



LUNDS
UNIVERSITET

Underbart är kort, eller?

Meningslängdens betydelse för läsförståelse hos barn med lässvårigheter

Svenska, Språk- och litteraturcentrum
Handledare: Sanna Skärlund
Datum: 3/6 2022

Emelie Olofsson
Språkkonsultprogrammet
SVEK63 Examensarbete

Sammandrag

I den här uppsatsen undersöks meningslängdens betydelse för läsförståelsen hos barn med lässvårigheter. Syftet är att ta reda på om råden om att skriva korta meningar i lättläst skönlitteratur är rimliga eller behöver nyanseras. Med en kvantitativ metod jämförs skönlitterära texter som manipulerats på fyra olika sätt – med långa och korta meningar och med och utan sambandsskapande ord. Materialet består av läsförståelsetester av 57 elever i årskurs 3 och 4, varav 28 hade lässvårigheter och 29 inte hade det. Utifrån resultatet kan jag konstatera att enskilda svåra ord och uttryck verkar påverka läsförståelsen av texten som helhet och att explicit uttryckt koherens underlättar förståelsen. Däremot verkar långa meningar inte automatiskt göra en text svårare att förstå. Det kan därför vara befogat att i skrivråd och lättlästrekommandationer trycka mer på behovet av enkla ord och koherens. Men för att kunna dra några säkra slutsatser om meningslängdens betydelse för läsförståelsen behövs en större undersökning.

Innehållsförteckning

Sammandrag	2
Innehållsförteckning	3
1. Inledning.....	5
2. Syfte och frågeställningar.....	7
3. Bakgrund	8
3.1 Viktiga begrepp	8
3.2 Hegas förlag	9
3.2.1 Filosofi och målgrupp	9
3.2.2 Böckernas utformning	11
4. Tidigare forskning	12
4.1 Läsforskning med fokus på texten	12
4.2 Läskunnighet	13
4.3 Dyslexi och läs- och skrivsvårigheter	14
4.4 Annan problematik som påverkar läsförmågan	15
4.5 Slutsatser av tidigare läsforskning.....	16
5. Teoretiska utgångspunkter	17
5.1 Meningslängd	17
5.2 Sammanhang	17
6. Metod och material.....	19
6.1 Metod	19
6.1.1 Att mäta läsförståelse	19
6.1.2 Deltagarurval.....	19
6.1.3 Texter	20
6.1.4 Pilotstudie.....	21
6.2 Material	22
7. Resultatredovisning.....	25
7.1 Enkät svar	25
7.1.1 Jämförelse mellan texterna.....	25
7.1.2 Jämförelse mellan korta och långa meningar	26
7.1.3 Jämförelse på frågenivå.....	28
7.2 Intervjuer	31
8. Diskussion	33
8.1 Att gradera texternas svårighet.....	33

8.2 Svårigheter för läsförståelsen	34
9. Avslutning	36
Källförteckning.....	37
Tryckta källor	37
Digitala källor:.....	38
Material från Hegas	39
Bilagor.....	40
Bilaga 1. Text 1	40
Bilaga 2. Text 2	42
Bilaga 3. Enkäter	44
Bilaga 4. Frågeformulär muntliga frågor	46
Bilaga 5. Tabeller över alla texter och deltagare.....	47

1. Inledning

Många elever i den svenska grundskolan har svårt att läsa och förstå vad de läser, oavsett om de har en lässvårighet eller inte. Under 2010-talet kom flera larmrapporter om hur svenska elevers resultat på läsförståelsetester sjönk i internationella jämförelser som PISA¹ och PIRLS². Nu verkar dock resultaten vara på väg uppåt igen (Skolverket 2021, PIRLS: En studie om läsförmåga). Men för många elever är läsningen trots allt en kamp. I några tredjeklasser där jag genomförde en pilotstudie inför arbetet med den här uppsatsen hade 17 av de 45 närvarande eleverna någon form av lässvårighet. Det är nästan 38 % av eleverna. För att stötta de här elevernas läsutveckling behövs lättlästa böcker. En anpassad lättläst bok kan vara en förutsättning för att elever med lässvårigheter ska kunna eller orka ta sig genom en bok överhuvudtaget. Lättläst kan ge en ovillig läsare läslust och vara en inkörsport till annan läsning genom att visa att det inte behöver vara krångligt eller jobbigt. Men då måste böckerna vara så lätta som de utger sig för att vara. Så vad är egentligen en lättläst bok?

Under höstterminen 2021 gjorde jag praktik på bokförlaget Hegas som ger ut lättläst litteratur för barn och unga från 6 år. Hegas filosofi är att de ska ge ut ”litterära muffins” som ska locka de läsare som är ovana, ovilliga eller har någon form av lässvårighet (Mattsson 2019:3). Enligt Mattssons text, internt kallad *Manifestet*, är läslust den springande punkten och det som alla förlagets böcker ska genomsyras av och ge upphov till. Och läslust kan uppnås om böckerna är på en nivå som motsvarar läsarens förmåga och lite däröver. Det gäller att hitta texter inom det som Vygotskij kallar den proximala zonen (Enström 2020:39). Det innebär att de upplevs som tillräckligt utmanande för att inte bli tråkiga, men inte så svåra att de känns omöjliga att ta sig genom.

Men att skriva lättlästa böcker är inte så enkelt. Under praktikens gång fick jag både skriva och redigera lättlästa texter och upptäckte många fallgropar. Det finns gott om råd och rekommendationer kring hur man skriver enkelt och lättläst. Ett vanligt råd är att skriva korta meningar; Hegas skrivråd är inget undantag. I en matris över språkliga och grafiska ramar för böckerna rekommenderas en genomsnittlig meningslängd för olika svårighetsnivåer. Men jag såg exempel på hur det kan bli när författare alltför slaviskt följer råden och skriver med genomgående korta meningar – mycket logik och tydlighet försvann. Reichenberg (2000:107–

¹ PISA (Programme for International Student Assessment) är OECDs (Organisation for Economic Co-operation and Development) undersökning av 15-åringars läsförståelse-, matematik- och naturvetenskapskunskaper. PISA genomförs vart tredje år.

² PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en läsförståelseundersökning som genomförs vart femte år av IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) på elever i åk 4.

108) beskriver hur en text med alltför korta meningar kan bli svårläst om man till exempel tar bort textbindningen. Det finns också risk att en kort text förlorar all känsla och nerv som skapar engagemang och nyfikenhet hos läsaren. Åsa Wengelin (2015) beskriver i sin artikel ”Mot en evidensbaserad språkvård” ett antal språkråd som brukar förekomma i olika typer av skrivguider och skrivråd. Hon har metodiskt undersökt deras giltighet och kommer fram till att många av dem inte bygger på vetenskaplig grund. Detta gäller bland annat för rådet om meningslängd (Wengelin 2015:12–13). Även Melin (2009:51) nämner i förbigående att meningslängd inte per automatik påverkar svårighetsgraden, utan att det är andra faktorer som gör en text lätt eller svår. Det här är intressant för alla som jobbar med att producera lättläst text. Fortsätter vi att uppmana författare att skriva korta meningar helt i onödan, eller är det faktiskt ett relevant råd?

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att ta reda på i vilken utsträckning meningslängd och textbindning påverkar läsförståelsen för barn som har lässvårigheter. Jag vill även undersöka vilka andra språkliga variabler som kan orsaka problem för läsförståelsen.

De frågor jag vill besvara är:

- Går det att gradera svårigheten på fyra olika versioner av en text som innehåller antingen korta meningar och tydlig textbindning, korta meningar utan textbindning, långa meningar med textbindning eller långa meningar utan textbindning? Hur ser den skalan i så fall ut?
- Om det inte är meningslängden som skapar problem för läsare med lässvårighet – vad är det i så fall? Går det att se några tendenser och vilka är de då?

I undersökningen fokuserar jag på lättläst skönlitteratur för barn eftersom skönlitteratur länge varit Hegas huvudsakliga utgivning. Förhoppningen är att undersökningens resultat kan visa om råden som förespråkar korta meningar i lättläst text äger giltighet eller kan behöva nyanseras.

3. Bakgrund

Under den här rubriken definieras inledningsvis ett antal viktiga begrepp inom området lättläst. Hegas förlag och den matris redaktörerna utgår från för att nivåbestämma förlagets böcker kommer presenteras lite grundligare. Hegas målgrupp och vilka specifika lässvårigheter de har kommer också beskrivas. Anledningen till att just Hegas förlag figurerar i den här uppsatsen är att jag har erfarenhet av arbetet där och har tillgång till deras interna dokument som rör hur böckerna ska göras lättlästa. Förmodligen finns liknande råd för de andra lättlästförlagen, men i det här fallet får Hegas stå modell.

3.1 Viktiga begrepp

Frågan om meningslängd och att skriva lättläst dyker upp på många ställen, både i klarspråksråd och lättlästsammanhang. Men vad innebär lättläst? Och vad är skillnaden mellan lättläst-anpassad och klarspråkad text?

När *lättläst* ska definieras är ordens längd och svårighetsgrad något som ofta tas upp – konkret språk framför abstrakta uttryck. Hegas³, Nypon⁴ och MTM⁵ nämner dessutom den grafiska utformningen, till exempel typsnitt, typgrad, radlängd och textmängd per sida. Lundberg & Reichenberg (2008:8) och MTM tar upp behovet av konnektiver och har också med rådet om omväxlande korta och långa meningar.

Klarspråk är, enligt en definition i *Myndigheterna har ordet* (Nyström Höög, Söderlundh & Sörlin 2012:17) ”ett samlande begrepp för den språkvård som särskilt riktar in sig på att underlätta kommunikation mellan myndigheter och medborgare.” Det som framförallt skiljer klarspråksråd från till exempel lättläst skönlitteratur är *syftet* med texten och att *avsändaren* är en myndighet eller annan offentlig verksamhet. Klarspråksråden är anpassade efter informerande texter, men det finns ändå flera beröringspunkter mellan lättläst och klarspråkad text. Några exempel är textens grafiska utformning med lagom långa stycken och språkliga råd om syntax, enkla ord och aktiv form. *Begriplig text*⁶ gjorde följande uppställning över skillnaderna mellan klarspråk och lättläst (med mina kursiveringar):

³ se Hegas u.å. Hegas syn på lättlästa böcker för barn och unga

⁴ Nypon är ett annat lättlästförlag som vänder sig mot barn och unga. Begriplig text u.å., Så vet du att en bok är lättläst

⁵ MTM u.å., Att skriva lättläst

⁶ Begriplig text var ett projekt under åren 2016–2019 med syfte att undersöka vad som gör informerande texter lättlästa. Bakom projektet stod Dyslexiförbundet, Afasiförbundet, Autism & Aspergerförbundet och Riksförbundet FUB.

Klarspråk

- Används främst om (skrivna) myndighetstexter
- Innebär ingen förenkling av innehållet
- Mottagaranpassat språk
- Målgrupp: i princip alla (fast varierande)
- Facktermer kan användas men behöver ofta förklaras

Lättläst

- Kan omfatta även nyheter och skönlitteratur
- *Kan* också innebära en stor förenkling av innehållet
- *Extra* mottagaranpassat språk
- Målgrupp: ovana läsare och personer med lässvårigheter
- ”Använd korta, enkla, konkreta och vardagliga ord”⁷

Som nämndes i inledningen av uppsatsen kom Wengelin (2015) fram till att det inte finns några tydliga belegg för att korta meningar och omväxlande meningslängd gör en text lättare att läsa. Enligt Wengelin nämndes det som en möjlighet i Björnsson 1968 och Platzack 1973 och har sedan reproducerats så många gånger att det blivit en sanning. Nu undersökte Wengelin klarspråksråd och inte specifikt lättläst litteratur men med tanke på beröringspunkterna, och att det i Lundberg & Reichenberg och MTM förekommer exakt samma formuleringar om omväxlande meningslängd, är det rimligt att anta att frågan om meningslängd är värd att undersöka och diskutera även i lättlästsammanhang.

3.2 Hegas förlag

Hegas förlag har funnits i snart 40 år och startades av två specialpedagoger som tyckte att det saknades bra litteratur för elever med dyslexi. I följande avsnitt presenterar jag förlagets filosofi, målgrupp och hur de tänker kring utformandet av sina böcker.

