkodningen. Dessa elever gynnas särskilt av strukturerade övningar som lyfter fram kopplingen mellan språkljud och bokstav. Men mycket tyder på att även många andra elever som kämpar med att lära sig läsa gynnas av en välstrukturerad läsinlärningspedagogik.

Även om många numera redan kan läsa när de börjar skolan får man inte glömma gruppen som ännu inte kommit så långt. Det finns därför goda skäl att så tidigt som möjligt ge stöd åt dessa elever medan de fortfarande har sin motivation kvar.

Strukturen för undervisningen i alfabetisk avkodning är att man börjar med det allra enklaste och sedan successivt ökar svårighetsgraden. Det har tidigare i detta kapitel beskrivits olika nivåer av ljudenligt respektive ljudstridigt stavade ord. Det är också dessa nivåer som ska tillämpas i läsundervisningen. De allra enklaste övningarna utgår från korta ord som endast innehåller de bokstäver eleven ditintills har lärt sig. Därefter utökas övningarnas svårighetsgrad successivt genom ord med ändelser, konsonantförbindelser, dubbeltecknad konsonant och ljudstridig stavning.

Utvecklingen av den alfabetiska läsningen är olika mellan olika individer. För en del går utvecklingen långsammare och många får verkligen kämpa för att nå en automatiserad ord-avkodning. En vanlig orsak till brister i avkodningen är bristande fonologiska färdigheter.¹⁸

¹⁷ Taube, Fredriksson & Olofsson (2015); SBU (2014). ¹⁸ Høien & Lundberg (2013).

En bred forskning har påvisat att strukturerade språklekar kan förbättra förutsättningarna för de barn som ligger i riskzonen att få läs- och skrivsvårigheter.¹⁹

För många av dessa elever räcker det inte med språklekar i förskoleklass. De måste även fortsättningsvis bli undervisade med en långsam och välstrukturerad läsinlärningsmetodik. Övningarna måste ske återkommande genom dagliga inslag i undervisningen. Flera meta-studier har visat att strukturerad undervisning där eleverna får öva kopplingen mellan bokstav och språkljud gynnar deras läs- och skrivutveckling.²⁰

KONTEXTUELLA LEDTRÅDAR VID AVKODNING Många nybörjare och svaga läsare vill gärna ta hjälp av kontextuella ledtrådar vid avkodningen. Bilder och läsarens förförståelse kan understödja en ännu outvecklad alfabetisk avkodning. Eleven kanske endast läser delar av ordet och utifrån sammanhanget gissar sig till resten. Läsningen påminner då om en partiell-alfabetisk avkodning, en läsning som är ett slags mellanting mellan logografisk och alfabetisk avkodning.

För en elev som precis är på gång att börja läsa eller nyss har knäckt den alfabetiska koden är användandet av kontextuella ledtrådar acceptabelt. Det visar att eleven söker mening i läsningen. Kontexten underlättar läsningen eftersom eleven ännu inte bemästrar den alfabetiska avkodningen fullt ut. Men när en elev även fortsättningsvis gissar istället för att läsa alfabetiskt ska man som lärare se upp. Det finns även risker med att ta hjälp av kontexten och en avkodning som till stora delar bygger på gissningar är ingen framkomlig väg.²¹

Den pedagogiska insatsen för de elever som gissar blir att få dem att i högre grad uppmärksamma varje bokstav i ordet och att uppmuntra dem att ljuda sig fram. Om man gissar ordet istället för att bearbeta det alfabetiskt hindras läsutvecklingen. Förutsättningen för att ord och orddelar ska kunna bli ortografiska gestalter är att de vid upprepade tillfällen har bearbetats alfabetiskt, så att minnesspår bildas i hjärnan och kopplingen blir automatiserad. Varje gång ordet eller orddelen har avkodats med hjälp av den alfabetiska strategin sker en utveckling mot att så småningom kunna läsa ordet ortografiskt, vilket också belyser vikten av mängdträning.

KONTINUERLIG UPPFÖLJNING Det är viktigt att noga följa elevernas utveckling i avkodning. Under de tidiga åren är det i synnerhet den alfabetiska avkodningen som återkommande måste kontrolleras eftersom den ligger till grund för den fortsatta läsningen. Hur vet man då om ett barn behärskar alfabetisk avkodning?

Det mest naturliga är att lyssna när eleven inom ramen för den dagliga undervisningen läser en vanlig text. Läsning bör ju ske som återkommande inslag i samband med den dagliga färdighetsträningen. Genom dessa observationer kan läraren notera om eleven anpassar sin

¹⁹ Ball & Blachman (1991); Ehri, Nunes, Stahl & Willows (2001); Lundberg, Frost & Petersen (1988).

²⁰ Hattie (2011); National Reading Panel (2000); Taube, Fredriksson & Olofsson (2015); SBU (2014). ²¹ Frost (2002).

läsning och tar hjälp av sin förförståelse. Läraren kan även observera vilken eller vilka slags avkodning eleven använder – läser eleven med hjälp av ljudning eller direkt utan ljudning (ortografiskt) eller både och?

Att undersöka elevens förmåga att avkoda alfabetiskt med hjälp av textläsning kan ha fallgropar. Det är lätt att överskatta elevens förmåga eftersom textläsning ibland kan inbjuda till att man gissar orden utifrån kontexten. För att kunna avgöra om eleven verkligen behärskar den alfabetiska avkodningen bör man låta eleverna läsa ord utan kontext – det vill säga ord isolerade ifrån omgivande text. Då kan man på ett tillförlitligt vis avgöra om eleven avkodar orden alfabetiskt. Man kan även notera om det är några bokstäver eleven är osäker på. På så vis kompletterar man sina observationer med en mer objektiv analys.

Att mäta och bedöma elevernas avkodningsförmåga är viktigt för att säkerställa att man väljer adekvata pedagogiska åtgärder. Vid läsning av enskilda ord kan man exempelvis notera om eleven är osäker på bokstäverna eller om det är någon eller några bokstäver ofta förväxlas. I så fall bör eleven återkommande ges möjlighet att repetera dessa bokstäver genom att skriva och läsa ord som innehåller dem.

SAMMANFATTNING Kapitlet har behandlat den alfabetiska avkodningen samt hur utvecklingen av den går till och hur den bidrar till den sammanlagda läsförmågan.

- Bokstavskunskap och en fonologisk medvetenhet är två grundläggande, men inte de enda, faktorer för den alfabetiska avkodningen.
- Alfabetisk avkodning innebär att koppla fonem (språkljud) till grafem (bokstäver) och att "smälta samman" de olika fonemen för att därefter avgöra vilket ord fonemen bildar.
- För många elever är det gynnsamt med en strukturerad undervisning, där eleverna får öva kopplingen mellan bokstav och språkljud.
- Strukturen för undervisningen i alfabetisk avkodning är att börja med det allra enklaste och sedan successivt öka svårighetsgraden. Man börjar med olika nivåer av ljudenligt stavade ord för att så småningom undervisa om ljudstridigt stavade ord i olika svårighetsnivåer.

7

AUTOM

AUTOMATISERAD AVKODNING

Birgitta Herkner, Inger Fridolfsson

Goda läsare ägnar i första hand sin uppmärksamhet åt texters innehåll och inte mot de tekniska aspekterna av läsning. För att detta ska vara möjligt behöver avkodningen vara automatiserad. I det här kapitlet kommer du att få inblick i vad automatiserad respektive ortografisk avkodning innebär och hur du som lärare kan undervisa för att alla elever ska nå dit.

NÄR AVKODNINGEN SKER OBLIGATORISKT Grunden i läsutvecklingen är att eleven har knäckt den alfabetiska koden, det vill säga kan koppla bokstävernas ljud och form till varandra och smälta samman ljuden till ord. Eleven har då uppnått alfabetisk avkodning.

Nästa steg i avkodningsprocessen är att eleven avkodar delar av ord eller hela ord. Denna läsning bygger på överinlärda bokstavskombinationer. Dessa kan vara högfrekventa småord eller delar av ord som eleven mött många gånger vid läsning.

Eleven har nu uppnått ortografisk avkodning vilket betyder att ordigenkänningen är säker och stabil. Man kan säga att när läsaren uppnått såväl alfabetisk som ortografisk läsning är läsningen automatiserad.

Den automatiserade avkodningen innebär alltså att läsaren automatiskt anpassar sin avkodningsstrategi utifrån vad som passar bäst. Läsaren avkodar ortografiskt och tar vid behov hjälp av alfabetisk avkodning, till exempel för avkodning av främmande ord. Elbro¹ sammanfattar automatiserad avkodning med att:

- Den är *obligatorisk*, man kan alltså inte låta bli att läsa ett ord när man ser det. Ett exempel på detta är att inte kunna låta bli att läsa textremsan på TV när man egentligen inte behöver den.

¹⁾ Elbro (2004).

- Den *kräver ingen resurs* i form av tankeverksamhet. Det är därför goda läsare kan koncentrera sig på innehållet i det de läser.
- Den är *frikopplad från uppmärksamheten*. Det innebär att man inte längre behöver tänka på vad eller hur man gör när man läser. (Detta gäller ju även för andra automatiserade färdigheter som till exempel att gå, springa eller cykla.)

När val av avkodningsstrategi och avkodning sker automatiserat går det lätt att läsa. Ingen kraft behöver läggas på själva avkodningsmomentet och läsaren kan helt och hållet ägna sin koncentration åt innehållet. När avkodningen inte är automatiserad påverkas läsflytet negativt eftersom prosodin, det vill säga språkets rytm och melodi, går förlorad.²

ORTOGRAFISK AVKODNING Kännetecknet för ortografisk avkodning är att ord känns igen snabbt och läses automatiskt. Läsaren använder sig av minnesbilder av orddelar (ortografisk – morfemisk avkodning) eller av hela ord (ortografisk avkodning), för att direkt identifiera dem som visuella enheter när de återfinns i en text.

För att komma till denna nivå måste eleven ha sett ordet många gånger och alltså fått en ortografisk ordbild av det enskilda ordet. När eleven har uppnått ortografisk avkodning behöver han eller hon inte längre lägga kraft på att ljuda ut orden.

Här följer två exempel som illustrerar vad som kan karaktärisera ortografisk avkodning.

EXEMPEL 1: SVÅRT ATT INTE LÄSA ETT ORD NÄR MAN SER DET

Detta exempel bygger på den så kallade *Stroopeffekten*³ och är det fenomen som belyser den konflikt som uppstår i hjärnan när man får i uppgift att säga färgens namn och inte läsa färgen. Läsaren uppmanas att benämna färgernas namn som orden är skrivna med. Närmare bestämt, man ska inte läsa orden utan endast säga vilken färg ordet är skrivet med. Där det står **blå** ska man alltså säga orange. Uppgiften är att så snabbt som möjligt benämna färgernas namn.

Därefter provar man att läsa orden utan att ta hänsyn till färgen ordet är skrivet med. Där det står **blå** ska det alltså läsas blå. Figurerna på nästa sida visar hur svårt det är att undvika att läsa ett ord när det uppvisas.

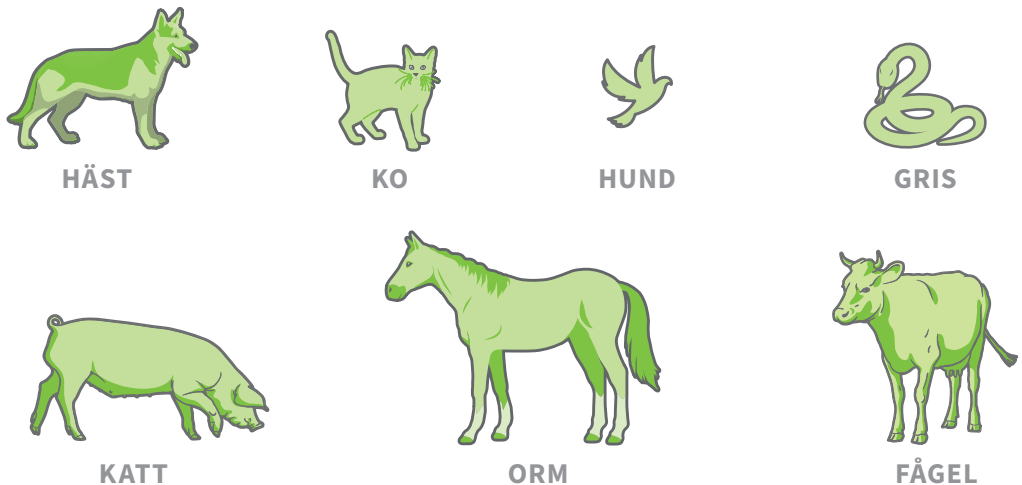
² National Reading Panel (2000). ³ Stroop (1935).

blå grön röd lila turkos svart
turkos lila blå svart grön röd

Kapitel 7, figur 1: Ordens färgmässiga utseende överensstämmer inte med ordens semantiska mening.

EXEMPEL 2: SVÅRT ATT INTE LÄSA ETT ORD UNDER EN BILD

Ett annat sätt att se hur den ortografiska avkodningen fungerar är att se en bild på till exempel en hund och under bilden står det **HÄST**. När man läser ortografiskt kan man inte låta bli att läsa ordet istället för att säga vad bilden föreställer. Se exempel nedan:



Kapitel 7, figur 2: Ord går före bild när man nått automatiserad avkodning.

När den ortografiska läsningen fungerar läser eleven orden som helheter – ortografiska ordbilder – och läsningen går mycket snabbt.

Ortografiska ordbilder kan utgöras av:

- hela ord: *som, vi, och, till*
- morfem: *av-bok-ning, herr-gård*
- bokstavskombinationer: *str, -nd*

ATT DELA UPP ORD I MORFEM Morfem är ordens minsta betydelsebärande enheter. Kunskap om morfemen bidrar till att främja förståelsen för det lästa. Problemet för många lässvaga är att de inte har utvecklat någon högre grad av snabb, automatiserad läsning eftersom de har dålig morfemisk kunskap om ordens uppbyggnad.⁴

Att kunna hitta morfemgränserna vid läsning underlättar när man ska läsa ut ord. Enligt Høien & Lundberg⁵ måste elever få kunskap om hur orden är uppbyggda, det vill säga om ordets förstavelse (*prefix*), stam och ändelse (*suffix*). När den ortografiska läsningen fungerar läser eleven orden som en hel enhet och läsningen går mycket snabbt. Då har man kompetensen att kunna se ordets olika delar, morfemen, och klarar galant att ta sig an ett okänt ord genom att dela upp det i prefix, stam och suffix.

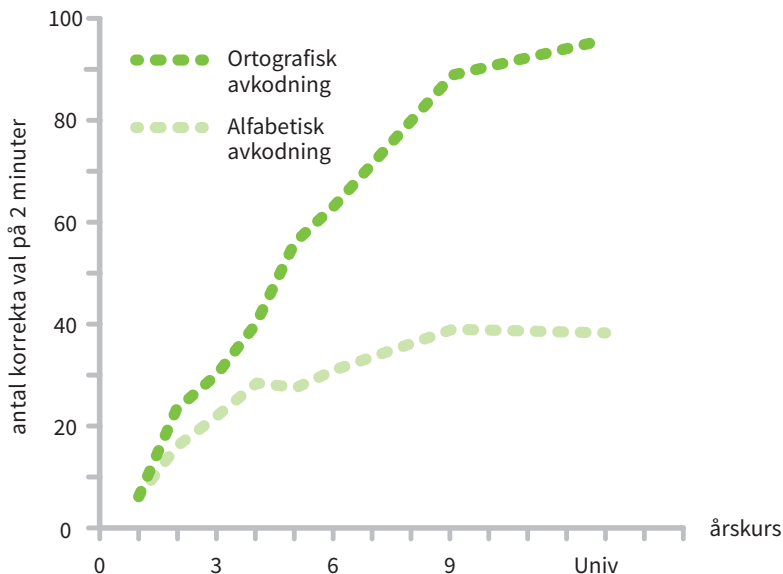
AVKODNINGENS UTVECKLING Den absolut största vinsten med att avkodningen är automatiserad är att kraften istället kan läggas på förståelse av det man läser. Automatiserad avkodning är en förutsättning för god läsfärdighet enligt en rad forskare, däribland Shaywitz.⁶ I och med att avkodningen sker automatiskt finns minnesutrymme kvar till att koppla tidigare kunskap till det man läser.⁷ Resurser frigörs och kan användas till förståelseprocesser som gör det möjligt för läsaren att förstå innehållet i det man läst.⁸ För eleven innebär det möjlighet att kunna koncentrera sig på texters innehåll, reflektera, referera till egna erfarenheter och dra slutsatser.

Både avkodningsprocesser och förståelseprocesser är nödvändiga för att uppnå god läsning. Man måste både klara av att se vad som står i texten (avkoda) och även förstå textens innehåll. Läsning är alltså produkten av avkodning och språkförståelse och om någon av komponenterna är noll blir också produkten noll. För att uppnå bra läsning måste vi både klara av att se vad som står i texten, det vill säga avkoda rätt, men vi måste också förstå innehållet i det vi läst. Avkodningen ska genom upprepade träning så småningom bli automatiserad, något som läsförståelse aldrig kan bli.⁹

Forskning visar att det är viktigt att elever utvecklar automatiserad avkodning senast i slutet av årskurs 3. Det är nödvändigt att ha denna färdighet vid starten i årskurs 4 då texterna blir svårare och innehåller längre ord. Chall har myntat begreppet *the 4th grade slump*. Med *4th grade slump* menas att elever som i lågstadiet inte upplevts ha några läsförståelseproblem kan uppvisa stora svårigheter när de börjar på mellanstadiet.¹⁰ Det är därför av stor betydelse att elever tidigt får undervisning i att avkoda ord och att läraren kontinuerligt kontrollerar hur elevens avkodning fungerar och utvecklas.

⁴ Elbro (1998). ⁵ Høien & Lundberg (2013). ⁶ Shaywitz (2005). ⁷ Perfetti (1985). ⁸ Ehri (2005). ⁹ Høien & Lundberg (2013). ¹⁰ Chall (1967).

ORD SOM ORTOGRAFISKA ENHETER Avkodningen, både den alfabetiska och den ortografiska, utvecklas under hela låg- och mellanstadiet (*figur 3*). I figuren illustreras hur den alfabetiska och ortografiska avkodningen i årskurs 1 ligger i stort sett på samma nivå. När eleverna går i årskurs 3 stärks den ortografiska avkodningen, men den alfabetiska avkodningen finns där i grunden hela tiden, att ta till vid behov. Intressant att notera är att när eleverna går i årskurs 3 och 4 stärks den ortografiska avkodningen avsevärt.



Kapitel 7, figur 3. Medelvärden för test av ortografisk och alfabetisk ordavkodning från årskurs 1 till vuxen. Varje årskurs består av två till tre skolklasser utom årskurs 1 där endast en klass ingår.¹¹

Övergången från alfabetisk till automatiserad avkodning sker genom en gradvis ökande omfattning av andelen orddelar och ord som läses ortografiskt. Allteftersom eleven utvecklar nya minnesbilder minskar också antalet ord som behöver ljudas. Så småningom läser eleven de flesta orddelar och ord utan att ljuda vilket leder till högre läshastighet och ökat läsflyt.¹² Vid en säker och automatiserad avkodning sker i princip all läsning ortografiskt och läsaren behöver endast ljuda obekanta och komplicerade ord. Det är därför viktigt att man redan tidigt i läsinlärningen uppmanar elever att ljuda istället för att gissa ord som de inte känner igen.

¹¹ Olofsson (1998). ¹² Torgesen & Hudson (2006).

För att nå en automatiserad avkodning krävs träning och åter träning av att läsa ord delar, ord och hela texter.¹³ Eleven behöver läsa ofta och mycket och som lärare är det viktigt att säkerställa att eleverna får tillgång till texter på en nivå som passar dem.

FÖLJ UTVECKLINGEN Genom att iaktta elevernas strategier när de läser kan man följa deras läsutveckling från den alfabetiska avkodningen till den ortografiska och automatiserade. Utifrån var de befinner sig i sin läsutveckling kan man anpassa undervisning och val av texter till deras nivå.

Att mäta barns färdigheter i ortografisk avkodning är mycket viktigt och bör göras kontinuerligt under hela lågstadiet. Om en elev inte förbättrar sin avkodning måste speciella åtgärder sättas in direkt. Detta är alltså inget man kan vänta med. Med tanke på att den alfabetiska avkodningsförmågan har visat sig vara en kritisk faktor vid diagnostisering av dyslexi¹⁴ finns all anledning att titta på både alfabetiska och ortografiska processer vid ordavkodning.

UNDERVISNING I AUTOMATISERAD AVKODNING Automatiserad avkodning är avgörande för en god läsförmåga. Hur kan då läraren undervisa för att eleverna ska uppnå automatiserad avkodning?

Grundläggande är att läraren känner till och följer varje elevs läsutveckling, från den alfabetiska läsningen vidare mot den ortografiska och automatiserade avkodningen. I likhet med den inledande läsinläringen bör läraren även i den fortsatta läsutvecklingen inta en aktiv roll genom att regelbundet lyssna när eleverna läser. Genom att följa och övervaka elevernas läsutveckling kan man lära känna och iaktta enskilda elevers tillvägagångssätt vid avkodning. Läsundervisningen kan organiseras på flera olika vis, såväl enskild läsning som par- eller gruppläsning.

VAL AV TEXTER Det finns flera faktorer att ta hänsyn till vid val av texter eleverna ska läsa. Det mest naturliga är att ju låta eleverna läsa texter av varierande slag såsom skönlitterära böcker, tidningar och faktatexter. I första hand bör eleverna i möjligaste mån få läsa om sådant som intresserar dem och som fångar deras intresse. Det kan vara texter som handlar om elevernas vardag, intressen och drömmar, dvs texter som de kan relatera till. För att nå målet att läsningen ska upplevas lustfylld bör man vid val av texter även ta hänsyn till innehållsmässiga, språkliga, layoutmässiga och avkodningsmässiga faktorer.

Då det gäller de rent innehållsmässiga, bör texterna ha ett enkelt och tydligt händelseförlopp som snabbt kan fånga elevernas intresse. Vidare bör texterna inte innehålla alltför många olika karaktärer eftersom de då lätt kan förväxlas med varandra. Läsningen underlättas också

¹³ Haien & Lundberg (2013). ¹⁴ Elbro (2004).

om berättelsen har en tydlig kronologi som inte växlar mellan olika tidsperioder. Det är en fördel om berättelserna är relativt korta så att eleverna känner att de orkar ta sig igenom dem inom en rimlig tidsperiod.

Gällande språket bör framför allt ordval men även meningarnas uppbyggnad beaktas. Långa meningar med inskjutna satser, eller meningar med många bisatser, gör läsningen besvärligare och därmed svårare att förstå. Om texten dessutom innehåller flera obekanta ord blir den ännu mer otillgänglig för eleven.¹⁵

En ytterligare och inte alltför oviktig aspekt är böckernas layout. Böcker ämnade för nybörjarläsare bör inte ha för mycket text på varje sida. Lagom långa rader och luft mellan raderna är också viktigt, liksom att textraderna är rena från mönster eller mörka färger. Om exempelvis sidan är mörk och texten skriven med färg försvåras läsningen. Illustrationerna är viktiga och ska lyfta upp och komplettera det som inte uttrycks i texten. Bilderna ger på så sätt liv åt historien.

Slutligen bör orden i texterna anpassas efter hur svåra eller lätta de är att avkoda. Böcker som är avsedda för den initiala läsningen bör endast innehålla korta och i möjligaste mån ljudenligt stavade ord. I takt med att elevernas avkodningsfärdighet utvecklas klarar eleverna även högre frekventa ord som är oregelbundet stavade.

VARIATION I LÄSÖVNINGARNA Även om det bör finnas inslag av egen tyst läsning i undervisningen är det angeläget att det även finns andra inslag av övningar. Variation är viktigt och läsning i böcker kan mycket väl kombineras med läsövningar i form av spel, läggspel eller appar. En förutsättning för detta är emellertid att det finns en tydlig struktur i urvalet av övningar och att progressionen är tydlig.¹⁶ Genom att exempelvis lyssna när eleverna läser enskilda ord får läraren en ganska god uppfattning om vilken strategi eleven tillämpar. Vitsen med att låta eleverna läsa enbart ord är att det då inte går att gissa sig fram utifrån en omgivande kontext. På så sätt är det lättare att upptäcka om eleven verkligen klarar av att läsa ortografiskt. Ordläsning kan därför ge läraren bättre information om elevens avkodningsfärdighet än läsning av text.

Övningar i att läsa ord kan genomföras parvis, i grupp eller individuellt. Som nämnts är det viktigt att tänka på att det finns en tydlig progression i övningarna så att eleverna verkligen får öva på rätt nivå.

ATT ÖVA MORFEM – ÄNDELSE I kapitlet *Alfabetisk avkodning* redogjordes för några övningar i syfte att eleverna ska förstå hur man delar upp ord i stam och ändelser. Alltefter som eleverna övar upp den alfabetiska avkodningen klarar de så småningom ord med flera

¹⁵ Stahl & Fairbanks (1986); Oakhill, Cain & Elbro (2015). ¹⁶ Cain (2010); McGuinness (1998).

och längre ändelser. Syftet med övningarna är att kunna uppfatta de olika delarna som ortografiska enheter.

Ett bra sätt att arbeta med ändelser är att låta eleverna skriva ord.¹⁷ Man kan exempelvis utgå från ett rotmorfem och sedan till olika ändelser, till exempel *bil*, *bilen*, *bilar*, *bilarna*, *bilarnas*. När eleverna får skriva orden ges de bättre möjlighet att upptäcka strukturer och mönster i språket än om de endast får läsa orden.¹⁸ Eleverna upptäcker även att samma strukturer återkommer i många fler ord:

stol-ar-na	→	stol-arna	→	stolarna
ros-or-na	→	ros-orna	→	rosorna
hund-ar-na	→	hund-arna	→	hundarna
katt-er-na	→	katt-erna	→	katterna

SAMMANSATTA ORD Många av våra ord är gjorda av sammansättningar av andra ord. Att läsa långa och sammansatta ord kan vara knepigt och förutsätter att eleven utan större svårigheter klarar av att läsa orden enskilt.

Vissa ord är mer frekventa i sammansättningar. Exempel på sådana ord är *lek*, *sol*, *strand*, *sport*, *skola* och *bad*. Tillsammans kan man försöka komma på så många sammansatta ord som möjligt med hjälp av ett och samma ord.

Exemplen nedan visar ett antal ord som man kan bilda med hjälp av orden *lek* respektive *bad*. Bindestrecken mellan morfemen ska underlätta för eleven att upptäcka gränserna mellan dem. Eleverna skriver orden i sina skrivböcker. Skrivning av orden hjälper eleverna att observera de olika orddelarna.

lek-sak	→	leksak
lek-saks-bil	→	leksaksbil
lek-park	→	lekpark
vatten-lek	→	vattenlek
park-lek	→	parklek
lek-skola	→	lekskola
kort-lek	→	kortlek

¹⁷ Nunes, Bryant & Olsson (2003); Shahar-Yamsek & Share (2008). ¹⁸ Shahar-Yamsek & Share (2008).

Man bör även prata om ordens betydelse och uppmärksamma barnen på att ordens betydelse förändras beroende på ordningen. Vad är det exempelvis för skillnad på *lekpark* och *parklek*? Att det är det sista ordet som bestämmer betydelsen.

bad-dräkt	→	baddräkt
bad-vakt	→	badvakt
bad-ring	→	badring
bad-kar	→	badkar
sol-bad	→	solbad
kall-bad-hus	→	kallbadhus
varm-bad	→	varmbad
bad-temperatur	→	badtemperatur
havs-bad	→	havsbad
bad-strand	→	badstrand

BOKSTAVSKOMBINATIONER Många bokstavskombinationer, som *ning*, *ande*, *str*, *sk*, och *kr* förekommer oftare än andra och bildar så kallade frekventa bokstavsmönster. Allteftersom läsningen utvecklas kan man dra nytta av dessa kombinationer.¹⁹ Exempel på bokstavskombinationer är olika slags konsonantförbindelser. I synnerhet lässvaga elever drar nytta av undervisning som innehåller övningar där de får upptäcka och läsa frekventa bokstavskombinationer.²⁰

Övningen nedan lämpar sig framför allt för elever som tenderar att gissa eftersom de måste läsa samtliga bokstäver i ordet för att kunna avgöra vilka av orden som är riktiga ord. Eleven får extra träning genom att sedan skriva orden. Eleven ska ringa in det/de riktiga ordet/-en. Därefter ska orden skrivas på strecket.

tråd tråv trås tröd tråd

svak svan svam svag svan svag

strida stryga stryka stryla _____

blod blodv blos blad _____

¹⁹ Adams (1990). ²⁰ Høien & Lundberg (2013).

ÖVNINGAR SOM AUTOMATISERAR AVKODNINGEN För att eleverna ska uppnå en automatiserad avkodning förutsätts omfattande träning.²¹ En del av den träningen kan ske i grupp eller som parövningar. Det är emellertid mycket viktigt att samtliga elever får dagliga tillfällen att öva på egen hand. Den vanligaste och mest förekommande övningen är enskild, tyst läsning av texter. Enskild läsning är på många vis en bra aktivitet som ger effekt även på andra områden såsom ordkunskap, allmän språkkunskap, läsförståelse, inlevelse med mera. Den enskilda tysta läsningen kräver dock att eleven är något så när säker på att avkoda alfabetiskt och att han eller hon klarar av att göra det på egen hand. I annat fall är risken med tyst läsning att läsutveckling överlämnas till eleven själv att utveckla.

Nedan ges ett axplock av övningar avsedda att öva automatiserad avkodning.

PARLÄSNING Eleverna läser en bok parvis. De behöver var sin bok av samma titel och en elev i taget läser för den andra. Det är viktigt att den som inte läser högt följer med i texten och lyssnar uppmärksam när kamraten läser. På så sätt kan man stötta varandra om man stöter på ord man inte tidigare läst eller som kan vara svårförståeliga.

REPETERAD LÄSNING Genom att repetera och läsa om redan tidigare läst text kan avkodningen övas till att bli automatiserad. Det finns emellertid en risk med repeterad läsning som i synnerhet gäller svaga avkodare. Många av dessa elever har en stor fallenhet för att enbart memorera texter vilket i realiteten innebär att de läser ur minnet.

GEMENSAM LÄSNING I KÖR Att läsa i kör innebär att hela klasser tillsammans läser en text. Metoden passar bäst till korta texter såsom dikter, låttexter och dialoger. Genom att använda till exempel en projektor eller smartboard och peka på rätt ställe i texten kan läraren göra det möjligt för samtliga elever att följa med. Metoden gynnar även tvåspråkiga elever eftersom de genom denna övning får stöd i att uttala orden på rätt vis och med rätt intonation.²²

STAFETTLÄSNING Stafettläsning är högläsning i grupp där eleverna läser en i taget. Läraren inleder med att läsa några rader eller ett stycke. Sedan tystnar läraren och den som vill i klassen tar vid och läser en bit. Därefter fortsätter nästa läsare när föregående har tystnat, och så vidare. Varje läsare läser minst en mening och max ett stycke var.

Stafettläsning kan ha nackdelar. Dels förutsätter övningen att alla har tillgång till texten samtidigt. Det kan man lösa om man har tillgång till exempelvis en projektor. En annan sak man måste ha i beaktande är att läsningen måste vara frivillig från elevernas sida.

²¹ Myrberg (2001). ²² Lukimat.

LÄSLÄXOR Läsläxor fyller en mycket stor roll i elevernas läsutveckling. Det främsta syftet med läsläxa är att eleven ska öva sin läsfärdighet. En annan tanke med läsläxor är att eleven i lugn och ro ska få läsa för en vuxen, utan att behöva riskera att dela den vuxnes uppmärksamhet med andra elever. En ytterligare tanke är att ge föräldrarna en viss mån av ansvar och inflytande över elevens läsutveckling.

EN KVART OM DAGEN En kvart om dagen är en form av läsläxa där eleven läser högt för en vuxen under 15 minuter varje dag, fem dagar i veckan. I en anteckningsbok antecknas vad eleven läst och för vem. En kvart om dagen kan användas i perioder om två till tre veckor, och med någon eller några veckors paus däremellan.

SAMMANFATTNING Det här kapitlet har handlat om automatiserad avkodning och hur elever utvecklar denna färdighet samt hur undervisningen i automatiserad avkodning kan läggas upp.

- Automatiserad avkodning innebär att läsare automatiskt väljer rätt avkodningsstrategi. När man uppnått automatiserad avkodning sker den obligatoriskt, utan ansträngning och ingen uppmärksamhet behöver längre riktas mot själva avkodningen.
- Automatiserad avkodning är en förutsättning för god läsförmåga eftersom den frigör nödvändigt minnesutrymme för förståelseprocesser.
- Automatiserad avkodning utvecklas gradvis genom att en allt större andel ord i texter läses ortografiskt. För att nå en automatiserad avkodning krävs träning och åter träning.

” Man kan säga att när läsaren uppnått såväl alfabetisk som ortografisk läsning är läsningen automatiserad. ”

8

SPRÅK

SPRÅKFÖRSTÅELSE

Christina Hellman

Språkförmågan är primär i förhållande till läsförmågan i utvecklingen hos det enskilda barnet. När barnet står i beredskap att lära sig läsa är det därför viktigt att ha ett språkligt fundament att utgå från. I det här övergripande kapitlet ska vi se närmare på en aspekt av språkförmågan, närmare bestämt språkförståelsen. Vad innebär det att förstå ett språk? Vilka färdigheter kan barnet dra nytta av i läsutvecklingen?

91

KONSTEN ATT DEFINIERA SPRÅKFÖRSTÅELSE Det finns ingen entydig definition av språkförståelse som inte är självförklarande av typen ”språkförståelse är att förstå språk”. Däremot finns det många beskrivningar av bristande språkförståelse, till exempel i utredningar av språkstörningar. Varför är det så? En anledning kan vara att begreppet språkförståelse ses som så självklart och grundläggande. En annan att språkförståelse är en slags samlingsbeteckning som rymmer flera möjliga förståelsenivåer, något som behandlas längre fram i detta kapitel. Om man nu ska välja en definition är det därför ett ställningstagande: Språkförståelse innebär att ta till sig avsikten i ett språkligt meddelande, både som producent och konsument.¹

Vad är då ett språk? Parallellt med det talade språket finns också olika visuellt-gestueella språk, det vill säga teckenspråk som används i dövkulturerna i världen. De är fullvärdiga språk som använder sig av ett annat förmedlingssätt än tal. I det här avsnittet avser vi dock förståelse av ett språk, såväl talat som skrivet, och oavsett om det är man själv som pratar, hör eller läser det.

Målet för all läsning är ju att ta till sig innehållet, förstå med allt vad det innebär av upplevelser och/eller kunskapstilläggnanden. För att nå dit krävs att läsaren har lärt sig och har

¹ Treiman, Clifton, Meyer & Wurm (2003).

automatiserat den tekniska sidan av läsningen, avkodningen. Läsning är alltså en komplex aktivitet som vilar på båda dessa fundament, språkförståelse och avkodning.

TALAT OCH SKRIVET SPRÅK God språkförståelse är en bra grund för framgångsrik läsning. Det innebär inte att språkförståelse är samma sak som läsförståelse. Här i Sverige dröjde det ganska länge innan skolan aktivt började uppmärksamma behovet av att undervisa i och om läsförståelse just för att man satte likhetstecken mellan språk- och läsförståelse, och språket kunde ju eleverna redan. Men talat och skrivet språk präglas av att de har olika syften och förutsättningar och därför ställer de också olika krav på förståelsen.

Lite förenklat kan man säga att talspråket är situationsberoende; har ett vardagligare ordförråd och enklare syntax med många samordningar, upprepningar, tvekpauzer och avbrott. Skriftspråket är situationsoberoende; informationstätare, med mer avancerat ordförråd och komplexare satsbildning.

Det talade språket sker här och nu, talaren och lyssnaren ser samma saker och kan hänvisa till dem genom pekningar eller ord som – *Den där, grejen*. Talaren anpassar sitt språk till lyssnaren. Lyssnaren kanske inte hör eller förstår något, då är det bara att be talaren upprepa eller förtydliga. I skrift är läsaren helt hänvisad till författarens språk, stil och uppfattning om läsarens förkunskaper. Läsaren kan inte avbryta och säga – *Vad menar du?* På nästa sida finns en tabell som visar viktiga skillnader mellan talat och skrivet språk.

” Språkförståelse innebär att ta till sig avsikten i ett språkligt meddelande, både som producent och konsument. ”

TALAT SPRÅK	SKRIVET SPRÅK
Kanalspecifikt	Kanalspecifikt
akustiskt medium; hörs	optiskt medium; syns
fonem (språkljud)	grafem (symboler)
kontinuerligt (assimilation, reduktion)	segmenterat (ord, meningar)
flyktigt, liten överblickbarhet	beständigt, överblickbart
kort planeringstid	lång planeringstid
flera kanaler; prosodi, mimik, gester	en kanal; orden nedtecknade och "endimensionella" (<i>kan dock vara skrivna för hand, maskinellt, analogt på papper eller digitalt på olika skärmar</i>)
Funktionsspecifikt	Funktionsspecifikt
mer situationsberoende	mindre situationsberoende
mindre informationstätt	mer informationstätt
känd(a) lyssnare	anonym(a) läsare
Sociolingvistiskt	Sociolingvistiskt
större regional, social, individuell & situationell variation	mer enhetligt
nydanande; snabbare förändring	konserverativt; långsam förändring
lägre status	högre status
Syntax: Mindre komplex	Syntax: Mer komplex
kortare meningar, fler samordningar, få predikativa attribut, ospecifika uttryck, ofullständiga meningar, avbrott, omstarter, tvekpauzer, pausutfyllande ord	längre meningar, fler underordningar, predikativa attribut, satsförkortningar, tunga adjektiv-attribut, substantiviseringar
Ordförråd	Ordförråd
vanligare vardagligare ord, upprepningar	ovanligare ord, variation

Kapitel 9, tabell 1. Skillnader mellan talat och skrivet språk.²²⁾ Bearbetning ur Linell (1982).

HÖGLÄSNINGENS ROLL FÖR LÄSNING OCH SPRÅKFÖRSTÅELSE Eftersom skriftspråket skiljer sig från talspråket i så många avseenden har högläsning en viktig funktion redan i de lägre åldrarna. Högläsningen är ju ett titthåll in i det skrivna språket.³ När man läser högt för barnet lär det känna skriftspråkets särart och får ett försprång i läsinlärnningen, och läraren kan använda högläsningen som ett sätt att bredda elevernas förtrogenhet med olika genrer.

Ytterligare en gynnsam effekt av högläsningen är att mötet med en mer avancerad vokabulär och komplex satsbyggnad, samt, inte minst mötet med nya världar, utvecklar själva språkförståelsen.⁴

SEMANTIK Inledningsvis konstaterades att det inte är självklart hur man definierar begreppet språkförståelse. Anledningen till det är att man kan förstå något som yttras på olika nivåer och att innebörden av begreppet därför måste tolkas i relation till vilken nivå man avser. Låt oss ta ett exempel från en vardagssituation. Det ligger en diskhandduk på ett bord i köket. Den vuxne säger: – *Diskhandduken ligger på bordet*. För att förstå yttrandet måste man känna till ordens betydelse och deras grammatiska relation till varandra. Gör man det förstår man yttrandets bokstavliga betydelse. I det här fallet säger den vuxne detta till sin tonårsson. Sonen nickar och säger: – *Ja jag ser det*. Har han då förstått?

Ja på en nivå, han har förstått vad som faktiskt sägs, den bokstavliga betydelsen. Men han har inte tagit till sig den faktiska, avsedda betydelsen i just den här situationen, nämligen att det är en uppmaning att torka disken. Har han då egentligen förstått yttrandet?

SPRÅKLIG FORM	SPRÅKLIG FUNKTION
Diskhandduken ligger på bordet	<i>Information:</i> Det ligger en diskhandduk på bordet.
	<i>Uppmaning:</i> Använd diskhandduken och hjälp till att torka disken!

Det är inte ovanligt att en och samma språkliga form kan ha olika funktioner så som vi ser ovan, och då gäller det att förstå vilken tolkning som är den rätta i den aktuella kontexten. Det här gäller förstås i både talad och skriftlig kommunikation. Ett annat exempel på skillnaden mellan bokstavlig och avsedd betydelse är ironi. Själva definitionen av ironi är ju att man säger en sak och menar raka motsatsen. – *Å vilken stor tårtbit jag fick!* betyder då – *Å vilken liten tårtbit jag fick*.

Några skulle hävda att ytterligare en sak bör ingå i definitionen av språkförståelse, nämligen att kunna agera adekvat på det som sagts. Tonårssonen i det första exemplet skulle då

³ Dominković, Eriksson & Fellenius (2006). ⁴ Edwards Santoro, Chard, Howard & Baker (2008).

svara, antingen – *Ok, jag torkar* eller – *Har inte tid*. Båda är adekvata reaktioner. De här olika språkförståelsenivåerna kan illustreras i en triangel, där de högre nivåerna bygger på och förutsätter de lägre.



Kapitel 9, figur 1. Olika nivåer av språkförståelse där den bokstavliga förståelsen utgör basen för kommande nivå.

Alla som lärt sig ett nytt språk har upplevt hur den mentala ansträngningen som krävs för att förstå den grundläggande betydelsen blockerar tillträdet till högre tolkningsnivåer. Ironiska yttranden tas på allvar och skämten landar först när alla andra skrattat färdigt, om ens då. Samma fenomen upplever den ovane läsaren, den som av olika anledningar inte har automatiserat avkodningsförmågan.

Men, och det är viktigt, vilken nivå man väljer att stanna på har inte enbart med förmågan att göra, utan kan också vara ett resultat av praktiska överväganden. Man väljer den nivå som behövs i situationen.

SPRÅKFÖRSTÅELSENS OLIKA KOMPONENTER Det föregående avsnittet visar att man kan förstå det som sägs mer eller mindre djupgående. En annan infallsvinkel är att närmare syna vilka grundstenar som tillsammans bygger upp språkförståelsen. Man brukar nämna ett antal grundläggande komponenter:⁵

- ordförråd
- språkstruktur
- bakgrundskunskap
- textstruktur
- tolkningsstrategier

Samtliga komponenter kommer i det som följer att beskrivas i tur och ordning. Komponenterna behandlas dessutom mer utförligt i kommande kapitel.

⁵ Scarborough (2001).

ORDFÖRRÅD En viktig komponent för språkförståelse är ordförrådet. Med ordförråd menas det förråd av ord som ingår i ett språk eller som behärskas av en enskild språkbrukare. Orden finns lagrade i vårt mentala lexikon. Varje ord har en eller flera betydelser, en ljudform (uttal) och – om man är läskunnig – en skriftform. De har också en syntaktisk markering. Det kan till exempel vara ett substantiv, adjektiv eller verb, men just det har inte alla medveten kunskap om. Kunskapen yttrar sig istället indirekt, i att vi använder orden rätt i en mening.⁶

Ett omfattande ordförråd är nyckeln till en god språkförståelse eftersom det ger en rik uppsättning av begrepp, ordens innehållsliga kärna. Men det är inte bara omfattningen som är viktig, utan också innehållsdjupet i varje ord, hur många delbetydelser av varje ord vi känner till och hur väl vi kan länka ordet till andra ord.⁷

Ordet *stoppa* har till exempel flera olika betydelser, en del besläktade. *Stoppa bollen* eller *stoppa bilen* gör man på olika sätt, men gemensamt är ändå att en rörelse framåt avslutas. Men *stoppa strumpor*? Och *stoppa korv*? Och när vi bygger upp innehållet under tolkningsprocessen väcks de olika associationer som ett ord ger.

SPRÅKSTRUKTUR Den andra grundstenen utgörs av språkstrukturerna, resultatet av språkets regler (*syntax*), för hur man får kombinera ord till satser och meningar för att därmed avlocka dem sitt innehåll. De redskap som finns till hands används på olika sätt i världens språk. En betydelsebärande princip är ordföljden, där svenskans basordning är Subjekt Verb Objekt, SVO. *Kalle jagar hunden* betyder inte samma sak som *Hunden jagar Kalle*.

En annan princip är grammatiska morfem med vars hjälp man bland annat kan sätta den grundläggande ordföljdprincipen ur spel. I satsen *Kalle jagades av hunden* är Kalle inte längre subjekt, fastän ordet står först i satsen. Sådana avvikelser från den grundläggande ordföljden lärs in förhållandevis sent i språkutvecklingen. Ett barn i tre–fyraårsåldern skulle säga att det är Kalle som jagar eftersom Kalle kommer först i meningen. Även om området inte är lika väldokumenterat så finns det flera studier som påvisar ett samband mellan grammatisk kunskap och läsförståelse.⁸

De grammatiska morfemen används för mycket annat, som att signalera dåtid eller nutid, singularis eller pluralis, bestämdhet eller obestämdhet. Distinktionen mellan bestämdhet och obestämdhet används ofta för att signalera om en viss information är känd eller ny och har därför en viktig funktion i innehållsbygget. Samma funktion har pronomen. Så här kan det se ut hur pronomen används:

*En lastbil svängde runt hörnet. Den tutade på en gammal dam.
Den gamla damen hytte med näven.*

⁶ Levelt, Roelofs & Meyer (1999). ⁷ Ouellette (2006). ⁸ Oakhill & Cain (2007).

