

Läsförståelse genom högläsning

Åsa Elwér, Linköpings universitet

En sak är jag alldeles säker på: det är LÄRAREN som ska bestämma klassens högläsning. Och läraren ska ä-l-s-k-a den bok hon läser. Gärna ska boken vara en tröskelbok, alltså den ska bereda lyssnarna överraskningar. Den ska tillföra något nytt, ge något att fundera över... Välj inte de böcker som barnen redan tidigare känner till. Låt dem få växa! (Karlsson, 2008)

Så säger universitetslektorn och läsinspiratören Lena Kjersén Edman om val av böcker för högläsningen i skolan. Högläsningen har länge varit ett vanligt inslag i undervisningen i såväl förskolan som de tidiga åren i skolan. Högläsningen ger underhållning och en gemensam upplevelse men att läsa högt kan också ha positiva effekter på elevernas språk och framtida läsförståelse. Den här texten handlar om läsförståelse i den tidiga skolåldern och har två övergripande syften. Det första är att beskriva kritiska aspekter av läsförståelse som kan innebära svårigheter för eleverna när de läser texter och det andra är att redogöra för hur högläsning kan användas för att utveckla läsförståelse hos elever i den tidiga skolåldern.

Läsförståelse – ett sammelsurium av processer

Att läsa text med god förståelse är något som de flesta av oss ägnar oss åt hela dagarna. Vi läser e-post, nyheter på telefonen, textremsan på tv-programmet, tidningar och böcker. De flesta texter som vi läser är uppbyggda på ett sätt som är välkänt för oss och behandlar ämnen vi känner till. Förståelse av dessa texter innebär i de flesta fall ingen utmaning för oss. Men då och då kanske vi stöter på en text som är svår, den kanske handlar om något okänt ämne, kanske är det en teknisk beskrivning eller något på engelska. Ofta kan det vara svårt att veta varför det är så svårt att förstå. Är det orden som är svåra, eller sammanhanget som jag inte har klart för mig, eller fokuserar jag på fel sak? Läsförståelse innefattar ett sammelsurium av processer och det gäller att ägna sig åt rätt sak vid rätt tidpunkt.

Inom kognitiv psykologi används modeller för att beskriva mentala processer. Forskning inom detta område handlar ofta om att mäta och förklara olika delar som ingår i en process och förstå hur dessa delar påverkar varandra. Modeller som beskriver hur det går till att läsa med förståelse är komplicerade då de innefattar en mängd olika delprocesser och strategier på olika nivåer. I den här texten beskrivs några kritiska aspekter som är väsentliga för läsförståelse och som ofta innebär utmaningar för elever

som kämpar med att förstå texter som de läser själva. De kritiska aspekterna kan delas in i två olika grupper (Kendeou, van den Broek, Helder & Karlsson, 2014): byggstenar och processer. *Byggstenarna* är nödvändiga förutsättningar för att läsförståelse ska ske, men god förmåga inom dessa områden är inte tillräckligt för god läsförståelse. Byggstenarna består av avkodning, läsflyt och ordförråd. *Processerna* är att göra textkopplingar (inferenser), arbeta effektivt med utgångspunkt i minnesbegränsningar (exekutiva förmågor) och att ställa höga krav på sin egen förståelse och aktivt sträva efter att förstå (övervakning av egen läsning).

Byggstenarna – avkodning, läsflyt och ordkunskap

Enligt det klassiska sättet att förstå vad läsning innebär, *The Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986), består läsförståelse av två delar: avkodning och språkförståelse. Båda dessa delar är nödvändiga för att läsförståelse ska ske. *Avkodning* syftar till den tekniska delen av läsning, att koda av vad som står i texten. Utan avkodning blir det ingen läsning. Men läsningen måste dessutom ske snabbt och automatiskt, eleverna måste ha gott *läsflyt*. Tänk på hur ansträngande läsning kan vara för en nybörjarläsare. Eleven ljudar sig mödosamt genom bokstav för bokstav och ord för ord och har i slutet av meningen glömt bort vad som stod i början av den. Minnessystemet är i det här stadiet överbelastat av avkodningsprocessen och eleven har därför begränsad möjlighet att ägna sig åt processer på högre textnivå, som exempelvis att göra textkopplingar, för att förstå texten. För att detta ska kunna ske behöver avkodningsprocessen automatiseras, vilket innebär att eleven behöver få ett gott läsflyt (Perfetti, 1985). När avkodningen sker automatiskt så finns det minneskapacitet som ger möjlighet att ägna sig åt det som behövs för att läsa och förstå.

