

## Läs- och skrivundervisning i årskurs 1

Tarja Alatalo, Högskolan Dalarna

### Introduktion

Skriftspråket bygger på den muntliga språkförmågan. Det är därför väsentligt för elevers läs- och skrivutveckling att undervisningen är språkstimulerande och möjliggör för alla elever att utveckla sitt muntliga språk (Snow, 2016). Utforskande av språket i dialogiska sammanhang bidrar till muntlig språkförmåga. Denna innefattar hörförståelse, förmåga att uttrycka sig verbalt och ordförrådsutveckling, vilket tillsammans skapar en grund för läs- och skrivutveckling (Castles m.fl., 2018). Elever lär sig bäst i sammanhang där de får samtala och interagera med andra elever, lärare och övriga vuxna. För att skapa goda förutsättningar för elevernas språkliga utveckling behöver undervisningen knyta an till meningsfulla situationer som eleverna upplevt tillsammans eller känner igen. Exempel på sådana situationer är gemensamma händelser i klassen, som utflykter och rastaktiviteter men också sådant som elever ägnar sig åt på fritiden. Dessutom ger lärarens högläsning av både berättande texter och faktatexter en betydande möjlighet till interaktion och meningsskapande.

Talspråksutvecklingen stärks alltså av en språkstimulerande miljö. Den skriftspråkliga utvecklingen kräver däremot vägledning och undervisning eftersom det skrivna språkets form utgörs av bokstäver och skiljetecken (Snow, 2016). För att kunna identifiera varje elevs läs- och skrivutveckling och stödja eleven vidare, är det nödvändigt att lärarens undervisning grundas i vetenskap och beprövad erfarenhet om läs- och skrivutvecklingens processer. Det övergripande syftet i den här texten är att lyfta fram en vetenskaplig grund för läs- och skrivundervisning. Den är viktig för att lärare i årskurs 1 ska kunna främja elevernas lärande och genomföra en systematisk och strukturerad läs- och skrivundervisning utifrån varje elevs förutsättningar och behov. Undervisningen behöver fokusera på att utveckla både avkodningsinriktade förmågor och språkförståelse för att stödja elevernas läs- och skrivutveckling (Castles m.fl., 2018; Fletcher m.fl., 2021; Taube m.fl., 2015). Det finns ett starkt vetenskapligt stöd för strukturerad ljudningsmetod (*phonics* på engelska), som har visats vara den mest framgångsrika metoden för den tidiga läs- och skrivundervisningen. Det är en metod som stödjer alla elever att bli goda läsare (Castles m.fl., 2018; Petscher m.fl., 2020; Taube m.fl., 2015).

Barns tidiga skriftspråklärande kan beskrivas som en utveckling där samtalandet, lyssnandet, skrivandet och läsandet går in i varandra. Därför används begreppen läsutveckling och läs- och skrivutveckling synonymt i den här texten. Betydelsefulla faktorer för såväl läsinläringen som skrivinläringen är fonologisk medvetenhet (förmågan att uppmärksamma språkets form skilt från dess betydelse), bokstavskänedom och ordförråd (Ehri, 2000).

## Balanserad läs- och skrivundervisning

Att läsa innebär att avkoda bokstävers ljud (fonem) i ord och att förstå det som står i texten. En teoretisk modell för vad läsning innebär benämns ”The Simple View of Reading” och uttrycks med ekvationen  $Läsning = Avkodning \times Språkförståelse$  (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Enligt modellen kan läsningen inte anses vara fullgod om avkodningen brister – men inte heller om läsaren visserligen avkodar flytande, men saknar förståelse för textens innehåll. För att verklig läsförmåga ska uppstå krävs både teknisk säkerhet i avkodningen och god språklig förståelse. Ingen av komponenterna kan ensamt kompensera för den andra.

För att stödja alla elevers läs- och skrivutveckling innebär det att undervisning som utvecklar såväl avkodning som ordförråd och läsförståelse måste vara i centrum för läs- och skrivundervisningen. Det är av grundläggande betydelse att eleverna tidigt utvecklar en säker avkodningsförmåga så att de så småningom kan utveckla ordförråd och språkförståelse vidare genom egen läsning. Systematisk undervisning som utvecklar avkodning och språkförståelse och som integreras i läs- och skrivutvecklande aktiviteter beskrivs som balanserad läs- och skrivundervisning (Taube m.fl., 2015).

Undervisningen genomförs med fördel även i olika skolämnen (Petscher m.fl., 2020). Explicit undervisning i både avkodning och språkförståelse kombineras därigenom med meningsfulla läs- och skrivaktiviteter i olika sammanhang. Exempel på sådana sammanhang är högläsning, gemensamma textsamtal och skrivuppgifter.

## Avkodningsförmågans utveckling

*Fonologisk medvetenhet* är en förutsättning för läs- och skrivinläringen. Fonologisk medvetenhet är en kognitiv förmåga som innebär att eleven självständigt tänker på språket och uppmärksammar språkets form, *hur* det sägs, skiljt från dess betydelse, *vad* som sägs. I den fonologiska förmågan ingår *fonemmedvetenhet*, som innebär att urskilja språkets minsta betydelseskiljande enheter, fonemen (till exempel *sal–mal*, *ler–len*). Fonemmedvetenhet är en avancerad fonologisk förmåga och grundläggande för att eleven ska lära sig grafem-fonem-koppling, alltså kopplingen mellan bokstäver och ljud, och knäcka den alfabetiska koden.

