

Elever läser

Anna Winlund, Anna Lindholm, Anna Lyngfelt, Lotta Olvegård och Åsa Wengelin,
Göteborgs universitet

En del elever kommer till sin första skoldag som begynnande läsare, andra får av olika orsaker kämpa länge med att hitta nyckeln till bokstavsvärlden. Eftersom elever utvecklas i olika takt och använder olika strategier för att tolka text har alla lärare i alla textrika ämnen nytta av att känna till något om läsning och läsutveckling så att de kan stötta eleverna utifrån deras individuella behov. Det kan handla om att välja texter som passar för den nivå eleven befinner sig på, eller att använda olika resurser för att eleven ska få möjlighet att ta till sig texten. Tolkning av texter är nämligen en sammansatt och komplicerad process. Läsning handlar ju både om att känna till hur texter är uppbyggda och om att använda olika strategier för att tolka dem i olika ämnen. Som vi visat i del 1 hänger också läs- och skrivutveckling samman. Trots det är det ibland värdefullt att se på läs- och skrivförmåga var och en för sig. Att skriva och läsa kräver olika saker av eleven. När du skriver producerar du text och gör egna språkliga val och när du läser tolkar du text som någon annan har producerat. Därför kommer vi i den här delen enbart att ägna oss åt läsning och läsutveckling och i nästa enbart åt skrivande och skrivutveckling. I artikeln beskrivs först olika aspekter av läskompetens och förutsättningar för att utveckla litteracitet. Därefter presenteras några modeller för läsutveckling och metoder för att arbeta med texter i undervisningen.

Samverkande praktiker vid läsning

God läskompetens innefattar en rad aspekter, såväl förståelse och tolkning av textens innehåll som engagemang, men också medvetenhet om hur man kan använda och utveckla de kunskaper man som läsare skapar i mötet med en text. Läsningen sätts alltså med den här beskrivningen in i ett större socialt perspektiv. I skolans värld förväntas elever utveckla kompetens i att läsa en mängd olika texter i varierande situationer och för skilda syften. Olika sätt att läsa text i olika sammanhang utgör exempel på det som kallas för litteracitetspraktiker. Det här sättet att se på läsning som olika litteracitetspraktiker avspeglas i Lukes och Freebodys (1997) så kallade resursmodell. I modellen lyfter forskarna fram fyra praktiker, den *kodknäckande*, den *textdeltagande*, den *textanvändande* samt den *kritiska och granskande praktiken* som var och en för sig är nödvändiga för läsande men som inte på egen hand räcker för att läsaren ska kunna tolka en text. Den kodknäckande praktiken innebär bland annat att förstå sambandet mellan talade ljud och skrivna symboler, alfabet och skrivriktning. Textdeltagande handlar om att förstå text. Läsforskare använder ord som

textdeltagande eller att skapa mening i text för att visa att förståelse inte finns i själva texten utan är en process som handlar om att läsaren själv ger texten mening genom att använda sina förkunskaper och sin kulturella förförståelse. Textdeltagande handlar också om att tolka bilder eller att göra inferenser i texten ("läsa mellan raderna"). Textanvändande innebär att kunna läsa och tolka texter i olika genrer i olika sociala situationer. Slutligen handlar den kritiska och granskande praktiken om att förstå vem som står bakom texten och hur dess innehåll och budskap formas beroende på vem som skrivit och läst den. Luke och Freebody menar att dessa fyra praktiker utvecklas parallellt hos läsaren och att samtliga krävs för en framgångsrik läsning. Detta måste en kompetent läsare idag behärska inte bara i traditionella papperstexter utan även i multimodala, ofta digitala, texter vilket ställer delvis nya krav på läsningen. I det här avsnittet kommer vi dock huvudsakligen att diskutera elevers läsutveckling och läsundervisning i skolan. Eftersom elever lär sig på olika sätt är det vår utgångspunkt att ni ska få med er redskap för att möta dessa skilda förutsättningar och behov, genom att förstå de teoretiska utgångspunkter som påverkar er och omgivningens syn på läsning, läsutveckling och läsundervisning.

Tidigare litteracitetserfarenheter och motivation

En av de faktorer som allra mest förutsäger både barn och ungas läs- och skrivutveckling är de erfarenheter de tar med sig från olika skriftspråkspraktiker i hemmet. Barn som har haft tillgång till olika skriftspråksartefakter, böcker, papper, pennor eller kriter, och har varit med om olika skriftspråks händelser, som högläsning - och kanske rentav boksamtal, att skriva listor, att läsa tidningen med någon förälder, att läsa skyltar och förpackningar i affären, och redan har börjat erövra kunskaper genom skriftspråkliga erfarenheter på sitt första- eller andraspråk har ett försprång när de kommer till förskola och skola (Van Kleeck & Schuele, 1987). Sådana erfarenheter spelar stor roll för att kompensera skillnader i såväl förutsättningar som förmågor. För nyanlända äldre barn och ungdomar som lär sig att läsa och skriva i Sverige kan också tidigare skolgång vara en sådan erfarenhet, beroende på vilken typ av undervisning som bedrivits och under vilka förhållanden. Om eleverna däremot inte har gått i skola tidigare kan de ändå ha erfarenheter av skriftspråkliga praktiker i hemmet, som att hjälpa till med försäljning eller använda mobiltelefoner.