3.2.1 Filosofi och målgrupp

Mycket har hänt sedan förlaget startade och nu vänder man sig till en bredare målgrupp än enbart elever med dyslexi.

Vi tror på att göra böcker som lockar till läsning, som gör det värt för ovana läsare att ge sig på det sjukt jobbiga det ändå är att läsa en bok. Vi vill göra litterära muffins som man eftertraktar, inte litterära knäckebröd som är nyttiga och ”bra för dig”. Sådant finns det redan gott om i form av lästräningsböcker och liknande läromedel. Vi vill hjälpa barnen att hitta läsglädjen och det gör vi med riktiga läsupplevelser. I Hegas böcker ska det vara läsfunktionen som är anpassad,

⁷ Begriplig text 2019, Vad är lättläst och vad är klarspråk? Och vem behöver vad?

det ska vara så lätt som möjligt för läsaren att ta del av berättelserna, men berättelserna ska inte vara tillrättalagda. (Mattsson 2019:3)

Hegas vänder sig till ”de läsare som kan tänkas ha behov av lättlästa böcker” och deras böcker ska passa oavsett varför man behöver en enklare bok. Det kan vara lässvårigheter, ovilja, ovana eller att man är ny i språket. Men den huvudsakliga målgruppen är barn med olika former av lässvårigheter (Mattsson 2019:4). Den enda grupp Hegas inte uttalat skriver för är personer med intellektuella funktionsnedsättningar. Men det betyder inte att inte en del av Hegas böcker kan fungera även för dessa läsare.

När man jobbar med lättlästa texter är det viktigt att ha i åtanke att olika läsargrupper behöver olika typer av anpassningar. Lundberg & Reichenberg (2008:16–25) går genom en mängd olika anledningar till att man behöver anpassad text och hur den behöver anpassas. I den följande punktlistan har jag sammanfattat deras slutsatser:

- Barn som håller på att *lära sig läsa* och personer med *dyslexi* behöver ord som är enkla att avkoda. Det innebär att de är korta och inte innehåller konsonantgrupper. Ofta rekommenderas korta meningar med enkel meningsbyggnad.
- *Språkstörning* kan orsaka många olika svårigheter, en del liknande dem som personer med dyslexi har men också litet ordförråd och problem att förstå grammatik.
- Har läsaren *ADHD* eller andra typer av *koncentrationssvårigheter* behöver texterna vara korta, luftiga och ha en brant dramaturgisk kurva för att läsaren ska lockas in i och orka genom dem.
- Personer med *Asperger* och annan *högfungerande autism* behöver ofta logiska händelseförlopp, rak tidsföljd och inte för mycket gestaltning av karaktärernas känsloliv eftersom de kan ha svårt att leva sig in i andra människors situation om den är underförstådd.
- Personer med *svenska som andraspråk* har ofta svårt att förstå metaforer och idiomatiska uttryck – vilket även gäller för många av de andra grupperna – och har ofta ett mindre ordförråd än jämnåriga.

När det gäller ovilliga och ovana läsare skriver inte Lundberg & Reichenberg något speciellt. Men för dem, liksom för alla andra grupper som kämpar med läsningen, är läslusten avgörande. Upplevs boken som tråkig eller för svår så blir den inte läst och läsning fortsätter vara något man helst inte ägnar sig åt.

3.2.2 Böckernas utformning

Trots att syftet med Hegas böcker inte är att de ska fungera som lästräningsböcker av knäckebrödstyp köps Hegas böcker främst in till skolor och bibliotek. De finns inte i vanlig fysisk bokhandel och marknadsförs framförallt mot lärare och bibliotekarier. Och även om böckerna vänder sig till en specifik målgrupp med specifika behov är Hegas böcker varken innehållsligt eller svårighetsmässigt lika. Hegas ger ut både skönlitteratur och faktaböcker inom en rad olika genrer och ämnen. Böckerna är uppdelade i tre ålderskategorier (6–8 år, 9–12 år och 13+) och fem svårighetsnivåer som skiljer sig något åt beroende på vilken ålder de vänder sig till. Till exempel har nivå 1 för 6–8 i allmänhet ingen kapitelindelning medan det finns i nivå 1 för 13+. Vad som gäller för varje ålder och nivå finns uppspaltat i en nivåmatris (Hegas u.å.) med fokus på antal tecken, svårighetsgrad på språket, innehållets komplexitet och det grafiska uttrycket. Språket ska vara enkelt: enkla ord, korta meningar med korta fundament, lite eller inget bildspråk och korta kapitel. Det ska finnas bildstöd, det vill säga bilder som förstärker och förtydligar texten, i alla böcker för ålderskategorin 6–8 år och illustrationer i böcker för 9–12. Men det handlar också om att berättelserna ska börja direkt för att fånga intresse. De ska ha relativt få karaktärer, en tydlig händelsekedja utan oväsentliga bihistorier och inga tidshopp.

När det gäller meningslängd gäller samma rekommendationer för alla åldersgrupper. I matrisen anges ett genomsnittligt värde för antal ord per mening och det visar att meningslängden uppfattas som betydelsefull för hur lättläst texten blir.

- Nivå 1: Korta meningar, 4–5 ord/mening
- Nivå 2: Korta eller ganska korta meningar, 6–7 ord/mening
- Nivå 3: Något längre meningar förekommer, 7–8 ord/mening
- Nivå 4: Enstaka långa meningar förekommer, 8–9 ord/mening
- Nivå 5: Långa meningar förekommer, 8–9 ord/mening

Det här är rekommendationer för ett genomsnitt – inte en maxgräns – och det finns utrymme för variation inom varje nivå.

4. Tidigare forskning

Läsning som forskningsområde är intressant inom många olika discipliner, från psykologi till litteraturvetenskap, och inte minst inom pedagogiken. Men även lingvister och språkvetare behöver förstå hur det komplexa som vi kallar läsning fungerar. Och för alla som arbetar med text är frågan om vad som gör en text lättläst viktig att fundera över.

Det finns gott om undersökningar som beskriver läsinlärning, lässtrategier och behovet av språklig stimulans tidigt i livet för att bli en god läsare (se t.ex. Bjar & Liberg (red.) 2010). Fokus i dessa undersökningar ligger oftast på att undersöka *läsarna*. Denna uppsats fokuserar snarare på vad som behöver göras med *texterna* för att läsarna ska förstå dem. Sådan forskning är dessvärre mer sällsynt.

Något som flera undersökningar visat (se till exempel Häggström 2010:241 och Naucmér & Magnusson 2010:289) är att elever som har stora lässvårigheter i lågstadiet ofta fortfarande har problem i slutet av grundskolan och på gymnasiet. En del av problemet är för eleverna att komma ifatt sina jämnåriga, eftersom böcker och undervisning ständigt är på en för svår nivå. Anpassning av texter och pedagogiska metoder är alltså något av en nyckel för att de här eleverna ska få en chans att utvecklas och kunna tillgodogöra sig kunskaper.

4.1 Läsforskning med fokus på texten

Det finns dock en del forskning som utgår från texten snarare än läsaren. I sin avhandling *Röst och kausalitet i lärobokstexter* (2000) undersöker Monica Reichenberg hur läsförståelsen påverkas om lärobokstexter bearbetas att innehålla mer kausalitet och röst. I undersökningen använde Reichenberg två olika lärobokstexter som hon manipulerade på tre olika sätt: ökad kausalitet, ökad röst eller både ökad kausalitet och röst. Originaltexterna och de manipulerade versionerna testades på 833 elever i årskurs 7 genom läsförståelse-, avkodnings- och ordförståelsetest. Reichenberg jämförde resultaten mellan elever som har svenska som modersmål och andraspråkstalare. Detta var något som aldrig tidigare undersökts i en svensk kontext. Resultatet visade att en kombination av kausalitet och röst sänkte LIX-värdet från medelsvår till lätt på de undersökta texterna och var det allra bästa ur läsförståelsesynpunkt för alla elever, men extra fördelaktigt för de med svenska som andraspråk. Mer om Reichenbergs forskning finns i avsnitt 5.2 *Sammanhang*.

Det finns även uppsatser som tar upp läsning, meningslängd och syntax. Ett exempel är Gabriela Zivlak Pflüglers (2015) kandidatuppsats om språkliga aspekter i lättläst skönlitteratur för unga. Hon undersöker fyra lättlästa böcker kvantitativt utifrån variablerna ord-

klass, syntax och läsbarhet. Hon nämner också meningslängd, men framförallt i samband med att hon räknar ut läsbarhetsindex (LIX). Zivlak Pflügler konstaterar att de undersökta böckerna skiljer sig mycket åt i svårighetsgrad trots att alla har ett LIX-värde på under 20, vilket betyder mycket lättläst text. Resultatet antyder att det är andra faktorer än ord- och meningslängd som avgör texternas svårighetsgrad.

4.2 Läskunnighet

För att förstå lässvårigheter måste man förstå vad läsning och framförallt vad läskunnighet innebär. Läsning brukar delas in i *avkodning* och *förståelse* som båda krävs för att man ska anses läskunnig (Wengelin & Nilholm 2013:44; Ekelund 2021:19). Avkodning är en kognitivt krävande process som i huvudsak handlar om att kunna koppla ihop grafem med fonem. Enligt Wengelin & Nilholm (2013:18–19) har idealspråket en ett till ett-korrelation mellan fonem och grafem, men i praktiken är det få språk som fungerar så. Däremot är det ofta enligt principen nybörjare och läsare med stora lässvårigheter läser; de ljudar grafemen, vilket riskerar leda till felläsning. Att ljudläsa tar dessutom så mycket kraft och energi att den kognitiva kapaciteten ibland inte räcker till att också skapa mening. Det finns risk att arbetsminnet blir fullt om det tar alltför lång tid att läsa ut varje ord. För att orka förstå det lästa behöver man ta in ord i sin helhet, vilket Wengelin & Nilholm (2013:70–71) benämner *ortografisk ordavkodning*. Detta underlättas om orden är korta och välkända för läsaren. När läsaren behärskar ortografisk ordavkodning kan man säga att läsningen är *automatiserad* (Melin & Delberger 1996:45). Automatiserad avkodning är en förutsättning, men inte en garant, för läsförståelse.

Förutom avkodningsproblem är *dåligt ordförråd* en orsak till lässvårigheter och bristande läsförståelse. Storleken på ordförrådet brukar delas upp i *bredd* och *djup* (Ekelund 2021:67). Bredden är hur många olika ord personen använder och kan förklara eller kan synonymera till. Djup handlar om att förstå att ord kan ha skilda betydelser även om de stavas och uttalas på samma sätt. Läsaren måste kunna kategorisera och förstå relationer mellan ord. Problemet med ordförråd är att barn som kommer till skolan med litet ordförråd ofta har svårt att komma i kapp sina jämnåriga. Det befintliga ordförrådet påverkar nämligen förmågan att lära in nya ord; ju fler ord som redan finns i ordförrådet desto lättare blir det att lära sig ännu fler (Enström 2020:26). Vi lär oss nya ord genom muntlig eller skriftlig input. Rik input ger större chans att öka ordförrådet, men det är viktigt att inputen är inom den proximala zonen. Är texten för lätt eller för svår lär man sig inget trots stor input. Enström (2020:39) skriver att 98 % av orden i en lärobokstext måste vara kända för att läsaren ska förstå texten. I skön-

litteratur, som inte är lika informationstät och där läsaren är mindre beroende av att förstå varje enskilt ord, kan man tänka sig en något lägre procent.

Även bristfällig *förförståelse* gör läsningen problematisk. Förförståelse ger framförhållning och gör läsaren till medkonstruktör av textens mening. Det handlar om att integrera det nya med tidigare erfarenheter och kunskaper (Wengelin & Nilholm 2013:75; Reichenberg 2000:19–20). Lundberg & Reichenberg (2008:27–29) skriver att i tolkningen av en text skapar vi en föreställningsvärld utifrån våra egna tidigare kunskaper och fördomar vilket gör att det krävs omvärldskunskap för att förstå till exempel inferenser. Men många barn med läsvårigheter inte gör någon egen tolkning när de läser. De ser läsande som enbart avkodning och läser orden bokstavligt (Wengelin & Nilholm 2013:151–152). Skönlitteratur innehåller ofta luckor som kräver att läsaren kan göra kopplingar och fylla i för att skapa mening (Reichenberg 2000:25). Men lättlästa böcker får inte kräva att läsaren kan göra inferenser eftersom de kanske saknar den vanan eller erfarenheten.