Det här sättet att med grammatiska morfem signalera vad som är givet/känt och vad som är nytt är ett sätt att skapa sammanhang och mening. Om sista meningen istället varit *En gammal dam hytte med näven* blir tolkningen att det var en annan gammal dam som reagerade. Språket har många fler nycklar som hjälper oss att skapa sammanhang och förstå det som sägs eller läses. Med ord kan vi förstå hur satser hänger ihop i meningar och hur meningar i sin tur länkas till varandra:

men
eftersom
därför att
tack vare
så att
för att
sedan
exempelvis

BAKGRUNDSKUNSKAP Kunskapen om typiska, återkommande företeelser lagras vi som mönster och de utgör en del av vår allmänkunskap. Bakgrundskunskap, ibland kallad *förförståelse*, är den del av individens allmänkunskap som aktiveras för att möta en given kommunikativ situation. Hur vi tolkar en replik eller en text beror på vilket sammanhang de ingår i och vad vi lärt oss är typiskt och förväntat i just det sammanhanget. För att rätt förstå *”Nisse spelar med oss idag.”* behöver vi veta vilka ”oss” är (vuxna, barn, vängång där lyssnaren ingår) och vem Nisse är och vad de brukar hålla på med (musik, datorspel, sport). Bakgrundskunskap är därför också central för att förstå vad någon menar. Många undersökningar har påvisat hur avgörande bakgrundskunskapen är både för språk- och läsförståelsen.⁹ Begrunda till exempel följande sekvens:

Tänk dig att du vaknar en morgon pigg och utvilad. Väckarklockan har gått sönder.

Vad händer här? Inga sambandssignaler till hjälp. Här förlitar sig författaren på att läsaren har och kan mobilisera bakgrundskunskap om morgonrutiner och dito missöden. Läsaren förväntas dra slutsatsen att en trasig väckarklocka innebär att man har försovit sig och därför är utvilad.

⁹ Willingham (2006).

TEXTSTRUKTUR Textstruktur handlar om hur texten till innehåll och form är organiserad och utformad för att presenteras för mottagaren. Vi har specifika uttryck som markerar vad som kommer när i texten: *inledningsvis, i nästa avsnitt, för det första, till sist*. Vi använder oss också av styckeindelningar, disposition och rubriksystem. Exakt hur det ser ut styrs av vilken genre texten tillhör.

I en tidningsartikel hittar vi rubrik, ofta en ingress, alltså en sammanfattande text i fetstil, och underrubriker. Skönlitterär text har kapitel, med eller utan kapitelrubriker, i övrigt oftast bara styckeindelningar. Instruktioner, som recept och bruksanvisningar, använder sig av listor (ingredienser) och numrerade tillvägagångssätt. Kunskapen om genretypiska textstrukturer ger läsaren vägledning i hur texten ska läsas, vilka tolkningsstrategier som är lämpliga och vilka typer av slutsatser som kan dras utifrån texten.

TOLKNINGSSTRATEGIER Tolkningsstrategier är strategier för att tolka och förstå en text. Vilken strategi man väljer beror bland annat på syftet med lyssnandet eller läsandet, men också på vilka utmaningar som texten ställer läsaren respektive lyssnaren inför. Genretypiska texter såsom en nyhetsnotis, en insändare, eller ett utdrag ur en skönlitterär text har olika funktioner.

Nyhetsnotisens funktion är att vara faktainriktad och kräver uppmärksamhet på att besvara frågorna vem, när, var och vad/hur. Insändaren är en subjektiv inlägga och läsaren behöver fundera över vilka åsikter som framförs och grunderna för dessa. Det skönlitterära fragmentet inbjuder till upplevelseläsning, att föreställa sig och leva sig in i det som beskrivs.

Med hjälp av kunskap om ord och deras betydelser och om principerna för hur de får kombineras till större enheter konstruerar vi innehållet i en sats. Textstrukturer fogar samman dessa till större innehållsliga enheter. Den aktiverade bakgrundskunskapen, och där ingår ju kunskap om genretypiska texter, hjälper oss att skapa en tolkningsmodell för situationen där vi kan införliva innehållet på ett meningsfullt sätt.¹⁰

¹⁰ Kintsch (1998).



9

ORDFÖ

ORDFÖRRÅD

Astrid Frylmark

Att ha ett stort ordförråd är viktigt för språkförståelsen som i sin tur är avgörande för läsförmågan. I detta kapitel kommer du lära dig vad det innebär att erövra ett ord, vilka ord du bör fokusera på att lära dina elever samt hur du mäter elevernas ordförråd. Du får även konkreta förslag på hur du kan öka dina elevers ordförråd.

ORDFÖRRÅDET AVGÖRANDE FÖR LÄSFÖRMÅGAN Att kunna många ord är en viktig faktor för framgångsrik läsinlärning. Kännedomen om ord utgör också en brygga mellan ordavkodning och läsförståelse. Ett rikt ordförråd kan bidra till att kompensera för såväl bristande läsflyt som begränsat verbalt arbetsminne. Därför är det av stor vikt att stimulera ordförrådets tillväxt och att kontinuerligt följa elevernas utveckling inom detta område. I skolan möter eleverna redan från början ord som inte ingår i vardagliga samtal. Det gäller både ord som är knutna till skolämnen och ord som har med själva skolsituationen att göra. Ordförrådets storlek har en stor betydelse för läsförmågan.

Skriftspråket innehåller ett större och mer varierat utbud av ord än det talade språket. Genom att läsa lär man sig många nya ord och utvecklingen blir till en positiv spiral: Nya ord, nya texter, fler nya ord och så vidare. Detta förutsätter dock att man kommit så långt i sin läsning att man självständigt kan läsa nya, okända ord och på så sätt erövra dessa.¹ Elever som inte lär sig läsa tappar lust och motivation för läsning och undviker gärna att läsa, vilket är negativt även för utvecklingen av ordförrådet. En negativ spiral är igång.

ORDENS BYGGSTENAR Ett ord kan delas in i större eller mindre enheter; fonem, stavelser och morfem. Det har i tidigare kapitel redogjorts för ordens byggstenar utifrån hur kunskap

¹ Cunningham, Perry, Stanovich & Share (2002).

om dessa byggstenar kan underlätta avkodningen. Redogörelsen nedan syftar till hur kunskap om byggstenarna kan underlätta den språkliga förståelsen.

FONEM	l-e-j-o-n-e-n
STAVELSER	le-jo-nen
MORFEM	lejon-en

FONEM Den minsta enheten, våra språkljud, kallas fonem och definieras som språkets minsta betydelseskiljande enhet. I skriftspråket motsvaras ett fonem av en eller flera bokstäver, grafem. Att förstå hur språkljud motsvaras av bokstäver är en nödvändig grund för all läsinlärning.

STAVELSER Ett ord kan delas in i stavelser. Utmärkande för stavelsen är att den innehåller en vokal.

MORFEM Ordens betydelsebärande delar kallas morfem. Dessa utgörs av rotmorfem, förstavelser (prefix) och ändelser (suffix). Morfemen är alltså inte några ljudenheter, och ett rotmorfem kan bestå av en eller flera stavelser som i orden *bok*, *må-la* och *kro-ko-dil*. Att ha en förståelse för rotmorfem, förstavelser och ändelser och hur orden kan delas upp i dessa kan göra det lättare att förstå nya ord som man läser eller försöker skriva. Att exempelvis läsa ordet *mjukglass* för första gången underlättas av om man förstår att ordet har två betydelsedelar.

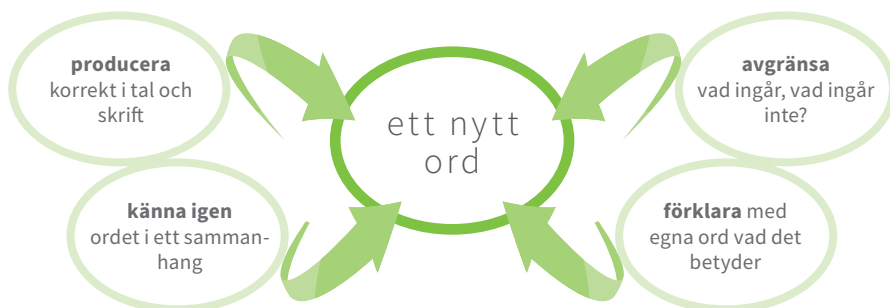
ORDFÖRRÅDET ÄR VÅRT LAGER AV ORD Med ordförråd menas det förråd av ord som ingår i ett språk eller som behärskas av en enskild språkbrukare.² När man hör ordet ordförråd kan man lätt associera till andra förråd med hyllor, lådor och fack. Ordförrådet är vårt lager av ord som kan vara olika väl organiserat. Orden behöver finnas tillgängliga i olika sammanhang när man lyssnar, läser, talar och skriver. Ordförrådets storlek brukar vid skolstarten uppgå till mellan 8–10 000 ord.³

Ordförrådet sägs under skolåldrarna öka med 3–4 000 ord per år. Från de 8–10 000 ord som man kan vid skolstart kan det alltså ske en ökning med ytterligare 30–40 000 ord under åren i grundskolan. Så många ord kan ingen lärare undervisa om i sitt klassrum. Det mesta av ökningen sker omärkligt, genom att eleverna i tal eller skrift exponeras för nya ord och tar dessa till sig.

Ju större ordförrådet är desto lättare blir det att förstå både talat och skrivet språk. Det blir också lättare att beskriva något så att andra förstår, att förklara precis vad man menar eller uttrycka hur man känner sig. Som lärare är det viktigt att hjälpa eleverna att vidga sitt ordförråd så att de klarar av att följa undervisningen och förstå de texter som de förväntas läsa.

² www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/ordf%C3%B6rr%C3%A5d. ³ Lindberg (2006).

VAD INNEBÄR DET ATT KUNNA ETT ORD? Att kunna ett ord innebär att man kan känna igen, producera, förklara och avgränsa ordet och detta illustreras i nedanstående figur.⁴ Observera att det inte finns en självklar ordningsföljd mellan de olika processerna utan att de sker parallellt och insikterna ökar gradvis.



Kapitel 10, figur 1. Parallella processer för att lära sig nya ord.

ATT PRODUCERA ORD Att kunna säga, skriva och stava ett nytt ord innebär att man kan producera ordet.

ATT KÄNNA IGEN ORD Att känna igen ett ord i ett nytt sammanhang innebär att det går att förstå ordet även när det dyker upp oväntat.

ATT AVGRÄNSA ORDS BETYDELSER Kunskapen om ord kan först vara ytlig för att sedan fördjupas över tid. Att kunna avgränsa ordet innebär att veta vad som ingår i dess betydelse och inte. Förmågan att avgränsa ett ords betydelse utvecklas allteftersom.

ATT FÖRKLARA ORD I all forskning⁵ om hur man bäst ger sina elever ett rikt ordförråd påpekas att det för de flesta elever inte räcker att själva slå upp ordet i en ordbok och sedan förstå. En verklig kännedom om ett ord uppnås när man kan förklara ordet med sina egna ord.

ORDFÖRRÅDET – BREDD ELLER DJUP Storleken på ordförrådet – det vill säga mängden ord som ingår i en persons ordförråd – kan beskrivas kvantitativt utifrån ordförrådets bredd. Men eftersom ett ord kan vara olika väl förankrat, från att vara något man bara ”känner igen” till att vara något etablerat och välkänt, kan ordförrådet även beskrivas ur ett kvalitativt perspektiv. Man talar då om ordförrådets djup.

⁴ Efter Bromley (2004), återgiven i Wiig, Freedman & Schreiber (2011). ⁵ Graves (2006).

Ordförståelse består dessutom av ett lager av olika förståelsefilter. Varje ord har sin betydelsekärna, men är ofta betydelsemässigt situationsberoende. Ordet kan dessutom vara dialektalt, kulturellt eller socialt färgat. Färgen röd kan exempelvis symbolisera politisk hållning i ett sammanhang, uppmana oss att vi ska stanna i trafiken i ett annat sammanhang och leda till utvisning i fotbollssammanhang. För att kunna förstå ordet på djupet behövs också en kunskap om dess utvidgade betydelse.

AKTIVT OCH PASSIVT ORDFÖRRÅD Med aktivt ordförråd menas de ord som en person använder och med passivt ordförråd de ord en person förstår. Man förstår många fler ord än man använder, men beskrivningen utgör ändå en förenkling. De flesta väljer olika ord när man talar och när man skriver. Fastän det i båda fallen handlar om det aktiva ordförrådet, blir innehållet lite olika. Detsamma gäller det passiva ordförrådet. Inte minst i skolarbetet används betydligt fler akademiska ord, både aktivt och passivt.

ETT STORT ORDFÖRRÅD UNDERLÄTTAR LÄSFÖRSTÅELSE Enligt ett gammalt talesätt är kunskapens börda inte tung att bära. Detsamma gäller för ett stort ordförråd. I läs- och skrivsammanhang har ordförrådet tillskrivits särskilt stor betydelse för läsförståelsen. Om man förstår färre än cirka 90 procent av orden i en text tappar man förståelsen av texten.⁶

Om eleven redan kan nästan alla orden sker dock ingen nyordsinlärnin. Det är därför oerhört viktigt med elevanpassning och eftertanke när man väljer vilka texter och böcker eleverna ska läsa.

I vardagliga samtal används endast en liten del av ordförrådet. Det är bland annat mot bakgrund av detta som det är så väsentligt att låta barn möta litteratur långt innan de själva kan läsa, som ett sätt att exponera dem för fler ord än vad som ingår i deras vardagliga samtal. Det finns tydliga samband mellan antalet ord man förstår vid skolstart och senare resultat i skolarbetet. Ju fler ord man har med sig redan när man börjar skolan, desto lättare går det att följa med i undervisningen och lära sig ännu mer. Både förskola och skola behöver arbeta aktivt med att utöka elevernas ordförråd så att alla elever får ett så stort ordförråd att de kan följa med i undervisningen. Annars finns risken att många elever hamnar efter i alla skolämnen.

UNDERVISA OM ORDS BETYDELSE I vardagliga samtal används ett begränsat förråd av ord. I skolan möter eleverna många nya ord, både sådana som är knutna till ett visst skolämne och sådana som behövs för själva skolarbetet. Flertalet forskare och författare är överens om att det är av stor vikt för alla elever att ord lärs ut i skolan.⁷ Att målinriktat arbeta med ord

⁶ Nagy & Scott (2000). ⁷ Wiig, Freedman & Schreiber (2011).

i klassrummet är särskilt betydelsefullt för svaga läsare. Alla elever har dock nytta av ett strukturerat arbete med ordförrådet.

Vilka ord ska man då undervisa om? I internationell litteratur beskrivs hur ordförrådet kan delas upp i tre olika nivåer,⁸ där man som lärare bör rikta in undervisningen på ord från nivå 2, se nedan. Genom att ord specifikt lärs ut i klassrummet lär sig eleverna också strategier för att själva gå vidare och lära sig ännu fler ord.

NIVÅ 1 består av vanligt förekommande ord som *klocka, glad, gå, stol, hund, gul*. Detta är ord som används i vardagliga samtal både hemma och i skolan, och de behöver sällan tränas specifikt.

NIVÅ 2 består av ord som förekommer i många olika sammanhang. De är inte lika vanliga i samtal mellan elever som mellan vuxna. Dessa ord är viktiga för läsförståelsen och hjälper elever att förstå och uttrycka olika ämneskunskaper. Eleverna möter orden i sina läroböcker. En del av orden på denna nivå är ämnesneutrala,⁹ såsom *bilda, motsvara, avta, komplex, etablera* och *översikt*. Andra är mer ämnesspecifika, men ändå så pass vanligt förekommande i skolarbetet att det är nödvändigt att alla elever kan dem. Det gäller ord som *karta, diagram* och *flod*. Det är ord som man kan räkna med att möta även utanför skolan.

NIVÅ 3 består av ovanligare ord som behövs för att bygga kunskap och förståelse inom olika ämnesområden. Hit hör facktermer som *ekonomi, isotop, crêpe* och *halvö*. Dessa ord passeras under skolåren och behöver förklaras och förstås av eleven, men det är inte nödvändigt att de etableras på samma sätt som orden i nivå 2.

Det är inte alldeles enkelt att spontant i klassrummet ta ställning till vilken nivå olika ord hör. Därför är det bra att i förväg plocka ut några ord ur ett kommande avsnitt och relatera dessa till typord ur olika nivåer. Vartefter man blir van vid detta arbetssätt och även ser hur eleverna tar till sig orden blir det lättare.

UNDERVISNING AV ORD Arv och miljö står för olika delar av varje människas utveckling. Precis som barn lär sig att gå vid olika ålder kan språkutvecklingen vara olika snabb.¹⁰ Förskola och skola kan ha en positiv inverkan genom att erbjuda en språkligt stimulerande miljö. Miljön är av särskilt stor betydelse för utvecklingen av ordförrådet. I en ofta citerad studie¹¹ följde forskare barnfamiljer under de första tre åren och registrerade hur föräldrarna samtalade med sina barn. De fann en häpnadsväckande stor skillnad avseende hur mycket olika barn exponerades för talat språk. I familjer som samtalade mycket med barnet räknade

⁸ Beck, McKeown & Kucan (2002). ⁹ Lindberg (2006). ¹⁰ Scarborough (2005). ¹¹ Hart & Risley (1995).

forskarna med att barnen vid tre års ålder hade hört 45 miljoner ord. I miljöer som var mindre stimulerande kunde exponeringen istället handla om 12 miljoner ord. De barn som kunde fler ord redan innan de började skolan klarade läsinlärnningen bättre.

Förutom att barn och elever har mött olika många ord när de börjar skolan, behöver några av eleverna betydligt fler exponeringar och förklaringar av nya ord och begrepp än andra. Några greppar de nya orden omedelbart medan andra behöver höra dem många gånger för att de ska lagras i långtidsminnet.¹² Det är av stor vikt för förståelsen av texter att orden finns lagrade i långtidsminnet. Annars måste arbetsminnet användas för förståelse av både texten och orden istället för att arbetsminneskapaciteten riktas mot enbart förståelsen av texten. Särskilt utsatta är elever med språkstörning, elever med annat modersmål och elever med läs- och skrivsvårigheter. Dessa individer i gruppen, som beroende på avgränsning kan utgöra 25–30 procent av klassen, kan alla ha stora svårigheter fast av olika skäl.

Elever med läs- och skrivsvårigheter hör till dem som läser minst.¹³ De har bland annat av denna orsak svårare att tillgodogöra sig nya ord genom egen läsning, något som ju annars är ett viktigt sätt att få ett större ordförråd. Många elever med läs- och skrivsvårigheter har också svårigheter med arbetsminnet, och behöver av denna orsak möta nya ord på ett väl strukturerat sätt och vid flera tillfällen.

MÖTA VARJE NYTT ORD MÅNGA GÅNGER Det är vanligt förekommande med språkliga svårigheter men problemet är ändå ganska okänt. Svårigheterna är förväntade när det föreligger parallella problem med till exempel hörsel eller koncentration. I många andra fall är svårigheterna oväntade. Många gånger, men inte alltid, förekommer svårigheter med språk och tal hos elever som även har svårigheter med koncentration, uppmärksamhet och uthållighet. Språkligt svaga elever kan behöva exponeras för ett nytt ord dubbelt så många gånger som andra för att ordet ska etableras i deras inre lexikon.¹⁴ Man tänker sig gärna att eleverna ska ställa frågor när de inte förstår vad de hör eller läser, men många elever är redan från förskolan vana vid att inte förstå allt som sägs. De förväntar sig helt enkelt inte att förstå alla ord. Det är då lätt att som elev hamna i en situation där man gör annat än att lyssna aktivt.

Elever med språkstörning behärskar vid skolstart färre och enklare ord än jämnåriga. De upprepar sig oftare, har inte samma djupförståelse och kan färre synonymer. De har betydligt svårare för att lära sig nya ord och behöver därför fler instruktioner. Många elever med språkstörning har också svårare med verb än med substantiv. Dessutom har de större svårigheter att förstå betydelsen av ett nytt ord genom att använda ledtrådar i texten.

Problem som finns hos språkligt svaga elever blir mer uppenbara efter de första skolåren, då texterna inte längre är enkla både vad gäller innehåll och språklig form. Det kan till och

¹² Samuelsson, Gustafsson & Rönnerberg (1998). ¹³ Nation (2007). ¹⁴ Gray (2003).

med verka som att en språkstörning har gått över, om eleven lärt sig avkoda samtidigt med klasskamraterna och sedan klarat av de texter som erbjudits i början av skolgången. Svårigheterna brukar åter bli tydliga efter tre till fyra år i skolan då kraven på att läsa för att lära ersätter aktiviteter för att lära sig läsa.¹⁵

ELEVER MED SVENSKA SOM ANDRASPRÅK Elever som inte har svenska som modersmål har allt att vinna på ett aktivt ordförrådsarbete i skolan. Det är lätt att överskatta deras kapacitet inom det akademiska språket om de har ett bra talflyt i vardagliga samtal. De kan trots detta flyt sakna viktiga grundläggande delar av skolspråket.¹⁶ Repetition och välstrukturerad stöttning, så kallad *scaffolding*, är av stor betydelse både för dessa elever och för övriga.¹⁷ Redan i slutet av lågstadiet behöver eleverna bekanta sig med att det går att beskriva samma sak på olika sätt, med olika ord och språklig stil.

BEDÖMA ELEVERNAS AKTIVA ORDFÖRRÅD Genom att observera och kartlägga elevernas ordförråd under lågstadiet kan man följa upp elevernas ordförrådsutveckling och anpassa undervisningen efter de olika elevernas behov.

Ur läsinlärningssynpunkt är det i första hand elevernas aktiva ordförråd som är intressant. Detta kan provas genom att man ber eleverna benämna bilder och på så sätt får veta vilka ord de känner till. Sådana benämningssuppgifter har framgångsrikt använts för att förutsäga barns läsutveckling. Barns passiva ordförråd (igenkännande av ord) är däremot sämre på att förutsäga läsutveckling.¹⁸

Ett annat sätt att pröva elevernas ordkunskap är att plocka ut några ord ur det nyss aktuella lärostoffet och testa om eleverna kan de fyra olika processerna som tidigare redogjordes för i detta kapitel:

- producera ordet – säga eller skriva det
- förklara vad ordet betyder
- avgränsa ordets betydelse
- känna igen ordet i ett nytt sammanhang.

Vissa ordförrådstester är konstruerade så att eleven läser en förklaring och därefter markerar rätt ord i en lista av närapå likalydande ord. Detta sätt att testa är inte till fördel för elever med dyslexi, språkstörning eller svenska som andraspråk. De riskerar att missa och missförstå på grund av sina lässvårigheter.

Formell testning av ordförrådet genomförs främst hos logopedier och psykologer i samband med individuella utredningar. Förutom att pröva ordförståelsen kan sådana tester också

¹⁵ Bishop, Snowling, Kaplan, Stothard & Chipcase (2006). ¹⁶ Salameh (2012). ¹⁷ Gibbons (2009). ¹⁸ Elbro (2004).

innehålla delar där eleven får förklara orden. Även ordmobilisering, förmågan att snabbt hämta ord ur ordförrådet, brukar provas. Detta är svårt för många elever med läs- och skrivsvårigheter eller andra språkliga svårigheter.

Med kunskap om hur det går till att erövra ord har läraren möjlighet att planera för en undervisning som gagnar elevernas ordförrådsutveckling.

UNDERVISNING I ORDFÖRRÅD Ordförrådet är viktigt för att lära sig läsa och förstå vad man läser. Det är väsentligt att aktivt arbeta med att öka elevernas ordförråd. Allra störst tillväxt av ordförrådet fås genom egen läsning och eleverna behöver därför lära sig strategier för att möta okända ord i texter.

Inledningsvis handlar detta avsnitt om olika sätt att stimulera ordkunskap med anknytning till det man läser, skriver, hör och berättar i olika ämnen. Därefter följer ett avsnitt om hur man kan stimulera ordförrådets tillväxt genom att ta tillvara tillfällen som bjuds vid till exempel gemensam högläsning av sagor och berättelser. Avslutningsvis behandlas hur man kan ge stöd åt elever som av olika orsaker står inför extra svåra utmaningar.

Övningarna i detta avsnitt kan användas från årskurs 1–3, men givetvis behöver orden anpassas beroende på hur långt eleverna har kommit. Man kan först prova de olika modellerna med ord som eleverna redan kan, för att därigenom etablera de olika arbetssätten.

STIMULERA ORDKUNSKAP I OLIKA ÄMNER Det är viktigt att bedriva ett kontinuerligt ordförrådsarbete, med genomtänkta strategier, för att alla elever ska förstå kommande texter i både svenska och övrig undervisning såsom SO, NO och matematik. Här kan utvalda ord definieras, förklaras och bearbetas på olika sätt.

Det går givetvis att variera arbetet med ord i klassrummet, men det är bra om vissa delar i arbetssättet är återkommande. Arbetsgången kan bestå av följande fyra steg:

- 1) Välj ut orden för det aktuella avsnittet.
- 2) Definiera, förklara, vrid och vänd på orden.
- 3) Låt eleverna bearbeta orden.
- 4) Sammanfatta, återknyt och repetera.

Nedan beskrivs arbetsgångens fyra steg närmare:

●●● **STEG 1 VÄLJ ORD FÖR DET AKTUELLA AVSNITTET** I skolan är det viktigare att arbeta med vissa ord än med andra. De ord som bör ges särskilt fokus i undervisningen är främst sådana som inte ingår i vardagliga samtal men som ändå är allmängiltiga, det vill

säga ord från nivå 2 som beskrivits tidigare i detta kapitel. Inför varje nytt kunskapsområde som ska introduceras bör läraren tänka efter vilka ord och begrepp som eventuellt kan ge upphov till missförstånd eller svårigheter och fokusera ordundervisningen på dessa ord. Välj ord som naturligt förekommer i vuxen konversation och inom flera olika ämnesområden.

För elever som håller på att lära sig matematiska begrepp skulle man exempelvis kunna arbeta med ordet *öka*.

För ovanliga ämnesspecifika ord ur nivå 3 och som hör till ett aktuellt ämne (såsom *halvö*, *feodal*, *terrarium*), kan det räcka att förklara dem när de dyker upp och att påminna om deras betydelse när de är relevanta för det aktuella kunskapsområdet.

●●● **STEG 2 DEFINIERA, FÖRKLARA, VRID OCH VÄND PÅ ORDEN** I den här fasen ska undervisningen vara lärarledd, men givetvis ändå inkludera eleverna i samtal och diskussioner. Undervisa om det utvalda ordet genom att fokusera på vad det heter, hur det låter och vad det betyder. Eleverna behöver både få en definition av det aktuella ordet och ett kunskapssammanhang där ordet ingår. Det är viktigt att ge alla elever tillräckligt med tid att tänka och dra slutsatser.¹⁹ Det är bättre att formulera en egen definition eller förklaring än att direkt använda sig av ordböcker och uppslagsverk, vars språk oftast är svårare att förstå på grund av att informationen är komprimerad. Exempel: Ordet *öka* beskrivs (inledningsvis) på detta sätt i Nationalencyklopedin:

Öka: bli större i antal eller omfattning

I en anpassning för årskurs 1–3 kanske följande kan vara lättare att förstå – följt av bildmaterial och konkret material från elevernas vardag att se och känna på:

Öka betyder att något blir större eller mer.

Arbeta med ordet på olika kreativa sätt så att elevernas kunskap och fantasi aktiveras. Se till att eleverna möter ordet vid upprepade tillfällen och återkom själv till målordet flera gånger.

Vattenpölens storlek ökar, blir större, när det fortsätter att regna.

Det är varmare än igår – temperaturen har ökat.

Ett öppet samtalsklimat i klassrummet med direkt undervisning om ord, definitioner och diskussioner om ord samt många varierade aktiviteter om och med ord, gynnar alla elever.

¹⁹ Wiig, Freedman & Schreiber (2011).

Sådana aktiviteter minskar klyftan mellan de som har ett stort ordförråd redan vid skolstart och de som har olika problem som hindrar dem i den viktiga ordförrådsutvecklingen.

Sätt upp ordet på en särskild plats i klassrummet där aktuella ord exponeras. Då är det enkelt att återkomma till ordet, återknyta till det och hålla det aktuellt.

Andra sätt att arbeta med ord kan vara att associera till tidigare kunskaper, diskutera ord som uttalas och stavas likadant men skiljer i mening (*homonymer*), ord med samma eller näralliggande betydelse (*synonymer*) och motsatsord (*antonymer*), att identifiera ord som hör ihop och att göra morfologisk analys. Exemplet nedan belyser hur ordet minskar kan förklaras genom att sätta in det i ett sammanhang:

När solen skiner kommer snögubbens storlek att minska. Den smälter bort.

ASSOCIERA TILL TIDIGARE KUNSKAPER Det kan vara enklare för eleverna att befästa nya ord om de associeras till tidigare kunskaper. Associera själv eller, om möjligt, låt eleverna associera till sitt eget liv eller sådant de kan.

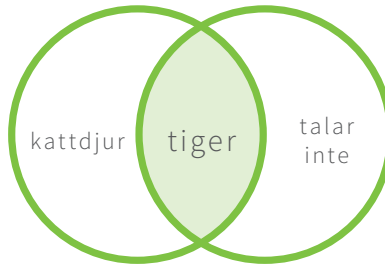
När du håller upp mjölk ökar mängden mjölk i glaset. Samtidigt minskar mängden mjölk i mjölkpaketet.

Ju mer tid som läggs på varje ord, desto större chans att det blir väletablerat hos den enskilda eleven. Associationer kan gärna vara både ljudrelaterade och innehållsrelaterade. Elever som är inriktade på ordens ljudstruktur kanske försöker rimma eller funderar på hur orden ”ungefär” låter. *Katastroflåter* som ordet *katt* i början. Elever som även är inriktade på visuella likheter kanske ser katten framför sig i ett katastrofalt sammanhang.

” Ju större ordförrådet är desto lättare blir det att förstå både talat och skrivet språk. Det blir också lättare att beskriva något så att andra förstår, att förklara precis vad man menar eller uttrycka hur man känner sig. ”

SAMTALA OM HOMONYMER, SYNONYMER OCH ANTONYMER Att i klassrummet diskutera exempelvis homonymer, synonymer och antonymer genom att använda grafiska modeller kan vara ett lustfyllt sätt att lära sig nya ord.

- **homonymer** – ord som låter lika men betyder olika
- **synonymer** – ord som låter olika men betyder (nästan) lika
- **antonymer** – motsatsord



*Kapitel 10, figur 2: Ordet tiger är en **homonym** och kan betyda helt olika saker.*

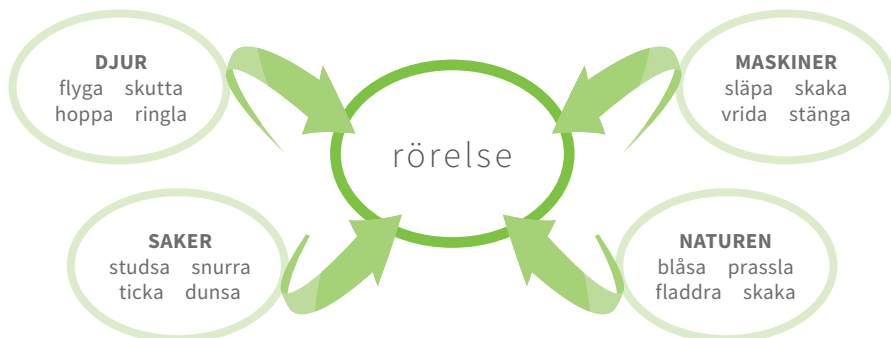


*Kapitel 10, figur 3: Orden nöjd och belåten är **synonymer** och har nästan samma betydelse.*



*Kapitel 10, figur 4: **Antonymer** är motsatsord. Ovan visar ett antal exempel på antonymer.*

IDENTIFIERA ORD SOM HÖR IHOP Ett annat sätt att lära sig nya ord är att lista och diskutera ord som hör ihop på olika sätt och på olika nivåer. Detta kan illustreras enligt nedanstående exempel där ord som hänger ihop med ”rörelse” grupperas utifrån olika kategorier.



Kapitel 10, figur 5. Exempel på hur ord kan grupperas i olika kategorier.

MORFOLOGISK ANALYS Att göra en morfologisk analys kan vara ett effektivt sätt att lära eleverna att förstå vad nya ord betyder. Aktiviteter för att öka den morfologiska medvetenheten hör av tradition mest hemma i mellanstadiet, men många övningar passar också mycket bra för elever i förskoleklass och på lågstadiet. I förskoleklassen kan man arbeta med sammansatta ord, och fundera över betydelseskillnader mellan till exempel orden *skrotbil* och *bilskrot* respektive *skosnöre* och *snörsko*. För de yngre eleverna kan man visa hur vanliga ord ofta börjar eller slutar på samma sätt. Man kan också visa att samma rotmorfem finns med i olika ord såsom *bil* i orden *lastbil*, *sportbil*, *bilmotor* och *bilverkstad*.

●●● **STEG 3 LÅT ELEVERNA BEARBETA ORDEN** När ett nytt ord är presenterat och förklarat och eleverna har tagit del av olika exempel, är det dags att ytterligare aktivera eleverna. Vartefter de blir vana vid olika arbetsrutiner kan de komma igång och diskutera samt rita och förklara för varandra och på andra sätt bearbeta betydelsen av det aktuella ordet. De kan ge exempel på när ordet används, tala om ifall de tycker om ordet eller inte och berätta vad de tänker på när de hör ordet. De kan också skapa ett eget ordmemory genom att skriva kort med ord respektive deras förklaringar, som sedan ska matchas med varandra. När nya ord introduceras, blir det ett bra sätt att repetera tidigare presenterade ord inom samma ämnesområde.

Man kan exempelvis låta eleverna rita olika sätt att använda ordet öka, så som en bil som ökar farten eller en termometer när temperaturen ökar.

SYNLIGGÖRA LIKHETER OCH SKILLNADER Det passar bra att samla ord som hör ihop begreppsmässigt, eller som har samma rotmorfem, i en tabell. Eleverna kan vara aktiva och fylla på med exempel. Om flera grupper av elever funderar kan listan bli riktigt lång. Därefter kan eleverna sortera orden. Arbetet med detta kan ske individuellt eller i små grupper.

Kroppsdel	Inuti kroppen	Utanpå kroppen
Lever	●	
Stortå		●
Armbåge		●
Njure	●	
Ryggrad	●	

Kapitel 10, tabell 1. Exempel på att lista ord som begreppsmässigt hör ihop och därefter sortera dem.

Bil först i ordet	
bil-	motor
bil-	väg

Kapitel 10, tabell 2. Att skapa nya ord genom att placera rotmorfemet först. I exemplet används rotmorfemet bil.

Bil sist i ordet	
last-	bil
kran-	bil

Kapitel 10, tabell 3. Att skapa nya ord genom att placera rotmorfemet sist. I exemplet används rotmorfemet bil.

●●●● **STEG 4 SAMMANFATTA, ÅTERKNYT OCH REPETERA** Genom att sammanfatta ett område efter att ha arbetat specifikt med ord kan eleverna känna att de ”är med” och har förstått. Ett bra sätt att sammanfatta och befästa kunskap är att varje elev muntligt eller skriftligt gör en egen mening med målordet.

För att återigen använda exemplet med mjölken skulle eleven nu kunna skriva en mening där ordet *öka* ingår.

Det är bra att behålla ett aktuellt ord på väggen under en längre tid och att i undervisningen återknyta till vad ordet heter, hur det låter och vad det betyder. När ordet är tillräckligt väl repeterat kan det läggas i en ”skattkista” där de ord som eleverna har arbetat med samlas. Skattkistan kan sedan tas fram för att repeteras och vid behov förnya bekantskapen med orden.

GE ELEVERNA STRATEGIER FÖR ATT FÖRSTÅ NYA ORD I EN TEXT Utöver att diskutera och öva nya ord tillsammans med klassen bör man lära eleverna att arbeta med strategier för att själva kunna förstå nya ord som de möter. En del ord övas med fördel redan innan eleverna kan läsa medan andra passar bäst vid egen läsning. Här kan man som lärare börja med att några gånger demonstrera arbetssättet för eleverna.

En lista där de olika stegen beskrivs, gärna både i ord och bild, bör placeras väl synlig på väggen. Strategier som eleven bör lära sig att använda vid egen läsning:

- Titta på ordet och läs det högt så tydligt du kan.
- Titta i texten runtom ordet för att hitta ledtrådar. Titta i den mening där ordet står, i meningen före och i meningen efter ordet.
- Se om du kan hitta ett rotmorfem i ordet, eller om det finns en förstavelse eller ändelse som du förstår (prefix och suffix).
- Gissa vad du tror att ordet betyder utifrån kontexten.
- Slå upp ordet – eller fråga någon.
- Fortsätt att läsa ändå (om du förstår på ett ungefär).

HÖGLÄSNING MED EFFEKT På nästa sida presenteras ett strukturerat arbetssätt, beskrivet av Andrew Biemiller,²⁰ med syfte att utveckla ordförrådet. Metoden tar hänsyn till att elever har olika förutsättningar och svårigheter. Att använda detta arbetssätt i klassrummet tar ungefär en halvtimme per dag och kan betraktas som en ständigt förekommande god rutin. Metoden går ut på att grundlägga en positiv nyfikenhet och inställning till nya ord genom att knyta träning i ordkunskap till den viktiga vanan att läsa sagor och berättelser.

Varje vecka väljer läraren ut en skönlitterär berättelse av lagom svårighetsgrad. Därefter görs ett aktivt urval av ungefär 24 ord per berättelse. Dessa ord väljs ”på känn”. Biemiller menar att valet är ”konst, inte vetenskap”. Man bör lita på sin intuition när man väljer ord. Tanken är att orden ska vara vanliga och de kan vara kända av några men inte av alla elever. Orden bearbetas under hela veckan, i fem dagar.

²⁰ Biemiller (2003).

ARBETSGÅNG

DAG 1. Läraren läser hela berättelsen högt och utan avbrott.

DAG 2. Läraren läser om berättelsen, men stannar upp och lär eleverna något om åtta ord ur berättelsen. Detta sker genom att läraren läser om den mening där det aktuella ordet ingår och själv förklarar med enkla ord. I slutet av dagen läser läraren om de åtta meningar där orden ingår och upprepar förklaringen.

DAG 3 OCH 4. Läraren läser om berättelsen och lär på samma sätt som dag två ut något om åtta utvalda ord vid varje tillfälle.

DAG 5. Alla ord ur boken som uppmärksammas under veckan repeteras genom övningar där orden sätts in i andra meningar än de ursprungliga.

Metoden utgör ett exempel på hur man på ett systematiskt sätt kan arbeta med att lyfta enstaka ords betydelse ur gemensam textläsning.

SKAPA EN INDIVIDUELL ORDBANK Elever som har svårigheter med ordförrådet kan vara hjälpta av att få en individuell ordbank, som alltid ska finnas till hands. Ordbanken görs i samverkan mellan elev, ämneslärare och eventuellt även speciallärare eller specialpedagog. Om man gör denna ordbank i ordbehandlingsprogrammets tabellhantering eller i ett kalkylprogram går det lätt att göra listan sökbar och möjlig att expandera. Man gör då en flik eller ett avsnitt för varje ämne. Eleverna behöver höra, läsa, skriva och säga de nya orden. En individuellt utformad ordlista kan växa och följa eleven under flera år.

ord	betyder	exempel	övrigt
subtraktion	minus	$5 - 2 = 3$	mindre, minska, färre
addition	plus	$2 + 3 = 5$	mera, öka, fler
rektangel	form		olika långa sidor
kvadrat	form		lika långa sidor
cirkel	form		rund

Kapitel 10, tabell 4. Exempel på en påbörjad, men ej komplett ordbank i matematik.

UNDVIK INEFFEKTIVA STRATEGIER

Forskare har definierat strategier som inte har visat sig effektiva för ordinläring bland elever:²¹ Hit hör:

- att enbart hänvisa till ordböcker
- att ordförrådsuppgifter kombineras med tidspress
- ”fylla-i-övningar” där hela ord eller orddelar saknas
- att lära ut nya svåra ord och ny ämneskunskap samtidigt
- att enbart lägga energi på stavning
- att tro att det räcker med sammanhanget för att förstå

SAMMANFATTNING Detta kapitel har berättat om ordförrådet och vad man som lärare ska tänka på. Med denna kunskap om har man möjlighet att lägga upp undervisning som utvecklar elevernas ordförråd.

- Att kunna ett ord innebär att man kan producera, känna igen, avgränsa och förklara ordet.
- Ordförrådet är de ord som behärskas av språkbrukaren. Det kan beskrivas utifrån bredd och djup samt kan delas upp i aktivt och passivt ordförråd.
- Ordförrådet har stor betydelse för läsförståelsen.
- Undervisningen i ordkunskap bör ske dagligen och ha en tydlig struktur.
- Gör eleven aktiv i sitt bearbetningsarbete med nya ord.

” Ett rikt ordförråd kan bidra till att kompensera för såväl bristande läsflyt som begränsat verbalt arbetsminne. ”

²¹ Graves (2006).



10

STRUK

SPRÅKSTRUKTUR

Annelie Johansson, Camilla Grönvall Fransson, Jessica Eriksson

Har du funderat över på vilket sätt medvetenhet om språkstruktur inverkar på läsförståelsen? I detta kapitel får du läsa om hur ordbildning och meningsbyggnad påverkar den språkliga förståelsen och hur en denna medvetenhet kan bidra till en god läsförmåga. Du får även läsa om hur du kan bedriva undervisning i språkstruktur.

SPRÅKSTRUKTUR: ORDBILDNING OCH MENINGSBYGGNAD Det finns mycket som påverkar hur en läsare förstår en text. Ordförrådet spelar en stor roll, liksom färdigheten att förstå innehåll genom att använda sig av sina tidigare kunskaper och erfarenheter. Ytterligare en viktig faktor är den språkliga strukturen, vilken behandlas i detta kapitel. Språkstruktur kan innefatta många områden, men vi väljer att fokusera på två som har stor inverkan på språkförståelsen. Det första området är *morfologi*, det vill säga system att bilda ord, och det andra är *syntax*, närmare bestämt grundreglerna för ordföljd och meningsbyggnad.

För lärare är det nödvändigt att ha goda kunskaper i språkets struktur och uppbyggnad – det vi ofta kallar *grammatik*. Att veta hur språket fungerar och är uppbyggt är viktigt för att effektivt kunna hjälpa elever i deras språkutveckling. Allt som bidrar till att öka elevers kunskap och medvetenhet om språket, utgör en oskattbar resurs på vägen mot att bli en god läsare.

För att kunna handleda elever i deras läsutveckling behöver man som lärare alltså ha gedigna språkliga kunskaper, inte minst för att kunna förklara och ge exempel som kan hjälpa eleven att förstå. Exempelvis kan det vara problematiskt att hänvisa till elevens egen språkkänsla, genom förklaringar av typen ”Du känner hur det ska heta” eller ”Det hör du om du läser texten högt”. Alla elever känner eller hör inte detta. Särskilt för elever med annat modersmål eller med läs- och skrivsvårigheter, är den typen av respons ofta otillräcklig. Det

finns dessutom risk för att eleverna upplever att ansvaret och felet ligger hos dem själva. I själva verket är det ju lärarens ansvar att handleda språklärandet och möta eleverna där just de befinner sig. Ur ett läs- och skrivutvecklingsperspektiv är det dessutom viktigt med goda kunskaper om språket, också när det gäller att välja ålders- och nivåanpassade övningar och texter att arbeta med.

MORFEM – SPRÅKETS MINSTA BETYDELSEBÄRANDE ENHET Ordens delar skulle kunna ses som legobitar som kan sättas samman till ord och morfologi är läran om hur dessa kombinationer av legobitar kan se ut. Varje språk har sitt mönster för hur ord bildas och här beskrivs hur ord kan bildas i svenskan.¹

En översikt av olika morfemtyper visas i morfemschemat nedan.

Rotmorfem	Ordstam – enkla ord	
Bär sin egen innehållsbetydelse	Ordstam – sammansatta ord	
Grammatiska morfem	Formord (sambandsmarkörer) till exempel och, men, däremot	
	Fogemorfem /-s/	
Affix	Suffix	Avledningsmorfem
		Hjälper ordet att byta ordklass, skapar nya ord
		Exempel: En sol (substantiv) – sol-igt (adjektiv / adverb)
		Böjningsmorfem
		Modifierar ords betydelse, ledtrådar till förståelse av kontext
		Exempel: En hund – hund-ar-na-s
	Prefix	Avledningsmorfem
		Modifierar ords betydelse, skapar nya ord

Kapitel 11, figur 1. Översiktligt morfemschema.

¹ Bolander (2008); Boström & Josefsson (2012); Eriksson, Grönvall & Johansson (2013).

