

## Ordkunskapens roll i läsutvecklingen

Solveig-Alma Halaas Lyster, Universitetet i Oslo

Denna artikel handlar om sambandet mellan ordkunskap och läsning och om hur vi kan arbeta med ordkunskap när vi undervisar elever med intellektuell funktionsnedsättning som har ett talat språk. Artikeln ger en bild av hur man som lärare kan undervisa eleverna om ordens struktur och uppbyggnad, både som en integrerad del av elevernas läs- och skrivutveckling och som ett led i den pågående ämnesundervisningen. Alla lärare har ett ansvar att stödja eleverna så att de ges möjlighet att utveckla ett stort och väl fungerande ordförråd.

I de senaste årens läsforskning finns ett stort stöd för ”The simple view of reading” (Gough & Tunmer, 1986). Denna enkla modell definierar läsförståelse som en produkt av ordavkodning och språkförståelse:

$$\text{läsförståelse} = \text{ordavkodning} \times \text{språkförståelse}$$

För att kunna läsa nya ord måste eleverna kunna koda om de skriftliga symbolerna till ljud som sedan ska fogas samman till ord. Eleverna måste också förstå språket, det vill säga de ord och meningar som de läser. I den tidiga läsutvecklingsfasen är det färdigheten att avkoda som tydligt begränsar läsförståelsen. När eleverna har automatiserat sin avkodning är det språkförståelsen som är avgörande för läsförståelsen (Torppa et al., 2016). Studier har visat att denna enkla modell för läsning har kunnat förklara så mycket som 94 procent av variationen i elevernas läsförståelse i årskurs 2 (Lervåg et al., 2018).

Hörförståelse, det vill säga elevernas förståelse av talat språk, bygger på individens totala språkkompetens: kompetens knuten till språkets ljudmässiga (fonologiska) struktur, grammatik och meningsstruktur (syntax) såväl som förståelse av ord och meningar (Hjetland et al., 2018). Numera råder det dock enighet om att ordförrådet spelar en avgörande roll för att eleverna ska få en god hör- och läsförståelse (Beck & McKeown, 2007; Quinn et al., 2015). Eftersom ordförrådet kan predicera (föresäga) hur elevernas hör- och läsförståelse kommer att utvecklas, är det följaktligen viktigt att redan från första klass arbeta med elevernas ordförråd i läs- och skrivundervisningen.

Undervisningsprogram (interventioner) som har uppmärksammat ordförråd har haft effekt både på elevers ordavkodning och på läsförståelsen, och flera studier har visat att detta inte minst gäller för elever i lässvårigheter (Brinchman et al. 2016; Duff et al.,

2008). Samtidigt visar en rad studier att kunskap om ordens morfologiska struktur påverkar både ordförrådet, läsutvecklingen och skrivutvecklingen (se till exempel Carlisle, 2000; Deacon & Kirby, 2004; Mahony et al., 2000).

## Morfologisk medvetenhet i språk- och läsutvecklingen

Morfemen är språkets minsta betydelsebärande enheter. Morfologisk kunskap handlar om den kunskap elever har om ordens morfologiska struktur och uppbyggnad.

Morfologisk medvetenhet brukar definieras som förmågan att upptäcka morfologiska enheter, som exempelvis att identifiera både huvudord och presensändelsen -ar i *hoppar*, pluraländelsen -er i *klasser*, förstaveln miss- i *missförstå* och ändelsen -ist i *gitarrist*. Några morfem, de så kallade rotmorfemen, bär sin egen betydelse, exempelvis ordet *bil*. Andra typer av morfem måste fogas samman med ett huvudord (rotmorfem), för att betydelsen ska framgå. Nedan kommer jag att utveckla resonemanget om morfologisk kunskap och medvetenhet och jag kommer också att ge fler exempel.

Resultat från flera studier har visat att morfologisk kompetens verkar predicera ordförrådsutvecklingen (Kieffer & Lesaux, 2012, Wagner et al. 2007). Morfologisk medvetenhetsträning har visat sig ha effekt både på ordavkodning och läsförståelse hos elever som kan sägas ha en typisk läsutveckling (se Bowers et al., 2010; Goodwin & Ahn, 2013 för metaanalyser). Träningen har också gett effekt för elever i läs- och skrivsvårigheter och för elever i tal- och språksvårigheter (Goodwin & Ahn, 2010; Bowers et al., 2010). I Norge har Lyster med flera (2016) visat att barn som har fått träna på morfologisk medvetenhet i förskoleåldern sex år senare har en bättre läsförståelse än barn som inte fått denna träning (kontrollgruppen). I en annan grupp i denna studie tränade barnen på fonologisk medvetenhet, det vill säga på att utveckla medvetenhet om ords ljudstruktur och språkets ljudsystem. Kontrollgruppen, följde det ordinarie upplägget i förskolan. Det var bara barnen från gruppen som tränat morfologisk medvetenhet som sex år senare hade signifikant bättre läsförståelse än barnen i kontrollgruppen.