Enligt Cummins *interdependenshypotes* (Cummins, 1981; Hyltenstam, 2007) kan en välutvecklad litteracitet på modersmålet bidra till utveckling av litteracitet på andraspråket. De förmågor man har med sig kan alltså överföras till textarbetet på det nya språk som man lär sig. Därför måste elevernas erfarenheter synliggöras, för att fungera som resurser i undervisningen. Inte minst kan tidigare litteracitetserfarenheter bidra till *skriftspråklig medvetenhet* vilket innebär att kunna se på språket som ett objekt och därmed skilja form från innehåll. Den elev som är skriftspråkligt medveten kan urskilja enskilda ord och ljud och förstår hur ljud kan översättas till skrift men också hur skrift kan användas för olika syften och sammanhang.

Motivationen spelar en stor roll för det mödosamma arbetet att lära sig läsa. Det är därför centralt att elevernas nyfikenhet och behov får ligga till grund för undervisningen och att inkludera eleverna genom att bekräfta deras identitet och tidigare erfarenheter. Det är till exempel viktigt att erbjuda åldersrelevanta och kognitivt utmanande texter till äldre elever för att väcka intresse. Istället för att förenkla texter är det bättre att på olika sätt stötta eleverna så att de kan ta till sig också ett avancerat innehåll.

Eftersom det är så viktigt att utgå från tidigare erfarenheter av skolgång och litteracitet i undervisningen har Skolverket tagit fram ett material för att kartlägga nyanlända elevers tidigare kunskaper i och om bland annat litteracitet och numeracitet (Skolverket 2016). I grundskolan är det obligatoriskt att genomföra de två första stegen i kartläggningen inom två månader från att eleven kommit till skolan eller mottagningsenheten. För den fortlöpande bedömningen av elevers språkutveckling, däribland läsförmåga, finns flera underlag framtagna av Skolverket (2017a). För elever i årskurs 1–6 kan *Nya Språket lyfter!* användas som bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk, gärna i samarbetet med modersmåls lärare. Bedömningen bygger på löpande observationer i den ordinarie undervisningen och materialet består av en handledning med en forskningsöversikt och observations- och avstämningspunkter som fokuserar både elevens språkutveckling och lärarens undervisning. För elever i årskurs 7–9 finns motsvarande bedömningsstöd kallat *Språket på väg*. Dessutom har ytterligare ett material tagits fram: *Bygga svenska – ett stödmaterial för bedömning av nyanlända elevers språkutveckling* (Skolverket, 2017b), som bland annat ger underlag för bedömning av läs- och skrivutveckling. Målgruppen för det här materialet är nyanlända elever i årskurs 1–9.

Kodknäckningen som en del i läsutvecklingen

Luke och Freebody beskriver alltså fyra olika praktiker som är nödvändiga, för att fortsätta att utvecklas till en kompetent läsare. Ofta beskrivs utvecklingen av de här praktikerna i olika stadier med kodknäckning som första stadium, följt av förståelse för texters semantiska innehåll, alltså betydelsen i texten, vilken i sin tur följs av användningen av texter och kritisk läsning som båda kan förväntas fortsätta utvecklas livet ut (Se t.ex. Chall, 1983). I samma tradition anges kodknäckning - att förstå kopplingarna mellan ljud och bokstäver - som en absolut förutsättning för att utveckla de övriga praktikerna. Den beskrivningen är emellertid en sanning med modifikation eftersom många barn alldeles utmärkt kan förstå texter som blir lästa för dem innan de knäcker koden och börjar läsa själva. Vi kan också se att många barn ”lekläser och lekskriver” innan de börjar läsa och skriva på allvar. De ”skriver” inköpslistor, ”läser” berättelser för varandra, och så vidare. De börjar alltså redan då använda olika typer av texter. Alla fyra praktiker kan därmed aktiveras samtidigt redan under de första skolåren om läraren erbjuder nödvändiga och lämpliga stödstrukturer som boksamtal, inbjudan till kritisk läsning av texter (exempelvis vid högläsning), medvetet arbete med lässtrategier och så vidare.