ORDETS STAM Med termen *rotmorfem* avses ord som betyder något även då de står självständiga, som orden *bil*, *hoppa*, *glad* eller *hög*. Ibland används i stället termen *lexikala morfem* eftersom det är grundformen av ord man menar, alltså de ord man slår upp i lexikon. Termerna *rotmorfem* och *lexikalt morfem* betyder samma sak. Ett *rotmorfem* innehåller alltså tillräckligt med betydelse för att bilda ett eget ord – en *ordstam*. En *ordstam* kan även bestå av sammansättningar av två eller flera *rotmorfem* som i orden:

bil + bana:	bilbana
hopp + borg + (s) + torn:	hoppborgstorn
jätte + glad:	jätteglad
svin + högt:	svinhögt

SAMMANSATTA ORD När ord bildas genom att flera *rotmorfem* sätts samman kallas de *sammansatta ord*. Hur ord sätts samman skiljer sig förstas åt mellan olika språk, men i svenskan är det vanligaste sättet att skriva samman två eller fler *rotmorfem* utan mellanrum. I sammansättningen finns ord som fungerar som *förled* vilket beskriver *efterledet*, och det är i *efterledet* ordets huvudbetydelse ligger.

I följande exempel görs ett försök att förklara: Ordet *kattsvans* betecknar svansen på en katt. *Katt* är *förled* och *svans* är *efterled*. Det konstruerade ordet *svanskatt* – trots att det är ett påhittat ord – signalerar att det rör sig om någon slags katt, nämligen den typen av katt som har svans (till skillnad från den som inte har det).

Det är även *efterledet* som bestämmer vilken ordklass det sammansatta ordet är, som i exemplen *en cykelpump* – vilket är ett substantiv – och *att tokcykla* – vilket är ett verb (det är alltså inte en tok som cyklar). Det är bara de fyra ordklasserna substantiv, adjektiv, verb och adverb som kan stå som *efterled*, men som *förled* kan alla ordklasser fungera.

Efterledet bestämmer också vilket genus ordet har, det vill säga om det blir ett *neutrum* (t-ord) eller ett *utrum* (n-ord). Jämför exemplen *en hoppborg* – *ett hoppborgstorn* eller *en badbyxa* – *ett byxbad*. Därmed avgör *efterledet* även hur ordet ska böjas med olika böjningsmorfem.

GRAMMATISKA MORFEM Till skillnad från *lexikala morfem* bär de *grammatiska morfem* nästan ingen egen innehållslig betydelse. Däremot gör de skillnad då de sätts samman med ett *rotmorfem* eller en *ordstam*, eller sätts in i ett sammanhang i en sats eller mening. *Grammatiska morfem* inkluderar *formord*, *fogemorfem* och *affix*. *Affix* är samlingstermen för *suffix* och *prefix*.

FOGEMORFEM Fogemorfem är de orddelar som hjälper till att sammanfoga ordstammar. Reglerna för hur ord sätts samman är inte alltid enkla, men huvudreglerna är dock:

- inget mellanrum mellan rotmorfemen: *bok + hylla = bokhylla*
- ett foge / s / mellan ett sammansatt ord som får ett efterled: *hoppborg + s + torn*
- sista vokalen faller ofta bort: *skola + gård = skolgård*

FÖRSTAVELSER OCH EFTERSTAVELSER Kunskap om för- och efterstavelsernas (affixens) funktion underlättar vid avkodning och ortografisk läsning eftersom de kan ljudas samman till orddelar eller ses som ortografiska ordbilder och på så vis avlasta arbetsminnet, vilket underlättar läsförståelsen. Kunskap om för- och efterstavelsernas betydelse kan också vara ett sätt att förstå nya ord eller att åtminstone förstå det sammanhang som ordet ingår i, och dessutom blir det ett stöd för elevens stavning.²

Ofta har förstavelser (prefixen) sitt ursprung i latin eller grekiska men de kan även ha ett nordiskt-germanskt ursprung.³ Exempel på ordbildning med prefix ges i tabellen nedan.

Exempel prefix	Betydelseinriktning	Exempel på prefix + ordstam
anti-	mot, motstånd, motsats till ordstammen	anti-rasistisk, anti-mobbningsgrupp
be-	göra till, bli till	be-rika, be-fria, be-jaka, be-gripa
di-	två-, delad, dubbel	di-vision
miss-	nekande	miss-förstå, miss-lyckad, miss-visande
o-	nekande riktning, icke -	o-ljud, o-klar, o-tur, o-djur
pre-	före, förut, framför	pre-fix, pre-historisk, pre-parera, pre-fabricerad

Kapitel 11, tabell 1. Exempel på ordbildning med olika prefix.

” Ofta pratar man i samband med läsning om förståelsen av textens innehåll, men elevernas läsförståelse gynnas av att de grammatiska aspekterna, språkets formsida, också uppmärksammas. ”

²⁾ Høien & Lundberg (2013). ³⁾ Bolander (2008).

Efterledet delas in i undergrupperna avledningsmorfem och böjningsmorfem. Böjningsmorfem är ändelser som förändrar ordets form, exempelvis *en katt – flera katt + er* (pluraländelse), *en katt – den katt + en* (bestämdhetsändelse).

Exempel på vanliga avledningssuffix för att bilda substantiv	Exempel på vanliga avledningssuffix för att bilda verb	Exempel på vanliga avledningssuffix för att bilda adjektiv	Exempel på vanliga avledningssuffix för att bilda adverb
-are bloggare, bagare, lajvare	-a hoppa, sola, lajva, mikra	-ig nördig, skämmig, larvig	-igt hoppigt, soligt
-an vädjan, önskan	-era konversera, bagatellisera	-lig barnslig, rolig, behaglig	-vis vanligtvis
-eri trolleri, skriveri	-na tätna, rodna	-isk ekologisk, självisk	
-(l)ing vekling, tuffing, värsting	-ande skrivande, solande	-aktig vitaktig, tjuvaktig	

Kapitel 11, tabell 2. Exempel på ordbildning med olika avledningsmorfem.

MORFOLOGINS INVERKAN PÅ LÄSFÖRSTÅElsen Genom att känna igen rotmorfem och orddelar som förstavelser (prefix) och ändelser (suffix) och genom att kunna lokalisera rotmorfemen i sammansatta ord, kan den automatiserade avkodningen stödjas. Följande situation skulle lite skämtsamt kunna visa hur problem med att lokalisera rotmorfemen i sammansättningar kan få praktiska konsekvenser:

Läraren i en förskoleklass fann en liten hög med barr, kottar och kvistar på golvet där ordet skogräns markerade var man inte fick gå vidare med skor. Eleverna hade förstått ordet som skog-rens och följaktigt samlat ihop det skogrens de funnit på golvet.

Om rotmorfemet *cykel*, som består av fem bokstäver, väl smälts samman blir det bara en enhet att hålla i minnet istället för fem. De elever som har svårigheter vid avkodning vinner förstås på detta. Om nu ordet är utbyggt till exempelvis *cykel-n* blir det nu två morfologiska enheter att hålla i minnet istället för sex fonologiska enheter. På samma sätt kan även verbet *cykla + de* bli två morfologiska enheter istället för hela sju fonologiska enheter. Ett annat exempel är sammansättningar som ordet *cykelpump*. Här blir det två enheter att hålla i arbetsminnet, snarare än hela nio fonem.⁴ På så vis avlastas arbetsminnet.

⁴ Fridolfsson (2008).

En medvetenhet om ords struktur kan alltså underlätta läsningen genom att läsaren kan förutsäga den grammatiska strukturen i ordet och därmed kontrollera om det lästa stämmer med den egna förståelsen av textens innehåll. Det är förstås också möjligt att läsa suffixen ortografiskt eller att lära in dem som ortografiska ordbilder som inte längre behöver ljudas ut.⁵

En morfologisk medvetenhet underlättar inte bara avkodningen utan påverkar även läs-förståelsen. Vid mötet med nya texter behöver eleven förstå hela 90 procent av orden för att förstå textens innehåll.⁶ Samtidigt behöver eleven klara av att läsa 80–90 procent av orden med en automatiserad läsning för att inte läsförståelsen ska gå förlorad.⁷

UTVECKLING AV MORFOLOGISK MEDVETENHET Den morfologiska medvetenheten underlättar nybörjarläsarens avkodning och även läsning av sammanhängande och svårare texter. De flesta barn bygger upp en insikt om ords olika delar och om hur ords betydelser kan tänjas genom att använda språk i olika kommunikativa sammanhang. Man utvecklar språket genom att bruka det, helt enkelt.

Det egna språkets, det vill säga modersmålets, mönster införlivas med den egna språkkänslan, närmare bestämt den inre grammatiken. Ibland görs åtskillnad mellan det egna inre lexikonet och den yttre beskrivande grammatiken. Även genom att delta i språklekar där medvetenheten om ords uppbyggnad utvidgas kan barnets nyfikenhet på ord väckas. I vårt eget inre lexikon finns morfem och ord lagrade, medan vår inre grammatik ger en känsla för hur kombinationer av morfem och ord är möjliga enligt språkets mönster.⁸

Genom att delta i samtal tränar barnet sin förmåga både genom att uttrycka sig själv och genom att lyssna på hur andra uttrycker sig. Ett morfologiskt medvetet barn säger exempelvis: *jag fådde godisar*. Här visar barnet att det har känsla både för hur verbet *få* böjs till preteritum och för hur substantivet *godis* bildar plural med en regelbunden böjningsform. Det riktiga uttrycket är förstås *jag fick godis* eftersom orden har oregelbunden böjningsform. Ofta räcker det med att den vuxne föregår med gott exempel och använder ordet på ett riktigt sätt i omedelbar anslutning och gärna upprepade gånger. Det innebär att samtalsexemplet ovan bör leda till ett fortsatt samtal om att få godis, för att barnet ska tillägna sig det rätta uttrycket. Detsamma gäller det skrivna ordet fast med den fördelen att skriften också fäster, lyfter fram, språkljuden på ett tydligare vis än det mer flyktiga talade ordet.

Ett sätt att stödja den morfologiska utvecklingen i samband med läsning av text är att successivt utveckla barnets kunskap om hur ord är uppbyggda. Ett snabbt igenkännande av rotmorfem och affix leder till en ökad automatisering av läsningen.⁹

⁵ Frost (2009). ⁶ Nagy & Scott (2000). ⁷ Frost (2009). ⁸ Arnqvist (2009). ⁹ Ericson (2008); Frost (2009); Liberg (2005).

SYNTAX – GRUNDREGLER FÖR ORDFÖLJD OCH MENINGSBYGGNAD Syntax eller satslära är beskrivningar i form av regler för hur man sätter samman enskilda ord till komplexa strukturer i form av meningar (eller fraser och satser).

MENINGENS UTSEENDE För att definiera vad en mening är brukar vi säga att en mening börjar med stor bokstav och slutar med punkt. I så fall använder man en sorts grafisk förklaring, det vill säga att man utgår från hur meningen gestaltas genom våra skrivtecken. Här gäller det inte bara att vi ska använda rätt bokstäver och ord i rätt kombination, utan det handlar också om hur vi använder skiljetecken och gemener (små bokstäver) respektive versaler (stora bokstäver). Det innebär att vi redan här kan sätta upp följande kriterier för en skriftlig mening: En fullständig mening måste inledas med versal och avslutas med finalt skiljetecken (. ? !) samt bestå av ett antal ord.

Det är viktigt att elever redan från början blir förtrogna med dessa skrivkonventioner, dels för att det underlättar läsningen att tydligt se var en mening börjar och slutar och dels för att det blir lättare att förstå meningen. Dessutom ingår det i kunskapskraven för årskurs tre – att kunna använda dels versal, dels de finala skiljetecknen punkt, utropstecken och frågetecken.¹⁰

MENINGENS GRAMMATIK De tre definierande kriterierna som nämndes i stycket ovan, är inte tillräckliga. Eftersom en mening är både en språklig och en grammatisk enhet, krävs också en språklig definition. För att vi ska kunna tala om en fullständig mening, måste meningen bestå av minst en sats. En sats innehåller normalt sett minst två beståndsdelar; två satsled eller satsdelar. Då måste vi lägga till det satsgrammatiska kriteriet, att en skriftlig mening innehåller minst en sats, bestående av *subjekt* och *predikatsverb*.

I många fall innehåller en sats ännu fler satsdelar, men subjekt och predikat krävs i princip alltid.¹¹ Beroende på satsens (eller meningens) funktion brukar vi skilja mellan tre typer av satser:

- 1) **Påståendesatser** ("vanliga" satser) som oftast avslutas med punkt.
Eleven läser.
- 2) **Frågesatser** (frågor) som avslutas med frågetecken.
Läser eleven?
- 3) **Imperativsatser** (uppmaningar) som ofta avslutas med utropstecken.
Läs!

¹⁰ Lgr11 (2011). ¹¹ Bolander (2008); Josefsson (2010).

ORDFÖLJD PÅVERKAR MENINGENS BETYDELSE I svenska språket är ordföljden av stor vikt för betydelsen och förståelsen. Detta gäller såväl i talad som i skriven svenska, men det blir särskilt avgörande i skrift. Det är med andra ord helt avgörande var i en mening ett ord står. Ett klassiskt exempel är:¹²

*Kalle sparkade fotbollen.
Fotbollen sparkade Kalle.*

Vem sparkar egentligen vem? Här är det enbart ordföljden som låter oss veta vem som blir sparkad. I vissa språk är det inte alls så här, det kan istället finnas andra språkliga markörer som ger denna viktiga information. I vårt svenska exempel ovan är det meningens första ord som talar om vem det är som sparkar. Med grammatisk terminologi innebär detta att den som gör något, det vill säga subjektet, ofta står först i meningen. Efter subjektet kommer oftast predikatsverbet (som också kallas bara predikat, eller bara verb). I meningens tredje position kommer sedan *objektet*, det vill säga den som blir utsatt för det som subjektet gör.

Detta gör att en svensk typmening (när det rör sig om en påståendesats) har följande grundmönster:

subjekt (S)	verb (V)	objekt (O)
<i>Jag</i>	<i>läste</i>	<i>tidningen.</i>

Därför brukar man säga att svenskan är ett SVO-språk. Meningen ovan är ett tydligt exempel på rak ordföljd. Faktum är att verbet alltid måste stå på andra plats i en påståendesats, och därför säger man att svenskan är ett V2-språk. Sedan finns det undantag, eftersom vi i svenskan också har så kallad omvänd ordföljd. När man inleder satsen på ett annat sätt (exempelvis med ett tidsadverbial), flyttas nämligen subjektet:

tidsadv (TAL)	verb (V)	subjekt (S)	objekt (O)
<i>Igår</i>	<i>läste</i>	<i>jag</i>	<i>tidningen.</i>

Det innebär att verbet fortfarande står kvar på andra plats i meningen, men det är inte längre subjektet som står först. Det finns också andra sätt att variera ordföljd och meningsbyggnad, även om vi inte tar upp dem här. Det viktiga är att läraren känner till att meningars syntax påverkar en texts läsbarhet – och därmed kanske också elevens läsförståelse.

¹² Källstrand s. 146 (2012).

FÖRSTÅELSE FÖR MENINGSBYGGNAD Förmågan att avkoda hamnar ofta i fokus i det tidiga läslärandet. Men den allmänna språkliga medvetenheten, särskilt den syntaktiska kompetensen, är också av stor betydelse för läsförståelsen.¹³ För det första handlar det om de rent grafiska aspekterna; meningar som saknar versal och finalt skiljetecken blir svåra för läsaren att urskilja, segmentera. Därför är det viktigt att eleven blir bekant och bekväm med dessa skrivkonventioner.

För det andra är meningslängden av betydelse, det vill säga antalet ord per mening. Långa meningar är ofta mer komplexa, och därmed svårare att förstå, än korta. Detta hänger också samman med meningars grammatik. Långa meningar är ofta uppbyggda av många satser och satsdelar. Om läsaren då tvingas ägna mycket kognitiv kraft åt avkodningen eller läsningen i sig, kommer det att bli krävande att samtidigt försöka förstå komplexa samband mellan meningens olika delar.

Det spelar också roll hur meningar är uppbyggda. Så länge vi använder vår förväntade normalordföljd SVO, följer vi standardinställningen för svenskan. Sådana meningar, enligt grundmönstret, är lättare att förstå och processa.

Meningar med en avvikande ordföljd är svårare. En viktig del i läsförståelsearbetet är nämligen att hjärnans inbyggda syntaktiska processor i första hand vill identifiera meningens (eller satsens) två huvudkomponenter – subjektet och predikatet. Om hjärnan inte lyckas med denna identifiering och tolkning, måste vi avbryta läsningen och börja om för att kunna förstå.¹⁴

FAKTORER SOM STYR MENINGENS SVÅRIGHETSGRAD Som lärare är det viktigt att känna till vad som gör en mening lätt eller svår att förstå; dels för att kunna välja relevanta texter att arbeta med i läsarbetet med eleverna, dels för att kunna ge adekvat stöd. I det som följer redogörs för olika hänsyn man måste ta för att elever ska förstå.

MENINGENS LÄNGD Meningslängden, det vill säga hur många ord en mening innehåller, påverkar läsbarheten både för nybörjare och vana läsare. Lite förenklat kan man säga att långa meningar ofta, men inte alltid, är mer svårlästa. Det beror på att långa meningar belastar arbetsminnet mer – det kan helt enkelt bli för mycket information att hålla i minnet samtidigt.¹⁵ Därför är meningslängden av stor betydelse för läsförståelsen. Att texter har korta meningar kan vara särskilt viktigt för elever som ännu inte har uppnått automatiserad läsning, i synnerhet för elever med läs- och skrivsvårigheter.

ORDLÄNGDEN Även ordlängden, det vill säga hur långa ord som används i en text, kan påverka hur svår en mening är att läsa. Genom att väga samman en texts genomsnittliga

¹³ Høien & Lundberg (2013). ¹⁴ Frøjd (2005). ¹⁵ Dahlin (2009).

ordlängd och genomsnittliga meningslängd, får man ett så kallat LIX-värde. Genom LIX, eller läsbarhetsindex, som skapades av Carl-Hugo Björnsson 1968, kan man få en fingervisning om hur avancerad en text är. Idag är det enkelt att använda ett automatiskt nätbaserat LIX-verktyg.¹⁶ På så sätt kan man läsbarhetstesta både lärobokstexter och egna texter vilket kan vara en hjälp för att välja passande texter för undervisningen, och ett verktyg för att bli medveten om hur man själv formulerar sina meningar.

INFORMATIONSTÄTHETEN Hur information i meningar och texter presenteras för läsaren påverkar också läsbarheten. En mycket informationstät text är svårare att läsa och förstå, något som särskilt gäller faktatexter. Här ställs inte bara krav på läsarens arbetsminne, utan också på läsarens kapacitet att förstå och processa stora mängder information. Därför bör en enskild mening inte innehålla för mycket information. En vanlig riktlinje är att en mening ska innehålla en tanke. När det sedan fogas till en ny tanke, brukar det vara lagom att sätta punkt och börja ny mening. När man sedan har ett knippe med meningar och olika tankar som rör samma tema, eller samma tankegång, låter man dessa meningar utgöra ett stycke. Hur meningarna hänger samman logiskt och innehållsmässigt kommer därigenom att få stort inflytande på läsarens förståelse.

PLACERING AV INNEHÅLL I MENINGEN Ytterligare en viktig aspekt som påverkar läsarens förståelse är hur de olika innehållsbitarna är placerade i en mening, det som ofta kallas textgrammatiska aspekter.¹⁷ I de flesta fall är det nämligen meningens inledning som annonserar meningens fokus. Allt som står före meningens första verb kallas därför för meningens tema. I meningen *Drakar sprutar eld* är det alltså ordet *drakar* som är temat. För elever med särskilda behov kan det därför vara en hjälp att arbeta stegvis med att identifiera hur meningens börjar. Temat som annonseras i meningens inledning är ofta en utgångspunkt för det som meningen handlar om. I slutet av meningen anges ofta ny eller okänd information, det som brukar kallas för meningens rema. I vår exempelmening *Drakar sprutar eld* är det ordet *eld* som utgör meningens rema. Ibland konstruerar vi meningar på ett särskilt sätt, för att få den nya informationen på slutet. Det gör vi genom att använda så kallade presenteringskonstruktioner, genom att kombinera formellt och egentligt subjekt, som i meningen *Det kommer en hund*. Genom att känna till grundreglerna för hur vi språkligt portionerar ut information i en mening, kan vi också hjälpa elever i arbetet med aktiv läsförståelse.

ANVÄNDNING AV SAMBANDSMARKÖRER Genom olika typer av formord, det vill säga ord utan eget tydligt innehåll, underlättas läsarens förståelse.

¹⁶ Läsbarhetsindex. ¹⁷ Ekerot (2011).

Ord som *eftersom*, *därför* och *på grund av* kan synliggöra orsakssamband i texten på ett sätt som underlättar läsförståelsen. Ord som *och*, *också*, *dessutom*, *ytterligare* och *samt* markerar att något läggs till, medan ord som *först*, *därefter*, *sen*, *sedan*, *till sist* och *slutligen* signalerar tidssamband. Ord som *men*, *däremot*, *dock*, *emellertid*, *fast* och *trots* att markerar motsättning eller invändning.

Dessa ord brukar kallas sambandsmarkörer och är viktiga för textens logik och sammanhang. De blir alltså en språklig vägvisare i texten. Svensk forskning har visat hur en texts läsbarhet och förståbarhet kan påverkas av hur bland annat sådana sambandsmarkörer i meningar används.¹⁸ Som lärare är det därför viktigt att vara medveten om att dessa sambandsmarkörer i meningar har stor betydelse för läsförståelsen.

Genom kunskap om språkets struktur har läraren stor möjlighet att stödja eleverna i deras språkliga utveckling, inte minst gällande läsförståelsen och hur varje elev tillägnar sig en text. Två faktorer som nämnts är betydelsen av morfologi och syntax. Kunskap om hur orden bildas och på vilket sätt de sedan byggs samman till meningar är av stor betydelse för textens läsbarhet, och genom större kunskaper inom dessa områden kan man medvetet och strategiskt arbeta med individbaserad språkutveckling.

UNDERVISA I SPRÅKSTRUKTUR Att undervisa i språkstruktur är gynnsamt för elevernas språkförståelse vilket är avgörande för läsförståelsen. Språkstruktur kan man undervisa i redan innan eleverna kan avkoda, genom till exempel språklekar, samtal om språket och högläsning. För elever med läs- och skrivsvårigheter eller med svenska som andraspråk gynnas läsförståelsen särskilt av kunskaper kring ordbildning och meningsbyggnad (morfologisk och syntaktisk medvetenhet). Det blir därför viktigt med undervisning av dessa områden, samtidigt som eleverna behöver gott om tid att träna och repetera. Ofta pratar man i samband med läsning om förståelsen av textens innehåll, men elevernas läsförståelse gynnas av att de grammatiska aspekterna, språkets formsida, också uppmärksammas.

ATT UPPMÄRKSAMMA ELEVERNA PÅ SPRÅKETS STRUKTUR Det här avsnittet behandlar huvudsakligen hur undervisning i språkstruktur kan läggas upp, med utgångspunkt i en öppen och laborativ undervisningsmiljö och med inriktning på att stärka elevernas läsförståelse. Genom att utveckla metoder för att arbeta med språkutveckling på ett sätt som når alla elever, stärks elevernas medvetenhet kring språkets betydelse och deras språkliga självförtroende, vilket i sin tur påverkar motivation och förmåga. Läromedel är förstås alltid ett gott stöd för läraren och där finns ofta även tillrättalagda förklarande exempel och övningar. Läroböcker kan dock ofta vara en förenkling av vårt språkbruk och ibland även innehålla stoff

¹⁸ Reichenberg (2000).

som är främmande för eleven. För den lärare som vill utveckla en grammatikundervisning som i större omfattning utgår från elevernas eget språkbruk krävs goda ämneskunskaper, en pedagogisk medvetenhet och inte minst goda kunskaper om hur elevers olikheter kan mötas.

De undervisningsupplägg som beskrivs nedan har sin utgångspunkt i en kreativ grammatikundervisning. Men vad menas då med kreativ grammatikundervisning? Kreativitet kan ses som resultatet av tre funktioner i samverkan:

- 1) att ha kunskaper inom ett område, alltså ämneskunskaper
- 2) att ha kunskaper i pedagogik och kreativa processer
- 3) att ha den inre motivationen till varför något ska läras

Då det gäller den inre motivationen kan det handla om lärarens egen insikt om varför ett visst stoff är viktigt att kunna men det kan även handla om elevens egen motivation. Säkert känner många lärare igen frågan: "Varför ska vi kunna det här?"

Med den utgångspunkten blir det viktigt att utforma språklektioner som konkreta laborationer där elever tillsammans tillåts experimentera och göra "fel" samtidigt som de får stöd från läraren att upptäcka mönster och att prata om språkets formsida. Det kan vara ett sätt att upptäcka glädjen i vad språkkunskap kan vara, likväl som ett sätt att få kunskap om språket som bygger på mer än språkkänsla. Den inre grammatiken, språkkänslan, behöver kunna förklaras. Det gäller särskilt när man möter elever med särskilda behov och elever med ett annat modersmål än svenska, eller helt enkelt elever med intresse för språk. En grundläggande förutsättning är lärarens egna ämneskunskaper och pedagogiska kunskaper. Dessa kunskaper utgör skillnaden mellan att följa lektionsupplägg eller roliga tips mot att bedriva en medveten språkundervisning – det vill säga medveten didaktik.¹⁹

UNDERVISNING I ORDBILDNING Att som lärare ha förståelse för ordbildning (morfologi) och för utvecklingen av den morfologiska medvetenheten gör det möjligt att både observera elevernas kunskaper och att anpassa undervisningen efter elevernas behov.

En förutsättning för att kunna nivåanpassa undervisningen är den egna morfologiska medvetenheten, dock inte endast grundad på den egna språkkänslan, utan förankrad i ämneskunskaper om språkstruktur och morfologi. Det ger förutsättningar för att kunna observera elevens språkliga förmåga och att kunna ge adekvata förklaringar. Det ger även, vilket är minst lika viktigt, läraren möjligheter att forma en medveten undervisning och språkliga övningar eller lekar för att stärka elevernas språk.²⁰

¹⁹ Eriksson, Grönvall & Johansson (2013). ²⁰ Arqvist (2009); Eriksson, Grönvall & Johansson (2013); Liberg (2005).

DIALOGISK METOD Ett arbetssätt där läraren tar ansvar för elevernas förståelse av både ord och text är då läraren innan och efter läsning av texten går igenom de ord som kan förutses vara svåra att förstå – både med tanke på enskilda elever och med tanke på hela gruppen. Detta blir då bra tillfällen att utifrån ett textsammanhang förklara både ords innehållsbetydelse och uppbyggnad av morfem. På så vis kan läraren visa rotmorfemens samt förstavelse- och ändelse- (affixens) betydelser och även visa på sammanhang mellan olika ord. Dessa tillfällen lämpar sig också för att titta på meningsbyggnad och även hela textens struktur. Här handlar det alltså om att prata om textens innehåll, men även om att undervisa om språkliga former.

Undervisningen i morfologisk medvetenhet kan ske både explicit och implicit. Syftet med undervisningen är att säkerställa att eleverna får en förståelse för ords morfologiska uppbyggnad och att eleverna utrustas med strategier för att kunna segmentera orddelar som rotmorfem och affix, men också för att förstå okända ord i text. På så vis underlättar det elevens avkodning vilket i sig leder till bättre läsförståelse. I praktiken övar man ju både avkodningen och språkförståelsen när man undervisar om ordens morfologiska uppbyggnad.²¹

SAMMANSATTA ORD En förutsättning för att eleven ska kunna lokalisera rotmorfemen är att eleven har ett aktivt ordförråd att stödja sig mot och att eleven kan segmentera det sammansatta ordet vid läsning. Exempelvis kan inte ord som *fin Skor* (finsk-or, kvinnor från Finland eller fin-skor, fina skor) och *glasskål* (glas-skål, en skål av glas eller glass-kål, vad nu det kan vara?) utläsas korrekt utan uppdelning i rotmorfem. Vid läsning är det förstås viktigt att eleven kontrollerar förståelsen och vid fälläsning läser om orden och med hjälp av kontexten drar slutsats om hur ordet ska förstås.

Att uppmärksamma eleverna på sammansatta ord och hur de hänger ihop kan göras genom övningar där man laborerar med ordets betydelse beroende på för- och efterledets placering. Låt eleverna berätta eller skriva ned det vad de kommer att tänka på att det nya ordet betyder. Ibland blir det vedertagna ord och ibland blir det nya fantasiord. Trots att det är fantasiord kan vi ändå ofta förstå vad ordet betyder. Ett sätt att förstärka sammansättningen är att illustrera med händerna att två ord sätts samman. Då blir det också ett sätt att visa när orddelar tas isär.

I det talade språket markeras sammansättning av ord genom att förleden betonas. I skrift däremot markeras sammansättningen, som redan nämnts, genom att orden skrivs utan mellanrum. Vid avkodning signalerar detta både hur ordet ska uttalas och hur betydelsen ska förstås. Några klassiska exempel som visar sammansättningens betydelse för innehållet är *skum tomt*, *sjuk sköterska* och *rök fritt*.

²¹ Alatalo (2015); Gibbons (2013).

FÖRSTAVELSER (PREFIX) Att förklara för eleverna vad prefix betyder kan vara till stor hjälp för att de ska förstå nya ord i texter. Det kan då vara en god hjälp att känna igen de vanligaste prefixen och deras betydelser för att förstå ordet och det sammanhang ordet ingår i – även om man inte stött på ordet tidigare. Prefixet visar, likt en kompass, åt vilket håll ordets betydelse pekar. Det är ju som de flesta vet skillnad på att möta en *ovän* eller en *vän*, och på eller skillnad på att vara med i *antimobbningsgruppen* eller *mobbningsgruppen*. Barn har en förmåga att experimentera med ord för att finna sätt att uttrycka sig, vilket säkert de som vistas i barns närhet ofta gläder sig åt och även förundras över.

Språklekar kan vara ett bra sätt för att uppmärksamma eleverna på prefixens funktion och för att utvidga elevernas repertoar av prefix. Ett annat sätt är att uppmana eleverna att vara observanta på ord med prefixkonstruktion som de möter i texter eller i samtal med andra, exempelvis med andra barn. Barn är som bekant ofta mycket uppfinningsrika då det gäller att konstruera ord för det de inte har ord för i sitt eget lexikon. Man kan även öva med eleverna genom att prova att sätta ett prefix framför fler ord och se vad som händer. Prova att sätta prefixet /o-/ framför adjektiv och verb. Hur är det om något är *o-blått* eller vad är att *o-hoppa*? Hur blir det om man provar dubbel-o: hur blir det då? *O-o-bra*, betyder det att något är bra?

Kunskap om prefixen kan också hjälpa till att dra slutsatser om olika texttypers innehåll. En gemensam prefixordlista som byggs på allteftersom gruppen möter nya ord kan vara en bra utgångspunkt för att repetera prefixen och för eleven att självständigt söka stöd i. I det sammanhanget är det bra att påpeka att samma prefix kan få olika betydelse beroende på sammanhanget, som till exempel prefixet /ex-/ med betydelsen före detta, som i *exfru*. Men /ex-/ kan också ha betydelsen ut-, som i *explodera* eller *export*.

ÄNDELSE (SUFFIX) Att förklara hur suffixen påverkar ords betydelse och hur de kan ses som en orddel kan vara till stor hjälp för elevens automatiserade läsning. Suffixen delas in i böjningsmorfem och avledningsmorfem. Böjningsmorfemen förändrar ordstammens betydelse genom att lägga till information exempelvis vid förändringen från singularis till pluralis som då ordet *häst* bildar pluralformen *häst + ar: hästar*. Böjningsmorfemet kan även visa på bestämdhet, som då rotmorfemet *häst* bildar den bestämda formen *häst + en: hästen*.

Avledningsmorfemen påverkar ords betydelse mer än böjningsmorfemen och de kan stå både som prefix och suffix. Som suffix visar avledningsmorfemet vilken ordklass ord tillhör, på samma sätt som efterledet vid sammansatta ord. Genom tillägg av suffix efter ordstam kan nya substantiv, verb, adjektiv och även (dock mer sällan) adverb bildas. På så vis kan suffixet hjälpa ord att göra ordklassbyte. Exempelvis kan verbet *att tänka* bilda substantivet *tänk + et* eller adjektivet *tänk + ande*.

Undervisning om böjnings- och avledningsmorfemens funktion kan underlätta för elever med svenska som andraspråk och för elever med läs- och skrivsvårigheter. Det gäller vid utveckling av både läsning och skrivning.

UNDERVISNING I MENINGSBYGGNAD För att kunna stödja elevers läslärande är det viktigt att läraren är medveten om ordföljdens och meningsbyggnadens betydelse. Detta gäller i arbetet med alla elever, men särskilt med elever som visar tecken på läs- och skrivsvårigheter. Genom systematisk och kunskapsunderbyggd undervisning kan man hjälpa elever till strategier som underlättar läsförståelsen och läskompetensen. Detta kan man göra redan tidigt i läslärandet, genom att fokusera på elevernas medvetenhet om grafiska och grammatiska aspekter. Att ge eleverna medvetenhet om betydelsen av stor bokstav och stora skiljetecken, liksom om grundordföljden för påståenden, frågor och uppmaningar, blir då en viktig del i arbetet. I läslärandet i årskurs 1–3 bedrivs ofta ingen explicit syntaktisk undervisning. Däremot kan man på ett lekfullt sätt arbeta med olika meningar för att göra eleverna uppmärksamma på att meningar kan ha olika struktur.

VÄLJA HÖGLÄSNINGSTEXTER Redan innan barnen börjar avkoda själva kan man vänja dem vid det skrivna språkets struktur genom att läsa högt för dem. Detta är särskilt viktigt när det gäller syntaktisk medvetenhet, eftersom meningsbyggnaden ser så olika ut i talat respektive skrivet språk. Genom lyssnande vänjer sig eleverna vid skriftspråkliga strukturer och därför är det väsentligt att läsa mycket, ofta och varierat. Högläsning ger alltså inte bara ett utökat ordförråd. Här är det dock viktigt att välja högläsningstexter med omsorg, utifrån vilket syfte och mål man har med lektionens läsning. Ska högläsningen bara vara avkopplande? Ska högläsningen ligga till grund för samtal om innehållet i texten? Eller ska högläsningen vara en utgångspunkt för explicit språkutvecklande arbete?

Vid val av böcker och andra texter för högläsning och egen läsning är det olika faktorer man bör ta hänsyn till:

- **Text på rätt nivå:** Beakta vilka grammatiska och språkliga egenskaper texten har. En genomtänkt språklig svårighetsnivå av texterna är viktig.
- **Texter för egen läsning:** Välj så att eleven har en chans att lyckas med läsuppgiften självständigt.
- **Texter som läraren läser högt:** Kan vara mer språkligt komplicerade.

- **Gemensamt och lärarlett arbete:** Arbeta med positiv stöttning,²² där eleverna stegvis och successivt lär sig nya språkliga strukturer som de sedan bemästrar och tillämpar på egen hand.
- **Genrer och texttyper:** Det är också centralt att tidigt vänja eleverna vid olika sorters genrer, texter och textmönster, exempelvis både skönlitterära texter och faktatexter. Genrepedagogiken kan gynna alla elevers språkutveckling, inte minst elever som kommer från utsatta socioekonomiska grupper.²³

UNDERSÖKA TEXT UR SPRÅKLIGA ASPEKTER Ett laborativt, elevaktivt och undersökande arbetssätt gynnar språklärandet. Detta lektionsförslag utgår från ett antal kortare texter. Använd gärna texter av olika slag – exempelvis en text från läseboken, en sagotext, en enkel faktatext och en enkel recepttext. Läs de olika texterna gemensamt i klassen och prata kort om var och en av texterna, så att alla elever vet vad texterna handlar om. Därefter får var och en av eleverna jobba vidare med en av texterna – på egen hand eller gruppvis.

Eleverna ska sedan genomföra ett antal detektivuppgifter, som innebär att undersöka sina texter ur olika språkliga aspekter. Uppdragen kan lätt anpassas till elevernas kunskapsnivå genom att svårighetsgraden höjs eller sänks. Man kan också öka eller minska graden av stöttning från läraren. För elevgrupper som inte har kommit så långt, kan läraren leda arbetet helt och hållet genom att utföra uppgifterna i lärarledd helklassundervisning. Exempel på uppgifter kan vara att undersöka:

- **Hur många meningar** har texten? Gå igenom hur man upptäcker var meningar börjar och slutar genom att titta efter var det finns stora begynnelsebokstäver och skiljetecken (punkt, fråge- och utropstecken). Dokumentera antalet meningar i varje text. Notera också om några meningar slutar med något annat än punkt, och i så fall hur många.
- **Hur många ord** finns det i textens olika meningar? Hur många ord finns det som mest, och som minst? Vad händer med läsningen om texten har meningar som innehåller väldigt många ord, kanske 30–50 ord? Och vad händer om texten har många kortmeningar, med 2–4 ord per mening?
- **Vilka ord** kommer allra först i textens meningar? Låt eleverna göra en lista med ”meningsinledande ord”. Finns det några ord som återkommer ofta som första ord i meningarna?

²² Jfr Vygotskijs resonemang om stöttning och ZPD, till exempel i Säljö (2010). ²³ Olofsson (2010).

Gemensamt går man sedan igenom sina upptäckter i klassen. Prata om sådant som är särskilt intressant eller svårt. Uppmärksamma meningens grafiska aspekter, som ifall många meningar slutar med annat än punkt – och varför det, i så fall? Diskutera hur många ord den kortaste respektive längsta meningen har, och vilka ord som förekom som meningsinledare. Denna typ av arbetssätt bidrar till att öka elevernas medvetenhet om språket och texten, eftersom de får hjälp att uppmärksamma språkets formsida. Här bekantar sig eleverna med skriftspråklig struktur i meningar på ett sätt som kan gynna både läs- och skrivutvecklingen.

LABORERA MED MENINGSBYGGNAD I detta lektionsmoment är elevernas uppdrag att laborera med språket. Här lämnar man texten som en hel enhet, och koncentrerar sig istället på någon eller några utvalda meningar. Läraren väljer ut en (eller några) åldersadekvata och nivåanpassade meningar att arbeta med. Man kan välja meningar från ett läromedel, en saga, en sångtext eller något annat. Meningen bör inte vara alltför lång, mellan två och fyra ord är rimligt beroende på elevernas nivå. Det är viktigt att meningen innehåller minst subjekt och predikat, och helst också ett objekt. För elever som har kommit lite längre i sin språkutveckling är det bra om meningen också innehåller ett tidsadverbial. Exempel på hur en mening kan se ut:

Zlatan äter. (subjekt + predikatsverb)

Zlatan äter glass. (subjekt + predikatsverb + objekt)

Zlatan äter glass idag. (subjekt + predikatsverb + objekt + tidsadverbial)

Förbered lektionsmomentet genom att skriva meningens olika ord med ett ord per papper eller digitalt. Det blir alltså två till fyra ordlappar, i detta exempel.

Som utgångspunkt tar man ursprungsmeningen, det vill säga påståendesatsen. Zlatan äter glass idag. Därefter får eleverna uppdraget att flytta om orden i meningen på olika sätt, och se vad som händer. På vilka olika sätt kan orden kombineras i en mening? Låt eleverna pröva sig fram genom att möblera om meningens ord på olika sätt, och låt dem sedan skriva ner sina olika ”testmeningar”.

Vid en gemensam genomgång kan man sedan gå igenom de olika upptäckterna. Vad är det som händer om man byter plats på orden på det här sättet?

Zlatan äter glass idag. Äter Zlatan glass idag?

Här går man igenom skillnaden mellan ett påstående ("vanlig" mening) och en fråga, och man kan belysa hur viktigt det är med frågetecken för tydligheten i meningen. För elever som har kommit lite längre, kan man också diskutera vad som händer när tidsadverbiallet kommer först i meningen, och vad som händer när objektet kommer först. Man kan också fundera på vilka meningar som verkar oacceptabla:

Idag äter Zlatan glass.

Glass äter Zlatan idag.

Zlatan idag glass äter?

Glass äter idag Zlatan?

Diskutera vilken skillnaden blir, när meningen inleds med olika ord. Meningens inledning skapar fokus (jämför tema-remat) och beroende på var predikatsverbet placeras skapar man antingen en fråga eller ett påstående. På det här sättet tydliggör man några av grundreglerna för svenskans meningsbyggnad och eleverna blir uppmärksammade på ordföljdens betydelse. Den här övningen kan varieras på många sätt och därigenom bli ett redskap för att träna den syntaktiska medvetenheten.

I dagens samhälle är många skolklasser sammansatta av elever med flera olika modersmål. Det är då extra viktigt att kunna möta elevernas olika behov och att stötta utifrån deras egna grammatiska kunskaper. Det gör det lättare att se vad eleverna behöver ha mest stöd kring och hur de kan träna för att komma vidare i sin språkliga medvetenhet. Mycket handlar om att inspirera och entusiasmera eleverna att vilja utforska nya delar av språket, vilket man kan göra genom kreativa språklekar om språkets uppbyggnad och olika beståndsdelar. Många barn är nyfikna på språket och leker med ord. Det är då viktigt att ta tillvara detta grundläggande intresse och få dem att vilja upptäcka mer.

” Språkstruktur kan man undervisa i redan innan eleverna kan avkoda, genom till exempel språklekar, samtal om språket och högläsning. ”

SAMMANFATTNING Språkstruktur kan innefatta många områden. Detta kapitel har redogjort för språkstruktur med fokus på två områden som har stor inverkan på språkförståelse: morfologi och syntax.

- Morfem kan ses som legobitar som sätts samman till ord. Läran om hur morfemen kan sättas samman kallas morfologi.
- Syntax innefattar bland annat förståelsen för meningens utseende, meningens grammatik samt förståelse för meningens ordföljd och har stor betydelse för läsförståelsen.
- Undervisning i språkstruktur kan bedrivas redan innan eleverna kan läsa genom exempelvis språklekar, samtal om språket och högläsning.
- Särskilt elever med läs- och skrivsvårigheter och svenska som andraspråk gynnas av undervisning i morfologisk och syntaktisk medvetenhet.
- Välj alltid åldersadekvata texter från olika texttyper.

” Det är viktigt att välja högläsningstexter med omsorg, utifrån vilket syfte och mål man har med lektionens läsning. ”

11

LÄSFLY

LÄSFLYT

Birgitta Herkner

Läsflyt brukar beskrivas som bryggan mellan avkodning och läsförståelse. I det här kapitlet beskrivs vilka komponenter som ingår i läsflyt, varför läsflyt är så viktigt för läsförståelsen och hur läsflyt kan övas.

VIKTEN AV LÄSFLYT Läsflyt är en viktig förutsättning för att uppnå god läsförståelse. Många delkomponenter i läsningen kan sammanfattas under rubrikerna avkodning och språkförståelse och måste utvecklas för att man ska kunna uppnå läsflyt och därmed god förståelse för vad man läser. Det innebär att många komponenter involveras och samverkar, allt från den första avkodningsfasen till att eleven upplever att läsningen sker flytande.¹

Det är viktigt att eleven uppnår automatiserad ordavkodning. Eleven har då kunskap om den alfabetiska principen och är inte tveksam om bokstav-ljud-kopplingen och kan avkoda orden korrekt. I detta skede kan eleven läsa ut högfrekventa ord direkt utan att de måste analyseras. De kognitiva resurserna kan då istället läggas på att förstå det man läser och utveckla läsflytet. Läsflyt är emellertid inte riktigt detsamma som automatiserad avkodning.

VAD INNEBÄR LÄSFLYT? Läsflyt inbegriper tre nyckelelement; exakt läsning, tempo som när man talar samt prosodi (språkets rytm och melodi).²

Med exakt läsning menas att läsa orden och meningarna utan att tveka och utan stakningar eller felläsningar. Eleven har i det läget automatiserat sin ordavkodning.

Att ha rätt tempo innefattar läsning som är lätt att lyssna på och där man varken läser för snabbt eller för sakta, ungefär som när man talar. Eleven har god ordigenkänning och läser ortografiskt.

Med lämplig prosodi menas att kunna läsa texten med passande pauser och att kunna

¹ Torgesen & Hudson (2006). ² Hudson, Mercer, & Lane (2000).

betona på rätt ställe. En elev som läser en text med lämplig hastighet känner igen orden och har alltså automatiserat sin ordavkodning. Eleven betonar orden med korrekt ljudläge och fraserings vilket innebär att orden läses med rätt prosodi.³ Kuhn & Stahl (2000) menar att när eleven läser en text prosodiskt är det ett bevis på att eleven förstår vad den läser.