Systematiska och strukturerade språklekar i förskoleklass är gynnsamt för träning av fonologisk medvetenhet. Sådana språklekar hjälper elever att upptäcka och uppmärksamma meningar, ord, stavelser och språkets enskilda fonem.

Bornholmsmodellen är en vetenskapligt grundad metod för träning av fonologisk medvetenhet i förskoleklass (Lundberg m.fl., 1988, 2012). Även undervisningen i årskurs 1 behöver stödja elevernas fonologiska medvetenhet och säkerställa att eleverna befäster grafem-fonem-koppling. Fonemedvetenhet kan stärkas med hjälp av språklekar, särskilt med elever som behöver stöd med att urskilja språkets fonem. När eleven läser och skriver stärks fonemedvetenheten eftersom eleven utforskar orden ljudmässigt och avkodar eller skriver bokstäver och ord.

## **Bokstavsarbete**

Säker bokstavkunskap är helt nödvändigt för en god läsutveckling. Bokstavsarbetet i årskurs 1 går ut på att säkerställa elevernas *bokstavskänedom*, som innebär att känna igen bokstaven visuellt samt att kunna ange bokstavens namn och fonem. Till bokstavsarbetet hör även utforskande av grafemens koppling till fonem samt formande av alfabetets versaler och gemener. Traditionellt har bokstavsarbetet genomförts med en bokstav i veckan, men aktuell norsk forskning argumenterar för en snabbare takt. Läraren kan inleda bokstavsarbetet i en lugn takt och öka takten med utgångspunkt i sina elevers förutsättningar och behov. Fördelen med en snabbare takt i bokstavsarbetet är att eleverna får tillgång till alla bokstäver snabbare, vilket frigör tid till meningsfulla läs- och skrivaktiviteter (Lundetræ & Walgermo, 2014; Sunde m.fl., 2019). En annan vinst är att läraren kan anpassa läs- och skrivundervisningen utifrån elevers behov samtidigt som elever ges möjlighet att börja läsa och skriva texter tidigare (Sunde & Lundetræ, 2019). Ytterligare en vinst är att de elever som behöver mer tid till att repetera bokstäverna efter den första terminens genomgång kan stödjas under vårterminen (Sunde & Lundetræ, 2019). Forskargruppen fann att en snabb takt i bokstavsgenomgången var positivt kopplad till elevers läs- och skrivutveckling, särskilt för elever som hade utmaningar med det (Sunde m.fl., 2019).

Bokstavsundervisningen ska inledas med bokstäver vars fonem kan hållas ut eftersom det är lättare att urskilja och utforska sådana fonem. Dessutom underlättar det sammanljudningen av bokstävers fonem till ord (Høien & Lundberg, 2013). Det är lämpligt att bokstavsundervisning genomförs tillsammans med läsundervisning utifrån strukturerad ljudningsmetod. Samtliga vokaler och de konsonanter vars ljud kan hållas ut har hållljud. Konsonanterna B, P, D, T, G och K är klusiler och har så kallat stoppljud som inte går att hålla ut. Därför är följande bokstäver lämpliga att inleda bokstavsarbetet med: A, S, L, O, R, E, N, I, V, M. Dessa bokstäver har hållljud, förekommer frekvent i ord och går att bilda ord med i såväl den tidiga läs- som skrivundervisningen. Därefter kan följande bokstäver introduceras: F, K, Ä, T, Å, B, Ö, H, U, G, P, Y, J, D, C. När bokstäverna X, Q, W och Z till slut introduceras har eleverna förmodligen redan

upptäckt att dessa bokstäver inte förekommer så frekvent i texter som de möter. Alla bokstäver i alfabetet behöver användas och uppmärksammas i sammanhang som kommer upp i undervisningen. Själva den systematiska bokstavsundervisningen behöver däremot utgå från hålljud för att underlätta för alla elever att befästa grafem-fonem-koppling.

## Skrivandet som stöd för avkodningsutvecklingen

Det tidiga skrivandet stödjer fonemmedvetenhet, grafem-fonem-koppling och avkodningsförmåga. När elever skapar text genom att lyssna på hur ord låter i början, i mitten och i slutet, stärks elevernas kunskap om grafem-fonem-koppling, vilket gynnar avkodningsförmågan. När elever ska lära sig att forma bokstäverna är skrivböcker och papper med stödlinjer ett stöd för dem att skriva korrekt formade bokstäver. Initialt behöver läraren synliggöra stödlinjernas funktion för skrivande av versaler och gemener och stödja eleverna tills de förstår hur stödlinjerna fungerar. Ett sätt att främja elevernas tidiga skrivande är att använda bokstavshäften som har stödlinjer. Sådana bokstavshäften är användbara i undervisning om skrivande av bokstäver, ord och meningar utifrån en genomtänkt progression och med utgångspunkt i de bokstäver som behandlats i bokstavsarbetet. I många bokstavsböcker är också prickar placerade på de ställen där eleven ska börja skriva, vilket ger en tydlig struktur och vägledning. Ett annat alternativ är att läraren skapar sådana bokstavshäften själv. Samtliga bokstavsformer och skrivande av ord och meningar behöver automatiseras och det här kan vara en fungerande metod för att stödja eleverna att automatisera skrivandet. Parallellt med skrivträningen kan elever skriva texter utifrån sina egna tankar i andra sammanhang. När skrivandet har automatiserats frigörs kognitiva resurser så att eleven kan fokusera på att komponera egna texter.