Skandinaviska forskare har också visat på att ordförrådsarbete, och då särskilt arbete med morfologisk medvetenhet, har positiv effekt på ordförrådet och läsutvecklingen hos elever som kämpar med sin läsning (Arnbak & Elbro, 2000; Brinchmann et al., 2016). Det kan finnas flera orsaker till att detta arbete har haft så god effekt på språk- och läsutvecklingen. En viktig orsak som brukar framhållas är att morfemen både har en fonologisk struktur och ett meningsinnehåll. Dessutom bidrar kunskapen om morfologiska enheter till att stärka förmågan att identifiera ord när man läser såväl som förståelsen av nya ord. Om vi vet att *samarbete* betyder att arbeta tillsammans finns möjligheten att vi förstår ordet *samtal*, även om vi inte stött på ordet tidigare.

## Ord- och språkkunskap hos elever med intellektuell funktionsnedsättning

Hörförståelse och att använda språket i samtal innebär stora utmaningar för elever med intellektuell funktionsnedsättning, i synnerhet för den största gruppen – elever med Downs syndrom (DS). Det är också elever med DS som oftast ingått i olika forskningsstudier. Utmaningarna för barn med DS är särskilt stora, inte bara när det gäller språkets grammatik, utan också med grammatiska morfem (Laws & Bishop, 2003; Næss et al., 2011). Laws med flera (2016) har i en studie, där elever med DS i åldern 8–13 år ingick, visat att elevernas språkkompetens hade en tydlig påverkan på deras läsförståelse 22 månader senare. Roch med flera (2011) följde också en grupp elever med DS över tid och fann att deras hörförståelse var en bättre prediktor för läsförståelsen än ordidentifiering och avkodning.

Undervisningsprogram som elever med intellektuell funktionsnedsättning deltagit i visar att en undervisning som innefattar både tal- och skriftspråk (särskilt om eleverna nyss börjat skolan) är gynnsam för målgruppen. I detta sammanhang är det centralt att uppmärksamma Iréne Johansson och hennes Karlstad-modell som har haft stor betydelse för elever med intellektuell funktionsnedsättning, både i Sverige och i de övriga nordiska länderna. Det finns omfattande evidensbaserad kompetens knuten till modellen. Modellen inkluderar arbete med grammatik, men det saknas studier som utvärderat den kausala effekten av träningen efter modellens grammatiska komponenter.

Burgoyne med flera (2012) genomförde en interventionsstudie med 57 elever med DS. Hälften av de 57 eleverna fick specifik träning knuten till fonologiskt arbete, ordavkodning, arbete med ords betydelse och läsförståelse 40 minuter varje dag i 40 veckor. Kontrollgruppen fick inte starta sin undervisning förrän experimentgruppen hade arbetat med träningen i 20 veckor. Eleverna var mellan fem och tio år då undervisningen startade och upplägget i undervisningen var skraddarsytt efter varje elevs behov. Det var genomgående fokus på ordens uppbyggnad och fonologisk medvetenhet, så som det beskrivs i Bornholmsmodellen (Lundberg et al., 1988) och från Margit Tornéus arbeten (t. ex. 1983). Kunskapen om sambandet mellan ljud och bokstäver och om ordens betydelse var central. Orden uttalades, lästes, skrevs och användes i tal, utifrån den nivå som eleven befann sig på. Det lades stor vikt vid att de nya orden skulle användas i elevernas expressiva tal. Utgångspunkten för språkarbetet, läsningen och skrivningen var lättlästa texter och många bilder. Träningen hade en klar effekt på elevernas språkliga och skriftspråkliga färdigheter och de elever som fick träna under 40 veckor hade en bättre utveckling än de som fick träna endast i 20 veckor.