Prosodi är det skrivna språkets rytm och melodi. Vilken intonation man lägger vid vissa ord när vi kommunicerar talar om vad vi vill uttrycka. Det är till exempel skillnad på ”*Vad tycker du?*” och ”*Vad tycker du?*” och ”*Vad tycker du?*”. Prosodin uttrycker alltså vad texten egentligen vill framföra till läsaren. Torgesen och Hudson menar att det centrala med läsflyt är idén om att läsflytet går bortom förmågan att läsa en text fort. I den meningen är prosodin ett bevis på att läsaren aktivt konstruerar vad texten vill förmedla.⁴

SAMBAND MELLAN LÄSFLYT OCH LÄSFÖRSTÅELSE Den kanske viktigaste fördelen för eleven med att uppnå läsflyt, är att det är först då som läsförståelsen kan utvecklas på ett positivt sätt. När man läser med flyt, det vill säga utan stakningar, men med rätt tempo och med rätt intonation, kan den koncentration som tidigare lagts på avkodningen och/eller språkförståelsen helt läggas på läsförståelsen och upplevelsen av texten. Det kan jämföras med andra företeelser man gör som sker helt automatiskt, exempelvis när att köra bil med växelspak. När den färdigheten är automatiserad kan man växla utan att reflektera över att man gör det och istället rikta sin uppmärksamhet mot övriga i trafiken. Allt man gör som sker automatiskt belastar inte hjärnan på samma sätt och känns alltså inte särskilt mödosamt. Energin kan läggas på det som är viktigast, då det gäller läsning på förståelsen och tolkningen av texten.

Läsflyt och läsförståelse har en nära förbindelse. Om mycket möda måste läggas på avkodningen i texten blir det på bekostnad av förståelsen. En långsam och mödosam läsning gör att det blir jobbigt för eleven att ta sig igenom en text och samtidigt förstå det man läst. Studier visar att mindre starka läsare på alla nivåer ökar förståelsen för texten när den presenteras talspråkligt vilket indikerar att språklig förmåga har inverkan på läsflytet. Läsflytets betydelse för läsförståelsen gäller inte enbart vid högläsning utan även vid tyst läsning.

HUR UTVECKLAR MAN LÄSFLYT? För att läsflyt ska kunna uppnås måste som tidigare nämnts kopplingarna mellan bokstav och ljud vara befast och den automatiserade avkodningen fungera väl. Levy med flera (1997) påvisade att svaga läsare gjorde avsevärda framsteg i läsflyt av löpande text när de hade fått förbereda sin läsning genom att träna på enstaka ord ur texten innan läsning av sammanhängande text.⁵ Detta innebär att eleven tränar både avkodningen och förståelse av ordet och får på så sätt språkförståelse. Undervisningen i läsflyt måste vara strukturerad, ske i lugn miljö samt ske kontinuerligt.

³ Kuhn (2005); Kuhn & Stahl (2003). ⁴ Torgesen & Hudson (2006). ⁵ Levy, Abello & Lysynchuk (1997).

SAMBAND LÄSA MYCKET OCH GODA LÄSARE Vi vet att ju mer man tränar desto bättre blir man, oavsett vad det gäller. De barn som tidigt har fått läsa mycket högt tillsammans med någon som lyssnat och kunnat korrigera har så klart de allra bästa förutsättningarna att nå framgång med sin läsning, till skillnad från barn som aldrig eller mycket sällan har fått uppleva detta. Skickliga läsare läser mer och de mindre skickliga läser allt mindre. Med tiden blir skillnaden mellan svaga och skickliga läsare större och större.

I konsensusrapporten, som genomfördes i början av 2000-talet, konstaterades att läsproblemen inte växer bort. Istället slog man fast att det är förödande för elevens fortsatta läsutveckling att inte ta tag i problemen direkt. Elever med långsammare läsutveckling får mindre läsrutin och ett mindre ordförråd och därmed stora svårigheter när kravnivån höjs under mellanstadiet.⁶ Därför är det viktigt att läsflyt utvecklas redan i de lägre åldrarna.

ATT UTVECKLA LÄSFLYT Rikligt med tillfällen till att läsa sammanhängande text är en förutsättning för att uppnå läsflyt.⁷ Många elever måste få hjälp med att upptäcka olika typer av texter som fångar deras intresse. Vid valet av text som eleven ska läsa bör den vara på elevens läsutvecklingsnivå.

Det är viktigt att hitta en lämplig text som inte är för svår och som samtidigt fångar elevens intresse. I annat fall finns risken att lusten att läsa försvinner. Om eleven får stöd i läsningen av en vuxen kan texten däremot vara en nivå svårare.⁸ När en elev läser får det inte enbart vara fokus på hastigheten. Läsflytet utvecklas än mer om man samtidigt tränar att förstå den text man läser. Om läsningen sker tillsammans med en vuxen som finns där och kan förklara ord och sammanhang kan man uppnå god effekt.

REPETERAD LÄSNING Enligt National Reading Panel (2000) är så kallad repeterad läsning en effektiv metod för att träna läsflyt. Repeterad läsning kan genomföras på olika sätt och nedan ges tre olika förslag.

- **REPETERA EFTER LÄRAREN** Att låta eleven lyssna när läraren eller annan skicklig läsare läser en text högt, uttrycksfullt och med god prosodi och sedan själv läsa samma text är ett bra sätt att lära sig på.⁹ Att läsa ofta och att läsa högt tillsammans med någon som läser med god intonation är effektivt för att utveckla läsflyt, eftersom läsflyt vid tyst läsning utvecklas av läsflyt vid läsning högt.

⁶ Myrberg (2003). ⁷ Kuhn & Levy (2015). ⁸ Kuhn (2005). ⁹ National Reading Panel (2000).

- **LÄSA TILLSAMMANS** Elev och lärare läser tillsammans. Läraren läser ett kort stycke (för de yngsta barnen kan det räcka med en mening) och eleven lyssnar. Läraren läser texten livfullt och försöker avspegla sinnesstämningen i texten men utan att överdriva.¹⁰ Därefter läser eleven samma text. Läsningen upprepas tills eleven upplever att läsningen flyter.
- **ELEVEN SPELAR IN** Att spela in det eleven läser och sedan låta eleven analysera sin egen läsning tillsammans med läraren är för många elever ett uppskattat sätt att utveckla sitt läsflyt. Inspelning av samma text kan med fördel upprepas vid ett senare tillfälle för att eleven ska uppleva framåtskridande i läsningen.

KARTLÄGGA OCH BEDÖMA LÄSFLYT För att kunna bedöma en elevs läsflyt måste man aktivt lyssna på när eleven läser en text högt. När man låter eleverna berätta om vad de läst utan att förhöra dem om innehållet, framgår ofta hur mycket de har förstått av innehållet. Prosodi tillsammans med exakthet och tempo har som tidigare påpekats ett nära samband och hänger oftast ihop med läsflyt och förståelse av text. Den enskilde läraren måste ges möjligheter att lyssna på en elev i taget. De texter som på ett bra sätt visar om en elev läser med god intonation innehåller olika typer av skiljetecken där kommunikation (dialoger) sker i texten.

Samtidigt som det är tydligt att prosodin i läsning är en viktig hjälp för att förstå vad en person läser när man lyssnar på någon som läser, är det lika klart att prosodin används av läsaren som hjälp för att förstå innehållet.¹¹ Den skicklige läsaren använder sig av betoning och satsmelodi i mycket högre grad än vad svaga läsare gör. Elevens förmåga att för texten använda sig av rätt tempo och lämplig intonation kan ses som ett tecken på att eleven uppnått läsflyt. Det är i detta skede eleven gör uppenbara framsteg i sin läsning.

Som lärare bör man regelbundet lyssna på elevens högläsning och göra anteckningar om hur eleven läser, exempelvis vilken typ av fel eleven gör. De flesta elever vill gärna själva följa sin progression i läsutvecklingen och uppskattar att till exempel genom stapeldiagram se förbättringarna över tid. Ett annat sätt är att spela in när eleven läser. Elev och lärare kan sedan tillsammans lyssna på det inlästa för att eleven själv ska få höra sina framsteg. Viktigt är dock att dokumentera läsningen, alltså hur långt eleven läst en text på en viss tid och notera antal felläsningar och vilken typ av felläsningar som uppkommit.

Som tidigare nämnts är läsflytet en grundförutsättning för läsförståelse. Det betyder att eleven i samband med kartläggningen också bör kunna redogöra för vad texten handlade om. Texterna på mellanstadiet är mer avancerade, såväl faktamässigt som språkmässigt, än

¹⁰ Kuhn & Levy (2015). ¹¹ Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker & Stahl (2004).

lågstadiet texter och de elever som ännu inte uppnått ett läsflyt kommer med stor sannolikhet att få en utmaning med läsförståelsen. Eleven bör därför ha uppnått läsflyt vid slutet av tredje klass.

SAMMANFATTNING I det här kapitlet har vi beskrivit läsflyt, dess samband med läsförståelse och hur man utvecklar, bedömer och kartlägger läsflyt.

- Läsflyt beskrivs ofta som bryggan mellan avkodning och språkförståelse som leder till läsförståelse.
- Läsflyt beskrivs via tre nyckelelement: exakt läsning, tempo och prosodi.
- Undervisning i läsflyt sker genom att repetera eller läsa tillsammans.

” Läsflytets betydelse för läsförståelsen gäller inte enbart vid högläsning utan även vid tyst läsning. ”

12

LÄSFÖI

LÄSFÖRSTÅELSE

Ulla-Britt Persson

I det här kapitlet lär du dig mer om färdigheter som att koppla textens innehåll till tidigare kunskaper. Vi visar hur man kan välja förståelsestrategier som är lämpliga för textstrukturen och strategier för att tolka texten för att som läsare få god förståelse för innehållet. Du får även läsa om modeller du kan använda dig av för att bedriva undervisning i läs- och innehållsförståelse samt om forskningen som ligger till grund för modellerna.

FÖRSTÅELSE AV INNEHÅLLET I EN TEXT Hörförståelse skiljer sig från läsförståelse bland annat genom att läsförståelsen förutsätter avkodningsförmåga, medan språklig förståelse tillämpas både vid hörförståelse och vid egen läsning. Förståelse av en text, oavsett om det gäller läsförståelse eller hörförståelse, innefattar tre färdigheter: att kunna aktivera sin bakgrundskunskap, att kunna anpassa sin läsning eller sitt lyssnande efter textens struktur samt att kunna använda tolkningsstrategier för att förstå textens innehåll.

Syftet är att förstå en text – exempelvis dess budskap, handling eller orsak-verkanförhållanden. De tre olika färdigheterna är olika svåra att behärska och de utvecklas under hela livet. Under de första skolåren tillämpas de främst under lärarens högläsning men utvecklas efter hand när elevernas avkodningsförmåga förbättras till att så småningom även tillämpas vid den egna läsningen.

För att ge en tydlig bild av de tre färdigheter som innefattas i läsförståelse, kommer de längre fram att behandlas separat. För en god läsförståelse krävs dock att man kan använda de tre färdigheterna parallellt. Innan dess ges en kort beskrivning varför hörförståelse är så viktig för läsförståelse.

HÖRFÖRSTÅELSEN VIKTIG FÖR LÄSFÖRSTÅELSEN Det tycks vara så att elever som blir skickliga läsare har en intuitiv känsla för hur de ska läsa en text för att underlätta förståelsen. De har metakognitiva färdigheter som svaga läsare oftast saknar.¹ Visserligen lär sig även svaga läsare vilka skillnader som finns mellan olika typer av texter – de kan exempelvis avgöra om det är en faktatext – men de vet inte vilka slutsatser de ska dra utifrån denna kunskap. Starka läsare, däremot, använder sina kunskaper till att variera sin läsning utifrån textens struktur och svårighetsgrad. Därmed uppnår de en effektiv läsning och kan lägga sin energi på att koncentrera sig på det som är nytt och viktigt i en text.

Starka läsare kan utnyttja ledtrådar i textstrukturen för att aktivera bakgrundskunskap och lägga till ny kunskap. I en berättelse funderar de till exempel på innebörder av metaforer och andra språkliga bilder, koncentrerar sig på att läsa mellan raderna och skapar sig egna, inre bilder av innehållet. För att även ovana eller svaga läsare ska få möjlighet att skapa mening i de texter de läser, behöver de träna sig i att använda olika strategier för olika ändamål. De behöver få hjälp att tillägna sig samma sorts medvetenhet som starka läsare har.²

Många ovana läsare har även en icke utvecklad hörförståelse och har därmed svårigheter att förstå texters innehåll oavsett om de läser själva eller lyssnar till dem. Mycket tyder på att dessa elevers svårigheter med förståelse kvarstår över tid om de inte uppmärksammas tidigt.³ Men det står också klart att träning som innefattar både hörförståelse och läsförståelse, och som fokuserar på innehållet, ger goda effekter både på kort och lång sikt.⁴ Dessa elever behöver undervisning i både ordkunskap och om vilka strategier de kan använda för att förbättra sin förståelse.

AKTIVERA BAKGRUNDSKUNSKAP Bakgrundskunskap omfattar alla de kunskaper vi behöver för att förstå innehållet i en text som vi lyssnar till eller läser. Allt detta lär vi oss genom de erfarenheter vi får, alltifrån tidig barndom och framåt och som byggs på under uppväxten och livet igenom. Bakgrundskunskap innefattar bland annat:

- **Kunskaper och medvetenhet om språket:** Begrepps- och ordförråd (semantik), ordens böjningsmönster (morfologi), ordföljd och meningsbyggnad (syntax), skillnader mellan talat (fonologi) och skrivet språk/stavningsmönster (ortografi).
- **Kunskaper om, och erfarenheter av, omvärlden.**
- **Kunskaper om, och erfarenheter av, texter** i olika medier såsom böcker, dagstidningar, serietidning och digitala texter.

¹ Roe (2014); Persson (2016). ² Levlin (2014). ³ Elwér (2014). ⁴ Fälth (2013).

Det räcker inte att endast ha bakgrundskunskap utan det avgörande är att kunna tillämpa den. Tillämpningen av bakgrundskunskapen är inget som kommer naturligt för alla elever. Läraren har här en viktig funktion att uppmuntra eleverna och undervisa dem i att dra nytta av sina erfarenheter och kunskaper för att öka förståelsen av den text som bearbetas. Ett flertal forskningsstudier, bland annat i USA, visar att bakgrundskunskapen och förmågan att aktualisera den har stor betydelse för läsförståelsen. Forskningen visar också att undervisning om hur man använder sin bakgrundskunskap ger goda effekter.⁵

Förståelsen av en ny text bygger i stor utsträckning på sådant man redan vet och kan, även om man kanske inte alltid tänker på det. Bakgrundskunskapen skapar förväntningar på vad den nya texten ska handla om. För att förstå en skönlitterär text behöver man flera olika sorters bakgrundskunskap om både språket och omvärlden för att kunna fylla i information som författaren utelämnat för att göra texten mera intressant och spännande. När man läser en faktatext behöver man aktivera de tidigare kunskaperna inom ämnet för att kunna skapa mening i texten, dvs förstå innehållet. Om man kan aktivera sin bakgrundskunskap kan man också koncentrera sig på det som är viktigt och på det som är nytt i texten istället för att ta in och bearbeta all information i varje ny text. Den nya kunskapen integreras med tidigare kunskaper och är en hjälp för att förstå texten. När man har förstått texten är den också lättare att komma ihåg.⁶

KOGNITIVA SCHEMAN – VÅR ERFARENHETSBANK För att kunna begripa och hantera vår omvärld behöver vi mentala modeller, så kallade kognitiva scheman. Enligt kognitiv schema-teori byggs vår begreppsförståelse och våra kunskaper gradvis upp genom nya upplevelser och erfarenheter.⁷ Alla upplevelser samlas i en erfarenhetsbank som man tänker sig består av dessa mentala modeller. Att kunna använda sig av sina kognitiva scheman – det vill säga av sina erfarenheter och kunskaper om omvärlden, om språket och om olika texttyper – är avgörande för att förstå en text.⁸

” Läraren har här en viktig funktion att uppmuntra eleverna och undervisa dem i att dra nytta av sina erfarenheter och kunskaper för att öka förståelsen av den text som bearbetas. ”

⁵ National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000); Shanahan (2005). ⁶ Persson (1994). ⁷ Roe (2014). ⁸ Liberg (2016).

TEXTENS STRUKTUR Textstruktur handlar om hur texten till innehåll och form är organiserad och utformad för att presenteras för mottagaren. Strukturen omfattar till exempel styckesindelningar, disposition och rubriksystem och styrs av vilken genre texten tillhör. Kunskapen om textstruktur bygger på:

- *Medvetenhet om skillnader* mellan olika textgenrer.
- *Kunskaper om texters inre struktur* när det gäller språket, hur de är organiserade i fråga om ordval, meningsbyggnad, styckesindelningar med mera.
- *Medvetenhet om att texter har olika syften och budskap* och att strukturen hänger samman med dessa.

Kunskap om olika textstrukturer ger läsaren vägledning i hur texten ska läsas, vilka tolkningsstrategier som är lämpliga och vilka typer av slutsatser som kan dras utifrån texten. Kunskap om textstruktur utgör därmed en viktig komponent för läsförståelse.⁹ En text har alltid ett syfte och ett budskap och vänder sig oftast till en viss kategori av läsare (eller lyssnare). Därför har texter olika struktur.¹⁰

Under de första skolåren möter eleverna främst skönlitterära texter och faktatexter. Här kommer vi att titta lite närmare på dessa två huvudkategorier och därefter ta upp digitala texter.

TEXTSTRUKTUR I SKÖNLITTERÄRA TEXTER Skönlitterära texter som vänder sig till yngre barn är oftast sagor och berättelser (ledsagade av bilder), rimmad eller orimmad vers, tecknade serier och enklare kapitelböcker. Det finns skillnader i struktur mellan olika slags texter inom samma genre, beroende på hur författaren bygger upp sin text. Ofta har detta att göra med textens syfte. En deckare har till exempel inte samma struktur som en saga, trots att båda hör till skönlitteraturen. De flesta skönlitterära texter skrivna för barn har en berättelsestruktur, även kallad berättelseschema. Redan i tre- eller fyraårsåldern känner de flesta barn till hur en enkel berättelse är uppbyggd; med tydlig början, presentation av huvudpersoner och miljö, diverse händelser och så till slut någon slags upplösning. Berättelsen mynnar eventuellt ut i en sensmoral såsom i en saga. Denna struktur bygger på det muntliga berättandet som funnits så länge människan kunnat använda språket. I takt med att skriftspråket har utvecklats har människan utvecklat många varianter av berättelsestrukturen. En vanlig struktur är:

- En ram presenteras (till exempel var någonstans berättelsen tilldrar sig).
- En eller flera huvudpersoner, och eventuella bifigurer introduceras.
- Ett problem presenteras.

⁹ Learning Media (1997). ¹⁰ Dominković, Eriksson & Fellenius (2006); Roe (2014).

- En eller flera händelser inträffar.
- Ett mål skymtar.
- En upplösning presenteras som gör att historien får en ”gestalt”, antingen genom ett logiskt slut eller – som i en bokserie – genom en så kallad ”cliffhanger” som höjer förväntningarna på nästa bok i serien.

Det finns många varianter av denna berättelsestruktur.¹¹ Ordningsföljden på berättelsens ingående delar kan variera. Kanske det inledningsvis är problemet eller en händelse som presenteras, men beståndsdelarna brukar vara ungefär desamma. Sagor och fabler har en egen variant av detta schema, och slutar ibland med en sensmoral, en slutsats, som inte alltid är uppenbar för barnen. Sagor och fabler lämpar sig utmärkt för högläsning och diskussioner kring tolkningar och slutledningar (*inferenser*).

Ytterligare varianter på berättelsestruktur återfinns i personliga berättelser (redogörelser för något som författaren varit med om) och biografier. Även dagböcker, personliga brev, dramatik och poesi hör till den skönlitterära genren. Dramatiken karaktäriseras främst av dialog. Poesin kännetecknas av en friare hållning till språket både vad gäller ordval och grammatik. Poesi kan vara bunden i en viss rytm och verserna kan vara rimmade, men poesi kan också vara utan rytm och rim. Rim och ramsor brukar barnen vara vana vid sedan småbarnsåldern och elever i de lägre åldrarna tycker ofta om att själva skriva vers.

Tecknade serier, eller ”graphic novels” (grafiska berättelser) som de kallas i USA, nämns sällan som exempel på textstruktur i forskningslitteraturen men det är en vanlig form av text som de flesta barn idag är förtrogna med och borde kanske uppmärksammas mer. Läsning av grafiska berättelser kräver inte bara förståelse av texten utan också förståelse av bilder och bildsekvenser.¹²

TEXTSTRUKTUR I FAKTATEXTER Språkbruket i en faktatext är inte detsamma som i en skönlitterär text. Faktatexter kan innehålla ord och uttryck som kanske inte är så välkända för läsaren.¹³ Meningsbyggnaden kan också vara annorlunda och mer formell. Faktatexter har ofta en hierarkisk uppbyggnad, där rubriker och styckesindelningar har stor betydelse. Författaren väljer ut de fakta som hon eller han anser vara viktiga för att beskriva eller förklara ett visst fenomen. Valet av fakta och hur information presenteras beror i stor utsträckning på vilken åldersgrupp författaren vänder sig till. Faktatexter som är ägnade att ge information om förhållanden i omvärlden kan vara strukturerade ungefär som en tankekarta. De har då en huvudrubrik, där ämnet presenteras, ett antal underrubriker som ger ytterligare information och bilder och bildtexter med mer detaljerad information samt olika faktarutor.

¹¹ Brudholm (2002); Brudholm (2011); Learning Media (1997). ¹² Brozo, Moorman, & Meyer. (2013). ¹³ Brudholm (2002).

Rubrikerna signalerar vad som är viktigt i texten. Det som står under huvudrubriken ger en orientering om innehållet, och det som presenteras allra först under respektive underrubrik är viktigast för läsaren att lägga på minnet för att senare kunna sammanfatta textens innehåll. Ibland är den detaljerade informationen den mest intressanta men den är inte lika nödvändig för sammanfattningen. Däremot kan sådan information vara viktig när det gäller att söka information och besvara frågor.

Hur en faktatext organiseras beror på innehållet och syftet med texten.¹⁴ En faktatext kan innehålla:

- **Instruktioner** som exempelvis matrecept och bruksanvisningar.
- **Beskrivningar och förklaringar** av hur något fungerar och varför.
- **Information och redogörelser** som exempelvis rapporter.
- **Diskuterande och argumenterande** texter som till exempel tar upp orsak/verkan eller för- och nackdelar.

TEXTSTRUKTUR I DIGITALA TEXTER Texter i digitala medier kan se likadana ut som tryckta texter. Det enda som i så fall skiljer dem från texter tryckta på papper är att man läser dem på en skärm. Texter som är digitalt utformade kan däremot inte alltid tryckas på papper, eftersom de kan innehålla flera funktioner och vara interaktiva.¹⁵ De kan beskrivas så här:

- **Digitala texter kan innehålla animationer och ljud** i form av filmer, rörliga illustrationer, musik och andra ljudfiler, till exempel talsyntes (en röst som läser upp texten).
- **Digitala texter kan vara hypertextuella**, det vill säga innehålla hänvisningar till andra texter och nätsidor som man når genom att klicka på en flik eller näadress (en så kallad hyperlänk).
- **Digitala texter kan vara interaktiva**, vilket innebär att läsaren kan ”kommunicera” med texten genom att till exempel bestämma textstorleken eller vilka funktioner han eller hon vill använda.¹⁶

Digitala texter kan därmed ha en annan struktur än tryckta texter och kräver då något utöver de förmågor och färdigheter som är knutna till själva läsprocessen. De kräver både visuell-spatial förmåga och ett väl fungerande arbetsminne.¹⁷ Läsaren ska till exempel kunna navigera på nätet, tolka olika illustrationer, tänka kritiskt och värdera olika källor. Dessutom ska läsaren kunna koncentrera sig och behålla fokus på läsningen och dess syfte, medan han eller hon

¹⁴ Learning Media (1997). ¹⁵ Rasmussen (2014). ¹⁶ Strømso & Bråten (2008). ¹⁷ Rasmussen (2014).

navigerar sig fram i hyperlänkarna. Strukturen i en digital text är med andra ord inte given på förhand, och eleverna behöver träna sig att använda de olika funktionerna på rätt sätt för att inte ”gå vilse” i hyperlänkarna.¹⁸ Innehållsmässigt kan digitala texter både ha karaktären av faktatexter och skönlitteratur.

LÅT TEXTSTRUKTUREN VÄGLEDA Genom att lära sig att känna igen olika textstrukturer kan eleverna hantera olika typer av texter på olika sätt och använda dem för olika ändamål. Syftet kan till exempel vara att lära, att förstå en instruktion, att informera sig om något eller att bara läsa för nöjes skull.

Kunskap om textstruktur, det vill säga hur en text är organiserad, underlättar för eleverna att aktivera rätt bakgrundkunskap för aktuell text. Det gör också att de vet vad de ska förvänta sig av texten då de känner igen vissa drag och vet vad de ska göra för att förstå och komma ihåg just en sådan text.¹⁹ Svaga läsare har ofta svårt att återge en text på ett adekvat sätt. Det beror på att de har problem med att hitta de ledtrådar i textstrukturen som skulle kunna hjälpa dem att dra slutsatser om vad som är viktigt och värt att lägga på minnet. De missar lätt att strukturen är textens ”ryggrad” som hjälper läsaren att förstå sammanhang och händelseförlopp.²⁰ Ibland beror problemen på en, från förskoleåldern, begränsad erfarenhet av olika texter och berättelser.

Tydlig undervisning om hur man använder textens struktur för att förstå dess innehåll har visat sig vara effektiv, eftersom eleverna då lär sig att läsa strategiskt.²¹ Läraren förevisar och förklarar hur ledtrådarna i strukturen kan användas och eleverna får träna både i mindre grupper och på egen hand. På så sätt blir eleverna medvetna om vilka ledtrådar som finns i olika textstrukturer och hur de ska utnyttja dem för att förstå innehållet. Att anpassa sin läsning utifrån kunskap om olika texttyper är en strategi som tillämpas bland annat inom genrepedagogen.²²

” Kunskap om olika textstrukturer ger läsaren vägledning i hur texten ska läsas, vilka tolkningsstrategier som är lämpliga och vilka typer av slutsatser som kan dras utifrån texten. ”

¹⁸⁾ Selander & Kress (2010). ¹⁹⁾ Cain (2010). ²⁰⁾ Taube (2007b). ²¹⁾ National Reading Panel (2000). ²²⁾ Johansson & Sandell-Ring (2015).

TOLKNINGSSTRATEGIER Tolkningsstrategier är strategier för att tolka och förstå en text. Vilken strategi man väljer beror bland annat på syftet med lyssnandet eller läsandet, men också på vilka utmaningar som texten ställer läsaren respektive lyssnaren inför.

TOLKNINGSSTRATEGIERNAS SYFTEN VARIERAR Syftet med användandet av tolkningsstrategier är beroende av flera olika parametrar, exempelvis vilken typ av text det är och varför texten läses eller lyssnas till. Exempel på syften med att använda tolkningsstrategier är att:

- förstå budskap
- identifiera samband eller förhållanden mellan orsak och verkan
- dra slutsatser
- hitta information
- lära sig något
- förstå berättarkoder
- förstå person- och miljöskildringar
- förstå handling
- förstå symbolik och bildspråk

Om man läser en gestaltande text för nöjes skull är man förmodligen mest inriktad på att förstå skildringen av personer och händelser, att förstå symbolik och kanske även budskapet.

Man kan förstås också läsa en faktatext för nöjes skull eller av intresse, men då är man nog mer inriktad på att lära sig något, hitta information eller förstå och identifiera samband och sakförhållanden.

För att uppnå sitt syfte använder man olika strategier när man analyserar innehållet. Som van läsare gör man detta eftersom man av erfarenhet vet att det är nödvändigt. En del elever använder också sådana strategier utan att fundera närmare på det, men de kan förklara hur de gör när de blir tillfrågade. Däremot finns det andra elever som behöver bli uppmärksammade på hur de ska gå tillväga för att analysera innehållet.²³

OLIKA TOLKNINGSSTRATEGIER När man bearbetar texten är det nödvändigt att använda olika strategier för att försäkra sig om att man förstår texten. Vilken eller vilka man väljer att tillämpa beror delvis på syftet med läsningen. Exempel på strategier är att

- strukturera
- sammanfatta

²³ Roe (2014); Persson (1994).

- ställa frågor till texten
- besvara frågor om texten
- skapa mentala bilder av texten
- visualisera
- tänka högt när man läser
- granska kritiskt

Samtliga punkter ovan motsvarar sådana aktiviteter som de starka läsarna ägnar sig åt enligt ett antal forskningsstudier som sammanställts och kommenterats av bland andra Duke och Pearson.²⁴ Även National Reading Panel refererar till forskningsstudier där dessa aktiviteter framträder som effektiva för läsförståelse.²⁵

Med strukturera menas här att man exempelvis inordnar innehållet under andra rubriker än de som finns i texten. Strukturera kan man även göra i samband med att man sammanfattar texten, genom att man försöker ta fram det som är viktigast i texten.

Att ställa frågor till texten kan man öva genom att gemensamt, före läsningen, diskutera vad man tror kommer att hända eller vad texten ska handla om. Ibland hänger detta ihop med att besvara frågor som formulerats av läraren. Skickliga läsare har för vana att skapa mentala bilder av texten medan de läser.²⁶ Nybörjarläsare kan behöva hjälp med detta, och här är samtalet – både före, under och efter läsningen – till stor hjälp. Visualiseringar handlar om att göra viktiga delar av texten synliga och kan exempelvis göras genom tankekartor. Läraren kan också tänka högt under högläsning för att visa eleverna hur de olika strategierna används. Den kritiska granskningen av text är utmanande och här behöver de yngre och osäkra eleverna extra stöttning. Det är viktigt att komma ihåg att efter bearbetningen av texten låta eleverna läsa hela texten utan avbrott så att de får en bild av helheten.

Eleverna behöver lära sig att förstå och använda strategierna, att kunna avgöra när de är lämpliga att använda samt få klart för sig varför de ska användas. Man kan till exempel använda sig av Reciprocal Teaching (RT),²⁷ ömsesidig undervisning, när strategierna övas.

TEXTFÖRSTÅELSE I OLIKA NIVÅER För att förstå en text räcker det inte att ha ett tydligt syfte med lyssnandet respektive läsandet och att ha tillgång till ett antal olika tolkningsstrategier. Lärarens roll blir att modellera och förklara för eleven att analysen och tolkningen kan ske med olika djup och att man kan bearbeta en text på tre nivåer – på, mellan och bortom raderna:²⁸

- **Analysera på raderna:** Att tolka texten bokstavligt. Det som står på raderna är precis vad författaren menar.

²⁴ Duke & Pearson (2002). ²⁵ National Reading Panel (2000). ²⁶ Persson (2016). ²⁷ Roe (2014); Reichenberg & Lundberg (2012); Westlund (2010).

²⁸ Taube (2007b).

- **Analysera mellan raderna:** Att tolka texten genom att dra slutsatser från de ledtrådar som ges och från sådant som man redan vet, samt genom att själv fylla i information som inte uttrycks explicit.
- **Analysera bortom raderna:** Att tolka texten genom att ta hjälp av fantasi, tidigare kunskap och relevant erfarenhet.

Att analysera mellan (och ibland bortom) raderna och att inse att allt inte står uttryckligen i texten är oftast ett krav för att förstå vad texten egentligen går ut på. Uppgiften blir med andra ord att med hjälp av ledtrådar i texten, tidigare kunskaper och erfarenheter dra slutsatser och fylla i det som inte uttryckligen står i texten. Detta kallas för att göra inferenser. Detta är ingen lätt uppgift för eleverna och som lärare behöver man undervisa, exemplifiera och hjälpa eleverna tills de behärskar den.

Det finns texter som utgör undantag från kravet på att kunna göra inferenser, till exempel olika typer av manualer eller bruksanvisningar, som matrecept eller en instruktion för hur man sätter ihop en apparat. Här krävs exakt språkbruk och detaljerade beskrivningar som man bör följa för att resultatet ska bli det förväntade. Sådana texter måste man i princip läsa på raderna, även om det ibland kan vara bra både att använda tidigare kunskaper och lite fantasi.

SKÖNLITTERÄRA TEXTER Olika slags texter kräver olika strategier och färdigheter hos läsaren. När skönlitterär text analyseras är det naturligt att jämföra innehållet med egna erfarenheter och att tolka handlingen utifrån personliga upplevelser. Ibland tolkar man handlingen mer symboliskt. På detta sätt kan skönlitterära texter bli ett led i identitetsskapandet.²⁹ Att läsa en skönlitterär text i skolan ställer ofta krav på att eleven kan sammanfatta och dra slutsatser (hitta kärnan i berättelsen), lägga märke till händelseförlopp samt reflektera kring händelser, personer och deras motiv för sina handlingar.

Även om barn oftast är vana vid gestaltande texter är dessa inte nödvändigtvis lättare att förstå än exempelvis faktatexter. Variationen kan vara stor när det gäller såväl struktur som innehåll och ställer därmed stora krav på flexibilitet hos läsaren.

FAKTATEXTER Faktatexter som används i skolan liknar ofta varandra till sin struktur, även om innehållet varierar. Trots detta tycker många elever att faktatexter är svåra att läsa. Ofta kan det bero på att innehållet kan upplevas som svårt och att det finns en del nya ord och begrepp som behöver förklaras.³⁰ När en faktatext bearbetas kan det vara till hjälp att exempelvis ställa frågor till texten, att fundera på vilket innehåll som är viktigt och att bestämma

²⁹ Schmidt (2013). ³⁰ Persson (2016).

vilka fakta som ska läggas på minnet. En vanlig metod för att analysera faktatexter är att jämföra källor, vilket även är ett bra sätt att träna kritisk läsning.

DIGITALA TEXTER Läsning av digitala texter handlar ofta om informationssökning, det vill säga eleverna läser för att lära sig något.³¹ Det kan handla om att:

- läsa för att hitta viss information
- läsa för att definiera viktiga frågor
- läsa för att kritiskt värdera information
- läsa för att sammanställa information hämtad från olika nätsidor
- läsa och skriva för att kommunicera den information man har hittat

Eleverna behöver träning i att hitta ”rätt” information och att använda de olika medierna (till exempel bild, ljud och film), men framför allt behöver de träning i att kritiskt granska och värdera innehållet i den digitala texten.³² Samtidigt ska de fokusera på uppgiften som till exempel kan innebära att tolka och sammanställa den information de hittar på nätet. Träningen kan göras gemensamt på en smartboard, men i många klasser idag har eleverna tillgång till egna surfplattor eller bärbara datorer, som också kan användas för gemensam träning i att läsa och förstå innehållet i digitala texter.

FÖRSTÅ TEXT PÅ DJUPET Att kunna analysera innehållet i en text gör det lättare att rikta uppmärksamheten rätt när man läser. Syftet med läsningen kan till exempel vara att få en orientering om vad texten innehåller eller att leta efter svar på förutbestämda frågor. Då kan det räcka med en översiktsläsning.

Läser man en faktatext som följs av ett antal frågor som någon annan formulerat sker läsningen förmodligen långsamt och med eftertanke, för att man ska lägga fakta på minnet. Läser man en text för nöjes skull, behöver man troligtvis inte lägga ner lika mycket energi på läsandet. Det beror på att man då kan förväntas ha viss bakgrundskunskap som fungerar som ”krokar” i minnet att hänga upp nya fakta på, varmed innehållet blir lättare att komma ihåg.

Timothy Shanahan, en av forskarna i National Reading Panel, påpekar att de strategier som används för att analysera och förstå innehållet i en text inte snabbar på läsningen, eftersom ingen av dem kan användas utan medvetet tänkande. Inga tolkningsstrategier är till nytta om de används utan intentioner eller mål.³³ De måste användas medvetet och målinriktat. Man måste tänka efter, vilket betyder att läsningen går långsammare en stund medan man

³¹ Leu, Forzani, Rhoads, Maykel, Kennedy, & Timbrell (2014). ³² Skolverket (2013a). ³³ Shanahan (2005).

fokuserar på det som behöver göras för att man ska förstå texten. Med andra ord så läser man inte med samma hastighet hela tiden.

SVÅRIGHETSNIVÅER INOM LÄSFÖRSTÅELSE Olika delar av läsförståelsen är olika lätta för eleven att hantera. Detta är viktig kunskap för läraren att beakta vid undervisningsplaneringen. Det är till exempel lättare att arbeta med att koppla bakgrundskunskap till en text än att använda tolkningsstrategier, som är en betydligt mera abstrakt uppgift. Hur lätt en text är att förstå bestäms av om eleven har bakgrundskunskaper till texten, om eleven behärskar textens struktur samt vilken språklig svårighetsnivå texten har. Dessutom har intresse och motivation stor betydelse för om läsaren upplever texten som lätt eller svår.³⁴

ATT TILLÄMPA BAKGRUNDSKUNSKAP VID LÄSNING Elevernas egna referensramar är av vikt vid läsning av all text. Alla nya företeelser och händelser som de möter i texten utvecklar och utvidgar deras kognitiva scheman och då utvidgas också deras kunskaper och erfarenheter.

Det är lättare för elever att ”koppla på” bakgrundskunskap om den är inhämtad via egna upplevelser än om den förvärvats genom läsning eller muntlig förklaring. Det som eleverna upplevt är starkt beroende av deras bakgrund, vilket är viktigt att ta i beaktande i skolarbetet.³⁵ Om vi i skolan till exempel nämner något så vanligt som *träd*, utan att först visa en bild av ett träd, så har eleverna olika ”bilder” i huvudet av hur ett träd ser ut. Ett barn från norra Sverige kanske först kommer att tänka på en gran medan ett barn från södra Sverige kanske först kommer att tänka på en björk.

Lärarens uppgift blir här att locka fram de kunskaper och erfarenheter eleverna har. Genom samtal i klassen får eleverna en förförståelse som hjälper dem att sortera de nya intryck som texten ger. De lär sig att koncentrera sig på det som är nytt i texten och som de behöver lägga på minnet, och att redan kända fakta kan läsas snabbare.

TEXTSTRUKTURENS SVÅRIGHETSNIVÅ Ett antal komponenter i en text bestämmer hur svår textstrukturen är. Dels har det att göra med vilken genre texten tillhör, dels beror det på ordval och språklig struktur, till exempel meningsbyggnad. Det beror också på om det finns bilder i texten som kan förklara en del av innehållet och underlätta läsningen. Hur texten är inordnad i stycken – korta eller långa – men också kronologi och ordningen i ett händelseförlopp säger något om svårighetsgraden.

Generellt sett tycker barn att skönlitterära texter är lättare att läsa än faktatexter, eftersom de är mer vana vid att läsa berättelser och oftare läser dem av fri vilja.³⁶ Eleverna upplever att

³⁴ Taube (2007b); Persson (1994). ³⁵ Damber (2016). ³⁶ Persson (2016).

faktatexter kräver större ansträngning. Det handlar om att lägga saker på minnet, framför allt om det är något barnen måste läsa i skolan. Uppräkningar och tydliga kronologiska följder är lättare att följa; här tar författarna ibland också hjälp av tabeller och punktlistor för att förenkla framställningen. Även tydliggörande exempel i form av bilder gör faktatexterna lättare att förstå. För de yngre finns det också faktatexter som har en mera berättande form, där författaren förklarar svåra begrepp och samband med hjälp av konkreta exempel som talar direkt till barnen. Sådana texter upplever barnen ofta som lättare att förstå.

Det är emellertid inte alltid lätt att avgöra svårighetsgraden i en text, i varje fall inte vad gäller innehållet, eftersom intresse, motivation och engagemang också påverkar om man upplever en text som lätt eller svår att förstå.³⁷

TILLÄMPA TOLKNINGSSTRATEGIER Olika strategier för att tolka texter är olika svåra att lära sig behärska. Generellt sett är det enklare att återberätta en text än att dra slutsatser av den. Det är också lättare att besvara frågor till en text när svaren finns att läsa direkt i texten, det vill säga på raderna. Enklast är det om svaren går att finna på en viss sida eller i ett visst avsnitt, jämfört med om man måste leta efter svaren på olika ställen i texten. Allra svårast är det om svaren inte är direkt uttalade i texten utan kräver en slutledning, eventuellt med hjälp av inferenser, eller om man måste ta hjälp av sina bakgrundskunskaper för att besvara frågan. Att sammanfatta en text och få fram kärnan i innehållet är inte heller så lätt. Om man använder digitala texter på internet tillkommer dessutom ett ökat behov av att kritiskt granska och värdera relevansen och trovärdigheten i texterna. Detta är något som inte är riktigt lika nödvändigt vid läsning av tryckta texter, eftersom värdet av dessa är mer givet i förväg, förutsatt att läraren har valt ut de texter eleverna ska läsa. Däremot om eleverna får välja texter själva kan den kritiska granskningen bli aktuell.

En sammanställning av aktiviteterna, från lättare till svårare, skulle kunna se ut så här:

- Besvara frågor där svaren kan utläsas direkt i texten, det vill säga på raderna.
- Besvara frågor där svaren finns på raderna – men på olika ställen i texten.
- Besvara frågor där svaren finns mellan raderna.
- Besvara frågor där svaren inte finns i texten utan då man måste ta hjälp av egna erfarenheter och kunskaper från andra källor, det vill säga bortom raderna.
- Sammanfatta texten.
- Kortfattat återge det viktigaste av texten.
- Dra slutsatser.
- Kritiskt granska texten och avgöra dess relevans och trovärdighet.

³⁷ Roe (2014).

Kunskap om vad läsförståelsen är och hur den utvecklas och kan mätas, ger läraren en teoretisk grund att stå på.

UNDERVISNING I LÄSFÖRSTÅELSE När man arbetar med läsförståelse i klassrummet finns olika tillvägagångssätt som kan användas vid arbetet med både bakgrundskunskap, textstruktur och tolkningsstrategier. Många gånger görs arbetet med de tre delarna parallellt eller samtidigt.

Detta avsnitt behandlar olika undervisningsmodeller som kan användas för att öka elevernas innehållsförståelse och engagemang i läsandet. Avsnittet avser även att öka förståelsen för hur det gemensamma samtalet bidrar till en ökad läsförståelse samt hur läsförståelsen kan övas vid såväl högläsning som tyst läsning.

Syftet med den metaanalys som genomfördes av National Reading Panel var att komma fram till vad man ska undervisa om i skolan för att eleverna ska bli bättre läsare.³⁸ Analysen visade att när det gäller läsförståelse var följande aktiviteter mest effektiva:

- att under läsningen formulera egna frågor till texten
- att övervaka och utvärdera sin läsförståelse
- att summera texten
- att besvara frågor om texten
- att göra berättelseschema/fokusera på textstrukturen
- att göra begrepps- och tankekartor
- att i mindre grupper bearbeta texter tillsammans
- att aktivera bakgrundskunskap
- att skapa mentala bilder av en text

Det visade sig också att allra bäst resultat uppnåddes om man kombinerade flera av dessa aktiviteter och lärde ut dem tillsammans.³⁹ Som illustreras i tabellen på nästa sida har flera av de aktiviteter som identifierats som mest effektiva för läsförståelsen också en direkt koppling till hörförståelse.

³⁸ National Reading Panel (2000). ³⁹ Shanahan (2005).

Komponent inom läs-förståelse som tränas:	Bakgrundskunskap	Textstruktur	Tolkningsstrategier
Aktivitet:	Att ställa frågor till texten under läsning. Att göra begrepps- och tankekartor. Att aktivera bakgrundskunskap i samtal.	Att göra berättelse-schema/ fokusera på textstruktur.	Att övervaka och utvärdera sin läsförståelse. Att göra begrepps- och tankekartor. Att summera texten. Att besvara frågor om texten. Att skapa mentala bilder av en text.

Kapitel 14, tabell 1. Aktiviteter som är gynnsamma för hörförståelsen och därmed läsförståelsen.

UNDERVISNINGSMODELLER I detta avsnitt presenteras ett antal modeller som kan användas för att utföra de aktiviteter som National Reading Panel kommit fram till är effektiva för läsförståelsen. Flera av de modeller som presenteras i avsnittet har sitt ursprung i anglosaxiska länder men är anpassade till svenska förhållanden och har använts i svenska skolor. Alla de tre komponenterna bakgrundskunskap, textstruktur och tolkningsstrategier tränas i var och en av modellerna, men fokus inom en viss modell kan vara mer riktat mot en av dessa delar. Modeller som är inriktade på samma komponent i läsförståelsen är likvärdiga och därmed utbytbara.

I undervisningen kan man välja att använda en eller ett par modeller som tränar varje komponent. Man kan behöva pröva sig fram för att hitta en modell som man själv och eleverna trivs med och som passar både den egna undervisningen och elevernas behov.

MODELLERNAS FORSKNINGSGRUND De flesta modellerna som presenteras i detta avsnitt har sin grund i forskning inom kognitiv psykologi som bedrevs under första hälften av 1900-talet, men som senare har modifierats allteftersom våra kunskaper om hur den mänskliga hjärnan fungerar har utvecklats. Forskningsstudierna har bland annat rört hur vi lär oss nya saker, det vill säga hur vi förstår det vi upplever, hör och läser; hur detta lagras i minnet och hur informationen sedan kan hämtas därifrån när den behövs. Schemateorin, som nämndes tidigare i detta kapitel, hör till denna forskningstradition inom kognitiv psykologi. Ett kognitivt schema kan liknas vid en abstrakt struktur i vårt långtidsminne, där vi lagrat tidigare kunskaper och erfarenheter inom ett visst område, till exempel en företeelse eller en situation. Anderson och Pearson⁴⁰ beskriver bland annat bildandet av kognitiva scheman med hjälp av Piagets termer *assimilation* och *ackommodation*. Genom *assimilation*, införlivande, lägger vi till nya erfaren-

⁴⁰ Anderson & Pearson (1984); Roe (2014).

heter och kunskaper till dem som vi redan har, och utökar på så sätt vårt kognitiva schema för den aktuella företeelsen eller situationen. Ackommodation, eller anpassning, är den process som sker när vi måste ifrågasätta det vi redan vet och ändrar vårt schema genom att anpassa det till den nya kunskapen.

