

Automatisering 1

Undervisningsstöd för lärare och lärarstudenter

Inramning och teoretiska utgångspunkter

Tomas Riad & Maria Lim Falk



Detta stödmaterial är framtaget av forskargruppen Intensivsvenska vid Stockholms universitet. Just nu testas och utvärderas materialet inom Skolverkets försöksverksamhet med språkstärkande insatser under skollov.

Hänvisning till detta dokument:

Riad, Tomas & Maria Lim Falk. 2025. *Automatisering 1. Undervisningsstöd för lärare och lärarstudenter. Inramning och teoretiska utgångspunkter* (Skolverkets försöksverksamhet med språkstärkande insatser under skollov). Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.

Innehåll

<i>Inramning</i>	3
Regeringens uppdrag till Statens skolverk	3
Statens skolverks uppdrag till Stockholms universitet	3
Målgrupp	3
Modellen – Ett flexibelt ramverk för läsförmågan	3
Prövning av modellen och dess delar	4
Arbetsätt och tidsplan	5
<i>Teoretiska utgångspunkter</i>	6
Kort om materialet	6
Utgångspunkter	7
Vilka komponenter bygger upp läsförmågan?	8
En inklusiv modell för läsförmågan	9
Vad innebär intensivträning?	13
Intensivträning och automatisering	14
Automatisering på olika läsfärdighetsnivåer	15
Att uppnå god läsfärdighet	16
Målbilden: flowläsning	16
Automatisering genom systematisk färdighetsträning, i mängd	16
Varför behövs denna typ av material?	17
<i>Referenser</i>	18

Inramning

Regeringens uppdrag till Statens skolverk

Regeringen har gett Statens skolverk i uppdrag att ge huvudmän stöd för att planera och genomföra insatser i enlighet med förordningen om statsbidrag för **försöksverksamhet med språkstärkande insatser under skollov** (Förordning 2025:49). Skolverket ska även ta fram stödmaterial till lärare och lärarstudenter för att underlätta för planering av undervisningen. De språkstärkande insatserna syftar till att stärka elevernas kunskaper i svenska språket, med särskilt fokus på läsning. Eleverna ska ges möjlighet till intensivträning, vilket huvudsakligen sker genom färdighetsträning i läsning men även skrivande och annan språkutvecklande undervisning kan ingå. För eleverna består en dag dels av undervisning med fokus på läsning, dels av fritidsaktiviteter som anordnas i anslutning till undervisningen och som också ska ge möjlighet till intensivträning i svenska. I uppdraget ingår även att Skolverket ska utvärdera försöksverksamheten.¹

Statens skolverks uppdrag till Stockholms universitet

Skolverket har gett forskargruppen Intensivsvenska vid Institutionen för svenska och flerspråkighet på Stockholms universitet i uppdrag att ta fram och pröva en modell för språkstärkande insatser under skollov samt ge stöd till huvudmän, lärare och lärarstudenter under insatsens gång.

MÅLGRUPP

Målgruppen är huvudmän, rektorer, lärare och lärarstudenter som erbjuder språkstärkande insatser under skollov för elever i förskoleklass och i årskurs 1–6 i grundskolan eller anpassad grundskola.

MODELLEN – ETT FLEXIBELT RAMVERK FÖR LÄSFÖRMÅGAN

Den modell som ska arbetas fram kan beskrivas som ett flexibelt ramverk, som går att anpassa till olika huvudmäns organisatoriska och pedagogiska förutsättningar. Modellen ska innehålla a) ett organisatoriskt stöd för huvudmannen och b) ett undervisningsstöd för lärare och lärarstudenter, vilket inkluderar material för

¹ Se Skolverkets webb: <https://www.skolverket.se/styrning-och-ansvar/statsbidrag/hitta-statsbidrag/statsbidrag-for-forsoksverksamhet-med-sprakstarkande-insatser-under-skollov-2026> (noterat 2025-10-02), och regleringsbrev för budgetåret 2025 avseende Statens skolverk, <https://www.esv.se/statsliggaren/regleringsbrev/?RBID=25530>.

systematisk och strukturerad undervisning som tar hänsyn till alla de fyra språkfärdigheterna och olika elevers behov samt en lärarhandledning med metoder för undervisning med materialet.

