



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a chapter published in *Mångfaldens möten: Interkulturalitet, utbildning och lärande*.

Citation for the original published chapter:

Egerhag, H., Fälth, L. (2024)

Tidig läsutveckling på ett första- och ett andraspråk

In: Disa Bergnehr; Henrik Nilsson; Åsa Trulsson; Charlotte Silander (ed.), *Mångfaldens möten: Interkulturalitet, utbildning och lärande* (pp. 177-192). Växjö: Linnaeus University Press

N.B. When citing this work, cite the original published chapter.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-131231>

Tidig läsutveckling på ett första- och ett andraspråk

Flera forskare har betonat vikten av att lärarutbildningen behandlar ämnen som mångkultur och interkulturalitet, eftersom den spelar en betydande roll i att forma framtida medborgare (Banks, 2021). Inom ramen för utbildningen men också i sin kommande yrkesutövning möter lärarstudenter och lärare elever med olika språkbakgrunder och många elever läser på svenska som ett andraspråk. I detta kapitel fokuseras därför läsutveckling på såväl ett första- som ett andraspråk. Elever som läser ämnet svenska som andraspråk har ökat de senaste åren. Internationella undersökningar visar att elever som läser på svenska som sitt andraspråk har sämre läsförståelse på svenska än elever som läser på svenska som sitt förstaspråk efter de inledande åren i grundskolan. Vi ville studera detta närmare och har genomfört en tvärsnittsstudie med över 46 000 elever där vi kan konstatera att elever som läser ämnet svenska som andraspråk, som grupp betraktat, har sämre förmåga att avkoda ord och förstå text, än elever som läser ämnet svenska redan i årskurs 1–3. Studien visade också att många elever som läser ämnet svenska som andraspråk behöver stöd för att utveckla god läsförmåga. Behovet av att skolan stödjer dessa elever med utgångspunkten att alla elever ska ges möjlighet att utveckla fungerade läsförmåga diskuteras. Vi beskriver också en studie där vi genomfört en satsning med läsning under sommarlovet i en kommun med stor andel elever som har svenska som andraspråk. Teoretiskt bygger vårt kapitel på modellen "The Simple View of Reading" som visar att läsförståelse på såväl ett förstaspråk som på ett andraspråk är produkten av att kunna avkoda ord och att förstå dem.

Introduktion

Att ge förutsättningar för alla elever att utveckla god läsförståelse på skolspråket är en av skolans viktigaste uppgifter. I Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet - Lgr 22 (Skolverket, 2022) beskrivs vikten av att alla elever ska kunna använda det svenska språket i både tal och skrift. Att behärska skriftspråket och att kunna läsa med flyt

och förståelse är en avgörande faktor för att elever ska lyckas i skolan (Herbers m.fl., 2012). En del elever kämpar med läsningen, vilket då ofta påverkar hela skolsituationen eftersom elever förväntas läsa och skriva i stort sett i alla ämnen. En väl fungerade läsförmåga är en viktig grund för kunskapsinhämtning i skolan och därför kommer vi att uppehålla oss vid den i detta kapitel. Vi kommer att belysa vilka delfärdigheter som leder till en god läsförståelse och hur denna kan främjas. En grupp av elever som kämpar med läsningen och som särskilt har uppmärksammats i internationella undersökningar såsom PIRLS (Skolverket, 2023a) och PISA (Skolverket, 2019) är elever som läser på svenska som andraspråk. Även resultat på de nationella proven i årskurs 3, 6 och 9 (Skolverket, 2023b) vittnar om att elever som läser ämnet svenska som andraspråk presterar sämre i läsförståelse än elever som läser ämnet svenska.

I den svenska grundskolan finns idag två olika svenskämnen, svenska och svenska som andraspråk. Bedömningen om vilken kursplan eleven ska följa görs utifrån elevens behov och eleven läser antingen svenska eller svenska som andraspråk i grundskolan. Andelen elever som läser enligt kursplanen i svenska som andraspråk har ökat de senaste åren (Skolverket, 2023b). Ämnet svenska som andraspråk utgår från ett andraspråksperspektiv och till viss del skiljer sig kursplanerna åt, men många mål är också gemensamma. I båda kursplanerna betonas bland annat att det är viktigt att eleverna tillägnar sig strategier för att avkoda, förstå och tolka ord, begrepp och texter i årskurs 1–3. Detta är strategier som är knutna till den tidiga läsinläringen och som vi går djupare in på i nästa stycke. Trots att elever som läser enligt de två olika kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk förväntas nå i stort sett samma mål, visar alltså internationella jämförelser och nationella prov att elever som läser ämnet svenska som andraspråk har sämre resultat än elever som läser ämnet svenska.

