

Utmaning och motivation i läsundervisningen

Elisabeth Frank och Katarina Herrlin, Linnéuniversitetet

Hur kommer det sig att vissa elever med lust och glädje kastar sig in i skriftspråksvärlden medan andra mer kan betraktas som läsundvikare och väljer den tunnaste boken? Hur möter man som lärare elever som har det mödosamt med sin läsning men också de som redan kan och behöver utmaningar? Avsikten med denna artikel är att skapa förståelse för vad det är som sker när elever läser, vad som kan påverka inställningen till att läsa och vilken roll läraren i sammanhanget har.

Att utmana alla elever

Under året i förskoleklass och de första skolåren utvecklas elevers läsförmåga på varierande sätt och i olika takt. För läraren handlar det om att stödja, utveckla och utmana en redan påbörjad läsprocess. Att kunna bedöma vad som är möjligt och rimligt när det gäller elevers fortsatta väg in i skriftspråket är en förutsättning för deras fortsatta lärande.

Språket är barnets mest betydelsefulla redskap i kontakt med andra, och det är också i samspel med sin omgivning som barn utvecklar sitt språk (Vygotskij, 1978). Med hjälp av språket formuleras tankar och med hjälp av språket uttrycks känslor. Att lära sig läsa blir en inträdesbiljett till nya världar, till ytterligare kunskaper och lärande men också till ännu en dimension av kommunikativ förmåga.

För att begripa vad en text handlar om är en bärande del att greppa innebörden hos de enskilda orden. En framgångsfaktor till en god läsförmåga är just ett rikt ordförråd. Den så kallade ”ordförrådsspurten” börjar mycket tidigt hos barn, vilket också gäller förtrogenhet med språkets grammatiska struktur (Liberg, 2006). Barns ordförrådsutveckling vad gäller omfång kan till vissa delar hänga samman med deras uppväxtvillkor. Hart och Risley (1995) fann i en amerikansk studie stora skillnader mellan treåringars produktiva (aktiva) ordförråd. Detta förklarades med i vilken grad barnen ”badat” i ord och språkliga konstruktioner, vilket i sin tur kopplades till föräldrarnas utbildningsbakgrund. Barn till högutbildade föräldrar hade exponerats för cirka tre gånger så många ord (35 miljoner ord) och hade ett betydligt större produktivt ordförråd än barn till föräldrar som saknade eftergymnasial utbildning. Olikhet i språklig stimulans antogs i denna studie förklara en stor del av skillnaderna.

Vårdnadshavare är, oavsett utbildningsbakgrund, olika benägna att samtala och resonera med sina barn. På samma sätt gäller detta engagemanget i barnets läsutveckling och att inspirera dem till läsning genom att vara läsande förebilder. Att tidigt introducera böcker och högläsning i barnets liv kan också se olika ut och ske på olika sätt. En aktiv högläsning, det vill säga att samtala om innehållet i böcker, har visat sig vara av stor betydelse för barnets framtida läsförmåga (Mol, Bus & de Jong, 2009; Paris & Cunningham, 1996). Ytterligare studier visar dessutom att barn som tidigt möter skriftspråket blir mer motiverade att lära sig läsa (Gambrell & Mazzoni, 2001; Swalander & Taube, 2007). Intressant att fundera över är vilka avtryck surfplattor och digitala verktyg ger då det gäller att främja skriftspråket och motivera barn till läsning.

Även barns förtrogenhet med hur språket används har sin grund i hur man i familjen talar med varandra, och det kan finnas skillnader i sättet på vilket detta sker. Genom att sätta ord på händelser utöver sådant som redan är uppenbart, att förtydliga, resonera och dra paralleller till liknande skeenden, utvecklas inte bara ordförrådet utan också hur språket kan användas för att nå bortom tid och rum. Ett sådant sätt att använda språket betecknar Bernstein (1971) som en utvecklad kod.