I detta sammanhang bör också nämnas en studie som Sepúlveda med flera (2013) genomförde med 20 elever med Downs syndrom. Eleverna var 6-14 år. Hälften av dem ingick i en experimentgrupp där de fick träna på språkets morfo-syntaktiska struktur, det vill säga på både ord- och meningsstrukturer. Träningen leddes av elevernas logoped

under 30 sessioner. Varje session varade i 30 minuter. Eleverna fick träna på singular- och pluralformer hos substantiv, verbböjning, ords grammatiska uppbyggnad och meningsstrukturer. Vid träningen av singular och plural hade man hjälp av 20 bilder. Logopeden frågade: *Vad är detta?* när bilden av en bil visades. Om eleven svarade rätt upprepade logopeden det rätta svaret. Om eleven inte svarade alls eller svarade fel, uttalade logopeden ordet och eleven prövade igen. Sedan sa logopeden: *Ja, detta är alltså en bil, men vad skulle vi säga om vi har flera av dem?* Sedan använde logopeden samma tillvägagångssätt som för ordet i ental och logopeden gick in och stöttade om eleven behövde hjälp. Eleven fick uttala orden i plural flera gånger. Vidare användes bildmaterialet mycket, man talade om orden och de användes i meningar. Resultatet visade att eleverna som fått morfo-syntaktisk träning utvecklade bättre kompetens i fråga om meningsstruktur, morfologi och ords betydelser än de elever som inte fått sådan. Eleverna som fått träningen fick också en bättre grund för att utveckla läsfärdigheter än eleverna i kontrollgruppen.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det finns mycket empiriskt stöd för att kunskap och medvetenhet om språkets morfologiska struktur stärker elevers språk- och läsutveckling. Det finns också empiriskt stöd för att det fungerar väl att arbeta med ordförrådet hos elever med intellektuell funktionsnedsättning och att detta arbete har en positiv effekt på ordförråds- och läsutvecklingen. Det har också visat sig att arbete med ordförrådet kan bli särskilt effektivt när det inkluderar arbete med ordens grammatiska och morfologiska strukturer.

## Ordens morfologiska uppbyggnad

Morfemen är som sagt språkets minsta betydelsebärande enheter. Många ord har bara ett morfem. Det är rotmorfem som *hus*, *brand*, *bil*, *arg*, *dörr* och så vidare. Några ord kan bestå av två eller flera rotmorfem, så som *brandbil*. Andra ord kan ha prefix (morfem i början på ordet) som ändrar meningen av huvudordet (rotmorfemet), som exempelvis o- i *ovän* och miss- i *misstanke*. Ord kan också ha suffix (morfem i slutet på ordet) som gör att ett nytt ord bildas och att det blir en ny ordklass; *fara* kan bli *farlig* och *sjuk* kan bli *sjukdom*.

## Sammansatta ord

Reichenberg (2014) har uppmärksammat att vissa sammansättningar och nominaliseringar (verb som blir substantiv) gör en text mer svårläst. Just sammansatta ord kan vara extra svåra för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Det blir lättare om man som lärare packar upp sammansättningarna: *omröstning* är detsamma som *att rösta om* och *beställning* är detsamma som *att beställa*.

Elever med intellektuell funktionsnedsättning kämpar ofta med sitt fonologiska minne. Det kostar på att läsa långa ord även om eleverna behärskar den alfabetiska principen och kan omkoda från skrift till ljud. Sammansatta ord bör därför få särskild uppmärksamhet. När ord som *citronträd*, *äppelträd* eller *barrträd* och *fritid*, *framtid* eller *arbetsid* ska läsas, kan det vara en stor fördel att orddelarna -träd och -tid kan identifieras som de delar av orden som utgör huvudbetydelsen. I det första exemplet rör det sig om olika typer av träd och i det andra om olika uttryck för tid.

## Grammatiska morfem

Grammatiska morfem som används för att böja substantiv och verb är centrala för eleverna att förstå. Dessa kallas böjningsmorfem. Kunskapen om att -er efter pingvin betyder att det är fler än en pingvin, och att -er i *springer* anger att någon springer nu, är inte bara viktig för språk- och läsförståelsen, utan identifieringen av böjningen fungerar också som ett stöd vid ordavkodning i skrift.