Vi har använt lite olika sätt att benämna de olika elevgrupperna i det här kapitlet. I vår tvärsnittsstudie studerades eleverna utifrån vilken kursplan i svenska de följer, därför är uppdelningen mellan vilken kursplan eleverna följer centralt när det handlar om just den studien. När vi skriver om elever som läser på svenska som andraspråk i övrigt avser vi de elever som läser på svenska och att det är ett språk de själva eller deras vårdnadshavare inte skulle ange som sitt starkaste eller definiera som sitt modersmål. Med en elev som läser på svenska som sitt förstaspråk avser vi en elev som läser på svenska och anger det som sitt starkaste språk eller definierar svenska som sitt modersmål. Vi återkommer till de studier vi genomfört och resultatet av

dem. Först ska vi redogöra för vad läsning på ett första- och ett andraspråk kan innebära.

Läsning på ett första- och ett andraspråk

När vi ska förklara läsning på ett första- och ett andraspråk i våra studier tar vi utgångspunkt i kognitiva teorier om hur individen utvecklas. Fokus riktas här både mot kognitiva och språkliga processer hos eleven och man skiljer på automatiserade och kontrollerade processer. I denna forskningstradition är utgångspunkten att människan har en viss begränsad kognitiv kapacitet. Om vissa processer, i detta fall kopplade till läsförmåga, är automatiserade behöver läsaren inte lägga kognitiv kapacitet på dem och har därmed resurser över till andra processer. I den här forskningstraditionen beskrivs läsning teoretiskt ofta med en formel, ”The Simple View of Reading” (Gough & Tunmer, 1986) eller på svenska, den enkla läsformeln. Formeln skrivs $\text{läsning} = \text{avkodning} \times \text{språkförståelse}$. I formeln är läsning en produkt av de båda faktorerna avkodning, dvs. den tekniska sidan av läsningen, och språkförståelse. Multiplikationstecknet signalerar att de båda faktorerna avkodning och språkförståelse är beroende av varandra för att produkten ska bli läsning. Skulle någon av faktorerna vara 0 så blir det alltså 0 även på läsning. När avkodningen sker med flyt och förståelse kan eleven lägga den mentala kraften på att förstå det lästa (Gough & Tunmer, 1986). Den enkla läsformeln förklarar läsning på både ett första- och ett andraspråk (Verhoeven & van Leeuwe, 2012). Olika språk skiljer sig åt till exempel vad gäller skriftsystem, stavelsestruktur, graden av överensstämmelse mellan fonem (språkljud) och grafem (bokstäver och bokstavskombinationer). Trots detta består läsning av att kunna avkoda skriften och att förstå i alla språk (Geva & Wang, 2001).

Både ordavkodning och språkförståelse definieras av Gough och Tunmer (1986), som att kunna läsa enstaka ord snabbt och korrekt. Ordavkodning förutsätter också att läsaren kan tolka grafem, kan omsätta dem till motsvarande fonem (språkljud) och kan göra syntes av fonemen (bokstäver och bokstavskombinationer). När läsaren kan avkoda orden effektivt så är det språkförståelsen som har betydelse för att läsning med förståelse ska kunna uppnås. Språkförståelse är komplex och kan vara svår att definiera, men i den enkla läsmodellen beskrivs och definieras språkförståelsen med några få ord; en process där ord, information, meningar och diskurser tolkas.

Ordförrådet är centralt för språkförståelsen och därmed också för läsning och läsförståelse i olika typer av skrivna texter. Om orden i en text är okända är det svårt att ta till sig och förstå innehållet. Studier har visat att så mycket som 75–99% av orden i en text måste vara kända för att läsaren ska förstå den och betydelsen av en god ordförståelse kan inte nog understrykas (Geva & Wang; 2001; Purves, 1991). Att förstå ordet eller de omgivande orden i en text kan också underlätta avkodningen av ordet, eftersom läsaren då kan använda sig av sammanhanget för att förutsäga vilket ord som ska komma (Ehri, 1998). Elever som immigrerar till Sverige i skolåldern, efter ordinarie skolstart, har ofta inte hunnit tillägna sig det abstrakta ordförråd som krävs för läsning av olika typer av texter på svenska och detta påverkar då läsförståelsen. God ordförståelse leder dock inte automatiskt till god läsförståelse. Utöver en väl fungerande ordavkodning och ordförråd, påverkar även elevens bakgrundskunskaper och förmåga att göra inferenser förståelsen av texten (August & Shanahan, 2006). Bakgrundskunskaper hänger också ihop med ordförståelsen. Ordförrådet byggs upp med hjälp av erfarenheter och kan därmed se olika ut för olika elever.