Melin & Delberger (1996:43–45) tar upp ytterligare ett problem för ovana eller svaga läsare: *bearbetningsenheter*. Bearbetningsenheter är den mängd text som vi kan fokusera på vid varje fixering av blicken. För en van läsare är det ungefär 1,5 till 2 centimeter, vilket motsvarar ungefär 10 tecken. Den vana läsaren kan också ofta utnyttja den perifera synen och urskilja formord, skiljetecken med mera till höger om den fixerade texten och på så sätt få hjälp att orientera sig framåt. Ovana läsare däremot kan uppleva att det blir för mycket information på en gång. Detta kan resultera i att synfältet smalnas av och bearbetningsenheten blir så liten att det hindrar överblick och förmåga att uppfatta samband i texten.

4.3 Dyslexi och läs- och skrivsvårigheter

Ordet dyslexi kommer från de grekiska orden för svår och ord: svårigheter med ord alltså (Ekelund 2021:48). Dyslexi är en ärftlig, medfödd svårighet som innebär att hjärnan har problem att uppfatta, hantera och tolka språkljud (Ekelund 2021:50). Dyslexi är en specifik form av läs- och skrivsvårigheter, och Häggström (2010:241–242) menar att begreppen därför inte kan användas synonymt. Man räknar med att 25 % av befolkningen har någon form av läs- och skrivsvårigheter, varav 5–8 % är dyslexi.

Wengelin (2017:187) konstaterar att det finns något av en konsensus inom läsforskning att ordavkodningen är det stora problemet för personer med dyslexi. Avkodningssvårigheterna leder till långsam läsning som i sin tur riskerar orsaka att läsaren tappar tråden och får svårt att förstå det lästa. Ekelund (2021:26) skriver att dyslektiker ofta har problem med korttids-

minnet. Den långsamma lästakten gör att början på långa ord och långa meningar riskerar att glömmas bort innan läsaren kommit till slutet.

En gemensam nämnare för alla med läs- och skrivsvårigheter är problem att förstå hur talat språk är uppbyggt och att kunna koppla ljud till bokstäver (Häggström 2010:245). Ekelund (2021:25–30) benämner detta *språklig medvetenhet* – förmågan att skilja på ordens betydelse och dess form. Språklig medvetenhet kan delas upp i flera olika färdigheter och flera av dessa skapar problem för personer med dyslexi och andra lässvårigheter. *Fonologisk medvetenhet* handlar om att kunna identifiera och urskilja språkets minsta beståndsdelar – separata språkljud och stavelser. *Morfologisk medvetenhet* innebär att veta hur ord böjs och kan sättas samman. När en läsare kommit så långt att hen kan läsa morfologiskt istället för på fonologisk nivå, avlastas arbetsminnet rejält. *Syntaktisk medvetenhet* är att förstå regler för ordföljd och meningsbyggnad och att veta att ordens plats i en sats påverkar deras betydelse. Läsare som saknar syntaktisk medvetenhet missar ofta skiljetecken vilket försvårar förståelsen. Att vara *semantiskt medveten* innebär att förstå ordens och meningarnas betydelse och veta att ord kan ha flera olika betydelser. Elever med dyslexi har ofta ett mindre ordförråd och kan därför ha svårare att nå semantisk medvetenhet. De kan också ha svårare att associera till rätt begrepp och därmed läsa mellan raderna. Slutligen handlar *pragmatisk medvetenhet* om att veta att språk är kontextbundet, att förstå ironi och att kunna tolka idiomatiska uttryck.

Läsvårigheterna kan leda till ovilja och därmed ett allt större motstånd mot läsning (Häggström 2010:250). Det finns risk att oviljan att läsa ger ett mindre ordförråd vilket gör läsningen än mer besvärlig. Men om dyslektiker får rätt stöd och träning brukar de ofta förbättra sin läsning – både avkodning och förståelse – med tiden (Wengelin 2017:187).

4.4 Annan problematik som påverkar läsförmågan

Språkstörning är ett samlingsbegrepp för en rad olika språkliga svårigheter (Bruce 2010:258). En gemensam nämnare är dock att kommunikationen, antingen i tal, skrift eller båda, brister. En stor risk för personer med språkstörning är, liksom vid andra läs- och skrivsvårigheter, att de undviker kommunikativa situationer (Bruce 2010:260). Resultatet kan bli att de får svårt för sociala sammanhang eller situationer där de måste uttrycka sig muntligt eller skriftligt.

Nauclér & Magnusson (2010:280–290) beskriver vilken effekt språkstörningen hos barn har på lång sikt. Deltagarna i deras studie fick göra en mängd tester: fonologi, avkodning, läsförståelse, stavning med mera i förskoleklass, årskurs 1, 3 och 4, med en avslutande uppföljning i slutet av gymnasiet. Undersökningen visade att språkstörning leder till problem med framförallt läsförståelse ända upp i vuxen ålder. Deras slutsats är att det som orsakar

störst problem för barn med språkstörning är bristande fonologisk medvetenhet – alltså i vilken utsträckning de förstår det fonologiska systemet och kan laborera med ljud – i kombination med dålig språkförståelse, litet ordförråd och syntaktiska begränsningar (Naucclér & Magnusson 2006:195 och 2010:290). Samuelsson (2006:378) skriver att fonologisk medvetenhet också ofta hänger ihop med det verbala korttidsminnet – alltså hur bra vi kommer ihåg sekvenser av verbal information. För att lära oss nya ord måste vi hålla deras olika ljud i minnet, koppla ihop dem och förstå hur de förhåller sig till det språkliga systemet (Samuelsson 2006:379). På det viset finns starka kopplingar mellan fonologisk medvetenhet, ordinläring och ordförråd och korttidsminne.

Naucclér & Magnusson (2006:194–195) konstaterar i en annan artikel att barn med lässvårigheter inte i samma utsträckning rättar sig när de läser fel, inte ens när betydelse, syntax eller morfologi blir ologisk. Och det är inte svårt att inse att en text som inte hänger ihop vare sig innehållsmässigt eller grammatiskt är klurig att förstå.

4.5 Slutsatser av tidigare läsforskning

Det finns mycket att säga om läsinläring och lässvårigheter. Sammantaget verkar alla vara överens om att avkodningen är avgörande för förståelsen, men att förståelse inte kommer bara för att man kan avkoda snabbt och rätt. Storleken på ordförrådet, och därmed nivån på ordförståelsen, är också avgörande. Förutom i Reichenbergs avhandling har jag inte i någon av alla texter om läsinläring, lässvårigheter och läsförståelse hittat några konkreta rekommendationer om hur texterna bör utformas för att underlätta för läsare som har problem med att läsa. Råd och rekommendationer finns på många ställen, men forskningen som stödjer dem saknas. Här finns, precis som Wengelin (2015) konstaterar, en lucka att fylla.

Eftersom texterna jag utgår från kommer från böcker som vänder sig till läsare oavsett svårighet kommer jag inte differentiera olika lässvårigheter från varandra i den här undersökningen. Alla elever med lässvårigheter ingår i samma grupp.

5. Teoretiska utgångspunkter

Fokus i undersökningen är hur variablerna meningslängd och sambandsskapande strukturer påverkar läsförståelsen. I detta avsnitt presenteras vad som skrivits om meningslängd och samband i litteraturen.

5.1 Meningslängd

Frågan om meningslängd dyker upp i många sammanhang, men snarare som konkreta skrivråd än som ämne för diskussion och forskning. Några råd är återkommande: Omväxlande långa och korta meningar förespråkas ofta, till exempel i Lundberg & Reichenberg (2008) och *Uppdrag textgranskning* (Rösare & Mattson 2017:98), medan korta meningar rekommenderas i till exempel *Klarspråk i socialtjänsten* (Lundin & Wedin 2009:55). Dessutom dyker frågan om fundamentalslängd upp bland de flesta skrivråd. Som tidigare nämnts är korta meningar även ett återkommande råd för att skriva lättläst.

Lagerholm (2008:135–138) diskuterar meningslängd i förhållande till textens stil och konstaterar att långa meningar inte nödvändigtvis behöver vara svårare än korta. Han menar att en menings komplexitet snarare beror på syntaxen. Långa meningar med flera huvudsatser och få bisatser är till exempel lättare än långa meningar med få huvudsatser som binder till sig flera bisatser. Anledningar till att meningar blir långa kan vara utbyggda nominalfraser och samordnade led (Hellspong & Ledin 1997:76). Meningarna blir innehållspackade, vilket kan skapa svårigheter att läsa dem. Men det finns också risker med att dela upp långa meningar. Hellspong & Ledin (1997:76–77) liksom Reichenberg (2000:107–108) menar att texten kan förlora sammanhang och bli mer redundant och tråkig. Läsaren kan också känna sig för dummad och tappa förtroende för skribenten om texten upplevs som alltför förenklad (Melin 2009:49).

Även fundamentets längd påverkar svårigheten. Melin (2009:51) beskriver det finita verbet som meningens balanspunkt och att det är först när vi sett verbet som vi vet vart meningen är på väg. Verbet ger oss alltså ledtrådar till vad meningen verkligen handlar om, och ju tidigare vi får veta det desto lättare är det att tolka och förstå innehållet i meningen.

5.2 Sammanhang

Nyström (2001:11) skriver att textsammanhang kan delas in i *koherens* och *kohesion*. Koherens är samband som ligger djupare i textens innehåll medan kohesion är uttryck för samband på textens yta, till exempel satskonnektiver. Reichenberg (2000:48) använder dock enbart

begreppet koherens för alla de drag i en text som underlättar för läsaren att se samband, och menar att det kan handla om till exempel kausalitet och referensbindning. Jag väljer att utgå från Reichenbergs bredare definition av koherens och bortser från särskiljandet från kohesion.

Satskonnektiver vägleder läsaren genom texten och visar hur olika satser ska förstås tillsammans (Nyström 2001:100–102). *Additiva konnektiver* som *och*, *men*, *eller* och *även* lägger till information till den föregående satsen, *temporala konnektiver* som *sedan* och *efter det* anger tidsföljd och *kausala konnektiver*, som *eftersom* och *därför*, anger orsakssamband.

Hellspong & Ledin (1997:88) definierar *konnektivbindning* som en förbindelse mellan omständigheter. Nyström (2001:100) skriver att läsaren ofta förstår dessa omständigheter även utan utskrivna (explicita) konnektiver. Men Hellspong & Ledin (1997:89) menar att explicit uttryckta konnektiver förtydligar texten så att läsaren inte själv behöver tolka hur innehållet hänger ihop. Om explicita konnektiver saknas i texten blir det upp till läsaren att själv skapa sambanden, vilket riskerar leda till missförstånd eller feltolkning. Om läsaren inte gör någon egen tolkning alls, vilket är vanligt bland svaga läsare (jfr Wengelin & Nilholm 2013:151–152), uppfattar hen inte att texten hänger ihop. Så även om meningarna var för sig är enkla att läsa och förstå riskerar ett otydligt samband dem emellan göra texten som helhet oklar (Melin 2009:32). Reichenberg (2000:50) hänvisar till en underökning gjord i USA som visar att elever med svag läsförmåga gynnas mer än starka läsare av ökad förekomst av koherens. De starka riskerar däremot att förstå och minnas mindre om texten är övertydlig, eftersom de då anstränger sig för lite. En förutsättning för att de svaga läsarna ska kunna dra nytta av till exempel konnektiver är dock att de förstår innebörden av dem, vilket inte är alldeles självklart (Reichenberg 2000:52).