En annan kognitiv teori, dual-coding-teorin (dubbel kodning), beskrevs av Allan Paivio 1971.⁴¹ Enligt Paivio har denna teori urgamla rötter eftersom bilder och visuella symboler användes som stöd för minnet innan ett effektivt skriftspråk hade utvecklats. Enligt dual-coding-teorin har vi två huvudsakliga sätt att lagra ny information och nya upplevelser i minnet (det vill säga att förstå, memorera och lära).

Antingen sker processen icke-verbalt – genom bilder – eller verbalt – genom kombinationer av ord. Vi skapar alltså en visuell och en verbal representation av företeelsen eller situationen. Paivio gör en jämförelse genom att belysa skillnaden mellan att lägga pussel och att lösa korsord. Vi kan använda oss av båda processerna parallellt, såväl när vi kodar in materialet som när vi senare återkallar det ur minnet, men det sker under förutsättning att bild och text har ett för oss logiskt samband. Exempelvis kan det i en lärobok finnas illustrationer i form av bilder eller diagram. För att illustrationerna ska vara till någon hjälp när vi ska förstå innehållet i en text och lägga det på minnet bör illustrationen och texten ha tydliga kopplingar till varandra. Studier har visat att en sådan kombination av bild och text ofta hjälper elever både att förstå innehållet i en text och att komma ihåg den.⁴² Detta synsätt utesluter inte att det finns individuella skillnader i hur vi lagrar information i långtidsminnet. För vissa är det lättare att både lagra och återkalla informationen visuellt, för andra är den verbala representationen lättare att hantera.

Både schemateorin och dual-coding-teorin kan sägas ligga bakom de modeller för undervisning i läsförståelse, som presenteras här. Möjligen kan kopplingarna vara tydligast mellan schemateorin och tanke- och begreppskartor, VÖL- och Venndiagram samt berättelseschema, medan textsamtal, ömsesidig undervisning, skapa inre bilder/visualisera och göra inferenser, men även här berättelseschemat, framför allt kan kopplas till dual-coding-teorin.

ANVÄNDNING AV MODELLERNA Att använda modellerna är inget självändamål, meningen är att de ska kunna vara en hjälp i undervisningen. Det går att blanda och komponera sin egen modell. Huvudsaken är att de tre komponenterna bakgrundskunskap, textstruktur och tolkningsstrategier finns med, eftersom de utgör viktiga delar av läsförståelsen. Det är viktigt att observera elevernas lärande och anpassa valet av modeller och arbetssätt till deras nivå. Det är inte nödvändigt att använda alla modellerna. En viktig princip är att ju yngre eleverna är, desto färre modeller används. Allteftersom eleverna blir skickligare läsare och får mer

⁴¹ Paivio (2006). ⁴² Woolfolk (2005).

avancerade texter kan man också introducera fler modeller. Oavsett vilken modell man väljer är det viktigt att förklara för eleverna varför och när de ska använda den. Denna metakognitiva kunskap är nödvändig för att de ska kunna använda arbetssättet även på andra texter.

Nedan följer en sammanställning av de modeller som kommer att presenteras i nästa avsnitt. Översikten visar också vilken del inom läsförståelsen som respektive modell främst fokuserar på. Samtalet mellan läraren och eleverna ligger till grund för alla modellerna och kan varieras beroende på vad läraren vill fokusera. Därför återkommer en del av frågorna i textsamtalsmodellen (som presenteras närmare under nästa rubrik) även i de andra modellerna.

Modell	Bakgrundkunskap	Textstruktur	Tolkningsstrategier
Textsamtal	●	●	●
Ömsesidig undervisning			●
Berättelseschema och andra textgenrer		●	●
Tanke- och begreppskarta	●	●	●
Flödesschema	●	●	●
VÖL-schema	●		●
Venn-diagram	●		●
Skapa inre bilder/visualisera	●		●
Inferenser		●	●
Övervakning och utvärdering av läsprocessen	●	●	●

Kapitel 14, tabell 2. Exempel på modeller som kan användas i arbetet med läsförståelse.

MODELL FÖR TEXTSAMTALET För att aktivera de tre komponenterna i läsförståelse kan man använda sig av någon modell för textsamtal. En vanlig sådan modell inbegriper de tre komponenterna syfte och textgenre, innehåll samt textstruktur.

För varje komponent finns ett antal frågor som man kan diskutera med eleverna, såväl före som efter läsningen. Beroende på hur långt eleverna har kommit i sin läsutveckling kan man också ställa en del frågor under själva läsningen. Detta lämpar sig dock bäst vid gemensam och ledsagad läsning. Om eleverna blir vana vid arbetssättet kommer de med stor sannolikhet att använda sig av det även när de läser mera självständigt.

I nedanstående tabell finns förslag på frågor som kan diskuteras vid läsning av en text. Arbetsgången kan användas vid läsning av alla typer av texter, men frågorna behöver anpassas till texttypen.

Före läsningen	Under läsningen	Efter läsningen
Syfte och genre		
Vilken typ av text är det?	Är texten lätt att följa?	Varifrån tror du författaren fick idén till den här texten? Tror du detta kunde ha hänt i verkligheten?
Vem tror du författaren vill ska läsa den här texten?	Känner du igen något av detta?	Vad tror du författaren vill säga till oss som läser?
Hur ska vi läsa texten?	Är det något du hakar upp dig på?	Gick det snabbt eller långsamt att läsa? Var texten lätt eller svår? Varför?
Innehåll		
Vad tror du texten handlar om?	Är det något som du funderar över i handlingen? Undra och förutsäg.	Vad handlade texten om? Var det så som du tänkte först? Vad tänkte du om slutet? Har du varit med om något liknande?
Vilka personer handlar den om?	Vill du ställa frågor till någon av personerna?	Vem var det som berättade? Hur agerade personerna? Skulle du ha gjort likadant?
Förklara nya eller svåra ord. Om det är något ord du inte förstår, vad ska du göra då?	Finns det några ord du inte förstår? Hur vet du om du förstår?	Fanns det ord som du inte förstod? Hur gjorde du då?
Textstruktur		
Hur är texten uppbyggd? Kan innehållsförteckningen ge några ledtrådar?	Hur går det att läsa texten?	Vilken del av texten tyckte du bäst / sämst om?
Vilka rubriker finns det? Vad säger inledningen om texten?		Hjälpte rubrikerna dig att förstå processen / händelseförloppet?
Finns det illustrationer? Vilken roll kan dessa spela för att tydliggöra texten?	Har du någon nytta av bilder och bildtexter?	Hur hjälpte illustrationerna dig att förstå texten?
Finns det sammanfattningar eller nyckelord i marginalen?		Hade du någon nytta av marginaltexterna?

Kapitel 14, tabell 3. Textsamtalet ligger till grund för alla undervisningsmodeller i läsförståelse.

DEN ÖMSESIDIGA UNDERVISNINGEN Amerikanska forskningsstudier visar att eleverna inte bara behöver lära sig strategier och hur dessa ska användas, de ska också undervisas i varför de ska använda dem och när de olika strategierna är lämpliga att använda.⁴³ Detta är något som lätt glöms bort men som visat sig ha stor betydelse för att eleverna ska kunna överföra färdigheterna till olika texter och inte bara använda dem rutinmässigt.

Reciprocal Teaching (RT), eller Reciprok Undervisning (RU), är en modell som tar detta i beaktande.⁴⁴ Benämningarna varierar och så gör delvis även innehållet, men vi har här valt att kalla modellen ömsesidig undervisning. Idén med den ömsesidiga undervisningen är att eleverna gradvis själva ska ta över bearbetningen av texter efter det att läraren introducerat de olika stegen i arbetet. Det ömsesidiga ligger således i att eleverna arbetar tillsammans och delger varandra tankar och upplevelser i samband med läsningen och användandet av de olika strategierna. Eftersom tillämpningarna varierar kan det vara olika strategier som ingår. I Westlunds tillämpning av RT ingår de fyra ursprungliga strategierna förutsäga, ställa frågor, reda ut oklarheter och sammanfatta.⁴⁵ I Widmarks ”En läsande klass” har ytterligare en strategi – *att skapa inre bilder* – lagts till.⁴⁶

Arbets sättet bygger på att läraren börjar med att läsa högt, tänka högt, förevisa eller ”modellera” hur de olika strategierna (som att strukturera, sammanfatta, ställa frågor till texten, besvara frågor till texten, skapa mentala bilder, visualisera, tänka högt och granska kritiskt) ska användas samt berätta hur man kan tänka.⁴⁷ Därefter arbetar eleverna i mindre grupper genom att växelsvis överta funktionen som samtalsledare i gruppen. Läraren kan vara med som deltagare när eleverna är samtalsledare och får på så sätt se om de tillägnat sig strategierna på rätt sätt. När strategierna är väl inövade kan eleverna arbeta självständigt. De som behöver mer träning kan då utgöra en egen grupp som under lärarens ledning arbetar med texterna. Svårighetsgraden kan stegras genom att uppgiften utvidgas till att omfatta att alla elever i en grupp ska inneha funktionen som ordförande respektive sekreterare (föra protokoll).

BERÄTTELSESCHEMAN BELYSER TEXTENS STRUKTUR Att ha en förståelse för berättelsestrukturen kan ha stor betydelse för läsförståelsen.⁴⁸ Att i undervisningen använda sig av ett berättelseschema kan underlätta för eleverna att förstå texters olika struktur men även underlätta deras förståelse. I likhet med de andra modellerna finns berättelseschemat i flera varianter men innehållet är i stort sett detsamma. Man kan hitta dem på internet eller göra ett eget schema.

⁴³ National Reading Panel (2000); Duke & Pearson (2002). ⁴⁴ Palincsar & Brown (1984); Reichenberg & Lundberg (2012). ⁴⁵ Westlund (2010).

⁴⁶ www.enlasandeklass.se. ⁴⁷ Duke & Pearson (2002). ⁴⁸ Brudholm (2002).

Berättelsens ram	Var utspelar det sig? Tid och plats? Miljö?
Vem handlar det om?	Huvudperson/-er och andra viktiga personer samt eventuella bifigurer.
Vad handlar det om?	Vilket ämne / problem?
Vad händer?	Vilka händelser sker? I vilken ordning sker det?
Avslutning	Får problemet en lösning? Vad är lösningen? Hur slutar historien?

Kapitel 14, tabell 4. Exempel på berättelseschema.

Vid sidan av berättelser ställs eleverna tidigt även inför andra texttyper eller genrer. Det kan därför vara bra att uppmärksamma eleverna på den karaktäristiska uppbyggnad som olika typer av texter har och på vilket sätt man kan läsa för att förstå dem.⁴⁹ I tabell 5 beskrivs några av de genrer som kan förekomma i de lägre årskurserna och vad som främst utmärker dem samt hur de kan läsas. Innehållet i tabellen är tänkt att användas som vägledning vid textsamtalet.

	Berättande text	Poesi	Beskrivande text / information	Instruktioner
Primärt syfte	För att underhålla eller återge upplevelser.	Uttrycka en känsla eller stämning, även berättelse.	Förmedla fakta/ information om till exempel natur och samhälle.	Beskriva hur något ska göras.
Exempel	Sagor, fabler, fantasy, berättelser ur verkligheten, historiska berättelser.	Dikter, fri vers, ramsor, haiku, epos.	Faktaböcker, lexikon, läromedel, artiklar, digitala texter på internet.	Arbetsbeskrivningar, regelböcker, recept.
Typisk organisation	Mestadels i en tidsföljd.	Korta rader, upplade i mönster.	Hierarkisk, över- och underordnade rubriker, sammanställningar, tabeller.	I tidsföljd: först (1), sedan (2) och så vidare.
Andra typiska drag	Innehåller karaktärer / figurer, har ett visst mål.	Rim, rytmiskt, allitteration, metaforer.	Speciella termer, detaljer, "så-funkar-det", opersonligt språk.	Bilder eller diagram.
Hur de brukar läsas	Linjärt, som en helhet.	Läsa högt, enskilt eller i kör.	Med bestämt syfte att lära, leta efter svar och förklaringar. Kräver eftertanke.	Läses exakt efter beskrivningen för att uppnå rätt resultat.

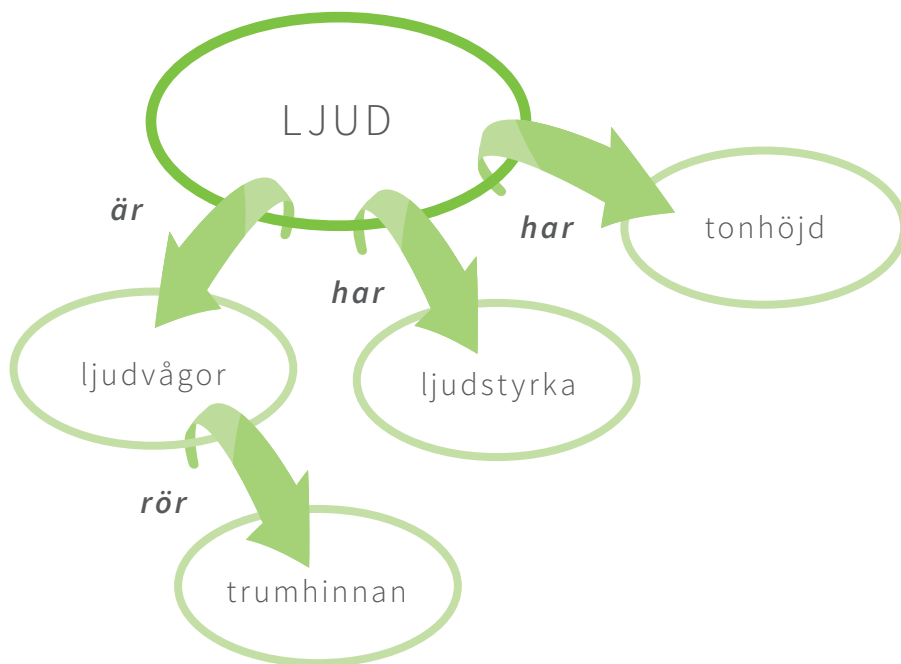
Kapitel 14, tabell 5. Några olika textgenrer, texternas struktur och hur de kan läsas.

⁴⁹ Duke & Bennett-Armistead (2003); Learning Media (1997); Skolverket (2012a).

TANKE- OCH BEGREPPSKARTOR En tankekarta eller semantisk karta kan användas för att uppmärksamma eleverna på sina bakgrundskunskaper och/eller på innehållet i texten. Många gånger vet eleverna mer om en viss företeelse än de själva tror att de gör.

Man kan göra en tankekarta före läsningen och återvända till den efter läsningen för att komplettera med ny information. Eller så kan man göra en ny tankekarta för att efter läsningen sammanfatta och strukturera innehållet, och sedan jämföra de båda. För de allra yngsta barnen kan man använda bilder istället för ord. I början är det bra om läraren gör tankekartorna tillsammans med eleverna. Senare kan eleverna självständigt göra tankekartor, antingen i mindre grupper eller på egen hand.

Begreppskartor är ett bra redskap för att utveckla elevernas ordförråd och används i detta sammanhang framför allt för att bearbeta begrepp och företeelser som finns i den text som ska läsas.⁵⁰ I samtalet före läsningen hjälper begreppskartor till att aktivera elevernas kunskap om de aktuella orden.



Kapitel 14, figur 1. Exempel på en begreppskarta som visar vad *ljud* är.

⁵⁰ Brudholm (2002).

FLÖDESSCHEMA Flödesschemat är ett sätt att visualisera eller illustrera en text genom att visa hur de olika delarna i en beskriven process hänger samman. Visualisering kan sägas knyta an till både schemateorin och dual-coding-teorin. Ett exempel:⁵¹

Matsmältningsprocessen

När du äter använder du tänderna för att tugga sönder maten i mindre bitar. Dessa bitar blandas med saliv och blir till ett slags mos. När du sväljer, går maten genom matstrupen ner i magsäcken, där den bryts ner. Under matsmältningen bryter kroppen sönder maten i mindre och mindre bitar. Maten innehåller saker som din kropp behöver, vilka vi kallar för näringsämnen. Medan maten passerar genom magsäcken till tarmarna, passerar näringsämnena genom tarmväggen in i blodomloppet. Ditt blodomlopp för näringsämnena vidare till alla delar av kroppen. Den del av maten som inte tas upp av kroppen, och som vi kallar avfall, passerar ut ur kroppen via tarmarna.

Ett flödesschema av matsmältningsprocessen:



Kapitel 14, figur 2. Exempel på flödesschema (ur Duke & Pearson, 2002, s 218, översatt och bearbetad).

Ovanstående flödesschema hade emellertid varit svårt att förstå utan den beskrivande texten. Alternativt kan man tänka sig att byta ut texten mot bilder som visar de steg som ingår i processen, men antagligen hade det ändå behövts ord som förklarar hur processen går till. Meningen är att illustrationen ska hjälpa läsaren att förstå och komma ihåg innehållet i texten. Men på samma sätt som det inte är självklart hur man tolkar en text, är det inte heller självklart hur man tolkar bilder och andra illustrationer. Det är därför inte alltid lätt för eleverna att se sambandet mellan en text och en illustration, varför läraren ibland måste hjälpa till att bearbeta texten och de tillhörande illustrationerna.⁵² Flödesscheman används ofta för att förklara förhållanden mellan olika företeelser såsom vad som är orsak och verkan. En variant på flödesschemat är tidslinjen som är ett bra sätt att illustrera historiska händelser.

⁵¹ Duke & Pearson (2002). ⁵² Skolverket (2012a).

VÖL-SCHEMAT En annan modell som kan användas för att aktivera elevernas förkunskaper inför läsningen av en faktatext, samt för att sammanfatta det lästa, är det så kallade VÖL-schemat.⁵³ Genom att eleverna före läsningen får reflektera kring vad de redan vet om det ämne texten behandlar, och vad mer de önskar veta om detta, väcker arbetet med VÖL-schemat deras nyfikenhet. Detta schema hjälper dem också att fokusera på innehållet, att sortera intrycken och komma ihåg vad de har läst.⁵⁴

Vet	Önskar veta	Lärt mig
Jag blundar och funderar på vad jag redan vet.	Jag ställer frågor som jag vill ha svar på.	Jag sammanfattar för mig själv vad jag vet nu och hur jag tänkte.

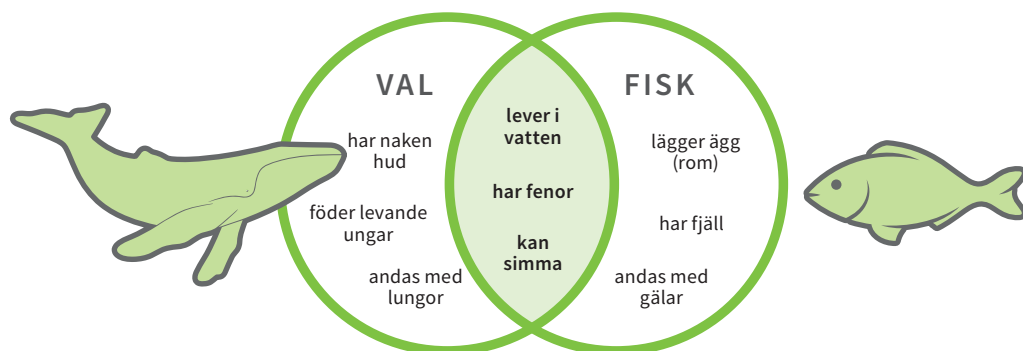
Kapitel 14, tabell 6. VÖL-schemat aktiverar förkunskaper och sorterar ut ny information.

Första gångerna VÖL-schemat används kan man göra det tillsammans – i synnerhet när man arbetar med yngre elever. Arbetsgången innebär att eleverna börjar med att fylla i kolumnen till vänster där de antecknar vad de redan känner till om den företeelse som de ska studera. Tillsammans med läraren diskuterar de i klassen vad mer de vill veta och vilka frågor de har om företeelsen. Frågorna skrivs i mittenkolumnen. Därefter läser eleverna en eller flera texter om företeelsen och fyller sedan i den sista kolumnen genom att där anteckna vad nytt de har lärt sig. De diskuterar detta tillsammans med sina kamrater och med läraren. Efter de första gångerna kan man variera mellan att göra VÖL-schemat tillsammans, i mindre grupper (kanske med redovisning inför klassen) eller enskilt. Detta är ett bra sätt att få alla elever att bli motiverade att lära sig nya saker. Med de yngsta barnen kan man arbeta på samma sätt men då kan läraren fylla i schemat på en tavla eller smartboard.

” Samtalet mellan läraren och eleverna ligger till grund för alla modellerna och kan varieras beroende på vad läraren vill fokusera. ”

⁵³ Ogle (1986). ⁵⁴ Westlund (2010).

VENN-DIAGRAM FÖR ATT GÖRA JÄMFÖRELSE Venn-diagrammet är ett av flera sätt att grafiskt organisera innehållet i en text.⁵⁵ Det kan till exempel användas för att göra jämförelser och synliggöra likheter och skillnader mellan framför allt faktatexter men även skönlitterära texter. Venn-diagrammet kan även vara till stöd när elever ska öva moment som kritisk granskning, förståelse av textstrukturer, att dra slutsatser eller läsa mellan raderna. I exemplet nedan jämförs valar och fiskar. Vad skiljer dem åt? Vad har de gemensamt? De gemensamma dragen finns i mitten av diagrammet.⁵⁶



Kapitel 14, figur 3. Venn-diagram belyser likheter och skillnader mellan texter.

ATT SKAPA INRE BILDER AV EN TEXT Ordet visualisering kan användas för den process som på svenska kan kallas att skapa inre bilder av en text.⁵⁷ När läraren ber eleverna att rita en bild som knyter an till en text som de har läst är det just detta hon försöker få dem att göra – att skapa inre bilder av texten. Dessa bilder kan ge läraren en vink om hur eleverna har uppfattat eller förstått texten. Bilderna visar ofta att olika elever kan uppfatta en och samma text på väldigt olika sätt, bland annat beroende på vilka bakgrundskunskaper de har med sig in i läsningen och hur de har interagerat med texten. Samtalet före läsningen kan klargöra för läraren hur eleverna tänker och hur hon på bästa sätt kan föra in eleverna på rätt spår, framför allt när det gäller faktatexter.⁵⁸

För många elever är det helt naturligt att det dyker upp bilder i huvudet när de läser. Andra har svårt att föreställa sig det som texten berättar eller beskriver. När det gäller berättande texter kan dessa elever bli hjälpta av att läraren ”tänker högt” medan hon läser en text för gruppen och berättar vad hon ”ser för sin inre syn”.⁵⁹ Sedan kan eleverna själva få fylla i vad de ser. De kan också få fortsätta att på egen hand utveckla historien eller kanske göra om slutet. När det gäller faktatexter är visualiseringar med hjälp av till exempel tankekartor eller flödesscheman användbara.

⁵⁵ Duke & Bennett-Armistead (2003); Brudholm (2002). ⁵⁶ Westlund (2010). ⁵⁷ Liktydigt med en av betydelserna av det engelska ordet *imagery*, som ibland används i engelskspråkig läsforskningslitteratur. ⁵⁸ Reichenberg & Lundberg (2012). ⁵⁹ Roe (2014).

ATT GÖRA INFERENSER Alltför detaljerade skildringar och berättelser som inte lämnar något kvar till läsarens fantasi och kreativitet blir i längden tråkiga att läsa. Vi behöver få undra och fundera när vi läser för att hålla intresset vid liv. Vi behöver få läsa på, mellan och bortom raderna, göra inferenser, dra slutsatser och tänka vidare – eller ”flytta in i boken” som elever kan uttrycka det. Förmågan att göra inferenser kommer väl till pass när svaret inte står direkt i det aktuella avsnittet utan måste sökas antingen på annan plats i texten eller i den egna bakgrundskunskapen. Det bästa sättet att lära eleverna att göra inferenser är helt enkelt att visa hur det går till. Franzén föreslår följande träningsmodell:⁶⁰

Läraren

- redogör för vad som menas med inferens
- läser en text högt
- formulerar en inferensfråga
- besvarar den själv
- berättar hur han eller hon kom fram till svaret

Exempelvis kan man använda sista versen i visan om ”Mors lilla Olle”:

*Mor fick nu se dem, gav till ett skri.
Björnen sprang bort, nu är leken förbi.
”Å, varför skrämde du undan min vän?
Mor lilla, bed honom komma igen!”*

Möjliga inferensfrågor kan vara:

- 1) Varför skrämde Olles mamma bort björnen?
- 2) Varför sprang björnen sin väg?
- 3) Varför var Olle inte rädd för björnen?

I det här fallet måste man dra nytta av sin bakgrundskunskap för att svara på frågorna.

- 1) Olles mamma vet att björnen kan vara farlig.
- 2) Björnen blev rädd därför att Olles mamma skrek.
- 3) Olle är för liten för att förstå att björnen är farlig.

ÖVERVAKNING OCH UTVÄRDERING AV LÄSNINGEN Genom samtalet före läsningen, när läraren ”tänker högt” och förevisar hur och när olika strategier ska användas, blir de flesta eleverna medvetna om hur de uppnår förståelse för innehållet i en text. Men det finns

⁶⁰⁾ Franzén (2002).

en del elever som behöver mer övning i att övervaka och utvärdera sin läsning. När osäkra elever får extra undervisning i hur de kan testa sin förståelse under läsningen – genom att använda effektiva strategier som att summera, leta efter viktiga meningar, ställa frågor till texten och att besvara dessa – lär de sig att förståelsen beror på hur de närmar sig texten snarare än på deras förmågor.⁶¹

De frågor i frågeschemat för textsamtal (se tabell 3 i detta kapitel) som kan användas för att träna eleverna i att övervaka och utvärdera läsförståelsen är de som handlar om hur de ska läsa texten, hur det går att läsa texten, om det finns något de inte förstår, hur de vet om de har förstått och vad de ska göra om de inte förstår. Man kan också lägga till frågor om vad de har lärt sig av att läsa texten och om det är något särskilt som de skulle vilja arbeta mer med.⁶² När man arbetar med detta moment kan man skriva ner ett antal frågor som eleverna får besvara antingen skriftligt eller muntligt.

DET GEMENSAMMA SAMTALET Det har tidigare presenterats en modell för textsamtal (se tabell 3). Det har också poängterats att samtliga beskrivna modeller som tränar olika komponenter inom förståelse bygger på att lärare och elever samtalar om texterna. Samtalen kan ha utgångspunkt i en eller flera av modellerna och ske gemensamt i helklass eller i mindre grupper.

Det gemensamma samtalet har en given plats både före och efter läsningen av en text. Ibland är det även lämpligt att avbryta för ett samtal under pågående läsning. Detta gäller vid såväl gemensam högläsning som vid enskild tyst läsning (dock mera sällan). Läraren står för introduktionen och säkerställer att eleverna får en förberedande förståelse.

FÖRE: BYGGA FÖRFÖRSTÅELSE

Genom ett inledande samtal före läsningen ges möjlighet att:

- presentera texten
- uppmärksamma eleverna på textens struktur
- samtala om såväl språk som innehåll
- synliggöra och dela bakgrundkunskap
- förklara ovanliga ord
- förevisa de strategier som eleverna ska lära sig att använda
- väcka elevernas intresse och motivation

Att väcka elevernas intresse och motivation är nödvändigt framför allt för de elever som ännu inte kommit så långt i sin läsutveckling.

⁶¹ Pressley (2002). ⁶² Skolverket (2012a); Skolverket (2012b); Lundberg & Herrlin (2005).

SAMTAL UNDER LÄSNINGEN Samtal under läsningen passar bäst vid gemensam läsning då läraren läser högt. Läraren kan välja ut lämpliga ställen i texten, där det passar att avbryta för diskussioner som hjälper eleverna att:

- identifiera det som är viktigt i texten
- hitta ledtrådar till svar på frågor som formulerats före läsningen
- förstå hur texten kan sammanfattas

Genom det gemensamma samtalet kan läraren demonstrera hur användningen av de olika strategierna går till. Samtalet ger också möjlighet att förklara obekanta ord.

EFTER: FÖRDJUPA FÖRSTÅELSEN

Den uppföljande förståelsen efter läsningen skapas gemensamt. Det är då eleverna kan lära sig att dra slutsatser och koppla sina egna erfarenheter till den text de läst. Efter läsningen gör man en sammanfattning, diskuterar händelseförloppet, svarar på de frågor som ställdes före läsningen och ställer eventuellt nya frågor, exempelvis:

- Vad menar författaren med detta?
- Varför blev det så här?
- Hur tänkte ni när detta hände?
- Kunde det ha blivit på något annat sätt?
- Vad tror ni händer sedan?

LÄSA SAMMA TEXT I FLERA STEG Arbetet med förståelse kan göras antingen i helklass, i mindre grupper eller individuellt. Bland annat i Nya Zeeland är läsundervisningen uppbyggd så att man börjar med gemensam läsning i helklass (*shared reading*). Därefter läser läraren texten tillsammans med mindre elevgrupper (*guided reading*) samtidigt som övriga elever självständigt och individuellt läser texten (*independent reading*).⁶³ Samtalet är hela tiden en del av undervisningen. Arbetssättet beskrivs, anpassat till svenska förhållanden, av Körling.⁶⁴ Det lämpar sig väl – inte minst för de yngre eleverna – när man ska arbeta med förståelse. Det slutgiltiga målet är att alla så småningom ska bli självständiga läsare, vilket inte utesluter att den gemensamma högläsningen och samtalet fyller en funktion även när elevernas läsförmåga är god. De lär sig att uttrycka åsikter, att argumentera för sina åsikter och att lyssna till andras uppfattningar, vilket är en del av den demokratiska fostran som skolan ansvarar för.⁶⁵

⁶³ Learning Media (1997). ⁶⁴ Körling (2006). ⁶⁵ Skolverket (2012c).

FÖRSTÅELSE GENOM HÖGLÄSNING OCH TYST LÄSNING Högläsning och tyst läsning är helt skilda aktiviteter som vardera har flera fördelar. Högläsning kan användas för att gemensamt träna upp strategier för förståelsen. Sedan kan man gradvis övergå till att låta eleverna läsa tyst. Till en början läser de då texter som först lästs gemensamt. Så småningom läser de även andra texter. Vid vilken tidpunkt eleverna på egen hand kan börja läsa obekanta texter avgörs utifrån hur långt de har kommit i sin läsutveckling.

HÖGLÄSNINGEN ÄR VIKTIG FÖR MÅNGA ELEVER Med undantag för ”körläsning” (något som numera sällan förekommer) är det vid högläsning en person – ofta läraren – som står för uppläsningen/avkodningen, medan de andra i gruppen antingen enbart lyssnar eller tyst följer med i texten de har framför sig. Det här arbetssättet kan vara till gagn för nybörjarläsaren men också för elever med avkodningssvårigheter. De kan då koncentrera sig på innehållet och därmed på att förstå texten.⁶⁶ Genom högläsningen lär sig eleverna hur det talade språket och skriftspråket hänger ihop, liksom hur olika texter är uppbyggda. Framför allt blir den som läser högt med inlevelse en god förebild som läsare och kan väcka intresset för läsning hos barnen. Dessutom finns det mycket som tyder på att högläsning har positiva effekter på utvecklingen av deras ordförråd.⁶⁷ Gemensam läsning i klassen bildar ofta utgångspunkt för diskussioner.

TYST LÄSNING I GRUPP ELLER INDIVIDUELLT Liksom högläsning kan även tyst läsning ske både gemensamt i klassen, i mindre grupper och individuellt. Den kan vara kopplad till uppgifter som ska utföras efter läsningen, som att svara på frågor och att skriva sammanfattningar eller omdömen. Även här är det gemensamma samtalet viktigt för att uppmuntra och guida eleverna mot en fördjupad förståelse.

” Att använda modellerna är inget självändamål, meningen är att de ska vara en hjälp i undervisningen. Det går att blanda och komponera sin egen modell. Huvudsaken är att de tre komponenterna bakgrundskunskap, textstruktur och tolkningsstrategier finns med, eftersom de utgör viktiga delar av läsförståelsen. ”

⁶⁶ Roe (2014). ⁶⁷ Dominković, Eriksson & Fellenius (2006); Taube (2007b).

SAMMANFATTNING Förståelse av text kan delas upp i bakgrundskunskap, kunskap om textstruktur och tolkningsstrategier och tillämpas parallellt vid lyssnande till eller läsning av text. Med denna kunskap har du möjlighet att planera en undervisning som strukturerat tränar elevernas förmåga att tillämpa förståelsestrategier när de möter en text.

- Det är viktigt att läraren väljer undervisningsmodeller utifrån vad som passar för den egna undervisningen och elevernas behov.
- Det är inte nödvändigt att läraren använder en specifik modell; det går att blanda. Det viktiga är att läraren strukturerat undervisar om läsförståelsestrategier så att alla tre komponenter inom förståelse tränas.
- Det gemensamma samtalet är en effektiv metod för att belysa och dela bakgrundskunskap och träna användandet av tolkningsstrategier. Metoden bör genomsyra allt arbete med förståelse, oavsett vilken modell man väljer.
- Förståelse kan övas genom både högläsning och tyst läsning och utvecklas hela livet.

13

BEHOV

SÄRSKILDA BEHOV

Christer Jacobson

Kunskap om olika behov hos elever i läs- och skrivsvårigheter ökar lärarens förutsättningar att möta varje individ med undervisning som hjälper eleven till en god läsförmåga. Det här övergripande kapitlet ger en introduktion till de särskilda behov som elever med läs- och skrivsvårigheter kan ha.

ELEVER I LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER HAR SÄRSKILDA BEHOV Det är viktigt att tidigt uppmärksamma tecken på om en elev har särskilda behov. Att ha särskilda behov innebär att eleven riskerar att inte möta kunskapsmålen i läroplanen eller att eleven har andra typer av svårigheter i skolan. Stödinsatser bör då ges i form av extra anpassningar.¹ Detta avsnitt gäller de elever som har särskilda behov till följd av läs- och skrivsvårigheter. Ibland är behoven stora och kräver insatser av mer ingripande karaktär, ibland är de mindre. Behoven kan vara temporära eller finnas kvar under hela skoltiden och ibland behöver stödet efter hand ändras i sin utformning.

För att säkerställa en god läsutveckling underlättar det att som lärare ha kunskap om elevernas individuella svårigheter och behov och utifrån dessa anpassa undervisningen. Det är också viktigt att redan på ett tidigt stadium vara observant på om elevens situation bör kartläggas i en pedagogisk utredning.

LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER ÄR ETT SAMLINGSBEGREPP Läs- och skrivsvårigheter kan vara mer eller mindre omfattande. Uppemot 20–25 procent av eleverna i en genomsnittlig svensk skolklass beräknas vara i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter. En stor andel elever har så stora problem med läsning och skrivning att möjligheterna att fullt ut delta i

¹⁾ Skolverket (2014).

ett alltmer skriftspråksorienterat samhälle blir begränsade.² För några är lässvårigheterna direkt handikappande.

Den övergripande termen läs- och skrivsvårigheter betyder just att man har svårigheter med läsning och skrivning oavsett vad dessa beror på. Läsförmågan påverkas av både miljö- och individrelaterade faktorer och går ofta att härleda till flera faktorer i kombination.

MILJÖFAKTORER KAN ORSAKA LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER Till miljörelaterade faktorer kan räknas effekter av minskade resurser för läsinlärning under lågstadietiden, exempelvis färre grupp-timmar, brister i lärarutbildningen och täta lärarbyten.³ Hit hör också faktorer som att föräldrar ägnar allt mindre tid åt högläsning tillsammans med barnen – vilket påverkar både barns ordförråd och läsförståelse. Även samhällsutvecklingens effekter på lågstadielevs oro och koncentration hör hit. Sammantaget tycks faktorer av detta slag ha lett till att en allt större andel barn befinner sig i en riskzon, som innebär att de är på gränsen till att sakna nödvändiga förutsättningar för en framgångsrik läsning.

INDIVIDRELATERADE FAKTORER Till individrelaterade faktorer som behandlas i denna bok hör dyslexi, neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, språkstörning och svenska som andraspråk. Även emotionella faktorer som beror på till exempel dåligt självförtroende,⁴ sociala faktorer⁵ (som besvärliga hemförhållanden) eller andra bristande förutsättningar (som låg begåvning eller hörselnedsättning) kan leda till läs- och skrivsvårigheter.

Ett sätt att beskriva på vilket sätt individrelaterade faktorer kan bidra till olika läs- och skrivsvårigheter är att utgå från *The Simple View of Reading*:⁶

- Elever med dyslexi har problem inom avkodningskomponenten – det vill säga svårigheter att sammanfoga bokstäver och ljud till ord.
- Elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar har ofta problem med språklig förståelse, vilket är en följd av svårigheter med att koncentrera sig för att förstå.
- Elever med språkstörningar kan få problem med både avkodning och språkförståelse.
- Elever med svenska som andraspråk har problem framför allt med språkförståelsekomponenten.

DYSLEXI GER SVÅRIGHETER ATT AVKODA Endast hos en mindre andel elever i läs- och skrivsvårigheter är den bakomliggande orsaken dyslexi. Dyslexi är ett snävare begrepp än läs- och skrivsvårigheter, men gränsen är oskarp. Då det inte finns någon entydig definition av termens innebörd går det heller inte att uppge någon exakt siffra, men i Sverige uppskattas

² Myrberg (2007). ³ Grogan (1979). ⁴ Jacobson (2006); Taube (2007b). ⁵ Svensson, Lundberg & Jacobson (2001). ⁶ Hoover & Gough (1990).

mellan två och åtta procent av befolkningen ha dyslexi.⁷ Oftast gäller något högre siffror för barn än vuxna.

Den enskilt viktigaste orsaken till dyslexi anses i modern läsforskning vara fonologiska brister,⁸ som innebär att man har svårigheter med att uppfatta språkljud, hantera ordningsföljder mellan språkljud, koppla samman ljud med bokstäver, med mera.

NEUROPSYKIATRISKA SVÅRIGHETER PÅVERKAR SPRÅKFÖRSTÅElsen Under 1990-talet ökade forskarnas intresse för barn med neuropsykiatriska svårigheter. Till detta område räknas diagnoser som ADHD och Aspergers syndrom. Gemensamt är barnens försämrade koncentrationsförmåga, vilket främst tycks påverka språkförståelsen.⁹

Att lära sig läsa kräver, som vid all inlärning, att man kan rikta sin uppmärksamhet mot uppgiften. Barn som är okoncentrerade eller överaktiva klarar sig ofta sämre i ämnen som läsning och matematik.¹⁰ Arbetsminnesbelastningen är en central utmaning för barn med neuropsykiatriska svårigheter. Särskilt tydligt blir det vid läsinlärningen då barnen ännu inte nått en hög automatiserad avkodning vilket belastar arbetsminnet ytterligare.¹¹ När arbetsminnet blir fullt upptaget med avkodningen så minskar elevens möjlighet att förstå det lästa.

Forskningen kring neuropsykiatriska diagnoser har blivit mer intensifierad under senare tid och då även med koppling till dyslexi. Ett barn som har dyslexi i kombination med koncentrations- och uppmärksamhetsstörningar (ADHD) har ett betydligt svårare utgångsläge än ett barn som enbart har dyslektiska svårigheter.¹² I detta sammanhang kan det vara värdefullt att känna till begreppet *komorbiditet* som innebär att man har två eller flera svårigheter eller diagnoser samtidigt.

SPRÅKSTÖRNING Språkstörning påverkar språkförståelsen och avkodningen. Svårigheter att förstå och göra sig förstådd är kärnproblemet för barn med språkstörning.¹³ Eftersom skriftspråket är starkt kopplat till talspråket, är det rimligt att anta att barn med språkstörning eller försenad språkutveckling (speciellt avseende ordförråd), riskerar att utveckla läs- och skrivsvårigheter.

UNDERVISNING AV ELEVER SOM HAR SÄRSKILDA BEHOV Enligt skollagen ska lärare och övrig skolpersonal skyndsamt påbörja arbetet med extra anpassningar om eleven är i behov av det.¹⁴ Dessa anpassningar kan ske i den ordinarie undervisningen, till exempel genom att eleven får extra tydliga instruktioner, utökade möjligheter till färdighetsträning eller tillgång till särskilda läromedel och utrustning. Anpassningar kan även ske genom specialpedagogiska insatser.¹⁵

⁷ Myrberg (2007). ⁸ Høien & Lundberg (2013). ⁹ Myrberg (2007). ¹⁰ Sterner & Lundberg (2002). ¹¹ Pickering & Gathercole (2004).

¹² Myrberg (2007); Willcutt, Pennington, Olson, Chhabildas & Hulslander (2005). ¹³ Myrberg (2007). ¹⁴ SFS 2010:800. 3 kap. 5 a § Skollagen.

¹⁵ Proposition 2013/14:160.

INDIVIDANPASSA KLASSRUMSUNDERVISNINGEN Det är viktigt att vara klar över att elevers svårigheter kan vara alltifrån lätta till grava. Bland elever i behov av särskilt stöd har en del en eller flera diagnoser och andra har ingen diagnos alls. Oavsett eventuella diagnoser är lärarens roll densamma – att identifiera elevens särskilda behov och att i undervisningen möta eleven på dennes egen nivå. Utgångspunkten ska vara att med rätt stöd kan alla elever utveckla en god läsförmåga.

I de fall en elev får individuell undervisning av till exempel speciallärare, är det viktigt att som klasslärare tänka på att ändå göra individuella anpassningar av den klassundervisning som eleven deltar i. Det bästa är förstås om klasslärare och specialpedagog eller speciallärare kontinuerligt samarbetar kring eleven.

PEDAGOGISK UTREDNING Skollagen förutsätter inte en diagnos för att eleven ska få hjälp, men däremot att det finns en utredning som påvisar elevens behov. Pedagogiska utredningar är skolans verktyg för att kartlägga elevers behov av stöd och ska göras när det bedöms osäkert om en elev kommer att nå ett eller flera kunskapsmål. Detta innebär att vissa elever kommer att utredas tidigt i skolgången och andra senare. Det är viktigt att så tidigt som möjligt säkerställa att en elev som inte bedöms klara kunskapskraven får genomgå en pedagogisk utredning.

En pedagogisk utredning innebär att en eller flera pedagoger sammanställer information om elevens situation och utifrån insamlade data gör en analys av elevens behov. Om analysen understödjer att eleven är i behov av särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram upprättas.

I åtgärdsprogrammet gör skolan sedan en plan för vilka åtgärder som ska vidtas. Om bedömningen görs att en diagnos skulle kunna vara till nytta för eleven i sin undervisning, kan en av åtgärderna vara att begära ytterligare utredningar, från andra professioner.

Genom att dokumentera elevers utveckling och svårigheter skapas förutsättningar att tidigt identifiera vilka elever som är i särskilda behov. Därmed kan man se till att dessa elever blir utredda och får adekvat stöd. Ibland förekommer en diskussion kring att elever ”stämplas” om de får en diagnos tidigt. Det är dock av yttersta vikt att tidigt identifiera de elever som är i behov av särskilt stöd så att rätt insatser tidigt kan sättas in i skolan. En ”stämpling” kan förebyggas genom information och genom säkerställande av att utredning och åtgärder inte blir utpekande.

SAMMANFATTNING Det här kapitlet har handlat om vilka miljöfaktorer som kan orsaka läs- och skrivsvårigheter, men även vilka de individrelaterade faktorerna är. I undervisningen är det viktigt att:

- Identifiera elevens särskilda behov.
- Se till att klasslärare, specialpedagog och speciallärare samarbetar.
- Vid behov göra en pedagogisk utredning och ta fram en åtgärdsplan.

” Oavsett diagnoser är lärarens roll densamma – att identifiera elevens särskilda behov och att i undervisningen möta eleven på dennes egen nivå. Utgångspunkten ska vara att med rätt stöd kan alla elever utveckla god läsförmåga. ”

14

DYSLEX

DYSLEXI

Stefan Gustafson

Vad betyder egentligen begreppet dyslexi och vad innebär det att ha dyslexi? I detta kapitel får du läsa om vad dyslexi är, och dess inverkan på läsförmågan. Du får även läsa om vad man som lärare bör tänka på i läsundervisningen.

DEFINITION AV DYSLEXI Dyslexi är vanligt och det tillhör en lärares vardag att undervisa elever som har olika svårigheter inom ramen för denna diagnos. Med adekvat undervisning kan alla elever med dyslexi lära sig att läsa. Som lärare är det därför viktigt att ha åtminstone övergripande kunskap om dyslexi och om vilka pedagogiska åtgärder som är effektiva.