För läsförståelse krävs god *ordkunskap*. Enkelt uttryckt – det går inte att förstå helheten om man inte förstår delarna. Om det är enstaka ord i en text som läsaren inte förstår går det ofta att gissa sig till den ungefärliga innebörden av orden utifrån sammanhanget som texten ger. Men om alltför många ord i en text är okända blir förståelsen lidande (Schmitt, Jiang, & Grabe, 2011). I det här sammanhanget är det också värt att påpeka att texter innehåller många ovanliga ord som sällan förekommer i talat språk (Chafe & Danielewicz, 1987). Det är därför som läsning är en oerhört viktig aktivitet för att bygga ett ordförråd. Det är i huvudsak genom läsning som eleverna får möta de ovanliga orden.

Processerna – inferenser, exekutiva förmågor och övervakning av läsning

Utöver byggstenarna innefattar läsförståelse också processer på en mer avancerad nivå. *Processerna* innefattar tre kritiska aspekter: att göra textkopplingar (inferenser), arbeta effektivt med utgångspunkt i minnesbegränsningar (exekutiva förmågor) och att ställa höga krav på sin egen förståelse och aktivt sträva efter att förstå (övervakning av egen läsning) (Kendeou et al., 2014).

En viktig aspekt av framgångsrik läsförståelse är att skapa kopplingar mellan olika innehållsdelar i text. För att texterna ska bli meningsfulla krävs kopplingar mellan ord, meningar och textavsnitt, samt mellan dessa delar och egen kunskap. Till exempel i meningarna *Lägerelden började brinna okontrollerat. Tom slet tag i en hink med vatten.* Här behöver läsaren använda sin kunskap om att vatten släcker eld för att kunna förstå kopplingen mellan meningarna och förstå att Toms avsikt var att släcka elden. Den aktiva läsaren bygger en sammanhållen och rik minnesbild av textens innehåll genom att fylla i information som inte står i texten, men som behövs för att innehållet ska bli meningsfullt. Att göra inferenser hör inte bara läsningen till utan det sker från tidig ålder innan barnen kan läsa (Kendeou, Bohn-Gettler, White & Van Den Broek, 2008). Barn så unga som fyra år kan exempelvis göra inferenser om karaktärers mål med olika handlingar och orsaksförhållanden (van Kleek, 2008). Detta krävs för att förstå sagor, berättelser och åldersanpassade filmer. Över tid förändras elevernas inferensfärdigheter när de lyssnar och läser. I läsningen kopplar eleverna successivt ihop större textdelar såsom hela stycken, istället för enstaka händelser inom ett stycke (Kendeou et al., 2008). De gör också fler abstrakta inferenser som exempelvis behandlar karaktärernas känslor. I en läsutveckling sker alltså en utveckling mot olika typer av betydelsemässiga kopplingar.

Exekutiva förmågor handlar om att aktivt styra sitt beteende och sina tankar för att bibehålla fokus i olika uppgifter (Miyake & Friedman, 2012). Vardagliga exempel på detta kan vara att kunna motstå frestelser eller att följa en handlingsplan mot ett visst mål. Flera delprocesser av läsförståelse såsom exempelvis att göra inferenser eller att övervaka läsningen är beroende av att läsaren kan hålla information aktivt i minnet samtidigt som den bearbetas, och det är här de exekutiva förmågorna kommer in. Två viktiga delar av exekutiva förmågor som är nära kopplade till läsförståelse är arbetsminne och impuls kontroll (Cartwright, 2017). Människans minneskapacitet är begränsad och vi klarar inte av att ha hur mycket information som helst aktivt i minnet, och därför måste vi vara selektiva. Det finns starka samband mellan arbetsminneskapacitet och läsförståelse, vilket innebär att de som kan komma ihåg mycket information också har lättare att förstå texter (Christopher et al., 2012; Daneman & Carpenter, 1980). Men det är inte bara förmågan att komma ihåg information som är viktig när det gäller läsning och exekutiva förmågor utan också att ägna sig åt impuls kontroll, att kunna motstå distraktioner i texten (Borella, Carretti, & Pelegrina, 2010; Gernsbacher & Faust, 1991). Detta handlar alltså om att fokusera på de viktigaste delarna i texten och inte bli distraherad av detaljer som inte är viktiga för den aktuella uppgiften. Med andra ord, läsaren måste göra rätt sak vid rätt tidpunkt.