Denna kod karakteriseras av en korrekt grammatik, komplex meningsbyggnad och ett användande av adjektiv, adverb och prepositioner (Bernstein & Lundgren, 1983). När samtal sker med denna utvecklade kod ökar möjligheterna att förstå eller sätta sig in i vad som sägs även för den som inte själv har varit med, vilket är kännetecknet för den skriftspråkliga koden (Herrlin, Frank & Ackesjö, 2012). Barn som är vana vid detta sätt att kommunicera anses också ha ett försprång vid skolstart och vid mötet med skriftspråket (Granath, 2001).

Motivation, självbild och självförtroende

Att lära sig läsa innebär såväl avkodningsteknik som språkförståelse. En viktig ingrediens i detta sammanhang är också elevens intresse och motivation för uppgiften. Många elever lär sig läsa utan synbara insatser medan andra elever får det betydligt svårare. Grundläggande för lärande är att eleven har tilltro till sin egen förmåga och sin egen kompetens. Här gäller det att se elevens styrkor som en potential för utveckling men också som en grund att bygga på för det lustfyllda läslärandet (Taube, 2013).

Begreppet *self-efficacy* definieras som ”människors bedömningar av sin förmåga att organisera och utföra de handlingar som behövs för att klara av framtida situationer” (Bandura, 1986, s. 391). Motivation, eller brist på en sådan, uppstår enligt Bandura som ett resultat av en individs *self-efficacy* relaterad till den uppgift hon eller han står inför. Enligt denna teori är alltså motivationen för att genomföra en uppgift relaterad till i vilken mån man tror sig klara av att utföra den. Således är *self-efficacy* av betydelse eftersom de resultat en människa förväntar sig, till stor del beror på deras bedömningar

av hur bra de tror sig klara en given situation (Bandura, 1986). Elever som har en hög self-efficacy har visat sig delta mer villigt och arbetar också hårdare om de möter svårigheter än de elever som tvivlar på sin förmåga (Bandura, 1997; Swalander, 2009). Self-efficacy förser dessutom eleverna med en känsla av att kunna och därigenom en motivation för lärande (Swalander, 2009).

Sammanfattningsvis ökar elevers motivation om de har tilltro till den egna förmågan, men motivationen är också kopplad till vilka mål en individ har. Man skiljer inom forskningen på prestationsorienterade mål och kunskapsorienterade mål. Prestationsorienterade mål ses som viljan att visa sin förmåga i relation till andra. Sådana mål är kopplade till det som benämns som yttre motivation. Kunskapsorienterade mål däremot fokuserar på utvecklingen av förmågor och kompetenser i relation till uppgiften men också till tidigare erfarenheter (Dweck, 1986; Meece & Miller, 2001). Sådana mål ses vara relaterade till individens inre motivation (Deci, 1992; Ryan & Deci, 2000). Enkelt uttryckt kan man skilja på prestations- och kunskapsorienterade mål genom att eleven ställer sig frågan: "Vill jag göra den här uppgiften och i så fall varför?". Om svaret blir "för att få bra betyg" visar det på ett prestationsorienterat mål emedan ett svar som "för att jag verkligen vill kunna" mer är ett exempel på kunskapsorienterat mål.

I ett flertal studier har det också kunnat konstateras ett samband mellan self-efficacy och läsförmåga (se t.ex. Byrne, 1996; Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000), men också mellan motivation och läsförmåga (Quirk & Schwanenflugel, 2009).

Således finns belägg för att elever med låg läsförmåga efter tre år i skolan riskerar att utveckla en lägre värdering av sin self-efficacy och därmed en lägre motivation för fortsatt läsning. På motsvarande sätt förväntas elever som är framgångsrika i sin läsning utveckla en god self-efficacy och behålla sin motivation för läsning.