Dyslexi innebär att ha stora svårigheter med avkodningen och är därmed ett snävare begrepp än läs- och skrivsvårigheter. Begreppet läs- och skrivsvårigheter inkluderar även elever som har problem med språkförståelse eller med både avkodning och språkförståelse. Det finns ett stort antal definitioner av dyslexi och det finns även andra begrepp, såsom specifika läs- och skrivsvårigheter. Dyslexi kan definieras enligt följande:

Dyslexi kännetecknas av svårigheter med korrekt och/eller flytande ordigenkänning och av dålig stavning och avkodningsförmåga. Dessa svårigheter orsakas vanligen av en störning i språkets fonologiska komponent, som ofta är oväntad med hänsyn till andra kognitiva förmågor och trots möjligheter till effektiv undervisning. Sekundära konsekvenser kan innefatta svårigheter med läsförståelse och begränsad läserfarenhet, vilket kan hämma tillväxten av ordförråd och grundkunskap.¹

¹ Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003; översättning www.dyslexiforeningen.se

OM DYSLEXI VET VI ÄVEN FÖLJANDE:

- Dyslexi påverkar avkodningsförmågan.
- Man kan endast tala om dyslexi då ett barns svårigheter att lära sig att läsa inte fullständigt kan åtgärdas med kvalificerade pedagogiska insatser.
- Svårigheterna med avkodning leder också till svårigheter med stavning, till exempel dubbeltecknande (*mata – matta*) och när uttal och stavning inte entydigt hör ihop (*scen – sen – sken*).
- Barn med dyslexi har ett särskilt stort behov av strukturerat stöd för läsinläring och uppmuntran till mängdträning.

Det är viktigt att poängtera att endast en del av de elever som får extra stöd på grund av lässvårigheter har dyslexi. Med en god läsinlärningspedagogik minimeras det totala antalet elever i behov av specialpedagogisk läsundervisning. Detta gynnar elever med dyslexi som då kan få en större andel av de specialpedagogiska resurserna.

IBLAND ANVÄNDS ANDRA TERMER ÄN DYSLEXI Termen dyslexi kan vara användbar för att beskriva en viss typ av lässvårigheter. Ibland förekommer termen specifika läs- och skrivsvårigheter som en synonym till dyslexi. Denna term är emellertid mindre lämplig eftersom det inte framgår att de specifika problemen avser just avkodning (till skillnad från språklig förståelse eller generell begåvning).

Tidigare användes även uttrycket ordblindhet, ett uttryck som inte heller är särskilt lämpligt eftersom dyslexi inte ska förknippas med synproblem. På 1970-talet visade bland andra Vellutino² att avvikande ögonrörelser snarare är en naturlig följd av svårigheter att läsa än en orsak till dyslexi.

DYSLEXI KAN SE OLIKA UT Det finns stora gradskillnader i svårigheterna hos olika individer med dyslexi. Problemen kan vara allt från lätta till mycket grava. Personer med dyslexi bör därför inte betraktas som en homogen grupp. Eftersom svårigheterna varierar är också behoven av stöd skiftande. De pedagogiska insatserna för elever med dyslexi behöver därför alltid vara individanpassade.

Elever med dyslexi kan vidare ha olika typer av avkodningssvårigheter.³ De som har det som i forskning ibland kallas för ”fonologisk dyslexi” har särskilt svårt att läsa nya ord som man aldrig sett förut, när den ljudande strategin behöver användas. Den ljudande avkodningen är ofta mödosam och felaktig. Bristande fonologisk förmåga är här oftast en grundorsak till

² Vellutino (1978). ³ Dean, Wybrow & Hanley 2015.

svårigheterna och dessa elever har ofta haft svårt med att knäcka läskoden och läsinlärning från början.

Sedan finns det elever som har ”ortografisk dyslexi” (eller ”ytdyslexi”). Vid denna typ av avkodningssvårigheter fungerar ljudande läsning godkänt, men man har svårt att automatisera avkodningen. Det gör det också svårt att lära in och läsa ljudstridigt (oregelbundet) stavade ord såsom orden schampo och kanske. När man avkodar sådana ord behöver man känna igen orden och läsa dem ortografiskt eftersom ljudning inte fungerar särskilt bra. En förklaring till ortografisk dyslexi kan vara mildare fonologiska problem och en svårighet att lagra in och plocka fram ordbilder. Dessa elever behöver inte ha haft särskilt svårt med läsinlärning från början, men svårigheterna uppdragas när kraven på automatiserad läsning och läsförståelse stiger.

Det vanligaste är dock att ha en blandning av fonologiska och ortografiska avkodningssvårigheter vid dyslexi, och hur avkodningssvårigheterna ser ut för en viss elev kan också förändras över tid. Precis som för alla elever så spelar läserfarenhet stor roll för läsutvecklingen för elever med dyslexi, och det finns en stor risk att lässvårigheter leder till mindre läserfarenhet vilket i sin tur leder till att avkodningsförmågan utvecklas ännu långsammare. Tidig upptäckt och tidiga och intensiva insatser är alltså mycket viktigt för elever vars avkodning inte utvecklas som förväntat.

DYSLEXI PÅVERKAR ALLTID LÄSFÖRMÅGAN Ett sätt att förstå dyslexi är att utgå från *The Simple View of Reading*.⁴ Dyslexi är tydligt kopplat till svårighet med avkodning. Språklig förståelse och produktion av talat språk antas däremot vara intakt. Dyslexi handlar alltså om svårigheter med de rent tekniska aspekterna av både läsning och skrivning. Vid läsning uppstår problem då bokstäverna och de tillhörande ljuden ska bindas samman till ord. Detta avkodningsproblem blir i sin tur ett hinder för läsförståelsen. Vid skrivning uppstår problem med stavning.

En viktig orsak till avkodningsproblemen i dyslexi är alltså fonologiska svårigheter, det vill säga förmågan att hantera språkljud. Elever med dyslexi kan sägas ha begränsad känsla för språkljud, ungefär på samma sätt som man kan ha begränsad bollkänsla. Det är dock viktigt att komma ihåg att fonologiska svårigheter inte i sig är ett kriterium för dyslexi, utan det är ihållande och uttalade avkodningssvårigheter som inte blir bättre trots högkvalitativ och intensiv lästräning.

Det är viktigt att observera att läsförståelsesvårigheter blir en naturlig följd av dyslexi eftersom svårigheterna med avkodning begränsar läsförståelsen. När avkodningen är långsam och ansträngande finns det inte så mycket mentala resurser kvar till reflektion kring innehållet

⁴ Hoover & Gough (1990).

i en text. Det är inte möjligt att fullt ut kompensera för avkodningsproblem genom att ha en bra språklig förståelse. Detta blir tydligt om man utgår från *The Simple View of Reading* som beskriver läsförmåga som produkten av avkodning och språkförståelse.

INDIKATORER PÅ DYSLEXI För att bedöma om en elev befinner sig i riskzonen för dyslexi kan man undersöka om yngre elever har svårigheter i uppgifter man vet har starkt samband med senare avkodningsförmåga: fonologisk förmåga inklusive fonologisk medvetenhet och snabb automatiserad benämning (Rapid automatized naming eller ”RAN”). RAN handlar om att snabbt kunna plocka fram och säga vanliga ord som man har i sitt ordförråd, till exempel genom att benämna bilder på tid. För elever som redan har börjat läsa är det självklart centralt att även undersöka avkodningsförmågan av ord och nonord. Det är också viktigt att vara uppmärksam på språkliga förmågor som till exempel ordförråd och hörförståelse, för att inte missa elever med lässvårigheter som både har svårigheter med avkodning och svårigheter med språklig förmåga.

Mätningar kan göras på olika sätt. Man kan dels testa färdigheter med standardiserade och normerade tester men det går även bra att göra löpande bedömningar, vilket är särskilt bra för att se hur förmågor utvecklas över tid. Detta kan också ske genom att i undervisningen observera hur elever löser uppgifter, vad de verkar kunna respektive inte kunna, och hur de svarar på undervisningen. Självbild, självkänsla och läsmotivation är också viktigt för läraren att uppmärksamma för att undvika negativa sekundära effekter av lässvårigheter.⁵

En diagnos kan förstås inte fastställas utifrån resultaten av ett fåtal tester. För diagnostisering krävs en fullständig utredning med logoped, speciallärare och specialpedagoger. Som lärare bör man dock fokusera på elevens behov snarare än diagnos. Erbjud god läsundervisning, intensifierade insatser vid behov, och prova systematiskt olika metoder så att eleven får en chans att lära sig läsa innan utredning och eventuell diagnosticering blir aktuell.

Logopeder i Sverige har kliniska riktlinjer för utredning av läs- och skrivsvårigheter som utgår från forskning om dyslexi samt Simple View of Reading.⁶ Riktlinjerna beskriver vilka delar en utredning ska innehålla, och vilken information som ska inhämtas för att en medicinsk dyslexidiagnos ska kunna ställas. Den pedagogiska kartläggningen är en central del av utredning, inklusive information om vilka insatser och vilken lästräning eleven redan har fått samt resultaten av de insatser som gjorts. Eftersom språkliga svårigheter också påverkar läsförmåga, och dyslexi och språkstörning (DLD) ofta samförekommer, så ingår det också alltid språkliga uppgifter i en logopedisk utredning av läs- och skrivsvårigheter.

⁵ Stanovich (1986). ⁶ Sjöf (2017).

ORSAKER TILL DYSLEXI Medfödd dyslexi innebär att man, utan uppenbar yttre orsak, har svårt med de tekniska aspekterna av läsning och skrivning. Utöver medfödd dyslexi förekommer även förvärvad dyslexi, som innebär att lässvårigheterna uppkommit till följd av sjukdom eller skada.

När det gäller orsakerna till avkodningsproblemen finns ett starkt stöd för genetiska och biologiska förklaringar. Redan under 1950-talet visades det att dyslexi är särskilt vanligt förekommande hos vissa familjer.⁷ Senare lärde man sig mer om de biologiska grunderna till dyslexi och fann då vissa avvikelser i det område i hjärnan som hanterar språkljuden (temporalloben).⁸ Vi känner nu till att flera olika gener är inblandade vid dyslexi och vi har också större kunskap om de neurologiska förklaringarna.

De biologiska grunderna till dyslexi påverkar hur hjärnan behandlar språkljud. Den mest allmänt accepterade teorin, vilken även har ett starkt empiriskt stöd, innebär att detta orsakar fonologiska svårigheter, vilka visar sig som svårigheter med avkodningen.⁹ Nyare teorier pekar på att dyslexi har multifaktiella orsaker med flera olika riskfaktorer och skyddande faktorer, och där fonologiska svårigheter är en av flera samspelande orsaker.¹⁰

UNDERVISNING OCH EXTRA STÖD Det finns inget universellt arbetssätt för att lära elever med dyslexi att läsa, men mycket tyder på att elever med stora fonologiska avkodnings-svårigheter i första hand bör få fonologisk träning och att den inkluderar länkar till skrivna bok-stäver. I *Statens beredning för medicinsk utvärdering* betonas vikten av fonologisk träning så här:

Om barn med dyslexi får öva kopplingen mellan språkljud (fonem) och bokstäver (grafem) på ett strukturerat sätt, förbättras deras läsförmåga, stavning, läsförståelse, läshastighet och förmåga att uppmärksamma språkets ljudmässiga uppbyggnad (fonologisk medvetenhet).¹¹

Elever med dyslexi är en heterogen grupp med mycket varierande behov. Undervisningen behöver därför vara individanpassad, precis som för elever utan dessa svårigheter, och utgå ifrån vad som passar bäst för den enskilda eleven. Det är viktigt att studera hur elever läser för att avslöja vilka ordavkodningsstrategier de använder sig av. Det är möjligt att en elev till exempel försöker avkoda ord på ett ineffektivt sätt. För en lärare är inte någon fastställd diagnos i sig det viktigaste. Det viktiga är att anpassa undervisningen till elevens förutsättningar och behov.

Stödet kan ges på olika sätt, till exempel i form av handledning till läraren eller genom att specialläraren deltar i det praktiska, pedagogiska arbetet i undervisningen. Med rätt peda-

⁷ Hallgren (1950). ⁸ Galaburda, Sherman, Rosen, Aboitiz & Geschwind (1985). ⁹ Haien & Lundberg (2013); SBU (2014). ¹⁰ Pennington, Santerre-Lemmon, Rosenberg, MacDonald, Boada, Friend, Leopold, Samuelsson, Byrne, Willcutt & Olson (2012). ¹¹ SBU (2014), s. 13.

gogiskt stöd och kompensation kan en elev med dyslexi delta i alla aktiviteter. Undervisning där gemensamma muntliga genomgångar och samtal hålls gynnar också elever med dyslexi medan enskilt arbete som att söka egen kunskap på nätet missgynnar dem.

För en elev med dyslexi krävs extra stora ansträngningar för att lära sig läsa. Detta kan påverka självförtroendet negativt. Vidare bör läraren balansera vikten av lästräning mot de möjligheter till teknisk kompensation som finns. Om man exempelvis får en text uppläst av en lärare eller via en dator, krävs ingen avkodningsförmåga. Elever med dyslexi har då i princip möjlighet att förstå och bearbeta texten utifrån samma förutsättningar, och med lika bra resultat, som elever utan läs- och skrivsvårigheter. Det har alltså stor betydelse om elever med dyslexi lyssnar till en text eller själv förväntas läsa den.

- **Individuell anpassning:** Alla, oavsett eventuella diagnoser, har personliga sätt att lära.
- **Tid och utvecklingsfokus:** Eleverna bör ges extra tid och undervisas med en läspedagogik som fokuserar på att utveckla avkodningsförmågan.
- **Motivation och läslust:** Arbeta för att alla ska uppleva läslust, till exempel genom att välja texter utifrån elevens egna intressen eller genom att läsa högt för eleven. Verka för en god motivation genom att hitta en fungerande balans mellan lästräning och användning av kompensatoriska hjälpmedel.
- **Formativ bedömning:** Ge konstruktiv återkoppling på uppgifter. Det är viktigt att formativa bedömningar inte innebär att alltför mycket ansvar för arbetet läggs över på eleven.
- **Positivt klimat:** Ge positiv feedback så att elevens starka sidor lyfts fram. Planera undervisningen så att alla elever får känna att de lyckas.
- **Samarbeten och åtgärder:** Sätt in åtgärder tidigt då det är en förutsättning för att eleven ska kunna nå en god avkodningsförmåga. Etablera tidigt ett kontinuerligt samarbete med specialpedagog eller speciallärare.

” Som lärare bör man fokusera på elevens behov snarare än diagnos. ”

Det finns många roliga sätt att träna avkodning. Barnprogramserien *Fem myror är fler än fyra elefanter*¹² utgör ett bra exempel på detta och som framför allt vänder sig till de yngre barnen. Varje avsnitt innehåller många olika moment där bokstäver och ljud kopplas samman på ett underhållande sätt. Som tidigare nämnts finns det finns starkt forskningsstöd för att elever med dyslexi kan öva upp sina läs- och skrivfärdigheter med hjälp av övningar som fokuserar på språkljud (fonologi) och på kopplingarna mellan ljud och bokstäver.¹³

Avslutningsvis kan vi slå fast att förståelse, bemötande, kommunikation och anpassning av undervisningen är särskilt viktigt för elever med dyslexi.

SAMMANFATTNING Detta kapitel har handlat om vad dyslexi är och vad man som lärare bör tänka på då det gäller elever med dyslexi.

- Dyslexi är en medfödd inlärningssvårighet som innebär specifika svårigheter att lära sig att avkoda, trots god undervisning och tillräcklig träning, och som ofta beror på svag bearbetning av språkljud.
- Undervisningen bör i första hand fokusera på fonologisk träning och på kopplingen mellan fonem och grafem.
- Specialpedagogiska insatser behöver sättas in tidigt.
- Elever med dyslexi är inte en homogen grupp utan behöver individanpassad undervisning i lika stor utsträckning som andra elever.

” Det är viktigt att observera att läsförståelsesvårigheter blir en naturlig följd av dyslexi eftersom svårigheterna med avkodning begränsar läsförståelsen. ”

¹²⁾ Linné & Haglund (1973–74). ¹³⁾ Torgesen, Alexander, Wagner, Rashotte, Voeller & Conway (2001); Taube, Fredriksson & Olofsson (2015).

15

STÖÖRN

SPRÅKSTÖRNING

Anna Eva Hallin

Språkstörning är en vanlig, men fortfarande relativt okänd funktionsnedsättning, framför allt i skolkåldern. Detta kapitel förklarar vad språkstörning är, hur den kan ta sig uttryck hos lågstadieelever, samt hur läsförmågan kan påverkas av språkstörning. Kapitlet berör också hur man med systematiskt arbete för språklig tillgänglighet kan ge alla elever möjlighet att utveckla sitt språk och förebygga att språkstörning hindrar elevens inlärning och delaktighet i klassrummet.

189

Språkstörning innebär en medfödd nedsatt förmåga att lära sig och att använda sitt eller sina modersmål med tydliga negativa konsekvenser för vardagsliv, socialt liv och/eller inlärning. Både internationellt och i Sverige har den engelska förkortningen ”DLD” (*Developmental Language Disorder*) börjat användas när man pratar om språkstörning utan samförekommande andra funktionsnedsättningar som också påverkar kommunikation, som till exempel intellektuell funktionsnedsättning eller autism.

VAD ÄR SPRÅKSTÖRNING? Att förstå och använda språk är något som ofta tas för givet, både i och utanför skolan. Språket är ett centralt verktyg för inlärning och kunskapsredovisning, för att skapa och upprätthålla relationer, och för att dela önskningar och erfarenheter med andra. Under skoltiden så ökar de språkliga kraven, både i och med läs- och skrivstart och mötet med det abstrakta och komplexa ”skolspråket” som finns

i genomgångar, texter och samtal i klassrummet. För några elever medför dessa ökande förväntningar en stor utmaning, till exempel de med funktionsnedsättningen *språkstörning* som kan definieras enligt faktarutan på föregående sida.

Många anser att DLD ett något mer neutralt klingande begrepp än språkstörning och vi använder därför DLD fortsättningsvis i detta kapitel, utom när vi avser den medicinska diagnosen.

DLD ÄR VANLIGT, MEN SER OLIKA UT 6–8 % har DLD, vilket är språkliga svårigheter i sådan omfattning att en språkstörningsdiagnos skulle kunna vara aktuell.^{1,2} Det motsvarar i genomsnitt två elever i varje klass och DLD är ungefär lika vanligt hos både flickor och pojkar. Vid DLD finns inga andra tydliga orsaker till språksvårigheterna som till exempel en hjärnskada, grav hörselnedsättning, autism eller intellektuell funktionsnedsättning. Ytterligare runt 2 % har språkstörning i kombination med dessa andra funktionsnedsättningar som också påverkar kommunikation och inlärning.²

DLD ser inte likadant ut hos alla elever, och förändras också med utveckling och över tid. Många elever har inga tydliga uttalssvårigheter eller avkodningssvårigheter vilket gör att DLD kan vara svårt att upptäcka både för föräldrar och för lärare.³

KONSEKVENSER AV DLD Personer med DLD har inte samma förmåga att förstå och/eller uttrycka sig med talat och skrivet språk lika bra som jämnåriga, vilket riskerar att få negativa konsekvenser för kunskapande, vänskapande och identitetsskapande.⁴ DLD ökar alltså risken för att en elev ska hamna i *språklig sårbarhet* vilket sker när en persons språkliga förutsättningar tillsammans med det stöd som ges inte räcker till för att möta de språkliga förväntningarna.⁵ Eftersom de språkliga förväntningarna är högre i skolan än i många andra sammanhang utgör skolan en högriskmiljö för att barn ska hamna i språklig sårbarhet.

ATT UPPTÄCKA SPRÅKLIGA SVÅRIGHETER I KLASSRUMMET DLD ser ut på olika sätt hos olika personer och förändras dessutom med situation och graden av stöttning. Till exempel kan vardagsspråket i en-till-en-samtal med en vuxen fungera relativt väl för många elever med DLD, medan att hänga med i och delta i en genomgång eller klassrumsdiskussion kan vara omöjligt utan stöd. Det beror på att de språkliga kraven är så olika i de olika situationerna. Det finns därför inte något särskilt ”tecken” som signalerar DLD. Vuxna bör därför vara uppmärksamma på elever som ofta hamnar i språklig sårbarhet, och om detta påverkar vardagen och inläringen negativt är det motiverat att gå vidare med en pedagogisk

¹⁾ Calder, Brennan-Jones, Robinson, Whitehouse & Hill (2022). ²⁾ Norbury, Gooch, Wray, Baird, Charman, Simonoff, Vamvakas & Pickles (2016).

³⁾ Adlof, Scoggins, Brazendale, Babb & Petscher (2017). ⁴⁾ Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius (2016). ⁵⁾ Ibid.

kartläggning och insatser, samt eventuellt en logopedutredning. Språklig sårbarhet vid DLD kan till exempel visa sig som att eleven.⁶

- har svårt att förklara, berätta eller återberätta förståeligt och med sammanhang
- gör fler grammatiska fel i tal och/eller skrift än jämnåriga
- har tydliga svårigheter att hitta rätt ord, svag ordförståelse eller svårt att använda ord på rätt sätt
- har svårt att följa längre muntliga instruktioner och genomgångar
- har svårt att anpassa sig till lyssnaren och göra sig förstådd
- har svårigheter med socialt samspel och lek med jämnåriga
- har långsam läs- och skrivutveckling
- har nedsatt läsförståelse (trots godkänd avkodning)

Var också uppmärksam på hur elever som har uttalssvårigheter klarar av att möta skolans språkliga krav, eftersom uttalssvårigheter kan vara ett tecken på språksvårigheter.

Det finns i nuläget inga pedagogiska tester eller verktyg som säkert kan påvisa språkstörning, utan en fördjupad logopedutredning behövs där en sammanvägning av bakgrundsinformation, testresultat och observation av eleven görs (se nedan). Om det finns lärar- eller föräldraoro kring en elevs språkutveckling eller om screeninguppgifter eller en specialpedagogisk utredning av läsning och skrivning indikerar stora svårigheter med ordförråd, hörförståelse och uttrycksförmåga, kan en remiss till vidare utredning av logoped vara motiverad. Hos flerspråkiga elever och elever med svenska som andraspråk som uppvisar svårigheter på svenska bör man även samla in information om hur eleven fungerar på sitt modersmål genom föräldrar och modersmåls lärare, och här är kan en logopedutredning vara motiverad om svårigheter finns även på modersmålet.

” DLD ser inte likadant ut hos alla elever, och förändras också med utveckling och över tid. ”

⁶ Punktlistan är från Hallin (2019).

SPRÅKLIGA SVÅRIGHETER KAN VARA DOLDA De flesta med DLD i skolåldern har inga stora uttalssvårigheter. Man hör alltså inte på talet att det finns en språkstörning. Hos vissa elever med DLD så kan den språkliga sårbarheten snarast visa sig som att eleven till exempel:

- har svårt att fråga efter mer information för att lättare förstå
- har svårt att hålla sig till ämnet eller introducera nya samtalsämnen
- tystnar, upplevs som långsam eller blyg
- upplever att hen "glömmer" väldigt mycket
- har svårt att koncentrera sig, är (skol)trött
- drar sig undan och/eller utesluts från gruppaktiviteter

Det är inte säkert att omgivningen förstår att detta kan vara en följd av DLD i kombination med otillräckligt stöd. Självklart kan flera av punkterna ovan ha många andra orsaker, men för en del av dessa elever är det just språket som måste stöttas. Kom ihåg att dessa listor inte är "checklistor" utan några olika exempel på hur språkliga svårigheter och språklig sårbarhet vid DLD kan ta sig uttryck.

DLD SOM UPPTÄCKS ELLER ÅTERUPPTÄCKS I SKOLÅLDERN Trots att DLD är en medfödd funktionsnedsättning så är det ibland inte förrän i mötet med skolspråket eller läs- och skrivundervisningen som DLD upptäcks: det kan vara då som de språkliga förväntningarna för första gången överstiger förmågan. Det är därför inte ovanligt att språkstörning upptäcks och diagnosticeras först i skolåldern. Var dock även uppmärksam på elever som har haft logopedkontakt när de var i förskoleåldern. Även om språk och uttal tycks ha kommit ikapp jämnåriga kan svårigheter synas igen när de språkliga förväntningarna ökar i skolan, till exempel när kraven på självständig läsförståelse ökar.

DLD OCH LÄSFÖRMÅGA Läsförmågan påverkas alltid av DLD, men i olika grad hos olika elever. Eftersom språkförståelsen av både ord och språkstrukturer oftast är nedsatt vid DLD är det främst språkförståelsedelen i läsmodellen *The Simple View of Reading* som är drabbad. Det i sin tur riskerar att påverka läsförståelsen negativt beroende på text och uppgift. Detta skiljer sig från dyslexi där det främst är avkodningsdelen som är påverkad. Många elever med DLD kan alltså lära sig att avkoda, men kan ha svårigheter att förstå det de läser beroende på vilken text det är.

Det är dock också vanligt att elever har både DLD och dyslexi (se under "samförekomst")

nedan). Mycket forskning visar att både dyslexi och DLD innebär svårigheter med fonologisk bearbetningsförmåga, inklusive fonologisk medvetenhet, vilket är en förklaring till den stora samförekomsten.⁷ Det är också vanligt att det tar längre tid att lära sig avkoda om man har DLD, eftersom den språkliga förmågan även används vid avkodning av ord och text, till exempel för att veta om man läst ett ord rätt eller fel.⁸ Nyare forskning tyder på att det är ett större varningstecken för senare avkodningssvårigheter om ett barn med DLD uppvisar bristande bokstavskunskap i förskoleklass och/eller årskurs 1 än brister i fonologisk medvetenhet.⁹

Precis som alla barn behöver dock elever med DLD utveckla och få explicit och strukturerad träning i såväl fonologisk medvetenhet som bokstavskunskap barn för att främja den tidiga läsinlärnningen.

ATT DIAGNOSTICERA SPRÅKSTÖRNING Det är logopeders som ställer den medicinska diagnosen språkstörning i Sverige. Det görs efter en logopedutredning som kartlägger olika delar av språkförmågan och sammanställer information från språkliga tester, vårdnadshavare, eleven själv och skolan. Underlag från skolan om hur eleven klarar av att möta skolspråkets och skolans krav, i vilka situationer eleven hamnar i språklig sårbarhet samt vilka insatser som gjorts och effekterna av dessa är mycket viktig information för logopeden. En språkutredning kan göras i vilken ålder som helst och för elever som inte kan svenska ännu kan utredningen göras med hjälp av en tolk eller flerspråkig logoped, eller om det inte är möjligt med hjälp av information från till exempel modersmåls lärare och vårdnadshavare.

OLIKA TYPER AV SPRÅKSTÖRNING I kodningssystemet ICD-10 som logopeders i Sverige använder finns diagnoskoder för många olika sorters språkstörning, men både nyare forskning och internationella konsensusarbeten kring DLD går mot färre underdiagnoser.¹⁰ Detta är bland annat för att man har sett att en språkstörning förändras med utveckling och över tid. En aktuell underdiagnos kan dock ge en ledtråd till vilka språkliga områden som är mest drabbade, där till exempel:

- **generell språkstörning** betyder att svårigheter finns med både språkförståelse och uttrycksförmåga
- **expressiv språkstörning** innebär att de största svårigheterna finns inom uttrycksförmågan, men ofta finns även svårigheter att förstå mer komplext språk¹¹

⁷⁾ Adlof & Hogan (2018). ⁸⁾ Adlof (2020), se även Hallin (2022). ⁹⁾ Alonzo, McIlraith, Catts & Hogan (2020). ¹⁰⁾ Lancaster & Camarata (2019).

¹¹⁾ Leonard (2009).

- **pragmatisk språkstörning** handlar om att det främst är förmågan att använda och förstå språk i sociala sammanhang inklusive samspelsförmåga och förmågan att ”förstå mellan raderna” som är nedsatt. Vid pragmatisk språkstörning är det viktigt att utesluta autism, eftersom överlappningen av symptom är stort.

Fonologisk språkstörning också en relativt vanlig diagnos, särskilt hos de yngre eleverna, men detta är en typ av *talstörning* och ingår inte i begreppet DLD. Inte heller taldyspraxi, som är en mer ovanlig talstörning, eller stamning och skenande tal som hör till *talflytstörningar* ingår i DLD. Tal och språk hänger dock nära samman, och talstörningar, talflytstörningar och språkstörningar förekommer ofta tillsammans. Om en elev har talsvårigheter är det därför alltid viktigt att kartlägga hela språket, inte bara fokusera på uttal.

GRADEN AV SPRÅKSTÖRNING VARIERAR En mindre andel personer (1–2 % av befolkningen) har det som ibland kallas för grav språkstörning med stora svårigheter inom samtliga eller de flesta språkliga områden. Hos dessa personer är oftast både uttrycksförmåga och förståelse nedsatt jämfört med jämnåriga. De allra flesta med språkstörning har inte lika genomgående språkliga svårigheter, men konsekvenserna kan fortfarande bli stora i en språktung lärmiljö om inte rätt stöd sätts ges.

FLERSPRÅKIGA ELEVER MED DLD För att ställa diagnosen språkstörning måste språkliga svårigheter finnas på en persons samtliga språk. Olika språk medför ofta olika sorters utmaningar så svårigheterna kan ta sig olika uttryck beroende av språk. Det är viktigt att svårigheterna inte enbart beror på bristande exponering.¹² Flerspråkighet är i sig inte en riskfaktor för språkstörning, men det finns både risk för underidentifiering där språkliga svårigheter bortförklaras med flerspråkighet och överidentifiering där språkliga svårigheter på grund av till exempel bristande exponering i ett flerspråkigt sammanhang tolkas som DLD.¹³

Har man DLD påverkar det också inläringen av andra- och tredjespråk eftersom den språkliga grunden inte är lika stabil, särskilt om man samtidigt som man lär sig ett nytt språk också måste lära sig att behärska ”skolspråket”, vilket är fallet för till exempel nyanlända elever med begränsad tidigare skolgång. För att avgöra om en långsam språkutveckling på svenska hos en nyanländ eller flerspråkig elev handlar om DLD behöver mycket information samlas in och klasslärare behöver både få stöd av elevhälsoteamet och ha möjlighet att samarbeta med sva-lärare, modersmålslärare och föräldrar. Att stärka elevernas modersmål utöver att arbeta med svenskan är en viktig insats för alla flerspråkiga elever oavsett om de har DLD eller ej.

¹² Salameh, Nettelbladt, Zetterholm & Andersson (2018). ¹³ Scharff Rethfeldt, McNeilly, Abutbul-Oz, Blumenthal, Salameh, Smolander, Talebine & Thordardottir (2020).

SAMFÖREKOMST MED ANDRA FUNKTIONSNEDSÄTTNINGAR DLD delar gener och miljö-risk-faktorer med flera andra vanliga funktionsnedsättningar och samförkomsten ökar över tid. DLD är vanligt förekommande tillsammans med bland annat:

- **Dyslexi:** Det är många elever med DLD som också har dyslexi och tvärtom – beroende på studieurval och kriterier bedöms samförkomsten vara 20–90 %.¹⁴
- **ADHD:** Runt var femte elev med DLD uppfyller även kriterier för ADHD och upp till hälften av elever som uppfyller kriterier för ADHD har även DLD.¹⁵
- **Andra begränsningar i exekutiva funktioner,** där till exempel planeringsförmåga och arbetsminne ingår, utan att uppfylla kriterier för ADHD.¹⁶
- **Både inåtagerande och utåtagerande beteenden.** Dessa beteenden är vanligare hos barn och ungdomar med DLD jämfört med barn med typisk språkutveckling, och denna skillnad ökar med stigande ålder.¹⁷

Det är också relativt vanligt att ha språkstörning och autism, men det är inte alltid motiverat att ställa både diagnoserna eftersom autism i sig också påverkar kommunikationsförmågan.

Den stora samförkomsten betyder att en och samma elev ofta behöver flera olika insatser för att kunna möta förväntningarna i skolan och lära sig och utvecklas till sin fulla potential. Eftersom språkliga svårigheter kan vara mer dolda finns det också en risk att DLD ”drunknar” i relation till andra funktionsnedsättningar.¹⁸ Forskning visar också att det är särskilt lätt att missa elever med DLD som har en god avkodningsförmåga¹⁹ – kanske för att mycket fokus under de första skolåren ligger på att knäcka läskoden. Därför är det viktigt att också uppmärksamma och stötta språkutvecklingen och arbeta strukturerat med att stärka elevernas språk och öka den språkliga tillgängligheten i lärmiljön parallellt med arbetet med att utveckla avkodningsförmågan under de tidiga skolåren.

” En diagnos får inte sänka förväntningarna utan alla elever måste få verktyg och stöd för att utvecklas. ”

¹⁴ Kalnak & Sahlén (2022). ¹⁵ Redmond (2016). ¹⁶ Kapa och Erikson (2019). ¹⁷ Curtis, Frey, Watson, Hampton & Roberts (2018).

¹⁸ Anderson, Fröding & Lundgren (2018). ¹⁹ Adlof (2020).

Sammanfattningsvis är det viktigt att fokusera på en elevs språkliga förutsättningar och framför allt på hur mötet med lärmiljön fungerar, inte på en diagnos, ett diagnosnamn eller en gradering. En eventuell diagnos får inte heller sänka förväntningarna, utan alla elever måste få verktyg, kunskaper och stöd för att utvecklas.

FRÄMJA SPRÅKFÖRSTÅELSE OCH LÄSUTVECKLING En startpunkt för att underlätta och lägga grunden till en god läsförståelse är att skapa en språkligt tillgänglig lärmiljö, där man både arbetar strukturerat med att utveckla elevernas språk och stöttar i lärmiljön för att förebygga språklig sårbarhet. Detta arbete kan med fördel ta sin utgångspunkt i två teorier om vad DLD beror på (se vidare i boken ”Förstå och arbeta med språkstörning”²⁰).

Båda dessa teorier har gott stöd av forskning och kompletterar varandra, där den första teorin handlar om inläring och vikten av goda modeller och mycket repetition tillsammans med explicit undervisning, och den andra om miljö och hur man kan underlätta språklig bearbetning genom att bland annat anpassa hur muntligt och skriftligt material presenteras. Även om detta utgår från de förutsättningar som elever med DLD har, så är detta insatser som både forskning och erfarenhet visar kan stötta och hjälpa alla elever i språklig sårbarhet.

FRÄMJA SPRÅKINLÄRNING GENOM MER REPETITION OCH EXPLICIT UNDERVISNING

Den första teorin menar att personer med DLD har en nedsatt förmåga att uppfatta och lära in mönster jämfört med personer med typisk språkutveckling²¹. Språk kan ses som återkommande mönster av ljud, stavelser och morfem som bildar ord som sedan kopplas till en betydelse, och ytterligare mönster hur man sätter ihop orden till meningar för att uttrycka olika innehåll, det vill säga grammatiska regler. I den tidiga språkutvecklingen är denna inläring omedveten eller implicit. Det innebär att inläring sker utan medveten reflektion. Har man DLD så tycks det ta längre tid att upptäcka och lära in dessa mönster än för personer med typisk språkutveckling.

Konsekvenserna av detta är att en elev med DLD behöver höra (och senare läsa) ett ord eller en grammatisk formulering många fler gånger och i fler meningsfulla sammanhang innan inläring sker. Repetition är därför centralt, både av språklig kunskap och av faktakunskaper. Forskning visar att repetitionen blir ännu mer effektiv om eleverna själva får återkalla informationen från minnet och får många tillfällen att till exempel använda ett nytt ord i olika sammanhang och få återkoppling på ett ord är rätt och används rätt.²²

I skolåldern blir det också mycket viktigt att komplettera den implicita/omedvetna inläringen med explicit inläring - att läraren modellerar och använder sig av metakognitiva

²⁰ Hallin (2019). ²¹ Ullman & Pierpoint (2005). ²² Gordon (2020).

diskussioner, explicit och vägledande undervisning samt hjälper eleverna att stärka sin språkliga medvetenhet.²³

Den språkliga medvetenheten bör man arbeta med på flera nivåer och kan alltså handla om att prata och fundera tillsammans om

- **Språkljud:** var i munnen språkljuden bildas och hur det skiljer sig mellan ord, hur språkljuden kopplas samman till bokstäver och så vidare (till exempel med FonoMix Ljudmetoden²⁴)
- **Språklig struktur och ordförråd:** vad ordföljd gör för betydelsen, vad ett ord betyder och hur ordet hänger samman med andra ord, och så vidare²⁵)
- **Hur olika texter är uppbyggda:** till exempel vad som skiljer en berättande text från en beskrivande text eller en förklarande text (till exempel utifrån Genrepedagogik²⁶)
- **Olika typer av läsförståelsestrategier:** till exempel modellera hur man kan stanna upp och ställa kontrollfrågor till sig själv, hur man kan hitta det viktigaste i en text eller hur man kan ta hjälp av rubriker och bilder²⁷

Det handlar alltså om att ha ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt där man tillsammans explicit arbetar med olika delar av muntligt och skriftligt skolspråk. I kapitlen om fonologisk medvetenhet, ordförråd, språkstruktur och läsförståelse finns många goda exempel på hur strukturerad och explicit undervisning kan läggas upp, och referenserna ovan innehåller ytterligare läsning kring hur man kan arbeta explicit språkstöttande och samtidigt öka den språkliga medvetenheten.

FRÄMJA SPRÅKLIG BEARBETNING GENOM ANPASSNINGAR I MATERIAL OCH LÄRMILJÖ

Den andra teorin menar att personer med DLD har en mer begränsad bearbetningsförmåga än personer med typisk språkutveckling och att detta orsakar svårigheterna med språklig inläring, förståelse och användning.²⁸ Vi har *alla* en begränsad bearbetningsförmåga som varierar med dagsform och situation och alla kan uppleva ”bearbetningsöversvämning” när en situation kräver för många mentala operationer samtidigt. Elever med DLD är dock extra känsliga för detta, särskilt när det handlar om språk. Den begränsade bearbetningsförmågan kan vi konkretisera genom att använda begreppen *utrymme*, *tid* och/eller *energi*.²⁹

²³ Almqvist, Malmqvist & Nilholm (2015). ²⁴ Löwenbrand-Jansson (2018). ²⁵ De Geer (2022). ²⁶ Johansson & Sandell-Ring (2015).

²⁷ Westlund (2017). ²⁸ Leonard (2014). ²⁹ Kail & Salthouse (1994).

Nedan följer några exempel från boken ”Förstå och arbeta med språkstörning”³⁰ på hur lärare utifrån dessa tre överlappande delar kan modifiera hur muntligt och skriftligt material presenteras på ett sätt som underlättar språklig bearbetning:

UTRYMME: BEGRÄNSNINGAR I MÄNGDEN SAMTIDIG INFORMATION SOM KAN BEARBETAS

- **Begränsa mängden information** som kommer samtidigt. Bryt till exempel ner längre instruktioner i delar och texter i mindre stycken.
- **Använd olika typer av visuella stöd.** Detta eftersom talat språk är flyktigt, medan bilder och symboler finns kvar och avlastar arbetsminnet och möjliggör repetition och bearbetning av information i egen takt. Ha också alltid med det skrivna ordet, även innan eleverna har knäckt läskoden. Låt tankekartor och diagram visa samband. Använd också film, experiment, utflykter och fotografier för att möjliggöra förståelse på flera sätt. Observera att bild- och symbolstöd ska användas medvetet och med ett tydligt syfte. Att till exempel bilsätta hela texter med symboler stjälpmer oftare än hjälper. Det är viktigare att minska mängden samtidig information.
- **Ge förståelse för nytt innehåll.** Gå igenom och prata om centrala begrepp. Koppla nytt innehåll till tidigare erfarenheter och befintlig kunskap. Bearbeta information muntligt innan eleverna förväntas läsa eller skriva själva.
- **Rensa omgivningen** från annat som tar bearbetningsutrymme, sänk ljudnivån, använd gärna mikrofon för att öka hörbarheten och minimera distraktioner.

TID: BEGRÄNSNINGAR I BEARBETNINGSHASTIGHET

- **Ge mer tid i kommunikation,** både för förståelse och för tid att formulera sig. Anteckna och rita på tavlan utan att prata samtidigt. Våga pausera och vänta in.
- **Använd tecken (TAKK)** för centrala begrepp; det saktar ned taltempo, stöttar ordinläringen och är också en viktig typ av visuellt stöd.³¹
- **Säg samma sak på olika sätt** och betona viktiga begrepp och viktig information – det ger både nödvändig repetition och tid för bearbetning.
- **Ge mer tid för både muntliga och skriftliga uppgifter, inklusive prov.** Stötta förståelsen av skriftliga frågor med muntliga förklaringar och/eller visuellt stöd för att eleven ska kunna visa det hen kan.

³⁰ Hallin (2019). ³¹ Berkel-van Hoof, Hermans, Knoors & Verhoeven (2016).

ENERGI: BEGRÄNSAD KRAFT ATT HÅLLA FOKUS OCH BEARBETA KOMPLEXA UPPGIFTER

- **Differentiera och anpassa mängden** material och uppgifter. Guida eleverna till central information. Viktig information får gärna komma först. Kortfattade sammanfattningar underlättar.
- **Använd andra metoder till inläring än enbart tal och skrift** som till exempel film, experiment, drama, utflykt, bilder.
- **Texter ska gärna ha tydliga rubriker och underrubriker** som guidar till innehållet, bilder ska stötta och inte störa. Formgivning och layout ska bjuda in till läsning.³²
- **Öka förutsägbarheten:** ha gärna samma grundläggande lektionsstruktur i samtliga ämnen. Ha gärna svaren på ”de sju frågorna” tillgängliga: Vad ska hända nu? Var? Vem? Hur länge? Vad ska hända sen? Vad behöver jag? Varför?
- **Stötta tidsuppfattning** med till exempel tidshjälpmedel (timglas, tidtagningsappar).
- **Ge möjlighet till regelbundna (extra) pauser;** det är tröttande att ständigt språka om man har DLD.

KARTLÄGG FÖR ATT SKAPA SPRÅKLIG TILLGÄNGLIGHET I en språkligt tillgänglig lärmiljö arbetar de vuxna aktivt för att förebygga språklig sårbarhet, och alla elever ges möjlighet att utveckla sitt språk genom ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Detta gäller inte bara elever med misstänkt eller konstaterad DLD, utan även till exempel nyanlända elever, flerspråkiga elever med begränsad exponering av svenska och elever med begränsad erfarenhet av skriftspråk innan skolstart.

En kartläggning med fokus på lärmiljö och undervisning där man uppmärksammar vilka delar av klassrummets, lärandets och interaktionens språk som kan behöva stötta och förtydligas är en viktig utgångspunkt i detta arbete och gynnar alla dessa elevgrupper. Sådana kartläggningar bör göras regelbundet, både i ämnen där det fungerar bra för att hitta framgångsfaktorer, och i ämnen där elever oftare hamnar i språklig sårbarhet för att kunna stötta delaktighet och inläring på ett bättre sätt. Involvera gärna elever i språklig sårbarhet själva i detta arbete, till exempel med hjälp av materialen ”Så här vill jag ha det i skolan / ... på fritids / ... på idrotten / ... på musiken”.³³ Om oro finns kring en elevs språkutveckling eller språkliga förmåga kan också en logopedutredning ytterligare stötta i planeringen av en mer språkligt tillgänglig undervisning och lärmiljö, eftersom den kartlägger en elevs språkliga styrkor och språkliga begränsningar.

Forskning visar att en ökad medvetenhet hos lärare om hur de presenterar muntlig och

³²⁾ begripligtext.se ³³⁾ Andersson, Rosqvist, Björkebeck & Bönner: <https://symbolbruket.se/inspiration>.

skriftlig information, ökad användning av olika typer av visuella stöd, samt explicit arbete med ordförråd i helklass gör skillnad för elever med DLD.³⁴ Men det är självklart individuellt vilka av dessa insatser som gör störst skillnad, eftersom elever, de språkliga bearbetnings-svårigheterna, klassrum, undervisning och lärare ser olika ut. Det är därför kartläggningen av de språkliga förväntningarna och hur varje elev klarar av att möta dessa med och utan stöttning och vägledning är en så viktig del i arbetet med språklig tillgänglighet!

SAMMANFATTNING Detta kapitel har handlat om språkstörning / DLD och hur man kan öka den språkliga tillgängligheten i klassrummet för att förebygga att elever hamnar i språklig sårbarhet.

- DLD är en medfödd funktionsnedsättning där förmågan att lära sig och använda sitt eller sina modersmål är nedsatt. DLD påverkar även andra- och tredjespråksinläring, och förekommer ofta tillsammans med dyslexi och/eller ADHD.
- DLD förändras över tid och med situation, och kan ibland vara svår att upptäcka.
- Att kartlägga de språkliga förväntningarna och hur elever klarar att möta dem, att anpassa hur man presenterar muntlig och skriftlig information, och att ha ett explicit språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i alla ämnen gynnar elever med DLD.

” Kartläggningen av de språkliga förväntningarna och hur varje elev klarar av att möta dessa med och utan stöttning och vägledning är en viktig del i arbetet med språklig tillgänglighet. ”

³⁴ Starling, Munro, Togher & Arciuli (2012).



