

Vad är lättläst?

Ingvar Lundberg
Monica Reichenberg

Specialpedagogiska
skolmyndigheten

Vad är lättläst?

©2008 Specialpedagogiska skolmyndigheten,
Ingvar Lundberg, Monica Reichenberg

Projektledare: Anders Lidén
Formgivning: Snits Bilder AB
Tryck: Edita, 2008

ISBN: 978-91-28-00146-5 (tryckt),
978-91-28-00147-2 (pdf)
Best.nr: 00146

Innehåll

Vad är lättläst?	7
Lättläst	7
1 Bakgrund	9
Varför behöver vi information som är lätt att läsa? _____	9
Delaktig eller utanför _____	10
Skrift och tal är olika _____	11
Tal och skrift har olika funktioner _____	13
2 Vem behöver lättlästa texter?	15
Barn som håller på att lära sig läsa _____	15
Dyslexi _____	17
Motoriska och perceptuella svårigheter _____	17
Koncentrationssvårigheter _____	18
Andra typer av neuropsykiatriska störningar _____	19
Utvecklingsstörning _____	19
En text kan aldrig stå på egna ben _____	21
Hörselnedsättning _____	21
Teckenspråk – skriven svenska _____	23
Tal- och språksvårigheter _____	24
Bristfällig utbildning och ringa läserfarenhet _____	25
Annan språklig och kulturell bakgrund _____	25
Sammanfattning _____	26
3 Läsförståelse	27
Läsförståelse har flera olika sidor _____	28
Inferenser eller att läsa mellan raderna _____	30
Textbindning _____	33
Att bli medveten om sin egen förståelse _____	35
Sammanfattning _____	36
4 Lätt information – Hur gör vi?	38
Det började för 100 år sedan _____	38
Svenska läsbarhetsprogram _____	39
Räkna själv ut LIX _____	41
Tolkning av LIX-värdet _____	42
Ordvariationsindex _____	42
Kan man mäta det man vill mäta med läsbarhetsformler? _____	43
Rytm _____	45

Forskarna förfinar läsbarhetsformlerna _____	46
ATOS _____	47
Formler är objektiva _____	49
Inte bara läsbarhetsformler _____	50
Det räcker inte med tydligare sammanhang _____	52
Satsförkortningar kan ställa till det _____	53
Samtal kring texter är a och o _____	57
Är skönlitterära texter lättare än faktatexter? _____	57
Hur läser man olika texter? _____	63
Hur gör man texter mer tillgängliga och lättlästa? _____	63
Några vägledande principer _____	64
Språkrådets test – klarspråkstestet _____	65

5 Om nivåbestämning av texter **66**

Olika typer av texter för den tidiga läsundervisningen _____	67
Ordlösa böcker _____	67
Förutsägbara böcker _____	68
Texter med högfrekventa ord _____	68
Texter med ord man kan ljuda _____	69
Autentiska texter _____	70
Anpassade texter _____	71
Att förenkla är inte bara att förenkla _____	72
Exempel på nivågraderingar _____	73
Ordförrådet _____	75
Storlek och layout på typografin _____	76
Förutsägbarhet _____	76
Stöd av bilder _____	76
Begreppens komplexitet _____	77
De tio svårighetsnivåerna _____	77
Vad är god kvalitet? _____	81
Barn är olika _____	82
Barnen ingår i en gemenskap _____	82
Mängden läst text är avgörande _____	83

Lättläst – i praktiken **85**

Författarpresentationer _____	91
Referenser _____	93
För dig som vill veta mer _____	95

Vad är lättläst?

I denna bok diskuterar vi, utifrån forskning och beprövad erfarenhet, den närmare innebörden av begreppet *lättläst*. Vi försöker bland annat reda ut



- vad som gör en text begriplig
- vilka som behöver lättlästa texter
- vad läsförståelse egentligen är
- skillnader mellan tal och skrift
- vad läsbarhetsformler kan ge oss
- hur man kan nivåbestämna texter
- hur man praktiskt kan arbeta med att göra texter mer begripliga

*Ingvar Lundberg
Monica Reichenberg*

Lättläst

Allra först vill vi presentera några egenskaper som brukar gälla för lättlästa texter. Alla lättlästa texter har naturligtvis inte alla dessa egenskaper men de allra flesta har några av dem.

Vi kommer att kommentera alla punkterna nedan i boken.

Lättlästa texter

- är inte särskilt långa
- har ett personligt tilltal, dvs en författarröst
- innehåller omväxlande korta och långa meningar
- innehåller satskonnekteror
- undviker långa substantiv
- undviker främmande ord
- innehåller tydligt förklarade orsakssamband
- undviker passiv form
- undviker abstrakta begrepp
- använder praktiska exempel

1 Bakgrund

Varför behöver vi information som är lätt att läsa?

Behovet av samhällsinformation som är lätt att förstå är stort. Amerikanska undersökningar har visat att det kan vara en fråga på liv och död. En studie visade att nästan hälften av alla dödsolyckor bland amerikanska barn i åldern 1–14 år berodde på olyckor i trafiken. Risken för dödsolyckor skulle minska kraftigt om bilbarnstolar monterades rätt. Det har dock visat sig att flertalet bilbarnstolar monteras på ett felaktigt sätt. En av anledningarna är att instruktionerna är svåra att förstå. De flesta av dem förutsätter att läsarna kan läsa på en nivå som motsvarar den tionde årskursen. Ändå visar en stor amerikansk lässtudie bland vuxna (National Adult Literacy Study) att den genomsnittliga läsnivån hos vuxna motsvarade årskurs 7.



Svåra instruktioner.

Även om den genomsnittliga läsnivån är något högre hos vuxna svenskar har säkert många svårt att förstå information och instruktioner.

Aldrig någonsin har det skrivits och lästs så mycket som nu. Tidningar, tidskrifter och böcker flödar fram ur tryckpressarna, texter fyller cyberrymden och dyker upp på miljontals dataskärmar; egendomligt förkortade texter framträder som sms-meddelanden i mobilerna; skriften invaderar det offentliga rummet på reklamplaceringar, affischer och skyltar. Myndigheter och organisationer överöser oss med trycksaker och lägger upp webbsidor.

I ett stort antal yrken är ändå skrivkraven ganska små och blygsamma. Ofta gäller det bara att fylla i blanketter, arbetsrapporter och redovisningar. I vardagslivet blir skrivandet ofta bara ett och annat vykort, en julkänslning, ett tackkort, ett ytterst kortfattat sms-meddelande, ett meddelande på kylskåpsdörren, ett litet protokoll till föreningen, en lapp med sjukdomsmeddelande till barnens lärare. Bara en ganska liten högutbildad grupp skriver i stor omfattning i tjänsten – yttranden, promemorior, analyser, handledningar, översikter, mer omfattande rapporter.

Att läsa är däremot något som krävs av alla människor i vårt samhälle, både i arbetsliv och i privatliv. Förr var skriften förbehållna en välutbildad elit i samhället, präster eller skriftlärda. I dag måste alla kunna läsa. Vi måste kunna följa instruktioner, vi måste kunna hålla oss informerade, ta del av nya bestämmelser, vidareutbilda oss etc. Vi berikar våra liv genom att läsa skönlitteratur, vi kan få avkoppling eller spänning genom att läsa. Ett liv utan läsning är ett liv i utanförskap. Vi kan inte delta i demokratiska processer i föreningsliv, fack eller politik. Vi kan inte hålla oss orienterade i den värld vi lever i, vi missar möjligheter, vi klarar inte jobb eller vidareutbildning.

Delaktig eller utanför

Tyvärr är det alltför många människor som står utanför skriftvärlden. Därmed står de också utanför samhällsgemenskapen och har sämre möjligheter att påverka sin situation. Trots åtskilliga

år i skolan är det ändå många som har svårt att förstå sammanhängande texter. De allra flesta har nog lärt sig att avkoda skrivna ord. Men meningsbyggnaden och ordförrådet i texterna utgör svåröverstigliga hinder eller kräver så mycket mental ansträngning att man låter bli att ens försöka.

Det är naturligtvis inte acceptabelt att stora grupper måste stå utanför. När informationsmängden i samhället ökar, tenderar också klyftan att öka mellan dem som kan vara delaktiga och dem som står utanför. Alla människor borde ha en självklar rätt att vara delaktiga utifrån sina förutsättningar. Texter måste inte vara så svårtillgängliga som de ofta är. De borde gå att anpassa till olika gruppers förutsättningar så att fler kan bli delaktiga.

Centrum för lättläst har visat att mer än hälften av de svenska myndigheterna inte informerar på lättläst svenska. Riksdagen har fattat ett beslut att Sverige ska vara tillgängligt för alla före 2010. All myndighetsinformation ska då finnas på lättläst svenska. Det är en demokratifråga.

Skrift och tal är olika

Skrift är någonting mycket mer än bara nedtecknat tal. På många sätt rör det sig om ett helt annat kommunikationssystem. Det finns många som tror att man komma tillrätta med läsproblemen genom att man omvandlar den skrivna texten till tal. Men någon teknisk transformation från text till tal fungerar helt enkelt inte i praktiken. Om man inte behärskar skriftspråkets särart i fråga om ett budskaps utformning, kan man inte heller utnyttja text-till-tal-omvandlingen. Orden blir fortfarande lika abstrakta och svårbegripliga och meningarna fortfarande lika krångliga.

När två människor samtalar kan vi tänka på en dragkamp. Lyssnaren kräver att förstå och talaren strävar efter förenkling och smidighet i talorganens rörelser. Talaren kan t ex säga "*natusbata*"

och ändå bli förstådd genom de ledtrådar situationen och sammanhanget tillhandahåller. I skrift måste man formulera sig tydligare: ”*Det är naturligtvis bara att ta*”. I talet kan man säga ”*dente*” i skriften måste det stå ”*det är inte*”. En person som mumlar för mycket i skägget, underartikulerar, tvingas av lyssnarens ”*va saru?*” att tala tydligare. Talar man med en person med hörselnedsättning, ett barn eller en person som inte talar så bra svenska tenderar man att överartikulera. Talet inrymmer således stora variationsmöjligheter. I skriften däremot stavas ett givet ord på samma sätt oavsett i vilket sammanhang det ingår och oavsett vilken person som skriver. Detta konsekvenskrav på skriften sammanhänger med dess distanserade, situationsoavhängiga karaktär.

.. föreläggande avseende
ersättning för terminering ...



Uppläst text räcker inte.

Den underförstådda informationen och den information som vi förmedlar via kroppsspråket i ett samtal gör att vi kan använda bekväma ord som *han, den, det, då, här, hit, dit, längre bort, till höger, nu, snart, genast, om en stund, förra veckan*. I talet finns ett underförstått referenssystem som gör att sådana termer kan användas fritt och bekvämt. Men anta att vi fann ett skriftligt meddelande, en lapp på gatan, där det stod ”*Vill du ge hit den där genast.*” Vi skulle bli helt förbryllade. Vem ska ge vem vad och när?

I skriften måste språket stå på egna ben. Termer som ”*du, hit, den där*” måste få sin innebörd förklarad med språkliga medel, genom referenser till tidigare meningar. Därmed blir språket utförligare, satsbyggnaden mer komplicerad. Den skrivna texten måste inrymma fler *kohesiva band* (ord och uttryck som kittar samman meningar) än talet. Meningar knyts ihop av småord som ”*därefter*”, ”*fastän*”, ”*emellertid*”, ”*således*”, ”*å andra sidan*”. Därtill har vi i skriften litterära former och stilistiska finesser av många slag som utvecklats under århundraden och som bidragit till den stora klyftan mellan det skrivna och det talade språket.

Det går fortare att säga ett ord än att skriva det. I talet flyter ord och tanke ihop, ”i talet tanken föds på mannens läppar”. Förplaneringen och redigeringen av talet är ofta bristfällig. Det är svårt att överblicka längre satsbyggnader och man missar lätt en formulering av slutet på en längre mening så att den inte stämmer överens med början. Det är alltså svårt med konstruktioner av typen *dels–dels, visserligen–men, för det första–för det andra*. Skrivaren däremot har gott om tid. Han kan i lugn och ro tänka över vad han vill få fram, han kan stryka och ändra, han kan överblicka sin satsbyggnad.

Tal och skrift har olika funktioner

Det är i det direkta samspelet mellan människor som talet har sin allra viktigaste funktion. Språkbruket blir beroende av samtalsparterna och av situationen. Parterna har avsikter som de försöker genomföra och intar olika roller i förhållande till varandra. För skrivaren är läsaren långt borta, ofta okänd och framför allt tyst. Man måste uttrycka sig tydligt och fullständigt. Nyckelordet för att karakterisera skillnaden mellan tal och skrift är *distansering*. I skriften har rummets och tidens gränser överskridits, vi är inte här och inte nu.

Konsekvensen av skillnaderna mellan tal och skrift blir i vårt sammanhang viktiga. Följaktligen räcker det inte med att en text

läses upp högt eller direkt på cd för att den ska bli lättillgänglig. Det är förvisso sant att man på detta sätt inte kräver avkodning av skrivna ord. Detta är sannerligen inget trivialt moment för en person med dyslexi. Och för en person med dyslexi kan uppläst text ofta vara en god kompensation. Men för personer med andra typer av svårigheter, t ex av språklig eller kognitiv natur, blir inte uppläsningen till mycket hjälp. Orden är fortfarande lika obegripliga, satsbyggnaden lika komplicerad och den logiska uppbyggnaden av texten lika svår att förstå. Tillrättalagda texter blir alltså en tvingande nödvändighet för många människor.

2 Vem behöver lättlästa texter?

Det rakaste svaret på frågan om vem som behöver lättlästa texter är: Alla. Hur bra läsare man än är stöter man alltid på texter som är orimligt svåra och tunglästa. Men för vissa grupper är behoven särskilt stora:

- Barn, ungdomar och vuxna som håller på att lära sig läsa
- De som har särskilt stora svårigheter att lära sig läsa t ex på grund av dyslexi
- Barn, ungdomar och vuxna med varierande grad av koncentra-tionssvårigheter (t ex ADHD)
- Barn, ungdomar och vuxna med andra neuropsykiatriska störningar (t ex autism, Aspergers syndrom)
- Barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning
- Barn och vuxna med hörselnedsättning
- Vuxna med låg utbildning och bristfällig läserfarenhet
- Barn, ungdomar och vuxna med annan språklig och kulturell bakgrund
- Barn, ungdomar och vuxna med språkstörningar
- Barn, ungdomar och vuxna med motoriska och perceptuella svårigheter

Låt oss kommentera några av dessa grupper och närmare ange vilka behov de har.

Barn som håller på att lära sig läsa

Att lära sig läsa är ett stort steg i ett barns liv. Först och främst måste man förstå hur det alfabetiska systemet fungerar; man måste lära sig bokstäverna och hur de kan kopplas till ljuden i orden.

Sedan gäller det att få upp flyt i denna avkodning. Man ska känna igen orden direkt utan att behöva ljuda sig fram. Så ska man förstå innebörden av en text.

För många barn går det här ganska lätt och snabbt. För andra tar det längre tid. En förutsättning för att det ska gå bra är att de får systematisk och noggrann undervisning, där läraren inte går för fort fram. Men i grunden kan man inte lära sig läsa annat än genom att läsa, ofta och mycket. Och då behövs lämpliga texter anpassade till barnets nivå. Man behöver texter med ord som barnet lätt kan avkoda och förstå innebörden av. Meningsbyggnaden måste också vara anpassad till barnets förutsättningar. Och framför allt måste texterna väcka barnets nyfikenhet och glädje. Lärare och andra vuxna behöver hjälp när det gäller att bedöma svårighetsnivån på texter och böcker för barnet. Ett viktigt syfte med denna skrift är att ge riktlinjer för hur detta ska gå till.

Eftersom barnen går fram i olika utvecklingstakt under den första läsinläringen måste man ha ett brett spektrum av texter på olika nivåer. Det är lärarens svåra uppgift att ge barnen vägledning så att de får arbeta med texter på rätt nivå. Och med rätt nivå menar vi nått och jämnt över den nivå barnet just nu befinner sig på. En god inläring kräver en lagom dos av utmaning. (Vygotskys begrepp ”zonen för den proximala utvecklingen” är tillämpligt här).

I ett senare avsnitt ska vi mer i detalj gå igenom olika försök att nivåbestämma texter för barn som håller på att lära sig läsa. Idélet vore förstås om man kunde sätta en enkel siffra på en bok som sa exakt vilken nivå texten ligger på. Samtidigt skulle man kunna tänka sig att man med testning av barnet kunde placera in barnets färdighetsnivå på samma skala. Då kunde man få en enkel matchning. Barn med en viss siffra fick texter med motsvarande siffra. Men som vi ska se, så enkelt är det inte.

Dyslexi

För en del barn blir läs- och skrivinläringen en oväntat svår uppgift. De har svårt att ”knäcka” den alfabetiska koden. Det går långsamt och hackigt. Ofta går problemen igen i familjen eller släkten. Mycket tyder på att det är fråga om en genetiskt betingad störning. Barnet har således en läggning som gör att det blir särskilt svårt att bli vän med de skrivna orden. Termen dyslexi används för att beteckna dessa genetiskt betingade läs- och skrivsvårigheter. Egentligen tycks det vara fråga om en avgränsad störning i vissa språkfunktioner som gör att barnet får problem att greppa ordens ljudmässiga uppbyggnad. Många individer med dyslexi kan ha lätt att lära sig andra färdigheter, som att räkna, spela boll, slöjda, rita och måla. Men att läsa med flyt och att stava rätt går inte.

Texter som tillrättaläggs för barn och även vuxna med dyslexi måste framför allt ha ord som är lätta att avkoda. De får alltså inte vara långa och helst inte inrymma konsonantgrupper. Ökningen av svårighetsgraden på texterna måste ske långsamt. Inte förrän barnet visar säkerhet och flyt på en nivå kan man gå vidare till nästa, där avkodningskraven har höjts något. Samtidigt får man konstatera att många personer med dyslexi har ett gott förstånd och kan ta till sig komplicerad information. Kompenserande hjälpmedel som text-till-tal-omvandling och talböcker kan då alltså baseras på vanliga texter som inte behöver vara språkligt tillrättalagda.