Anledningen till att utvecklingen av de olika praktikerna ändå ofta beskrivs i en viss ordning är att självständig läsning av skriven text kräver att läsaren ”knäcker koden” för att avkoda

skrifttecknen (överföra de skrivna orden till talade) och förstå de flesta ord som står i texten. Utan att behärska de här färdigheterna kan det bli svårt att använda och förhålla sig kritisk till texter som man ska läsa själv. De flesta nybörjarläsare knäcker koden redan i de tidiga skolen och därför anses det ofta vara viktigast att lågstadielärare har kunskaper om denna process. Eftersom det är i ordavkodningen de primära svårigheterna ofta uppstår för en läsare med den typ av läs- och skrivsvårigheter som kallas dyslexi är det emellertid lika viktigt för lärare på alla stadier och i alla ämnen att ha grundläggande kunskaper om hur avkodning går till. Dyslektiker tragglar ofta med att avkoda orden så till den grad att de inte får några kognitiva resurser över att använda till förståelse och kritiska förhållningssätt. Lässvårigheterna kommer då i praktiken att handla om att de inte hinner igenom texter, att de inte utvecklar strategier för exempelvis läsförståelse och tolkning även om grundproblemet ursprungligen var svårigheter med avkodning. Detta kallas ofta för *hypotesen om kognitiv kapacitet* (Just & Carpenter, 1992) och bygger på en tanke om att vi för varje uppgift har en begränsad mängd kognitiva resurser och att de olika delarna av denna uppgift måste hitta ett sätt att samsas om denna mängd. Det innebär att om alla de kognitiva resurser läsning kräver upptas av avkodningssvårigheter blir det ingen kapacitet över till annat, som att förstå den röda tråden i texten, läsa mellan raderna, hålla det man läst i minnet, resonera kritiskt om texten och så vidare. Med Luke och Freebodys termer blir här alltså kodknäkningspraktiken den dominerande. I sådana fall kan det bli viktigt att hitta alternativa vägar till de övriga aktiviteterna, till exempel genom ljudböcker och högläsning, så att de inte bromsas upp av avkodningssvårigheterna.

Modeller för läsutveckling

Det finns många modeller för hur barn utvecklas till kodknäckare på sitt förstaspråk och var svårigheter kan uppstå. De flesta sådana modeller innehåller tre eller fyra utvecklingssteg. Här har vi valt att presentera en modell av Frith (1985) som innehåller tre steg:

- logografisk läsning – eller ordbildsläsning
- fonologisk/alfabetisk läsning
- ortografisk läsning

I sin tidiga läsutveckling börjar barn ofta läsa ord som odelbara bilder. De känner till exempel igen McDonalds-skylden i rött och gult eller en bild av den. Om de däremot ser ordet McDonalds utskrivet i svarta bokstäver kan de inte läsa ut dem. De vet också att det står MJÖLK på mjölkpaketet men skulle det stå något annat där bland de blå, gröna eller röda ränderna på Arla-paketet tror de i alla fall att det står mjölk. De har alltså börjat upptäcka att det kan stå saker på skyltar och paket eller liknande men de är beroende av den fysiska kontexten för att känna igen vad det står. Detta kallar vi *logografisk läsning*. Så småningom börjar de intressera sig för ordbildens enskilda delar. De börjar alltså upptäcka bokstäverna och detta leder dem över i den *fonologiska/alfabetiska* läsningen.

Fonologisk medvetenhet underlättar fonologisk läsning

Fonologisk/alfabetisk läsning innebär att läsaren utvecklar kunskap om bokstäver och färdigheter i att överföra dem till språkljud. Vi kan ofta höra hur barn i sin tidiga läsning ”ljudar” ut bokstävernas ljud, sätter ihop dem och till slut lyckas säga ordet. För att kunna göra det här underlättar det om nybörjarläsaren före läsutvecklingen upptäcker att ord går att dela upp i ljud. Apa går exempelvis att dela upp i a-p-a och det rimmar på r-a-p-a. Att klara att leka med språkljudet på det sättet anses visa att barnet är *fonologiskt medvetet*, alltså att det har upptäckt att (svenska) ord inte bara har betydelser utan också bygger på det svenska ljudsystemet - den svenska *fonologin*. Barn som tidigt uppvisar svårigheter att utveckla fonologisk medvetenhet löper större risk än andra barn att utveckla läs- och skrivsvårigheter och detta kan ofta upptäckas redan i förskoleåldern. Att i förskolan arbeta med språklekar kan vara effektivt för att främja den fonologiska medvetenheten (Svensson, 2005).

Viktigt att komma ihåg är att elever som ska lära sig att läsa på ett andraspråk kan ha utvecklat fonologisk medvetenhet på sitt eller sina modersmål och kan om de får stöttning använda denna insikt också för det nya språket. Men för att kunna avkoda text måste eleverna också utveckla sina kunskaper om det för svenskan unika fonologiska systemet, det vill säga att det underlättar om de har ett uttal som stämmer överens med målspråkets ljudsystem och också har förmågan att uppfatta ljud (Hyltenstam, 2007). Några av ljuden i svenskan kan likna de som eleverna är vana vid att höra i sitt modersmål, och andra ljud kanske överhuvudtaget inte finns i deras språk. Modersmålet avgör på så vis vilka ljud eleverna uppfattar. En person som exempelvis uttalar ordet smörgås som ”esmörgås” och sedan skriver ordet som det låter har alltså inga problem med fonologisk medvetenhet, utan delar upp orden i ljud som personen uppfattar det. Svårigheter för andraspråksinlärare att skriva och läsa på svenska behöver alltså inte i första hand ses som tecken på läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi. Men om läraren efter en tid ändå misstänker specifika läs- och skrivsvårigheter måste däremot givetvis en utredning genomföras. Vid utredningen krävs då ett samarbete mellan SVA-lärare, modersmålslärare och specialpedagoger för att kunna göra en samlad bedömning av läs- och skrivförmåga på både första och andraspråket. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2016) har för det här syftet översatt ett norskt kartläggningsmaterial till flera språk. I det materialet kan ni också läsa mer om specifika utmaningar som hänger samman med elevers olika språkbakgrund.