Som nämnts tidigare kan även referensbindning användas för att skapa koherens i en text (Reichenberg 2000:48). Hellspong & Ledin (1997:81–83) beskriver hur man kan använda referenter på olika sätt genom *identisk*, *modifierad och varierad upprepning* och *pronominalisering*, det vill säga att växla mellan egennamn och pronomen. Identisk upprepning är den mest entydiga varianten (Nyström 2001:40) eftersom man där genomgående använder samma begrepp, möjligtvis i annan bestämdhet. Pronominalisering är vanligt i skönlitteratur där man omväxlande använder namn och pronomen för att hänvisa till personerna i texten.

I resultatredovisning och diskussion använder jag omväxlande koherens och det lite mer diffusa samband/sambandsord för alla de olika konstruktioner som skapar sammanhang i texterna.

6. Metod och material

I detta avsnitt kommer jag beskriva den metod jag använt för materialinsamling och analys och de val jag gjort vid deltagarurval och textbearbetning. Jag avslutar med en redogörelse av vilket material jag hade att utgå ifrån i analysen.

6.1 Metod

Syftet med min undersökning var att undersöka texters nivå av lätlästhets för målgruppen, vilket gjorde att jag använde en i huvudsak *kvantitativ metod*. Enligt Patel & Davidson (2019:51) handlar kvalitativ metod om att titta på ”mängd, frekvens, samband mellan variabler, orsak och verkan”. Genom läsförståelsetest och enkäter kunde jag undersöka sambanden mellan olika textversioner, deltagarnas läsförmåga och andel korrekta svar. Som komplement till enkäterna svarade deltagarna på några intervjufrågor om vilka svårigheter och oklarheter de upplevde i texterna. I och med dessa frågor fick jag in drag av en mer kvalitativ metod, men jag använde inte svaren till någon djupare analys, utan de bidrog framförallt till bakgrundskänedom om deltagarnas läsförmåga.

6.1.1 Att mäta läsförståelse

Eftersom läsförståelse är något som sker inuti huvudet är den ofta svårt att mäta. Rosén & Gustafsson (2006:35–36) beskriver hur man därför använder sig av *indirekta metoder* för att observera läsförståelse. Detta kan till exempel ske genom samtal, frågor, uppgifter, textövningar med mera. I stora läsförståelseundersökningar som PIRLS besvaras frågor av flera olika typer, men i denna undersökning fanns bara två typer av frågor. Dels frågor ”på raderna”, alltså sådana som har svaret direkt i texten, dels frågor ”mellan raderna” vilket handlar om att göra inferenser och tolkningar.

6.1.2 Deltagarurval

Urvalet av deltagare i undersökningen bestod av elever i årskurs 3 och 4, vilket innebar att de var 9–11 år. Valet av just denna åldersgrupp hade att göra med att elever i dessa årskurser ofta hunnit en bit i sin läsutveckling och läser för att lära (jfr Rosén & Gustafsson 2006:36). Melin undersökte i en studie av läsinlärning och lässtrategier elevers läsförmåga i årskurs 1 (Melin & Delberger 1996). Han konstaterar att de som nya läsare inte är bekanta med språkliga regler som kort vokalljud före dubbeltecknad konsonant. De är också osäkra på vissa bokstävers grafiska form och ännu inte så uppmärksamma på mellanrum och skiljetecken som separerar ord och satser från varandra (Melin & Delberger 1996:31–32). I årskurs 3 och 4 har eleverna

fått träna på både att skriva och läsa mer medvetet och uppmärksamt, och de känner i allmänhet till både språkliga regler och bokstävernas form. Detta bekräftas av Reichenberg (2000:19) som menar att de flesta elever har lärt sig läsa flytande i slutet av årskurs 3, vilket frigör kognitiv kapacitet till läsförståelsen. De starka läsarna är i, eller på väg in i, slukar-åldern och även många av eleverna med lässvårigheter har kommit en bit i sin läsinlärningsprocess. Men framförallt bör lärarna i årskurs 3 och 4 veta vilka de svaga läsarna är. Ekelund (2021:52) skriver att det ofta är i årskurs 2 och 3 som det blir tydligt vilka som har dyslexi. Är läsningen fortfarande inte automatiserad så att eleven kan *läsa för att lära* sig nya saker, utan fortfarande *lärt sig läsa*, i årskurs 3 är det ett tecken på en lässvårighet. Efter 10 år som skolbibliotekarie vet jag också att elever i årskurs 3 och 4 läser ungefär samma typ av böcker. De kännetecknas ofta av spänning, humor, mystik och vänskapsrelationer.

Undersökningens fokus ligger på hur bra *elever med lässvårigheter* förstår olika texter, men jag behövde starka läsare som jämförelsegrupp. Jag kunde använda mina kontakter i Kävlinge där jag tidigare jobbat och genomföra studien på två av kommunens skolor under skoltid. Lärarna i de respektive klasserna skickade hem information om studien till elevernas föräldrar och de fick godkänna barnens deltagande skriftligen till läraren. Från Kävlinge deltog totalt 46 elever från de två skolorna. Jag kompletterade med ytterligare några elever från en skola i Eslöv. Totalt utgjordes urvalet av 28 deltagare med lässvårigheter och 29 utan. Alla deltog anonymt och jag visste inte vilken typ av lässvårighet de deltagande eleverna hade, utan såg dem som den heterogena grupp läsare som lättlästa böcker i allmänhet vänder sig till. Undersökningen genomfördes i april och maj 2022.

6.1.3 Texter

Texterna valdes ut från några av Hegas böcker för åldersgruppen. Jag ville ha ganska korta textutdrag för att eleverna skulle kunna läsa texten och sedan svara på frågorna utan att behöva gå tillbaka och leta efter svaret på grund av bristande minne. Jag ville att varje elev skulle hinna och orka läsa två olika texter för att få ett större material att utgå ifrån i analysen. Det var en svår avvägning att välja textstycken som gav tillräckligt mycket information för att bli förståeliga utan att de blev alltför långa.

Jag läste 13 av Hegas böcker för målgruppen 9–12 år och valde ut lämpliga textstycken ur fem av dem. Det jag sökte efter i texterna var att det skulle finnas mer än en karaktär och att det skulle kunna vara tvetydigt vem som agerade i olika situationer samt att det skulle finnas kausala samband, explicita eller implicita. Jag skrev om varje text i fyra versioner: med långa och korta meningar samt med och utan sambandsskapande ord, utifrån Hellspong &

Ledins (1997:89) tanke att explicita konnektiver förtydligar texten medan implicita gör den svårare. Jag fokuserade på att förstärka eller ta bort kausala konnektiver. De svagare additiva konnektiverna brydde jag mig mindre om eftersom de ofta behövs för att texten ska bli läslig, men inte skapar lika tydliga samband. Dessutom arbetade jag med referensbindningen och gjorde den mer eller mindre tydlig i de olika versionerna av texterna (jfr Hellspång & Ledin 1997:81–83). Slutligen formulerade jag frågor som krävde att läsaren förstått vem som agerade i olika situationer eller varför något hände. Två av texterna visade sig vara svåra att ställa relevanta frågor till och valdes bort. De övriga tre texterna, i vars fyra olika versioner, fick ingå i pilotstudien.

6.1.4 Pilotstudie

Inför den huvudsakliga undersökningen genomfördes en pilotstudie med 44 elever i årskurs 3. Deltagarna utgjorde ett bekvämlighetsurval och bestod av min dotters klass och parallellklass. Varje elev fick två olika texter att läsa och jag blandade slumpvis vilken version av texterna som parades ihop till respektive elev. Däremot fick ingen elev två olika versioner av samma text. Inför testet ombads lärarna i klasserna markera med ett kryss på de texter som delades ut till elever med någon form av lässvårighet.

Efter pilotstudien sammanställde jag resultaten med syfte att se om någon text var för svår eller för lätt eller om någon fråga var oklar. Målet var att sälla bort ytterligare en av texterna för att genomföra huvudstudien med endast två texter och jag valde bort den lite längre av texterna för att ha två mer likvärdiga textexempel i undersökningen. Resultatet visade inga större skillnader mellan de olika textversionerna och läsargrupperna. Det jag tyckte mig se var att de texter som hade långa meningar generellt inte gav fler felsvar än de med korta meningar. Snarare tvärt om.

Ett uppenbart resultat av pilotstudien var insikten att texterna behövde arbetas om inför huvudundersökningen för att bättre passa syftet med undersökningen. De olika versionerna behövde skilja sig mer åt för att deras drag och olikheter skulle framhävas och resultatet bli tydligare. Jag valde därför att ändra även sådant som ord- och meningsföljd även om det riskerade föra in ytterligare variabler i undersökningen. För att minimera den risken skrev jag inte in några andra nya ord än satskonnektiverna och ändrade syntaxen minimalt. Jag kontrollerade till exempel så att fundament och nominalfraser hölls korta. Flera deltagare i pilotstudien reagerade på att namnen i en av texterna var svåra så jag valde att byta dem mot mer lättlästa namn inför huvudundersökningen. Jag fick också en kommentar av lärarna att typstorleken var väldigt liten, vilket jag korrigerade.

Enkätfrågorna verkade inte välla några problem för deltagarna i pilotstudien, utan alla lyckades svara på dem. Den enda skillnaden inför huvudundersökningen var att jag la till ytterligare en fråga till vardera texten och tog bort en fråga som mer handlade om omvärldskunskap. Resultatet blev att båda texterna fick fem läsförståelsefrågor var.

6.2 Material

Här presenteras originalversionerna av de två texter som utgjorde underlaget för undersökningens läsförståelsetest. Jag använde dock inte originalen i undersökningen utan enbart de fyra manipulerade versionerna av respektive text (se bilaga 1 och 2).

Text 1 är ett utdrag ur boken *Zombie-pandemi 2: Jag är smittad, du är smittad* av den danska författaren Benni Bødker. Boken är på Hegasnivå 4 vilket bland annat innebär att svåra ord får förekomma liksom enstaka längre meningar. Genomsnittslängden på meningarna ska vara max 8–9 ord. I det utvalda stycket låg meningslängden dock på enbart 5,5 ord, men eftersom det handlade om ett utdrag på endast 8 meningar behöver det inte nödvändigtvis vara representativt för hela boken.

[Läkaren kommer in i rummet.] Alex ligger i sängen. Från hans kropp går slangar till olika maskiner. Han får vätska via ett dropp. Han har ett bandage om halsen. Läkaren tittar på skärmen. Han kollar något i sin mobil. Ser på slangarna. Kollar att allt är som det ska.

(Bødker 2021:6)

Text 2 kommer från boken *Älgfolket 3: Svartfallet* av Cecilia Sundh. Boken är på Hegasnivå 3 som får ha några svåra ord och något längre meningar, med ett snitt på 7–8 ord. Det här utdraget ur texten har däremot ett snitt på 12,6 ord, vilket är betydligt mer än rekommendationen. Men precis som i text 1 behöver de här fem meningarna inte vara representativa för boken i sin helhet. Eftersom utdraget är taget ur sin kontext fick jag förtydliga i de olika versionerna att de var två personer som gick tillsammans, vilket inte framgår av originalet.

Grinn viker av från den vanliga stigen och tränger sig in i snären. De följer forsens kant och börjar klättra upp för några klippor. Grenarna river och sliter i Vinds bara hud. Buskar och träd står så tätt att det nästan är omöjligt att komma fram. Han försöker hålla sig närmare forsen, men då halkar han och slår sig på de våta klipporna.

(Sundh 2020:42–43)

När jag manipulerat texterna hade de korta versionerna av de båda texterna blivit ganska lika sett till meningslängden (se tabell 1), men de hade genomgått väldigt olika förändring. Text 1

hade inte krävt några större ändringar eftersom meningarna i den texten redan var korta, medan i stort sett alla meningar i text 2 behövde delas upp.

De långa versionerna fick också ungefär samma antal ord per mening efter manipulering, men situationen var den omvända. Text 1 krävde mer arbete i form av hopskrivning, medan text 2 redan hade långa meningar som bara behövde mindre justeringar. Det krävdes fler ord för att skapa samband, vilket förklarar de något högre värdena för version 2 och 4 av respektive text. Se tabell 1 för en sammanfattning av meningslängden för alla versioner. I bilaga 1 och 2 hittar du de två texterna i sina manipulerade versioner.