## Avkodningsutvecklingens faser

Høien och Lundberg (2013) beskriver läsutvecklingen som en process med fyra faser. En fas är inte en förutsättning för nästa fas, utan de kan överlappa varandra. Den första fasen benämns *pseudoläsning* och är en form av imiterande läsning där barnet ännu inte har knäckt den alfabetiska koden. I den *logografisk-visuella fasen* känns hela ord igen eller bekanta logotyper från exempelvis matbutiker och restauranger i omgivningen. Orden känns igen som bilder och eleven kan också ha börjat urskilja vissa särskiljande drag i orden. Exempelvis kan ordet ”kamel” kännas igen på pucklarna på bokstaven M. Eleven har ännu inte knäckt läskoden, utan i det här fallet identifieras ordet utifrån bokstaven M.

I den *alfabetisk-fonemiska fasen* börjar eleven förstå att talspråkets fonem kan omvandlas till skriftspråkets grafem. Bokstavsljud ljudas ihop och eleven lyssnar på hur orden är uppbyggda, vilket ljud som hörs i början, i mitten och i slutet. Eleven börjar

även skriva bokstäver i till exempel sitt eget och andras namn samt i bekanta ord. I den här fasen är det betydelsefullt att få träna på att ljuda ihop bokstavsljud till ord för att bli säker på hur grafem och fonem korresponderar. Sådan undervisning kan läraren genomföra med stöd i den strukturerade ljudningsmetoden. Då inleds undervisningen med enstaviga ord med hålljud för att stödja eleverna att bli säkra på grafem-fonem-koppling gällande ljudenliga ord. Därefter går undervisningen vidare till ljudstridiga ord. Det innebär ord där bokstäverna inte motsvarar sina vanligaste ljud, som ”ge” eller ”hjul”. I den alfabetisk-fonemiska fasen behöver eleven även läsa rikligt med intressanta texter som inte är för svåra, i exempelvis så kallade småböcker eller annan lämplig litteratur för den tidiga läsinläringen. Eleven behöver samtidigt ges möjlighet att fortsätta med språklekar där fonemedvetenheten är i centrum.

Efter att ha automatiserat grafem-fonem-koppling och avkodning genom att läsa rikligt med text på lämplig nivå kommer eleven slutligen in i den *ortografisk-morfemiska fasen*. I den fasen känner eleven igen vissa återkommande delar av ord samt hela ord, vilket leder till att läsningen blir säkrare och sker med bättre flyt. I takt med att eleven läser och automatiserar avkodningen, läggs ordens ortografi (ungefär detsamma som stavning) och fonologi (språkets ljudmönster) i långtidsminnet för ord. Det motsvarar läsarens inre lexikon. En säker *ordigenkänning* förutsätter ett snabbt och automatiserat visuellt igenkännande av ord och orddelar. Ordigenkänningen spelar därför en stor roll för läsningen. När läsaren möter ett obekant ord använder hon eller han den alfabetisk-fonemiska strategin och ljudar ordet. Det innebär att elever i årskurs 1 i sin läsning kan använda både ljudningsstrategi och ortografisk helordsläsning.

## **Automatiserad avkodning och läsflyt**

Att utveckla läsflyt är en mödosam process som tar lång tid och kräver rikligt med läsning av sammanhängande text, det vill säga böcker på lämplig nivå. Läsflytet är en komponent i läsutvecklingen som möjliggör läsförståelse eftersom en automatiserad avkodning frigör kognitiva resurser till förståelsen av det lästa. Läsastigheten är den viktigaste faktorn för läsflytet och kommer av att avkodningen är automatiserad och att läsningen sker med precision och god ordigenkänning. Läsningen sker i den ortografisk-morfemiska fasen. Läsflytet känns även igen genom att eleven vid egen högläsning läser med lämplig prosodi. Lämplig prosodi innebär betoning, ljudläge och frasering. Prosodin indikerar att eleven förstår vad det står i texten. När dessa förmågor samspelar i läsningen, kan man tala om läsflyt (Kuhn & Stahl, 2003). När läraren högläser med inlevelse, ges eleverna en förståelse av hur det ska låta när de själva läser högt, vilket är till stöd för deras egen läsutveckling.

Läsflytet ska tränas upp när eleven är på gång med att automatisera avkodningen. Ledd högläsning är ett exempel på träning av läsflytet. Då medverkar läraren aktivt i läsningen och finns som stöd när eleven läser ett stycke högt, eller så läser läraren före

och eleven läser efter i samma text. Lärare och elev kan också läsa en bit av texten högt samtidigt, varefter eleven läser en bit själv och så vidare. Att läsa tillsammans med en klasskamrat är ytterligare ett sätt att läsa, vilket kan främja båda läsarnas utveckling. Det mest effektiva sättet att hjälpa elever som är på väg mot läsflyt är att skapa förutsättningar för elever att läsa rikligt med *sammanhängande text*. För att främja läsintresset och motivera elever att läsa är det betydelsefullt att de ges möjlighet att läsa texter som är intressanta för dem. Elever som redan läser böcker behöver få utmaningar för att komma vidare i sin läs- och skrivutveckling. Exempel på utmaningar är läsning samt skrivande av exempelvis sagor, faktatexter och bokrecensioner samt andra texter som eleven är intresserad av.

Att ha automatiserad avkodningsförmåga och läsa med flyt behöver inte innebära att alla ord kan läsas snabbt och enkelt. Även mycket goda läsare möter ovanliga och mindre frekventa ord som de inte kan läsa automatiskt, men som de kan läsa med hjälp av avkodningsstrategier.