Att lära sig läsa fonologiskt är ofta det som kallas att ”knäcka koden”. Även som läskunniga vuxna använder vi fonologisk läsning som en strategi när vi till exempel stöter på ett ovanligt ord eller ett ord vi inte har stött på förut. Prova själv hur du bär dig åt för att läsa ord som ”ampintocentrisk” eller ”dvakulantism”. Elever som läser texter på sitt andraspråk ställs inför många nya och främmande ord och kan behöva använda den här strategin oftare och under längre tid än de elever som läser på sitt förstaspråk, trots att man kanske förstår innehållet i texten lika bra.

Automatiserad läsning

Fonologisk läsning är ganska tidsödande och vi behöver därför också utveckla en mer effektiv typ av läsning. Det gör vi genom att lagra ord och orddelar vi ser ofta så att vi snabbt kan läsa dem som helheter genom *ortografisk läsning*. Detta är en annan typ av helheter än de odelbara bilderna som barn bara kan läsa i en kontext. Här registrerar vi hela ordet - eller ibland en del av ett ord - på en gång och analyserar automatiskt och utan ansträngning de ingående bokstäverna. En läsare som behärskar både fonologisk och ortografisk läsning utan svårigheter sägs ha *automatiserat* ordavkodningen. Genom den automatiseringen kan användningen av kognitiva resurser omfördelas från ordavkodning till andra aktiviteter, som förståelse, textanvändning eller kritisk läsning. En automatiserad ordavkodning anses därför vara en viktig grund för utvecklingen av läsförståelse. Olika barn utvecklar ordavkodning på lite olika sätt. En del utgår från ord och börjar så småningom dela upp dem i smådelar – de går från helheten till delarna och vi kallar det för top-down-processer. Andra barn gör tvärtom. De intresserar sig för bokstäver och ljud och börjar efter ett tag sätta ihop dem – de går från delarna till helheten och vi kallar deras processer för bottom-up. Dessutom lär sig vissa barn läsa innan de börjar skolan och andra under de första skolåren. Hur och när de startar kan påverka deras syn på vad läsning är och hur den ska gå till. Ovanstående beskrivning av läsutvecklingen verkar i huvudsak också gälla ungdomar och vuxna som utvecklar grundläggande litteracitet (Franker, 2011) vilket kan vara bra att ha kunskap om, särskilt för de lärare som arbetar med nyanlända äldre elever med kort skolbakgrund.

Ordförrådets och förförståelsens betydelse för läsningen

När ordavkodningen är automatiserad kan eleven alltså övergå från att läsa för att lära sig att läsa, till att läsa för att lära, uppleva och tolka. Uppmärksamheten riktas då mer mot förståelseaspekten av läsningen. För andraspråkläsare kan det dock ta lång tid att automatisera ordavkodningen. Det är därför viktigt att ge mycket tid för genomläsning av texter i undervisningen och att arbeta aktivt med texterna. Ordavkodningsfärdigheter räcker heller inte utan läsarens bakgrundkunskap och integrationen mellan denna och ny information blir allt viktigare för förståelsen av texten. I det här sammanhanget kan också läraren spela en stor roll för att skapa eller aktivera förförståelse för texter. Eleverna bör inte lämnas ensamma med långa och svåra texter, inte heller i högre skolor.

Ett antal faktorer som kan förutsäga en läsares förståelse av en text har diskuterats i litteraturen men ordförrådet är den som nämns mest och oftast och som alla verkar vara överens om. Att förstå de flesta orden i en text är en förutsättning för god läsförståelse (Pressley, 2006). Relationen mellan ordförråd och läsförståelse är emellertid ömsesidig. Att läsa och lyssna till texter är ju också en stor källa till ett utökat ordförråd. Nära relaterat till ordförrådet är en läsares förförståelse, alltså de erfarenheter och kunskaper läsaren har. En stor förförståelse för ett område innebär normalt ett stort ordförråd inom just det området. En elev som är väldigt intresserad av fiske och har mycket fiskeerfarenheter kan kanske lätt förstå en text om fiske, men kan ha svårigheter med en skönlitterär text och så vidare. Detta ställer stora krav på lärare i alla ämnen att välja lagom utmanande texter till sina elever och