Motoriska och perceptuella svårigheter

Barn med stora motoriska eller perceptuella svårigheter kan ha svårt att läsa t ex därför att de har svårt att hålla huvudet stilla och blicken riktad mot texten. Ögonrörelserna kan vara dåligt automatiserade. Det är svårt att flytta ögonen från rad till rad. Men även talmotoriken kan vara allvarligt störd, vilket kan leda till att de får svårt att få grepp om hur språket är segmenterat.

Hjärnskada kan också innebära svårigheter att koppla samman det visuella och det auditiva.

De har ofta behov som påminner om de som personer med dyslexi har och kan också ha svårt med koncentrationen. De behöver grafisk tydlighet och rena bilder för att på egen hand bemästra innehåll i texter och bilder.

Koncentrationsvärigheter

Många lärare vittnar gärna om att barn som kommer till skolan i dag är mer rastlösa och oroliga än förr. Barns uppväxtvillkor har förändrats. Stora, oroliga grupper i förskolan, TV, video, dataspel, nöjesparker och äventyrsbad har bombarderat barn med stimulans, spänning, omväxling och förnöjelse i en omfattning som var otänkbar bara för någon generation sedan.

Det finns barn som är extra sårbara och som riskerar att utveckla ganska allvarliga symptom i denna kakafoni av påverkningar. Barn med ADHD (Attention Deficit and Hyperactivity Disorder) har mycket svårt att sitta stilla, är extremt rastlösa, kan inte vidmakthålla uppmärksamheten länge, distraheras lätt, kan inte koncentrera sig på en uppgift, är otåliga och lättirriterade. Sådana barn kan ha svårt att vistas i vanliga klassrum och måste ständigt övervakas och stödjas. ADHD är en störning som ofta följer en individ ända upp i vuxen ålder.

Det är klart att sitta stilla och läsa längre texter under lång tid är en orimlig uppgift för personer med ADHD. Många har klarat av att knäcka koden och kan läsa av orden snabbt och säkert. Men de orkar inte med längre, sammanhängande texter. Deras texter måste alltså vara korta och överblickbara med luftig typografi. Det bör vara dramatik och tidiga höjdpunkter i texten. Kraven på avkodningsbarhet och språkliga förenklingar är inte avgörande för denna grupp.

Andra typer av neuropsykiatriska störningar

Det finns barn och vuxna som främst har svårigheter med social kognition. De har mycket svårt att sätta sig in i andra människors tankar och känslor. De förstår inte motiv bakom människors handlingar. Den senaste forskningen tyder på att dessa individer har karakteristiska avvikelser i hjärnan – bland annat att deras spegelneuronsystem inte fungerar som de ska. Diagnoserna autism och Aspergers syndrom brukar användas i detta sammanhang. När det gäller autism kan man ofta se att detta tillstånd ofta är kombinerat med grav utvecklingsstörning.

Högfungerande individer med autism/Asperger kan lära sig läsa. Tyvärr har inte så mycket forskning om dessa individers läsning gjorts, men det finns studier som pekar på att de har ganska lätt att förstå informationsmaterial och instruktioner. Faktatexter behöver inte heller vålla problem. Däremot har de svårt att hänga med i en skönlitterär framställning där man måste kunna leva sig in i personers situation, ta deras roller, förstå hur de tänker och känner, uppfatta konflikter och dilemman som de ställs inför. Denna brist på inlevelseförmåga är inte lätt att komma tillrätta med. Men om händelseförloppen är logiska och klara kan även individer med autism/Asperger få utbyte av litterära framställningar. Vid valet av litteratur för individer med dessa funktionsstörningar bör man alltså tänka på framställningar som har en logisk uppbyggnad, rak tidsordning och ändå spänning men som inte kräver mycket av inlevelse i gestalternas tankar och känslor.

Utvecklingsstörning

Barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning kan lära sig läsa. De lär sig alla bokstäver och kan avkoda skrivna ord med viss säkerhet. Men de har ett dåligt utvecklat ordförråd särskilt när det gäller abstrakta ord. Deras arbetsminne är också begränsat vilket gör att långa meningar blir svåra. Om dessa barn och också vuxna ska få ut något av läsningen måste texterna vara tillrättalagda med enkla,

vardagliga och konkreta ord och enkla, korta meningar. Här ställs verkligen konsten att åstadkomma lättlästa men meningsfulla texter på hårda prov.

Det finns inga mer omfattande svenska studier kring läsning och personer med utvecklingsstörning. I ett pågående projekt har vi märkt vilket stort intresse många personer med utvecklingsstörning har för läsning. Sällan har vi skådat en sådan läslust och vilja att läsa mer. I medlemstidningen Grunden Tidning recenserar de fortlöpande nyutkommen litteratur. En författare som är särskilt uppskattad är Hans Peterson därför att ”han skriver så bra om funktionshinder” som en av deltagarna uttryckte det. Populära är också deckare, *Bröderna Grimms sagor*, fantasyböcker och böcker av Astrid Lindgren.

När vi har samtalat med personer med lindrig utvecklingsstörning om hur de vill att texterna ska vara tryckte de mycket på att de ska vara spännande. De personer med utvecklingsstörning som hade dubbla funktionshinder, såsom nedsatt syn etc fokuserade på läsligheten, dvs de ville ha stort teckensnitt och inte så mycket skrivet på varje sida.

Men det finns också annat man bör tänka på när man skriver för personer med utvecklingsstörning. Innehållet måste vara klart och tydligt och huvudbudskapet gå som en röd tråd genom texten. Läsare med utvecklingsstörning har svårare att koppla ihop olika ord med rätt referens. En text blir lättare att förstå för dem om det är tydliga kopplingar mellan orden. Tätast koppling blir det om man har en identisk upprepning. En nackdel med en sådan text är att den blir tjätig. Så även här gäller det att gå en balansgång. En text blir också lättare att förstå om informationen kommer i tidsföljd och om man undviker bildspråk, ordspråk, ironi och liknelser. Läsare med utvecklingsstörning har svårt att hålla kvar längre meningar i korttidsminnet. Det blir därför lättare för dem om de möter huvudsatser i texter de läser.

En text kan aldrig stå på egna ben

Det gäller att fånga upp läsintresset och hålla det vid liv hos personer med utvecklingsstörning. Ett sätt att göra det är att fortlöpande ha strukturerade textsamtal med dem. Därigenom lär de sig nya ord. Ord lärs i ett sammanhang, men att lära sig ord när man läser texter är inte helt lätt därför att orden i den skrivna texten saknar intonation. Man kan inte heller överföra kroppsspråk etc. I många historier används komplexa meningsstrukturer. Här kan det strukturerade textsamtalet vara en framkomlig väg till ökad textförståelse. I samtalet kan alla deltagare bidra med sina förkunskaper och under en lärares/handledares ledning kan de tillsammans hjälpas åt att fånga upp de bärande idéerna i texten.

I Holland har forskare undersökt hur man kan förbättra läsförståelsen hos personer med lindrig utvecklingsstörning. Elever i 12-årsåldern deltog i studien. Utgångspunkten var att personer med utvecklingsstörning inte förstår orsakssambanden i en text. Genom att fokusera på dessa hoppades man att förståelsen skulle öka. Förståelsen mättes genom att ställa *varför*-frågor samt be eleverna återberätta vad de läst. Under åtta veckor, 20-30 minuter varje dag, undervisades eleverna om orsakssamband under ledning av en forskare. Under den första veckan fick de läsa berättelser högt, identifiera ord, meningar och stycken. Under den andra och tredje veckan fick de lära sig att identifiera orsakssamband i meningar. Under den fjärde, femte och sjätte veckan fick de träna sig på att använda orsakssamband i berättelser. Under de två sista veckorna slutligen fick de träna på att använda orsakssamband i faktatexter. Att förstå orsakssambanden i en berättelse/faktatext är viktigt om man ska kunna tillgodogöra sig innehållet i texten (Varnhagen & Goldman, 1986).

Hörselnedsättning

Om barn och vuxna med hörselnedsättning har behov av lättlästa texter och hur dessa texter i så fall ska se ut finns förhållandevis lite forskning om. Gruppen barn och vuxna med hörselnedsättning omfattar såväl de med lätt hörselnedsättning som de som är döva.

En del har fått sin hörselnedsättning i tidig ålder, andra som vuxna. Kommunikationssätt, behov och förutsättningar är således olika.

De flesta barn med hörselnedsättning använder talet och hörseln i kombination med hörseltekniska hjälpmedel och hörapparat i sin kommunikation med andra människor. En del har också behov av och använder Tecken Som Stöd (TSS) eller teckenspråk i vissa situationer.

När barn med hörselnedsättning ska lära sig läsa behöver de (precis som hörande barn) bli medvetna om att tal och skrift skiljer sig åt och har olika funktion. För de barn som är beroende av teckenspråk för sin kommunikation är förutsättningarna delvis annorlunda. Det är ytterst få döva barn som har teckenspråk som modersmål i den bemärkelsen att språket talas i hemmet, av föräldrarna. De flesta föräldrar som får döva barn är hörande och behöver därför lära sig teckenspråk för att kunna kommunicera med barnet.

Människor som alltsedan födelsen inte alls kan höra blir hänvisade till en helt annan språklig gemenskap än den man kan finna i det talade språket. De dövas teckenspråk är ett alldeles eget språk med en annorlunda uppbyggnad än talet. Men eftersom vår alfabetiska skrift har sin grund i det talade språket blir skriften för de döva ett nytt och på många sätt svårt språk. Skrivtecknen har ingen relation till de dövas tecken och gester. De skrivna orden måste läras in ändå. Det är kanske inte så märkligt att många döva har stora läsproblem. Utan tillrättalagda texter blir de ofrånkomligen utanför.

Jag gick i Örebro i skolan och där var det oralism [...] Då fick man nämligen inte använda teckenspråk. Man kan säga att det var sju vita år. Jag missade faktiskt väldigt mycket på grund av det. Skulle man prata då skulle man säga ett ord. Förstod man inte då hoppade man ju över. Ibland fick man gissa vad lärarna sa. Mycket kunskap gick förlorad faktiskt.

Kristina

Detta var Kristinas upplevelser av skolan på 1950- och 60-talet. Kristina deltog i en studie vi gjorde kring dövas läsförståelse. Hon föddes döv. När Kristina gick i skolan var inte teckenspråksanvändning så utbredd i undervisningssammanhang. Därför tvingades Kristina och hennes klasskamrater lära sig att läsa av läpparna (oralism). Det skulle dröja ända till 1981 innan teckenspråk blev officiellt erkänt som de dövas modersmål.

Flera forskare har visat att döva som tidigt kommer i kontakt med teckenspråk har lättare att lära sig läsa. Döva, som däremot fått teckenspråk sent, utvecklar en sämre läsförståelse och inte bara det utan också en sämre utvecklad teckenspråklig förmåga. Det är betingat med vissa svårigheter att lära sig läsa för en barndomsdöv. Samtidigt som de lär sig läsa och skriva måste de lära sig ett nytt språk, svenskan, därför att teckenspråket inte har någon koppling till skriften som sådan. De barndomsdöva känner därför inte till den alfabetiska principen eller hur man i svenskan konstruerar ord och meningar om de inte i tidig ålder fått lära sig läppavläsning.

Teckenspråk – skriven svenska

Teckenspråket skiljer sig från svenskan. Det har sin egen grammatik, sitt ordförråd och sin egen ordföljd. Medan hörande använder rösten och hörseln när de talar med varandra använder döva händerna, kroppen, huvudets rörelser, mimik, mun och ögonbrynsrörelser som uppfattas visuellt. Det handlar inte om en begränsning i teckenspråket. Det kan ha samma nyanser som svenskan. Långt ifrån all information finns på teckenspråk. Därför måste döva läsa många texter – såväl skönlitterära som samhällsinformation – på andraspråket svenska.

När döva ska läsa texter med samhällsinformation på skriven svenska ställer det dubbla krav. Förutom att läsa på andraspråket svenska, tillkommer också att hantera samhällsvetenskapens speciella språk med abstrakta begrepp som ofta är centrala för förståelsen.

Forskning tyder på att det är en fördel för förståelsen om man har kulturspecifika förkunskaper. De döva har vuxit upp i den svenska kulturen men har samtidigt svårigheter att få tillgång till den. Till skillnad från hörande har inte döva lika stor tillgång till media. De flesta kan inte lyssna på radio och alla TV-program är inte textade. Det händer att man tvingas välja bort program man vill se på grund av att de saknar text, det vill säga man utestängs från en del av TV-utbudet som behandlar samhällsinformation. Följaktligen har många barndomsdöva stora problem att förstå dekontextualiserat, abstrakt skriftspråk.

I Sverige finns det 8 000–10 000 döva, men alla är inte som Kristina, födda döva. Många blir döva senare i livet och får lära sig teckenspråk först i vuxen ålder. De var således hörande när de en gång lärde sig att läsa och har under ett antal år haft möjlighet att ta del av medieutbudet.

Tal- och språksvårigheter

Av genetiska skäl, ibland i kombination med bristfällig stimulans får en del barn en starkt försenad språkutveckling. En sådan försening kan innebära svårigheter att uttala orden begripligt, begränsat ordförråd, dålig meningsbyggnad, svårigheter att uppfatta ordens ljudmässiga uppbyggnad, bristfällig förståelse eller allmänna kommunikationsproblem som också innefattar problem att anpassa sig till talsituationen. Ibland kan problemen vara begränsade till bara en av de uppräknade språkfunktionerna.

I allmänhet har barn, ungdomar och vuxna med språksvårigheter också läs- och skrivproblem. Om svårigheterna i första hand gäller att handskas med språkets ljudmässiga sida blir svårigheterna ungefär desamma som vid dyslexi. Svårigheter med ordförråd, grammatik och förståelse kräver anpassningar av ungefär samma slag som för personer med utvecklingsstörning. Det är dock viktigt att påpeka att språksvårigheter kan förekomma hos personer med god förståndsutveckling i övrigt.

Bristfällig utbildning och ringa läserfarenhet

I Sverige är klyftorna mellan socio-ekonomiska grupper mindre än på många andra håll i världen. Ändå har sociala villkor påtagliga effekter på hälsa och livslängd. Människor med låg utbildning är oftare arbetslösa, har sämre ekonomi, har högre kriminalitet, har fler sjukdomar, missbrukar oftare, är oftare överviktiga, dör tidigare etc än människor med hög utbildning. De utsatta grupperna har också ett utanförskap genom att de läser sämre. Det innebär att de inte kan hålla sig orienterade om samhället, inte bevaka sina rättigheter och inte kan glädjas åt de världar som skönlitteraturen skulle kunna öppna för dem. Om man ska ge utsatta människor en chans att bli läsare måste de få tillgång till lättlästa texter.

Annan språklig och kulturell bakgrund

En växande andel av befolkningen i Sverige har ett annat modersmål än svenska. Stora grupper kommer från länder där läsning inte spelar särskilt stor roll i människors liv.

Flera internationella undersökningar (IEA, PIRLS, PISA, IEAALS) har visat att barn, ungdomar och vuxna med invandrabakgrund är starkt överrepresenterade i gruppen av svaga läsare.

När det gäller personer med invandrabakgrund kan man ofta se att de relativt snabbt kan lära sig att avkoda skrivna ord på svenska. Den stora stötstenen gäller ordförståelsen och kanske meningsbyggnaden. Ordspråk och metaforer vållar också problem. Det tycks ta många år att uppnå sådan förtrogenhet med svenska språket att man kan läsa och förstå i nivå med infödda svenskar.

Frågan är nu om man ska förenkla texter för personer med invandrabakgrund eller om man i största utsträckning ska ha autentiska texter. Frågan är inte enkel, och forskarna är nog oeniga. Somliga hävdar att förenklade texter riskerar att fördröja inläringen av det nya språket. Förenkling av ordförråd och grammatik kan leda till texter som de aldrig sedan möter i den nya språkliga verkligheten.

Sammanfattning

Vi har i detta avsnitt gått igenom ett antal grupper med behov av att få texter anpassade till sina förutsättningar. Men grupperna är sällan homogena. Individer med dyslexi kan också ibland ha andra funktionsnedsättningar, t ex ADHD. Likaså kan barn med utvecklingsstörning ha t ex synnedsättning eller diagnosen autism. Man kan alltså inte mekaniskt välja texter anpassade för en viss grupp. I varje enskilt fall måste man klargöra problembilden innan man väljer eller föreslår text.

I senare avsnitt kommer vi att närmare gå igenom en del mer konkreta exempel på hur texter kan anpassas, göras lättare och därmed mer tillgängliga för olika grupper. Men innan vi gör detta ska vi ta upp några allmänna frågor om läsförståelse för att visa att läsning handlar om ett samspel mellan läsare och text. Detta samspel innebär att vi inte bara kan uppmärksamma texten och dess uppbyggnad. Vi måste hela tiden tänka på vilka läsare som texten ska anpassas till.

3 Läsförståelse

Att förstå sammanhängande texter är vad läsning går ut på. Vi ska i detta avsnitt ta upp några frågor om läsförståelse som en nödvändig bakgrund till våra diskussioner om vad det är som gör en text lätt eller svår att förstå. Som vi ska se handlar det inte bara om texten utan också om läsaren.