Tidig upptäckt och tidigt stöd för att alla elever ska utveckla läsförmåga

Att elever som riskerar att utveckla lässvårigheter upptäcks och får stöd så tidigt som möjligt har visat sig vara avgörande för att komma till rätta med svårigheterna (Castles m.fl., 2018; Torgesen m.fl., 2001). Det finns också en växelverkan mellan god läsförmåga i de tidiga skolåren och utveckling av ordförråd. Stanovich (1986) kallar den Matteuseffekten. Stanovich hämtade uttrycket från Matteus evangelium i Bibeln. Där står det ungefär att ”åt den som har skall ges, och åt den som inte har skall tas också det han har”. I detta sammanhang innebär det att en elev som tillägnar sig grundläggande färdigheter i läsning i de tidiga skolåren läser mer och utvecklar därmed ordförrådet i högre utsträckning än en elev som har svårt att läsa. En elev som har svårigheter att läsa, läser oftast mindre och riskerar därmed att inte heller utveckla läsning och ordförråd. Vi behöver alltså så tidigt som möjligt se till att skapa en positiv och uppåtgående spiral av läsning och ordförrådsutveckling för alla elever.

Stödinsatser i läsning i de tidiga skolåren

För att kunna skapa en positiv spiral av läsande och ordförrådsutveckling är det viktigt att hitta sätt att arbeta i skolan för att kunna stödja alla elevers läsutveckling. Målet är att alla elever ska utveckla grundläggande färdigheter i läsning så tidigt som möjligt. Studier som har genomförts i andra länder och på andra språk än svenska visar att tidiga interventioner eller åtgärder har varit framgångsrika. Detta gäller såväl för såväl elever som läser på sitt första- som andraspråk och som kämpar med läsningen. Särskilt bra resultat har man sett när eleverna fått träning systematiskt och intensivt (fler gånger i veckan) i kortare perioder (ca 8–10 veckor). Särskilt framgångsrikt verkar det vara att följa elevernas läsutveckling noga på individnivå och ge de insatser som eleverna behöver i små grupper under en begränsad tid (Rivera m.fl., 2009). En kartläggning bör föregå insatsen så att eleven får stöd utifrån sina specifika behov i läsning och de behöver följas upp med tester före, under och efter interventionen. Det kan handla om att eleven behöver utveckla säker bokstavskänning, att kunna koppla ihop fonem (språkljud) och grafem (bokstäver och bokstavskombinationer), att förstå den alfabetiska principen eller att utveckla säker ordavkodning (Castles m.fl., 2018). För en del elever räcker det med en insats medan andra behöver följas och ges återkommande insatser under längre tid.

Tvärsnittsstudie av läsförmågan i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 1–3

Att få syn på läsförmågan för både elever som läser ämnet svenska och svenska som andraspråk så tidigt som möjligt blev utgångspunkten för oss att göra en tvärsnittsstudie (Fälth m.fl., 2023). Vi jämförde testresultat i läsning för elever i årskurs 1–3 som läser enligt de båda kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk. Elevunderlaget i studien var stort, över 46 000. Vi hade tillgång till stiftelsen LegiLexis (www.legilexi.org) databas där svenska lågstadielärare rapporterat in resultat från screeningtester. LegiLexi tillhandahåller en digital plattform med fokus på att verka kompetensutvecklande och stödjande för främst lågstadielärare och drivs utan vinstintresse med visionen att alla barn ska tillägna sig god läsförmåga. LegiLexis tjänster är digitala och kostnadsfria att använda i svenska skolor och används idag av över 20 000 lärare på 4 500 skolor i alla Sveriges kommuner. En del inom LegiLexis tjänster är ett digitalt testbatteri

som är utvecklat och kvalitetssäkrat i nära samarbete med svenska läsforskare och består av färdighetsspecifika tester kopplade till de olika delarna av The simple view of reading - Avkodning, Språkförståelse- och Läsförståelse (läsförmåga).



Figur 1. En utvecklad bild av de ingående delarna i Simple view of reading (www.legilexi.org)

Av de olika testerna i databasen har vi använt resultat på tester som mäter avkodning av enstaka ord och ordförråd samt läsförståelse av en kortare (årskurs 1) och en längre text (årskurs 2 och 3). Ordavkodningstestet bestod av 144 vanliga ord, gradvis ökande i längd och svårighetsgrad, (från till exempel ”så, av, du” till ”kommer, tycker, väldigt”) där uppgiften för eleven är att läsa så många ord som möjligt under en minut och testledaren noterar antalet korrekt lästa ord. Ordförrådstestet bestod av 15 uppgifter där varje uppgift omfattar ett ord och fem bilder, där elevens uppgift är att välja rätt bild till det ord de får uppläst. Det korta läsförståelsetestet innehåller 12 uppgifter som ska lösas under fem minuter och testet mäter elevens förmåga att läsa såväl på som mellan raderna. Eleven läser en kort text och ska sedan välja den bild av fem möjliga som bäst passar till texten. I det längre läsförståelsetestet läser eleven fyra texter där det finns tre frågor kopplade till varje text och eleven väljer det svar som bäst motsvarar textens innehåll. Alla test utfördes av elevernas egna klasslärare eller speciallärare som fanns på skolorna. Inom ramen för studien hade vi tillgång till sammanlagt 46 714 elevers resultat som samlades in mellan april och juni 2021. I materialet fanns resultat från 9 218 elever i årskurs 1, 18 975 elever i årskurs 2 och 18 521 elever i årskurs 3. Av dessa läste 1 398 elever i årskurs 1 enligt