Att läsa

Läsning är som vi vet en komplex aktivitet som består av förmågan att kunna avkoda en text och förstå dess innehåll. En vanligt förekommande definition av läsning är The Simple View of Reading (Hoover & Gough, 1990; Gough & Tunmer, 1986):

Läsning = Avkodning x Förståelse

Avkodning och förståelse

Avkodning är en färdighet som förekommer endast vid läsning. En elev som avkodar har identifierat det skrivna ordet: dess allmänna betydelse, uttal och grammatiska egenskaper. En elev som exempelvis läser ordet "bil" behöver inte känna till grammatiska böjningsmönster vilket är fallet om ordet är "bilarna". Detta ord består av

rotmorfemet ”bil” samt böjningsmorfemen ”ar” och ”na”. Att automatiskt känna igen böjningsmorfem underlättar vid avkodning.

Något som används såväl vid läsning som när man lyssnar på någon som pratar är språkförståelse. Förenklat innebär språkförståelse förmågan att förstå och använda ord och begrepp men också grammatiska konstruktioner och sådant som framgår ”mellan raderna”. Här ingår också kunskap om textens ämne, genretillhörighet samt språkliga bilder såsom metaforer.

Både avkodning och förståelse krävs för att man ska kunna tala om läsning. Vi vet att det finns variationer i läsning och denna avgörs av produkten av avkodning och förståelse. Om antingen avkodningen eller förståelsen är bristfällig så blir produkten också därefter, det vill säga det blir ingen läsning i ordets rätta bemärkelse.

Motivation och läsning

I modulen introduceras formeln $Läsning = Avkodning \times Förståelse$. Denna formel utökades av Dalby (1992) med ytterligare en komponent, nämligen motivation.

Motivation i samband med lärande handlar såsom beskrivits i tidigare avsnitt om såväl yttre som inre faktorer.

Yttre faktorer handlar bland annat om de förväntningar som finns från omgivningen, vilket kan handla om vårdnadshavare, lärare och kamrater (Williams, Burden & Lanvers, 2002). Det kan också röra sig om olika former av belöningar för en utförd uppgift. Inre faktorer kan också beskrivas som en inre drivkraft. Det kan hänga samman med vilka attityder man har till det man ska lära sig, bilden av sig själv som läsande individ samt elevens egen uppfattning om den egna förmågan att uppnå uppsatta mål (Swalander & Taube, 2007). Oavsett hur långt eleverna kommit i sin läsning behöver de få tro på sin egen förmåga att lyckas. I en miljö som kännetecknas av lyhördhet, där läraren vägleder och stödjer eleverna till nya upptäckter, skapas möjligheter för eleverna att utveckla tilltro till sin egen förmåga att klara av uppgifter. Detta påverkar i en förlängning motivationen i en positiv riktning (Taube, 2013).

Naturligtvis kan man fundera över mer specifikt vilken roll motivationen har när en elev ska ta sig an en text. Visst kan man avkoda och förstå en text även om man inte är ett dugg motiverad för att läsa. Dock kan man i sammanhanget fundera över skillnaden mellan att vara en passiv mottagare av text, vilket skulle kunna bli fallet när motivationen saknas, eller en aktiv medskapare om motivationen infinner sig. Kan det vara så att motivationen utgör drivkraften för att komma igång med läsningen? Är det motivationen som ligger bakom att en vanligtvis läsovillig elev med envishet tar sig igenom en avancerad text inom ett område som hon eller han har ett brinnande intresse för?

En utmaning för lärare är att finna läsmaterial som motiverar eleverna att läsa. Därmed kan läsning föda intresse för mer läsning, att positiva lässpiraler bildas och en känsla hos eleven att JAG KAN.

Matteuseffekten

En betydande orsak till svårigheter med läsningen, och då kanske främst svårigheter med läsförståelse, kan vara brist på övning. Elever som inte befinner sig i ett läsande sammanhang och som saknar motivation för läsning utvecklar inte sin läsförmåga och omvänt. I sammanhanget kan man fundera över det reciproka sambandet, det vill säga att påverkansriktningen går åt två håll. Det innebär att ju mer man läser, desto säkrare blir man, och ju skickligare man blir, desto mer tar man sig an läsningen. På så sätt utvecklas en positiv spiral för läsning. Det kan emellertid också uppstå en negativ spiral för läsning. Ju mindre man läser, desto mindre utvecklar man sin läsförmåga. Därmed riskerar man att få en negativ lässjälvbild och den negativa spiralen blir ett faktum. Här brukar man ibland tala om Matteuseffekten (Stanovich, 2000).