Den sista kritiska aspekten av läsförståelse är *övervakning av egen läsning*. Detta kan beskrivas som en färdighet att utvärdera den egna förståelsen och aktivt försöka åtgärda brister i förståelsen (Cain, 2010). Denna metakognitiva förmåga innebär att läsaren kan

reflektera över och styra sina egna tankeprocesser. Ett exempel på detta är att läsaren får en insikt att det som hon precis läst inte stämmer överens med det som stod tidigare i texten. Övervakning av egen läsning går alltså att beskriva som ett felsökningssystem för den egna förståelsen. Anledningen till att detta är så viktigt för att bli en god läsare är att det ger möjlighet att göra något åt problemet. Kanske berodde motsägelsen som läsaren identifierat i exemplet ovan på att läsaren läst slarvigt och missförstått poängen med texten eller missat att göra en inferens. Detta i sig kanske leder till att läsaren går tillbaka i texten och därmed får med sig rätt information. Läsaren kan på så sätt reparera sin egen förståelse och blir därmed en självständig läsare (Westby, 2004). Övervakning av egen läsning är dessutom ett uttryck för att läsaren ägnar sig åt aktiv läsning och ställer höga krav på sin egen förståelse.

Läsförståelseproblem

Baserat på The Simple View of Reading förväntar vi oss nedsättningar i läsförståelse om eleverna har svag avkodning, svag språkförståelse eller båda delarna (Gough & Tunmer, 1986). I avsnittet Byggstenarna ovan beskrev jag att mödosam avkodning leder till läsförståelseproblem eftersom minnessystemet blir överbelastat om inte avkodningen är automatiserad (Perfetti, 1985). Men det finns också ett stort antal elever som har problem med läsförståelsen trots gott läsflyt. Studier har visat att det kan röra sig om så många som 10-15 procent av eleverna som uppvisar denna typ av svårigheter (Nation & Snowling, 1997). Internationellt kallas denna grupp för *poor comprehenders* och en hel del forskning har genomförts de senaste 20 åren för att beskriva dessa elevers läsning (Hulme & Snowling, 2011). Det är vanligt bland denna grupp elever att de använder och förstår färre ord jämfört med jämnåriga kamrater. Det kan exempelvis visa sig genom svårigheter att definiera ord, ange synonymer till ord och snabbt säga ord i en viss innehållskategori (Nation, Snowling, & Clarke, 2007; Ricketts, Sperring, & Nation, 2014). Men alla *poor comprehenders* har inte begränsat ordförråd. Vissa elever uppvisar istället svårigheter när det gäller de mer avancerade processerna som ingår i läsförståelsen.

Låt oss börja med inferenser. Elever med nedsättningar i läsförståelse gör mycket färre inferenser jämfört med elever som presterar bättre på läsförståelseuppgifter (Yeari, Elentok & Schiff, 2017). Om eleverna inte gör inferenser har de bara möjlighet att förstå väldigt enkla texter. Inferensproblematiken har visat sig för denna grupp av läsare exempelvis genom svårigheter att förstå vilka personer som pronomen som ”han” eller ”hon” syftar tillbaka på. Det kan också handla om att eleverna inte fyller i information som saknas i texten som är nödvändig för att texten ska bli meningsfull. De ägnar sig helt enkelt inte åt den typ av förståelse som ger en tydligt sammanhållen bild av innehållet i texten (van den Broek, Bohn-Gettler, Kendeou, Carlson & White, 2011). Studier har även funnit att läsförståelsesvårigheterna hänger samman med övervakning av egen läsning. Elever med läsförståelsesvårigheter upptäcker inte felaktigheter och

motstridig information i texter alls lika ofta som elever med god läsförståelse (Oakhill, Hartt & Samols, 2005). Och eftersom felsökningen inte fungerar ges eleverna inte möjligheten att reparera sin förståelse. Eleverna blir då passiva istället för att aktivt försöka förstå innehållet.