## Strukturerad ljudningsmetod

Strukturerad ljudningsmetod innebär att undervisningen om grafem-fonem-koppling sker stegvis och fokuserar på ett moment åt gången för att stödja eleverna att bli säkra på den tidiga avkodningsförmågan. Många elever har redan knäckt läskoden och läser när de kommer till skolan. Läraren behöver dock säkerställa att dessa elever verkligen är säkra på grafem-fonem-koppling. Ett sätt att ta reda på det är att undersöka hur eleven avkodar ord i listor samt nonsensord eftersom det kräver en säker grafem-fonem-koppling. Om eleven kan avkoda ord som är skrivna utan ett sammanhang och även nonsensord, indikerar det att eleven har befäst grafem-fonem-koppling. Då behöver eleven ges möjligheter att läsa och skriva för att utveckla avkodningsförmågan vidare. Alla elever gynnas av att få undervisning utifrån strukturerad ljudningsmetod eftersom metoden har en progression som kan möta och stödja alla elever där de befinner sig i läs- och skrivutvecklingen (Ehri, 2020; Castles, 2018; Petscher m.fl., 2020).

I den strukturerade ljudningsmetoden ska elever som är i den alfabetisk-fonemiska fasen inledningsvis träna på att läsa ljudenliga enstaviga ord med lång vokalklang (till exempel ”al”, ”le”, ”ris”, ”mor”) (Herrlin & Lundberg, 2014). Lång vokalklang underlättar sammanljudningen av bokstävernas fonem till ord. Bokstavsarbetet bör gå hand i hand med läsundervisningen. Orden ska initialt utgå från hålljud för att underlätta för eleverna att ljuda ihop bokstavsljuden och bli säkra på grafem-fonem-koppling. Här behöver eleverna träna tills läraren ser att de blivit säkra på grafem-fonem-koppling och på att sammanljuda ljudenliga enstaviga ord. Det finns gott om olika slags läromedel och material för träning av grafem-fonem-koppling och på sammanljudning av enstaviga ord. Eleverna ska även läsa texter för den tidiga läsundervisningen.

Nästa steg i den strukturerade ljudningsmetoden fokuserar på ljudenliga tvåstaviga ord med enkla ljudföljder ("visa", "riva", "sola"). Även läromedel som används för den tidiga läs- och skrivinläringen behöver väljas utifrån att de inleder med läsning av ljudenliga ord och har en progression mot enkel och komplicerad konsonantförbindelse och ljudstridiga ord. I läromedel för den formella läsundervisningen som följer principen för strukturerad ljudningsmetod, brukar det även finnas högre frekventa ord som till exempel "en", "den" och "som". Dessa ord kan elever initialt lära sig som logografiska ordbilder.

Progressionen i den strukturerade ljudningsmetoden går från ljudenliga enstaviga och tvåstaviga ord till ord med enkel konsonantförbindelse (Herrlin & Lundberg, 2014). Exempel på ord med enkel konsonantförbindelse är "stor", "blå", "grön", "brun". Nästa steg är att läsa ord med komplicerad konsonantförbindelse som exempelvis "spjut", "skrik", "skrot". För många elever i årskurs 1 utgör läsning av ord med konsonantförbindelser inga svårigheter, även om det kan vara mer utmanande för andra. Läraren kan vid behov genomföra gemensamma övningar med hela klassen eller med enskilda elever, där de ges möjlighet att lyssna efter fonemen i ord med konsonantkluster. Principen är att initialt stödja eleverna att bli säkra på avkodning av ljudenliga ord innan undervisningen går mot mer utmanande avkodning.

Parallellt med att läraren arbetar utifrån strukturerad ljudningsmetod som grund för bokstavsarbete och läs- och skrivundervisning ska elever uppmuntras att läsa olika slags texter som är anpassade till deras läsförmåga, och även att skriva. Det är viktigt att hjälpa elever att hitta böcker med ett innehåll som väcker deras intresse. Här ges även möjligheter för elever som kommit längre i sin läsutveckling att utvecklas vidare.

Läsning av texter på lämplig nivå hjälper eleven att lägga orddelar och ord i långtidsminnet och avkodningen blir därmed alltmer automatiserad (Ehri, 2020). Det är följaktligen väsentligt att eleverna ges möjlighet till daglig läsning i skolan. För att utveckla läsförmågan optimalt behöver elever även läsa på fritiden under sina skolår. Därför är det viktigt att tidigt främja elevernas intresse för läsning. Genom att läsa själv när eleverna läser, kan läraren vara en läsande förebild och inspirera eleverna till att vilja läsa. Läraren kan också främja elevernas intresse för läsning genom att prioritera dagliga högläsningstunder i böcker som väcker elevernas intresse och nyfikenhet. Eleverna behöver dessutom medverka aktivt i samtalet om textens innehåll.

## Undervisning som stärker språkförståelsen

Läsförståelse bygger på förmågan att läsa de flesta eller alla orden i en text. Avkodningsförmågan är alltså en nödvändig, men inte tillräcklig, grund för läsförståelse. Parallellt med att undervisningen fokuserar på att säkerställa elevernas avkodningsförmåga bör även språkförståelsen vara i centrum. För att främja

läsförståelsen behöver elever ges möjlighet att läsa mycket, inte endast texter som är avsedda för läsundervisning. De behöver även läsa autentiska texter som eleverna väljer själva exempelvis på biblioteket. Fokus på innebörden av ord och begrepp är ytterligare ett centralt område för undervisning som stödjer läsförståelsen (Hall, 2016). All läsförståelse är beroende av tidigare kunskap och förståelse av textens centrala innehåll. Även om läsning av textinnehåll kan stärka elevers kunskaper är det gynnsamt för elevernas språkutveckling att få medverka i praktiska aktiviteter som exempelvis utflykter och experiment. De behöver också medverka i meningsskapande samtal inom olika ämnesområden för att utveckla ordförråd och begreppskunskap som krävs för att förstå en given text (Wright m.fl., 2022).