att arbeta aktivt med orden i texterna. En text där alltför många ord är nya för eleven kan hindra läsförståelsen, men med rätt undervisning och stöttning i läsningen kan den fungera bra ändå. Man kan också använda en text där eleven känner till alla ord för att resonera kring ordformer och uppmärksamma att ord kan ha olika betydelser i olika sammanhang för att på så vis bygga ut ordförrådet. Som till exempel Lindberg (2006) visat kan elever ofta gå bet på ord som har både en vardaglig betydelse och en mer fackspråklig betydelse. Vad betyder till exempel ”teckna” i uttrycket ”att teckna en omkrets”? Inte minst för personer som lär sig att läsa på sitt andraspråk gäller det att utveckla ett rikt och nyanserat ordförråd, vilket kan underlättas genom olika uppgifter i samband med läsningen. Man förbereder eleverna på nya, svåra ord i texten genom att bearbeta orden på olika sätt så att de fäster i minnet (Enström, 2010). Man kan till exempel skapa tankekartor för att visa hur ord hänger ihop, översätta orden till språk eleverna kan, bildgoogla ord eller diskutera hur ord kan användas på olika sätt för att ge olika effekt i olika sammanhang. Inom textrika ämnen som NO eller SO kan det vara till stor hjälp om läraren ”packar upp” orden så att de ingående delarna blir tydliga. Om texten till exempel handlar om ”skogsröjning” eller ”vapentillverkning” kan man visa eleverna att orden består av både verb (”röja”, ”tillverka”) och substantiv (”skog”, ”vapen”) och visa hur dessa ord delar förhåller sig till varandra.

Att utgå från förståelse vid läsning

Om elever får lära sig att läsa med hjälp av texter med ett ämnesinnehåll som de känner till är chansen alltså större att de kan använda sig av dessa resurser för att knäcka koden och tolka texten. Nyanlända elever som redan kan läsa och skriva på sitt modersmål har också lättare att ta till sig texter om innehållet är bekant. För elever som läser på ett andraspråk är det avgörande för deras läsförståelse att knyta an till textinnehåll och texters utformning (Carrell, 1987; Abu-Rabia, 1996). Men i skolan kommer ju dessa elever ofrånkomligen att möta ett nytt ämnesinnehåll och det är därför läraren spelar en så viktig roll för att förbereda eleverna inför och stötta dem under läsningen. Forskning visar också att språkinläring för elever med svenska som andraspråk främjas om lärare utgår från det innehållsliga sammanhanget i undervisningen, istället för att utgå från övningar med isolerade ord och fraser (Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren, 2002). Det är dessutom, som nämnts ovan, viktigt att lärare är medvetna om de svårigheter och möjligheter de texter som används i skolan rymmer, och att de språkutvecklande möjligheterna som texterna genererar tas tillvara. Ett omedvetet textval kan annars i praktiken hämma språkutvecklingen för eleverna.

Vid sidan om förförståelse av ämnesinnehåll och genrer kan elever som lär sig att läsa på ett andraspråk också dra nytta av sina kunskaper om böjningsmönster och meningsbyggnad i språket när de ska läsa texter (Alver, 2015). Om eleverna exempelvis känner till att *bok* böjs som *böcker* i plural kan det underlätta avkodningen och förståelsen av ordet i texten, även om orden *bok* och *böcker* inte är så lika. Om eleverna känner till svenskans ordföljdsregler så är det till hjälp för att kunna förutsäga vilket ord som kan förväntas i texten. Storleken på ordförrådet i det språk som läsinläringen ska genomföras på är också en viktig faktor

(Wallace, 1992; Kulbrandstad, 2012). Det spelar ju ingen roll hur säker du är på att avkoda och utläsa ord korrekt, om du ändå inte förstår vad som står. Det är av den här orsaken viktigt att läs- och skrivundervisningen bygger på ett så välutvecklat muntligt språk som möjligt.

Teorier om läsundervisning

Teorier om läsundervisning, framför allt den tidiga, har debatterats i över 100 år (Trageton, 2004) och den debatten var under en period så animerad att den kallas för *läskriget*. Den stora debatten i detta läskrig har stått mellan dem som förespråkar en syntetisk läsinlärningsmetod och de som förespråkar en mer analytisk metod.

Den syntetiska, ljudbaserade metoden innebär att läsinlärningen utgår från språkljud och bokstav och att eleverna lär sig läsa genom att ljuda ihop ord och meningar. Först när ljudningstekniken är befäst riktar man uppmärksamheten mot ordens betydelse. I svensk skola har det historiskt sett varit vanligt att arbeta enligt "ljudmetoden" i den första läsundervisningen (Längsjö & Nilsson, 2005). Metoden innebär alltså att man introducerar ett ljud i taget med tillhörande bokstav. En av principerna är att man enbart ljudar samman och avkodar ord med bokstäver som man har gått igenom (vanligt är att starta med *m, o, s, e, r, i, l, a* som till exempel kan kombineras i orden *mo, sil* och *ram*). Texterna styrs då mer av en känd form och mindre av ett känt innehåll. Texterna blir lätta att avkoda men kan vara svåra att begripa, särskilt om man inte har utvecklat det språk man ska läsa på och inte känner till de ord man avkodar.