Fokus i modellen ligger på läsförmågan, men den inkluderar de övriga språkfärdigheterna (skriva, lyssna, tala), eftersom de har betydelse för de komponenter som ingår i läsförmågan. Centrala komponenter som bygger upp läsförmågan är bland annat de följande: fonemdifferentiering, fonologisk medvetenhet, kodknäckning, automatisering av avkodning (alfabetisk-fonologisk respektive ortografisk-morfemisk), läsflyt (inkl. läshastighet och prosodisk läsning), ordförråd (både vardagsspråk och skolspråk), samt läsförståelse av skönlitterära texter och sakprosa (se även Figur 1).

PRÖVNING AV MODELLEN OCH DESS DELAR

I forskargruppens uppdrag ingår också att pröva den modell som arbetas fram. Prövandet innebär att material och metoder ska implementeras och utvärderas i kommuner och elevgrupper under de två år som försöksverksamheten pågår. Forskargruppen kommer därför att samarbeta nära med ett antal kommuner och skolor där gemensamt arbete sker inför, under och efter insatserna under skolloven.

I forskargruppens uppdrag ingår också att ge stöd till huvudmän, lärare och lärarstudenter under insatsens gång. Detta sker genom att delmaterial och lärarhandledningar distribueras stegvis under försöksverksamhetens två år.



Delmaterialen täcker in de centrala delar som bygger upp läsförmågan, illustrerad i figur 1 i en legomodell: fonologisk medvetenhet, kodknäckningen, automatisering av avkodning, läshastighet och läsflyt, ordförråd för vardags- och skolsammanhang, läsförståelse både för skönlitterära texter och sakprosa (lärobokstext, mm).

Figur 1. Läsförmågans delar som täcks in i modellen när den är färdig 2027, efter utprovning, uppföljning och revidering i flera steg

ARBETSSÄTT OCH TIDSPLAN

Den process som skisseras ovan pågår alltså under två år, från och med september 2025. En modell ska arbetas fram och prövas. Det är viktigt för oss som arbetar med detta uppdrag att understryka att språkstärkande insatser under skollov är en



En försöksverksamhet med utprovning, utvärdering och revidering

försöksverksamhet. Det är många aspekter i denna försöksverksamhet som inverkar på vad som kommer att kunna fungera och dessutom vara effektivt och träffsäkert.

Material och lärarhandledningar distribueras alltså stegvis under de två åren. Revidering och uppdatering av materialet kommer att ske löpande. Målet är att modellens komponenter

efter den sista planerade perioden av språkstärkande insatser under sommarlovet 2027 ska fungera för undervisning under skollov i olika format, men också kunna integreras i ordinarie undervisning.

Forskargruppen Intensivsvenska har stor erfarenhet av att arbeta nära och under lång tid med huvudmän, rektorer och lärare. De långtgående samarbetena bygger på utgångspunkten att många olika kompetenser, kunskaper och förmågor behövs i skolutvecklingsprocesser som på allvar tar sikte mot långsiktighet, hållbarhet och likvärdighet i utbildning och undervisning (se Lim Falk, m.fl. 2020, 2024, 2025). Det finns inga enkla lösningar, ingen "quick fix". Ett ramverk som ska kunna vara ändamålsenligt och funktionellt måste inkludera ett dynamiskt arbetssätt, där det är möjligt att ta hänsyn till enskilda huvudmäns och skolors skilda organisatoriska och pedagogiska förutsättningar. Samtidigt behöver modellen ge tydliga ramar för struktur, systematik och rutiner.

Material och lärarhandledningar kommer distribueras via Skolverket vid sex tillfällen – inför läslovet, inför sportlovet och inför sommarlovet under 2025–2027 (figur 2, kolumnerna under rubriken leverans). Modellen i sin helhet publiceras under hösten 2027.

	Höst					Vår					Sommar					
Läsår		Leve- rans		Läslov		Jullov		Lev.		Sportlov		Påsklov		Lev.		Sommarlov
2025/26		nr 1 v. 41		Höst 1		Jul 1 ¹		nr 2 v. 4		Sport 1		Påsk 1		nr 3 v. 21		Sommar 2
2026/27		nr 4 v. 41		Höst 2		Jul 2 ²		nr 5 v. 4		Sport 2		Påsk 2		nr 6 ³ v. 21		Sommar 3

Figur 2. Tidsplan för publicering av delmaterialen

Förhoppningen är att modellen och stödmaterialet i slutänden ska innehålla undervisningsmaterial och metodik för de komponenter som bygger upp läsförmågan. Det första delmaterialet har fokus på automatisering.

Teoretiska utgångspunkter

Kort om materialet

Vem är du som använder detta material? *Automatisering 1* är ett stöd för dig som är lärare eller lärarstudent och ska planera och genomföra undervisning med fokus på läsfärdighetsträning med elever under läslovet inom ramen för språkstärkande insatser under skollov.