Det finns ett antal böjningsmorfem i slutet på ord, som i exemplen med *pingviner* och *springer* ovan. Utöver det finns det avledningsmorfem som på ett mer ingripande sätt ändrar betydelsen av ett ord. Dessa kan vara både i form av prefix och suffix. *Ex-fu* är till exempel något helt annat än *fru* och *anti-terror* är raka motsatsen till *terror*. Även prefix som mini- i *miniräknare* och jätte- i *jättestor* är avledningsmorfem. Avledningar finns även i slutet på ord. *Noggrann* kan avledas till *noggrannhet*, *fara* kan avledas till *farlig* och *hem* till *hemlös*. Det räcker med att gå till barnlitteraturen för att inse att kunskap om ordens uppbyggnad är central för att kunna förstå en text. Redan på de första sidorna i Pippi Långstrump finner vi många sammansatta ord och avledningar. Också i en annan av Astrid Lindgrens böcker, *Barnen på Bråkmakargatan*, kryllar det av ord med många morfem: *sjörövare*, *sjukhus*, *snällaste*. Till och med bokens titel ställer krav på ordförståelsen: Vad är en bråkmakare? En som startar bråk? Varför finns det en gata som kallas Bråkmakargatan?

## Ord och morfem som elever har nytta av att få arbeta med

För alla elever är det viktigt att arbeta med det så kallade skolspråket och på så sätt få förutsättningar att förstå vad de läser. Skolspråket består av ord som är mer frekventa i skrift än i tal. För elever med intellektuell funktionsnedsättning som kämpar med att lära sig de högre frekventa ord som de möter i det talade språket är det viktigt att arbeta också med skolspråket för att de ska kunna klara sig i det vardagliga livet. Några riktlinjer för vilka ord som eleverna bör träna finns inte, men en huvudprincip är att det är viktigt att arbeta med de ord som är centrala i olika skolämnen. Ämnesord som *regering*, *temperatur*, *klimat* är viktiga att känna till men skolord kan också omfatta ord som *påstå*, *mena/mening*, *jämföra*, *slutsats*, *överbevisa* med flera. För yngre elever med intellektuell funktionsnedsättning, och som har ett relativt stort vardagsordförråd, kan det bli aktuellt att lära ord som *sällan*, *viktig* och *samla* medan äldre elever kan ha nytta

av att lära ord som *konkurrens*, *repetera* och *konflikt*. De teman som eleverna arbetar med avgör vilka ord det är viktigt att träna på. Beck, McKeown och Kucan (2002) har uppmärksammat vilka ord som bör tränas och uppmanar lärare att de, innan de låter eleverna läsa en text, går igenom de viktigaste skolorden med eleverna. Det är också ord som eleverna kan komma att möta i andra texter som de arbetar med.

Att kunna identifiera och förstå betydelsen av morfemen i tal och skrift ger eleverna redskap att på egen hand utveckla sitt ordförråd. Det är också viktigt att förstå hur ord kan fogas samman till nya ord. En sko kan vara en *danssko*, *tygsko*, *platåsko*, *joggingsko* med mera. Elever med intellektuell funktionsnedsättning kan ha betydande svårigheter med prefix och suffix i många av de ord som vi möter dagligen. Exempel på sådana prefix är an- och be- (*anbefalla*, *anhålla*, *bestämma*, *betala*) därför att det är inte helt enkelt att ge dessa prefix en exakt betydelse. Därför bör den ”morfologiska blicken” i första hand uppmärksamma de morfem som har en tydlig mening när de fogas till rotmorfemet. Nedan listas några förhållandevis högfrekventa prefix, se tabell 1. Medan en del av dessa morfem kan vara svåra att arbeta med för många elever med intellektuell funktionsnedsättning, kan andra vara betydligt enklare. Några prefix har också flera betydelser, och då är det viktigt att påpeka vad betydelsen är i detta specifika ord men att det inte gäller för alla ord som prefixet ingår i. Dessutom kan några ord börja med samma struktur utan att början på ordet är ett morfem (o i *oas* saknar till exempel betydelse medan o i *oanständig* har betydelse).

**Tabell 1.**

Högfrekventa prefix och deras betydelse

| Prefix | Betydelse            | Exempel                                 |
|--------|----------------------|-----------------------------------------|
| sam    | tillsammans          | samtala, samåka                         |
| ex     | före detta           | exhustru, expresident                   |
| mini   | i litet format       | miniräknare, minibuss                   |
| o      | inte, motsatt, dålig | otrygg, <i>oseriös</i>                  |
| med    | tillsammans med      | <i>medarbetare</i> , <i>medhjälpare</i> |
| åter   | igen, på nytt        | återresa, återbruk                      |
| miss   | dålig, negativ, inte | missbruk, misslyckas                    |
| anti   | (e)mot               | antiterrorgrupp                         |
| pre    | före/första          | prevention/premiär                      |
| post   | efter                | postoperativ, postludium                |
| amfi   | bägge, dubbel        | amfiteater, amfibier                    |
| mono   | en                   | monolog, monoton                        |
| bi     | två                  | bilateral, bikini                       |

## Att arbeta med elevernas ordkunskap

I detta avsnitt ges exempel på hur man kan arbeta med elevernas ordkunskap. Exemplet är utprovade i olika studier. Jag vill understryka att det är viktigt att välja exempel som motsvarar den språknivå eleven befinner sig på och det aktuella ämnesområde som eleven arbetar med. Samtidigt är det naturligtvis viktigt att inte underskatta den språkliga utvecklingspotential som elever med intellektuell funktionsnedsättning har.