16

SVENSK

SVENSKA SOM ANDRASPRÅK

Ing-Marie Sandberg

Att lära sig läsa på ett annat språk än det egna modersmålet ställer andra krav än att lära sig läsa på modersmålet. Som lärare är det därför viktigt att ha förståelse för de utmaningar som elever med annat modersmål än svenska ställs inför och att kunna anpassa den ordinarie svenskundervisningen efter dessa. I det här kapitlet får du läsa om vilka utmaningar elever med annat modersmål än svenska kan ha, hur utmaningarna påverkar läsförmågan och vad du kan tänka på i undervisningen.

203

ELEVER MED SVENSKA SOM ANDRASPRÅK Detta kapitel handlar om elever med ett annat språk än svenska som sitt starkaste språk. Elever som inte alls, eller i begränsad omfattning, talar svenska i hemmet. Kapitlets fokus handlar om vilka utmaningar dessa elever kan stöta på i samband med läsinlärning och om hur man kan underlätta för dem i den ordinarie undervisningen.

Resultaten från de internationella läsförståelseundersökningarna PIRLS 2011 och PISA 2012 och PISA 2015 visar även tydligt att elever med svenska som andraspråk har svårigheter att förstå både skönlitterära texter och faktatexter.¹

SVA-ELEVERS FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR LÄSINLÄRNING Är det samma sak att lära sig läsa på svenska för en elev med svenska som andraspråk (sva), som för en elev med svenska som modersmål? Mycket tyder på att det inte är det, men det finns inte mycket forskning om på vilket sätt läsinlärningen skiljer sig. Det finns omfattande forskning dokumenterad om läsinlärning på modersmålet, men nästan ingenting om läsinlärning på andraspråket.

¹ Skolverket (2012d); Skolverket (2012a); Skolverket (2016).

Forskning om läsning på andraspråket är oftast fokuserad på läsförståelse.²

En elev som ska börja årskurs 1 och har svenska som modersmål har många grundläggande färdigheter med sig till skolan, såsom:

- ett talat språk (som tränats i sex år)
- ett korrekt svenskt uttal (inlärt i 3–4-årsåldern)
- en utvecklad svensk grammatik (inlärt i 4–5-årsåldern)
- ordförråd på upp till 10 000 ord³

En annan elev, som har ett annat modersmål än svenska, har oftast motsvarande färdigheter. Dessa färdigheter gäller dock för ett annat språk än svenska och är tyvärr sällan relevanta när läsinlärning på svenska påbörjas. För dig som lärare är resursperspektivet viktigt. Att ha en viss kunskap om elevens starkaste språk kan ge en skjuts i inlärningen av det nya språket, svenskan. Kartlägg litteraciteten med hjälp av en modersmålslärare. Se till att eleven får parallell relevant stöttning av studiehandledare och modersmålslärare.

Det finns en utbredd föreställning om att yngre barn lär sig ett andraspråk snabbare och mer korrekt än vuxna. Att lära sig ett andraspråk kan dock vara en mödosam och tidskrävande process för såväl barn som för vuxna. Barn kan ge sken av att de lär sig det nya snabbare genom att de lättare tillägnar sig ett brytningsfritt uttal. Små barns öron är känsligare för språkliga ljud än vuxnas.⁴

UTMANINGAR MED AVKODNING FÖR SVA-ELEVER I tidigare kapitel har det beskrivits hur modellen *The Simple View of Reading*⁵ delar in läsningen i färdigheterna avkodning och språkförståelse. Flerspråkiga elever med svenska som andraspråk kan, precis som enspråkiga elever, uppvisa svårigheter inom båda färdigheterna. Att uppfatta fonemen i språket kan innebära extra utmaningar liksom att avkoda ord med en annorlunda ortografi än modersmålets.

Under den första läsinlärningen läggs mycket tid och kraft på träning av avkodning. Elever med svenska som andraspråk kan ha utmaningar särskilt i relation till den fonologiska medvetenheten och automatiserade avkodningen.

Läsinlärningen kräver fonologisk medvetenhet, vilket innebär att eleverna måste kunna uppfatta skillnader mellan olika fonem, exempelvis att kunna urskilja olika kvaliteter av vokalerna och att sedan kunna koppla fonemen till rätt grafem.⁶ Fonologisk medvetenhetsträning hos förskolebarn har visat positiva effekter för läsinlärningen⁷ och de som tjänar mest på denna träning är barn med mindre utvecklad språklig förmåga.⁸

² Hyltenstam (2010). ³ Ibid. ⁴ Ladberg (2000). ⁵ Gough & Tunmer (1986). ⁶ Lundberg (2010). ⁷ Lundberg, Frost & Petersen (1988).

⁸ Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan (2001).

Låt elevens starkaste språk vara en del av strategin i inlärandet av det nya språket. Genom ett flerspråkigt perspektiv och jämförande (kontrastivt) perspektiv, med språket som resurs, kan språkutvecklingen stärkas i båda språken.

OLIKA SPRÅK HAR OLIKA FONOLOGISKA SYSTEM Världens språk har olika särdrag när det gäller fonologiska system, exempelvis varierar antalet vokaler och konsonanter.

VOKALSYSTEMET VARIERAR Svenska språket är vokalrikt med 9 vokaler och 18 olika vokalljud, vilket kan jämföras med arabiskan som i skrift består av konsonanter, och som i talat språk består av tre vokaler *i*, *a* och *u*. Det vanligast förekommande vokalsystemet innehåller fem vokalljud: *i*, *e*, *a*, *å* och *o*. Svenskans stora antal vokalljud är ovanligt bland världens språk.⁹ Detta är viktigt för lärare att vara medvetna om vid läsinläringen. I många läsläror ska eleverna markera med ett kryss vilka bilder som visar föremål som börjar på till exempel vokalen / y /. Det är inte säkert att eleven vet vad föremålet heter på svenska och om inte fonemet / y / finns i modersmålet blir uppgiften omöjlig att genomföra.

Ytterligare ett fonologiskt särdrag som kan medföra svårigheter, är svenskans så kallade läpprundning vid uttal av vokalerna *y*, *u*, *o*, *ö* och *å*. För personer med annat modersmål kan det vara svårt både att höra skillnad mellan vissa ord och att själv säga dem korrekt, när betydelsen ändras genom endast läpprundning.

En nyanländ elev med arabiska som modersmål har till exempel svårt att uppfatta skillnaden mellan ord som *rita* och *ryta*, *reta* och *röta* samt *ruta* och *räta*. Här krävs träning i att uppfatta, höra, se (inte så dumt att använda spegel) och att känna skillnaderna i hur vokalerna bildas i munnen.

lus – lys	rutt – rott	rid – ryd	red – röd
rött – rett	röd – råd	rött – rått	

KONSONANTSYSTEMET VARIERAR Det svenska konsonantsystemet är ganska genomsnittligt vid jämförelser av världens språk. För elever som inte har svenska som sitt starkaste språk kan det vara svårt att höra och att göra skillnad på konsonanterna / l / och / r /. I svenskan är denna distinktion viktig för betydelsen, det är skillnad på *rast* och *last*. I flera språk, speciellt i Ostasien, är ljuden / l / och / r / inte betydelseskiljande och har alltså samma fonem. Elever från denna del av världen kan då få problem med att uttala dessa ljud och även med att stava ord som innehåller ljuden / l / och / r /.

⁹ Rehnqvist & Svensson (2008).

SPRÅKENS PROSODI Språkens prosodi, intonation eller satsmelodi befasts mycket tidigt i barns hjärnor, rent av redan före födseln. Ett barn som talar sitt modersmål talar sällan med fel accent och har inga problem att göra rätt betoning; till exempel i orden *skotten* (från gevären) och *skotten* (från Skottland). Tidigt lär sig barnet att höra skillnad på prosodin hos ett påstående och en fråga. Svenskan är delvis ett tonspråk. Vi gör exempelvis skillnad i uttalet av påståendet ”Du vill ha glass” och frågan ”Du vill ha glass?”

Lärarens högläsning har positiva effekter på elevernas uttal. Vid högläsning har läsaren oftast ett tydligare uttal och eleverna blir bekanta med svenskans prosodi och intonation.

Vid jämförelse av hur tvåspråkiga elever och enspråkiga elever utvecklar fonologisk medvetenhet visar forskning¹⁰ att tvåspråkiga elever drar fördel av att ha tillgång till två språk. De blir mer uppmärksamma på språkets form och system och kan därigenom göra jämförelser mellan språken.

OLIKA BOKSTAVSSYSTEM Kan man arbeta med olika språks bokstavssystem samtidigt? Som lärare kan man kanske oroa sig för att det skulle vara förvirrande för eleverna. Ett danskt forskningsprojekt *Tegn på sprog – tosprogede børn laerer at lese og skrive* påvisade dock ingen sådan förvirring. Istället kunde forskarna notera en ökad insikt i de grundläggande alfabetiska principerna och ett ökat intresse för skriften som fenomen.¹¹

BOKSTAVSKOMBINATIONER Alla språk har sina egna fonotaktiska regler, det vill säga regler för hur olika bokstäver får kombineras. Sådana regler blir inte automatiskt tydliga vid inläringen av ett nytt språk. *Ngam*, *vlöt* och *sred* skulle inte kunna vara korrekta ord på svenska, de strider mot svenskans fonotaktiska regler men sådana bokstavskombinationer kan vara fullt tillåtna på andra språk. Svenskan har strikta regler för antalet konsonanter som får inleda ett ord: upp till tre stycken. När tre konsonanter förekommer initialt i ord måste den första vara *s*, den andra *t*, *p* eller *k* och den tredje *r*, *v* eller *j*. Inuti i ett ord eller finalt finns inte dessa regler.¹²

initialt: *sk*ratta, *str*umpa, *stj*ärna, *spr*aka, *spj*ut, *skv*att

medialt: *flund*ra, få*ngstspj*ut

finalt: utlä*ndskt*

¹⁰⁾ Salameh (2012). ¹¹⁾ Østergaard (2015). ¹²⁾ Garlén (1988).

Lärarnas kunskap om olika språks ortografier är betydelsefull för att kunna hjälpa eleverna med det svenska skriftspråket. Forskning har konstaterat att läs- och skrivinlärnigen underlättas om det råder ett ett-till-ett-förhållande mellan fonem och grafem.¹³ Läsinnlärnigen på engelska tar därför längre tid än till exempel i svenska och är oftast förenad med svårigheter.

PÅVERKAN PÅ DEN ALFABETISKA AVKODNINGEN Uttrycket ”knäcka koden” kan göra att man får en falsk bild av att detta är något som går väldigt snabbt, som en pollett som trillar ner. Men att ”knäcka koden” är oftast en långdragen och mödosam process för eleverna. Elever som kommer till svenska skolan senare än årskurs 1 och som ska lära sig läsa på svenska får inte den intensiva träning som är nödvändig. Därför är det viktigt att dessa elever får mycket färdighetsträning även om de börjar i den svenska skolan senare än årskurs 1. Risken finns annars att de inte får tid att befästa kopplingen mellan fonem och grafem, något som är till stor nackdel för dem även när det gäller att lära sig svensk grammatik och ortografi.¹⁴

För elever med svenska som andraspråk spelar kontexten stor roll vid avkodningen, exempelvis kan bilder bidra till att eleverna gissar. Det är ingen framgångsrik strategi när det gäller att läsa och förstå, varför man som lärare bör uppmärksamma detta.¹⁵ Forskning har visat att skickliga läsare inte behöver ta hjälp av kontexten vid ordavkodningen.¹⁶ Att använda bilder är mer komplicerat än vad man kan tro, eftersom det finns kulturella skillnader i att tolka och förstå bilder.

MORFOLOGISKA FÄRDIGHETER Det svenska språket är ett morfologiskt språk. Det betyder att det är tillåtet att stapla morfem på varandra. Att känna igen sammansatta substantivs morfem, i ord som *glasspinne* och *cykelhjälm*, brukar inte vara svårt. Ibland staplas dock många morfem på varandra och orden kan då bli väldigt långa, såsom *cykelhjälmsanvändare* och *morgontidningsutdelare*. Det här kan vålla svårigheter för elever med svenska som andraspråk men även för elever med svenska som modersmål, som har automatiserat kopplingen mellan fonem och grafem men inte befäst morfemen. Arbetsminnet belastas hårdare ju längre ordet är.¹⁷

De grammatiska morfemen är dock betydligt svårare att tillägna sig för elever med svenska som andraspråk. För att fullt ut förstå ordet *flickornas* måste läsaren ha insikt i betydelsen av alla ingående morfem *flick* – *or* – *na* – *s*. Gissningsläsning kan då bli förödande för förståelsen, eftersom alla delar bär på en betydelse.

UTMANINGAR MED SPRÅKFÖRSTÅELEN FÖR SVA-ELEVER Elever i svenska som andraspråk kan även uppleva utmaningar med språkförståelse vilka ofta är länkade till brister i ordförråd, pragmatisk förståelse och grundkunskap.

¹³ Hyltenstam (2010). ¹⁴ Ibid. ¹⁵ Elbro (2004). ¹⁶ Taube (2007a); Taube (2007b). ¹⁷ Carlström (2010).

BEGRÄNSAT ORDFÖRRÅD Ordförrådet är den enskilt viktigaste faktorn som påverkar språkförståelsen.¹⁸ Utgår man från modellen *The Simple View of Reading* är det språkförståelse som är den allra svåraste faktorn för elever med svenska som andraspråk att erövra. Att läsa mycket är en viktig förutsättning för ett gott ordförråd.¹⁹ Detta faktum resulterar i att starka läsare snabbare tillägnar sig ett större ordförråd än svaga läsare. Olika undersökningar visar att för att fullt ut förstå innehållet i texter krävs att läsaren förstår 75–99 procent av orden.²⁰ Det innebär att om mer än 20–25 procent av orden i en text är okända så blir det svårt att förstå texten. Elever med svenska som andraspråk har oftast inte haft tiden att på andraspråket utveckla ett ordförråd som matchar det hos jämnåriga elever med svenska som modersmål. Denna skillnad består ofta under hela skolgången.²¹

Det är viktigt att vara uppmärksam på att elever med svenska som andraspråk ofta har ett talspråk som låter som hos vilken jämnårig svenskspråkig elev som helst – det är gott flyt i språket. Som lärare är det lätt hänt att tro att övriga delar av språkbehärskningen, till exempel ordförrådet, är lika bra. Det aktiva ordförrådet kan vara lika stort hos en elev med svenska som andraspråk, som hos en elev med svenska som modersmål. Det som skiljer är omfånget av det passiva ordförrådet. Vid läsförståelse är det just det passiva ordförrådet som är av största betydelse. Elever med svenska som modersmål har ett stort passivt ordförråd att utnyttja vid textläsning som hjälper dem att klara undervisningen, medan den elev med svenska som andraspråk kan sakna det.²²

Vad är det då som kan ge elever med svenska som andraspråk svårigheter vid textläsning vad gäller ordförståelsen? Det måste lärare vara medvetna om, så att elevernas textläsning kan förberedas. Här följer ett antal exempel på vad som kan ge svårigheter vid textläsning.

- Ord/begrepp med *svensk eller västerländsk referensram*, som *årstiderna* och *högtiderna*.
- *Idiom och andra uttryck*, till exempel *ha fjärilar i magen*, *ha is i magen* och *hålla ett öga på*. Betydelsen av ett sådant uttryck kan inte utläsas av de ingående ordens betydelse utan kräver dessutom en tolkning. Lärare ska inte väja för de här uttrycken, de målar språket och ska vara allas egendom.
- *Flertydiga ord*, till exempel *vår*, *fil* och *klippa*.
- *Homonymer*, dvs ord som låter lika men stavas olika, exempelvis *hjul* – *jul* och *själ* – *skäl*.
- *Ämnesspecifika ord*, till exempel *sjuda*, *koka*, *puttra*.

¹⁸ Elbro (2004). ¹⁹ Elbro (2004); Fredriksson & Taube (2012). ²⁰ Nation (2001); Purves (1991). ²¹ Hylltenstam (2010). ²² Enström (2013).

- **Ålderdomliga ord och uttryck.** Exempelvis är Astrid Lindgrens böcker späckade med ord som är svåra även för elever med svenska som modersmål, såsom dräng, piga och hässja.
- **Nominaliseringar** (substantiverade verb), såsom *Upptäckten av Amerika gjordes av Columbus*, är svårare att förstå än *Columbus upptäckte Amerika*.
- **Små ord** som konjunktioner, prepositioner och adverb, exempelvis *eftersom*, *trots att*, *fastän*, *mellan*, *äntligen*, *så småningom*, alltså små ord, som kan tänkas vara lätta att förstå. Utan att förstå dem kan innehållet i en hel mening gå förlorat. De ”svåra” orden kan däremot vara lättare att förstå, de uppfattas som viktiga både av lärare och elever och de förklaras ofta i undervisningen.²³
- **Sammansatta ord.** Nya ord på svenska konstrueras ofta genom sammansättningar såsom *ovanstående figur* (har inget att göra med att man är ovan), *tonåring* (har inget att göra med toner eller vikt).²⁴ Det är viktigt att man är medveten om att betydelsen gällande sammansatta substantiv ligger längst bak i ordet; *klassrumsmöbler* betyder möbler som finns i ett rum för en hel klass. Man måste således analysera ordet bakifrån.
- **Partikelverb** består av ett verb och en betonad partikel, som kan vara ett adverb eller en preposition, till exempel *slå ut*, *slå upp* och *slå ihop*. Dessa partikelverb brukar vara mycket svåra för dem som håller på att lära sig svenska, och hör egentligen till gymnasial nivå i svenska som andraspråk. Svårigheten ligger i att huvud verbet mister sin grundbetydelse när en partikel tillkommer.²⁵

SPRÅKSTRUKTUREN SKILJER SIG ÅT Ett barn tillägnar sig tidigt modersmålets grammatik. Till det krävs ingen undervisning. När barnet börjar skolan behärskar det språkets grammatik, som det konstruerar efter det talade språk det hör. När man lär sig ett nytt språk gör man naturligtvis grammatiska fel. Ett vanligt fel är att man överregulariserar vissa regler. Det är till exempel inte ovanligt att barnen säger *gådde* istället för *gick*. Man överför också ofta regler som gäller i modersmålet till det nya språket. Detta gäller till exempel ordföljdsregler: *Jag inte äter kött*,²⁶ som är ett vanligt fel då många språk placerar *inte* före verbet men i svenskan placeras det efter verbet, i huvudsatser.

När man lär sig ett nytt språk måste man arbeta in nya mönster, något som är allt annat än lätt. Det är lättare att lära in ord på det nya språket.²⁷ Lärare har väldigt stor nytta av att känna till en del om skillnader mellan olika språks typologier, det vill säga beskrivningar

²³ Ladberg (2000). ²⁴ Ibid. ²⁵ Rehnqvist & Svensson (2008). ²⁶ Ladberg (2000). ²⁷ Rehnqvist & Svensson (2008).

av olikheter och likheter mellan språk. Kunskap om dessa gör att det går att jämföra och se svenskan i relation till andraspråkselevernas olika modersmål. Den kan även vara till hjälp för att förutsäga eventuella svårigheter. Detta gäller till exempel ordföljd och böjningar så som i exemplen ovan.

Det är inte ovanligt att elever med svenska som andraspråk får så kallade lättlästa varianter av läromedel. Det är inte helt säkert att dessa texter verkligen är lättlästa. Förenklade texter kanske till och med kan fördröja andraspråksinläringen, eftersom det då blir tal om ett språk med ord och grammatik, som eleven inte möter i det dagliga livet.²⁸

Att bilda plural av våra svenska substantiv brukar också vara svårt för andraspråksinlärare. Olika språk har olika regler för hur man uttrycker flertal. Svenskans substantiv har fem olika böjningar för plural exempelvis *penn-or*, *stol-ar*, *händ-er*, *hjärt-an*, *barn*, vilket kan vålla språkförståelseproblem.²⁹ Singular och plural förekommer i alla språk men har inte alltid böjningsformer som i svenskan.

Svårigheter kan även visa sig när det gäller användningen och förståelse av svenska pronomen. Det finns språk som har samma ord för *han* och *hon* (till exempel finska). I vissa språk skiljer man inte ens på *han*, *hon*, *den*, *det* (till exempel turkiska). Svårast är possessiva reflexiva pronomen, se till exempel skillnaden i betydelse mellan de två fraserna nedan:

Pelle tog på sig sin jacka.

Pelle tog på sig hans jacka.

Adverben vållar också en hel del bekymmer både vid användning och vid språkförståelse. Det är svårt att beskriva ordklassen adverb. Det är en heterogen ordklass som kan ha olika funktioner: Bilen kör *långsamt* (bestämning till verb); Bilarna är *mycket* långsamma (bestämning till adjektiv); De kör *kolossalt* långsamt (bestämning till adverb).³⁰ Adverben vållar oftast bekymmer när man ska skilja på rörelse och befintlighet till exempel *Jag komma din hemma klockan två*. Det verkar inte heller vara lätt att skilja på *därför* och *därför att*, såsom i exemplen nedan:

Jag åkte hem därför var klockan tre.

Jag åkte hem därför att klockan var tre.

Svenska språket har många prepositionsuttryck som kräver sin speciella preposition och som används lite olika men bidrar till innehållet, till exempel *längta efter*, *skratta åt* och *titta på*. Många andra språk har ett fåtal prepositioner, de ingår istället i ordens böjning.³¹ Det finns stora risker med att välja fel preposition eller att inte alls använda prepositioner, till exempel:

²⁸ Lundberg & Reichenberg (2008). ²⁹ Rehnqvist & Svensson (2008). ³⁰ Ibid. ³¹ Ibid.

Jag åkte Stockholm.
Jag längtar på dig.³²

Tillämpningen av substantivens bestämda/obestämda form är kanske det allra svåraste att tillägna sig. Många språk saknar bestämdhet till exempel finskan, turkiskan, polskan och ryskan. Svårigheter kan då uppstå vid förståelsen av vad som menas med till exempel:

Han jagade älg i skogen.
Han jagade en älg i skogen.
Han jagade älgen i skogen.
Älgar kan vara farliga.
Älgarna är farliga.
Älgen är sjuk.

UTMANINGAR MED LÄSFÖRSTÅELEN FÖR SVA-ELEVER Betydelsefullt för att förstå innehållet i texter är de bakgrundskunskaper, det vill säga förförståelse, som eleverna har. Dessa varierar av olika skäl. Den egna kulturbakgrunden har stor betydelse. Allt fler elever kommer från länder med stora kulturskillnader mellan förhållandena i hemlandet och Sverige. Att då läsa en svensk lärobok i till exempel ämnet samhällskunskap kräver omfattande bakgrundskunskap om världen. Men det räcker inte enbart att ha bakgrundskunskap, den måste aktiveras vid läsningen och här har den sociala interaktionen, samtalet, en nyckelroll.³³

Hedman³⁴ ger några exempel på hur kulturella skillnader i bakgrundskunskap kan ge upphov till missförstånd. Elever med norsk bakgrund som möter formuleringen ”under kriget” refererar automatiskt till andra världskriget, medan elever som flytt från krigszoner gör andra inferenser. Texter som handlar om hur vi i Sverige kan göra utflykter till skogen och leka där kan uppfattas som främmande för elever från andra delar av världen där vistelse i skogen kan vara förenat med livsfara.

Inferensläsning, det vill säga läsning mellan raderna, påverkas också av att eleverna ofta saknar relevant förståelse som gör texten logisk. Motivationen till att lära sig läsa kan också minska på grund av att innehållet i läslärorerna ofta är kulturspecifikt och att eleverna inte känner någon relation till texterna. De har med andra ord bristande bakgrundskunskap.³⁵ En viktig uppgift och utmaning för läraren här att använda text och bild som är intressanta och relevanta för elevgruppen.

³²⁾ Ibid. ³³⁾ Reichenberg (2014). ³⁴⁾ Hedman (2012a). ³⁵⁾ Rehnqvist & Svensson (2008).

Under läsinlärningsperioden är det en fördel om meningarna i texten inte är så långa. Elevernas arbetsminne ansträngs hårt vid den första alfabetiska avkodningen och chansen att få förståelse blir större om meningarna är korta. När det gäller att nå läsförståelse för elever med svenska som andraspråk spelar dock andra faktorer större roll, till exempel närheten författare-och-läsare, att texten ”får röst”, det vill säga att den talar till läsaren och att orsakssammanhang blir tydliga (kausalitet) i texterna.³⁶

Att ha pragmatisk insikt innebär att man vet hur språket används i olika situationer och sammanhang och är viktigt för innehållsförståelsen. Andraspråksinläraren måste veta i vilka sammanhang ett visst uttryck kan användas för att inte missförstånd ska uppstå: *Födelsedagsfesten var lagom trevlig* kan uppfattas som en förolämpning istället för en komplimang, som det var tänkt.³⁷ Reglerna kan man inte läsa sig till utan man måste vistas länge i språkmiljön för att tillägna sig ett språks pragmatik. För andraspråksinläraren är detta den allra svåraste färdigheten att tillägna sig.³⁸

ANDRA FAKTORER SOM PÅVERKAR LÄSINLÄRNINGEN Många lärare i årskurs 1 konstaterar att läsinlärningen för elever med svenska som andraspråk tar längre tid än för elever med svenska som modersmål. Förutom de orsaker som är kopplade direkt till själva läsinlärningsprocessen så finns det även andra orsaker, till exempel elevens personlighet och förutsättningar, psykosociala, kulturella och socioekonomiska faktorer. Sedan 2016 är det obligatoriskt att kartlägga eleverna och samordnaren är den som har överblick över elevernas behov.

PSYKOSOCIALA FAKTORER Elever som har upplevt och kommer från krigshärjade områden har starka känslor av sorg och saknad som gör att deras hjärnor är ”upptagna” av dessa känslor. Det finns ingen energi och kraft över till att ta in ett nytt språk. Att inte kunna göra sig förstådd på sitt eget språk kan ge känslor av otrygghet, vilket också försvårar inlärning.³⁹

Direkt från skolstarten jämför elever sina prestationer med andra elevers. Märker de då att de inte kan hålla jämna steg med klasskamraterna finns stora risker att självförtroende och självbild undan för undan naggas i kanten. Resultatet kan bli att eleven gör allt för att slippa göra uppgifter som är svåra och som ger en känsla av otillräcklighet. Då uteblir det som grundlägger en god läsförmåga: omfattande träning. Det är viktigt att uppmärksamma dessa elever och deras behov och att snabbt sätta in den undervisning som krävs, så att de får en chans att bygga upp självförtroendet igen. Lärarnas kompetens är betydelsefull, inte bara när det gäller läsutveckling och läsinlärning utan också när det gäller att hjälpa elever att utveckla en positiv självbild.⁴⁰

³⁶ Reichenberg (2014). ³⁷ Rehnqvist & Svensson (2008). ³⁸ Ibid. ³⁹ Taube (2007a). ⁴⁰ Taube (2007a).

KULTURELLA OCH SOCIOEKONOMISKA FAKTORER Många elever med utländsk bakgrund som kommit till Sverige inte har gått i någon förskola. Det är viktigt att lärare i årskurs 1 är medvetna om att dessa elever kan sakna grundläggande beredskap för läsinläringen. Lärare som är utbildade i Sverige vet att läs- och skrivinläring börjar långt före skolåldern och vet hur viktigt det är att barnen varit i kontakt med böcker, bokstäver, tidningar, pennor, papper, frågor, samtal med mera som förberedelse inför den egentliga läsinläringen. Men här kan stora kulturella skillnader förekomma. Vissa elever kanske helt saknar erfarenhet av skriftspråket, men har kunskaper om mycket annat som ibland tyvärr inte är till nytta för eleven när det kommer till läsinläring. Eleverna kan även komma från kulturer där läsningen har en underordnad betydelse och där kanske den muntliga berättarkonsten har högre status. Inom skolans ram är det då lärarnas uppdrag att utrymme skapas för läsförberedande verksamhet.

ATT FÖRSTÅ ELEVEN S SPRÅKKUNSKAPER Det ställs stora krav på lärare som undervisar elever med svenska som andraspråk under läsinlärningsperioden. Detta är en viktig period i ett barns liv och under den grundläggs ofta möjligheten att lyckas i den fortsatta skolgången, inte bara när det gäller teoretiska ämnen utan också i praktisk-estetiska ämnen.⁴¹ Sedan 2016 är det obligatoriskt att identifiera elevernas utgångsläge och anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar.

För att elever med svenska som andraspråk ska få så god hjälp som möjligt i sin språkutveckling är det nödvändigt att lärarna skaffar sig kunskap om elevernas modersmål och bakgrund. Detta kan gälla till exempel frågor om hur utvecklat elevens talade språk är, huruvida ordförrådet är åldersadekvat eller inte och vilka skolrelaterade begrepp som är kända för eleven.

Nedan ges exempel på frågeställningar som kan ge viktig information om elevernas egna modersmål.⁴²

- Hur ser elevens språkliga bakgrund ut?
- Vad talar eleven för språk?
- Hur väl talar eleven detta språk?
- Kan eleven läsa och skriva något på sitt modersmål?
- Har eleven gått i förskola?
- Är eleven motiverad att lära sig läsa på svenska? Om inte, varför?
- Hur ser modersmålets alfabet ut?
- Vilka vokalljud är lika/olika svenskans?

⁴¹⁾ Samuelsson (2006). ⁴²⁾ Skolverket (2017).

- Vilka konsonantljud är lika/olika svenskans?
- Vad kan förväntas bli lätt/svårt i det svenska ljudsystemet?
- Vilken läs- och skrivriktning har modersmålet?
- Hur ser modersmålets grammatiska strukturer ut? Vad kan bli extra svårt vid andraspråksinläringen?

Genom samverkan och samplanering mellan klassläraren, sva-läraren, modersmålsläraren och eleverna i svenska som andraspråk ges goda förutsättningar för en framgångsrik läsinläring. Undervisningen i svenska som andraspråk bör ligga ”steget före” så att eleven får möjlighet att i förväg lära sig betydelsen av de ord som används i läslärorna och träna de ljud som är aktuella.

Naturligtvis är det av stor betydelse att lärarna också har kunskap om det svenska språket, men också visar uppriktigt intresse och engagemang för elevens starkaste språk. Tillåt ett flerspråkigt, transspråkande klassrum.

”Varför heter det tre hus och inte tre husar?” kan vara en fråga man som lärare får av sina elever med svenska som andraspråk. Läraren måste avgöra hur man på ett åldersadekvat sätt ska svara eleven. Men att bara svara att eleven får acceptera att det heter så på svenska är inget tillfredsställande svar. Det är viktigt att lärare har kunskaper om svenska språkets struktur till exempel fonetik och grammatik. Lärare ska ju kontinuerligt bedöma elevernas läsning och måste vara förtrogen med hur långt eleven kommit i sin språkutveckling för att kunna lägga undervisning på elevens nivå.⁴³

För att kunna analysera eventuella svårigheter som kan uppstå på grund av modersmålets och svenskans olika strukturer krävs alltså kontrastiva kunskaper, det vill säga att kunna jämföra svenskan med elevernas modersmål, för att kunna ge eleverna adekvat hjälp.⁴⁴ Kontrastiv kunskap gör att lärarna kan ha en uppfattning om vad som kan förväntas bli lätt eller svårt för eleverna med svenska som andraspråk. Det har också stor betydelse psykologiskt för eleverna när de lägger märke till att lärarna är intresserade av deras modersmål och faktiskt vet en del om språket.

ATT LÄRA SIG LÄSA PÅ FLERA SPRÅK PARALLELLT Det finns stora vinster både på individuell och på nationell nivå att skolan ser till att elever med svenska som andraspråk blir läs- och skrivkunniga såväl på modersmålet som på svenska. När det gäller att lära sig läsa på båda språken samtidigt finns inte så mycket forskning att tillgå för att kunna dra några slutsatser om för- och nackdelar.⁴⁵

Den så kallade Stockholmsundersökningen (1993–1999), som gällde läsförmågan hos

⁴³ Renqvist & Svensson (2008). ⁴⁴ Wedin (2013). ⁴⁵ Hyltenstam (2010).

elever i årskurs 3 inom Stockholms stad, visade att de elever som angav att de kunde läsa på både svenska och sitt modersmål hade bättre resultat på läsprovet än de elever som angav att de endast kunde läsa på svenska.⁴⁶

De studier som gjorts på flerspråkiga elever visar klart positiv korrelation mellan god behärskning av modersmålet och god behärskning av andraspråket. En av de större longitudinella studierna gällande detta förhållande gjordes av Wayne Thomas och Virginia Collier i USA med början på 1980-talet.⁴⁷ Några resultat av deras forskning redovisas här:

- Elevernas tänkande och lärande går långsammare om de får sin undervisning endast på andraspråket.
- Kontinuerlig undervisning på och i modersmålet har positiva effekter på utvecklingen av andraspråket. Detta gäller för alla typer av elever med andraspråk, från helt nyanlända till födda i landet.
- Formell undervisning i modersmålet, som utvecklar det, ger eleverna större chans till skolframgång.
- Det är betydelsefullt att lärarna i båda språken är erfarna, har god kompetens och att möjligheter till samverkan finns.
- Lärarnas höga förväntningar på eleverna ökar chansen till skolframgång.⁴⁸

BEDÖMA OCH MÄTA Under åren har kritik framförts mot att testa elever med svenska som andraspråk med standardiserade lästest. Eleverna fick ofta låga resultat på dessa. Detta kunde resultera i en överrepresentation när det gällde olika specialpedagogiska sammanhang, till exempel mottagande i särskolan och såväl över- som underrepresentation då det gäller läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. Lästest på svenska som används är konstruerade för elever med svenska som modersmål.⁴⁹

Det viktiga som klasslärare istället är observant på är de särskilda utmaningar som elever i svenska som andraspråk kan ställas inför under läsinläringen, och att bemöta utmaningarna i klassrummet samtidigt som man för en dialog med sva-lärare och modersmålslärare.

När det gäller bedömningar som sva-lärare gör av hur långt en elev kommit i sin utveckling av svenskan är det framför allt två modeller som används; processbarhetsteorin och performansanalys. Processbarhetsteorin har som syfte att beskriva och förklara grammatiska

⁴⁶ Fredriksson & Taube (2012). ⁴⁷ Thomas & Collier (1996-2001). ⁴⁸ Axelsson (2015); Tvingstedt & Salameh (2012). ⁴⁹ Hedman (2012b).

utvecklingsstadier. Performansanalysen har ett mer praktiskt syfte såsom att efter en bedömningsmall visa vilken språklig nivå eleven befinner sig på. Analysen ger en detaljerad bild av elevens språk och ger läraren en indikation på var undervisningen bör ligga; närmare bestämt strax över elevens nivå.⁵⁰

SAMMANFATTNING Läsinlärning på ett nytt språk ger extra utmaningar kopplade till avkodningsförmågan såsom utmaningar i att urskilja vissa vokalljud och konsonantljud som inte finns i modersmålet. Det kan även vara utmaningar i att urskilja morfem, och bristfällig kunskap om fonotaktiska regler.

- Läsinlärning på ett nytt språk ger extra utmaningar kopplade till språkförståelsen såsom ett ännu ej utvecklat ordförråd och kunskap om svenskans grammatik. Det kan även handla om avsaknad av relevant grundkunskap.
- Andra faktorer som kan påverka läsinlärningen är bland annat psykosociala, kulturella och socioekonomiska faktorer.
- Lärarens förståelse och intresse för strukturen och kunskapen i elevernas starkaste språk kan underlätta elevernas läsinlärningsprocess på svenska.
- Kartlägg elevens kunskaper och användning av det egna språket såväl som svenska språket.

” För att elever med svenska som andraspråk ska få så god hjälp som möjligt i sin språkutveckling är det nödvändigt att lärarna skaffar sig kunskap om elevernas modersmål och bakgrund. ”

⁵⁰ Flyman-Mattsson & Håkansson (2010).



EFTERO

EFTERORD

Målet med boken **Lära barn att läsa** är att ge lärare och andra som arbetar med barn som lär sig att läsa en förståelse för hur läsinlärningsprocessen ser ut. Eftersom läsning är en komplicerad färdighet krävs en balanserad och strukturerad undervisning samt mycket tid för färdighetsträning om alla elever ska nå målet att läsa med god förståelse.

Vår förhoppning är att du efter att ha läst boken ska ha fått nya insikter om hur man lär barn att läsa och vilken roll varje delfärdighet spelar samt hur dessa teorier kan omsättas i praktiken i din undervisning.

Sist, men inte minst, så hoppas vi att boken gett dig en insikt om att det jobb lärare gör i klassrummet är det som gör skillnad för många elever. Det finns inga mediciner som lär barn att läsa, men med rätt stöd, undervisning, övning och uppmuntran kan i princip alla barn få en bra läsfärdighet. Fokusera på att anpassa undervisningen baserat på elevernas faktiska behov, sätt in rätt stöd så tidigt som möjligt och arbeta målinriktat och strukturerat för att lära alla barn att läsa!

” Det räcker inte att som lärare kunna läsa själv – man måste veta vad det är eleverna ska lära sig och hur läsinlärningsprocessen ser ut. Först då kan läraren undervisa i just de delfärdigheter i läsning och på den nivå som eleverna behöver. Det är precis som med andra färdigheter: en målinriktad och välstrukturerad träning är mycket effektivare än icke planerade åtgärder. ”

FÖRFATT

FÖRFATTARE



Carsten Elbro Professor i läsning vid Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab vid Københavns universitet sedan 1997. Han är grundare och chef för Center for Læseforskning på samma plats. Elbros huvudsakliga forskningsområden är läsning, läsförståelse och lässvårigheter. Hans forskning har citerats mer än 2000 gånger i erkända vetenskapliga tidsskrifter. Han är även vetenskaplig rådgivare för International Dyslexia Association (IDA).

Jessica Eriksson Lektor i svenska språket med didaktisk inriktning och dekan för lärarutbildningsnämnden vid Karlstads universitet. Hon har en doktorsexamen i nordiska språk och en bakgrund som ämneslärare i svenska och psykologi med flerårig yrkeserfarenhet från gymnasieskolan. Jessica har tidigare undervisat på lärarprogrammen och arbetar nu med strategiska frågor kring lärarutbildningen.



Inger Fridolfsson Speciallärare med magister i specialpedagogik. Under många år var hon medarbetare i ett stort forskningsprojekt vid Linköpings universitet samt undervisade inom området läs- och skrivdidaktik på lärarutbildningen. Inger är författare till **Grunderna i läs- och skrivinlärning** och **Vallmomodellen** (Studentlitteratur) och medförfattare till **LäSt** (Hogrefe). Numera bedriver hon fortbildning inom läsinlärning parallellt med sitt arbete som speciallärare.



Astrid Frylmark Leg. logoped med huvudsaklig inriktning på språkstörning, dyslexi och dyskalkyli. Efter många år inom kommun och landsting arbetar hon nu i eget företag, främst med fortbildning, förlagsverksamhet och metodutveckling. Astrid är engagerad i Attentions kunskapsråd samt i styrelsen för IALP, International Association of Logopedics and Phoniatrics. År 2016 mottog hon Svenska Logopedpriset.

Camilla Grönvall Fransson Universitetsadjunkt och doktorand vid Karlstads universitet. Camilla undervisar i olika kurser under grund- och gymnasieläraryrket. Hennes huvudfokus ligger inom svenska och svensk grammatik. Hon har även arbetat som adjunkt vid Göteborgs universitet och då med mer fokus på elevers språkutveckling och bedömning av elevers kunskaper inom svenska språket. Vid sidan av undervisningen arbetar Camilla på sin doktorsavhandling som handlar om högskolestudenters akademiska skrivstrategier.



Stefan Gustafson Docent i pedagogik och professor vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande vid Linköpings universitet. Stefan har genomfört olika interventionsstudier för elever i lässvårigheter och vill bidra med kunskap om hur pedagogiska bedömningar och åtgärder kan samverka och bidra till läsutveckling. Det handlar om att anpassa form och innehåll i undervisning till elevers varierande behov och till vad som faktiskt fungerar.

Anna Eva Hallin Legitimerad logoped och biträdande lektor vid Enheten för Logopedi, Karolinska Institutet. Hennes forskning och undervisning är inriktad mot språk- läs- och skrivutveckling och -svårigheter hos barn och ungdomar med ett särskilt fokus på språkstörning (DLD). Hon brinner för att sprida forskningsbaserad kunskap och har bland annat skrivit boken "Förstå och arbeta med språkstörning" (NoK) och forskningsbloggar på www.sprakforskning.se.



Christina Hellman Pensionerad lektor i allmän språkvetenskap som har varit verksam som prefekt vid institutionen för lingvistik på Stockholms universitet. Där ansvarade hon för institutionens kurser i språkpsykologi, läsprocessen och läs- och skrivsvårigheter. Numera arbetar hon på Institutionen för språkdidaktik vid Stockholms universitet som examinator och handledare för examensarbeten på lärarutbildningen. Christina är sedan 2013 ordförande i Svenska Dyslexiföreningen.

Birgitta Herkner Fil. lic i specialpedagogik och universitetsadjunkt vid Stockholms universitet. Birgitta är i grunden lågstadielärare och hennes undervisningserfarenheter av barn, ungdomar och vuxna såväl inom vuxenutbildningen som på kriminalvårdsanstalter har gett insikt om betydelsen av tidig identifiering och tidiga insatser för elever i läs- och skrivsvårigheter. Birgitta har bland annat bedrivit forskning om förekomsten av dyslexi bland intagna samt påvisat att de nationella proven i svenska i åk 3 inte identifierar elever med ordavkodningsproblem.





Ingrid Häggström Utbildad lågstadielärare med fil. lic. i pedagogik. Hon har arbetat i olika forskningsprojekt inriktade mot bland annat läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och gav 1994 ut boken *Språklekar efter Bornholmsmodellen – en väg till skriftspråket*. Under drygt 10 år undervisade hon på lärarprogrammets F-3-utbildning. Ingrid driver eget företag inriktat mot utveckling av material för de yngre barnens möte med skriftspråket. Hon anordnar även kurser och fortbildar lärare om betydelsen av fonologisk medvetenhet för en god lässtart.

Martin Ingvar Professor i integrativ medicin vid Karolinska institutet. Han har en lång bakgrund inom hjärnforskning och har bland annat studerat hjärnan och läsning. Han har skrivit flera populärmedicinska böcker, bland annat boken *Hjärnkoll på skolan*. Senast utgiven är resultatet av ett tvärvetenskapligt projekt som resulterade i boken *Kunskapssynen och pedagogiken* (2018).



Christer Jacobson Docent i pedagogisk psykologi vid Linnéuniversitetet i Växjö och har en bakgrund som skolpsykolog. Han var projektledare för forskningsprojektet Läsutveckling Kronoberg mellan 1989–1993. Chusters forskningsområden har bland annat berört läsutveckling, kompensatoriska hjälpmedel, svårigheter i engelska, ögonrörelser vid läsning. Han utvecklade 1993 *Ordkedjetestet*, som numera ingår i *Läskedjor2* (Hogrefe/Psykologiförlaget).

Annelie K Johansson Legitimerad lärare för årskurs 1–7. Dessutom har hon en fil kand. i svenska språket och behörighet att undervisa i ämnet svenska från förskoleklass till gymnasiet. Hon är verksam som universitetsadjunkt och lärarutbildare i svenska språket vid Karlstads universitet med fokus på svenskdidaktik för blivande förskole-, fk-3- och 4–6 lärare. Hon är även medförfattare till läromedel i grammatikdidaktik, främst riktade till lärarstudenter och verksamma pedagoger.



Ulla-Britt Persson Fil. dr. och lektor i pedagogik vid Linköpings universitet, där hon främst är verksam inom lärarutbildning. Hon har ett förflutet som lärare i låg- och mellanstadiet. Hennes avhandling, *Reading for Understanding* (1994), handlar om läsförståelse och meta-kognition. Om läsförståelse handlar också hennes senaste publikation, som ingår i en antologi, *Läsundervisningens grunder* (Alatalo, 2016).

Ing-Marie Sandberg är pensionerad universitetsadjunkt från Linné-universitetet i Växjö. Hon har en magisterexamen med huvudämnet specialpedagogik och fördjupning av läs- och skrivsvårigheter och motsvarande kandidatexamen i ämnet Svenska som andraspråk. 2008–2015 var hon ansvarig för inriktningen Språk-, skriv- och läsutveckling i speciallärarutbildningen i Växjö. Hon är fortfarande verksam som föreläsare där och fortbildar även lärare vid studiedagar samt verkar som kursledare gällande att utreda läs- och skrivsvårigheter.



ТАСКО

TACKORD

Att skriva en bok är inget man gör i en handvändning och arbetet som resulterat i denna bok startade för flera år sedan och hade inte varit möjlig att göra utan många personers hjälp, stöd och hårda arbete.

Jag vill å stiftelsen vägnar framföra ett stort tack till alla bidragande författare. I bokstavsordning är det Carsten Elbro, Jessica Eriksson, Camilla Grönvall Fransson, Inger Fridolfsson, Astrid Frylmark, Stefan Gustafson, Anna Eva Hallin, Christina Hellman, Birgitta Herkner, Ingrid Häggström, Martin Ingvar, Christer Jacobson, Annelie Johansson, Ulla-Britt Persson och Ing-Marie Sandberg.