I Bibelns Matteus-evangelium står följande att läsa: ”Ty var och en som har, åt honom ska vara givet, så att han får över nog; men den som icke har, från honom ska tagas också det han redan har” (Matt 25:29). Fritt översatt till läsning så innebär det att om ett barn lyckas med läsinläringen så ser hon/han sig själv som läsare, hon/han får en god lässjälvbild och läser som regel än mer och i olika sammanhang och kanske utan att egentligen tänka närmare på att det faktiskt handlar om träning. Misslyckas en elev däremot med läsningen så kan det utgöra bakgrunden till att eleven agerar i enlighet med sin negativa lässjälvbild, och blir läsundvikare. Hur många lärare har inte stött på att eleven redan från början säger att hon eller han inte kan eller att det inte går. Här kommer också självförtroendet in i bilden. Men med ett dåligt självförtroende och en självuppfattning som säger att man inte kan, så är risken stor att man blir en läsundvikare och har det som sin överlevnadsstrategi (Taube, 2013).

Självuppfattningen är sammankopplad med uppfattningen om den egna kompetensen. En elev ger sig exempelvis inte in på uppgifter som hon eller han inte tror sig klara men mycket väl skulle kunna klara av. När man i detta sammanhang talar om en positiv respektive negativ självuppfattning så borde man i stället tala i termer av en adekvat självuppfattning eller inte. Därmed skulle man kunna se självuppfattningen men också självbilden som en möjlighet för vad man ger sig in i eller kanske inte vågar pröva.

Läsningens olika dimensioner

I en aktiv läsprocess ingår att klara av ordavkodning, uppfatta och utnyttja meningsbyggnad och känna igen ordens betydelser samt konstruera innebörder. Förståelse underlättas också av läsflyt, ett rimligt stort ordförråd och att eleven

behärskar olika läsförståelsestrategier (Block m.fl., 2002; Lundberg, 2010; Lundberg & Herrlin, 2014; Stanovich, 2000).

I figur 1 nedan framgår ömsesidigheten och samspelet mellan läsningens olika sidor: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse samt läsintresse. Pilarna i figuren visar hur de olika komponenterna kan ha positiv inverkan på varandra.

Figur 1.

Inspirerad av Lundberg & Herrlin, 2014, s. 10



En grundläggande förutsättning för läsning är ordavkodning. En god färdighet i olika delar kan befrämja varandra. Exempelvis så har en god ordavkodning positiv inverkan på såväl den fonologiska medvetenheten som på flytet i läsningen. Vidare har också flytet i läsningen en positiv inverkan på läsförståelsen, där ett gott läsflyt kan bidra till en bättre läsförståelse genom att eleven lättare kan integrera olika delar av en text och på så sätt förstå den bättre, vilket också kan bidra till ett ökat läsintrasse.

Förmågan att snabbt och så småningom automatiskt kunna avkoda en text medför att energi och minneskapacitet frigörs. På så sätt kan eleverna koncentrera sig på att förstå vad de läser och att koppla detta till sådant de själva varit med om eller tidigare läst, kunna ställa frågor till texten men också reflektera över när man förstår eller inte. Man vet att automatisering av ordavkodningen är en viktig förutsättning för att få flyt i läsningen, men det räcker inte. Att läsa med flyt innebär mer än så. En elev som läser med flyt skapar liv i hela meningar och stycken. Vid högläsning kan eleven få fram den rätta satsmelodin och höra var pauser och betoning ska ligga. För att uppnå flyt i läsningen krävs övning – det är ingenting som helt plötsligt bara sker. På väg mot ett läsflyt behöver eleverna få syn på olika strategier för att ta sig an en text. Här kan det handla om förmågan att växla mellan en alfabetisk-fonemisk och ortografisk strategi men också förmågan att stanna upp och rätta sig själv. Läsflytet beror naturligtvis också på vilken text man läser och hur välbekanta orden i texten är (Lundberg & Herrlin, 2014; Lundberg & Reichenberg 2009).