## **Ordförrådets betydelse för läsförståelsen**

Ordförrådet är av grundläggande betydelse för läsinläringen eftersom det är gynnsamt för elevens avkodning att orden är bekanta för eleven. Studier visar även en stark och entydig koppling mellan läsförståelse i tidiga skolår och ordförråd (Quinn m.fl., 2015). Ordförrådet medverkar till läsförståelse och ökar generellt genom läsning. De texter som elever i lågstadiet läser är främst anpassade för den tidiga läsförmågan och består i hög grad av ord som redan finns i elevernas muntliga ordförråd (se Castles m.fl., 2018). Eleverna måste därför engageras i att lära sig nya ord och att utöka sin ordkunskap genom undervisning som baseras på aktiva processer. Det räcker inte med att slå upp ordet i ordlistan eller att komma ihåg definitionen av ord. Ords betydelse måste också integreras i elevens tidigare kunskaper för att eleven ska lägga ordet till sin ordbank och kunna använda det. Högläsning och genomgångar av ord i samband med läsningen är därför en viktig metod för att öka elevers ordförråd (Biemiller & Boote, 2006).

När undervisningen fokuserar på ordkunskap, utvecklar eleverna sitt ordförråd (Flack m.fl., 2018). Det är nödvändigt att undervisa om nya ord och begrepp i olika ämnesområden för att eleverna ska ha möjlighet att utveckla ett bredare ordförråd och även ämnesord och ämnesbegrepp. Ordkunskapsundervisning kan genomföras implicit. Det innebär att eleverna möter nya ord i en ordrik miljö i ämnesundervisningen och i högläsning. Ordkunskapsundervisning kan också genomföras explicit. Då undervisar läraren om innebörden av nya ord och begrepp. Det mest fördelaktiga för elevers ordförrådsutveckling är att kombinera implicit och explicit undervisning av ords innebörd (Wright m.fl., 2022).

## **Att välja ord att undervisa om**

Forskning har visat att de ord som lärare väljer att undervisa om i samband med högläsning vanligtvis är sådana som läraren bedömer vara obekanta för barnen (Beck m.fl., 2013). Forskarna beskriver ordlager i tre olika nivåer: nivå 1-ord, nivå 2-ord och nivå 3-ord. Nivå 1-ord är typiska i muntliga samtal och elever möter orden om och om igen från tidig ålder. Följande ord är exempel på nivå 1-ord: ”hund”, ”vakna”, ”sova”,

”springa” och ”skola”. Forskarna argumenterar för att välja ord från det ordlager som omfattar ”sofistikerade ord”, som är typiska i skrivet språk. Dessa ord beskrivs som nivå 2-ord och kan även benämnas skolspråksord. Nivå 2-orden används mer sällan i samtal, vilket innebär att elever inte lär sig dessa på samma sätt som de lär sig nivå 1-orden. Exempel på nivå 2-ord är ”angelägen”, som är detsamma som ”ivrig” eller ”intresserad”, ”elegant”, som är detsamma som ”fin” eller ”snygg”, och ”unik”, som är detsamma som ”ovanlig” eller ”sällsynt”. Nivå 3-ord är facktermer och ämnesord som lärs bäst i de sammanhang där de används.

I stället för att undervisa om ord som är enkla att lära sig, behöver läraren välja ord som eleverna inte lär sig av sina jämnåriga eller som de förmodligen inte lär sig genom skolmaterial som används i respektive årskurs. Beck m.fl. hävdar att elever som känner till nivå 2-ord och kan använda dem, också kan förbättra sin verbala förmåga. Det främjar även läsförståelsen. Forskarna anser därför att lärare redan i den tidiga undervisningen bör välja nivå 2-ord att undervisa om i samband med högläsningen.

Undervisningen kan genomföras genom att läraren inför högläsningen väljer ut ett eller två ord som är lämpliga att undervisa om under och efter högläsningen, exempelvis ordet ”angelägen”. När ordet kommer upp under läsningen förklarar läraren att ”angelägen” är ungefär detsamma som ”ivrig” och ”intresserad”. Därefter säger läraren en mening om när hon eller han varit angelägen varpå eleverna ges möjlighet att berätta när de har blivit ivriga och intresserade av något. Elever och lärare kan även samtala om vem som är mest angelägen: den som ska få åka på semester eller den som ska få träffa sin idol. Efter högläsningen kan eleverna uppmuntras att konstruera egna meningar med ordet ”angelägen”, och även dramatisera, leka eller rita och måla utifrån ordets innebörd. Läraren kan återkomma till ordet vid andra tillfällen så att eleverna ges möjlighet att möta ordet och utveckla sin förståelse av det.

## Läsförståelseundervisning

Läsförståelse definieras som en interaktion, ett samspel mellan läsare och text, där eleven utgår från sina tidigare erfarenheter och kunskaper när hon eller han konstruerar innebörden i det lästa (Castles m.fl., 2018). Det innebär att undervisningen behöver stödja eleverna att konstruera ett innehåll – det vill säga att skapa en egen förståelse av texten genom att koppla det lästa till sina tidigare erfarenheter och kunskaper – snarare än att enbart hitta meningen som författaren har lagt i texten. I sådan undervisning är läraren aktiv före, under och efter läsningen för att stödja eleverna att förstå hur de kan tänka om textens innehåll, form och funktion utifrån sina egna erfarenheter (Hall, 2016).