Vilken inriktning har materialet och vilken läsfärdighetsnivå passar det för? Stödet riktar in sig mot den lärandeprocess som tar vid när eleven har knäckt läskoden och som ska resultera i att eleven automatiserar sin läsavkodning. Automatisering av en färdighet kräver många timmars systematisk och strukturerad träning. Målet är att nå ett gott läsflyt, vilket är en förutsättning för möjligheten att nå en funktionell läsförmåga för nöje liksom för förkovran. Det läsflyt som följer av den mängdläsning som äger rum under den så kallade bokslukaråldern benämner vi *läsflow*. Benämningen *läsflow* syftar till att uttrycka att läsningen sker med både gott läsflyt och god läsförståelse.² För att komma dit behöver läsfärdigheten automatiseras på flera nivåer i väl genomtänkta steg. Detta stöd kallas *Automatisering 1*, eftersom det fokuserar på automatisering av läsavkodningen på alfabetisk-fonologisk- och ortografisk-morfemisk nivå samt till viss del på prosodisk nivå, det vill säga de första nivåerna i läsfärdigheten som behöver automatiseras.

Vilken är elevmålgruppen? Det florerar många olika definitioner av innebörden av att ”ha knäckt koden” och lika många av utsagan: ”eleverna kan avkoda”. Därför behöver elevmålgruppen för undervisning med detta material diskuteras lite utförligare, vilket sker nedan. Materialet lämpar sig för undervisning för elever i årskurs 1, 2 och 3. Det betyder inte att insatsen i er kommun måste begränsas till just de årskurserna, men just detta material passar för de elever (från f-klass till och med årskurs 6) som har knäckt koden och som behöver automatisera sin läsfärdighet.

Hur är stödmaterialet organiserat? *Automatisering 1* är indelat i tre delar: 1) Utgångspunkter och bakgrund om läsfärdighet och automatisering, 2) Lärarhandledning med en beskrivning av materialet och anvisningar gällande metodik och planering av undervisning och metodik i klassrummet, 3)

² Begreppet *läsflyt* avgränsas ofta till den tekniska sidan av läsförmågan, det vill säga till hastighet, känna igen ord automatiskt, läsa med rätt betoningar, etc., även om också viss inlevelse kan ingå. Och god läsförståelse uppmärksammar inte den tekniska sidan explicit. Här menar vi att det kan behövas ett begrepp som omfattar båda, och vi föreslår *läsflow*.

Undervisningsmaterialet i fem delar. Materialet ligger som separata, redigerbara dokument.

Detta första delmaterial täcker alltså bara in en del av läsförmågan och det fokuserar just på läsfärdighet och automatisering, för elever som har knäckt läskoden. Materialet riktar sig till lärare och lärarstudenter som ska genomföra undervisningen inom ramen för språkstärkande insatser under skollov. Den rektor som ska planera tjänstefördelning och schemaläggning kan få visst stöd i det exempel på schema som finns i lärarhandledningen, sist i detta dokument. Det innehåller dock inget stöd för huvudmannen vad gäller organisation, elevurval eller gruppering av elever. Detta innehåll kommer i kommande delmaterial.

Utgångspunkter

På Skolverkets webb kan man läsa att försöksverksamheten med språkstärkande insatser under skollov syftar till att ”elever som har behov av att stärka kunskaperna svenska språket ska ges möjlighet till intensivträning i svenska under skollov”. Innebörden preciseras så här: ”Med språkstärkande insatser avses undervisning med huvudsakligt fokus på läsning, och fritidsaktiviteter som anordnas som en del av de språkstärkande insatserna i anslutning till undervisningen som ger möjlighet till intensivträning i svenska”.³ Det handlar alltså om intensivträning i svenska, som sker dels genom undervisning som huvudsakligen fokuserar på läsning, dels genom fritidsaktiviteter som också ger eleverna möjlighet till intensivträning i svenska.

Automatisering 1, den del av stödmaterialet som du nu har framför dig, riktar i första hand in sig på undervisningsdelen och ska ge underlag för intensivträning i svenska med fokus på läsning. Innan material och metoder presenteras beskriver vi de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna för läsförmågan och intensivträning. Avsnittet besvarar följande frågor, men avser inte att vara heltäckande:

- Vilka komponenter bygger upp läsförmågan?
- Hur kan en inklusiv modell för läsförmågan se ut som tar hänsyn till både förstaspråkläsare och andraspråkläsare?
- Hur kan man förstå begreppet intensivträning?
- Vad är automatisering?
- Varför behövs denna typ av material?