Läsundervisning

Att som lärare bidra till att alla eleverna lär sig läsa handlar om att förstå värdet av, men också att kunna undervisa i, de komponenter som läsningen består av. Det finns olika teorier som ligger bakom vilken metod man som lärare använder sig av i den första läsinläringen. Dessa metoder kan delas in i tre huvudgrupper, nämligen syntetiska metoder, analytiska metoder och en medveten blandning av dessa i de så kallade interaktiva metoderna (se t.ex. Adams, 1990; Stanovich, 2000).

De läsmetoder som vanligtvis används i den formella läsundervisningen tar sin utgångspunkt i olika teorier gällande synen på hur barn lär sig läsa. De syntetiska metoderna tar sin utgångspunkt i enheterna bokstäver och språkljud (bygger på så kallad bottom-up-teori) och vilar på föreställningen att man vid läsning initialt nyttjar dessa ordets inre ledtrådar. Av delarna görs en syntes för att nå fram till helheten, vilket alltså sker genom att språkljud och bokstäver ljudas samman till ord och därefter till hela meningar. Centralt, och i förgrunden, här är att eleverna bemästrar kopplingen mellan fonem och grafem (språkljud och bokstäver). Sådana läsinlärningsmetoder benämns ofta som ljudningsmetoder. Den internationella motsvarigheten benämns som phonics. Läsinläring utifrån denna metod är strukturerad och eleverna får i en genomtänkt ordning lära sig en bokstav med tillhörande språkljud. När några bokstäver lärts in börjar man med hjälp av dessa bilda korta ord.

De analytiska metoderna utgår från top-down-teori. I förgrunden här är att eleverna ska förstå att en text har en mening. Till skillnad från bottom-up-teorin är utgångspunkten att läsning sker utifrån de helheter som en text utgör. Här analyseras inte de enskilda delarna i ett ord först utan läsaren får i stället hjälp att tyda ordet utifrån sammanhang och kanske det resonemang om texten som föregått läsningen. Så småningom bryts texten ner till meningarnas beståndsdelar, det vill säga ord och så småningom också till bokstäverna och dess språkljud. Sådan metod brukar benämnas helordsmetod. Den internationella motsvarigheten benämns som Whole Language. Tanken bakom den här läsinlärningsmetoden är att eleverna själva genom läsning av ordbilder ska upptäcka kopplingen mellan bokstäver och språkljud.

En kombination av syntetiska och analytiska metoder brukar benämnas som interaktiva metoder, där läsaren använder sig av såväl inre ledtrådar (bokstäver och språkljud) som yttre ledtrådar i form av sammanhang (Stanovich, 2000).

Forskning gör gällande att flertalet elever lär sig läsa oavsett vilken metod man använder sig av i undervisningen. Dock måste det betonas att förmågan att kunna koppla fonem till grafem, vilket sker vid fonologisk läsning, är en nödvändighet för att kunna läsa ut obekanta ord eller då det krävs en exakthet i läsningen, vilket exempelvis är fallet när man ska förstå en instruktion eller när eleven ska ta sig an en läsuppgift i matematik.

Det här ser lärare som viktigt, vilket framgick i en studie med 300 lärare, där de allra flesta uppgav att de strävar efter att hjälpa sina elever att förstå avkodningens principer (Alatalo, 2011). För de elever som har svårt att knäcka den alfabetiska koden (det vill säga att behärska fonem-grafemkoppling) är en direkt, genomtänkt och systematisk undervisning en nödvändighet för att de ska komma vidare i sin läsutveckling.