När elever ska lära sig ett ord har det stor betydelse att de både får höra och uttala ordet. Elever som håller på att lära sig läsa och skriva bör också få läsa och skriva ordet om det är möjligt. Det är centralt att samtala om orden och deras betydelse samtidigt som det är viktigt att uppmärksamma de morfologiska enheterna och deras betydelse. Elever med intellektuell funktionsnedsättning behöver repetera många gånger. Arbetet med förståelsen av ord kan innefatta att läraren eller eleverna mimar samt att man tar stöd av bilder eller använder filmsekvenser som visar verb, känslor eller andra ord som kan vara svåra att illustrera. I exemplen nedan ges förslag på hur man kan samtala om ord.

## Att samtala om sammansatta ord

Elever som kämpar med sin läsning har, som tidigare nämnts, ofta svårigheter med att läsa långa ord. Eftersom många ord är sammansatta av flera ord kan det underlätta om eleven får stöd i att se ”orden i orden”. I sammansatta ord är det den sista delen som har huvudbetydelsen. I figur 1 ser vi bilder av en brandbil och en bilbrand. Ett exempel på frågor som kan finnas med i samtal om ord och som kan hjälpa eleverna att upptäcka hur ett ord är sammansatt ges nedan, se exempel 1. Samtalen inleds med att elever och lärare ser på bilden av en brandbil. Hur kommunikationen mellan lärare och elever utvecklar sig beror på vad och hur eleverna svarar, men läraren behöver alltid stötta eleverna fram till det rätta svaret.

### Exempel 1.

Läraren: *Se, här är en bild av en brandbil. Vet ni vad en brandbil är?*

Eleverna svarar med eller utan hjälp och läraren och eleverna samtalar om vad en brandbil är och när den används.

*Ja, det är en bil som används när det brinner. Här kan ni också se att jag skrivit ordet brandbil. (Läraren placerar ordet under bilden som han/hon tagit fram.)*

*Känner ni till andra typer av bilar?*

Eleverna svarar med eller utan hjälp och läraren och eleverna samtalar om när de olika bilarna kan brukas: lastbil, personbil, varubil, sportbil. Läraren skriver upp namnen på de olika biltyperna på en tavla eller ett blädderblock. Säger eleverna buss, får de positiv respons samtidigt som läraren påpekar att ordet bil inte ingår i ordet buss.



*Kan ni se vad som är lika i de här orden? (Läraren pekar på de skrivna orden, eventuellt även på ordens sista del, och eleverna svarar med eller utan hjälp av läraren.)*

*Ja, de slutar alla på bil. Här finns namnet på många olika typer av bilar (Pekar). Och vad får vi veta av den första delen av ordet? (Pekar)*

Eleverna svarar med eller utan hjälp.

*Nu ser vi på ordet brandbil igen (Pekar). Hur många ord finns det i brandbil? (Säger ordet sakta, eventuellt med en liten paus mellan orden.)*

När eleverna har kommit fram till att det är två ord i brandbil, markerar läraren detta genom att höja den högra knytnäven och säga *brand* och sedan höja den vänstra knytnäven och säga *bil*. (Sitter läraren med ansiktet mot eleverna blir det läsriktningen).

*Vilket ord får vi när de två orden i brandbil byter plats? Vilket ord står först nu? (Lärares knytnävar byter plats)*

Eleverna kommer fram till svaret med den hjälp som de behöver.