Tabell 1. Ord/mening för de olika textversionerna (siffran inom parentes anger versionskod)

	Originaltexterna	Korta meningar u. samband	Korta meningar m. samband	Långa meningar u. samband	Långa meningar m. samband
Text 1	5,5	(1:1) 5,7	(1:2) 6,8	(1:3) 11,8	(1:4) 14
Text 2	12,6	(2:1) 5,8	(2:2) 6,5	(2:3) 12,4	(2:4) 15,2

I Hegas nivåmatris anges meningslängden för nivå 1 till 4–5 ord och för nivå 2 till 6–7 ord/mening, vilket gör att sett enbart till meningslängd faller versionerna med korta meningar in under ungefär dessa nivåer. Den rekommenderade genomsnittliga meningslängden för nivå 4 och 5 är enligt matrisen 8–9 ord, vilket gör att mina versioner har betydligt längre meningar än denna rekommendation anger, men som syns i originalversionen av text 2 är det inte i alla böcker som rekommendationen följs.

De två texterna visade sig vara ganska olika svåra, och text 2 som var på nivå 3 orsakade fler problem för läsarna än text 1 som var på nivå 4. Detta kan bero på att de var klippta ur sin kontext och att text 2 kanske var mer beroende av sin kontext för att bli förståelig. I pilotstudien fick jag vissa indikationer på svåra namn i text 2, vilket jag åtgärdade till den huvudsakliga undersökningen. Men när jag satt med elever enskilt, och framförallt i de fall eleverna valde att läsa högt, insåg jag att texten hade andra problem. Det var fler svåra och ovanliga ord och uttryck i text 2. Ord som *snåren*, *viker av* och *älven* visade sig orsaka problem för flera deltagare. Dessutom hade jag bytt ut *fors* mot *älv* i texterna, men missat att göra detsamma i enkätfrågorna, vilket skapade en hel del förvirring för de läsare som gick tillbaka till texten och letade efter svaren. När jag upptäckte mitt misstag hade jag redan fått in 15 enkäter och ville inte göra någon ändring av förutsättningarna som riskerade påverka

resultatet. Troligen hade jag också lyckats sämre med att skapa tydliga samband i de versioner av text 2 som skulle ha det.

Det huvudsakliga materialet till undersökningen bestod av läsförståelsetest med kryssfrågor (se bilaga 3). Några av de starka deltagarna svarade på enkäterna i ett separat rum, men alla de svaga och en majoritet av de starka satt mitt emot mig medan de läste och svarade på frågorna. Det gjorde att jag kunde notera hur snabbt de läste och vilka frågor de stannade upp på. Liksom i pilotstudien var det slumpen som avgjorde vilka versioner av texterna deltagarna fick läsa. De kunde både få enbart långa meningar med samband eller korta meningar utan samband eller vilken annan mix som helst. Dock fick ingen av deltagarna olika versioner av samma text. Enkäterna till de båda texterna hade vars fem frågor och varje text kunde alltså få maximalt 5 poäng för varje läsare. Jag räknade ut poäng och andel rätta svar i procent dels per text, dels per elev. Sedan tog jag fram jämförelsetal för lässtarka och lässvaga elever och för varje texttyp. Jag jämförde också resultatet för varje enskild fråga utifrån vilken version av texterna som deltagaren läst. Det är resultatet på deltagarnas ursprungliga svar som jag använder i resultatgenomgången.

Efter att deltagarna svarat på enkäterna pratade jag med dem individuellt. Frågorna gällde om texterna var svårare eller enklare än vad de brukade läsa, om de haft problem med att svara på någon fråga och om de behövt vända tillbaka och titta på texten för att kunna svara (se bilaga 4 för frågeformulär). Intervjuerna var strukturerade och genererade i de flesta fall korta svar som framförallt gav en bild av elevernas läsförmåga och läsvana. Deltagarna fick i samband med intervjuerna också en chans att läsa om texten och fundera över om de ville ändra något svar. Dessa ändringar fördes inte in i enkäten utan jag skrev en anteckning om det i intervjuprotokollet.

7. Resultatredovisning

Fokus i resultatredovisningen ligger på analys av enkätsvaren. Jag utgår från de svar jag ursprungligen fick på enkäterna. Under intervjun, när jag bett deltagarna läsa om hela eller delar av texterna, ändrade en del sina svar. Hur och på vilket sätt det påverkade resultatet återkommer jag till i 7.2 *Intervjuer*.

För enkelhets skull kommer jag benämna deltagarna som *svaga* respektive *starka läsare*. Det är en grov förenkling av verkligheten, men på det viset slipper jag det långa och otympliga ”deltagare med lässvårigheter” och ”deltagare utan lässvårigheter”.

Alla texter och enkätfrågor samt vissa tabeller finns bland bilagorna i slutet av uppsatsen. Jag hänvisar löpande till dessa i resultatredovisningen.

7.1 Enkätsvar

Det är tydligt att oklarheter i texter är svåra för alla läsare, bara ännu mer för de som har någon form av lässvårighet. De starka läsarna svarade i snitt 78 % rätt på frågorna, medan motsvarande siffra för de svaga läsarna var 54 %. De starka läsarna hade mellan 4 och 10 rätt av 10 möjliga, medan de svaga låg mellan 1 och 8 rätt. Det beror delvis på att de fick olika svåra texter att läsa – vissa fick enbart texter utan samband, andra enbart med samband och ytterligare andra fick en av varje – men visar också att det finns en stor variation inom grupperna. En del av variationen kan även bero på att deltagarna tolkade instruktionerna olika; några vände inte tillbaka för att titta på texten igen utan svarade ur minnet, medan andra dubbelkollade texten innan i stort sett varje fråga. En del felsvar kan därför bero på bristande minne, snarare än att texten var otydlig, eller på olika grad av motivation. Som Reichenberg (2000:50) skriver finns en risk att starka läsare slarvar när de tycker att en text är alltför enkel, vilket många av dem verkade tycka. Se bilaga 5 för en sammanställning av samtliga deltagares svarspoäng.

7.1.1 Jämförelse mellan texterna

En jämförelse mellan de två texterna, alla olika versioner sammanslagna, visar att text 1 var enklare för både svaga och starka läsare (se tabell 2). Däremot var skillnaden i resultat mellan texterna betydligt större i gruppen med starka läsare. Detta kan bero på att text 1 var enklare och att en eventuell slarvig läsning hos de starka läsarna (se 7.1) inte påverkade resultatet lika mycket för den som för den svårare text 2.

Tabell 2. Andel korrekta svar för de två texterna

Text/deltagargrupp	Text 1 – alla versioner	Text 2 – alla versioner	Snitt båda
Starka läsare	85 %	71 %	78 %
Svaga läsare	55 %	53 %	54 %

En ytterligare precisering av resultatet där variabeln koherens är med i beräkningen visar att koherens är en viktigare faktor för de svaga läsarna i text 1 än i text 2, medan förhållandet är det omvända för de starka läsarna (se tabell 3). Detta skulle alltså tyda på att om det finns andra aspekter som gör texten svår har explicit uttryckt koherens mindre betydelse för de svaga eftersom de fastnar redan på avkodningen eller förståelsen av enskilda ord.

Tabell 3. Andel korrekta svar för de två texterna, uppdelat i versioner med och utan samband

Text/deltagargrupp	Text 1 u. samband	Text 1 m. samband	Text 2 u. samband	Text 2 m. samband
Starka läsare	82 %	89 %	63 %	79 %
Svaga läsare	50 %	61 %	50 %	56 %

7.1.2 Jämförelse mellan korta och långa meningar

I jämförelsen mellan långa och korta meningar är skillnaden mellan de båda grupperna mindre (se tabell 4). De starka läsarna gynnas något av långa meningar medan den svaga gruppen verkar ha lite större problem med dem. Skillnaderna är däremot små och ger ingen tydlig indikation åt något håll.

Tabell 4. Andel korrekta svar för korta respektive långa meningar

Text/deltagargrupp	Båda texterna – korta meningar	Båda texterna – långa meningar
Starka läsare	77 %	79 %
Svaga läsare	56 %	52 %

Om vi tar med koherens i jämförelsen ser vi skillnaderna tydligare. I tabell 5 där resultatet för båda texterna presenteras tillsammans, men istället uppdelat på meningslängd och koherens, ser vi liknande, men inte riktigt samma, tendenser för båda grupperna.

Tabell 5. Andel korrekta svar utifrån meningslängd och samband

Text/deltagargrupp	Korta u. samband	Korta m. samband	Långa u. samband	Långa m. samband
Starka läsare	73 %	82 %	72 %	86 %
Svaga läsare	55 %	60 %	47 %	57 %

Allra svårast är texter med långa meningar utan koherens. Därefter korta meningar utan koherens – den typen av meningar som ofta förekommer när ovana lättlästskribenter ombeds skriva lätt med korta meningar. Medan långa meningar med koherens är lättare för de starka läsarna verkar korta meningar med koherens vara bättre för de svaga. Skillnaden mellan resultaten för långa och korta meningar med koherens är dock liten i båda grupperna, 3 respektive 4 procentenheter.

Ytterligare en finfördelning av resultatet visar hur deltagarna presterade på de åtta olika textversionerna var för sig. I tabell 6 ser vi att på text 1 har båda grupperna flest rätt på version 1:4 (långa med samband). Därefter varierar det lite. De svaga har absolut störst problem med 1:3 (långa utan samband) medan de starka har störst problem med 1:1 (korta utan samband). Skillnaden i resultat mellan 1:1, 1:2 och 1:3 för den starka gruppen är dock väldigt liten. Både svaga och starka läsare presterade betydligt bättre på version 1:4 än på de övriga versionerna.

I text 2 har båda grupperna flest rätt på version 2:2 (korta med samband). Men medan version 2:4 (långa med samband) kommer på andra plats för de starka läsarna var den svårast för de svaga. Det som gör svaren här intressanta är att de svaga tycks ha svårare att förstå version 2:1 med korta meningar än 2:3 som har långa meningar. Skillnaden mellan resultaten för 2:1, 2:3 och 2:4 är dock så pass liten för den svaga gruppen att det är svårt att gradera svårigheten. Däremot sticker 2:2 tydligt ut med ett markant bättre resultat än övriga.

De starka läsarnas höga andel korrekta svar på version 1:4 (95 %) kompenserar för det lite sämre resultat i version 2:4 och gör att det sammantagna resultatet (tabell 5) visar störst förståelse för versionerna med långa meningar och samband. I den svaga gruppen var resultatet på 1:4 inte tillräckligt högt för att kompensera för det låga resultatet på 2:4.

Tabell 6. Andel korrekta svar för varje textversion

Version/deltagargrupp	1:1 Korta u. samband	1:2 Korta m. samband	1:3 Långa u. samband	1:4 Långa m. samband
Starka läsare	80 %	83 %	83 %	95 %
Svaga läsare	57 %	53 %	43 %	68 %

Version/deltagargrupp	2:1 Korta u. samband	2:2 Korta m. samband	2:3 Långa u. samband	2:4 Långa m. samband
Starka läsare	65 %	80 %	60 %	77 %
Svaga läsare	49 %	66 %	51 %	46 %

7.1.3 Jämförelse på frågenivå

Eftersom studien undersöker åtta olika texter med vardera fem frågor, det vill säga totalt 40 frågor, är det alltför mycket att redovisa och jämföra alla svar. Jag kommer därför fokusera på de frågor där skillnaderna i andel korrekta svar mellan starka och svaga läsare var som störst (50 % eller mer) samt på de frågor där skillnaden i resultat mellan olika textversioner var stora. Se bilaga 1 och 2 för alla versioner av texterna.

Text 1

På fråga 1 i version 1:3, det vill säga långa meningar utan koherens, svarade endast 29 % av de svaga läsarna rätt, medan motsvarande siffra för de starka var 86 % (se tabell 7). Frågan gällde vem det var som hade tittat på sin mobil. I den texten nämns Alex endast en gång i början. Läkaren nämns två gånger och i övrigt hänvisas till ”han”. ”Han [Alex] får vätska via en av dem och kan inte resa sig upp. Läkaren tittar på skärmen. Han kollar något i sin mobil, ser på slangarna och kollar att allt är som det ska.” Eftersom det i stort sett saknas bindning här verkar de svaga läsarna inte hänga med i vem som gör vad. ”Han” fortsätter tolkas som Alex trots att läkaren nämns i meningen ovanför.