Didaktiska utgångspunkter för undervisning

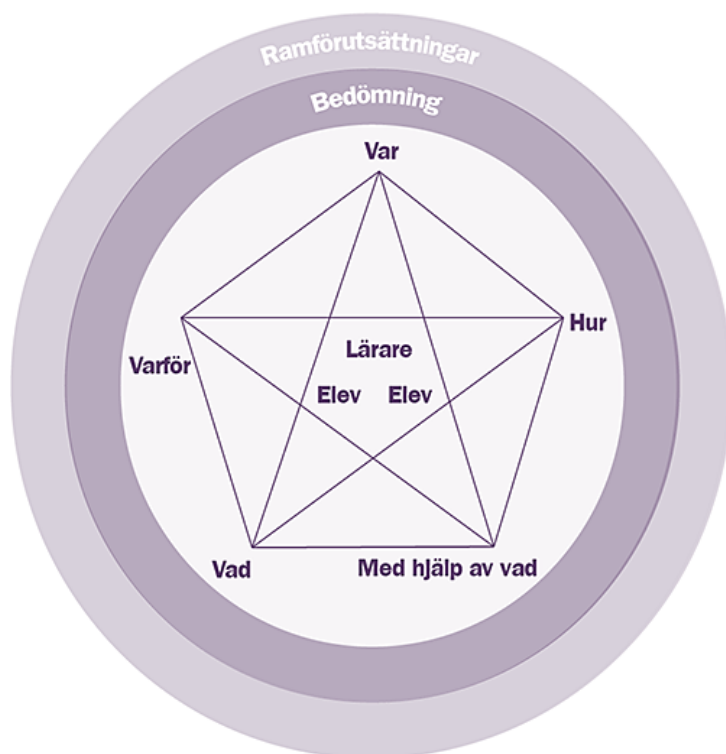
En framgångsrik undervisning utgår från såväl forskning som beprövad erfarenhet. Lärarens förtrogenhet med läsutvecklingsprocesser, läsinlärningens grunder och hur man främjar en god läsutveckling hos eleverna är avgörande för en framgångsrik undervisning (Tjernberg, 2013).

Det är många hänsyn som ska tas när lärare planerar sin undervisning. Modellen ”det didaktiska kalejdoskopet” kan användas till undervisning i alla ämnen, men vi har valt att i denna text koppla den till läsundervisning. Tanken är att modellen ska åskådliggöra den ömsesidighet som finns mellan didaktikens grundfrågor, det vill säga *vad* som ska planeras, *hur* undervisningen ska genomföras samt *på vilka grunder* detta sker. Ytterligare något att ta ställning till är *var* undervisning ska ske samt *med hjälp av vad*, vilket kan handla om exempelvis undervisningsmaterial.

Det finns också yttre ramar som möjliggör men också begränsar vad som kan ske i en undervisningssituation. Dessa så kallade ramförutsättningar kan handla om vilka resurser läraren har till sitt förfogande i form av personal eller lokaler men också exempelvis den tid som finns till förfogande. Även styrdokument kan ses som en faktor som ramar in undervisningen.

Figur 2.

Det didaktiska kalejdoskopet (Herrlin, Frank & Ackesjö, 2012, s 55).



Centralt i modellen är eleverna, för vilka undervisningen planeras, men i sammanhanget är naturligtvis också läraren och dennas relation till eleverna av central betydelse. Ytterligare något för läraren att ta ställning till är på vilka sätt elevernas läsutveckling behöver bedömas och dokumenteras. Bedömning och dokumentation kan både stödja och styra elevers tidiga lärande (Skolverket, 2010). Det väsentliga i sammanhanget är att läraren har kännedom om elevernas kunskaper och erfarenheter men också om deras utbyte av undervisningen. Det är betydelsefullt att utgå från det eleven redan kan. En lärare som kontinuerligt kartlägger elevens läsutveckling kan använda kunskapen som grund för planering och genomförande av läsundervisningen.