Går det att på ett tydligt sätt förklara orsaken till att läsförståelseproblemen uppstår? Mycket talar för att elever med svårigheter i läsförståelse har ett mindre ordförråd och svårigheter att förstå innebörden av komplicerade meningar som ofta finns i texter. Dessa svårigheter är tydliga redan när eleverna går i förskolan. I en studie som jag och mina kollegor genomfört fann vi tydliga nedsättningar i ordförråd och grammatiska kunskaper vid fem års ålder för elever som senare uppvisade läsförståelseproblem (Elwér, Keenan, Olson, Byrne & Samuelsson, 2013). Hos dessa elever blev läsförståelseproblemen tydliga först i årskurs 4. Detta är en tidpunkt då nivån på texterna som eleverna ska läsa vanligtvis höjs och det ställs högre krav på språklig förmåga i läsningen (Chall, 1983). En annan viktig förklaring till svårigheter verkar vara exekutiva förmågor, det vill säga att kunna rikta uppmärksamheten mot det viktigaste i texten (Cain, 2006). De processer som beskrivs ovan hänger ihop. Hos elever med läsförståelseproblem ser man tydliga nedsättningar i olika typer av minnesuppgifter (Elwér et al., 2015), men även när det gäller impuls kontroll (Pimperton & Nation, 2010). Det är alltså svårt för eleverna att komma ihåg information från texten, men också att bortse från delar som inte längre är relevanta för att förstå helheten. Exekutiva förmågor hänger ihop med förmåga att göra inferenser och att övervaka sin egen läsning. I en studie av Hua och Keenan (2014) fann de att gruppen *poor comprehenders* gjorde inferenser då de kunde komma ihåg informationsdelarna som behövde kopplas ihop. När eleverna missade att göra inferenser var det för att de inte kom ihåg de relevanta innehållsdelarna. Samma resonemang gäller för övervakning av egen läsning: när minnet sätter gränser är det svårt att skapa en sammanhållen minnesbild av texten och också att märka när den minnesbilden inte verkar rimlig (Oakhill et al., 2005).

Redogörelsen ovan är en kognitiv beskrivning av vad läsförståelse är för något samt hur svårigheter kan yttra sig. Det är viktigt att komma ihåg att resultaten som presenteras är på gruppnivå, och det finns stora skillnader inom grupper. Läsförståelseproblem för den enskilda individen kan ha många olika orsaker och yttra sig på olika sätt. Läsförståelse innefattar många olika processer men undervisning gör skillnad även för elever där läsförståelse är en stor utmaning (Clarke, Snowling, Truelove & Hulme, 2010; Palincsar & Brown, 1984). Det finns ett flertal välkända undervisningsmodeller som syftar till att utveckla elevers läsförståelse där man tränar att göra inferenser, fokusera på rätt sak och övervaka sin läsning (Westlund, 2012). I de tidiga åren i skolan är högläsning med fördjupade diskussioner en utmärkt aktivitet för att stötta och träna förståelsen av skriftspråk.

Dialogisk högläsning – ett framgångskoncept

Det har nog inte undgått någon som arbetat i skolan att elever behöver undervisning i läsförståelse för att få med sig en fungerande läsförmåga vidare ut i livet. En utmaning i läsförståelsearbetet i skolans tidigare år är att många elever har en avkodningsförmåga som är relativt låg, vilket leder till att de behöver läsa enkla texter, som inte utmanar läsförståelsen. Att arbeta med läsförståelse genom högläsning är ett sätt att hantera denna utmaning. I högläsningen kan man arbeta med texter som är mycket mer avancerade än de texter eleverna kan läsa själva.

Det finns mycket att säga när det gäller bokval för högläsning. I det inledande citatet till denna text beskrev Lena Kjersén Edman att boken ska älskas av läraren, vara något nytt för eleverna och vara utmanande i något hänseende (Karlsson, 2008). Dessa delar ger goda förutsättningar för stimulerande diskussioner i högläsningssituationen. Till detta kan tilläggas att böckerna bör vara i varierande genrer och vara på språkligt hög nivå. Att läsa böcker i olika genrer såsom berättelser, faktaböcker och poesi ger eleverna möjlighet att få inblick i hur olika textstrukturer ser ut och detta ger olika inlärningsmöjligheter (Lennox, 2013; Price, Bradley, & Smith, 2012). Det är också viktigt att boken fungerar för just den elevgrupp som du undervisar, att eleverna uppskattar texten och att den är på lagom nivå. Det är alltså många delar att ta hänsyn till. Det är därför bra att diskutera bokval i arbetslaget och ta hjälp av bibliotekarier för att hitta nya böcker som fungerar för ändamålet och som kan kopplas till aktuellt arbete i klassrummet.