Problemet med läsning är ingalunda avklarat i och med att man lärt sig att snabbt och säkert identifiera de skrivna orden. Den bearbetning som man gör, när man tolkar ett talat yttrande, kan man inte utan vidare tillämpa när man tolkar en skriven text. Skriftspråk och talspråk är som vi redan framhållit på många sätt väsensskilda kommunikationsformer. I ett samtal får lyssnaren god vägledning av tonfall, gester, blickar, ansiktsuttryck, kroppshållning, pekningar och många andra subtila ledtrådar. I skriften finns bara orden, deras böjningar och deras ordningsföljder att utgå ifrån. Då blir den syntaktiska förmågan avgörande för tolkningen av texten. Men barns *syntaktiska förmåga* är långt ifrån färdigutvecklad vid skolstarten.

Barnen kan t ex i skriften tidigt möta inskjutna bestämningar av typen *”Jan, pojken i brun tröja, har en ny boll”*. När man lyssnar på en lågstadielev som kämpar med en sådan konstruktion inser man att skriften ställer nya krav på barnet långt utöver dem som gäller avkodningen av skrivna ord.

Att förstå en mening är emellertid inte bara fråga om syntaktisk bearbetning. Ta t ex följande mening: *”Polisen höjde handen och stoppade bilen”*. En sådan mening skulle kunna tolkas på olika sätt. Polisen skulle t ex kunna ha stoppat bilen med sin egen fysiska styrka. Men det troliga är att meningen framkallar en slags inre

bild, ett scenario, där det är en förare som trampar på bromspedalen och som gör detta som en reaktion på att han/hon ser polisens höjda hand. En sådan tolkning inrymmer mycket information som inte alls finns i själva texten. Läsaren utnyttjar sin kunskap om världen för att utveckla ett inre scenario; i det här fallet kunskap om polisens roll vid en trafikkontroll. Exakt samma språkliga form kan i ett annat fall framkalla ett helt annat scenario, t ex *”målvakten höjde handen och stoppade pucken”*. Nu ser vi en person iförd stor plockhandske som fångar en puck avfyrad ifrån en spelare med hjälp av en klubba. Här bygger scenariot på läsarens kunskap om vad som är typiskt vid en ishockeymatch. Man skulle kunna betrakta en text som en serie instruktioner som anger för oss hur vi ska utnyttja den kunskap om världen som vi redan har och hur den kunskapen kan modifieras och utvecklas.

Läsförståelse har flera olika sidor

Låt oss se på följande mening:

”Det var tur att det fanns en höstack eftersom tyget gick sönder.”

Så som meningen låter är den egentligen fullständigt obegriplig. Ändå förstår vi vartenda ord. Meningsbyggnaden är inte heller komplicerad. Vi får snabbt ett slags ram, som anger att det är tur att något finns eftersom något har hänt. På ett plan kan vi alltså genomföra ett slags språklig bearbetning. Men det är ändå något som är ofullständigt. Så får vi nyckelordet *”fallskärm”*. Då faller plötsligen allt på plats. För vår inre syn ser vi en person som kommer farande genom luften i en fallskärm som inte har vecklat ut sig väl. Då är det verkligen tur att det finns en höstack som kan ta emot honom mjukt.

Detta enkla exempel lär oss flera saker. För det första kan vi se att förståelse egentligen innehåller två sidor – en som har med den språkliga bearbetningen att göra, och en som har med själva tolkningen att göra utifrån sammanhanget i texten. Den språkliga bearbetningen är ett slags analys av satsen där orden grupperas på ett visst sätt efter reglerna i språket. Troligtvis genomförs en sådan

analys på ett automatiserat, omedvetet plan. Men det är först när vi kan se fallskärmshopparen för vår inre syn som en egentlig förståelse har kommit till stånd.

När vi tolkar en text konstruerar vi således ofta en inre föreställningsvärld, ett inre scenario, ett slags mental modell av världen, där vi ser saker hända eller föreställer oss hur saker hänger samman. Våra tidigare kunskaper och kanske fördomar är avgörande för hur våra mentala modeller konstrueras.

Ett inre scenario.



Låt oss se hur detta gör sig gällande i nästa exempel:

”Markus var på väg till skolan. Han var orolig för matematiklektionen”.

Nu har vi omedelbart vårt scenario klart. Men så kommer nästa mening:

”Han var rädd att han inte skulle få lugn i klassen.”

Här tvingas vi att ompröva vårt första scenario. Allt eftersom vi tar oss fram i en text, får vi fortlöpande anledningar att revidera, justera, förfina och bygga ut våra mentala modeller. Som vi ska se är läsförståelse i hög grad ett aktivt, skapande arbete.

Inferenser eller att läsa mellan raderna

Förståelse av en text handlar inte bara om att tolka mening för mening. Meningarna hänger också ihop. Innebörden av en text är inte bara en summa av betydelser av de enskilda meningar som bygger upp texten. Detta framgår till och med av denna korta text.

”Lisa kom farande nedför trappan. Kalle rusade iväg för att få tag på en läkare”.

De flesta läsare skulle tolka det så att Lisa föll i trappan, skadade sig och att Kalle därför sprang efter hjälp. Om den första meningen i stället följdes av en annan mening: *”Kalle rusade fram och kysste henne”* så skulle tolkningen bli helt annorlunda. Läsaren går alltså utöver den givna informationen, läser mellan och bortom textens rader. För att binda ihop meningarna på ett rimligt sätt måste alltså läsaren göra *inferenser*, dra slutsatser, föra in ytterligare kunskap. Inferenserna i det första fallet kan t ex vara: *”Lisa föll i trappan. Lisa skadade sig illa, folk som skadar sig behöver läkare”* etc.

En text som utsäger allt blir outhärdligt omständlig och omöjlig. Skrivaren måste kunna utgå från läsarens kapacitet att göra inferenser. Det är som Joseph Conrad en gång skrev till en vän: *”Du förstår att som författare skriver jag egentligen bara halva boken. Resten är läsarens bidrag, där han med sitt medskapande, aktiva tolkningsarbete slutför verket. Gud give, att jag får begåvade läsare”.*

Låt oss ta ytterligare ett exempel:

”Sara var bjuden på kalas. Hon undrade om Elin skulle gilla en TinTin-bok. Hon skakade på spargrisen. Den gav inte ett ljud ifrån sig.”

Den innebörd som läsaren får ut av detta stycke är någonting mer än bara en lista av de satser som ingår där. Temat rör sig om inköp av en present till födelsedagen även om detta inte sägs klart ut.

Men utan ett sådant tema blir det svårt att föreställa sig hur läsaren kan göra den rätta inferensen och relatera TinTin till en present, spargrisen till inköp av presenten och innebörden av att spargrisen var tyst till hela stycket. Inferenserna härrör alltså från det scenario som läsaren konstruerar vid mötet med texten. Vi skulle kunna föreställa oss en invandrarflicka som aldrig varit på ett svenskt barnkalas och inte vet något om ritualerna med presenter som man väljer med omsorg och finansierar med egna, sparade medel. Då hjälper det inte hur bra hon kan läsa och hur bra svenska hon kan tala. Problemet med förståelse handlar här inte om språket och läsfärdigheten. Det är en fråga om kulturkompetens.

I den skrivna texten ska först orden identifieras. Undersökningar av ögonrörelser har visat att även vana och skickliga läsare praktiskt taget fixerar varje ord i texten. Skrivna ord har tre egenskaper som utnyttjas vid identifieringen – den *ortografiska* uppbyggnaden (stavningen), ordens ljudmässiga eller *fonologiska* sida (hur orden kan segmenteras i ljudbitar) och ordens *betydelser*. Allteftersom läsaren tar sig fram i texten fogas orden ihop till meningar. I slutet av en mening kan man ofta registrera längre fixeringstider vilket kan tyda på att man summerar upp och integrerar vad man kommit fram till hittills. Det är således fråga om en kontinuerlig uppdatering av inre föreställningar om texten.

Våra inre föreställningar av meningarna integreras till en inre föreställning. Tillsammans med kunskaper om den situation texten gäller (t ex att gå på kalas), får vi nu en tolkning av textens budskap. Vi utgår från våra förkunskaper om vad texten gäller. Vi har hypoteser och förväntningar som hela tiden prövas mot texten; vi tolkar innehållet utifrån det perspektiv vi har, fogar in textens meningar i en tolkningsram, ett schema. I detta fall innebär således tolknings-schemat våra föreställningar om hur det går till vid ett födelsedagskalas.

För att bedöma om en text är lättläst eller inte räcker det inte med att vi analyserar textens språkliga uppbyggnad. Vi måste också ta hänsyn till läsarnas tolkningsramar, vilka föreställningar de har, vilket förhandsvetande som finns, vilka förhoppningar, önskingar och mål som läsaren har med sin läsning. Läsförståelse handlar alltid om ett samspel mellan text och läsare.

Att läsa mellan raderna.



”Sara var bjuden på kalas. Hon undrade om Elin skulle gilla en TinTin-bok.



Aha. Kalas, Elin och TinTin-bok. Det handlar nog om ett födelsedagskalas.



”Hon skakade på spargrisen. Den gav inte ett ljud ifrån sig.”



Stackars Sara. Hon har inga pengar att köpa födelsedagspresent för.

Textbindning

Som vi har sett kan de olika meningarna i en text bindas samman på olika sätt, dels genom läsarens inferenser och dels genom mer direkta språkliga markeringar. I ett muntligt samtal binder ofta den yttre situationen samman yttranden. Man pekar och gestikulerar. Satsmelodin ger också viktig vägledning. I talet kan man säga: ”Åsa tappade fatet” och genom betoningen av Åsa markera vad som är ny information. Om man i stället säger ”Åsa tappade *fatet*”, vet lyssnaren redan att Åsa tappade något. Genom betoningen förmedlas den nya informationen att det var fatet och inte koppen som hon tappade.

En skriven text är tyst, kall och naken. Man måste förlita sig på syntaktiska signaler för att förstå vad som redan är givet och vad som är nytt. Det tydligaste exemplet på sådana signaler är *anatoriska referenser* (anator kommer från grekiskan och betyder ungefär ”tillbakaförande”). Ett enkelt exempel på en sådan anatorisk referens har vi i följande meningar:

”En buss kom farande nedför backen. Bussen var nära att krocka med en lastbil.”

Bussen i bestämd form har alltså anatorisk relation till ”en buss” i meningen innan. Genom olika slags anatoriska element i en text som t ex pronomina eller bestämda former får alltså läsaren vägledning att avgöra vad som är given information och ny.

Ibland kan referensen kräva en brygga av inferens. Ta t ex följande meningar.

”Anna packade upp matsäckskorgen. Saften var varm.”

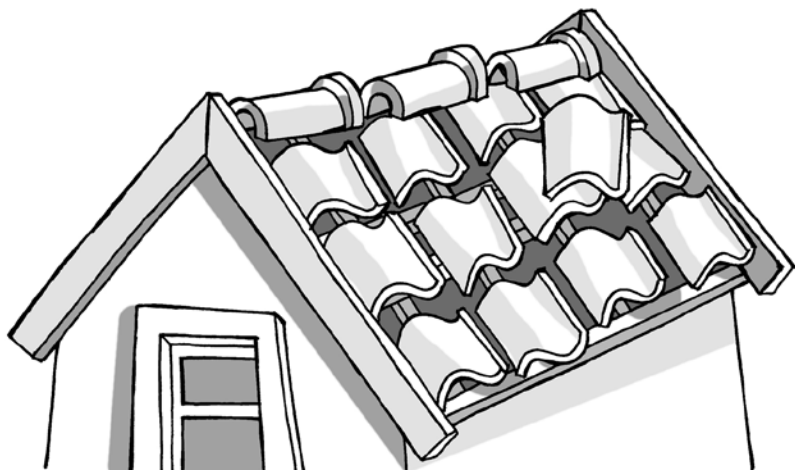
I den andra meningen visar den bestämda formen på ”saften” att informationen är given. Men i meningen innan står inte ordet saft direkt. Läsaren måste alltså bygga en bro av typen: ”Saft brukar ingå i en matsäckskorg. Därför måste referensen till saft i den andra meningen vara något av det man kan finna i den matsäckskorg som omnämns i den första meningen”.

En skriven text inrymmer således mer eller mindre tydliga kohesiva band som kittar samman de olika meningarna och skapar ett intryck av sammanhang och flyt. Förutom anaforiska referenser som ger vägledning om vad som är nytt och vad som är givet finns också talrika småord av typen ”därefter”, ”dock”, ”så”, ”men”, ”fastän”, ”emellertid” etc som knyter samman olika meningar i texten. Barn har ofta inga svårigheter att läsa ut sådana ord, men det är ofta tveksamt om de uppfattar deras funktion och förstår att utnyttja dem.

I nybörjarböcker är meningarna maximalt enkla och presenteras ofta på separata rader i texten. Kohesivskapande referenser undviks. I stället får vi en slags egendomliga stackatomeningar där aktören upprepas hela tiden. *”Lisa cyklar. Lisa cyklar fort. Lisa ser en å. Lisa kan inte stanna. Lisa faller i.”* i stället för

”Lisa föll i ån därför att hon cyklade för fort och inte kunde stanna.”

Trots att meningen är lång är den förmodligen lättare att förstå än den sönderstyckade texten där man själv måste skapa banden mellan meningarna.



*Kohesiva band håller ihop en skriven text.
Utan dessa kan framställningen rasa samman.*

Att bli medveten om sin egen förståelse

En elev med lässvårigheter kan beskrivas som en inaktiv inlärare, som håller fast vid ett och samma stereotypa arbetssätt och inte aktivt ställer sig frågor inför texten eller försöker relatera det nya materialet till det han/hon redan vet. En aktiv läsning förutsätter att man på något sätt är medveten om de egna tankeprocesserna, den egna inläringen. En sådan medvetenhet som också kallas *metakognition*, innebär att man kan ställa diagnos på sig själv under läsningen, att man vet när man förstår och inte förstår, så att man kan utveckla olika alternativa strategier och t ex anpassa lästempot till uppgiftens art och textens karaktär.

Goda läsare visar sina metakognitiva färdigheter genom de strategier de använder vid läsning. Sådana strategier kan bland annat innefatta:

- 1 Att göra klart för sig syftet med läsningen. Kan jag nöja mig med en snabb skumning av texten eller krävs det en noggrann bearbetning?
- 2 Att identifiera och särskilt uppmärksamma viktiga partier i texten.
- 3 Att avgöra om förståelsen är tillräcklig eller om man behöver gå tillbaka i texten eller på annat sätt öka förståelsen.

I en undersökning jämförde vi goda och dåliga läsare i skolår 7–9. De fick läsa texter av olika karaktär och svårighetsgrad. De dåliga läsarna höll i stort sett samma läshastighet i alla texterna, medan de goda läsarna visade en genomsnittsskillnad i hastighet på närmare 50 % mellan lätta och svåra texter. De dåliga läsarna anpassar alltså inte lästiden och sättet att läsa till om texten innehåller svåra ord, har oklar logisk struktur eller har många långa meningar.

I en annan undersökning som vi gjorde i skolår 4–6 fick eleverna bedöma hur lätt de trodde att det skulle vara att komma ihåg olika meningar. En del meningar hade en naturlig logisk struktur där de

olika leden hängde ihop, t ex *”Den hungrige pojken åt en hamburgare”* eller *”Alla hade hunnit bli trötta och längtade bara efter att få sova.”* I andra meningar hängde de olika leden inte lika naturligt ihop, t ex *”Den hungrige pojken gick och lade sig”* eller *”Mannen var väldigt orakad och bad genast att få en tidning.”* Eleverna fick en lång lista med sådana meningar blandade om vartannat och skulle bedöma varje mening på en skala och där ange hur lätt eller svår meningen skulle vara att minnas. Resultatet visade att de läsvaga eleverna i mindre utsträckning än de normala läsarna uppfattade någon skillnad mellan meningarna. Om de således inte kan *”ställa diagnos”* på texten eller uppfatta olika kravnivåer kan de heller inte anpassa sin läsning efter textens krav.

En viktig men dåligt utredd fråga är vad bakgrunden egentligen är till de dåliga läsarnas metakognitiva problem. Man kan naturligtvis konstatera att många av dem har en allmänt sent utvecklad eller dålig intellektuell funktion. Man kan knappast bli medveten om kognitiva processer som man ännu inte har utvecklat. Men att stämpla en elev som dåligt begåvad brukar sällan ge konstruktiva pedagogiska direktiv för hjälpinsatser.

Det metakognitiva perspektiv som vi antytt här innebär också att man utgår från att den som ska lära sig något själv är ansvarig för inläringen. Den pedagogiska behandlingen blir då mindre en fråga om att avhjälpa vissa konstaterade brister hos individen och mer en fråga om att skapa betingelser i skolan så att ett ansvarstagande kan utvecklas. Även med en sådan pedagogisk grundhållning kommer man inte ifrån behovet av att då och då försöka ta reda på i vilken utsträckning eleverna förstår det de läser och vilken typ av förståelseproblem som dominerar hos en viss elev.

Sammanfattning

Vi har i detta avsnitt om läsförståelse velat visa att frågan om vad som är lättläst inte bara handlar om texten. Vår analys av läsförståelse har också visat att text och tal kan vara mycket olika,

vilket innebär att man inte löser läsproblem genom att bara få tillgång till talböcker. LL-förlaget har insett detta och gett ut förenklade texter som mp3-böcker. Avsnittet här om läsförståelse visar att det komplicerade samspelet mellan läsaren och texten gör att man inte kan räkna med några enkla tumregler för hur man kan göra texter lättlästa. Men som vi ska se i fortsättningen är det ändå möjligt att ge vissa riktlinjer för att göra texter mer tillgängliga.



*Det är alltid ett samspel
mellan läsare och text.*

4 Lätt information – Hur gör vi?

Vi är nog många som frågat oss varför det ska vara så svårt att förstå viss information. Detta är en fråga som har sysselsatt människan i över 2000 år.

Redan Aristoteles funderade på olika strategier för hur han skulle få fram sitt budskap till medborgarna i Aten. Aristoteles talade direkt till dem. Idag får vi den mesta informationen via det tryckta ordet och det är svårt att undvika skrivna texter. Det var annorlunda bara för några år sedan. Då kunde vi beställa varor, boka resor och till och med söka jobb per telefon. Hade man inte så god läsförmåga upptäcktes det inte i första taget.