Under arbetet har alla texter granskats, vridits och vänts på i nära samråd med LegiLexis referensgrupp som lagt ner mycket möda och tid på att stödja stiftelsens arbete. Varmt tack till er alla: Ulf Fredriksson, Inger Fridolfsson, Stefan Gustafson, Martin Ingvar, Christer Jacobson, Mats Myrberg och Catharina Tjernberg.

Tack också till Annsofie Thörnroth och Mia Fallby – utan er hade boken varit dubbelt så lång, men hälften så snygg.

Jag vill också rikta ett varmt tack till Bertil Hult och Martin Ingvar som tillsammans tagit initiativ till och grundat LegiLexi Stiftelse. Utan deras engagemang och Bertils ekonomiska stöd hade inget av detta varit möjligt. Sist, men inte minst ett stort tack till alla er lärare som varje dag arbetar för att alla barn ska lära sig läsa ordentligt under lågstadiet. Det ni gör är livsviktigt!



Sofia Norén, verksamhetschef LegiLexi

ORDLIS

ORDLISTA

Akkommodation	Den process som sker när vi måste ifrågasätta det vi redan vet och anpassa våra kognitiva scheman till den nya kunskapen.
Affix	Samlingstermen för suffix och prefix.
Alfabetisk avkodning	Att länka samman bokstäverna (grafemen) i ett ord till motsvarande ljud (fonemen) och binda samman ljuden till ett samlat uttal. När man avkodar alfabetiskt ljudar man. Kallas även alfabetisk-fonemisk avkodning.
Antonymer	Ord med motsatt betydelse. Motsatsord.
Arbetsminne	En hjärnfunktion som används för att hålla något i medvetandet under ett fåtal sekunder. Arbetsminnet är begränsat i storlek, men kan delvis utvecklas genom övning.
Assimilation	Att lägga till, införliva, nya erfarenheter och kunskaper till dem som man redan har.
Automatiserad avkodning	När läsaren automatiskt anpassar sin avkodningsstrategi utifrån vad som passar bäst. Läsaren avkodar ortografiskt och tar vid behov hjälp av alfabetisk avkodning.
Avkodning	En av de två faktorer som utgör grunden till läsning enligt modellen <i>The Simple View of Reading</i> . Avkodningen utgör den tekniska sidan av läsningen, dvs att kunna koppla samman ett ords bokstäver (grafem) med språkljud (fonem) och ljuda samman dem till ett ord (syntes). Avkodning kan vara alfabetisk, logografisk, ortografisk eller automatiserad. Den andra faktorn i modellen är Språkförståelse.
Avledningsmorfem	Ett affix som hjälper ett ord att byta ordklass och på så sätt skapa ett nytt ord; barn, barn-slig.
Bakgrundkunskap	Den kunskap och de insikter vi redan besitter om vår omvärld. Kallas även förförståelse och påverkar bland annat vår läsförståelse.
Böjningsmorfem	Se grammatiska morfem.
DLD / Developmental Language Disorder	Engelskt begrepp som betyder ungefär ”utvecklingsrelaterad språkstörning”. ¹⁾ Personer med DLD har en språkstörning som innebär en varaktig nedsättning av sitt funktionella språk - dvs. det ger tydliga negativa konsekvenser för vardagsliv/skola/ arbetsliv/socialt liv. Svårigheterna kan inte härledas till bristande exponering för språk, intellektuell funktionsnedsättning, grav hörselnedsättning eller autism. DLD är inte en medicinsk diagnos på svenska utan diagnosen heter språkstörning.

¹⁾ Sandgren & Hedenius (2017).

Efterled	Det avslutande ordet i sammansatta ord. Efterledet utgör ordets huvudbetydelse och styr även vilken ordklass och genus det sammansatta ordet har.
Episodiskt minne	Den del av långtidsminnet som lagrar minnen av händelser. Det episodiska minnet kräver en medveten erinring av en tidigare eller kommande episod eller händelse.
Fogemorfem	Har till uppgift att foga samman ord till ett sammansatt ord; ex s-et i fotbollsmatch.
Fonem	Minsta betydelseskiljande språkljud.
Fonemisk medvetenhet	Att klara av att urskilja fonemen i ord.
Fonemsegmentering	Att identifiera och dela upp ordets ljud i enskilda fonem.
Fonemsyntes	Att sätta ihop enskilda fonem till ett ord.
Fonologisk medvetenhet	Kunskap om språkets ljudsida.
Formord	Sambandsmarkörer i en fras; exempelvis och, men, däremot.
Frågesats	Frågor som avslutas med frågetecken.
Färdighet	Färdigheter tränas in genom att man gör samma sak flera gånger till den "sitter" (automatiserats). Färdighetsträning är en av två former (principer) för inlärnin. Den andra formen för inlärnin är kunskap.
Färdighetsminnet	Den del av långtidsminnet som lagrar minnen av färdigheter (procedurer). När en färdighet (eller procedur) väl är inlärd och befäst är detta minne normalt sett livslångt och svårförändrat.
Förförståelse	Den kunskap och de insikter vi redan besitter om vår omvärld. Kallas även bakgrundkunskap och påverkar bland annat vår läsförståelse.
Förled	Beskriver efterledet i en sammansättning; i ordet kattsvans är katt förled.
Genener	Den mindre varianten av alfabetets bokstäver. I dagligt tal de "små" bokstäverna: a, b, c osv. Se även versaler.
Genrer	Texter som har gemensamma drag hör ihop, de tillhör samma genre.
Grafem	Visuella tecken som motsvaras av ett förutbestämt ljud (fonem). Det kan vara en eller flera bokstäver. Ett grafem kan kopplas samman med ett eller flera fonem.
Grammatik	Det system av regler i ett språk som beskriver hur orddelar (morfem) kombineras för att bilda ord och dessa i sin tur kombineras för att skapa förståeliga satser och meningar.

Grammatiska morfem	Grammatiska morfem bär till skillnad från lexikala morfem nästan ingen egen innehållslig betydelse. De påverkar dock språkets betydelse och delas in i formord, fogemorfem och affix.
Guided reading	Läraren läser en text tillsammans med en liten grupp elever.
Hippocampus	Hjärnans "bibliotekarie" som håller reda på var kunskapen är lagrad och också hjälper till i formandet av minnet.
Homografer	Ord som stavas lika, men uttalas och betyder olika. Till exempel trumpet, banan, planet.
Homonymer	Ord som stavas och uttalas lika, men betyder olika. Tex vår, fil, klippa, eka, tiger, vass, toppen.
Hållkonsonanter	Konsonanter som till skillnad från klusilerna går att hålla ut när man uttalar dem. Exempelvis f, l, m, n, r, s och v.
Imperativsats	Uppmaning som ofta avslutas med utropstecken.
Independent reading	Individuell självständig läsning.
Inferenser	Att genom slutledningsförmåga läsa mellan raderna och fylla i eller tolka det som inte exakt står uttryckt i texten.
Klusiler	Konsonanter som har ett explosivt ljud som ej går att hålla ut. Exempelvis b, d, g, k, p och t.
Koartikulation	Fonem som smälter samman och är svåra att segmentera och dela upp i enskilda fonem.
Komorbiditet	Att ha två eller flera svårigheter eller diagnoser samtidigt.
Konsonantkluster	Grupper av två eller flera konsonanter. Kallas även konsonantmöten och konsonantförbindelser. De förekommer initialt (i början), medialt (inuti) och finalt (i slutet av) i ord. Tex stol, bastu, land.
Kunskap	Kunskaper lär man sig genom att uppleva något och sedan koppla det upplevda till sitt tänkande. Ny kunskap kan lagras ovanpå gammal och en sak som man tidigare förstått kan ge ett sammanhang till ny kunskap. Kunskap är en av två former (principer) för inläring. Den andra principen är färdigheter.
Lexikala morfem	Ett morfem som bär sin egen innehållsbetydelse, dvs som är ett eget ord.
Limbiska systemet	Den del av hjärnan som hanterar den emotionella kommunikationen. Kallas även känslohjärnan och tillhör det centrala nervsystemet.
Logografisk avkodning	När man "läser" ordbilder genom att ha memorerat dess form och utseende. Tex kan barn tidigt "läsa" olika logotyper såsom McDonald's.

Metakognition	De tankeprocesser som handlar om att tänka och resonera om sitt eget tänkande och lärande.
Metastudie	Sammanställningar av vetenskapliga publikationer.
Minimala par	Minimala par eller minimala ordpar är två ord där allt utom ett fonem är lika. Orden får olika betydelse. Till exempel bar – barr, skär – kär eller visa – vissa.
Morfem	Ords minsta betydelsebärande enhet. Delas in i rotmorfem (även lexikala morfem) och böjningsmorfem (även kallat grammatiska morfem).
Morfologi	Läran om hur ord bildas och böjs samt även ordens grammatiska funktion.
Multisensoriskt	Att använda/involvera flera olika sinnen samtidigt. Vid multisensoriskt arbete aktiveras olika delar av hjärnan vilket gynnar inläringen.
Neuron	Den nervcell i nervsystemet som ansvarar för mottagandet och överförandet av nervimpulser. Den betraktas som nervsystemets mest grundläggande enhet, men det finns även andra celltyper i nervsystemet.
Objekt	Den som blir utsatt för det som subjektet gör. Se även predikatsverb och subjekt.
Ordförråd	Det förråd av ord som ingår i ett språk eller som behärskas av en enskild språkbrukare. Kan vara antingen aktivt (de ord man använder) eller passivt (ord man förstår, men inte direkt använder).
Ordstam	Den grundläggande delen av ett ord till vilket ett affix kan fogas; bil, bil-ar.
Ortografisk avkodning	Läsaren använder sig av minnesbilder av orddelar eller hela ord, ordigenkänningen är säker och läsningen stabil.
Ortografiska ordbilder	Orden uppfattas som ortografiska enheter där varje bokstav inte längre behöver ljudas för att läsa orden.
Partiell alfabetisk avkodning	När man endast avkodar delar av ordet alfabetiskt och sedan gissar sig till resten av ordet utifrån sammanhang och erfarenhet.
Pragmatik	Att veta hur språket används i olika situationer och sammanhang.
Predikatsverb	Den satsdel som beskriver handlingen eller tillståndet i en mening. Kallas ibland bara predikat eller verb. Se även subjekt och objekt.
Prefix	Ett grammatiskt morfem som även kallas förstavelse. Prefix som sätts i början av ord och därmed ändrar ordens innebörd. Till exempel o-smaklig, in-konsekvent, pre-destinerad.
Prosodi	Språkets rytm och satsmelodi.
Proximal utvecklingszon	När utmaningarna är relativt stora och det finns relevant stöd från till exempel lärare leder det till att eleven utvecklar större lärande, kunskaper och förmågor än vad som hade skett utan utmaning och stöd.

Påståendesats	Vanliga satser som oftast avslutas med punkt.
RAN	Rapid Automatized Naming eller Snabb automatiserad benämning är förmågan att snabbt benämna kända saker med rätt ord.
Rotmorfem	Se lexikala morfem.
Scaffolding	Välstrukturerad stöttning i undervisningen. Ofta mycket stöd i början av inlärningsprocessen för att sedan avta successivt ju mer eleven klarar på egen hand.
Segmentering	Att dela upp ord i dess olika ljud (fonem). Se även fonemsegmentering.
Semantik	Ords och begrepps betydelse.
Semantiskt minne	Den del av långtidsminnet som lagrar minnen av fakta. Det semantiska minnet saknar hänvisning till tid och plats (jämför med episodiskt minne). Det semantiska minnet inkluderar även språklig kunskap.
Shared reading	Gemensam läsning i helklass.
Simple View of Reading	Teoretisk modell som används av forskare för att förklara vad läsning består av. Läsning definieras som produkten av Avkodning och Språkförståelse.
Skrivkonventioner	De regler gällande skriftspråket som finns i en specifik kultur.
Snabb automatiserad benämning	Se RAN.
Språkförståelse	En av de två faktorer som utgör grunden till läsning enligt modellen <i>The Simple View of Reading</i> . Språkförståelse utgör den innehållsliga sidan av läsningen och omfattar såväl ordförråd som språkstruktur. Den andra faktorn i modellen är Avkodning.
Språklig sårbarhet	En obalans mellan en elevs språkliga förutsättningar, omgivningens krav och den stöttning som ges. Om inte miljön är språkligt tillgänglig så ökar språkstörning risken för att en elev ska hamna i språklig sårbarhet.
Språkstörning	En medicinsk diagnos som ställs när en person har en medfödd nedsatt förmåga att lära sig och använda sitt eller sina modersmål. De flesta med språkstörning faller under paraplybegreppet DLD (se ovan), andra har språkstörning samhörande med t.ex. autism eller intellektuell funktionsnedsättning. ² Språkstörning ser olika ut hos olika personer och förändras över tid. Förekommer hos 6–10 % av befolkningen. En språkstörningsdiagnos ställs av logoped och ibland specificeras underdiagnoser som "expressiv" eller "generell" språkstörning.
Stavelse	Ord kan delas in i stavelser. Varje stavelse innehåller en vokal. Till exempel le-jo-nen.
Subjekt	Den eller det (någon eller något) som utför handlingen i en sats. Se även predikatsverb och objekt.

²⁾ Sandgren & Hedenius (2017).

Suffix	Ett grammatiskt morfem som även kallas ändelse. Suffix placeras efter rotmorfemet. Tex sol- <i>ig</i> , nedstämd- <i>het</i> .
Supradentaler	"Gömda r" där r-ljudet inlemmas med nästföljande ljud och därför är svårt att urskilja som eget ljud. Uppstår när r kommer precis innan l, s, n, d och t; såsom i fart, borde, morse.
Synapser	Kontaktpunkter mellan nervceller.
Synonymer	Ord med samma eller näraliggande betydelse.
Syntax	Språkets grundregler för ordföljd, sats- och meningsbyggnad.
Syntes	Att sätta ihop olika ljud (fonem) till ord. Se även fonemsyntes.
Talflytstörning	Hit hör stamning (återkommande repetitioner eller förlängningar av ljud, stavelser eller ord, eller pauser som stör talets tidsmönster) samt skenande tal.
Talstörning	Innebär att man har uttalssvårigheter: att man har svårt producera ett eller flera olika språkljud (till exempel att man byter ut ljud, utelämnar ljud, eller producerar ljud på ett annat sätt än jämnåriga) eller har svårt att samordna språkljud till ord. Fonologisk språkstörning och dyspraxi är två diagnoser som innebär att man har en talstörning.
Textstruktur	Hur texten till innehåll och form är organiserad och utformad; exempelvis styckesindelning, disposition och rubrik.
Tolkningsstrategier	Strategier läsaren har för att tolka och förstå en text.
Versaler	Den större varianten av alfabetets bokstäver. I dagligt tal de "stora" bokstäverna: A, B, C osv. Se även gemener.
Överregularisering	När man tillämpar grammatikens regler för att generera ett språk. Exempel gånge och fådde.

REFERE

REFERENSER

A

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to Read. Thinking and learning about print*. Cambridge Mass.: The MIT Press.
- Adler, R., Milne, M. & Stablein, R. (2001). Situated Motivation: An Empirical Test in an Accounting Course. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18 (2), 101–115.
- Adlof, S. M. (2020). Promoting reading achievement in children with developmental language disorders: What can we learn from research on specific language impairment and dyslexia?. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(10), 3277–3292.
- Adlof, S. M., & Hogan, T. P. (2018). Understanding dyslexia in the context of developmental language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 762–773.
- Adlof, S. M., Scoggins, J., Brazendale, A., Babb, S., & Petscher, Y. (2017). Identifying children at risk for language impairment or dyslexia with group-administered measures. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(12), 3507–3522.
- Alatalo, T. (2015). *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups.
- Almqvist, L., Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2015). Vilka stödsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? – en syntes av meta-analyser. *Delrapport från SKOLFORSK-projektet: Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering*. 1–122.
- Alonzo, C. N., McIlraith, A. L., Catts, H. W., & Hogan, T. P. (2020). Predicting dyslexia in children with developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(1), 151–162.
- Anderson, R. A. & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. I P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil & P. Mosenthal (red.) *Handbook of Reading Research*. Vol 1. New York: Longman.
- Andersson, E., Fröding, K. & Lundgren, M. (2018). *Vi behöver öka kunskapen kring språkstörning – en nationell kartläggning om skolors behov av stöd i arbetet med att mäta elever med språkstörning*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Andersson, L. (1992). *Majas alfabetssånger*. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Appelgren, A., Penny, W., Bengtsson, S.L. (2014). Impact of feedback on three phases of performance monitoring. *Experimental Psychology*, 61 (3), 224–33.
- Arnqvist, A. (2009). Dyslexi och förskolebarn. I S. Samuelsson (red.). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & kultur.
- Axelsson, M. (2015). Flerspråkiga barn utvecklar litteracitet. All läsa och skriva på flera språk. I H. P. Laursen (red.) *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur.

B

- Ball, E. W. & Blachman, B. A. (1991). Does phonemic awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49–66.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life*. New York, NY: The Guilford Press.
- Bengtsson S.L., Nagy, Z., Skare, S., Forsman, L., Forsberg, H. & Ullén, F. (2005). Extensive piano practicing has regionally specific effects on white matter development. *Nature Neuroscience*, 8 (9), 1148–1150.
- Berkel-van Hoof, L., Hermans, D., Knoors, H., & Verhoeven, L. (2016). Benefits of augmentative signs in word learning: Evidence from children who are deaf/hard of hearing and children with specific language impairment. *Research in developmental disabilities*, 59, 338–350.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323–335.
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Kaplan, C., Stothard, S. & Chipcase, B. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 759–765.
- Bolander, M. (2008). *Funktionell svensk grammatik*. Stockholm: Liber.
- Boström L. & Josefsson G. (2012). *Vägar till grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A casual connection. *Nature*, 301, 419–421.

- Brozo, W.G., Moorman, G. & Meyer, C.K. (2013). *WHAM! Teaching with Graphic Novels Across the Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A. K., & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. Studentlitteratur AB.
- Brudholm, M. (2002). *Läseförståelse – hvorfor og hvordan?* København: Alinea.
- Brudholm, M. (2011). Vi läser för livet. Hvad er faglig læsning, og hvorefter er det vigtigt at arbejde med læsning i alla fag? <http://www.dlf.org/media/97586/merete-brudholm.pdf> (Hämtad 2016-11-16).
- Butterworth, B. (1999). *The mathematical brain*. London: Macmillan.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic Awareness and Letter Knowledge in the Child's Acquisition of the Alphabetic Principle. *Journal of Educational Psychology*, 81, 313–321.

C

- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Padstow: BPS Blackwell.
- Calder, S. D., Brennan-Jones, C. G., Robinson, M., Whitehouse, A., & Hill, E. (2022). The prevalence of and potential risk factors for Developmental Language Disorder at 10 years in the Raine Study. *Journal of Paediatrics and Child Health*.
- Carlström, M. (2010). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericson (red.) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Studentlitteratur.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read The great debate*. New York: Mc-Graw-Hill.
- Cunningham, A.E., Perry, K., Stanovich, K.E. & Share, D. (2002). Orthographic learning during reading: examining the role of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 185–189.
- Cunningham, A.E. & Stanovich K.E. (1990). Early Spelling Acquisition: Writing Beats the Computer: *Journal of Educational Psychology*, 82, 159–162.
- Curtis, P. R., Frey, J. R., Watson, C. D., Hampton, L. H., & Roberts, M. Y. (2018). Language disorders and problem behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, 142(2).

D

- Dahlin, K. (2009). Arbetsminne. I: S. Samuelsson (red.) *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Damber, U. (2016). Flerspråkiga barns läsundervisning. I T. Alatalo (red.) *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups.
- De Geer, B. (2022). *Ordkunskap i förskola, förskoleklass & grundskolans tidiga år*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dean P. Wybrow & J. Richard Hanley (2015) Surface developmental dyslexia is as prevalent as phonological dyslexia when appropriate control groups are employed, *Cognitive Neuropsychology*, 32:1, 1–13.
- Dominovic', K., Eriksson. Y. & Fellenius, K. (2006). *Läsa hög för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygga och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Duke, N.K. & Bennett-Armistead, V.S. (2003). *Reading & Writing Informational Text in the Primary Grades. Research-Based Practices*. New York: Scholastic Teaching Resources.
- Duke, N.K. & Pearson, P.D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. I A.E. Farstrup & S.J. Samuels (red.) *What Research Has to Say About Reading Instruction*. 3. uppl. Newark, DE: International Reading Association.

E

- Edwards Santoro, L., Chard, D.J., Howard, L. & Baker, S.K. (2008). Making the very most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 61, 396–408.
- Ehri, L.C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167–188.
- Ehri, L.C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18 (5), 5–21.
- Ehri, L.C. (2015). How children learn to read words. I A. Pollatsek & R. Treiman (red.) *The Oxford handbook of reading*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ehri, L. & McGormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*, 14:2.
- Ehri, L., Nunes, S., Stahl, S. & Willows D. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71 (3), 393–447.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children to read: Evidence from national Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36 (3), 250–283.

- Ekerot, L.J. (2011). *Ordföljd, tempus, bestämdhet*. 2. uppl. Malmö: Gleerups
- Elbro, C. (1998). When reading is "readn" or "somthn" Distinctness of phonological representations of lexical items in normal and disabled readers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 39, 149–153.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Elbro, C. (2014). *Läsning og læseundervisning*. 3. uppl. København: Hans Reitzel.
- Elbro, C. & Petersen, D.K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter name training. An intervention study with children at risk of dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 660–670.
- Elbro, C. & Poulsen, M. (2016). *Utvärdera din undervisning – statistik och evidens*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Elwér, Å. (2014). *Early Predictors of Comprehension Difficulties*. Akademisk avhandling Linköpings universitet.
- Enström, I. (2013). Ordförråd och ordinlärning – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.
- Ericson B., (2008) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson J., Grönvall C. & Johansson A. (2013). *Grammatik i teori och lärande praktik. Från förskoleklass till åk 3*. Stockholm: Columbus förlag.

F

- Flyman-Mattsson, A. & Håkansson, G. (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Fränzén, L. (2002). *Att träna inferenser – teori och träningsprogram*. Solna: Ekelunds.
- Fredriksson, U. & Taube, K. (2012). Elever med utländsk bakgrund. I U. Fredriksson & K. Taube (red.) *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna för läs- och skrivinlärningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna för läs- och skrivinlärningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (red). *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Erlbaum.
- Frost, J. (2002). *Läsundervisning – Praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Frost, J. (2009). *Läsundervisning och läsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Fröjd, P. (2005). *Att läsa och förstå svenska: läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000–2002*. Akademisk avhandling. Göteborgs universitet.
- Fälth, L. (2013). *The Use of Interventions for Promoting Reading Development Among Struggling Readers*. Akademisk avhandling. Växjö: Linnæus University.
- Fälth, L., Gustafson, S., Svensson, I. (2017). Phonological awareness training with articulation promotes early reading development. *Education*, 137. 261–276.

G

- Galaburda, A.M., Sherman, G.F., Rosen, G.D., Aboitiz, F., & Geschwind, N. (1985). Developmental dyslexia: Four consecutive cases with cortical anomalies. *Annals of Neurology*, 18, 222–233.
- Garlén, C. (1988). *Svenskans fonologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2009). *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gillon, G.T. (2004). *Phonological awareness. From reseach to practice*. New York: Guilford Press.
- Glaser, D. & Moats, L. (2008). *An Introduction to Language and Literacy*. Sopris West Educational Services.
- Gordon, K. R. (2020). The advantages of retrieval-based and spaced practice: Implications for word learning in clinical and educational contexts. *Language, speech, and hearing services in schools*, 51(4), 955–965.
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Gough, P.B., Hoover, W.A. & Peterson, C.L. (1996). Some observations on a simple view of reading. I C. Cornoldi, C. & J. Oakhill (red.) *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graves, M. F. (2006). *The Vocabulary Book: Learning and Instruction*. New York: Teachers College.
- Gray, S. (2003). Word-Learning by Preschoolers with Specific Language Impairment: What Predicts Success? *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 56–67.
- Grogarn, M. (1979). *Dålig läsning: bakgrund, läsförmåga och läsintrasse hos elever på Fo- och Ve-linjerna i gymnasieskolan*. Stockholm: Liber.

Gustafson, S. (2001). Cognitive abilities and print exposure in surface and phonological types of reading disability. *Scientific Studies of Reading*, 5, 351–375.

Gustafson, S., Samuelsson, C., Johansson, E. & Wallmann, J. (2013). How simple is the simple view of reading? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57, 292–308.

H

Hallgren, B. (1950). Specific dyslexia: A clinical and genetic study. *Acta Psychiatrica and Neurologica Scandinavia, Supplement*, 65, 1–287.

Hallin, AE. (2019). Förstå och arbeta med språkstörning. Stockholm: Natur & kultur.

Hallin, AE. (2022). Språkstörning, dyslexi och den tidiga läsundervisningen. I D. von Börtzell-Szuch & S. Vuorenmaa (Eds). *Läs- och skrivundervisning utifrån elevers varierade behov*. Stockholm: Gleerups.

Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Hatcher, P.J., Hulme, C. & Ellis, A.W. (1994). Ameliorating Early Reading Failure by Integrating the Teaching of Reading and Phonological Skills: The Phonological Linkage Hypothesis. *Child Development*, 65, 41–57.

Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers*. London: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77, 81–112.

Hebb, D.O. (1949). *The organization of behavior*. New York: Wiley.

Hedman, C. (2012a). Läsutveckling hos flerspråkiga elever. I E. K. Salameh (red.) *Flerspråkighet i skolan: Språklig utveckling och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hedman, C. (2012b). Flerspråkig elev – med dyslexi? I E. K. Salameh (red.) *Flerspråkighet i skolan: Språklig utveckling och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160.

Hudson, R.F., Mercer, C.D., & Lane, H.B. (2000). *Exploring reading fluency: A paradigmatic overview*. (Opplercad). University of Florida, Gainesville.

Hyltenstam, K. (2010). Läs- och skrivsvårigheter hos tvåspråkiga. I B. Ericson (red.) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Hoien, T. & Lundberg, L. (2013). *Dyslexi Från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hoien, T., Lundberg, L., Stanovich, K.E. & Bjaalid, I.K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7 (2), 171–188.

J

Jacobson, C. (1999). How persistent is reading disability? Individual growth curves in reading. *Dyslexia*, 5 (2), 78–93.

Jacobson, C. (2006). Hur kan vi se på läs- och skrivsvårigheter? *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 4.

Johansson, B. & Sandell-Ring, A. (2015). *Låt språket bära – genrepdagagogik i praktiken*. 4. uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johnston, R. S. & Watson, J. E. (2004). Accelerating the development of reading, spelling and phonemic awareness skills in initial readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17 (4), 327–357.

Josefsson, G. (2010). *Svensk universitetsgrammatik för nybörjare*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

K

Kail, R., & Salthouse, T. A. (1994). Processing speed as a mental capacity. *Acta psychologica*, 86(2-3), 199–225.

Kalnak, N., & Sahlén, B. (2022). Description and prediction of reading decoding skills in Swedish children with Developmental Language Disorder. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 47(2), 84–91.

Kandel, E. (2000). *Principles of neural science*. 4. uppl. McGraw-Hill Medical.

Kapa, L. L., & Erikson, J. A. (2019). Variability of executive function performance in preschoolers with developmental language disorder. In *Seminars in speech and language* (Vol. 40, No. 04, pp. 243–255). Thieme Medical Publishers.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kuhn, M.R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26, 127–146.

Kuhn M.R. & Levy, L. (2015). *Developing fluent readers: teaching fluency as a foundational skill*. New York: The Guilford Press.

- Kuhn, M.R. & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial strategies. *The Journal of Educational Psychology*, 95, 1–19.
- Källstrand, R. (2012). *Svenska i kontrast. Tvåspråkiga perspektiv på svensk grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Körling, A.-M. (2006). *Kiwiometoden. Medveten undervisning – medvetet lärande*. Stockholm: Bonnier Utbildning.

L

- Ladberg, G. (2000). *Skolans språk och barnets*. Lund: Studentlitteratur.
- Lancaster, H. S., & Camarata, S. (2019). Reconceptualizing developmental language disorder as a spectrum disorder: Issues and evidence. *International journal of language & communication disorders*, 54(1), 79–94.
- Learning Media. (1997). *Reading for Life. The Learner as a Reader*. Wellington, New Zealand: Learning Media Limited.
- Leonard, L. B. (2009). Is expressive language disorder an accurate diagnostic category?. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18, 115–124.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. MIT press.
- Leu, D.J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C. & Timbrell, N. (2014). The New Literacies of Online Research and Comprehension: Rethinking the Reading Achievement Gap. *Reading Research Quarterly*, 50 (1), 37–59.
- Levelt, W. J. M., Roelofs, A. & Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 1–75.
- Levlin, M. (2014). *Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolor*. Akademisk avhandling. Umeå universitet: Institutionen för språkstudier.
- Levy, B.A., Abello, B. & Lysynchuk, L. (1997). Transfer from word training to reading in context: Gains in reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities Quarterly*, 20, 173–188.
- Lgr 11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Liberg, C. (2005). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2016). Textrörlighet, läsförståelsestrategier och didaktiska val. I T. Alatalo (red.) *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups.
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18 (2), 201–212.
- Lindberg, I. (2006). Bedömning av skolrelaterat ordförråd. Ur: Olofsson, M. *Symposium 2006: bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: HLS förlag.
- Linell, P. 1982. *Människans språk*. Stockholm: Liber.
- Linné, B. & Haglund, L. *Fem myror är fler än fyra elefanter*. TV-program i 40 avsnitt, sändes första gången 1973–1974. Sveriges Television.
- Longcamp, M., Anton, J.L., Roth, M. & Velay, J.L. (2003). Visual presentation of single letters activates a premotor area involved in writing. *Neuroimage*, 19, 1492–1500.
- Lukimat, <http://www.lukimat.fi/lasning/informationstjanst/undervisning-i-lasning/trana-lasflyt-i-skolan> (Hämtad 2016-10-16).
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, P.-O. (1988). Effect of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research quarterly*, 23, (3) 263–284.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling: Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I., Olofsson, Å. & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159–173.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2008). *Vad är lättläst?* Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53(1), 1–14.
- Läsbarhetsindex. <http://www.lix.se> (Hämtad 2016-11-16).
- Löwenbrand-Jansson, G. (2018). FonoMix, Munmetoden—Fonologisk multisensorisk läsinlärningsmetod. Gullow Förlag.

M

- Marcel, T. (1980). *Surface dyslexia and beginning reading: A revised hypothesis of pronunciation of print and its impairment*, I M. Coltheart, K. Patterson, & J. Marshall (red.) *Deep dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mattingly, I.G. (1972). Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. I J.K. Kavanagh & I.G. Mattingly (red.) *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McCardle, P., Scarborough, H.S., Catts, H.W. (2001). Predicting, Explaining, and Preventing Children's Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 230–239.

- McGuinness, D. (1998). *Why children can't read and what we can do about it*. London: Penguin.
- McGuinness, D. (2004). *Early reading instruction. What science really tells us about how to teach reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. & Taylor, S. (1997). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 370–396.
- Myndigheten för skolutveckling (2005). *Särskilt uppdrag att stödja och följa skolornas arbete med att genomföra ändringar som gjorts i Lpo 94 samt Lpf 94, i syfte att stärka skolans ansvar att erbjuda daglig och regelbunden fysisk aktivitet. (U2003/1020/S). Slutrapport 2005-09-01.*
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för individ, omvärld och lärande. <http://www.skoldatek.se/dmd/konsensus2003.pdf> (Hämtad 2016-12-03).
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Myrberg, M. & Lange, A. (2003). *Konsensusprojektet, första rapporten*. Stockholms universitet.
- Myrberg M. & Lange, A. (2006). *Konsensusprojektet, andra rapporten*. Stockholms universitet.

N

- Nagy, W.E. & Scott, J. (2000). Vocabulary processes. I M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson & R. Barr (red.) *Handbook of Reading Research*. 3 uppl. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nation, K. (2007). Children's reading comprehension difficulties. I M. Snowling & C. Hulme (red.) *The Dyslexia Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. NIH publication no. 00-4754. Washington, DC: US Government printing Office.
- National Reading Panel, NRP (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: The National Institute of Child Health and Human Development. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/pages/smallbook.aspx> (hämtad 2016-10-21)
- Nationalencyklopedin, <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/ordförråd> (hämtad 2015-04-17).
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(11), 1247-1257.
- Nunes, T., Bryant, P. & Olsson, J. (2003). Learning Morphological and Phonological Spelling Rules: An Intervention Study. *Scientific Studies of Reading*, 7, 289–307.

O

- Oakhill, J. & Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development. I J. Oakhill and K. Cain (red.) *Children's comprehension problems in oral and written language*. New York: Guilford Press.
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2015). *Læseforståelse – indsigt og undervisning*. København: Hans Reitzels forlag.
- Oakhill, K, Cain, K. & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension, a handbook*. London och New York: Routledge.
- Ogle, D. (1986). K-W-L. A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text. *The Reading Teacher* 39 (6), 564–570.
- Olofsson, M. (red.) (2010). *Symposium 2009: genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Olofsson, Å. (1998). *Ordavkodning, mätning av fonologisk och ortografisk ordavkodningsförmåga*. Östersund: Läspedagogiskt Centrum.
- Ouellette, G. P. (2006). What's Meaning Got to Do With It: The Role of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 554–566.

P

- Paivio, A. (2006). Dual Coding Theory and Education. Draft chapter for the conference on "Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children." University of Michigan School of Education.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117–175.
- Pennington, B. F., Santerre-Lemmon, L., Rosenberg, J., MacDonald, B., Boada, R., Friend, A., Leopold, D. R., Samuelsson, S., Byrne, B., Willcutt, E. G. & Olson, R. K. (2012). Individual prediction of dyslexia by single versus multiple deficit models. *Journal of abnormal psychology*, 121(1), 212.
- Perfetti, (1985). *Reading ability*. NEW York: Oxford University Press.

- Persson, U.-B. (1994). *Reading for Understanding. An empirical contribution to the metacognition of reading comprehension*. Akademisk avhandling. Linköpings universitet.
- Persson, U.-B. (2016). Läsförståelse – en förunderlig process. T. Alatalo (red.) *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups.
- Piasta, S., Connor, C., Fishman, B. & Morrison, F. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 13 (3), 224–248.
- Pickering, S. J. & Gathercole, S. E. (2004). Distinctive Working Memory Profiles in Children with Special Education Needs. *Educational Psychology* 24 (3) 393–408.
- Pressley, M. (2002). *Reading Instruction that Works. The case for Balanced Teaching*. 2 uppl. New York: The Guilford Press 2002.
- Proposition 2013/14:160 *Tid för undervisning – lärares arbete med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram*.
- Purves, A. C. (1991). Clothing the emperor: Toward a framework relating function and form in literacy. *Journal of Basic Writing*. 10 (2), 33–53.

R

- Rasmusson, M. (2014). *Det digitala läsandet. Begrepp, processer och resultat*. Akademisk avhandling. Härnösand: Mittuniversitetet, Fakulteten för humanvetenskap.
- Redmond, S. M. (2016). Language impairment in the attention deficit/hyperactivity disorder context. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(1), 133–142.
- Rehmqvist, G. & Svensson, G. (2008). *Lära om språk*. Malmö: Gleerups.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter: en studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Akademisk avhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/13747/1/gupea_2077_13747_1.pdf (hämtad 2016-11-16)
- Reichenberg, M. (2014). *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2012). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik – efter den första läsinläringen*. Malmö: Gleerups.
- Rozin, P. & Gleitman, L.R. (1977). The structure and acquisition of reading, II: The reading process and the acquisition of the alphabetic principle in reading. In D.L. Scarborough (red.) *Towards the psychology of reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

S

- Salameh, E.-K. (2012). Språklig bedömning av flerspråkiga skolbarn. I E.-K. Salameh (red.) *Flerspråkighet i skolan: Språklig utveckling och bedömning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Salameh, E. K., Nettelbladt, U., Zetterholm, E., & Andersson, K. (2018). Flerspråkig utveckling. *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Flerspråkighet-utveckling och svårigheter [Language development and language impairment among children. Multilingualism-development and difficulties]*, 33-70.
- Samuelsson, S. (2006). Skriftspråklig utveckling och dyslexi. I L. Bjar (red.) *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Samuelsson, S., Gustafsson, S. & Rönnerberg, J. (1998). Visual and auditory priming in Swedish poor readers. A double dissociation. *Dyslexia*, 4, 16–29.
- Sandgren, O. & Hedenius, M. (2017). Svensk översättning/Sammanfattning av CATALISE 1 och 2. <https://www.srat.se/globalassets/logopederna/dokument/profession/catalise-svenska.pdf>
- SBU (2014). *Dyslexi hos barn och ungdomar – tester och insatser. En systematisk litteratöversikt*. SBU-rapport nr 225. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering.
- Scarborough, H.S. (2001). *Connecting early language and literacy to later reading disabilities: Evidence, theory, and practice*. In S. Neuman & D. Dickinson (red.) *Handbook for research in early literacy*. New York: Guilford.
- Scarborough, H. (2005). Developmental Relationships between language and reading: Reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts. I H. Catts & A. Kamhi (red.) *The connections between language and reading disabilities*. Matwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scharff Rethfeldt, W., McNeilly, L., Abutbul-Oz, H., Blumenthal, M., Salameh, E. K., Smolander, S., ... & Thordardottir, E. (2020). Common Questions by Speech and Language Therapists/Speech-Language Pathologists about Bilingual/Multilingual Children and Informed, Evidence-based Answers.
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sän som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Akademisk avhandling. Örebro universitet.
- Schwanenflugel, P.J., Hamilton, A.M., Kuhn, M.R., Wisenbaker, J.M., & Stahl, S.A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 119–129.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- SFS nr: 2010:800. *Skollagen*.

- Shahar-Yamses, D. & Share, D. (2008). Spelling as a self-teaching mechanism in orthographic learning. *Journal of research in reading*, 32, 22–39.
- Shanahan, T. (2005). *The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers*. Naperville, Illinois: Learning Point Associates.
- Share, D. (1999). Phonological Recoding and Orthographic Learning: A Direct Test of the Self-Teaching Hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology* 72, 95–129.
- Shaywitz, S. (2005). *Overcoming dyslexia. A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. USA: Random House USA Inc.
- Skolverket (2012a). *Greppa språket! Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2573> (Hämtad 2016-11-20).
- Skolverket (2012b). *Nya Språket lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1–6*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012c). *Få syn på språket – ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012d). *PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2013a). *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017). *Bedömningsportalen*. <https://bp.skolverket.se/web/kartlaggningsmaterial/start> (Hämtad 2017-08-01).
- Slof. (2017). *Kliniska riktlinjer för logopedisk utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Svenska logopedförbundet.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2019 a) *Pedagogisk utredning av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi* <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/las--och-skrivsvarigheterdyslexi/pedagogisk-utredning-av-las--och-skrivsvarigheterdyslexi---ett-stodmaterial/> (Hämtad 2020-09-11).
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2019 b). *Vem har rätt att göra en dyslexiutredning?* <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/vem-har-ratt-att-gora-en-dyslexiutredning/> (Hämtad 2020-09-11).
- Snowling, M. J. (2002). *Dyslexia*. 2 uppl. Oxford: Blackwell Publishers.
- Stahl, S. & Fairbanks, M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72–110.
- Stahl, S.A. & Murray, B.A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 221–234.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Stanovich, K.E., & Siegel, L.S. & Gottardo, A. (1997). Converging evidence for phonological and surface subtypes of reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 89, 114–127.
- Starling, J., Munro, N., Togher, L., & Arciuli, J. (2012). Training secondary school teachers in instructional language modification techniques to support adolescents with language impairment: a randomized controlled trial. *Lang Speech Hear Serv Sch*, 43(4), 474–95.
- Sterner G. & Lundberg I. (2002) *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*, 2. Göteborg: Nationellt centrum för matematikundervisning.
- Stroop, J.R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643–662.
- Strömsö, H. & Bråten, I. (2008). Förståelse av digitala texter – nya utmaningar. I I. Bråten (red.) *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Logopedförbundet (2017). *Kliniska riktlinjer för logopedisk utredning av läs- och skrivsvårigheter*. <https://www.srat.se/globalassets/logopederna/dokument/profession/nationella-riktlinjer/riktlinjer-las-och-skriv-17.pdf> (Hämtad 2020-09-11)
- Svensson, I., Lundberg, I., & Jacobson, C. (2001). The prevalence of reading and spelling difficulties among inmates of institutions for compulsory care of juvenile delinquents. *Dyslexia*, 7, 62–76.
- Svenskarna och internet, (2016). Internetstiftelsen i Sverige, IIS. www.soi2016.se (hämtad 2017-08-01)
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 2. uppl. Stockholm: Norstedts.

T

- Taube, K. (2007a) *Läsning och självförtroende: Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (2007b). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Taube, K., Fredriksson, U. & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Thomas, W.P. & Collier, V.P. (1996–2001). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students. Long-Term Academic Achievement. <http://cmmr.usc.edu/CollierThomasComplete.pdf> (hämtad 2016-11-30).

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.

Torgesen, J.K. & Hudson, R. (2006). Reading Fluency: critical issues for struggling readers. I S.J. Samuels and A. Farstrup (red.) *Reading Fluency: The forgotten dimension of reading success*. Newark, DE: International Reading Association.

Treiman, R., Clifton, C., Jr, Meyer, A. S. & Wurm, L. H. (2003). Language comprehension and production. *Comprehensive Handbook of Psychology*, Volume 4: Experimental Psychology. <http://people.umass.edu/cec/languagecomprehension.pdf.pdf> (hämtad 2016-12-03).

Treiman, R. & Zukowsky, A. (1991). Levels of phonological awareness. I S.A. Brady & Zukowsky, A. (red.) *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Tunmer, W.W. & Fletcher, C. M. (1981). The relationship between conceptual tempo, phonological awareness, and word recognition in beginning readers. *Journal of Reading Behavior*, 13 (2), 173–185.

Tvingstedt, A-L & Salameh, E-K (2012). Läs- och kunskapsutveckling vid tvåspråkig undervisning. I E-K Salameh (red.) *Flerspråkighet i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

U

Ullman, M. T., & Pierpont, E. I. (2005). Specific language impairment is not specific to language: The procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41(3), 399–433.

V

Velutino, F.R. (1978). Toward an understanding of dyslexia: Psychological factors in specific reading disability. I A.L. Benton & D. Pearl (red.) *Dyslexia: An appraisal of current knowledge*. New York: Oxford University Press.

Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

W

Wedin, Å. (2013). Skrift och modalitet bland flerspråkiga ungdomar. I Å. Wedin & C. Hedman (red.) *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur.

Westlund, B. (2010). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur och Kultur.

Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft Att undervisa i lässtrategier för förståelse Fk - årskurs 3*. Stockholm: Natur & Kultur.

Wiig, E., Freedman, E. & Schreiber, L. (2011). *The Word Book*. Verona, Wisconsin: The Cognitive Press.

Willcutt, E., Pennington, B. F., Olson, R. K., Chhabildas, N. & Hulslander, J. (2005). Neuropsychological Analyses of Comorbidity Between Reading Disability and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: In Search of the Common Deficit. *Developmental neuropsychology*, 27 (1), 35–78.

Willingham, D. T. (2006). How knowledge helps: It speeds and strengthens reading comprehension, learning – and thinking. *American Educator*, 30, 30–37.

Wimmer, H., Mayringer, H. & Landerl, K. (2000). The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92, 668–680.

Woolfolk, A. (2005). *Educational Psychology*. 9. uppl. Pearson/Allyn & Bacon.

Wren, S. (2001). *The Cognitive Foundations of Learning to Read: A Framework*, Southwest Educational Development Laboratory. Austin TX. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448420.pdf> (hämtad 2016-09-21).

Y

Yopp, H. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159–177.

Z

Zifcak, M. (1981). Phonological awareness, and reading acquisition. *Contemporary Educational Psychology*, 6 (2), 117–126.

Ö

Östergaard, W. (2015). All världens alfabet. I H. P. Laursen (red.) *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur.

HUR LÄR MAN BARN ATT LÄSA?

Att lära sig att läsa är en oerhört komplicerad process och den påverkas av såväl arv som miljö. Det är omöjligt att ta fram en universallösning på hur man lär barn att läsa av den enkla anledningen att någon sådan helt enkelt inte finns.

I boken *Lära barn att läsa* har LegiLexi samlat specialskrivna texter av forskare och experter kring olika aspekter av läsning. Modellen *The Simple View of Reading* ligger till grund för dispositionen och innehållet. Utöver fakta, teorier och modeller förankrade i såväl svensk som internationell forskning ger boken även konkreta tips om hur du som lärare kan använda denna kunskap för att om möjligt än bättre anpassa din undervisning utifrån dina elevers unika behov.

Boken är en antologi med texter skrivna av bland andra professor Carsten Elbro, professor Stefan Gustafson, legitimerad logoped och biträdande lektor Anna Eva Hallin, professor Martin Ingvar, docent Christer Jacobson och många fler. Den är producerad och utgiven av stiftelsen LegiLexi och riktar sig främst till lärare och andra personer som arbetar med barn och läsinläring.



LegiLexi Stiftelse • Strandvägen 13 B • 114 87 Stockholm • www.legilexi.org