Det finns två övergripande pedagogiska poänger med att arbeta strukturerat med högläsning: att eleverna får träna på förståelse av skriftspråk och att de får öva på läsförståelse. Läraren är i högläsningen bryggan mellan texten och eleverna som stöttar eleverna i arbetet med att förstå. Jag kommer att behandla dessa två delar i tur och ordning.

Högläsning ger eleverna *erfarenhet av dekontextualiserat språk* (McKeown & Beck, 2003). Dekontextualiserat språk innebär att det språkliga budskapet står utan förstärkande faktorer och att innehållet är frikopplat från här och nu (Snow, Tabors & Dickinson, 2001). I vardagskommunikation stöttas språkliga uttalanden av en mängd faktorer i omgivningen. Detta kan till exempel vara ansiktsuttryck, intonation och gester, men även gemensamma kunskaper som ges av den delade miljön. I samtal kan språket därför vara vagt och otydligt men ändå blir budskapet tydligt för individerna tack vare de stöttande faktorerna i omgivningen. I texter är det orden, meningarna och fraserna i språket som bär hela kommunikationsbördan. Detta innebär att skriftspråket har en annan struktur och form eftersom det måste vara fullständigt. I texter kan man dessutom inte förlita sig på gemensam kunskap, eftersom denna kunskap kan skilja sig åt beroende på vem som läser. Det är alltså ett mer avancerat språk som eleverna utsätts för när de

blir lästa för än i vardagliga sammanhang. Det handlar om svårare ord och andra typer av grammatiska konstruktioner, vilket blir extra svårt eftersom det språkliga innehållet är den enda källan till information (Chafe & Danielewicz, 1987). I högläsningssituationen får eleverna möjlighet att träna sig på att förstå detta språk, med hjälp och stöd av läraren.

Högläsning ger elever erfarenhet av dekontextualiserat språk, men det räcker inte med att lyssna på läst text för att utveckla språket, utan eleverna behöver också *prata om innehållet* för att träna på läsförståelse (Lennox, 2013). För att ge så mycket stöd som möjligt för språkutvecklingen ska diskussionerna vara analytiska och behandla de viktigaste tankarna i texten. En viktig del i högläsningen är att ge eleverna stöd i förståelseprocessen. Eleverna kan med lärarens hjälp få öva på att göra inferenser, fokusera på det viktigaste och få ihop innehållet till en meningsfull helhet. Läraren kan genom dialogen stötta eleverna i denna process genom att ge lagom mycket stöd. Högläsning med analytisk dialog har visat sig ge effekter på bland annat ordförråd och förståelse av berättelser (Dickinson & Smith, 1994) samt förmåga att göra inferenser (Mandel Morrow & Brittain, 2003). Dialogisk högläsning har visat sig särskilt effektivt för att utveckla språket hos andraspråkselever (Barrera & Bauer, 2003). Men hur ska man då arbeta för att få till det analytiska samtalet i högläsningssituationer? Nedan presenteras en modell där detta görs genom att man ställer öppna frågor.

Att styra och stötta diskussionen kring texten

För att utveckla förståelsen är det viktigt att eleverna pratar om de viktigaste tankarna i texten, men detta i sig kan innebära en mängd utmaningar. En sådan utmaning är att eleverna ofta väljer att använda information som är lättillgänglig för dem istället för att arbeta för att förstå det språkliga innehållet (McKeown & Beck, 2003). Detta kan innebära att de svarar på frågor från läraren utifrån bilder eller tidigare kunskap. När detta sker så övar de sig inte på att förstå språket. Det finns därför anledning att som lärare fundera på hur och när bilder används. Kanske det i vissa fall är bättre att visa bilden efter att diskussionen kring en fråga ägt rum. Det finns kanske också anledning att vara uppmärksam på och leda tillbaka diskussionen till texten om man märker att eleverna svarar på frågor utifrån egna erfarenheter som inte gynnar förståelsen av innehållet.