Det började för 100 år sedan

Låt oss gå 100 år tillbaka i tiden. Då började elevsammansättningen på amerikanska High School att sakta förändras. Elever med föräldrar utan akademisk bakgrund började dyka upp. Dessa ungdomar var ofta de första i sin släkt som fick möjligheten att gå i Secondary School. Myndigheterna var rädda för att ungdomarna skulle få svårigheter med att förstå språket i de läroböcker som användes i undervisningen.

Forskarna började söka efter objektiva mått, läsbarhetsformler, som kunde mäta läsbarheten i de läroböcker som användes i undervisningen. Den tidiga forskningen koncentrerade sig på ordförrådet, dvs hur många ord i texten som var vanliga respektive ovanliga, hur långa orden var etc. Sedan studerade man också meningslängden; hur många bisatser respektive huvudsatser som det fanns i texten etc. Detta var faktorer som var förhållandevis enkla att mäta.

En läsbarhetsformel som fått ett stort genomslag är "Reading Ease" som utvecklades 1948 av Flesch. Denna formel var avsedd att tillämpas vid bedömning av läsmaterial för vuxna. Den mäter läsbarhet med hjälp av ordlängd (mätt i antal stavelser) och meningslängd (mätt i antal ord).

Fleschs läsbarhetsformel kom att bli en av de mest spridda, använda och tillförlitliga. Formler som baseras på Fleschs arbete har använts av flera amerikanska kommersiella stil- och grammatikrätningsprogram. I Microsoft Words grammatikkontroll används en vidareutveckling av Fleschs formel.

På 1960-talet började man använda datoriserade läsbarhetsformler. Datoriserade läsbarhetsprogram kan idag analysera inte bara ord och meningslängd utan också grammatik, stil, ordbruk, meningsbyggnad och bestämma läsbarhetsnivå. Däremot har ännu inget dataprogram lyckats med bedriften att mäta den enskilde läsarens förståelse.

Svenska läsbarhetsprogram

Den i Sverige mest kända läsbarhetsformeln är LIX. LIX = meningslängden + långa ord. Formeln konstruerades av Björnsson 1968. Björnsson utvecklade LIX-formeln när han skulle studera språket i skolböcker. Han undersökte ovanliga ord, centrala ord, ordens längd, antalet abstrakta ord, personord, meningarnas längd och antal bisatser per mening. Björnsson kom fram till att meningslängd och andelen långa ord var de mest användbara läsbarhetsfaktorerna.

Björnssons formel har använts mycket, men den har också fått hård kritik. Det man kritiserat är att ord kan vara ovanliga fastän de är korta. Vidare har man påpekat att en berättelse i dåtid (spelade) enligt LIX skulle anses något svårare än en i nutid (spelar) därför att *spelade* består av sju bokstäver och *spelar* endast av sex. Det är helt riktigt att en berättelse i dåtid får ett något högre LIX-värde än en berättelse i nutid. Men, en omskrivning av en text från nutid

till dåtid kommer endast att påverka de verb som böjs enligt mönstret *spela, spelade, spelat*. Enstaka exempel vederlägger därför inte Björnsons resultat.

Annan kritik som riktats mot LIX är att flera faktorer inte kommer till uttryck när man använder LIX såsom långt avstånd mellan subjektet och predikatet, t ex *Läkaren, som var tämligen ålderstigen, skrattade*. För att läsaren ska kunna hålla ordning på vad som händer och vem det är som gör något i en mening är det viktigt att ord som hör ihop står nära varandra i meningen. Därför bör subjekt och predikat stå så nära varandra som möjligt. Så är inte fallet i meningen ovan.

I följande mening står däremot subjekt och predikat nära varandra, men ändå blir den svår. Det beror på att det står långa bestämningar före subjektet: *Den listiga, vaksamma, överviktiga apan skrek*. Svår blir också denna mening eftersom det står en lång bestämning efter subjektet: *Olof, pojken i blåvitrandig supportertröja och för stora ICA-märkta kortbyxor, sparkade bollen*. Även korta meningar kan vara svåra, t ex *Under iakttagande av tystnad intogs måltiden*.

Att LIX inte tar hänsyn till alla faktorer är helt rätt. Vissa faktorer är emellertid så svåra att mäta med en läsbarhetsformel att de skulle ge en låg tillförlitlighet om man gjorde det. Den typ av kritik som riktas mot LIX tyder följaktligen på att man inte riktigt har satt sig in i vare sig syftet med LIX-metoden eller de statistiska resonemang som styrker metodens tillförlitlighet. Björnson sa aldrig att alla långa ord respektive alla långa meningar alltid är svårare än alla korta ord. Vad han däremot sa var att långa ord i genomsnitt är svårare att läsa och förstå än korta ord. Dessutom påpekade Björnson att hans läsbarhetsformel inte var avsedd att användas när man håller på och skriver en text utan endast när texten är klar för att kontrollera att man inte har alltför många, långa meningar och för långa, krångliga ord. Därför blir det missvisande om man endast mäter en mening åt gången. För att LIX ska ge utslag måste man mäta en färdigskriven text.

Räkna själv ut LIX

Det är mycket enkelt att själv räkna ut LIX-värdet. Så här kan du göra:
Välj ut en text.

- 1 (a) Räkna alla orden i texten, (b) räkna alla meningarna i texten, (c) räkna ut hur många ord som har fler bokstäver än sex.
- 2 Dela antalet ord i texten med antalet meningar. Du får då den genomsnittliga meningenslängden.
- 3 Dela antalet långa ord med fler än sex bokstäver med antalet ord i hela texten. Då får du den genomsnittliga andelen långa ord. Multiplicera med 100. Det ger procenttalet långa ord.
- 4 Addera den genomsnittliga andelen långa ord med den genomsnittliga meningenslängden. Den till heltal avrundade summan är LIX.

Du kan också räkna ut LIX-värdet på www.lix.se

Klipp Hemsida Dokument

Klistra in text:

Att LIX inte tar hänsyn till alla faktorer är helt rätt. Vissa faktorer är emellertid så svåra att mäta med en läsbarhetsformel att de skulle ge en låg tillförlitlighet om man gjorde det. Den typ av kritik som riktas mot LIX tyder följaktligen på att man inte riktigt har satt sig in i

Analysera

Textens läsbarhetsindex är 40, vilket innebär att den klassificeras som **medelsvår, normal tidningstext**.

Nedan visas hur läsbarhetsindex (LIX) har beräknats samt hur det kan tolkas. Observera att LIX endast ger en fingervisning om hur lätt eller svår en text är. Tolkningen av LIX-värdet är inte någon exakt vetenskap utan snarare en indikation på vilken nivå texten ligger.

Beräkning	Tolkning
Antal meningar (M): 8	< 30 Mycket lättläst, barnböcker
Antal ord (O): 169	30 - 40 Lättläst, skönlitteratur, populärtidningar
Antal ord med fler än 6 tecken (L): 32	40 - 50 Medelsvår, normal tidningstext
Genomsnittlig meningenslängd ($L_m = O / M$): 21,13	50 - 60 Svår, normalt värde för officiella texter
Andel långa ord ($L_o = L / O * 100$): 18,93	> 60 Mycket svår, byråkratsvenska
Läsbarhetsindex ($LIX = L_m + L_o$): 40	

Tolkning av LIX-värdet

Hur tolkar vi då LIX-värdet? Det framgår av tabellen nedan. Är siffran under 30 kan vi känna oss belåtna. Då är texten mycket lättläst. Hamnar texten på > 40 gör vi nog klokt i att bearbeta texten ytterligare.

< 30	Mycket lättläst, barnböcker
30-40	Lättläst, skönlitteratur, populärtidningar
40-50	Medelsvår, normal tidningstext
50-60	Svår, normalt värde för officiella texter
> 60	Mycket svår, byråkratsvenska

Ordvariationsindex

Du kanske märkte att det stod ordvariation och ordvariationsindex längst ner på sidan när du lät datorn räkna ut LIX. Vad innebär det, kanske du undrar. Låt oss börja med ordvariation som talar om hur många okända ord det finns i en text. Ju större ordvariation en text har desto svårare blir den. Du kan också räkna ut ordvariationen manuellt. Då gör du så här: Först räknar du antalet löpord, det antal ord som finns i en text, från det första till det sista. Sedan räknar du ut antalet lexikonord, dvs antalet olika ord som finns i texten. I nedanstående text finns 77 löpord och 67 lexikonord.

Lagen om kommuners och landstings åtgärder inför och vid extraordinära händelser i fredstid och höjd beredskap reglerar den lokala krishanteringen i kommuner och landsting. Enligt lagen är kommuner och landsting skyldiga att förbereda sig och ha en plan för hur extraordinära händelser ska hanteras. De är också skyldiga att öva. Lagen säger också att alla kommuner och landsting ska ha en särskild krisledningsnämnd som kan ta över de vanliga kommunala nämndernas och styrelsernas uppgifter under en kris.

Fram till och med det sjunde ordet hittar vi endast nya ord i texten. Det åttonde ordet *och* är en upprepning. Det finns ett problem med att räkna ut ordvariation via datorer därför att ord som *var, vara* uppfattas som två ord. Förhållandet mellan löpord och lexikonord kan uttryckas som en kvot. Denna kvot är inte konstant utan varierar med textens längd. Det går dock inte att säga hur stor ordvariationen är i en text bara genom att se på förhållandet mellan lexikonord och löpord. Inte heller kan du jämföra två olika långa texter genom att jämföra dess lexikon/löpkvoter. Om du vill jämföra texter av olika längd kan du istället använda dig av OVIX (ordvariationsindex). Det är ganska omständligt att räkna ut manuellt. Vill du ändå fördjupa dig i detta kan du läsa Hans Strands doktorsavhandling *Nusvenskt tidningspråk* (1984).

Ett högt OVIX-värde tyder på att antalet engångsord, dvs de ord som bara förekommer en gång i texten är högt. Det betyder att texten har en ordrik och varierad stil. Ett lågt OVIX-värde behöver inte alltid vara positivt. Om man använder samma ord alltför ofta finns det risk att innehållet inte utökas och att texten upplevs som tråkig.

Ordvariation	
Type/token ratio (TTR)	59,76 %
Ordvariationsindex ^a (OVIX)	53,64
Ordvariationsratio ^b (OVR)	89,97 %

Kan man mäta det man vill mäta med läsbarhetsformler?

I föregående avsnitt avfärdades den kritik som riktats mot LIX. En befogad fråga vore därför om det inte finns några nackdelar alls med denna formel. Svaret på denna fråga blir: jovisst. En allvarlig invändning som kan riktas mot LIX är att den inte tar hänsyn till språkrytmen. En text med enbart korta meningar gör att texten

blir svårläst eftersom den blir hackig. En annan begränsning hos LIX liksom hos andra tidiga läsbarhetsformler är att de endast mäter på meningsnivå. Detta visade sig få oanade konsekvenser när läroboksförfattare, i syfte att minska kritiken mot språket i läroböckerna, okritiskt anammade formlerna när de skrev. Det fick till följd att de undvek ovanliga, långa ord och bröt upp långa meningar. I sin iver att förkorta meningarna utelämnade författarna satskonnekter som knyter samman meningar och tydliggör sammanhanget:

För att vårt samhälle skall kunna fungera måste det finnas lagar. Lagarna finns samlade i Svensk författningssamling. De mest använda lagarna finns i Sveriges rikets lag. Det är en mer än tretusen sidor tjock bok som utkommer varje år. Boken kallas med ett enklare namn för Lagboken. Regeringen utarbetar förslag till nya lagar. När lagförslaget har blivit godkänt av kunniga jurister, bestäms den nya lagen av riksdagen. Lagarna kan indelas i civilrätt, offentlig rätt och straffrätt.

(Eklund & Folkebrant, 1998).

I ovanstående textutdrag är meningarna relativt korta, men så finns där bara en satskonnekter, *för att*, som binder samman den första meningen i texten med den andra. Konnekter är en sammanfattande benämning på alla grammatiska formord som inleder satser och används för att markera relationer mellan satser, t ex: *Många svenskar utvandrade till Amerika 1867 därför att det var missväxt i Sverige.*

Övriga meningar i texten har staplats efter varandra. Detta textutdrag fick 44 i läsbarhetsindex, men eftersom det är så kort måste vi mäta hela texten. Då blir värdet 39 dvs den bedöms som lättläst. Däremot får hela texten 63,2 % i ordvariationsindex, vilket visar att den är ordrik och innehåller många engångsord. Det ställer stora krav på svaga läsare.

Det finns också många överhoppade tankeled i texten och det gör att den blir mycket informationstät. Att förklara bakomliggande orsaker och oanade följder av händelseförlopp tar nämligen större utrymme än att rada fakta på fakta. Läsarna, i det här fallet elever i skolår 7, får inte svar på en mängd frågor såsom: Varför finns det en särskild lagbok? Varför måste jurister godkänna förslagen? Vem är det egentligen som bestämmer vilka lagar vi ska ha? Hur stor makt har egentligen regeringen? När man läser texten kan man få det intrycket att den inte är så stor. Regeringen får bara komma med förslag, juristerna ska godkänna och riksdagen bestämma. Informationstäta texter ställer stora krav på läsaren. Om en elev ska kunna läsa denna text med förståelse behöver han/hon således ha omfattande förkunskaper att fylla i luckorna i texten med.

Rytm

För att en text ska få rytm krävs omväxlande långa och korta meningar respektive omväxlande långa och korta ord. Nedanstående text har rytm:

När man kommit hem från sjukhuset dimper det ner en räkning med posten.

Det är patientavgiften, eller notan för maten kan man förenklat säga. 80 kr per dygn kostar det, men det finns ett tak.

Tanken bakom avgiften är enkel.

80 kronor motsvarar ungefär matkostnaden för ett dygn på sjukhus. I verkligheten varierar kostnaden mellan olika landsting och är såklart olika för olika patienter.

Någon äter mycket, en annan får diet och en tredje äter knappt någonting.

Varje landsting, eller region, bestämmer sin egen avgift. Därför varierar sjukhusavgiften lite mellan olika delar av landet...

(Regionmagasinet, 2006, nr 3).

I ovanstående textutdrag varvas omväxlande långa och korta meningar med varandra. Dessutom finns det satskonnekteror som

binder samman meningarna med varandra. Därför blir texten inte så informationstät. Textutdraget fick 32 i läsbarhetsindex. Hela artikeln ”Därför kostar det en slant att ligga på sjukhus” (483 ord) fick 39 i läsbarhetsindex och 34,61 i ordvariationsindex, dvs nästan hälften så högt som ”Lag och rätt”-texten.



En bra text har rytm.

Forskarna förfinar läsbarhetsformlerna

Läsbarhetsformlernas begränsningar ledde till att forskarna insåg att man måste ta hänsyn till hur olika meningar tillsammans bygger upp en hel text. Under 70- och 80-talen blev det därför vanligt att undersöka hur meningarna i en text hängde ihop och hur texten som helhet var disponerad. Flera dataprogram utarbetades som skulle kunna göra det möjligt att få fram texter med tydliga logiska sammanhang. Ett av de mest kända är Kintschs & Millers (1981). Detta talade om var i texten man skulle förtydliga så att sammanhangen klart framträdde. Det skedde på så sätt att när programmet stötte på ett ställe där meningarna inte hängde ihop, stannade det och bad operatören förtydliga sammanhangen.

Hur påverkade då detta förståelsen? Samtliga läsare, vare sig de hade goda eller begränsade förkunskaper inom det aktuella ämnesområdet, gynnades av en text med ökad kohesion, dvs fler språkliga samband i texten.

Däremot gynnades endast läsare med begränsade förkunskaper av en text med fler och tydligare förklarade orsaks- och verkan-samband. De kunde då lättare läsa inte bara informationen som stod på textens yta utan också mellan och bortom raderna. De läsare som hade goda förkunskaper fick däremot inte tillräckligt med utmaningar.

Vilken slutsats kan man då dra av detta när det gäller läromedels-texter? Jo, att det behövs läromedel med tydligt utredda orsaks- och verkansamband eftersom flertalet elever ofta läser dessa texter som nybörjare på ett område. Det bör emellertid finnas partier i texterna där eleverna får möjligheter att själva identifiera struk-tureringen.

Idealt vore om man konstruerade dataprogram för att ta reda på vilka förkunskaper en läsare har och därefter väljer en text på en för läsaren lämplig nivå.

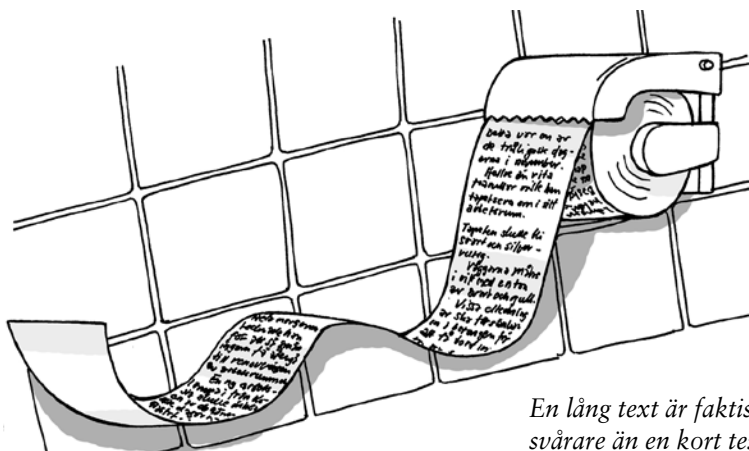
ATOS

Vid millennieskiftet dök en ny läsbarhetsformel upp som har fått stor genomslagskraft i USA och andra engelsktalande länder. Den heter ATOS (Advantage TASA Open Standard) och togs fram för att hjälpa elever, lärare och bibliotekarier att välja bok på en för eleven rätt nivå. Det unika med denna formel är att den mäter hela böcker. Tidigare formler hade bara mätt enstaka texter i böcker. Fördelen med att mäta hela böcker är att exempelvis menings-längden varierar mer i en bok än i en enstaka text.