kursplanen i svenska som andraspråk. I årskurs 2 var samma siffra 2 798 elever och i årskurs 3 läste 2 966 elever enligt kursplanen i svenska som andraspråk. Tvärsnittsstudien gav en bild av hur resultatet såg ut på gruppnivå för många elever vid ett givet tillfälle. Eftersom vi hade ett stort elevunderlag i studien kunde vi med siffror och med relativt stor säkerhet visa hur eleverna presterade på gruppnivå. Vi kunde också med statistiska mått göra jämförelser mellan grupper och mäta styrkan i sambandet mellan olika tester. Däremot visar siffrorna i materialet inte om det finns särskilda skäl till att enstaka elever hade ett lågt (eller högt) testresultat. Studien var alltså en tvärsnittsstudie som visar resultaten vid ett givet tillfälle, men säger inget om hur elevgruppernas resultat förändras och utvecklas över tid.

Vi undersökte först om resultaten skiljde sig åt mellan gruppen av elever som läste ämnet svenska och gruppen av elever som läste ämnet svenska som andraspråk och hur resultatet fördelade sig mellan årskurserna. Vi visade skillnaden mellan grupperna genom att rapportera om skillnaden var signifikant dvs. att den inte kunde bero på slumpen, och genom att ange en effektstorlek som kallas η^2 . Om du vill veta mer om vad de olika effektstorlekarna står för, kan du läsa mer i faktarutan sist i vårt kapitel. Effektstorleken η^2 beskriver skillnad i medelvärde mellan flera grupper. Resultaten visade liknande mönster i alla tre årskurser; elever som läste enligt kursplanen i svenska som andraspråk hade signifikant lägre resultat än de elever som läste enligt kursplanen i svenska i alla tre deltester. Effektstorlekarna visade att den största skillnaden mellan grupperna fanns i testet som mäter ordförståelse ($\eta^2=0.18-0.19$). I ordavkodning var det en liten effekt ($\eta^2=0.02-0.03$). Vad gäller läsförståelse så var skillnaden mellan grupperna inte så stor i årskurs 1 ($\eta^2=0.03$) men större i årskurs 2 och 3 ($\eta^2=0.05-0.11$).

Sedan tittade vi på om det fanns något samband mellan de olika testresultaten. Vi började med ordförrådet eftersom resultat från tidigare studier på andra språk än svenska visat att ordförrådet har stor betydelse för att eleven ska kunna läsa med förståelse (Geva & Wang, 2001; Purves, 1991). Här använde vi ett sambandsmått som heter Pearson's r som också representerar en effektstorlek. Om du vill veta mer om vad värdena inom parentes står för kan du läsa faktarutan sist i kapitlet. Först undersökte vi om ett högt resultat i ordförståelse hade samband med ett högt resultat i läsförståelse både för elever som läser på svenska som första- och andraspråk. Vi kunde se att högt resultat i testet på ordkunskap hade samband med högt resultat i testet som mätte läsförståelse både för elever

som läste ämnet svenska (Pearson's $r = 0.314-0.410$) och elever som läste ämnet svenska som andraspråk (Pearson's $r = 0.269-0.459$). Därefter ville vi undersöka om ordavkodning hade samband med läsförståelsen, eftersom tidigare studier har visat att elever som läser på andra språk än svenska och som har en väl fungerade ordavkodning har större möjlighet att förstå och tillgodogöra sig texten än en elev som kämpar med att avkoda orden i en text (Gottardo & Mueller, 2009; Lonigan m.fl., 2018). Vi konstaterade att det starkaste sambandet bland alla fanns här, dvs. mellan ordavkodning och läsförståelse, framför allt i årskurs 1 och 2. Detta gällde både för elever som läste ämnet svenska (Pearson's $r = 0.680-0.716$) och elever som läste ämnet svenska som andraspråk (Pearson's $r = 0.577-0.620$).

För att få veta hur stor andel av eleverna som skulle behöva extra insatser i läsning gjorde vi slutligen om poängerna till percentilvärden. Percentilskalen har värden från 1–100. Ett värde på eller under percentil 25 brukar användas för att avgöra om en elev är i behov av stöd i läsning (Rivera m.fl., 2009). Vi såg att elever som läser enligt kursplanen i svenska som andraspråk i stor utsträckning skulle behöva ges extra stöd och insatser för att få möjlighet att utveckla god läsförmåga. När det gäller ordförråd skulle 70% av eleverna som läste svenska som andraspråk behöva stöd. Motsvarande siffra för elever som läste ämnet svenska var ca 13%. I ordavkodning skulle ca 40% av de elever som läste enligt kursplanen i svenska som andraspråk i alla tre årskurser behöva stöd medan samma siffra för elever som läste svenska var 20%. Vad gäller läsförståelse ökar behovet av stöd i takt med åldern. Cirka 20% av eleverna som läste enligt kursplanen i svenska som andraspråk i årskurs 1 visade sig vara i behov av stöd medan motsvarande siffra för elever som läste ämnet svenska var 10%. I årskurs 2 och 3 skulle 37% av de elever som läste enligt kursplanen i svenska som andraspråk behöva stöd för att utveckla läsförståelse. Motsvarande siffra för elever som läste svenska var 16%.