*Och vilket ord är sist?*

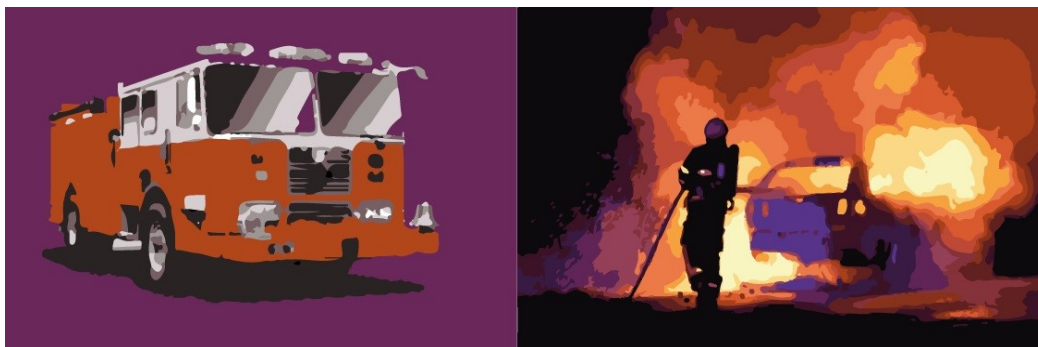
Eleverna kommer med svar.

*Vilket ord har vi fått nu?*

Eleverna svarar. Därefter placerar läraren det skrivna ordet ”bilbrand” under en bild av en bilbrand. Ordet brandbil kan också klippas isär så att eleverna ser hur de två orddelarna byter plats.

**Figur 1.**

Brandbil och bilbrand



Alla ord i en sammansättning kan inte byta plats och bilda ett nytt ord. Om orden i polisbil byter plats får vi ordet bilpolis. Men, är det verkligen ett ord? Ja, kanske skulle det kunna vara ett ord, men det är lite ovanligt. Vad innebär det att det är ett ord? Ja,



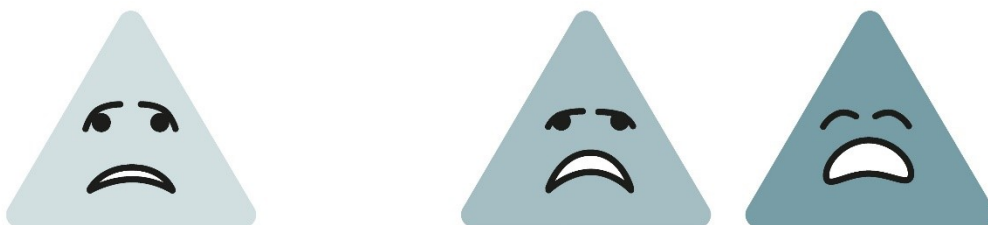
kanske är bilpolis en polis som kör bil? Sådana samtal om ord som dyker upp under olika aktiviteter, kan skapa en god medvetenhet hos eleverna om vad ord betyder.

## Att samtala om böjningsmorfem

Även hur ord böjs med hjälp av böjningsmorfem ger utrymme för samtal. Nedan visas figurer som man som lärare lätt kan teckna och föra samtal om, se figur 2. Ett möjligt samtal mellan lärare och elever presenteras i exempel 2. Ordet ”pej” i figuren och exemplet är ett så kallat nonsensord för att just visa på grammatiska mönster.

### Figur 2.

Exempel på böjning av nonsensordet ”pej”



*Det här är en PEJ. Den är ledsen.*

*Här är det två PEJER. De är också ledsna.*

### Exempel 2.

Läraren: *Se, här har jag tecknat några konstiga figurer. De är bra att använda när vi ska se hur ord kan ändra sig. Jag har kallat figuren för en PEJ. (Läraren pekar, placerar och skriver meningarna under teckningen.)*

*Kan ni läsa vad som står under meningen? (Frågan kan varieras beroende på elevernas läsfärdighet. Eventuellt kan eleverna läsa i kör tillsammans med läraren.)*

*Vet ni vad det betyder när man är ledsen?*

Eleverna kommer med olika förslag.

*Ja, vi kan vara ledsna när det har hänt något som inte var så bra. Då mår vi inte bra. Hur känner vi oss när något är bra?*

Eleverna kommer med olika förslag.

*Ja, då är vi glada. Kanske någon har varit snäll mot oss.*

*Men om vi har en PEJ till (pekar på de två PEJERNA) - vad säger vi då?*

Eleverna kommer med förslag innan läraren säger PEJER i plural.

*Ja, då är det två PEJER (uttalar PEJER med tryck på pluraländelsen). Kan ni höra att PEJ och PEJER slutar på olika sätt? (Placerar/skriver meningar under teckningen). Titta (pekar), här kan ni också se att PEJER slutar på -er.*

*De två PEJERNA är också...*

Läraren och eleverna kommer fram till att de två PEJERNA också är ledsna och tillsammans med läraren kan eleverna upptäcka att också ordet ledsen har blivit förändrat.