Hur gjorde då forskarna när de skapade ATOS?

- 1 Forskarna som utvecklat ATOS har gått mycket grundligt till väga. Innan formeln blev klar undersökte de världens största korpus (ordbank) som då innehöll 474 miljoner ord. Orden kom från 28 000 böcker. Flertalet av dessa böcker hade publicerats de senaste fem åren.
- 2 Sedan gick forskarna igenom en lista med frekvenser över de ord som oftast förekommer i böcker på olika nivåer.
- 3 Därefter studerade de läsprotokoll från 30 000 elever som läst och testats på 950 000 böcker. Resultatet blev tre olika läsbarhetsformler som kan användas för olika ändamål.

Forskarna undersökte också ett stort antal elevers resultat på lästest. De ville också veta vad i texten som gjorde det svårt för eleverna. De fann, föga överraskande, att en bok är svårare ju fler ord den innehåller och ju fler svåra ord den har. Tidigare hade man endast *trott* att längre böcker var svårare, nu fick man således detta vetenskapligt bevisat. De såg också att även om ord förekommer sällan i en bok behöver det inte betyda att boken är svår. Det beror snarare på att vissa ord, t ex *kissekatt*, används ofta i böcker för elever på en viss åldersnivå. Däremot förekommer de knappast i böcker för äldre barn.



En lång text är faktiskt svårare än en kort text.

Resultatet av forskarnas undersökning blev ATOS-formeln som tar hänsyn till antal ord per mening, ordens svårighetsgrad och stavelser per ord.

En fördel med ATOS är att skalan tar hänsyn till om det är en skönlitterär bok eller en faktabok. ATOS gör också en finindelning av böcker för nybörjarläsare. Vidare tar ATOS hänsyn till om böckerna är avsedda för små barn eller för äldre nybörjarläsare. I ATOS finns dessutom en vägledning för lärare hur de ska gå till väga för att räkna om Reading Recovery-mått till ATOS. Dessa mått måste dock användas med en nypa salt därför att Reading Recovery bygger till viss del på subjektiva värderingar – något som ATOS inte gör.

Även om ATOS har många fördelar har den också brister. En är att formeln inte tar hänsyn till om den enskilda elevens mognad står i relation till textens tema, föräldrars önskemål eller elevens olika dialekter. Här vilar därför ett stort ansvar på lärare, bibliotekarier och föräldrar.

Vi har varit i kontakt med forskarna bakom ATOS och fick då veta att läsbarhetsformeln endast går att tillämpa på texter skrivna på engelska. Men genom vår förfrågan har forskarna uppmärksamats på vår önskan och utreder möjligheterna att bedöma även svenska texter.

Formler är objektiva

Läsbarhetsformler är som vi har sett helt objektiva. Man kan mata in sin text i datorn och se exakt vilken lärsbarhetsnivå som uppnåtts. Denna objektivitet har, som vi sett, sitt pris. Man kommer inte åt vissa sidor av en text som verkligen kan ha betydelse för hur läsbar den i själva verket är. Vårt exempel på nivåbestämning av text visar att det går att ta hänsyn till många faktorer, men vi förlorar objektiviteten och mätsäkerheten. Det kommer ofrånkomligen in ett subjektivt moment. Man ska, som vi sett, bedöma innehållet i en text, längden på texten, illustrationerna, språkbyggnaden, den typografiska formen etc.

Pitcher och Fang (2007) undersökte ett stort antal nivågraderade texter och fann att nivåbestämningen inte var särskilt pålitlig. Inom varje nivå var variationen i textlängd och språk högst avsevärd. Det blev också stora variationer i läsbarhetsnivå beräknade med formler. Kvaliteten på texterna varierade också avsevärt både inom och mellan nivåer.

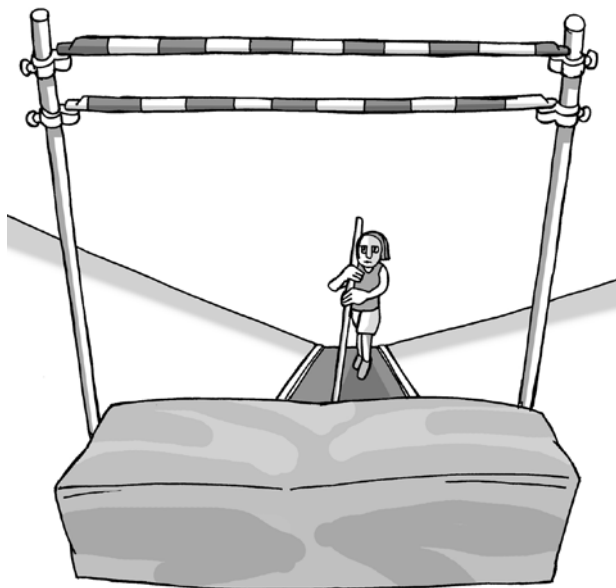
Inte bara läsbarhetsformler

Läsbarhetsformler har många fördelar men en nackdel med dem är att de inte tar hänsyn till den enskilde läsarens förutsättningar. Formlerna utgår endast från texternas utseende. Två helt olika texter, en novell och en faktatext om kvantfysik, kan få samma LIX-resultat. Det är en brist hos alla läsbarhetsformler att de inte tar hänsyn till att olika ämnesspecifika texter ställer olika krav. Huruvida läsaren förstår texten har att göra med förkunskaper om ämnet, syntax, ordförråd etc. Det sagda understryker vikten av att endast använda läsbarhetsformler som ett komplement tillsammans med andra utvärderingsinstrument när man undersöker texters svårighetsgrad.

Här kan Isabel Becks och hennes kollegors arbete (1991) tjäna som exempel eftersom de tar hänsyn till läsarens förutsättningar. De har visat hur man kan bearbeta ämnesspecifika texter manuellt i syfte att ge dessa en ökad grad av kausalitet. I en text med en hög grad av kausalitet förklaras orsaks- och verkansambanden noga, dvs läsaren får reda på varför en händelse ledde till en annan. När Beck et al. gjorde bearbetningarna simulerade de en interaktion mellan läsaren och texten. Det fick till följd att de undersökte varje mening i en lärobokstext för att få reda på vilken sorts utökad kunskap som läsaren (i det här fallet 10-åringar) behövde för att förstå den nya informationen. Tillvägagångssättet gick ut på att de ställde hypoteser om var de trodde att läsprocessen hos tio-åringarna skulle komma att bryta samman, (dvs där nödvändig information saknades eller referenten var oklar) och hur man skulle kunna åstadkomma förbättringar på dessa ställen. Detta användes

sedan som utgångspunkt för bearbetningarna. Beck och hennes medarbetare ville skapa en text som hjälper läsaren att binda samman information i texten och kombinera den med tidigare kunskap i syfte att utveckla en sammanhängande text. Man fann att läsarnas förmåga att läsa mellan och bortom raderna ökade när orsakssambanden blev fler och tydligare.

Att orsakssambanden blir fler och tydligare får dock inte tolkas så att all information ska förklaras tydligt. Om allt skulle förklaras i en text skulle den bli mörkdande tråkig. I vissa fall kan det också bli lite löjligt att sätta ut kausala satskonnekteror (murbruk) där exempelvis sammanhanget ändå klart framgår. Å andra sidan får en text inte ha alltför mycket underförstådd information eftersom läsaren då får svårigheter att hänga med i den. Här gäller det att gå en balansgång. Det är viktigt att ha i åtanke att såväl det språkliga som det innehållsliga inflödet ligger på rätt nivå. Vilken nivå är då den rätta? Jo, det är den som ligger precis ovanför läsarens aktuella nivå.



Det räcker inte med tydligare sammanhang

Flera studier har visat att informationstätheten minskar om en text har ett personligt läsartilltal, dvs en författarröst som talar till läsaren. I en sådan text närmar sig språket det muntliga talet. I många texter saknas ett direkt tilltal och istället upprätthåller texterna en distans till läsarna. I dessa texter finns många abstrakta substantiv. En hög andel av substantiv i en text innebär i allmänhet att det ”står mycket” i den. Den är alltså informationstät. Många och långa abstrakta substantiv i en text medför att den blir svår. Det blir ansträngande för oss läsare eftersom vi måste utföra ett omfattande tankearbete för att kunna begripa den. En sådan text bjuder inte in läsaren att engagera sig i den.

Låt oss se på exemplet nedan:

Stadsdelsnämnden lät en undersökning av maten på förskolorna gå i verkställighet.

Denna mening är mycket informationstät därför att den innehåller flera långa abstrakta substantiv. När vi talar med varandra uttrycker vi oss knappast så. Sannolikt skulle många läsare lägga en text åt sidan om den innehåller meningar som denna. Meningen skulle bli mindre informationstät om vi lät den få muntliga drag som i exemplet nedan:

Stadsdelsnämnden undersökte maten på förskolorna.

Meningen väcker nu sannolikt läsarens intresse att vilja gå vidare i texten och få svar på frågan: Vad kom stadsdelsnämnden fram till? Att ge en text muntliga drag innebär också att man undersöker sammansättningar. Ett karaktäristiskt drag för svenskan är att vi gärna bildar nya ord genom sammansättningar av olika grundord. De sammansatta orden blir normalt mer specialiserade än sina grundord. En del sammansättningar är lätta att förstå, t ex *spårvagn* som är bildat av *vagn* och *spår*. Betydligt svårare kan det vara med de sammansättningar vi möter i läromedel och samhällsinformation. De har oftast abstrakt betydelse. Vill man ge texten muntliga drag bör man därför dela upp sammansättningarna. En uppdelning ändrar inte ordens betydelse. Visserligen är orden fortfarande svåra

att förstå men till skillnad från sammansättningarna kan läsaren finna förklaringar till grundorden i en ordbok:

Produktionsmetoder ▶ *metoder för produktion*

Prisjämförelser ▶ *jämförelse av pris*

Inflationsbekämpningen ▶ *bekämpning av inflation*

Bytesbalansproblem ▶ *problem med bytesbalansen*

Produktivitetens utvecklingen ▶ *utveckling av produktiviteten*

Personalomsättningen ▶ *omsättning av personal*

Arbetsmarknadskonflikter ▶ *konflikter på arbetsmarknaden*

Inkomstbortfall ▶ *bortfall av inkomst*

Ett krux är dock att alla sammansättningar inte går att dela upp därför att en uppdelning skulle ändra de ingående ordens betydelse. Så betyder t ex *befolkningsunderlag* något helt annat än *underlag för befolkningen*.

Inte bara substantiven utan också vissa verbformer måste vi ändra om texten ska få drag av muntlighet. I skrift använder man ofta passiv form t ex *Dörrarna öppnas*. I tal däremot säger man *Busschauffören öppnade dörrarna*. En otränad läsare kan därför tänkas få problem med passiv form eftersom subjekten är obestämda och vaga.

Satsförkortningar kan ställa till det

Satsförkortningar hör inte hemma i muntligt tal. De används för att spara utrymme i skrift och leder till att informationstätheten ökar på bekostnad av en utredande, berättande stil:

Varnad av Caesars öde, gick han försiktigare fram än denne.

Som goda affärsmän höll dessa god min, väl medvetande att de var mer beroende av handelsutbytet än kineserna...

Ovanstående satsförkortningar skulle kunna skrivas om till:

Eftersom han var varnad av Caesars öde, gick han försiktigare fram än vad Caesar hade gjort.

Eftersom de var goda affärsmän höll de god min, för de visste att de själva var mer beroende av handelsutbytet än kineserna.

Ett annat utmärkande drag för muntlighet är att man strävar efter vanliga ord och uttryck och även inslag av dialog. När det gäller vanliga ord måste man vara försiktig. Det är inte ovanligt att de har flera betydelser:

Långt nere i södra Spanien startade en stor armé sin marsch. För Hannibal var Rom målet. Tåget gick längs Medelhavets norra kust. Med i armén fanns sextio stridsefanter. Marschen över de snötäckta Alperna var hemsk. Flera elefanter föll ihop av trötthet och frös ihjäl. Andra halkade ner från isiga klippbyllor. Elefanternas tjut skar genom luften. Hannibal kom in i Italien. Vid Cannae lurade Hannibal in romarna i en fälla. När striden var över hade 60 000 romare stupat. Kartago hade förlorat 6 000 man. Det här hände för 2200 år sedan.

(Gambré, Hildingson & Hildingson, 1997).

Vid intervjuer vi gjort med 13-åringar fick de frågan vad tåget betyder. Fastän varje elev fick ha hela texten framför sig svarade ändå många: ”Vet du inte det? Det är ju X 2000.” Elevernars svar kanske inte är så konstigt. Först tio meningar senare får vi som läsare en ledtråd, nämligen att det här hände för 2200 år sedan. Det ger oss möjlighet att tänka att för så länge sedan fanns det inte tåg. Följaktligen måste det vara en annan betydelse av ordet *tåg* som avses. Hade denna tidsangivelse kommit tidigare hade den kunnat fungera som ledtråd.

Läser man en text om krigen i Kartago och tror att Hannibal, hans soldater och de sextio stridsefanterna åkte med X 2000 utefter Medelhavets kust, då blir det svårt att skapa någon vidare mening i det lästa.

Muntlighet betyder också att författaren vänder sig direkt till läsaren, som Astrid Lindgren (1966) gör i textutdraget nedan.

Du vet väl inte vad en komet är för någonting, och jag vet det knappt heller, men jag tror att det är en bit av en stjärna som har lossnat och ramlat av och far omkring i rymden hur som helst.

(Nya hyss av Emil i Lönneberga, 1966).

Muntlighet tar sig också uttryck i att författaren tänker högt, drar slutsatser om sambandet mellan händelser och de inblandades känslomässiga reaktioner på dessa händelser:

”Så är det jämt”, tänkte Emil förbittrad. ”Man kan inte ta honom med sej nånstans utan att han springer bort. ”

(Nya hyss av Emil i Lönneberga, 1966).

I viss samhällsinformation börjar nu också författarrösten att dyka upp. Låt oss studera en del av text från Regionmagasinet. Det är en tidning som delas ut fyra gånger per år till 720 000 hushåll i Västra Götalandsregionen:

Ekonomi håller på att vända för Västra Götalandsregionen. Efter skattehöjningen med 20 öre förra året, och ett arbete med att hålla kostnaderna nere, har ekonomi stabiliserats. Nu pekar prognoserna på överskott de närmaste åren. Mer pengar till allt och alla, således? Inte riktigt så. Somliga får betydligt mer än tidigare, andra får i praktiken mindre. De största förändringarna rör Älvsborg respektive Göteborg: Mindre till boråsarna, mer till vården i rikets andra stad. Orättvist tycker kanske en del. Men motivet är just att öka rättvisan mellan regionens olika delar...

(Regionmagasinet, nr 3, 2005)

Studier har visat att läsares förståelse av texter ökar om texten får röst. Ännu mer ökar förståelsen om texten får såväl röst som fler tydliggjorda orsakssamband. Att förse en text med en ökad grad av röst innebär alltid att man måste gå en balansgång. Bli det för mycket röst och detaljer finns det en risk att läsaren antingen tröttnar eller också förlorar bort sig i detaljerna:

*När **du** besöker doktorn eller får annan vård skriver doktorn alltid en journal om **dina** sjukdomar och **din** vård. **Du** har rätt att få läsa **din** egen journal.*

*Om **du** vill läsa journalen ska **du** prata med den doktor som ger dig vård.*

*Inom några dagar ska **du** få kopior av **din** journal. Ibland kan det dröja längre för att personalen behöver se om det står något hemligt i den. Till exempel kan där stå om andra personer och det har **du** inte rätt att läsa. **Du** ska inte behöva vänta mer än en vecka.*

(Markeringarna är gjorda av förf. Regionmagasinet, nr 2, 2005)



Till och med i en skriven text kan man i bästa fall höra en tydlig författarröst.

Samtal kring texter är a och o

Med risk för att vi upplevs som aningen tjugiga måste det ännu en gång upprepas att allt inte kan stå utsatt i en läromedelstext/skönlitterär text. Det beror inte bara på den enkla anledningen att texten skulle bli tråkig utan också för att läromedelstexter och många skönlitterära texter förutsätter att man samtalar kring innehållet i dem. Det kan knappast ha varit författarnas avsikt att deras texter ska stå på egna ben, som läsarna ska hantera på egen hand. Snarare är meningen att texterna ska vara en del av samspelet mellan lärare/läsombud/handledare/elever och ämnesinnehållet. Detta förutsätter dock att läraren/läsombudet/handledaren återkommande har textsamtal med sina elever.

För eleven är den gemensamma läsningen och det följande samtalet ett steg på väg mot den självständiga läsningen. Det sker mycket i ett samtal, när de som samtalar delar varandras tankar; man förhandlar, löser problem, argumenterar, jämför, tolkar, misstolkar, utvecklar idéer, ställer frågor och associerar. Dessutom byggs och befästs kunskap när den bearbetas. Samtalet är med andra ord viktigt för att lärande ska komma till stånd.

Är skönlitterära texter lättare än faktatexter?

Skönlitterära texter skiljer sig på flera sätt från faktatexter och många menar att det är lättare att förstå en skönlitterär text än en faktatext. Det kan stämma till viss del. När barn börjar skolan brukar de kunna hänga med någorlunda i läsningen under de första två skolåren därför att då får de läsa mest berättande texter. Men alla skönlitterära texter är inte lätta, utan barnen kommer under sin fortsatta skolgång att möta många svåra skönlitterära texter. Om en klass studerar exempelvis upplysningstiden och alla ska läsa Olof von Dahlin, då kan den skönlitterära texten bli ett överstigligt hinder.