Sammanfattningsvis visade alltså vår tvärsnittsstudie att elever som läste ämnet svenska som andraspråk hade signifikant sämre resultat än elever som läste ämnet svenska och att det var störst skillnad vad gäller ordförståelse. I läsförståelse var skillnaden inte så stor i årskurs 1, men större i årskurs 2 och 3. Studien visade också att ordavkodning hade stor betydelse för läsförståelse för både elever som läste svenska och svenska som andraspråk. Slutligen visade tvärsnittsstudien att signifikant fler elever som läste svenska som andraspråk var i behov av stöd för att utveckla läsförmåga än elever som läste ämnet svenska.

Att hålla i gång läsningen under sommarlovet har positiva effekter

Som beskrivits ovan har skolan en viktig uppgift att tidigt upptäcka och stödja de elever som kämpar med läsningen. Ett sätt att uppmärksamma elever som kämpar med läsningen är att titta på vad som sker med läsutvecklingen under de första sommarloven. Det har nämligen visat sig att en del elever utvecklar sin läsförmåga under sommarloven, medan andra har tappat i både läshastighet och förståelse när de kommer tillbaka till skolan efter de första sommarloven. Sommarlovstappet, som är ett välkänt fenomen internationellt, drabbar främst de elever som kämpar med läsningen (Fälth m.fl., 2019). I Sverige är det inte ett lika debatterat fenomen men flera lärare vittnar om att så är fallet och därav studien med läsning under sommarlovet som beskrivs mer utförligt längre fram i detta kapitel.

I USA har Summer reading loss varit ett välkänt begrepp under decennier, där flertalet studier visat att skillnader i elevers läsförmåga växte under sommaren där medelklasselever tenderade att visa förbättrad läsförmåga, medan elever med engelska som andraspråk och elever från socioekonomiskt utsatta familjer tenderade att i stället backa i sin läsutveckling (Allington & McGill-Franzen, 2017; McEachin & Atteberry, 2017). Att öka tillgången på böcker för barn från socioekonomiskt utsatta familjer under sommarmånaderna och hoppas på förbättrad läsförmåga är lovvärt men inte tillräckligt, då eleverna på gruppnivå trots en sådan insats ändå tappade i läsförmåga över sommarlovet (McEachin & Atteberry, 2017). Lärarengagemang och individuellt matchade böcker kan bidra till ett mer positivt resultat visar tidigare studier (Allington & McGill-Franzen, 2017). Sommarlovstapp när det gäller läsning för elever i grundskolans tidiga år har som nämnts ovan inte varit lika debatterat här i Sverige. I vår studie kan vi nu visa att barn som läser kontinuerligt under sommarlovet inte tappar, utan till och med gör framsteg vad gäller läshastighet och ordförståelse. Inom ramen för studien genomförde vi en riktad och strukturerad insats i syfte att undvika ett eventuellt sommarlovstapp vad gäller läsförmåga hos elever i socioekonomiskt utsatta områden där 90% av eleverna hade ett annat förstaspråk än svenska (Fälth m.fl., 2019).

Elevernas läsfärdigheter kartlades före och efter sommarlovet för att kunna mäta effekterna av insatsen som planerades i samråd mellan forskare och lärare från de deltagande skolorna och bestod av:

- Intensivläsningsveckor i skolan före sommarlovet
- Föräldramöten med fokus på att förmedla vikten av att fortsätta läsa under lovet – dessa hölls med tolkar närvarande och informationsmaterial översattes till elevernas förstaspråk
- Besök med skolan på de lokala biblioteken med information om hur bibliotek fungerar och säkerställande att alla elever hade varsitt lånekort innan sommarlovet startade
- Varsin egen bok i gåva till alla elever
- Högläsning som daglig aktivitet på kommunens fritidshem under hela lovet
- Uppmaning att registrera det man läst via www.jagharläst.se