I version 1:4, alltså långa meningar med samband, svarade 63 % av de svaga rätt. Här var formuleringen: ”Slangarna tvingar honom [Alex] att vara kvar i sängen eftersom han får vätska genom en av dem. Läkaren tittar först på skärmen och sedan kollar han något i sin mobil. Till sist ser läkaren på slangarna ...”. Denna version innehåller ett tydligare fokusskifte mellan Alex och läkaren, och läsaren guidas genom texten av både temporal bindning och referensbindning.

Även fråga 2 i version 1:3 skapade stora problem för de svaga läsarna. Medan alla starka läsare klarade den var det även här endast 29 % av de svaga läsarna som svarade rätt.

Frågan gällde hur Alex får i sig vätska. I texten finns en oklar syftning, som de svaga läsarna inte redde ut: ”Han [Alex] har ett bandage om halsen och det går slangar från kroppen till olika maskiner. Han får vätska via en av dem ...”. De flesta svaga läsarna svarade att han fick vätska via maskinen. I den här meningen ligger en del underförstått. ”Via” innebär här en länk mellan kroppen och vätskekällan, vilket de starka läsarna kunde se och förstå, medan de svagare troligen tolkade det som att han fick vätska med hjälp av maskinen och eftersom maskinen nämdes närmast i anslutning till vätskan blev det en logisk slutsats. Om jag åter tar version 1:4 som jämförelse var syftningen i den klarare med större distans mellan maskinen och vätskan och tydligare referensbindning: ”... från hans kropp går det slangar till olika maskiner. Slangarna tvingar honom att vara kvar i sängen eftersom han får vätska genom en av dem.” Liksom på fråga 1 i version 1:4 svarade 63 % av de svaga läsarna rätt här.

En fråga som däremot skapade större problem i version 1:4 med långa meningar och samband, var fråga 3 som gällde varför Alex inte kunde resa sig ur sängen. Endast 38 % av de svaga läsarna svarade att det berodde på slangarna trots att det uttryckligen stod: ”Slangarna tvingar honom att vara kvar i sängen eftersom han får vätska genom en av dem”. Resten svarade att det berodde på bandaget som nämnts i föregående mening. Kanske beror detta på att slangarna även nämns i meningen med bandaget och att de svaga på något vis gör en sammanblandning av orsaksförhållandena. Allra svårast hade de svaga läsarna dock att förstå sambanden i version 1:1. Endast en av de svaga läsarna kopplade ihop slangarna med svårigheten att resa sig: ”Han får vätska genom en av dem. Han kan inte resa sig upp. Han har ett bandage om halsen”. Här finns inget orsakssamband utskrivet och det kan lika gärna tolkas som att han får vätska genom en av dem och *därför inte kan resa sig* upp som att han inte kan resa sig upp *eftersom* han har ett bandage om halsen.

Några intressanta felsvar finns på frågorna 4 och 5 i text 1:2 (korta med samband). Fråga 4 handlade om vem som tittade på slangarna och fråga 5 varför han gjorde det. Eftersom jag satt med när många av deltagarna genomförde enkäten såg jag att fler av dem funderade på frågorna parallellt och när de såg alternativen på fråga 5 (*Han undrar varför de är där* resp. *Han kontrollerar att de sitter rätt*) valde de svar som passade ihop. Trodde de läkaren på fråga 4 kändes det också rimligt att han gjorde någon form av kontroll. Trodde de Alex på fråga 4 verkade det mer rimligt att han undrade varför han hade en massa slangar på kroppen. Två av de svaga läsarna valde att svara Alex på fråga 4 och svarade följaktligen att han undrade varför de var där. Den tredje som svarade fel på fråga 5 trodde dock att det var läkaren som undrade varför slangarna var där. Det som är intressant är dock att svaret på den

här frågan finns direkt i texten på raderna: ”Till sist ser han på slangarna. Det gör han för att kolla så att allt är bra”.

Tabell 7. Andel rätta svar per fråga för varje version av text 1

Text 1	1:1	1:2	1:3	1:4
Fråga 1	(7) 100 %	(7) 71 %	(7) 86 %	(8) 88 %
	(7) 57 %	(6) 50 %	(7) 29 %	(8) 63 %
Fråga 2	86 %	100 %	100 %	100 %
	71 %	50 %	29 %	63 %
Fråga 3	57 %	71 %	100 %	100 %
	14 %	50 %	43 %	38 %
Fråga 4	57 %	86 %	86 %	88 %
	57 %	67 %	43 %	100 %
Fråga 5	100 %	100 %	71 %	100 %
	86 %	50 %	71 %	75 %

Vit bakgrund = svaga läsare, grön bakgrund = starka läsare.

Siffran inom parentes anger hur många deltagare från grupperna som svarat på resp. version av texterna.

Röd text = markant skillnad (mer än 50 %) mellan starka och svaga, grön text = svaga presterade bättre än starka.

Text 2

I den andra texten kan vi se ett oväntat resultat. Version 2:3 (alltså långa meningar utan samband) genererade fler rätta svar i gruppen svaga läsare på fråga 1, 3 och 4 (se tabell 8). Men det är en skillnad på en person, vilket gör att det inte går att dra några större slutsatser om anledningen. Samtidigt var det också i denna text, men fråga 2, som en av de största skillnaderna mellan starka och svaga läsare visade sig. Frågan gällde vem som lämnade stigen först och texten lyder: ”Karl viker av från den vanliga stigen, tränger sig in i snåren. Oskar följer efter honom och de går längs älven. De börjar klättra upp för några klippor och grenar river Oskars bara hud”. För att förstå det här måste man veta vad ”viker av” betyder, vilket inte alla gjorde. Efter det första omnämnandet av Karl står inte hans namn fler gånger vilket kan göra att läsaren kanske inte har honom i minnet. Däremot står det senare att Oskar ”försöker hålla sig närmare älven”, vilket också kan tolkas som att han har lämnat stigen.

Annars var det version 2:4 som orsakade störst problem för de svaga läsarna. Fråga 1 om varför det är svårt att komma fram genererade delvis samma problem för dem som på fråga 2 i 1:3. Trots att jag försökte göra den här texten tydlig, fanns det en oklar syftning. Frågan gällde varför det är svårt att komma fram och i texten står det: ”Buskar och träd står så tätt att det nästan är omöjligt att komma fram och grenarna river i Oskars bara hud”. Orsaken till att grenarna river Oskar är att träden står tätt och det verkar som att de svaga läsarna tolkat

rivandet som det största problemet för att komma fram, snarare än den täta skogen. Orsaksambandet var inte tillräckligt tydligt framskrivet här.

Fråga 4, om vem som försöker gå närmare forsen, kan ha fått låg andel rätta svar hos de svaga läsarna på grund av att det i enkätfrågorna står ”fors” medan det i texten står ”älv”. De som gick tillbaka för att leta efter svaret hittade inte ordet älv i texten och chansade. Men eftersom det står älv i alla textversioner och fors i frågorna så borde problemet synas oavsett version. I texten står det: ”För att slippa träden försöker Oskar istället hålla sig närmare älven, men då halkar han ...” Även här kan det vara ett uttryck som ställer till det. Vad ”hålla sig närmare” betyder kanske inte är självklart för alla läsare, och speciellt inte de svagare. I version 2:3 där de svaga läsarna presterade bättre än de starka på fråga 1 var formuleringen: ”De börjar klättra upp för några klippor och grenar river i Oskars bara hud. Buskar och träd står tätt och det är nästan omöjligt att komma fram”. Den annorlunda ordningen skapade större distans mellan grenarna som river och konstaterandet att det var svårt att komma fram vilket kan ha gjort det lättare att se sambanden på rätt sätt.

Tabell 8. Andel rätta svar per fråga för varje version av text 2

Text 1	2:1	2:2	2:3	2:4
Fråga 1	(8) 50%	(7) 43 %	(7) 57 %	(7) 100 %
	(7) 57 %	(7) 43 %	(7) 71 %	(7) 43 %
Fråga 2	63 %	86 %	86 %	71 %
	43 %	57 %	29 %	57 %
Fråga 3	100 %	100 %	71 %	86 %
	57 %	100 %	86 %	57 %
Fråga 4	50 %	86 %	29 %	71 %
	57 %	29 %	43 %	29 %
Fråga 5	62 %	86 %	57 %	71 %
	29 %	86 %	29 %	43 %

Vit bakgrund = svaga läsare, grön bakgrund = starka läsare.

Siffran inom parentes anger hur många deltagare från grupperna som svarat på resp. version av texterna.

Röd text = markant skillnad mellan starka och svaga, grön text = svaga presterade bättre än starka.

7.2 Intervjuer

Jag genomförde intervjuerna på lite olika sätt för de svaga respektive de starka läsarna. De starka fick läsa båda texterna och svara på respektive frågor innan jag pratade med dem, medan de svaga läste och svarade på frågorna till en text och vi pratade om den innan de läste och svarade på frågor till nästa. Däremot ställde jag samma frågor (se bilaga 4) på ungefär samma sätt till alla deltagarna.

Det var i stort sett ingen som reagerade på att det var något konstigt med texterna. Någon enstaka elev reagerade på att version 1:1 och 2:1 hade väldigt korta meningar som gjorde att det var konstigt att läsa. Men de allra flesta tyckte att texterna kändes som vanliga skönlitterära texter. En majoritet av deltagarna, 50 % av de svaga och 72 % av de starka, svarade att texterna var lättare än vad de vanligtvis läste. Detta svarade även de som hade fel på flera frågor i enkäten. Ytterligare några i varje grupp svarade att texterna var ungefär lika svåra som de böcker de brukar läsa. Endast två av de svaga läsarna och en av de starka svarade att texterna var svårare och ytterligare 4 av de svaga tyckte att text 2 var svårare medan text 1 var lättare än de böcker de brukade läsa.

De deltagare som svarat fel på någon eller några frågor fick läsa om hela eller delar av texten och sedan bad jag dem titta på frågorna igen. När jag frågade om de ville ändra några svar efter omläsning var det 63 % (32 av 51) av dessa deltagare som ändrade något svar. De flesta insåg snabbt att de hade mints fel i frågor om vem som gjorde vad och felsvaret handlade då inte om att de inte hade förstått texten. I dessa fall ändrade deltagarna svaret till det korrekta. Men en del ändrade ett korrekt svar till ett felaktigt och en del var nöjda som det var och ville inte ändra något alls. I gruppen starka läsare var det 23 av 29 deltagare som hade svarat fel på en eller flera frågor. Efter omläsning ville 48 % av dem ändra ett eller flera svar till det korrekta. Alla svaga läsare hade fel på en eller flera frågor och 54 % av dem ändrade ett eller flera svar till det rätta efter omläsning. Men fem av de starka läsarna och två av de svaga ändrade också korrekta svar till felaktiga efter omläsning. De svaga läsarnas snitt ökade från 54 % korrekta svar till 61 % och de starka läsarna höjde sig från 78 % till 82 %. Det visar att omläsning gynnar de svaga läsarna en aning mer, men så pass lite att det är svårt att dra några slutsatser om det i den här undersökningen. Den frågetyp som flest ändrade sina svar på efter omläsning var de där svaren fanns tydligt på raderna. Till exempel *Vem är det som kollar på sin mobil?* (text 1), *Vem lämnar stigen först?* och *Vem är det som försöker gå närmare forsen?* (text 2). Däremot var det ingen större skillnad mellan hur många svar som ändrades om man jämför de olika textversionerna. Det är för få deltagare som svarat fel på enskilda frågor för att det ska gå att få fram representativa siffror för kopplingen mellan läsargrupp och vilka frågor som ändrades.

De deltagare som kontrollerade texten inför varje fråga fick inte läsa om texterna eftersom de hade fått sin omläsning parallellt med att de svarade på enkäten. De hade redan fått den repetition av innehållet som jag tänkte att omläsningen skulle ge.