Men, även lättlästa skönlitterära texter kan uppfattas som mer eller mindre svåra. I en studie lät vi döva personer och personer med läs- och skrivsvårigheter läsa två lättlästa skönlitterära texter

skrivna av Per Gustavsson. ”Den kluvna skallen” handlar om en präst som mördar sin fru genom att klyva hennes skalle mitt itu. Mordet begås därför att prästen vill gifta sig med pigan som han gjort med barn. Den döda prästfrun går igen och talar med en gäst som övernattar i prästgården. På så sätt uppdragas mordet och prästen avrättas.

I båda texterna skildras händelserna i kronologisk ordning och det finns en illustrativ bild till båda. Texterna upplevdes som spännande och roliga att läsa. Ändå upplevde försökspersonerna att ”Mannen som begravdes levande” var lättare. Sannolikt beror det på att det bara finns en huvudperson i denna text. I ”Den kluvna skallen” däremot finns det flera huvudaktörer och därigenom blir det som en av försökspersonerna uttryckte det ”mycket att hålla i huvudet”. Håller du med? Läs gärna texterna och fundera!

Mannen som begravdes levande

*Det var på den tiden
när pesten drog över landet.
Pesten var en hemsk sjukdom.
Många människor dog.
Det hände att alla människor i samma by dog.
Alla var rädda för att bli smittade.*

*Folk trodde att pesten var en fruktansvärd demon,
en ond ande, som trängde in i folks kroppar
och gjorde dem sjuka.
En människa som dog i pesten måste begravas
så fort som möjligt.
Då lyckades man kanske också
begrava den onda demonen.
Demonen kunde då inte göra mer skada.
Den kunde inte flytta in i en annan människa
och göra fler människor sjuka.*

*Nu var det en man
som plötsligt dog under sitt arbete.
Folk trodde han hade pesten.
Nu fick man hiskeligt brått.
Han begravdes med kläder och allt.*

*Det gick en vecka.
Då kom någon att tänka på
Att den döde hade haft mycket pengar på sig.
Då grävde man upp honom igen
för att ta tillvara pengarna.
När man öppnade kistan fick man se en hemsk syn.
Den döde hade vänt på sig
och ätit upp sina fingrar intill knogarna.
Han hade bara varit skendöd, inte riktigt död.
I kistan hade han vaknat till liv igen.
För att inte hungra ihjäl
hade han börjat äta på sig själv.*

*Än idag säger folk,
som plockat mask om natten på kyrkogården,
att de hört knackningar nerifrån jorden.
Knackningarna har hörts på det ställe
där den stackars mannen
en gång begravdes levande.*

(Gustavsson, I lätt sällskap: lättlästa berättelser och dikter, 1995)

Den kluvna skallen

*Det var en präst
som gjort pigan i prästgården med barn.
Han visste att han måste sluta som präst
om folk fick reda på det.*

*Han funderade på vad han skulle göra.
Så kom han på
att han skulle döda sin fru
och gifta sig med pigan.*

*Det dröjde inte länge
förrän prästfrun plötsligt dog.
Alla trodde
att hon plötsligt dött av svår sjukdom.
Prästen gifte sig med pigan.*

*Nu började det spöka i prästgården.
Nattetid hördes hasande fotsteg
och buller från det rum
som prästfrun haft när hon levde.
När man öppnade dörren
fanns det ingen där.
Ingen vågade längre sova i spökrummet.*

*En kväll kom en främmande dam till prästgården.
Hon bad om ett rum för natten.
Hon behövde någonstans att sova,
innan hon skulle fortsätta sin resa nästa morgon.*

*Det skulle väl gå, sade prästen.
Det värsta var,
att det bara fanns ett rum ledigt
och i det rummet spökade det om nätterna.
Men den främmande damen
var inte rädd för spöken.
Hon hade inget emot rummet.
På kvällen lade hon sig i sängen.*

Hon somnade gott,
men vaknade mitt i natten
av att någon stod vid hennes säng.
Hon gnuggade sig i ögonen
och såg en vitklädd gestalt vid sängkanten.
Den vitklädda såg sorgsen ut.
Den främmande damen frågade:
Vad fattas dig sorgsna varelse,
eftersom du inte får vila i ro?

Se här, svarade den vitklädda.
Så tog spöket av sig sjalen
som hon hade runt huvudet.
Hennes huvud var kluvet i två halvor.

Den främmande damen tog av sig sin ring.
Hon lade den i spökets huvud
och tryckte ihop det.

Sov nu i ro, sade hon.

I detsamma försvann spöket.

Den främmande damen förstod
att någon hade blivit mördad i prästgården.
Den dödas ande ville
att brottet skulle bli upptäckt.

Nästa morgon berättade hon
för några människor i byn
vad hon varit med om.

De gick till kyrkogården
och grävde upp den döda prästfruns grav.
De fann prästfrun med kluvet huvud.
Mellan huvudhalvorna låg silverringen.

Då förstod alla att prästfrun blivit mördad.
Prästen måste bekänna sitt brott och avrättades.

(Gustavsson, I lätt sällskap: lättlästa berättelser och dikter, 1995).

Vi ringde upp Per Gustavsson (den 24 juni 2008) och frågade honom hur han går tillväga när han skriver.

Gustavsson berättade att han hämtar sitt material ur bortglömda sagor och sägner ur folklivsarkiv, gamla hembygdsböcker och ålderdomliga sagoutgåvor. Sedan återberättar han innehållet på sitt eget sätt. Det innebär att Gustavsson inte bearbetar originaltexter utan han ”äger texten”, dvs skriver ursprungsversionen.

Ledstjärnan för Gustavsson är att låta språket ha muntliga drag. Han försöker därför nästan genomgående använda (a) rak ordföljd, (b) omväxlande långa och korta meningar, så att språket får en rytm, (c) aktiv form av verbet istället för passiv (d) exemplifieringar, när han vill förklara svåra ord och begrepp e) direkt tilltal.

När Gustavsson berättar för små barn och för personer med utvecklingsstörning, bemödar han sig om att skriva mycket konkret. Skulle han skriva en mening som, ”Ormen var 10 meter lång.”, skulle läsaren knappast förstå. Skriver han däremot ”Ormen var lika lång som flera vuxna män tillsammans,” och dessutom kompletterar med en bild där flera vuxna män ligger i rad efter varandra blir texten garanterat lättare att förstå, underströk Gustavsson. Inte heller går det att använda ord som vårvinter och kittel utan här måste man exemplifiera:

En bonde som ska slakta behöver en kittel. Ni vet en sån där gammal gryta.

Nu var det vårvinter. Vintern började ta slut, snön smälte sakta och solen började skina.

En annan ledstjärna för Gustavsson är att skapa närhet till sina läsare och därför talar han direkt till dem: ”Du vet hur det är när man är kär, då vill man träffa henne.”

När det gäller innehållet ska en lättläst skönlitterär text helst fånga in läsaren redan på tionde raden och ha en gripande eller spännande intrig, där läsaren kan känna igen sig. Alla långa beskrivningar som inte är nödvändiga för berättelsen bör uteslutas.

Gustavsson har skrivit böcker på olika nivåer. Han har bland annat skrivit för personer med utvecklingsstörning och för läsovana. Dessa böcker finns på LL-förlaget. Dessutom har Gustavsson skrivit för förlagen Alfabet och Rabén & Sjögren. När vi intervjuade Gustavsson en andra gång, den 10 oktober 2008, poängterade han, att hans strävan varit att också i dessa böcker skriva klart och enkelt, men att ändå försöka ha ett levande språk.

Hur läser man olika texter?

Det finns de som påstår att personer som har en god förståelse av komplicerade faktatexter inte kan dra fördel av detta när de läser komplicerade skönlitterära texter. Kritikerna menar att det behövs en särskild kompetens när man läser skönlitteratur. I en ”fiktiv läsart” arbetar man med en uppmärksamhet mot den litterära textens mångtydigheter och tolkningsbarhet. Ändå har inte dessa kritiker lyckats med att förklara hur det då kan komma sig att elever som presterar bra på läsförståelse av faktatexter i PISA-studien också presterar bra på läsförståelse av skönlitterära texter.

Hur gör man texter mer tillgängliga och lättlästa?

Om man frågar vanliga människor på gatan om de kan ge exempel på texter som är närmast obegripliga får man oftast svaret att det är skrivelser från myndigheter. En del nämner nog också texter som jurister skrivit. Om man dessutom frågar om vad det är som gör texterna så svårlästa får man veta att byråkratisk svenska kännetecknas av substantivsjuka, långa meningar, inskjutna bestämmingar, bisatser, krångligt ordval, passiva konstruktioner, opersonlig stil etc.

Några vägledande principer

Man skulle naturligtvis lätt kunna råda bot på detta elände genom att använda vanliga ord, korta meningar och aktiva verbformer. Men de som utformar texterna måste dessutom göra följande:

- Planera texterna, utforma dem och organisera dokument hela tiden med den tänkta läsaren för ögonen.
- Använda meningar och stycken som leder läsaren genom dokumentet utan att belasta läsarens minne.
- Ha informativa rubriker, nyckelmeningar som fångar in innehållet i ett avsnitt.
- Göra summeringar som hjälper läsaren att vara orienterad i dokumentet och gör det möjligt att skumma fram vad man behöver.
- Använda punktlister och tabeller som gör det lätt att ta till sig informationen.

Många skribenter som är skeptiska inför förenklade och lättlästa texter tror att de framstår som mindre professionella och förlorar i precision om de använder enklare ord och rak ordföljd. Men, i själva verket är det tvärtom i de flesta fall. Man får större precision och klarhet om man intar ett läsarperspektiv.

Bearbetade texter ger stora vinster. Myndigheten får färre telefonpåringningar och brev från förvirrade läsare, vilket innebär att man får tid över för mer produktiva insatser än att reda ut missförstånd. Bearbetade texter ger naturligtvis också mätbar ökning av förståelsen av texterna. De minskar lästiden och hjälper läsarna att följa anvisningar.

Centrum för Lättläst har sammanställt en rad väl beprövade och förnuftiga principer för hur man åstadkommer lättlästa texter. Man tar inte bara upp innehållet och språket utan också hur samspillet mellan bild och text ska utformas och vilken grafisk form

och typografi som gör framställningen mest tillgänglig och begriplig. Närmare information om det viktiga arbetet att göra texter begripliga finner du på www.lattlast.se

Ännu mer detaljerade anvisningar har utarbetats av Center for Medicare Education i Washington DC (www.MedicareEd.org). Här har visserligen målet varit att göra medicinsk information och hälsoupplýsningar för äldre begripliga, men de principer som tas upp är också i hög grad tillämpliga för andra målgrupper och för annat innehåll. Det faller utanför denna framställnings uppdrag att gå närmare in på hur man skriver begripligt. Vi hänvisar främst till de två angivna källorna.

Språkrådets test – klarspråkstestet

I Sverige har man använt forskningsresultaten för att förtydliga myndigheters och företags texter. Många skribenter på företag och myndigheter har sannolikt kommit i kontakt med språkexperter som uppmanat dem att använda klarspråk när de skriver. Klarspråksgruppen har arbetat med att förbättra myndighetsspråket i över tio år, och undersökningar visar att myndighetsspråket är bättre nu än för tio år sedan. Vad skiljer då klarspråk från lättläst? Både klarspråk och lättläst utgår från samma grundprinciper. Båda sätten att formulera texter utgår från läsarnas behov, lyfter fram budskapet tydligt, slår vakt om en tydlig struktur och tydliga logiska samband, väljer begripliga ord framför obegripliga.

Något förenklat skulle man kunna säga att lättläst går lite längre än klarspråk när det gäller att förenkla. Språket blir mer renodlat, konkret och tydligt. Myndighetstexter kan således finnas i tre olika versioner: en originalversion,, en klarspråksversion och en lättläst version. Gå in på www.regeringen.se så kan du se alla tre versionerna.

5 Om nivåbestämning av texter

Att undervisa barn som ska lära sig läsa är en fantastiskt spännande och svår utmaning. Det fantastiska inträffar när de plötsligt förstår hur det hela fungerar, när bokstavsraderna får liv och mening, när den knaggliga läsningen blir flytande och säker. Då är man med om en mental revolution i barnens liv. Det svåra är att veta hur man som lärare ska bära sig åt. Ska man lära barnen att ljuda? Eller ska man låta barnen gissa sig till vilket ord det kan vara med hjälp av bilder och sammanhang? Ska man ha en läsebok för alla barn, eller ska man ha olika böcker för olika barn?

Vi ska inte här gå in på den första läsundervisningens metodik utan nöjer oss med att ta upp en avgörande fråga i detta sammanhang, nämligen hur vi ska kunna ta hänsyn till att barnen har kommit så olika långt i sin utveckling. Hur ska vi välja texter som passar det enskilda barnets nivå? Och hur ska vi efter hand som barnet lär sig välja texter som passar barnets nya utvecklingsnivå? Att vi ägnar den första läsinläringen stort utrymme beror på att det är där som vi först möter svårigheterna, och det är där vi måste hitta vägar för att förebygga att svårigheterna blir till allvarliga hinder för den fortsatta utvecklingen. De principer för nivågruppering av texter som vi utvecklar för de mindre barnen är också ofta tillämpliga för äldre elever med olika funktionsnedsättningar.

Vi ska först diskutera vilka typer av texter som krävs för effektiv läsundervisning. Sedan ska vi ge ett exempel på hur man utifrån olika textegenskaper eller dimensioner kan komma fram till nivåbestämningar av texter.

Olika typer av texter för den tidiga läsundervisningen

Vi kan urskilja åtminstone sex huvudtyper av text för läsundervisningen:

- Ordlösa böcker
- Texter där man kan förutsäga eller gissa sig till vad det är för ord
- Text med nästan bara högfrekventa ord
- Text med nästan bara ord som man kan ljuda ut
- Autentisk litteratur
- Lättlästa böcker med anpassat språk

Vi kommenterar var och en av dessa texttyper genom att beskriva dem och se på vilket sätt de kan användas.

Ordlösa böcker

De ordlösa böckerna består nästan bara av bilder, teckningar eller fotografier. Skrivna ord förekommer knappast. Sådana böcker kan användas för att stimulera språkutvecklingen. Exempel på ordlösa böcker är: Jöns Mellgren *Hund och katt*, Susanne Berner *Den flygande hatten*, Tord Nygren *Den röda tråden*.

Genom en ordlös bok kan barnet också tidigt få ett begrepp om vad en bok är. En bok kan berätta något. Den har pärmar, man kan bläddra, men måste göra det i en viss ordning, annars blir det inget sammanhang. Ordlösa böcker kan användas långt efter småbarnsåldern. Man kan få barnen att tala sammanhängande; bilder kan stimulera ordförrådets utveckling och stärka självförtroendet när man märker att man kan uttrycka sig och uppfatta ett händelseförlopp.

Ordlösa böcker kan också vara utmärkta för att få i gång barnens skrivande.

För barn med annat modersmål som ska lära sig svenska kan ordlösa böcker stimulera till språklig produktivitet.

Förutsägbara böcker

Förutsägbara texter är kanske mer populära i anglo-amerikanska skolor. Barnet kan ju tidigt få en illusorisk upplevelse av att kunna läsa när nyckelordet är förutsägbart eller när illustrationer ger starkt gissningsstöd. Ibland använder man sig av rim som barnen själva får fylla i, t ex i Elsa Beskows bedårande *Hattstugan*.

Genom upprepningsmönster med små förutsägbara variationer kan barnet snabbt lära sig en text utantill, t ex *Bockarna Bruse*, *Sagan om den lilla gumman och katten*, *Petter och hans fyra getter*, *Pannkakan* etc.

Man bör dock inte använda förutsägbara texter för mycket i nybörjarundervisningen. Här är ju själva kodknäckandet ett kritiskt moment, och barnen bör få inse att man är tvungen att ta livtag med de skrivna orden.

Texter med höfrekventa ord

Texter med höfrekventa ord utgår från att läsning är en fråga om att snabbt känna igen skrivna ord. Ibland har detta fått beteckningen helordsmetoden. Då gäller det att barnet får se ett ord många gånger så att det till slut känner igen ordet med ett enda ögonkast. I England och Amerika där helordsmetoden är vanligare än hos oss finns listor utgivna på de mest höfrekventa orden för mindre barn. Ungefär 100 av de vanligaste orden (av typen *och*, *jag*, *den*, *det*, *han*, *hon*, *en*, *ett*, *som*, *gå*, *se*) svarar för hälften av alla orden i typiska texter för barn upp till 8-9-årsåldern. Texterna som konstrueras utifrån vanliga ord kan bli ganska tråkiga och intetsägande. Så här skulle det i värsta fall kunna se ut:

Kan jag se?

Jag kan se.

Kan hon se?

Hon kan se.

Se! Se!

Forskningsstödet för helordsmetoden är emellertid inte övertygande. Barnen måste lära sig att förstå hur den alfabetiska principen fungerar. Det innebär att de måste inse att talade ord kan delas upp i beståndsdelar, fonem, som kan betecknas med bokstäver. Sammanljudning av bokstäverna ger sedan ord. En mer ljudningsinriktad metodik vid den första läsundervisningen har fått det starkaste forskningsstödet (National Reading Panel, 2000).

Texter med ord man kan ljuda

Texter med ord som man kan ljuda ut är vanliga i nybörjarböcker. Man försöker begränsa sig till bokstäver som barnen lärt sig. Man är också försiktig med vissa konsonanter i början av ord, som t ex de explosiva b, p, d, t, g, k, vars ljud kan vara svåra att isolera från efterföljande vokal. Då är det bättre med ”hålljuden” som betecknas med m, n, l, r, s, v, f. Det är alltså lättare att läsa ”mor” än ”bok”. Man är också försiktig med konsonantkombinationer. Med dess starka restriktioner kan naturligtvis texterna bli något konstiga. I varje fall blir det svårt att åstadkomma litterära kvaliteter. Gamla läseböcker parodierar man gärna för deras brist på spänning och dramatik:

Mor är rar.