I studien deltog 335 elever, varav 120 elever som hade sommarlov mellan åk 1 och åk 2 samt 115 elever som hade sommarlov mellan åk 2 och åk 3. I studien fanns också en kontrollgrupp med 300 elever som bestod av elever i motsvarande årskurser på samma skolor ett tidigare läsår. Kontrollgruppen hade alltså inte varit med om den riktade insatsen. Elevernas läsfärdighet mättes precis före, och sedan efter sommarlovet med några av de screeningtester från LegiLexi som beskrivits ovan. I denna studie användes tester i ordavkodning och ordförråd. Elevernas resultat, före och efter sommarlovet, jämfördes med testresultaten från kontrollgruppen. I den här studien använde vi effektmåttet Cohen's d . I faktarutan sist i vårt kapitel kan du läsa mer om vad Cohen's d innebär och vad effektvärdena som anges inom parentes nedan står för. Det visade sig att elever i årskurs 2 (sommarlovet mellan ettan och tvåan) som deltog i insatsen förbättrade sina resultat på ordavkodningstest ($d = 0.4$) mer, jämfört med eleverna i kontrollgruppen. Årskurs 3-elevernas (sommarlovet mellan tvåan och trean) förbättringar i ordförståelse ($d = 0.5$) och ordavkodning ($d = 0.3$) var större för de elever som varit med i insatsen än för de elever som utgjorde kontrollgrupp. Resultaten visar dock inget uppenbart sommarlovstapp, varken för gruppen som fick en insats eller för kontrollgruppen. En anledning till detta kan vara att deltagarna är unga och befinner sig i en dynamisk period av läsutveckling där vissa barn läser mycket och går

framåt, medan andra inte läser något och går tillbaka: Dessa förändringar tar då ut varandra.

I en grupp elever där mer än 90% inte har svenska som förstaspråk så är resultaten positiva. Det bekräftar att sommarlovs läsning för denna elevgrupp gör skillnad. Satsningar liknande den som gjorts inom ramen för denna studie visar att mycket kan åstadkommas när skolor, bibliotek och fritidshem samlas kring gemensamma insatser. För barn som har det kämpigt med läsning, eller som kanske inte kommer i kontakt med svenska språket under sommaren, är det här särskilt viktigt. Studien som vi beskrivit ovan blev startskottet till projektet *Läsa äger* (Läsa Äger, 2023), där feriearbetande ungdomar som läsande förebilder på fritidshem, s.k. sommarlovs läsare, har anställts under några sommarlovsveckor av kommunen. Feriepraktikanterna utbildas och fritidshemmen förbereds så att mottagandet av dem ska bli så bra som möjligt. *Läsa äger* har spridit sig över landet och flera kommuner erbjuder nu konceptet med feriepraktikanter som högläser för barn på fritidshem i syfte att främja läsningen under sommarlovet. Projektet finns att titta på via Skolverkets film om *Läsa äger* (länk till film finns i referenslistan). Datainsamling på fler grupper pågår och vi kommer ha möjlighet att studera effekterna av *Läsa äger* i en större population.

Diskussion – läsutveckling på ett andraspråk

Inläring i alla skolans ämnen förutsätter att eleven kan läsa med flyt och förståelse. Att elever utvecklar grundläggande färdigheter i läsning blir därmed avgörande för skolframgång (Herbers m.fl., 2012). Som lärarstudent och i kommande yrkesutövning är kunskaper i läsning på såväl ett första som ett andra språk viktig. Vår tvärsnittsstudie visar att en stor andel elever kämpar med läsningen i de tidiga skolåren och behöver stöd för att kunna läsa med flyt och förståelse, både elever som läser ämnet svenska och elever som läser ämnet svenska som andraspråk. Det är dock en större andel elever som läser ämnet svenska som andraspråk behöver stöd och extra insatser för att utveckla god läsförmåga. Det innebär att skolan behöver ha beredskap för att kunna stödja alla elever som kämpar med läsningen och en särskild beredskap för att stödja de elever som läser på svenska som andraspråk. Ju tidigare vi kan upptäcka och ge stöd åt de elever som riskerar att utveckla svårigheter, desto större chans har vi att skapa en positiv spiral som gör att

eleven läser mer och på sikt också utvecklar ett större ordförråd av att läsa (jfr. Stanovich, 2000).

För att upptäcka de elever som riskerar att utveckla svårigheter och för att stödja alla elever så att de utvecklar grundläggande läsförmåga behövs samverkan. En fördel är om lärare med olika kompetenser inom läsning, kartläggning och andraspråksutveckling kan ges möjlighet att samverka. Målet bör vara att tidigt uppmärksamma och sätta in stöd utifrån elevers individuella förutsättningar och behov när det behövs (Hedman, 2009). Viktiga kompetenser i samverkan kan vara klasslärare, modersmålslärare, lärare i svenska som andraspråk och speciallärare. Klassläraren möter eleven ofta och i olika situationer och har därmed förhoppningsvis möjlighet att göra iakttagelser och stötta i det dagliga arbetet. En annan resurs är modersmålsläraren. Det kan till exempel gälla i situationer där elevens läsförmåga behöver kartläggas. Tidigare studier har visat att det finns ett samband mellan läsförmåga på olika språk som en elev behärskar och att språkliga förmågor kan överföras mellan språk (Cummins, 2000). Därför kan alla elevens språk behöva uppmärksammas i en kartläggningssituation. Specialläraren i språk-, skriv- och läsutveckling besitter å sin sida kompetens i att kartlägga, ge stöd och rätt insats för varje elev, samt följa upp läsutvecklingen på svenska. Möjlighet till samverkan och dialog i arbetet ger en större möjlighet att lyckas med såväl upptäckt som tidiga och väl avvägda insatser för varje elev.