Det kan vara god idé att först använda nonsensordet PEJ under de två PEJERNA och därefter fråga eleverna vad som saknas. Sedan får eleverna i uppgift (i synnerhet de som redan lärt sig att läsa) att leta efter **ER/er** bland tänkbara böjningsmorfem på ett antal brickor som man som lärare har lagt fram i förväg. Med hjälp av teckningar kan vi samtala om och se vad som händer med ord när substantiv går från singular till plural, vi kan få kongruensböjning av adjektiv och vi kan, där det faller sig naturligt, tala om synonymer och antonymer (motsatsord). Det är också möjligt att illustrera tempus av verb och rikta uppmärksamheten mot vad som händer med ett verb när handlingen sker vid olika tider (*Den här pojken har badat – den här pojken badar*).

## Att samtala om avledningsmorfem

Många ord med avledningsmorfem i form av prefix och suffix kan lätt illustreras. Eleverna kanske också själva kan hitta bilder som visar på samband. På bilderna nedan ser vi två som samarbetar. Samtalet om bilden kommer att röra sig om vad *samarbete* och *att samarbeta* är, och att *sam-* betyder *samman*. Samtidigt kanske eleverna undrar över andra ord som börjar med *sam-*. Läraren skriver upp alla ord som dyker upp på en tavla eller ett stort papper och eleverna uttalar och läser orden. Frågor som kommer upp är kanske vad som händer om vi inte samarbetar. Kan det handla om att människor krigar eller slåss? Om vi tittar på substantivet *samarbete* kan krig och slagsmål vara tänkbara antonymer.

**Figur 3.**

Samarbete och slagsmål



Nya ord som är avledningar av ett rotmorfem kan också ofta illustreras. Bilderna nedan visar hur substantivet ände kan avledas till ändlös. Avsikten med samtalen om bilderna är att eleverna ska förstå hur ände kan bli ändlös och att ordet då har fått betydelsen inte ha en ände.

**Figur 4.**

Ände och ändlös

Denna väg har en ände. Den slutar vid muren. Denna väg verkar ändlös. Var slutar den?



Det finns många ord som slutar på -lös i svenskan: *barnlös*, *hemlös*, *arvslös*, *ärmlös*. En *herrelös* hund har ingen herre eller ägare, en *smaklös* middag smakar inte särskilt gott och en bebis som är *tandlös* saknar tänder.

Några av antonymerna till ord som slutar på -lös, kan vara ord som slutar på -full: *tanklös/tankfull, respektlös/respektfull, hänsynslös/hänsynsfull*.

Att utarbeta övningar där eleverna får träna ord kräver en del planering från lärarens sida. För det första måste man skriva upp de ord som eleverna kommer att möta i de texter och uppgifter som de ska arbeta med. För det andra måste man fundera över vilka orddelar som ska uppmärksammas. För det tredje måste man fundera över hur ordträningen kan integreras i läsundervisningen och i de olika ämnena.

## Sammanfattning

Systematiskt arbete med elevernas ordförråd har visat sig ha god effekt på elevernas tal- och skriftspråksutveckling. Detta gäller oberoende av den intellektuella nivå som eleverna befinner sig på. Det har dock visat sig att arbetet med att träna ordförrådet är mest effektivt för elever som har språksvårigheter. Interventionsstudier där också elever med intellektuell funktionsnedsättning ingått visar att träningen av skolord och ords morfologiska struktur stärker dessa elevers ordförråds- och läsutveckling. Man bör därför som lärare arbeta systematiskt med elevers ordkunskap och hjälpa dem att upptäcka ordens morfologiska struktur och de olika morfemens betydelse. Det är särskilt viktigt när man som lärare undervisar elever med intellektuell funktionsnedsättning. Vilka ord som man ska arbeta särskilt med beror på årskurs, språknivå och vad eleverna behöver kunna för att förstå de teman som är aktuella i klassrumsarbetet. Alla lärare – oavsett vilket ämne de undervisar i – har ett ansvar för att stödja elevernas ordförrådsutveckling.

## Referenser

- Allor, J. H., Gifford, D. B., Al Otaiba, S., Miller, S. J. & Cheatham, J. P. (2013). Teaching students with intellectual disability to integrate reading skills: Effects of text and text-based lessons. *Remedial and Special Education*, 34, 346–356.
- Arnbak, E. & Elbro, C. (2000). The effects of morphological awareness training on the reading and spelling skills of young dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 229–251.
- Beck, I.L., McKeown, M. & Kucan, L. (2002). Choosing Words to Teach. In *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*, 15-30. New York, NY: Guilford Press.
- Beck, I. & McKeown, M. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107, 251-271.