Far rar.

Far är i Mora.

Mor är i fara.

Men avsikten med avkodningsbara texter är att de ger barnen tillfälle att öva upp avkodningsförmågan. Det är i sig en källa till glädje att genomföra en lyckad avkodning. Att upptäcka att man kan få liv i bokstäverna kan vara en fantastisk upplevelse. Många barn använder sedan spontant den nyförvärvade förmågan till att läsa på allt möjligt som kommer i deras väg i omgivningen.

En flicka kom t ex och berättade glädjestrålade att det stod Tierp på järnluckorna på gatorna. Hon hade förmodligen inget större intresse att få reda på tillverkningsorten för järnluckor. Men hon var stolt och glad över att kunna genomföra avkodningen.

Autentiska texter

Autentiska texter är texter som skrivits av författare som inte i första hand sneplat på den första läsundervisningens behov. De är t ex berättelser eller sagor som är avsedda att engagera barnen och fånga deras uppmärksamhet. Goda barnboksförfattare som Astrid Lindgren, Kerstin Sund, Hans Peterson, Barbro Lindgren, Moni Nilsson-Brännström och Rose Lagercrantz skriver autentiska texter som inte förlagsredaktörer försöker förenkla och göra mer lättillgängliga för svaga läsare.

För nybörjare och många barn med funktionsnedsättningar är autentiska texter i allmänhet alltför svåra. Men sådana texter lämpar sig väl för högläsning. Då kan barnen få litterära upplevelser och få möjlighet att utveckla strategier för förståelse av texter och för utveckling av ordförrådet. Så fort barnen fått visst flyt i ordavkodningen bör de få läsa autentisk litteratur, men det gäller att välja texter som ligger på en lagom svårighetsnivå. Detta svåra problem ska vi ta upp snart. Texterna behöver inte bara vara berättelser. Det kan också vara ramsor, verser och dikter. Men också sakframställningar kan vara autentiska texter.

Högläsning passar även ungdomar och vuxna.



Anpassade texter

Anpassade lättlästa texter syftar i första hand till att göra texter tillgängliga för grupper som har särskilt svårt med läsningen, t ex individer med kognitiv funktionsnedsättning eller med dyslexi. I ett tidigare avsnitt har vi beskrivit olika metoder för att bearbeta texter så att de blir mer lättlästa. Anpassade texter kan göra det möjligt för elever att öva upp sin läsfärdighet och uppnå flyt i läsningen på ett sätt som kanske skulle vara svårt att uppnå med autentiska texter.

Exempel på anpassade lättlästa böcker finns bland annat i Natur och Kulturs lättlästa varianter av *Förstagluttarna* av Moni Nilsson Brännström samt *Olas bok* och *Leos bok* av Kerstin Sundh. LL-förlaget har en stor utgivning av lättläst skönlitteratur bland annat klassiker, deckare, fantasy och faktaböcker för ungdomar och vuxna som är allt från ovana läsare, nysvenskar och personer med dyslexi till personer med funktionsnedsättningar som lämnat den första fasen i läsinläringen och som kan läsa sammanhängande texter på egen hand.

Även bokförlaget Hegas har en allt större utgivning av lättlästa skönlitterära böcker för barn, ungdomar och unga vuxna. Samtliga titlar vänder sig till samma målgrupp som LL-förlaget.

Att förenkla är inte bara att förenkla

Förenklade texter har också använts för elever som ska lära sig svenska som andraspråk. Men det finns språkforskare som ifrågasätter detta. Long och Ross (1993) hävdade att om man tar bort komplicerade språkliga former och ord och ersätter dem med förenklingar så berövar man eleverna möjligheterna att lära sig de naturliga formerna i det nya språket. Någon menar till och med att förenklingen kanske bara är skenbar och i verkligheten gör budskapet komplicerat.

Ett annat problem med förenklingar gäller orden. När svårare men mer precisa ord ersätts av enklare och vanligare ord kan textsvårigheten i själva verket öka. De enklare orden har oftare fler möjliga innebörder än de lågfrekventa och mer precisa orden. Ordet *fågel* är visserligen lätt att läsa ut och är vanligare men betydligt oskarpare och öppnare för många tolkningar än *ormvråk* eller *nötskrika*.

kolibri



gås



gam



kakadua



pelikan



fågel



fågel



fågel



fågel



fågel

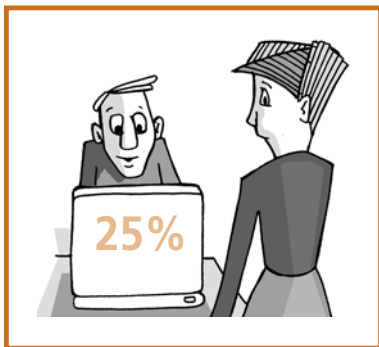


I en lingvistisk analys av autentiska och förenklade texter fann Crossley m fl (2007) att autentiska texter hade många fler markeringar av orsaksrelationer. Det fanns fler verb av typen *döda, göra, hålla* och fler orsaksmarkeringar av typen *eftersom, som följd av detta, som ett resultat*. Andra markeringar av hur olika delar av en text hänger ihop (kohesion) förekom också oftare i autentiska texter. Risken blir då att förenklade texter rentav blir svårare för dem som lär sig det nya språket.

Man skulle kunna hävda att resultatet av Crossleys studie inte behöver vara en attack på förenklade texter utan snarare ge vägledning för vad man ska undvika när man förenklar texter. Autenticitet betyder inte nödvändigtvis att texter är välskrivna och begripliga. I försöken att göra otympliga texter mer läsbara bör man således vara särskilt uppmärksam på kohesionen. Ibland kan till och med lättlästa versioner bli bättre och mer precisa än språkligt överlastade originalverk.

Exempel på nivågraderingar

Att hitta exakt den rätta texten för en elev på en viss nivå i läsutvecklingen är ingen lätt uppgift. Vad är en lagom svår text? Den får inte vara för enkel. Då tappar eleven lätt intresset. Ännu värre är om den är alltför svår. En text som gör att ett barn kan läsa 90-95% av orden utan problem brukar kallas en text på undervisningsnivå ("instructional level") – här blir undervisningen mest effektiv. Texter som är enklare blir texter på den självständiga läsningens nivå. Svårare texter ligger på frustrationsnivån och är olämpliga att använda. Om alla barn i en klass har samma text kommer den för alltför många att ligga utanför undervisningsnivån.



En text som gör att ett barn kan läsa 90-95% av orden utan problem brukar kallas en text på undervisningsnivå.

Enklare texter ligger på den självständiga läsningens nivå.

Svårare texter ligger på frustrationsnivån.



Att nivåbestämma texter är svårt. Läsbarhetsformler där man huvudsakligen räknar ordlängd och meningslängd kan ge viss vägledning men är långt ifrån tillräckliga. Det är många fler faktorer som inverkar på hur svår en text är för en viss läsare,

tex bokens längd, den typografiska utformningen, hur mycket stöd illustrationerna ger, hur komplicerade begreppen är, hur välbekanta de är, hur förutsägbar en text är, andelen unika eller upprepade ord i förhållande till kända ord, hur intressant och engagerande innehållet är.

En rad förlag runt om i världen har försökt nivåbestämma texter för läsundervisningen. Systemen har dock varit olika och svåra att jämföra. Man har inte heller haft några tydliga kriterier för nivåbestämningen. Det var först Mary Clay på Nya Zeeland som 1991 presenterade ett tydligt system kopplat till sitt välkända Reading Recovery-program. Ett problem var dock att detta program inte gällde den allmänna läsundervisningen utan riktade sig till de sexåringar som efter ett år i skolan fortfarande hade stora läsproblem. Ett annat problem var att programmet endast nivågraderade skönlitterära texter.

Rog och Burton (2002) har byggt vidare på Clays system och föreslagit fem dimensioner för klassificering av texter samt tio nivåer. På varje nivå kan man alltså karakterisera en text utifrån de fem dimensionerna: ordförråd, storlek och layout på typografin, förutsägbarheten, stöd av illustrationer, begreppens komplexitet. Låt oss se närmare på de fem dimensionerna och därefter granska de tio olika nivåerna.

Ordförrådet

Man måste ta hänsyn till hur många ord det är på en sida i texten när man bedömer svårighetsnivån. Andelen högfrekventa ord som man känner igen direkt med ett enda ögonkast liksom andelen ord som är lätta att avkoda måste man också beakta.

Så tex kan en nybörjarbok bara ha två ord per sida och ha så högfrekventa ord som *och*, *det*, *en*. Nyckelord upprepas gång på gång i texten. På högre nivåer finner man mer komplicerade, flerstaviga ord. Tidiga texter inrymmer också muntliga språk-

mönster som meningsfragment eller upprepade fraser. På högre nivåer är språket mer litterärt. Antalet olika ord är också en viktig faktor.

Storlek och layout på typografin

På de tidigaste stadierna bör bokstäverna vara stora med en klar stilsort och med en bestämd och konsekvent placering av orden på varje sida. Allteftersom nivåerna blir högre går man från ett- eller tvåordsbeskrivningar av bilder till fraser, meningar och slutligen hela stycken i en berättelse. Raderna och radbyten är också något man bör beakta.

På den lägsta nivån inrymmer varje rad högst en mening. Senare kan man ha radbyten vid slutet av en fras vilket gör att barnet kan hålla fast innebörden. Inte förrän på de allra högsta nivåerna låter man radbytet bestämmas av hur mycket plats man råkar ha.

Förutsägbarhet

Litterära mönster och uttryckssätt med rim, rytm och repetition bidrar till att göra en text förutsägbar. *Sagan om den lilla, lilla gumman* är ett bra exempel på en förutsägbar text. Det gäller naturligtvis också en röd tråd i en berättelse med tidsordning. Nybörjarnivåer kan ha återkommande mönster av ett fåtal ord eller en mening som upprepas på varje sida med förändring av ett eller ett par ord. På något högre nivåer kan man ha längre mönster och fler förändringar. På de högsta nivåerna förekommer inte sådana upprepningar alls, annat än som litterära effekter.

Stöd av bilder

Illustrationerna är i början enkla och klara. De stöder texten direkt. I själva verket är orden bara benämningar på bilderna i början. Kopplingen mellan bild och ord påverkas av hur förtrogen barnet är med det illustrerade begreppet. En klar och fin bild av en

bumerang ger inte mycket stöd för ett barn som inte känner till detta begrepp. Det är samspelet mellan bild och text som blir avgörande. Ett lysande exempel på gott samspel mellan text och bild finner vi i Carl Johan de Geers *Örnis bilar*.

Begreppens komplexitet

Enkla historier som knyter nära an till barnens erfarenheter finner vi på de första nivåerna, t ex att hälsa på mormor eller ha födelsedagskalas. När fler personer kommer in i berättelserna blir de mindre förutsägbara och läsaren förväntas göra fler inferenser. På ännu högre nivåer blir berättelserna mer unika och mer engagerande med ett spännande händelseförlopp och mindre schablonartade personteckningar, beskrivande språk och litterär form på texten.

De tio svårighetsnivåerna

Vi beskriver här var och en av de 10 nivåerna där utgångspunkten för klassifikationen har varit de fem dimensionerna. Vi ger också en del exempel på böcker som kan representera en viss nivå. Våra nivåer sträcker sig ungefär från förskoleklass till slutet av skolår 2. Nivåbestämningen är naturligtvis också relevant för specialundervisning eller för elever med kognitiva funktionsshinder. Men man kan inte säga att t ex nivå 6 motsvarar mitten av vårterminen i skolår 1. I många fall visar det sig att en bok uppfyller bara vissa kriterier för en nivå och andra kriterier för en annan nivå. Det blir då en subjektiv avvägning vad man till slut vill ge boken för nivåmarkering. Vi vill markera att nivåerna också kan ge vägledning för val av texter för äldre elever och vuxna med olika typer av svårigheter som gjort att de inte kommit så långt i sin läsutveckling.

Nivå 1

Böcker har bara ett eller högst två ord per sida för att beteckna bilder av välbekanta föremål eller saker som en boll, månen eller en ko. Orden är tryckta i stor och klar stil och kommer på samma plats på varje sida. (Grete Janus Hertz, *Nalle*.)

Nivå 2

Böckerna beskriver fortfarande illustrationer av välbekanta föremål eller handlingar. Men nu finns fraser eller enkla meningar som upprepas. Ett ord kan ändras för varje sida, t ex *Här är en mus. Här är en ko. Här är en säl. Här är en katt.* Mot slutet av boken kan det bli en avrundning med en lätt förändring av meningsbyggnaden: *Här är alla djuren.* Exempel på böcker på denna nivå är Ulf Löfgrens *Ludde-böcker*, Gunilla Woldes böcker om *Totte och Emma*, Eva Erikssons böcker om *Max*.

Nivå 3

Böckerna innehåller några fler ord på varje sida, vanligtvis fullständiga meningar. Ibland kan det finnas två meningar. Vid upprepning kan det ske mer än ett utbyte, t ex *På mitt kalas åt jag godis. På mitt kalas kom mormor. På mitt kalas lekte jag med bilar.* Texten är förutsägbar med klara bilder som direkt stöder texten.

Nivå 4

Böckerna har fortfarande ett starkt språkligt mönster ofta med förändringar av två ord eller en förändrad prepositionsfras, som t ex *Hunden hoppade över lådan. Fisken simmade i ån. Fågeln satt på taket.* Texterna beskriver i huvudsak bilderna; det är oftast ingen sammanhängande berättelse. Men det är mer text per sida än på de tidigare nivåerna. Språket är dock fortfarande enkelt och välbekant med ord som är direkt kopplade till bilderna. Meningarna är längre, men radbyten sker i slutet av fraserna. Radmellanrummen är stora.

Nivå 5

Här räcker det inte med att bara titta på bilderna och upprepa meningsmönstren. Barnen måste känna igen många högfrekventa ord och också kunna ljuda sig fram till nya ord. I stället för benämning eller beskrivning av bilder finns nu en berättelse, som

tvingar läsaren att uppmärksamma innebörden. Längre meningar ställer också krav på syntaktisk förmåga. Det är mer text på sidan, och ibland förekommer dialoger. Exempel på böcker på denna nivå skulle kunna vara Kirsten Ahlburgs NOA-böcker på Hegas förlag.

Nivå 6

Texterna bygger inte längre på repetition av mönster på varje sida. En enkel och förutsägbar berättelse finns med ganska starkt stöd av illustrationer. Meningarna är mestadels korta och avhuggna. Texten domineras av höfrekventa och avkodningsbara ord. Det är mer text på sidorna än tidigare, men fortfarande är typografin stor och tydlig, och texten finns på samma plats på varje sida. Ett exempel kan vara Martin Widmark, *Huset på Alvägen*, Liber.

Nivå 7

En viss litterär form börjar framträda. Mer än en händelse kan skildras och fler detaljer i berättelsen anges. Meningarna är fortfarande korta och enkla. Språket blir därför ganska uppstylat eller avhugget. Om nya ord och lite ovanligare ord smygs in så repeteras de ofta. Illustrationerna behöver inte längre illustrera ett visst ord eller begrepp utan kan representera större idéer eller teman. (Lena Andersson, *Mollan och mormor*, Martin Widmark, *Resan till skatten*).

Nivå 8

Böckerna är nu längre med klart mer text på varje sida. Men tryckstilen är fortfarande stor. Ordförrådet innefattar huvudsakligen vanliga ord och ord som låter sig avkodas lätt. Berättelserna är mer sofistikerat utplagda med flera händelser eller episoder, där en episod kan sträcka sig över flera sidor. Interpunktionen kan också vara varierad med dialoger mellan huvudpersoner. Illustrationerna är mer detaljerade och stöder berättelsens tema. Här passar flera av de böcker från LL-förlaget som betecknats som "lättast", t ex Benkt Erik Hedins *Dikter tillsammans* och *Kärlekshunden* av Lotta Thorsén.

Nivå 9

Nu börjar böckerna få formen av en riktig berättelse med inslag av litterärt språk. Berättelserna är visserligen fortfarande förutsägbara men kan inrymma överraskningsmoment eller en ”knorr” på slutet. Böckerna är längre. Meningarna är längre och kan vara sammansatta. *Anton hoppade upp på cykeln och fortsatte i full fart nedför gatan*. Flera personer kan vara involverade i dialogerna. Det kan vara fyra, fem rader text på varje sida där vanliga ord dominerar. Men nya ord dyker också upp. Exempel på denna nivå är Åsa Storck, *Farligt besök*, *Boken om Mei* samt Hans Peterson *Ola, Peter och Emma* utgivna på Hegas. Även LL-förlagets serie *Barn i Världen* samt *Kolbjörg och islandspionyn* av Sten Lundberg på samma förlag hör hemma på denna nivå.

Nivå 10

Nu kommer fler nya ord in i texterna. Hela sidorna kan vara fyllda av text, men fortfarande är typsnittet stort. Sammansatta meningar är inte ovanliga. Begreppen och temana är för det mesta välbekanta som t ex att gå i skolan eller leka med kamrater. Kortare böcker med verser kan förekomma (t ex böcker av Lennart Hellsing och Britt G. Hallqvist). Sakframställningar eller informerande texter kan också förekomma på denna nivå.

För varje nivå kan man också beskriva vad som krävs av en läsare för att kunna läsa på den nivån. Men att matcha bokens svårighetsnivå och elevens färdighetsnivå kan knappast göras med någon enkel formel eller procedur. Det krävs professionellt omdöme av läraren, som måste känna eleverna, känna till böcker och principer för nivågruppering och ha djup insikt i läsprocessen. En given svårighetsnivå kan visa sig ha olika innebörd för olika elever. Barn från storstadsmiljöer kan känna sig mer främmande för livet på landet. Barn från inlandet har inte alltid samma detaljerade föreställningar om havsmiljöer som västkustbarnen etc. Hur attraktiv

eller intresseväckande en text är för en viss elev är naturligtvis en avgörande faktor.