Den analytiska metoden innebär istället att läsinlärningen bygger på större meningsbärande helheter som är välkända för eleverna, till exempel deras namn eller andra bekanta ord som eleverna lär sig känna igen. Dessa ord analyseras i sina beståndsdelar så att eleverna lär sig vilka ljud och bokstäver de består av. Läsningen kan starta i en gemensam upplevelse och eleverna får sedan muntligen sätta ord på det de har upplevt, diskutera och utveckla ordförrådet, och först därefter skriva och läsa om sina upplevelser. Det här sättet att organisera undervisningen påminner om LTG (Läsning på talets grund), som förnyade läs- och skrivundervisningen i Sverige på 70-talet (Leimar, 1976). Metoden innebär att undersöka och skapa texter med utgångspunkt i elevernas egna erfarenheter och berättelser (Björk & Liberg, 1996). Med ett sådant analytiskt arbetssätt startar man kodknäckningsarbetet i upplevelser som först skrivs i helheter som sedan analyseras i mindre och mindre delar. Bearbetningsfasen har däremot fokus på den syntetiska delen av läsningen då ljud och bokstäver ska länkas samman igen till helheter.

En stor utredning av Adams (1994) som skulle avgöra läskriget en gång för alla gav båda sidor delvis rätt. Eftersom läsningen, som vi har sett ovan, ställer krav på språkanalys på flera nivåer samtidigt, från bokstavsmönster till innehåll, behövs undervisning som kan fokusera på olika delar av läsningen. Läskriget satte i viss utsträckning teorier om och metoder för att utveckla andra aspekter av läsutveckling än avkodningen i skuggan och fick oss kanske att tänka på läsutveckling som något som huvudsakligen sker i de lägre

årskurserna. Läsutvecklingen pågår emellertid under hela skoltiden och handlar alltså både om att utveckla förståelse för hur olika texter är uppbyggda och om att avkoda och förstå texter samt att utveckla olika typer av lässtrategier.

Läsning som textrörlighet

Ett sätt att beskriva läskompetens är att likna läsning vid en rörelse (i och mellan olika textvärldar) och som skapande av kunskap. Liberg et al. (2010) använder begreppet *textrörlighet* för att beskriva hur läskompetens handlar om att närma sig text på olika sätt och från olika håll. Den bärande tanken bakom textrörlighetsbegreppet är uppfattningen att läsares möjlighet att gå i dialog med och att engagera sig i texter har betydelse för en läsares förståelse av en texts innehåll. En hög grad av textrörlighet är ett tecken på djupare förståelse av texten och en sådan förståelse bygger på att läsaren har ett levande och dialogiskt förhållande till texten i fråga (af Geijerstam, 2006:149). Textrörlighet bygger främst på Judith Langers teorier om läsning (Langer, 2005; 2011) där läsning beskrivs som en rörelse in i, i och mellan textvärldar. I rörelsen undersöker man som läsare en mängd möjligheter i och utanför texten för att skapa mening samtidigt som man behåller en referenspunkt i texten. Läsaren har ett antal tillgängliga alternativ i sina förhållningssätt till en text eller olika sätt på vilka de kan relatera till materialet. Man kan tala om tre olika typer av textrörlighet: rörelse inne i texten, *textbaserad rörlighet*, rörelse ut från texten, *utåtriktad textrörlighet*, samt rörelse utifrån och in i texten, *interaktiv textrörlighet* (af Geijerstam, 2006). När läsaren rör sig inne i texten kan den till exempel identifiera uttalad och outtalad information, dra ut huvudpunkter i texten, dra slutsatser och värdera textens innehåll. Den utåtriktade rörligheten kan handla om att associera till upplevelser eller tidigare kunskap om ämnet man läser om. Den interaktiva textrörligheten innebär att reflektera över författar- och läsarroller eller över textens funktion. Ingen av dessa typer av rörlighet har högre status än någon annan men olika texter, uppgifter i samband med läsning och situationer kan kräva mer eller mindre av en typ av textrörlighet.

I en stor studie av elevers textrörlighet i olika skolämnen (se till exempel Edling, 2006) fann man bland annat att de som i studien kallas lågpresterande elever generellt sett visade en lägre grad av textrörlighet än högpresterande elever. Deras textrörlighet var låg i samtliga undersökta skolår, i detta fall årskurs 5 och 8 i grundskolan och andra året i gymnasieskolan. Textrörligheten var lägst vid läsning av texter i naturorienterande ämnen och högst vid läsningen av skönlitterära texter inom svenskämnet. Denna skillnad kopplar Edling (2006) till den höga abstraktionsgraden i de förra texterna. I en studie av elevers textrörlighet vid läsning av lärobokstexter i historia fann Olvegård (2014) att de elever i studien som läste på sitt andraspråk uppvisade en lägre grad av textbaserad rörlighet i mötet med texterna än de elever som läste på sitt förstaspråk, svenska. Den lägre graden av textbaserad textrörlighet för andraspråksläsarna kan kopplas till det ämnesspecifika språkbruket i lärobokstexterna, vilket kan beskrivas som abstrakt, informationstätt och präglad av underförstådda antaganden om världen och det förgångna. Studien visade

emellertid samtidigt att elevernas textförmåga påverkades positivt av stöttande frågor i samtal om texten.