- Bowers, P. N., Kirby, J. R. & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80, 144–179.
- Brinchmann, E. I., Hjetland, H. N. & Lyster, S. A. H. (2016). Lexical quality matters: Effects of word knowledge instruction on the language and literacy skills of third- and fourth-grade poor readers. *Reading Research Quarterly*, 51, 165–180
- Burgoyne, K., Duff, F.J., Clarke, P., Smith, G., Buckley, S., Snowling, M.J., Hulme, C. (2012b) *A reading and language intervention for children with Down Syndrome: Teaching handbook*. Cumbria, UK: Down Syndrome Education International
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169–190.
- Deacon, S. H. & Kirby, J. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223–238.
- Duff, F. J., Fieldsend, E., Bowyer-Crane, C., Hulme, C., Smith, G. Gibbs, S., Snowling, M. J. (2008). Reading with vocabulary intervention : evaluation of an instruction for children with poor response to reading intervention. *Journal of Research in Reading*, 31, 319–336. Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Goodwin, A. P. & Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: Effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 60, 183–208.
- Goodwin, A. P. & Ahn, S. (2013). A meta-analysis of morphological interventions in English: Effects on literacy outcomes for school-age children. *Scientific Studies of Reading*, 17, 257–285.
- Joseph, L. M. & Seery, M. E. (2004). Where Is the Phonics? A Review of the Literature on the Use of Phonetic Analysis with Students with Mental Retardation. *Remedial and Special Education*, 25, 88–94.
- Kieffer, M. J. & Lesaux, N. K. (2012). Development of morphological awareness and vocabulary knowledge in Spanish-speaking language minority learners: A parallel process latent growth curve model. *Applied Psycholinguistics*, 33, 23–54.

- Laws, G. & Bishop, D.V.M. (2003). *A comparison of language abilities in adolescents with Down syndrome and children with specific language impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1324-1339.
- Laws, G., Brown, H., Main, E. (2016). Reading Comprehension in Children with Down Syndrome. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29, 21-45.
- Lervåg, A., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex. *Child Development*, 89, 1821-1838.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-285.
- Lyster, S.-A.H., Lervåg, A. og Hulme, C. (2016). Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and writing*, 29, 1269–1288.
- Mahony, D., Singson, M. & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 191-218.
- Næss, K.A.B., Engevik, L.I., Hokstad, S. & Mjøberg, A.G. (2017). Vokabularstimuleringstiltak for barn med Down syndrom: Hva sier forskningen? *Norsk tidsskrift for logopedi*, 63, 6-21.
- Næss, K-A. B., Lyster, S. A. H., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2011). *Language and verbal short-term memory skills in children with Down syndrome: A meta-analytic review. Research in developmental disabilities*, 32, 2225-2234.
- Quinn, J. M., Wagner, R.K., Petscher, Y. & Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: a latent change score modeling study. *Child Development*, 86, 159-75.
- Reichenberg, M. (2014). *Vägar till läsförståelse – texten, läsaren, samtalet*. 2. Uppl. Stockholm: Natur & Kultur.
- Roch, M, Florit, E, Levorato, C. (2011). Follow-up study on reading comprehension in Down's syndrome: the role of reading skills and listening comprehension. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 46 231-242.

Sepúlveda, E.M., López-Villaseñor, M.L., Heinze, E.G. (2013). Can individuals with Down syndrome improve their grammar? *International journal of Language and Communication Disorders*, 48, 343-349.

Tornéus, M. (1983). *Rim eller Reson, Språklig medvetenhet och läsning*, Stockholm: Psykologiförlaget, 1983.

Torppa, M., Georgiou, G.K., Lerkkanen, M.K., Niemi, P., Poikkeus, A.M. & Nurmi, J.E. (2016). Examining the Simple View of Reading in a Transparent Orthography: A Longitudinal Study from Kindergarten to Grade 3. *Merril-Palmer Quarterly*, 62, 179-206.

Wagner, R. K., Muse, A. & Tannenbaum, K. (2007). Promising avenues for better understanding of vocabulary development for reading comprehension. I Wagner, R. K., Muse, A. & Tannenbaum, K. (red.), *Vocabulary acquisition and its implications for reading comprehension*, 276–291). New York, NY: Guilford Press.