Det mesta av utgivningen på Hegas och på Argasso passar in på denna nivå. Det gör även flera böcker från LL-förlaget, t ex Johan Werkmästers *En naken karl*, Tomas Bryllas *Bilolyckan* och Cecilia Davidssons *Kafé Löftet*.

Man kan också notera att vissa faktatexter är så väl skrivna och anpassade till svaga läsare att de kan nämnas här: *Levande historia*, 6, 7 samt *Religion och liv* 6 (Fokus elevbok gäller samtliga. Böckerna är utgivna på Natur och Kultur, 2007). Även *Sjukdomar* av Åsa Storck (Liber, 2006) och *Hos tandläkaren* av Mattias Grosin (LL-förlaget) hör hemma på denna nivå.

Nivåbestämda texter kan vara till god hjälp för lärare och bibliotekariéer, men de får naturligtvis inte dominera undervisningen eller rådgivningen. Gemensamma läsoplevelser kan vi få genom högläsning och gemensamma samtal kring texter som alla tagit del av. Skrivundervisning och läsundervisning bör också hänga nära samman. Läraren kan alltså inte bara mekaniskt plocka fram nivåbestämda texter som man tror passar elever på en viss nivå i läsutvecklingen. Man måste förstå enskilda barns bakgrund, intressen och sociokulturella identitet.

Vad är god kvalitet?

Nivåbestämda texter ger ingen kvalitetsgaranti. Goda böcker för mindre barn eller barn eller vuxna med funktionsnedsättning måste ge dem stöd i sin läsinlärning, de måste visa barn att läsning är någonting roligt och spännande, de måste ge barnen goda förebilder för deras eget skrivande.

Det finns ingen perfekt text för ett barn på en viss nivå i läsutvecklingen. Men lärare måste bli medvetna om och ha kunskap om vad det är som gör att en text är läsbar och har god kvalitet.

Nivågraderade texter ger ingen garanti för kvalitet. En berättelse med kvalitet för nybörjare måste ha en tydlig berättelsestruktur med huvudperson, ram för berättelsen, en sekvens av händelser eller episoder och en tydlig upplösning. En sådan struktur tjänar syftet att motivera läsaren, hålla läsaren kvar vid boken. Man kan se fram emot en spännande upplösning eller lyckligt slut. Språket i en text med kvalitet måste vara rytmiskt och låta naturligt. Ett rytmiskt språk innebär att flerstaviga ord ibland får komma in bland de enstaviga och att tryckaccenten ligger omväxlande på den första eller på den andra stavelsen. Satsmelodin känns naturlig. Till detta bidrar också variationer i längden på meningarna. En lång rad av korta meningar efter varandra kan upplevas som mycket uppstylat och onaturligt även om det skulle ge ett gynnsamt LIX-värde.

Barn är olika

Varje lärare, som tar emot en nybörjarklass, slås av hur olika barnen är både fysiskt och psykiskt. Somliga barn har redan hunnit ett långt stycke på väg i sin läsutveckling och läser nästan lika bra som en genomsnittselev i fjärde skolåret. Ett växande antal barn kan redan de flesta bokstäverna och kan läsa ut en del kortare och vanliga ord. Men många barn har ännu ganska oklara föreställningar om vad läsning är. De kan bara några enstaka bokstäver men anar ännu inte hur de är kopplade till språket. Efter någon termin i skolan har de i alla fall kommit igång och har gjort de grundläggande upptäckterna om det alfabetiska systemet.

Så har vi en liten grupp barn för vilka vägen till skriften är extra lång och mödosam och som löper stor risk att få bestående läs-svårigheter.

Barnen ingår i en gemenskap

Det är klart att barn med så olika utgångslägen vid skolstarten måste få arbeta med läsning på olika sätt. De måste få möta texter

som ligger på rätt nivå. Det är här de nivågraderade texterna kommer in.

Men barnen i en nybörjarklass är inte bara en samling individer med olika särarter. De bildar också en grupp, ett kollektiv. Denna gemenskap är en mäktig kraft, som läraren måste ta vara på och bygga sin undervisning på. Vygotsky, den store ryske utforskaren av barns lärande, ger insiktsfulla argument för lärandet som en social process. Inläring kommer till stånd i samverkan med andra. Vi måste alltså finna en väg där man samtidigt tillgodoser kravet på individualisering och utnyttjar och utgår från gemenskapen i klassen. Detta skulle kunna åstadkommas om man hade texter på olika svårighetsnivåer men som alla handlade om samma sak.

Under en period där temat t ex är hälsa och sjukdom gör klassen ett besök hos skolsystem. Därefter samtalar vi i klassen om sjukdomar, olycksfall och mediciner. Här har alla barn möjlighet att bidra, även de som har stora svårigheter att läsa. Men de gemensamma samtalen och erfarenheterna skapar en beredskap, ett schema som kommer att göra texterna begripliga. Så har vi nivågraderade texter om vårt gemensamma tema, där de enklaste texterna har en enkel typografi, fler bilder, inte så mycket text, enklare satsbyggnad, ord som är lätta att avkoda.

Mängden läst text är avgörande

Tre nivåer täcker inte hela det behovsspektrum som kan finnas i en klass. Barnens individuella läsning är förvisso en utomordentlig viktig verksamhet. *Strängt taget kan man bara lära sig läsa genom att läsa.* Ett stort problem är att många barn ger upp inför alltför svåra texter. Därmed minskar deras möjligheter att bli goda läsare. I en undersökning av elever under det första skolåret (Allington, 1984) fann man att det totala antalet ord som elever hade läst under en vecka varierade från som lägst 16 ord till 1 933 ord som högst. Skillnaderna mellan elever i fråga om mängden läsning tycks sedan tillta med åren. De svaga läsarna går in i en ond cirkel där nederlag

föder nya nederlag. De lär sig undvika läsning i stället för att lära sig läsa. Med texter som ligger inom räckhåll för dem borde de ha chans att få den nödvändiga övningen. Tillrättalagda, förenklade och nivåbestämda texter är alltså en väg ut ur den onda cirkeln. Insikten om att barn måste stimuleras att läsa mycket ligger till grund för vår strävan att åstadkomma lättlästa och attraktiva texter. Det flitiga läsandet banar väg för ett mer kvalificerat läsande även hos barn med olika funktionsnedsättningar.



Det flitiga läsandet - och samtal om texter - banar väg för ett mer kvalificerat läsande.

Lättläst – i praktiken

Vi hoppas givetvis att du kommer att använda dig av det du läst i denna bok. Vi har därför gjort några uppgifter som du kan testa dig på. Samarbeta gärna med en kollega.

1

Välj några texter som du har i din dator och bestäm läsbarheten med LIX. Gör så här:

Gå in på www.lix.se. Där finner du en ruta i vilken du kan klistra in den text som du markerat och kopierat i din dator. Så trycker du på knappen ”Beräkna” och ut kommer ett LIX-mått. Dessutom får du en genomgång av textens alla långa meningar samt en lista på ordfrekvenser. Stämmer LIX-måtten med din subjektiva bedömning? Om inte, förklara varför.

2

Börja med att läsa igenom de tre texterna *Blåbär växer på blåbärsris*, *Vilhelm Moberg* och *Amerikas upptäckt*.

Du kan också hitta dessa texter på www.spsm.se/vad-ar-lattlast

Blåbär

Blåbär växer på blåbärsris.

Blåbärsriset har små runda blad som sitter kvar på vintern.

Man kan göra blåbärssylt och blåbärssaft av blåbären.

I Sverige äter man gärna blåbärssylt till pannkakor och glass.

Förr var blåbär och mjölk en vanlig efterrätt.

Vilhelm Moberg

Vilhelm Moberg föddes år 1898. Han växte upp på ett soldatorp i Algutsboda. Algutsboda ligger i Småland. Torpet revs 1924. Vilhelms föräldrar var fattiga. Det fanns fem böcker i torpet. Den lille Vilhelm tyckte om att läsa. Han lärde sig läsa själv. 1906 började han i Påvelsmåla skola. Den låg i skogen. Vilhelm fick gå tre kilometer. Den första skoldagen var hemsk. Vilhelm var rädd för lärare Stark. Han hade varit soldat. Stark hade ett stort skägg. En stor käpp låg på katedern. Vilhelm skulle läsa högt. Han läste om räven och tuppen. Vilhelm stammade. Kristendom var det viktigaste ämnet. Vilhelm tyckte mest om historia. 1912 slutade Vilhelm skolan. Han provade olika yrken. Han var bland annat skogsarbetare. Vilhelm ville bli författare. 1948 flyttade han till USA. Vilhelm reste runt och träffade svenskar. Han skrev flera böcker om dem. Vilhelm är en av Sveriges mest lästa författare. Hans böcker finns på många språk. Vilhelm fick inte nobelpriset. Vilhelm dog 1973. Han dränkte sig.

Amerikas upptäckt

Vasco da Gama upptäckte sjövägen till Indien 1497. Samma år seglade ett engelskt skepp västerut utöver Atlanten. Det engelska fartyget ville komma till Indien en annan väg än Columbus. Seglatsen gick längre norrut. Skeppet stötte på Kanadas östkust. Sedan följde det kusten österut. Engelsmännen trodde de kommit till Asien. De hittade inte kryddor eller guld.

För Spanien kändes engelsmännen som ett hot. Påven hade bestämt att den här delen av jordklotet skulle Spanien ha. Engelsmännen brydde sig inte om påven.

Spanien kunde inte hejda England. Engelska och franska kolonier bildades i Nordamerika.

Spanien ville få bort engelsmännen. Spanien skickade en stor flotta mot England. Flottan kallades spanska armadan. Det blev en katastrof. England vann.

2a

Räkna ut LIX i de tre texterna.

Se sidan 41 eller prova på www.lix.se

Egentligen är texterna för korta att räkna ut LIX eftersom LIX ska användas när man har längre texter. Vi återkommer till detta.

2b

Räkna sedan ut ordvariationen i de tre texterna.

2c

Bearbeta nu texterna med röst och kausalitet.

2d

När du har bearbetat texterna med röst och kausalitet räknar du ut LIX igen.

Hur blev det? Diskutera gärna med någon annan person hur ni har gått tillväga!

Det går ju ganska snabbt att räkna ut LIX, ordvariation och ordvariationsindex. Däremot tar det en hel del tid att ge texterna röst och kausalitet. Det var därför som vi inte skrev så långa texter.

3a

Nu är det dags att räkna ut LIX, ordvariation och ordvariations-index för en hel artikel. Artikeln heter ”Göteborgs stads arbete mot klotter prisas av BRÅ”. Du hittar en länk till texten på www.spsm.se/vad-ar-lattlast

Texten lades ut på Göteborgs stads hemsida den 28 augusti 2008. Den är avsedd för alla invånare i Göteborg. Någon lättläst version av artikeln finns inte.

Vad blev resultatet?

3b

Nu ska du testa denna text med klarspråkstestet. Klarspråkstestet hjälper dig att ta reda på hur begriplig en text är. Testet hjälper dig också att se vad som ökar och vad som minskar begripligheten och hur du kan bearbeta texten. Testet består av ett trettiotal olika frågor. Du ska själv besvara frågorna och göra en bedömning av texten. Testet har tagits fram av Klarspråksgruppen. Om du vill lära dig ännu mer om klarspråk kan du läsa *Tydliga texter. Snabba skrivtips och språkråd* som Jenny Forsberg (2008) skrivit.

Gå in på www.sprakradet.se

Därefter klickar du på Klarspråksgruppen.

Sedan klickar du på länken Klarspråkstestet och följer instruktionerna.

När du har svarat på frågorna klickar du på resultat. Då kan du jämföra testet med din egen bedömning av texten. Du får också råd om hur du kan bearbeta din text.

Vad blev resultatet? Vad tycker du själv om texten? Diskutera gärna med en annan person.

4

Nu ska du få testa två myndighetstexter. Den första är Lag (1997:736) om färdtjänst.

Den andra texten är hämtad från Vägverkets hemsida och handlar om ”Så skyddar du barnen.” Du hittar länkar till texterna på www.spsm.se/vad-ar-lattlast

Du räknar ut LIX, ordvariation och ordvariationsindex. Sedan kör du klarspråkstestet.

Vad tyckte du själv om texterna? Var de lätta eller svåra att förstå?

5

Leta fram en myndighetstext som du själv upplevt som svår att förstå. Räkna ut LIX, ordvariation, ordvariationsindex och kör sedan klarspråkstestet.

Diskutera med en annan person hur texten skulle kunna bli lättare att förstå.

6

Försök nivåbestämma, enligt det system som föreslagits i boken, 10 olika småböcker med varierande svårighetsgrad.

Jämför dina placeringar med en kollegas. I de fall då avvikelserna är stora bör ni undersöka varför ni skiljer er åt.

Bedöm också kvaliteten på småböckerna enligt de kriterier som diskuterats i boken.

7

Välj två texter för det första skolåret. Ta ett avsnitt på 100 ord i varje text. Räkna antalet ord som är ovanliga och ord som inte direkt och enkelt låter sig avkodas genom ljudning. Den text med högst andel sådana ord borde vara svårast. Låt en elev läsa texterna högt och jämför tid och antal felläsningar.

Skapa röst och kausalitet.

Jämför typografier.

Diskutera olika förenklingar för olika målgrupper – läsare med dyslexi, läsare med ADHD, läsare med utvecklingsstörning, läsare med minnesproblem.

Författarpresentationer

Ingvar Lundberg är professor emeritus i psykologi vid Göteborgs universitet. Han har forskat om läsning och lässvårigheter i mer än 30 år och har publicerat ett stort antal artiklar och böcker inom området.

Han är invald i en rad internationella akademier och har för sina insatser utnämnts till hedersdoktor vid Åbo Akademi i Finland.

Monica Reichenberg är docent i ämnesdidaktik vid Göteborgs universitet. Hon har arbetat i många år som lärare i svenska, svenska som andraspråk och samhällsorienterande ämnen. Hennes forskning har varit inriktad på vad som gör texter begripliga samt elevers lässtrategier.

Referenser

- Beck, I., I., McKeown, M. G., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*, 26(3), 251-276.
- Björnson, C.H. (1968). *Läsbarhet*. Stockholm: Liber.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate*. Auckland NZ: Heineman
- Crossley, S.A., Louwse, M.M., McCarthy, P.M. & McNamara, D.S. (2007). A linguistic analysis of simplified and authentic texts. *The Modern Language Journal*, 91, 15-30.
- Eklund, P., & Folkebrant, U. (1998). Svensk lag och rätt. I: *PM – Handboken i samhällslära* (s 194–196). Solna: Ekelunds förlag AB.
- Flesch, R.A. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32, 221-233.
- Forsberg, J. (2008). *Tydliga texter. Snabba tips och språkråd*. Stockholm: Norstedts.
- Gambré, E., Hildingson, L., & Hildingson, K. (1997). *Lätt 2001. Levande historia. 7*. Stockholm: Natur och kultur.
- Gustavsson, P. (1995). Den kluvna skallen. I I. Fredriksson (Red.). *Lätt sällskap: lättlästa berättelser och dikter*. Stockholm: LL-förlaget.
- Gustavsson, P. (1995) Mannen som begravdes levande. I. Fredriksson (Red.) *I lätt sällskap: lättlästa berättelser och dikter*. Stockholm: LL-förlaget.
- Kintsch, W. & Miller, R. (1981). Readability: A view from cognitive psychology. In *Teaching Research Reviews*. Newark, DE: International Reading Association.
- Lindgren, A. (1966). *Nya hyss av Emil i Lönneberga*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

- Pitcher, B. & Fang, Z. (2007). Can we trust levelled texts? An examination of their reliability and quality from a linguistic perspective. *Literacy*, 41, 43-51.
- Regionmagasinet* (2005). "Du har rätt att läsa din sjukjournal." Nr 2.
- Regionmagasinet* (2005). "Målet med budgeten: få mer för pengarna." Nr 3.
- Regionmagasinet* (2006). "Därför kostar det en slant att ligga på sjukhus." Nr 3.
- Rog, L.J. & Button, N. (2002). Matching texts and readers: Levelling early reading materials for assessment and instruction. *Reading Teacher*, 55, 348-356.
- Strand, H. (1984). *Nusvenskt tidningsspråk. Kvantitativa studier av reportage I morgon-, kvälls- och veckopress.* (Stockholm Studies in Scandinavian Philology, New Series 17.) Stockholm.
- Varnhagen, C. K. & Goldman, S. R. (1986). Improving comprehension: Causal relations instruction for learning handicapped learners. *The Reading Teacher*, 39 (9). (896—904).

För dig som vill veta mer

- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1994). Outcomes of history instruction: Paste-up accounts. In M. Carretero, & J. F. Voss, (Eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences* (s 237- 256). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Beck, I. L., McKeown, M.G., & Worthy, J. (1995). Giving a Text Voice Can Improve Students' Understanding. *Reading Research Quarterly*. 30(2), 220-238.
- Hultman, T. G. (1994). Hur gick det med OVIX? I *Språkbruk, grammatik och språkförändring. En festskrift till Ulf Telemann 13.1. 1994.* (s. 55- 64). Institutionen för nordiska språk. Lunds universitet.
- Höien, T. & Lundberg, I. (2001). *Dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling*. Stockholm: Natur och Kultur.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Butler Songer, N., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*. 14(1), 1-43.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner.* (Göteborg Studies in Educational Sciences 149). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, M. (2008). Making students talk about expository Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 17-39.
- Reichenberg, M. (2008) "But before you said you believed that..." A longitudinal study of text talks in small groups. *The Reading Matrix*. 8 pp 158-185.

Foton:

Omslagets baksida och sid 7 © Fotograf Cecilia, Göteborg
sid 56 © Bettmann / CORBIS / SCANPIX

Illustrationer:

Snits Bilder AB

Bilder från www.lix.se sid 41 och 43 med tillstånd från
Gustaf Öqvist Seimyr.