Undervisningen bör ge elever förutsättningar att både läsa och skriva inom olika texttyper (Duke m.fl., 2021). Läsning av exempelvis berättelser ger inte ett självklart stöd för läsning, förståelse och kritisk granskning av exempelvis faktatexter. Faktatexten

har en annan struktur där informationskällor som exempelvis diagram, bilder och bildtexter samt faktarutor är centrala. Även faktatexter i olika skolämnen kan högläsas för att exempelvis introducera ett ämnesinnehåll. Rikligt med möjligheter till skrivande av texter i olika skolämnen kan också stärka elevers förståelse av hur texter är uppbyggda och därigenom hur de kan läsas och förstås.

## Högläsning och textsamtal

I årskurs 1 är högläsning en central metod för undervisning som möjliggör meningsskapande och språkutveckling. För att skapa givande högläsningstunder och lärande textsamtal behöver läraren välja böcker som väcker elevernas intresse, speglar elevgruppen och lockar till samtal. Vidare är det av betydelse att böckerna motiverar till djupare utforskande av ord, begrepp och kunskaper samt stimulerar eleverna att vilja lyssna på fler liknande böcker (Shedd & Duke, 2008).

En klassrumsmiljö där högkvalitativa samtal om textinnehållet är centrala är betydelsefull för elevers språkutveckling (Murphy m.fl., 2009). Det innebär textsamtal på olika nivåer mellan lärare och elever men också mellan elever. Dessa samtal kan fokusera på allt från klagörande av grundläggande aspekter i texten, som exempelvis ord och begrepp samt tolkning och förståelse av textens innehåll, till att relatera textens innehåll till andra texter och tidigare erfarenheter.

Frågor som bjuder in eleverna att svara utförligare och med sina egna tankar är kognitivt utvecklande. Vem/vilka var huvudpersoner? Vad var det som hände? Varför hände det? När hände det? Varför tror du det? och Hur kunde det ha blivit annars? är exempel på frågor som eleverna behöver ställa till texten. Läraren kan ställa frågor i samtal om höglästa texter för att stödja eleverna att förstå innehållet i texten. De öppna frågorna uppmuntrar till mer utförliga svar och skapar ett samtal mellan lärare och elever, vilket även stödjer elevernas språkliga utveckling. På sikt behöver eleverna själva ställa frågorna till texten som de läser. Det är en effektiv strategi för att öka förståelsen av textens innehåll (Joseph m.fl., 2016).

Forskarna Beck och McKeown har utarbetat och provat ut två metoder för samtal i samband med högläsning i skolans tidigare år. Den ena metoden är *Questioning the Author* (QtA) som stödjer elever att förstå författarens budskap i texten (Beck m.fl., 1996). Metoden går ut på att ställa frågor till textens författare om sådant som kan vara svårt att förstå. Frågorna kan handla om vad författaren tänkt eller vad eleverna har för idéer om texten. Metoden går ut på att stödja eleverna att ifrågasätta textens innehåll, att tänka, undersöka, associera och kritisera. Eleverna ges möjlighet att ställa sina egna frågor till texten och komma med förslag till omformuleringar av den. De kan också stödjas att sammanfatta och fylla i luckor i texten för att därigenom tillsammans bygga upp en sammanhängande förståelse av en text. Frågor som exempelvis ”Vad vill

författaren säga här?”, ”Vad menar författaren?” och ”Hur går detta ihop med det som vi läste tidigare?” kan användas. Läraren visar eleverna hur de kan göra genom att själv stanna upp och ställa frågor till texten.

Den andra metoden är *Text Talk* (Beck & McKeown, 2001). Läraren är samtalsledare och ställer öppna frågor utifrån textens innehåll under högläsningen. Målet är att uppmuntra eleverna att tänka på en högre kognitiv nivå. Läraren repeterar och formulerar om elevernas svar för att stimulera dem att använda ett mer utvecklat språk. Läraren ställer även uppföljande frågor för att uppmuntra eleverna att utveckla sina svar och tankar om textens innehåll. Vid behov läser läraren om det aktuella textstycket. För att stödja eleverna att konstruera svar från den lästa texten, visas inte bilderna förrän efter det att eleverna svarat på frågan.

## Strategier för att förstå textens innehåll

Strategier för att förstå textens innehåll är något som läsaren medvetet anstränger sig för att göra i syfte att underlätta och förbättra förståelsen och för att komma ihåg vad som lästes. Shanahan m.fl. (2010) betonar att *explicit* strategiundervisning innebär att undervisningen om strategier för att förstå textens innehåll fokuserar på att hjälpa eleverna att förstå hur de ska resonera eller tänka när de drar slutsatser under den enskilda läsningen. Strategiundervisning bör genomföras i dialogiska sammanhang i samband med högläsning. Det innebär att läraren modellerar sitt eget tänkande och att eleverna ges möjligheter att öva på strategier. För att stödja elever att använda strategierna är det nödvändigt att läraren tydliggör att det är just dessa strategier de ska använda när de läser.