Att arbeta med texten före, under och efter läsningen

Elever som utvecklar litteracitet behöver öva för att stärka fonologisk medvetenhet, avkodning och automatisering av läsningen. Men det är alltså också viktigt att samtidigt utveckla läsförståelse och lära sig att använda olika förståelsestrategier eller lässtrategier. Man måste ju förstå vad som står **i** texten, men också kunna läsa det som **inte** står, att läsa mellan raderna eller att *inferera*. Den här praktiken för betydelseskapande och kritisk läsning kan stimuleras redan från början genom att eleverna får lära sig att göra inferenser och att det vid läsning faktiskt är meningen att man **ska** läsa mellan raderna och interagera med texten (Reichenberg, 2014). Eleverna bör också få lära sig både att lägga in sina egna erfarenheter i texten och att ta författarens perspektiv. Olika strategier inför läsning av en text kan användas redan i den tidiga läsundervisningen genom att eleverna får lära sig att ställa olika frågor till den text som man arbetar med gemensamt.

Tänkarna bakom arbete med förståelse- eller lässtrategier ligger nära Langers tankegångar som beskrevs ovan. Arbetet med lässtrategier grundar sig ju på idén att elever har behov av att utnyttja sin förförståelse och utveckla metakognitiva förmågor i samband med textmöten; för att utveckla ny förståelse behöver eleverna utnyttja den förförståelse de redan har i form av tidigare kunskaper och erfarenheter, och det är denna förförståelse som kan behöva aktiveras i undervisningssituationen (Lindholm & Lyngfelt, 2015).

Eftersom förförståelsen är så viktig för att kunna ta till sig innehållet i en text behöver läraren arbeta mycket med ordförråd, innehåll och syftet med texten **före** läsning, samtidigt som det också är viktigt att arbeta med texten **under** och **efter** läsningen för att säkerställa att eleverna har förstått innehållet. Det finns flera förslag på hur lärare kan arbeta med en text för att förbereda för läsningen och för att bearbeta texten under och efter läsningen, inte minst med flerspråkiga elever (Gibbons, 2013; Reichenberg, 2014). Före läsningen kan man samtala om texten (innehåll, form, längd, rubriker, syfte, genre) och tillsammans med eleverna, på modersmålet eller på svenska, ställa hypoteser om vad texten kan tänkas handla om (Alver, 2013). Man kan också diskutera ordförråd och ämnesinnehållet och ta reda på vad eleverna vet sedan tidigare om både ämne och genre. Man kan sedan läsa avsnitt av texten och då och då stanna upp i läsningen för att samtala om det man har läst så långt eller om hur man tror att texten kommer att fortsätta. Eleverna kan då få lära sig strategier för att komma ihåg viktig information från texten, exempelvis genom att skriva upp nyckelbegrepp eller svåra ord och ta reda på vad de betyder (Alver, 2015). Det är alltså också viktigt att efter läsningen bearbeta texten på olika sätt för att reda ut oklarheter, komma ihåg det man har läst och få en djupare förståelse för innehållet. Det här arbetet är också bra för att stimulera förmågan att läsa texter kritiskt.

Lässtrategier är också aktiviteter eller verktyg som på olika sätt kan användas före, under och efter läsningen för att hjälpa eleverna att förstå innehållet i en text. Lindholm (2016) beskriver hur mellanstadie lärare arbetar med lässtrategier i olika ämnen i klasser där flerspråkiga elever är i majoritet. I dessa klassrum blir lässtrategierna en hjälp för eleverna att förstå såväl språk som innehåll i ämnestexterna (sakprosatexterna). Något som dock är av stor vikt är att lärarens undervisning är explicit, att den får ta tid och att eleverna får stöttning i att bli självständiga läsare. Viktigt att påpeka i sammanhanget är att lässtrategierna inte ska användas på ett instrumentellt vis utan anpassas efter den typ av läsning som krävs i olika ämnen (Fang & Schleppegrell, 2008).