8. Diskussion

Syftet med den här uppsatsen var att undersöka om lättläst skönlitteratur generellt blir lättare att förstå om meningarna är korta i jämförelse med om de är långa, med fokus på texter för barn med lässvårigheter. Förutom meningslängd var jag intresserad av att se vilken betydelse explicit koherens har för förståelsen. Jag ville ta reda på om det går att gradera svårigheten på texter med långa och korta meningar och med eller utan koherens, och hur den skalan i så fall ser ut. Jag ville också undersöka vad i textexemplen som orsakar svårigheter för elever med lässvårighet – om det inte är meningslängden. Min förhoppning var att resultatet skulle kunna visa om råden som förespråkar korta meningar äger giltighet eller kan behöva nyanseras.

8.1 Att gradera texternas svårighet

Ambitionen var att ha två texter med ungefär samma svårighetsgrad och så få andra språkliga variabler, som skulle kunna påverka resultatet, som möjligt. Dessvärre visade sig text 2 ha fler svåra ord och uttryck, och den oklara syftningen i text 2:4 skapade problem. Båda grupperna presterade visserligen bäst på samma versioner av respektive text – för text 1 var det version 1:4 (långa meningar med samband) och för text 2 var det version 2:2 (korta meningar med samband) – men därefter skiljer sig resultaten åt. Version 2:4 genererade först korrekta svar i gruppen med lässvårigheter, medan samma text fick näst bäst resultat bland de starka läsarna. Däremot var de små skillnader mellan resultaten för texterna 1:1, 1:2 och 1:3, liksom mellan 2:1, 2:3 och 2:4. Som nämnts tidigare upplevde många av de svaga läsarna text 2 som svårare, med fler ord och uttryck som krävde mer av läsaren.

Såväl Wengelin & Nilholm (2013:70–71) som Ekelund (2021:20, 26) skriver att okända ord och uttryck kräver mer kognitiv kapacitet, vilket ger mindre möjlighet för läsaren att förstå innebörden. Detta kan vara en förklaring till att resultatet på de två texterna spretar för de olika grupperna. De läsare som inte ännu uppnått automatiserad avkodning och måste ägna varje grafem eller fonem stor uppmärksamhet, och där varje ord tar lång tid att läsa ut, får mindre minne över till meningsskapande. Det här riskerar leda till att läsarna tappar tråden och får svårt att se sammanhang (se Wengelin 2017:187). Det här är en anledning till att korta meningar skulle kunna vara att föredra för Hegas målgrupp. Samtidigt finns det flera undersökningar som antyder att det är andra saker än ord- och meningslängd som påverkar förståelsen. Bland dem till exempel Zivlak Pflügler (2015) som lyfter fram att lågt LIX-tal inte automatiskt betyder lätt text, Lagerholm (2008) som påpekar att det är komplicerad syntax som gör långa meningar svårlästa och Reichenberg (2000) som tar upp betydelsen av

kauslighet för att göra texter enklare. När jag jämför texterna utifrån meningslängd och samband visar det sig att samband är en mycket viktigare faktor för de svaga läsarna i text 1 än i text 2, medan förhållandet är det omvända för de starka läsarna. Detta skulle kunna tyda på att om det finns andra språkliga variabler som gör texten svår har samband mindre betydelse för de svaga eftersom de fastnar redan på avkodningen eller förståelsen av enskilda ord. Hade alla eller i stort sett alla ord varit kända för läsarna skulle kanske resultatet ha blivit ett annat.

Ett tydligt resultat i undersökningen är att textversioner med explicit uttryckt koherens (1:4 och 2:2) genererar högst andel korrekta svar för båda grupperna. Detta visar att koherens, både i form av kausala och temporala samband och tydlig referensbindning, har betydelse för förståelsen. Någon helt entydig svårighetsgradering av alla texttyper är svår att göra utifrån resultatet av den här undersökningen, men däremot kan jag konstatera att långa meningar inte per definition innebär sämre läsförståelse. Frågan om meningslängd och förståelse är betydligt mer komplex än så.

8.2 Svårigheter för läsförståelsen

Bland de språkliga strukturer som orsakat problem för de svaga läsarna finns både oklar referensbindning, otydlig syftning och obefintlig kausalitet. Men också okända ord och begrepp och till viss del bristande förförståelse. Alla dessa svårigheter beror på brister i den språkliga medvetenhet på flera olika nivåer (se Ekelund 2021:25–30) och behöver åtgärdas med hjälp av anpassade texter som stöttar läsaren och visar hur skönlitteratur fungerar.

I de flesta fall där deltagarna svarade fel på vem som gjorde vad handlade det om minnesproblem. Dessa svar ändrade deltagarna snabbt när de läst om texten. Men i några fall var det referensbindningen som skapade problem. I text 1 används ”han” för både läkaren och Alex och när det är oklart vem ”han” hänvisar till (som i version 1:3) tolkar de svaga det som att det är Alex. Kanske eftersom han är den första personen i texten som benämns ”han”. Där det finns en tydligare referensbindning och ett tydligare fokusskifte mellan Alex och läkaren, och dessutom temporal bindning, (version 1:4) guidas läsaren genom texten och betydligt fler svarade rätt (jfr Nyström 2001:100–102; Reichenberg 2000:48).

Otydlig syftning som skapar svårigheter att se orsakssamband är ett stort problem för de svaga läsarna. I version 2:4 kopplade de svaga läsarna ihop sådant som stod nära varandra i texten och skapade samband som inte var tänkta att vara där. Ett enkelt kausalt uttryck som ”eftersom” hade troligen gjort att missförståndet kunnat undvikas (jfr Hellspong & Ledin 1997:89; Melin 2009:32; Reichenberg 2000:50). I en annan version (1:3) där ordningen på meningarna var en annan och dispositionen hjälpte till att skapa närhet och distans på rätt

ställen fick de svaga läsarna lättare att se sambanden på rätt sätt. Så även om den senare versionen hade färre kausala samband gjorde dispositionen av meningarna att det blev lättare att förstå.

Det svåraste sambandet för de svaga läsarna fanns i version 1:1. Den hade tre huvudsatser staplade på varandra utan synligt sammanhang. Det fanns en kausal bindning (se Melin 2009:37) men den var implicit vilket gjorde att logiken inte blev tydlig för läsaren. Så även om meningarna var för sig var enkla att läsa och förstå gjorde det otydliga sambandet mellan dem innebörden oklar (jfr Melin 2009:32). Att de starka läsarna klarade att svara rätt i så pass stor utsträckning som de gjorde på den frågan kan bero på att de hade kapacitet över för att fundera över vad som verkade rimligt. Utifrån sin pragmatiska medvetenhet, förförståelse och erfarenhet av världen (jfr. Ekelund 2021:30; Wengelin & Nilholm 2013:75; Reichenberg 2000:19–20) kunde de göra en kvalificerad gissning att det ena sambandet var troligare än det andra.

Många svaga läsare saknar ofta förmågan att avkoda korrekt. De brister i fonologisk eller morfologisk medvetenhet. Svårigheterna leder också ofta till att de undviker läsande och därmed är ovana vid läsning (jfr. Häggström 2010:250). Ovana läsare är sämre på förförståelse och framförhållning. En av orsakerna kan vara att de har mindre bearbetningsenheter och inte kan utnyttja sin perifera syn för att få ledtrådar till vad som kommer hända i texten (se Melin & Delberger 1996:43–45). En läsare som läser ord för ord bokstavig och inte har semantisk eller pragmatisk medvetenhet (jfr Ekelund 2021:29–30) får problem med idiomatiska uttryck och andra typer av flerordsuttryck. Detta blev tydligt när deltagarna mötte uttryck som ”viker av” och ”hålla sig närmare” som de inte verkade känna till eller förstå. När referensbindningen dessutom var oklar ledde det till stora problem att förstå hur texten hängde ihop, både vad gäller vem som agerade och varför.

Reichenberg (2000:25) skriver att skönlitteratur ofta kräver att läsaren gör inferenser och drar slutsatser utifrån sin förförståelse och erfarenhet. Men svaga läsare kan sällan göra inferenser eftersom de inte har den vanan eller erfarenheten att utnyttja. Istället använde de ”närhetsprincipen” och skapade samband och logik mellan bitar av information som stod nära varandra i texten.

Min undersökning visar på många sätt det som tidigare forskning konstaterat: för att text ska vara lättläst behöver orden vara enkla och sambanden tydliga. Läsaren behöver guidas med hjälp av temporala och kausala samband och det får aldrig vara tvetydigt vid pronominalisering.

9. Avslutning

Läskunnighet är avgörande för såväl barns förutsättningar att klara skolan och för deras självbild och självförtroende. Lättlästa böcker kan vara den push elever med olika typer av lässvårigheter behöver för att öka sin läsförmåga och bli läsare. Men för att detta ska bli verklighet måste böckerna som utger sig för att vara lätta uppfattas som lätta av målgruppen. Annars skapar de snarare mer ångest och motvilja. Frågan om vad som gör en text lättläst är därför viktig att få ett svar på.

Kan då rådet om korta meningar sägas vara giltigt eller bör det nyanseras? Baserat på den här undersökningen vågar jag inte svara det ena eller det andra. En större undersökning med fler texter, en ännu noggrannare genomförd manipulering och fler deltagare hade förhoppningsvis gett bättre svar. Den slutsats jag vågar mig på är att enskilda svåra ord och uttryck verkar påverka läsförståelsen av texten som helhet och att explicit uttryckt koherens underlättar förståelsen. Däremot verkar långa meningar inte automatiskt göra en text svårare att förstå. Det kan därför vara befogat att i skrivråd och lättlästrekommendationer trycka mer på behovet av enkla ord och koherens, oavsett meningslängd.

Förhoppningsvis kan den här undersökningen inspirera till vidare forskning av sambandet mellan läsförståelse, meningslängd och sambandsskapande ord. Det hade varit intressant att veta om det trots allt ligger nåt i tanken att meningslängd inte är så viktigt.

Avslutningsvis får jag konstatera att jag själv skapade en del av problemen med den här undersökningen. Vissa formuleringar hade kunnat vara tydligare och missen med förs/älv genererade fler felaktiga svar än nödvändigt, framförallt för de läsare som har någon form av lässvårighet. Min rekommendation till den som eventuellt upprepar och utvecklar den här undersökningen är att lägga mycket tid på att arbeta fram bra texter som verkligen undersöker det som hen vill undersöka.

Källförteckning

Tryckta källor

Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.). (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur

Bruce, Barbro (2010). Bokstavsbarren och bokstäverna. I: Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur

Bødker, Benni (2021): *Zombie-pandemi: Jag är smittad, du är smittad*. Helsingborg: Hegas förlag

Ekelund, Tove (2021). *Om dyslexi*. Lund: Studentlitteratur

Enström, Ingegerd (2020). *Ordens värld: svenska ord – struktur och inläring*. 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur

Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur

Häggström, Ingrid (2010). Elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I: Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur

Lagerholm, Per (2008). *Stilistik*. Lund: Studentlitteratur

Lundberg, Ingvar & Reichenberg, Monica (2008). *Vad är lättläst?* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten

Lundin, Kerstin & Wedin, Åsa (2009). *Klarspråk i socialtjänsten. Hur man skriver lättlästa beslut, utredningar och journaler*. Stockholm: Gothia fortbildning

Melin, Lars (2009). *Nyfiken på texten. Textteori för textpraktiker*. Stockholm: Liber

Melin, Lars & Delberger, Maud (1996). *Lisa lär läsa. Läsinläring och lässtrategier*. Lund: Studentlitteratur

Magnusson, Eva & Naucér, Kerstin (2006). Läsa som ett rinnande vatten – om läsförståelse och språkstörning. I: Bjar, Louise (red.). *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur

Magnusson, Eva & Naucér, Kerstin (2010). Språkstörningar i tal och skrift. I: Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur

Nyström, Catarina (2001). *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Uppsala: Hallgren & Fallgren

Nyström Höög, Catharina, Söderlundh, Hedda & Sörlin, Marie (2012). *Myndigheterna har ordet: om kommunikation i skrift*. Stockholm: Norstedt

Patel, Runa & Davidson, Bo (2019). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

Reichenberg, Monica (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter: en studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Diss. Göteborg: Univ.