De amerikanska forskarna Beck och McKeown har forskat mycket kring effektiva metoder för att utveckla läsförståelse och ordförråd. De ligger bland annat bakom Questioning the Author (QtA; Beck, McKeown, Sandora, Kucan & Worthy, 1996) och Text Talk (Beck & McKeown, 2001; McKeown & Beck, 2003). Text Talk är utprovad på elever i förskoleklass och årskurs 1 och syftar till att utveckla språk och läsförståelse utifrån högläsningssituationer. Både i Text Talk och Questioning the Author är utgångspunkten att eleverna själva ska bygga förståelse av textens centrala budskap.

Läraren ställer öppna men målinriktade frågor och därefter uppföljningsfrågor som baseras på elevens svar. Idén med modellerna är att läraren ska hjälpa eleverna att fokusera på rätt saker och utveckla sina egna idéer till fullvärdiga svar, utan att ta över ansvaret för att svara på frågan. I Questioning the Author är författaren en person med fel och brister och eleverna hjälps åt att ”förbättra texten”, dvs förtydliga den så att de själva kan förstå.

Ytterligare en del som finns i modellen Text Talk är arbete med ordförråd. Beck och Mc-Keown delar in ord i tre olika nivåer. Nivå-1-ord är vardagsnära ord, exempelvis *klocka* och *bok*. Ord på nivå 1 är så vanliga att eleverna lär sig dem utan att det krävs speciella undervisningsinsatser. Ord på nivå 2 är vanliga allmänakademiska ord som används i en mängd olika sammanhang. Dessa ord ger ett mer specifikt sätt att säga något som eleverna redan kan säga med flera ord, exempelvis *typiskt* eller *unik*. Enligt författarna är det extra viktigt att fokusera på denna nivå av ord i undervisningen då de ofta glöms bort. Dessutom gör nivå-2-ord stor skillnad för förståelse av många olika texter. Ord på nivå 3 hör hemma i ett ämnessammanhang exempelvis *halvö* och *ekvator* (McKeown & Beck, 2003). Dessa ord förklaras bäst inom det ämnesområde där de hör hemma, exempelvis i geografiundervisningen. Att undervisa om ord handlar om att ge en rik beskrivning så att eleverna kan göra kopplingar till sådant som de redan kan. I modellen Text Talk förklarar läraren ord som är okända för eleverna under tiden de läser. Men läraren väljer också ut ett fåtal ord på nivå 2 som eleverna får interagera kring. Text Talk har gett effekter på ordförråd (Beck & McKeown, 2001), kommunikation i klassrummet (McKeown & Beck, 2003) och öppna frågor har i metoden QtA gett tydliga effekter på läsförståelsen (McKeown, Beck & Blake, 2009).

Sammanfattning

Den här texten har behandlat ett antal kritiska aspekter i den komplexa läsförståelseprocessen. Byggstenarna avkodning, läsflyt och ordförråd är viktiga förutsättningar för god läsförståelse. Men det är med hjälp av processerna inferenser, exekutiva förmågor och övervakning av egen läsning som förståelse av texten skapas. För en hel del elever är detta svårt. De har svårt att göra inferenser och mycket talar för att detta är en följd av nedsättningar i ordförråd och grammatik samt exekutiva förmågor.

En viktig del i att bli en säker läsare är att vänja sig vid att förstå dekontextualiserat skriftspråk och att skaffa sig goda strategier för läsförståelse. Att arbeta med dessa delar är gynnsamt för alla elever och speciellt gynnsamt för elever med sårbarhet för lässvårigheter av olika slag. Högläsning är ett utmärkt sätt att arbeta med dessa båda delar i den tidiga skolåldern. Lärarens roll med att leda och stötta diskussionen är oerhört viktig för att undervisningen ska leda till utveckling. I texten beskrivs en metod

där läraren hjälper till att fokusera på de viktigaste delarna i texten, ställer öppna frågor och följer upp frågorna utifrån det svar som eleverna ger.