Med stöd i vår tvärsnittsstudie och den enkla läsformeln, ”The Simple View of Reading” (Gough & Tunmer, 1986), menar vi att det är viktigt att alla elever utvecklar säker ordavkodning under de första skolåren. Under den första terminen i årskurs 1, bör skolan följa upp så att alla elever behärskar det svenska alfabetet, kan tolka grafem och omsätta dem till motsvarande fonem. De behöver också kunna göra syntes av fonemen, dvs. sammanfoga dem till ord. Skolan behöver också arbeta för att eleverna sedan succesivt tillägnar sig en säker ordavkodning och att de utvecklar läsflyt. Detta är viktiga delar i den första läsutvecklingen för både elever som läser på svenska och svenska som andraspråk enligt tidigare läsforskning (August & Shanahan, 2006).

Textmängden ökar succesivt i skolan och så småningom förväntas eleverna gå från att ”lära sig att läsa” till att ”läsa för att lära” i olika ämnen i skolan. När ordavkodningen på svenska sker med flyt och säkerhet, kan eleven i större utsträckning lägga sin kognitiva kapacitet på att förstå det lästa. Då är också språkförståelsen en förutsättning för att eleven ska förstå

en text. Vi menar att ordförrådet har stor betydelse för att eleven ska kunna läsa med förståelse. Övervägande del av orden i en text behöver vara kända för att läsaren ska ha en möjlighet att förstå den. Språkförståelsen utvecklas hela livet och kan vara en utmaning, särskilt för elever som läser på svenska som andraspråk. För att stärka elevens förmåga att förstå texter behöver orden i en text uppmärksammas och undervisningen bör fokusera på ordförrådet. Eleven behöver ges förförståelse vid läsning av texter och få den bakgrundskunskap som behövs. Detta gäller såväl i förklaring av ord som att få förståelse av företeelser som eleven kanske inte har någon erfarenhet av sedan tidigare. Detta stärker elevens förmåga att göra inferenser i texten (jfr. August & Shanahan, 2006). En lärare med kompetens i ämnet svenska som andraspråk kan ofta hjälpa till med att få syn på vad det är som kan vålla svårigheter att förstå ord och göra inferenser i en text för en elev som läser på svenska som andraspråk. Undervisningen behöver också vara både språk- och kunskapsutvecklade och bygga på strategier om hur ett andraspråk kan utvecklas och stödjas (Cummins, 2000).

Avslutande diskussion

Sammanfattningsvis, en av skolans viktigaste uppgifter är att ge förutsättningar för alla elever att utveckla god läsförståelse på skolspråket. Såväl elever som läser svenska som elever som läser svenska som andraspråk behöver uppmärksammas och stödjas för att ges möjligheter att lyckas med både läsning och kunskapsutveckling. Särskilt fokus behöver ligga på att alla elever utvecklar grundläggande färdigheter i läsning med fokus på ordavkodning under de första skolåren. Då kan eleven lägga sin mentala kapacitet på förståelsen när textmängden ökar. Om vi kan göra läsningen lustfylld och få barn att själva vilja läsa, även under ledigheter, har vi vunnit mycket.

Faktaruta - statistiska mått

Korrelationskoefficient Pearson's (Pearson's r)

Ofta beräknas en korrelation (samband) med Pearson's korrelationskoefficient. Med en korrelation kan man ange styrkan och riktningen på sambandet mellan två olika variabler. En variabel är ett objekt som kan ändras, tex. antal rätt på ett test, ålder, eller betyg i matte. Först får man reda på om sambandet är signifikant eller inte, dvs. om det kan antas bero på slumpen eller inte. Sedan får vi också fram en siffra som motsvarar en effektstorlek och som uttrycker styrkan i sambandet. Här är 0.1 är en liten effekt, 0.3 är en medelstor effekt och 0.5 eller mer är en stor effekt.

Eta Squared (η^2)

Eta Squared är ett effektstorleksmått som används när vi testar medelvärden i mer än två grupper. Man kan med η^2 testa alla värden på en gång. Vi får veta om det finns signifikanta samband och styrkan i sambanden, dvs. effektstorlekar. Med η^2 är 0.01 en liten effekt, 0.06 är en mediumstark effekt och 0.14 är en stark effekt.

Cohen's d

Cohen's d är en effektstorleksmått som används för att mäta skillnaden mellan medelvärdena i grupper, i förhållande till variationen inom grupperna. Cohen's d är definierat som skillnaden mellan medelvärdena i de två grupperna, dividerat med den gemensamma standardavvikelsen för båda grupperna.

Enligt Cohen's d är en effektstorlek på 0.2 liten, 0.5 medelstor och 0.8 stor. Ett enkelt exempel: Anta att du vill undersöka om det finns en signifikant skillnad i IQ-poäng mellan män och kvinnor. Du tar då två slumpmässiga urval av män och kvinnor, där varje urval består av 50 personer. Du utför sedan en IQ-test på varje person i de båda urvalen och beräknar medelvärdet för IQ-poängen för varje grupp.