Rosén, Monica & Gustafsson, Jan-Erik (2006). Läskompetens i skolor 3 och 4. I: Bjar, Louise (red.). *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur

Rösare, Sara & Mattson, Anki (2017). *Uppdrag textgranskning. En bok om att förbättra andras texter*. Stockholm: Producta

Samuelsson, Stefan (2006). Skriftspråklig utveckling och dyslexi. I: Bjar, Louise (red.). *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur

Sundh, Cecilia (2020). *Älgfolket 3: Svartfallet*. Helsingborg: Hegas förlag

Wengelin, Åsa (2015). Mot en evidensbaserad språkvård. En kritisk granskning av några svenska klarspråksråd i ljuset av forskning om läsbarhet och språkbearbetning. *Sakprosa* 7(2):1–17. DOI: <https://doi.org/10.5617/sakprosa.983>

Wengelin, Åsa (2017). Skriver de inte lite talspråkligt? Lexikala mått i talad och skriven svenska hos personer med läs- och skrivsvårigheter. I: Helgesson, Karin; Landqvist, Hans; Lyngfelt, Anna; Nord, Andreas & Wengelin, Åsa (red.). *Text och kontext. Perspektiv på textanalys*. Malmö: Gleerups

Wengelin, Åsa & Nilholm, Claes (2013). *Att ha eller sakna verktyg – om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur

Zivlak Pflügler, (2015). *Ordklasser, läsbarhet, syntax och meningsbyggnad i lättlästa böcker. En jämförande studie av fyra lättlästa böcker och deras språkliga uppbyggnad*. (Kandidatuppsats) Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/45185> [Hämtad 20220420]

Digitala källor:

Begriplig text (u.å.). Så vet du att en text är lättläst. <https://begripligtext.se/blog/sa-vet-du-att-en-bok-ar-lattlast/> (Hämtad 20220420)

Begriplig text (2019). Vad är lättläst och vad är klarspråk? Och vem behöver vad? https://projektbegripligtext.se/sites/default/files/bifogade_filer/klarsprak_och_lattlast_begriplig_text_20190619_ny.pdf (Hämtad 20220420)

Hegas (u.å.). Hegas syn på lättlästa böcker för barn och unga. <https://www.hegas.se/var-syn-pa-lattlast> (Hämtad 20220517)

Isof (2021). Skriva klarspråk. <https://www.isof.se/stod-och-sprakrad/vagledningar/skriva-klarsprak> (Hämtad 20220420)

MTM (u.å.). Att skriva lättläst. <https://www.mtm.se/var-verksamhet/lattlast/att-skriva-lattlast/> (Hämtad 20220420)

Skolverket (2021). PIRLS: En studie om läsförståelse.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsomradet/pirls-internationell-studie-om-lasformaga-hos-elever-i-arskurs-4> (Hämtad 20220517)

Material från Hegas

Hegas (u.å.). Nivåmatris. (Internt dokument)

Mattsson, Jens (2019). Hegas och lättläst. Ett manifest. (Internt dokument)

Bilagor

Bilaga 1. Text 1

1:1 (Korta meningar utan samband)

En läkare kommer in i rummet. Alex ligger i sängen. Det går slangar från kroppen till olika maskiner. Han får vätska genom en av dem. Han kan inte resa sig upp. Han har ett bandage om halsen. Läkaren tittar på skärmen. Han kollar något i sin mobil. Ser på slangarna. Kollar att allt är som det ska.

1:2 (Korta meningar med samband)

En läkare kommer in på Alex rum. Alex ligger i sängen. Det går slangar från hans kropp till olika maskiner. Genom en slang får han vätska. Slangarna gör att han inte kan resa sig. Alex har ett bandage om halsen. Läkaren tittar på skärmen. Sedan kollar han något i sin mobil. Till sist ser han på slangarna. Det gör han för att kolla så att allt är bra.

1:3 (Långa meningar utan samband)

Alex ligger i sängen när läkaren kommer in i rummet. Han har ett bandage om halsen och det går slangar från kroppen till olika maskiner. Han får vätska via en av dem och kan inte resa sig upp. Läkaren tittar på skärmen. Han kollar något i sin mobil, ser på slangarna och kollar att allt är som det ska.

1:4 (Långa meningar med samband)

En läkare kommer in i rummet där Alex ligger. Alex har ett bandage om halsen och från hans kropp går det slangar till olika maskiner. Slangarna tvingar honom att vara kvar i sängen eftersom han får vätska genom en av dem. Läkaren tittar först på skärmen och sedan kollar han något i sin mobil. Till sist ser läkaren på slangarna för att kolla så att allt är som det ska.

2:1 (Korta meningar utan samband)

Karl viker av från den vanliga stigen. Tränger sig in i snåren. Oskar följer efter. De går längs med älven. Börjar klättra upp för några klippor. Grenarna river i Oskars bara hud. Buskar och träd står tätt. Det är nästan omöjligt att komma fram. Han försöker hålla sig närmare älven. Han halkar och slår sig på de våta klipporna.

2:2 (Korta meningar med samband)

Karl viker av från den vanliga stigen. Han tränger sig in i snåren. Oskar följer efter honom. Karl och Oskar går längs med älven. Sedan börjar de klättra upp för några klippor. Grenar river i Oskars bara hud. Buskar och träd står så tätt. Det gör att det är nästan omöjligt att komma fram. Oskar försöker hålla sig närmare älven istället. Men då halkar han på de våta klipporna. Han slår sig.

2:3 (Långa meningar utan samband)

Karl viker av från den vanliga stigen, tränger sig in i snåren. Oskar följer efter honom och de går längs med älven. De börjar klättra upp för några klippor och grenar river i Oskars bara hud.

Buskar och träd står tätt och det är nästan omöjligt att komma fram. Han försöker hålla sig närmare älven, men halkar och slår sig på de våta klipporna.

2:4 (Långa meningar med samband)

Karl viker av från den vanliga stigen och tränger in i snåren. Oskar följer tätt efter honom. Karl och Oskar går längs med älven och börjar sedan klättra upp för några klippor. Buskar och träd står så tätt att det nästan är omöjligt att komma fram och grenar river i Oskars bara hud. För att slippa träden försöker Oskar istället hålla sig närmare älven, men då halkar han på de våta klipporna och slår sig.

Bilaga 3. Enkäter

Enkät till text 1

Vem är det som kollar på sin mobil?	Läkaren <input type="checkbox"/>	Alex <input type="checkbox"/>	Vet inte <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	----------------------------------	--------------------------------------

Hur får han i sig vätska?	Genom en slang <input type="checkbox"/>	Genom en maskin <input type="checkbox"/>	Vet inte <input type="checkbox"/>
---------------------------	--	---	--------------------------------------

Varför kan han inte resa sig ur sängen?	Han har ett bandage <input type="checkbox"/>	Slangarna håller fast honom <input type="checkbox"/>	Vet inte <input type="checkbox"/>
---	---	---	--------------------------------------

Vem ser på slangarna?	Läkaren <input type="checkbox"/>	Alex <input type="checkbox"/>	Vet inte <input type="checkbox"/>
-----------------------	-------------------------------------	----------------------------------	--------------------------------------

Varför ser han på slangarna?	Han undrar varför de är där <input type="checkbox"/>	Han kontrollerar att de sitter rätt <input type="checkbox"/>	Vet inte <input type="checkbox"/>
------------------------------	---	---	--------------------------------------

Enkät till text 2

Varför är det svårt att komma fram?	Klipporna är hala <input type="checkbox"/>	Grenarna river honom i ansiktet <input type="checkbox"/>	Träden står för tätt <input type="checkbox"/>
Vem lämnar stigen först?	Karl <input type="checkbox"/>	Oskar <input type="checkbox"/>	Vet inte <input type="checkbox"/>
Varför trillar Oskar?	Karl knuffar honom <input type="checkbox"/>	Klipporna är hala <input type="checkbox"/>	Han får en gren i ansiktet <input type="checkbox"/>
Vem är det som försöker gå närmare forsens?	Karl <input type="checkbox"/>	Oskar <input type="checkbox"/>	Vet inte <input type="checkbox"/>
Varför försöker han gå närmare forsens?	För att träden står så tätt <input type="checkbox"/>	För att slippa klättra på klipporna <input type="checkbox"/>	För att komma bort från den andre <input type="checkbox"/>

Bilaga 4. Frågeformulär muntliga frågor

Deltagarnr:

Texter:

Lässvårighet:

Var texten lättare eller svårare än de texter du brukar läsa? Vad brukar du läsa för typ av böcker?

Var det svårt att svara på frågorna? Om ja, vad var det som var svårt?

Kunde du svara på frågorna utan att vända tillbaka och titta på texten igen?

Kändes det som en vanlig skönlitterär bok? Om inte, varför?

Kan du läsa om texten: Hade du velat ändra något svar? Vilket/vilka?

Bilaga 5. Tabeller över alla texter och deltagare

Antal poäng de fick per text och andel korrekta svar på alla texter före och efter omläsning (efter omläsning inom parentes).

Svaga läsare:

Text/ deltagare	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	2.4	efter Deltagarsnitt omläsning: Svaga läsare	
13				5			3		80%	80%
14		4			3				70%	70%
15			0 (1)		1 (2)				10%	30%
16				3	2 (3)				50%	60%
17		1 (2)			1				20%	30%
18			1 (2)			4			50%	60%
19	2 (3)							2	40%	50%
20				3 (4)			3 (4)		60%	80%
21	4						1 (2)		50%	60%
22			1 (2)			2 (3)			30%	50%
24				2	5				70%	70%
25				2	1				30%	30%
28	0							1	10%	10%
29		2				1 (2)			30%	40%
30		3 (4)						2 (3)	50%	70%
31	3						4		70%	70%
32			2					5	70%	70%
33		3						2 (3)	50%	60%
35	3					4			70%	70%
42			3 (2)			3 (4)			60%	60%
43				4			4		80%	80%
44	4						2 (3)		60%	70%
45			3 (2)			5			80%	70%
46				4	4				80%	80%
47	4							2	60%	60%
48			5					2 (3)	70%	80%
49				4 (5)		4 (5)			80%	100%
50		3					1		40%	40%
Antal rätt	20 (21)	16 (18)	15 (16)	27 (29)	17 (19)	23 (27)	18 (21)	16 (19)	snitt 54%	snitt 61%
Andel rätt	57%	53%	43%	68%	49%	66%	51%	46%		
Ef. omläsning	60%	60%	46%	73%	54%	77%	60%	54%		

Starka läsare:

Text/ Deltagare	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	2.4	Deltagarsnitt Starka läsare	efter omläsning:
1		5						5	100%	100%
2			4				3		70%	70%
3	3 (4)					4 (5)			70%	90%
4				5		5			100%	100%
5				5		5			100%	100%
6	5						4		90%	90%
7		4 (5)						4 (5)	80%	100%
8			4 (5)		4 (5)				80%	100%
9	4					3 (2)			70%	60%
10	3						2 (1)		50%	40%
11		5						4	90%	90%
12			5					4 (5)	90%	100%
23		3 (4)						2 (3)	50%	70%
26			4 (3)			2 (3)			60%	60%
27		4 (5)					2		60%	70%
34	4 (5)				2 (3)				60%	80%
36				3			2		50%	50%
37			3 (2)		1				40%	30%
38				5	3				80%	80%
39			5				3 (5)		80%	100%
40				5	3				80%	80%
41		3 (4)						4 (5)	70%	90%
51	5					4			90%	90%
52				5	3				80%	80%
53	4 (3)							4 (5)	80%	80%
54		5					5		100%	100%
55				5	5				100%	100%
56			4			5			90%	90%
57				5	5				100%	100%
Antal rätt	28 (29)	29 (33)	29 (28)	38	26 (28)	28 (29)	21 (22)	27 (33)	78%	82%
Andel rätt	80%	83%	83%	95%	65%	80%	60%	77%		
Ef. omläsn.	82%	94%	80%	95%	70%	83%	63%	94%		