### Att ”tänka högt”

Att *tänka högt* är en strategi för att utveckla förståelse, där elever och lärare berättar vad de tänker om, i det här fallet, innehållet i texten. Strategin lämpar sig väl till såväl högläsning som elevens egen läsning (Beck & McKeown, 2006). I samband med högläsning kan läraren modellera sin egen förståelse och strategianvändning genom att tänka högt. Läraren kan exempelvis berätta hur hon eller han tänker om miljön samt förutsäga vad som kommer att hända. Läraren kan också ställa frågor om vad huvudpersonen kommer att göra och även tänka högt om orsaken till det. Därefter talar läraren om att det var hennes eller hans funderingar. Vidare kan läraren visa hur hon eller han gör olika textkopplingar genom att berätta hur det lästa påminner om en annan text som hon eller han har läst (text-till-text-koppling). Läraren kan också beskriva hur en händelse i texten liknar eller påminner om något som hon eller han varit med om (text-till-sig-själv-koppling) samt hur textinnehållet kan knytas till företeelser i världen (text-till-världen-koppling). Målet är att eleverna ska träna på att tänka högt i samband med högläsning men också när de läser själva. I stället för att göra snabba slutsatser om

texten, ger ”tänka högt”-strategin elever möjlighet att stanna upp och fundera på hur de kan tänka om textens innehåll och vilken strategi som är bäst att använda.

## **Att förutsäga textens innehåll**

Ytterligare exempel på en strategi för att förstå ett textinnehåll är att *förutsäga* vad texten kommer att handla om och att läsa för att undersöka vad som händer. Det innebär också att aktivera förkunskaper och att göra en förhandsgranskning exempelvis genom att titta på bilder på framsidan och i boken för att få en överblick av textens innehåll. När elever i tidiga skolår ges möjlighet att samtala om innehållet i en berättande text utifrån egna erfarenheter i liknande situationer, kan det ge dem en tydligare förståelse av innehållet (Hall, 2016). Eleverna kan få samtala om sina förväntningar exempelvis om vad de tror att karaktärerna i berättelsen kommer att göra. Elever ska uppmuntras att använda förutsägelsestrategin när de läser eftersom den så tydligt knyter ihop förståelsen av textens innehåll med deras egna kunskaper och erfarenheter. Det underlättar för eleverna att göra inferenser, det vill säga att förstå hur en text hänger ihop och att kunna läsa information ”mellan raderna” (Elleman, 2017).

## **Att utforska textens uppbyggnad**

För yngre elever kan det vara fördelaktigt att undervisa om hur textens uppbyggnad kan användas till att förstå och komma ihåg textens innehåll (Shanahan m.fl., 2010). Rikligt med möjligheter till skrivande av texter i olika skolämnen kan också stärka elevers förståelse av hur texter är uppbyggda och därigenom hur de kan läsas och förstås. Målet är att eleverna ska kunna använda textens uppbyggnad som en strategi vid egen läsning och även eget skrivande.

För att hjälpa eleverna att utveckla strategier för att förstå innehållet i en berättande text kan läraren bjuda in till samtal om berättelsens uppbyggnad med huvudpersoner, händelser i texten, miljön där händelserna äger rum och berättelsens avslutning. Sådan undervisning kan genomföras exempelvis i samband med högläsning, där lärare och elever tänker högt om de olika delarna i berättelsen. Efter högläsning kan läraren hjälpa eleverna att sammanfatta textens innehåll: Vem var huvudpersonen, vad var det som hände och hur slutade berättelsen?

Vid högläsning av faktatext kan läraren i stället visa hur faktaboken är strukturerad med rubriker, bildtexter, information i punkter och bilder, samt visa på dess informativa text och sakliga innehåll. Gemensamt för faktatexter är att de säger något om verkligheten och ofta innehåller informationskällor som diagram, bilder och bildtexter samt faktarutor. Även vid högläsning av faktaböcker är det angeläget att samtala före, under och efter läsningen för att stödja eleverna att tänka och dra slutsatser utifrån sina egna erfarenheter.

## Att sammanfatta textens innehåll

Att *sammanfatta* textens innehåll i samband med högläsning hjälper eleverna att identifiera den viktigaste informationen i texten (Elleman, 2017). När läraren högläser ur en kapitelbok kan hon eller han stanna upp under läsningen och lyfta frågor i sammanfattande syfte för att underlätta för eleverna att förstå och minnas vad som hände. När elever läser texter själva kan de uppmanas att stanna upp och tänka igenom vad som händer samt att anteckna nyckelord som fångar upp budskapet. I slutet av läsningen kan textens innehåll sammanfattas med stöd i nyckelorden.

## Att stödja förståelsen visuellt

För att synliggöra för elever hur visuellt stöd kan användas för att komma ihåg och sammanfatta en berättelse eller faktatext, kan läraren skapa en visuell karta över textens innehåll efter exempelvis läsning av en berättelse eller en ämnestext. Det kan vara en traditionell tankekarta som anger nyckelord från det lästa. Det kan också vara en begreppskarta, som knyter ihop ord och termer inom det aktuella temat. Det primära är att eleverna ställer egna frågor, vilket kan stödja dem att läsa och förstå, men också synliggöra sitt eget lärande (Joseph m.fl., 2016).

Ytterligare exempel på visualiserande redskap är flödesscheman, som åskådliggör hur företeelser och processer hör samman. Det kan exempelvis vara bilder på huvudkaraktärerna i en berättelse och vad som hände i flera led innan berättelsen kom till avslutningen. Flödesschemat kan också utgöra ett stöd för sammanfattningen av en faktatext exempelvis om hur grodyngel blir till grodor. Även ett så kallat "VÖL"-schema (Vet, Önskar veta, Lärt mig) kan skapas i samband med läsning av en faktatext. I rutan med "V" antecknas vad eleverna vet om det aktuella temat, i rutan med "Ö" vad de önskar veta och efter läsningen, i rutan med "L" sammanfattas vad de lärt sig. "VÖL"-schemat kan användas i samband med högläsning och vid elevers enskilda läsning av faktatext.