Lärarens iakttagelser över lång tid och i olika situationer utgör den bästa basen för att planera och utveckla en genomtänkt undervisning med goda pedagogiska insatser. Vad läser eleven? När läser eleven? Läser eleven med en automatiserad ordavkodning? Förstår eleven det hon eller han läser? För läraren handlar det om att förstå den egna rollen i spelet mellan didaktikens grundfrågor och rådande ramförutsättningar. Således sker det samspel på många plan och alla didaktikens frågor samverkar och interagerar.

Det sätt som de didaktiska frågorna hanteras på i en specifik undervisningssituation påverkar undervisning och innehåll, vilket skapar nya mönster precis som i ett kalejdoskop. I en väl fungerande interaktion främjas alla elevers lärande och utveckling genom lärarens väl genomtänkta planering av ett undervisningsinnehåll som är både möjligt och rimligt att hantera. Begrepp som stötta och utmana är i sammanhanget centrala.

Att välja bok

Det förefaller ibland som att svaga läsare bara är intresserade av en enda bok, nämligen den tunnaste. När läsningen saknar flyt, när lässjälvbilden är låg och motivationen för att läsa saknas, så är ett sådant val också fullt förståeligt. Samtidigt vet vi att ju mer en elev läser, desto bättre blir hon eller han på att läsa (se t.ex. Stanovich, 1986). Hur kan man få denna ekvation att gå ihop? Ett sätt kan vara att medverka till att de böcker som eleverna läser väljs med omsorg, vilket kan vara nog så svårt såväl för den som är i början av sin läsning som den som kräver större utmaningar för att utveckla sin läsförmåga.

Reichenberg och Lundberg (2011) skriver att det finns en skillnad mellan begreppen läsbarhet och läslighet. När en texts läsbarhet studeras handlar det om radavstånd, storlek på teckensnitt, antal ord/rad, antal rader/sida etcetera. När man bedömer en texts läslighet tittar man på textens layout, typsnitt och teckensnitt.

En utmaning för många elever är att olika bokstavskombinationer men också samma bokstav kan representera lika men även olika fonem ("sj"-ljudet i exempelvis "schema", "lunch" och "sjuk", "k" som i "katt" och "k" som i "kära"). En fördel kan därför vara att inledningsvis välja böcker där texterna är korta och innefattar ljudenligt stavade ord eller ord som eleverna stött på många gånger. Lite svårare kan det vara att läsa ut ordinnefattande konsonantkluster såsom mask, skor eller spruta. Ännu lite knepigare kan det vara att läsa ut ord med dubbelteckning, flerstaviga ord samt ljudstridigt stavade ord.

Ett hot mot läsbarheten kan vara när korta och till synes enkla meningar staplas på varandra eftersom det för läsaren kan vara svårt att förstå hur de innehållsmässigt hänger samman. När så är fallet kan sambandet, det vill säga hur saker eller företeelser hänger samman, gå förlorat. Sambandsord som exempelvis "därefter", "så", "men", "fastän", och "emellertid", kan enligt Reichenberg (2000) ses som det murbruk som håller samman meningar och som signalerar orsakskedjor.

Ytterligare något som kan underlätta läsbarhet är att varva korta ord och meningar med något längre. På så sätt blir texten mer tillgänglig och får en tydligare rytm. En rytm i språket kan det också bli om det finns en blandning av enstaviga och flerstaviga ord.

Vidare kan en text som har det som kallas röst också främja läsbarheten (Beck, McKeown & Worthy, 1995; Reichenberg, 2000). Röst innebär ett direkt tilltal till läsaren. Följande utdrag ur Stora Emilboken är ett exempel på hur detta kan se ut i text: ”Du vet väl inte vad ett hjon är och inte fattigstuga heller, och det ska du bara vara glad för.” (Lindgren, 1970, s. 197).

Illustrationer kan också ha betydelse för läsbarheten. En text där ord och bild samspelar kan förtydliga och förstärka ett textinnehåll. Illustrationen nedan ur boken Full fart på Loke är ett exempel på detta.

Figur 3.