Referenser

- Barrera, R. B., & Bauer, E. B. (2003). Storybook reading and bilingual children. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children : Parents and teachers* (pp. 253–270). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text Talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10–20.
- Beck, I., McKeown, M. G., Sandora, C., Kucan, L., Worthy, J., Beck, L., ... Worthy, J. (1996). Questioning the author: A yearlong classroom implementation to engage students with text. *Elementary School Journal*, 96(4), 385–414.
- Borella, E., Carretti, B., & Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 541–52.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. West Sussex, U.K.: BPS Blackwell/ John Wiley.
- Cain, K. E. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: an investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, 14(5), 553–569.
- Cartwright, K. (2017). *Exekutiva förmågor och läsförståelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Chafe, W., & Danielewicz, J. (1987). Properties of spoken and written language. In R. Horowitz & S. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 83–113). New York: Academic Press.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Christopher, M. E., Miyake, A., Keenan, J. M., Pennington, B., DeFries, J. C., Wadsworth, S. J., ... Olson, R. K. (2012). Predicting word reading and comprehension with executive function and speed measures across development: A latent variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(3), 470–488.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: a randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106–1116.

- Daneman, M., & Carpenter, P. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450–466.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104–122.
- Elwér, Å., Gustafson, S., Byrne, B., Olson, R. K., Keenan, J. M., & Samuelsson, S. (2015). A retrospective longitudinal study of cognitive and language skills in poor reading comprehension. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56, 157–166.
- Elwér, Å., Keenan, J. M., Olson, R. K., Byrne, B., & Samuelsson, S. (2013). Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(3), 497–516.
- Gernsbacher, M. a., & Faust, M. E. (1991). The mechanism of suppression: a component of general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 17(2), 245–262.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
- Hua, A., & Keenan, J. (2014). The role of text memory in inferencing and in comprehension deficits. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 415–431.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). Children's Reading Comprehension Difficulties: Nature, Causes, and Treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 139–142.
- Karlsson, J. (2008). Måndagsmöte: Lena Kjersén Edman. Retrieved January 1, 2017, from <http://bokhora.se/2008/mandagsmote-lena-kjersen-edman/>
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., & Van Den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 259–272.
- Kendeou, P., Van Den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(1), 10–16.
- Lennox, S. (2013). Interactive Read-Alouds - An Avenue for Enhancing Children's Language for Thinking and Understanding: A Review of Recent Reserach. *Early Childhood Education Journal*, 41, 381–389.

Mandel Morrow, L., & Brittain, R. (2003). The nature of storybook reading in the elementary school: current practices. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & B. Bauer, Eurydice (Eds.), *On reading books to children : Parents and teachers* (pp. 140–158). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2003). Taking advantage of read-alouds to help children make sense of decontextualized language. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & B. Bauer, Eurydice (Eds.), *On reading books to children : Parents and teachers* (pp. 159–176). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction : A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218–253.

Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8–14.

Nation, K., & Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: the validity and utility of current measures of reading skill. *The British Journal of Educational Psychology*, 67 (Pt 3), 359–70.

Nation, K., Snowling, M. J., & Clarke, P. (2007). Dissecting the relationship between language skills and learning to read: Semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 9(2), 131–139.

Oakhill, J., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18(7–9), 657–686.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.

Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

Pimperton, H., & Nation, K. (2010). Suppressing irrelevant information from working memory: Evidence for domain-specific deficits in poor comprehenders. *Journal of Memory and Language*, 62(4), 380–391.

Price, L. H., Bradley, B. A., & Smith, J. M. (2012). A comparison of preschool teachers' talk during storybook and information book read-alouds. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 426–440.

- Ricketts, J., Sperring, R., & Nation, K. (2014). Educational attainment in poor comprehenders. *Frontiers in Psychology*, 5(MAY), 1–11.
- Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. *Modern Language Journal*, 95(1), 26–43.
- Snow, C. E., Tabors, P. O., & Dickinson, D. K. (2001). Language development in the preschool years. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 1–25). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferences in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627–643. <http://doi.org/10.1002/pits>
- Westby, C. (2004). A language perspective on executive functioning, metacognition, and self-regulation in reading. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 398–427).
- Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse : lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & kultur.
- Yeari, M., Elentok, S., & Schiff, R. (2017). Online and offline inferential and textual processing of poor comprehenders: Evidence from a probing method. *Journal of Experimental Child Psychology*, 155, 12–31.