## Sammanfattning

För att stödja alla elevers läs- och skrivutveckling är det fundamentalt att undervisningen utvecklar såväl avkodning som språkförståelse. När undervisning som främjar avkodning och språkförståelse integreras i läs- och skrivutvecklande aktiviteter beskrivs den som en balanserad läs- och skrivundervisning. Strukturerad ljudningsmetod, som har visats vara den mest framgångsrika metoden för den tidiga läs- och skrivundervisningen, innebär att eleverna stöds att bli säkra på grafem-fonemkoppling. Det är grundläggande för läs- och skrivinläringen. Eleverna behöver läsa rikligt med intressanta texter på lämplig nivå för att automatisera avkodningen. Det är därför väsentligt att eleverna ges möjlighet till daglig läsning i skolan. Mängdläsning av sammanhängande text är gynnsamt för att utveckla läsflyt och läsförståelse. För att

motivera elever att läsa även på fritiden behöver undervisningen främja deras läsintresse. Ordförråd har starkt positivt samband med läsförståelse och det är därför väsentligt att undervisningen om ord och begrepp är central i alla skolämnen. Läsförståelse är ett samspel mellan läsare och text, där eleven utgår från sina tidigare erfarenheter och kunskaper när hon eller han konstruerar innebörden i det lästa. Undervisningen behöver därför stödja eleverna att konstruera ett innehåll snarare än att enbart hitta meningen som författaren har lagt i texten. I sådan undervisning är läraren aktiv före, under och efter läsningen för att hjälpa eleverna att förstå hur de kan tänka om textens innehåll, form och funktion utifrån sina egna erfarenheter. I samband med högläsning behöver eleverna få öva på att exempelvis känna igen textens uppbyggnad, att tänka högt om textens innehåll och att dra slutsatser. Eleverna behöver också förstå att det är så de ska resonera eller tänka när de drar slutsatser under sin egen läsning.

## Referenser

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. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life. Robust vocabulary instruction (2 uppl.)*. Guilford Press.

Beck, I. L., McKeown, M. G., Sandora, C., Kucan, L. and Worthy, J. (1996). Questioning the author: A yearlong implementation to engage students with text. *Elementary School Journal*, 96(4), 385–414.

Biemiller, A. & Boote, C. (2006). An effective method for building vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44–62. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>

Castles A., Rastle K., & Nation K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest* 19, 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>

Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 74(6), 663–672. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>

Ehri, L. C. (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S54–60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>

Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19–36. <https://doi.org/10.1097/00011363-200020030-00005>

- Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 761–781. <https://doi.org/10.1037/edu0000180>
- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334–1346. <https://doi.org/10.1037/dev0000512>
- Fletcher, J. M., Savage, R., & Vaughn, S. (2021). A commentary on Bowers (2020) and the role of phonics instruction in reading. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1249–1274. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09580-8>
- Gough, P. B. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7, 6–10. <https://doi.org/10.1177/0741932586007001>
- Hall, C.S. (2016). Inference instruction for struggling readers: A synthesis of intervention research. *Educational Psychology Review* 28, 1–22. <https://doi.org/10.1007/s10648014-9295-x>
- Herrlin, K. & Lundberg, I. (2014). *God läsutveckling – kartläggning och övningar*. Natur & kultur.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Høien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Natur & Kultur.
- Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J., & Rouse, C. (2015). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading & Writing Quarterly*, 32(2), 152–173. <https://doi.org/10.1080/10573569.2014.891449>
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- Lundberg, I. Frost, J. Petersen, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263–284. <https://doi.org/10.1598/RRQ.23.3.1>
- Lundberg, I., Larsman, P. & Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 305–320. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9269-4>

Lundetræ, K., & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring - å komme på sporet. I F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 148–169). Gyldendal akademisk.

Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 740–764.  
<https://doi.org/10.1037/a0015576>

Petscher, Y., Cabell, S.Q., Catts, H.W., Compton, D.L., Foorman, B.R., Hart, S.A., Lonigan, C.J., Phillips, B.M., Schatschneider, C., Steacy, L.M., Terry, N.P., & Wagner, R.K. (2020). How the science of reading informs 21st-century education. *Reading Research Quarterly, 55*(S1), S267–S282. <https://doi.org/10.1002/rrq.352>

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*, 159–175. <https://doi.org/10.1111/cdev.12292>

Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N.K., Pearson, P.D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide (NCEE 2010-4038)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Shedd, M. K. & Duke, N. K. (2008). The power of planning: Developing effective read-alouds. *Young Children, 63*(6), 22–27.

Snow P. (2016). Elizabeth Usher Memorial Lecture: Language is literacy is language: Positioning speech language pathology in education policy, practice, paradigms, and polemics. *International Journal of Speech Language Pathology 18*, 216–28.  
<https://doi.org/10.3109/17549507.2015.1112837>

Sunde, K. & Lundetræ, K. (2019). Is a faster pace of letter instruction associated with other teaching practices? *Nordic Journal of Literacy Research, 5*(2), 2019, 62–78.  
<http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1668>

Sunde, K., Furnes, B., & Lundetræ, K. (2019). Does introducing the letters faster boost the development of children's letter knowledge, word reading and spelling in the first year of school? *Scientific Studies of Reading, 24*(2), 141–158.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>

Taube, K., Fredriksson, U. & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever. Delrapport från SKOLFORSK-projektet*. Vetenskapsrådet.

Wright, T. S., Cervetti, G. N., Wise, C., & McClung, N. A. (2022). The Impact of knowledge-building through conceptually-coherent read alouds on vocabulary and comprehension. *Reading Psychology*, 43(1), 70–84.

<https://doi.org/10.1080/02702711.2021.2020187>