Litteracitetspraktiker i skolan

Läsning är som vi redan har konstaterat en komplicerad process. I den här delen har vi velat visa att flera praktiker samverkar och kräver stöttning för att eleverna ska utvecklas till goda läsare. Som Luke och Freebody skriver är varken avkodning och förståelse eller användning av och ett kritiskt förhållningssätt till texter i sig själva tillräckliga. En fungerande avkodning utgör en förutsättning för självständig kritisk läsning samtidigt som elevens arbete med att knäcka läskoden kan underlättas om eleven förstår texters innehåll och användning i olika sammanhang. Kritisk läsning kan också stimulera till samtal om texter, vilket i sin tur kan underlätta för arbete med lässtrategier. Och även om fokus i styrdokumentet för skolans första årskurser ofta ligger på att knäcka läskoden ska eleverna redan då ta del av strategier för att skapa mening i text och få använda text i olika sammanhang. Elever kan uppmuntras att använda alla sina språkliga resurser i läsningen och i det sammanhanget spelar studiehandledare och modersmåls lärare en viktig roll. Elevers läsutveckling beror med andra ord inte bara på deras egen förmåga att hantera olika praktiker och förståelsestrategier utan också på skolans möjligheter att erbjuda tillgång till dessa genom elevens hela skolgång.

Referenser

- Alver Rosvold, Vigdis (2013). Metodisk veiledning Lese-og skriveopplæring. I: *Metoder for alfabetisering og spor 1*. <http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Metodisk-veiledning/>
- Abu-Rabia, S. (1996). Druze Minority Students Learning Hebrew in Israel. The Relation of Attitudes, Cultural Background, and Interest of Material to Reading Comprehension in a Second Language. I *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17:6.
- Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT press.
- Axelsson, M., Lennartson-Hokkanen, I. & Sellgren, M. (2002). *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby och Stockholms stad.
- Björk, Maj & Caroline Liberg (1996). *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur & Kultur
- Carrell, P L (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly* 21 (3): 461- 481.
- Chall, J. (1983) *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill
- Cummins, Jim (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. I: *Schooling and language for minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: California State Department of Education, Sacramento, s.16-62
- Edling, Agnes (2006). *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*. (Studia Linguistica Upsaliensia 2.) Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi.
- Enström, Ingegerd (2010). *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Fang, Z., & Schleppegrell, M. J. (2008). *Reading in secondary content areas: A language-based pedagogy*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Franker, Qarin (2011). *Litteracitet och visuella texter. Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Stockholm.
- Frith, U. (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. I K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Red.): *Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Erlbaum
- af Geijerstam, Åsa (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. (Studia Linguistica Upsaliensia 3.) Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet.

Gibbons, Pauline (2013). *Stärk språket stärk lärandet..* Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Just, Marcel A., and Patricia A. Carpenter (1992). A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological review* 99.1 (1992): 122.

Hyltenstam, Kenneth (2007). I: Liberg, Caroline, Hyltenstam, Kenneth, Myrberg, Mats, Frykholm, Clas-Uno, Hjort, Madeleine, Nordström, Gert Z, Wiklund, Ulla & Persson, Magnus (red.) *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. [Rev. uppl.] Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. <<http://modersmal.skolverket.se/polska/images/stories/filer/pdf1887.pdf>>

Kulbrandstad Iversen, Lise (2003). *Läsing i utveckling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget

Langer, J. A., (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.

Langer, Judith (2011). *Envisioning Knowledge. Building Literacy in the Academic Disciplines*. New York, NY: Teachers College Press.

Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. I: Bjar, L. (red.) *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.

Lindholm, A. & Lyngfelt, A. (2015). Flerspråkiga elevers tolkande läsning. I: Lundgren, B. & Damber, U. (red.). *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Umeå universitet, Nordsvenska 22.

Lindholm, A. (2016). Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet. I: Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (red.). *Läsa mellan raderna*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups Utbildning.

Luke, A & Freebody, P. (1999). Further Notes on the Four Resources Model. <<http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>>. Hämtat 2015-06-03.

Längsjö, Eva & Ingegärd Nilsson (2005). *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur

Olvegård, Lotta (2014). *Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 22.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Pressley, Michael., & Allington, Richard. L. (2014). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. Guilford Publications.

Reichenberg Monica. (2008). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och kultur.

Skolverket (2011). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2016). Bedömningsportalen. Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper. <<https://bp.skolverket.se/web/kartlaggningsmaterial/start>>

Skolverket (2017a). Bedömningstöd i svenska och svenska som andraspråk. <<https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/svenska-och-svenska-som-andrasprak>>

Skolverket (2017b). Bygga svenska – ett bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling. <https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/nyan-elevers-sprakutveckling/bygga-svenska-ett-bedomningsstod-for-nyanlanda-elevers-sprakutveckling-1.258477>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2014). Flerspråkig kartläggning av avkodning och läsning – ett kartläggningssmaterial. <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/las--och-skrivsvarigheterdyslexi/flersprakig-kartlaggning-av-avkodning-och-lasning--ett-kartlaggningsmaterial/>

Svensson, Ann-Katrin (2005). Språkglädje: språklekar i förskola och skola. Lund: Studentlitteratur

Van Kleeck, A. & Schuele, C. M. (1987). Precursors to literacy: Normal development. *Topics in Language Disorders*, 7(2), 13-31.

Wallace, Catherine (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press