Eklund Wilson, E. (2012). *Full fart på Loke*. Bromma: Bokförlaget Opal AB. Används med tillåtelse av bokförlaget Opal AB.



På Stall Lilla Stjärna
finns många hästar.
Alla är olika.
Nisse är minst.
Sixten är störst.
Snövit är sötast
och Misty är vildast.

8



En illustration kan emellertid även förvirra om det inte framgår hur den är kopplad till textinnehållet. Ett exempel på detta kan vara ”utsmyckningar” som alls inte passar in.

För att sammanfatta kännetecknas lättlästa texter av följande:

- är inte särskilt långa
- har ett personligt tilltal, det vill säga en författarröst

- innehåller omväxlande korta och långa meningar
- innehåller ord som får meningar att hänga ihop
- undviker långa substantiv
- undviker främmande ord
- innehåller tydligt förklarade orsakssamband

(Lundberg & Reichenberg, 2009, s. 8)

I den här artikeln har vi skrivit fram olika faktorer av betydelse för den tidiga läsundervisningen. Att skapa utmaning och motivation i läsundervisningen sker inte av sig självt. Genom aktiva och medvetna didaktiska val kan såväl lärare som elever uppleva framgång i arbetet.

Referenser

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärares möjligheter och hinder*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Cambridge University Press.

Beck, I. L., McKeown, M.G., & Worthy, J. (1995). Giving a text voice can improve students' understanding. *Reading Research Quarterly*, 30(2), 220–238.

Bernstein, B. (1971). *Class, code and control*. Vol. 1. *Theoretical studies toward a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. & Lundgren, U.P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: Liber.

Björnsson, C.H. (1968). *Läsbarhet*. Stockholm: Liber.

Block, C. C., Gambrell, L., & Pressley, M. (2002). *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice*. NJ: Jossey-Bass and IRA.

Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Chapman, J.W., Tunmer, W.E., & Prochnow, J.E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 703–708.
- Dalby, M.A. (1992). *Bogen om læsning*. Köpenhamn: Danmarks pædagogiske institut.
- Gambrell, L.B. & Mazzoni, S.A. (2001). Emergent literacy: What research reveals about learning to read. *NHSA Dialog*, 4(3), 406–431.
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Granath, G. (2001). Bland talspråksbarn och skriftspråksbarn. Intervju med O. Hartzell. *Krut*, 1 (101).
- Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Herrlin, K., Frank, E., & Ackesjö, H. (2012). *Förskoleklassens didaktik. Möjligheter och utmaningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127–160.
- Lindgren, A. (1970). *Stora Emilboken*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2009). *Vad är lättläst?* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. (3., utök. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Mol, S.E., Bus, A.G., & de Jong, M.T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007.
- Paris, S.G., & Cunningham, A. (1996). Children becoming students. In: D. Berliner & R. Calfee. (Eds.). *Handbook of educational psychology* (117–147). New York: Macmillan.
- Quirk, M. & Schwanenflugel, P. J. (2009). A short-term longitudinal study of the relationship between motivation to read and reading fluency skill in second grade. *Journal of Literacy Research*, 41, 196–227.

- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter: en studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Reichenberg, M. & Lindberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Segerby, C. (2016). Läsning i matematik I T. Alatalo (Red), *Läsundervisningens grunder* (165–180). Malmö: Gleerups.
- Skolverket (2010). *Stödja och styra: om bedömning av yngre barn*. Stockholm: Skolverket.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.
- Swalander, L. (2009). Självbild, motivation och dyslexi. I S. Samuelsson (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (183–196). Stockholm: Natur och Kultur.
- Swalander, L. & Taube, K. (2007). Influences of family based prerequisites, reading attitude and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 206–230.
- Taube, K. (2013). *Läsinläring och självförtroende*. Lund: Studentlitteratur.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Williams, M.D., Burden, R.L., & Lanvers, U. (2002). "French is the language of love and stuff: Student perceptions of issues related to motivation in learning foreign language. *British Educational Research Journal*, 28(4), 503–528.