Sedan kan du använda Cohen's d för att bestämma effektstorleken mellan grupperna. Du beräknar Cohen's d genom att ta skillnaden mellan medelvärdena för grupperna och sedan dividera med standardavvikelsen för hela populationen (dvs. både män och kvinnor).

Antag att medelvärdet för kvinnorna är 110 och medelvärdet för männen är 105, och standardavvikelsen för hela populationen är 15. Då kan du beräkna Cohen's d på följande sätt:

$$\text{Cohen's } d = (110 - 105) / 15 = 0.33$$

Ett Cohen's d på 0.33 indikerar en liten till måttlig effektstorlek, vilket betyder att det finns en viss skillnad i IQ-poäng mellan män och kvinnor, men den är inte särskilt stor.

Referenser

- Allington, R. L., & Anne McGill-Franzen, A. (2017). Summer reading loss is the basis of almost all the rich/poor reading gap. I: *The achievement gap in reading: Complex causes, persistent issues, possible solutions*. Taylor and Francis.
- August, D., & Shanahan, T. (Ed.) (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language- minority children and youth*. Routledge.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
<https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
<https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cummins, Jim (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Fälth, L., Nordström, T., Andersson, U., & Gustafson, S. (2019). An intervention study to prevent 'summer reading loss' in a socioeconomically disadvantaged area with second language

learners. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3).

<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.2013>

Fälth, L., Selenius, H., & Egerhag, H. (2023). A cross-sectional study on reading among young L1 and L2 students in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 38(2), 233-244.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2050973>

Geva, E., & Wang, M. (2001). The development of basic reading skills in children: A crosslanguage perspective. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 82– 204.

<https://doi.org/10.1017/s0267190501000113>

Gottardo, A., & Mueller, J. (2009). Are first and second language factors related in predicting L2 reading comprehension? A study of Spanish- speaking children acquiring English as a second language from first to second grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 330–344. <https://doi.org/10.1037/a0014320>

Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

<https://doi.org/10.1177%2F074193258600700104>

- Hedman, C. (2009). *Dyslexi på två språk. En multipel fallstudie av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. [Doktorsavhandling, Stockholms Universitetet]
- Herbers, J. E., Cutuli, J., Supkoff, L. M., Heistad, D., Chan, C.-K., Hinz, E., & Masten, A. S. (2012). Early reading skills and academic achievement trajectories of students facing poverty, homelessness, and high residential mobility. *Educational Researcher*, 41(9), 366-374. <https://doi.org/10.3102/0013189X12445320>
- LegiLexi (2021). *Legi Lexi Stiftelse* <https://legilexi.org/kontakt/>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Schatschneider, C. (2018). Examining the simple view of reading with elementary school children: Still simple after all these years. *Remedial and Special Education*, 39(5), 260-273. <https://doi.org/10.1177/0741932518764833>
- Läsa Äger. (2023). <https://lasaager.se/>
- McEachin, A., & Atteberry, A. (2017). The impact of summer learning loss on measures of school performance. *Education Finance and Policy*, 12(4), 468-491. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00213
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. *Word recognition in beginning literacy*. Routledge.

- Purves, A. C. (Ed.). (1991). *The idea of difficulty in literature*. SUNY Press.
- Rivera, M. O., Moughamian, A. C., Lesaux, N. K., & Francis, D. J. (2009). *Language and reading interventions for English language learners and English language learners with Disabilities*. Center on Instruction. <https://eric.ed.gov/?id=ED521569>
- Skolverket. (2019). *PISA: en studie om kunskaper i matematik, naturvetenskap och läsförståelse*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsområdet/pisa-internationell-studie-om-15-aringars-kunskaper-i-matematik-naturvetenskap-och-lasforstaelse>
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2023a). *PIRLS: en studie om läsförståelse*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsområdet/pirls-internationell-studie-om-lasformaga-hos-elever-i-arskurs-4>

Skolverket. (2023b). *Sök statistik.*

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.

https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022057409189001-204?casa_token=CK2tAfHWNRYAAAAA:IIDIQ5s3NpN0YZij4mAAyd99Og8-

[3j1id_UzgL__4kiljWbKczargcFJKhb0LXczCUTAfxbpvICRiw](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022057409189001-204?casa_token=CK2tAfHWNRYAAAAA:IIDIQ5s3NpN0YZij4mAAyd99Og8-3j1id_UzgL__4kiljWbKczargcFJKhb0LXczCUTAfxbpvICRiw)

Stanovich, K. (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. Guilford Press.

Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of learning disabilities*, 34(1), 33-58.

<https://doi.org/10.1177/002221940103400104>

Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2012). The Simple View of Second Language Reading throughout the Primary Grades. *Reading and*

Writing: An Interdisciplinary Journal, 25(8), 1805-1818.

<https://doi.org/10.1007/s11145-011-9346-3>