³ <https://www.skolverket.se/styrning-och-ansvar/statsbidrag/hitta-statsbidrag/statsbidrag-for-forsoksverksamhet-med-sprakstarkande-insatser-under-skollov-2025#h-Vadskastatsbidragetanvandastill> (nedladdat 2025-10-01).

Detta teori- och metodavsnitt innehåller ganska många begrepp. Vi har valt att använda vedertagna språkvetenskapliga termer för precisionens skull. Det behövs konkretion och djupare kunskap om läsförmågan om vi gemensamt ska kunna nå mer preciserade behovsanalyser och utifrån dem kunna planera för träffsäkra åtgärder och undervisningsstrategier. Låt er inte hindras av termer och begrepp; läs vidare och gå då och då tillbaka i texten vid behov.

VILKA KOMPONENTER BYGGER UPP LÄSFÖRMÅGAN?

Läsförmågan består av två generella kognitiva komponenter: läsavkodning och språklig förståelse.⁴ Detta har tydligt formulerats i teorin *the Simple View of Reading* (SVR) genom formeln $\text{Läsning} = \text{avkodning} \times \text{språklig förståelse}$. Den klargör att både avkodning (ljud kopplat till symbolnivå, teckennivå) och språklig förståelse (semantisk nivå, sammanhangsnivå) är nödvändiga vid läsning och för läsförståelse, men också att de är separata processer eller komponenter med olika förutsättningar.⁵ Mycket av den moderna läsforskningen har utgått från SVR, och den är också utgångspunkten här.

SVR är i första hand en kognitiv teori, utvecklad av psykologer, inriktad specifikt mot läsning och då i första hand läsning på förstaspråket. Forskargruppen Intensivsvenska har sin bas i språkvetenskapen, specifikt i kunskaper om svenska språket och metodologiska frågor knutna till svenskämnen i skolan. Det är därför naturligt att vi tillför språkvetenskapligt grundad kunskap till SVR.⁶ Vi utgår alltså från SVR:s påstående att avkodning och språklig förståelse är två komponenter med skilda förutsättningar, men som båda är nödvändiga för att framgångsrik läsförståelse ska kunna äga rum. Våra språkvetenskapliga glasögon gör det möjligt att precisera såväl avkodning som språklig förståelse utifrån känd kunskap om språkssystemet. Detta är en hjälp för den som vill nå en träffsäker behovsanalys för en grupp elever, med svenska som modersmål eller med annat modersmål än svenska, i yngre åldrar eller i äldre åldrar, osv.

Följande punkter är de viktigaste tilläggen till SVR ur ett språkvetenskapligt perspektiv.

- Lexikon – ordförrådet – behandlas som en fristående komponent
 - Alla färdigheter nyttjar samma lexikon.

⁴ Gough & Hillinger (1980); Gough & Tunmer (1986); Lundberg (1987); Hoover & Gough (1990); Hoover & Tunmer (2018); Elbro m.fl. (2022); Hoover (2023); LegiLexi.org.

⁵ SVR uttrycker förhållandet mellan komponenterna som en ekvation: $\text{läsning} = \text{avkodning} \times \text{förståelse}$ (Hoover & Gough 1990). Formeln uttrycker hypotesen att de två leden är starkt beroende av varandra. Om avkodningen brister kan förståelsen inte kompensera i någon större utsträckning och vice versa. Båda typerna av kunskap är således nödvändiga vid läsning.

⁶ Se t.ex. Lim Falk & Riad (2025) och Riad (2025).

- Ordförrådet finns i ett mentalt lexikon, där all memorerad språklig information finns (således inte bara orden).⁷

→ I ett språkvetenskapligt synsätt ingår ett *explicit* mentalt lexikon som är tillgängligt för alla de fyra färdigheterna (läsa, lyssna, tala, skriva). Medan avkodning och språklig förståelse båda är processkomponenter är lexikon en lagringskomponent.

- Läsformågan ingår i ett sammanhang med de övriga språkfärdigheterna – höra/lyssna, tala och skriva
 - Hörförståelse och höravkodning är konceptuellt parallella processer till läsförståelse och läsavkodning.
 - Läsformågan kan inte helt isoleras från de andra färdigheterna.

→ Det språkvetenskapliga perspektivet synliggör relationerna mellan alla de fyra färdigheterna.

- Andraspråksperspektivet synliggör likheter och skillnader mellan förstaspråkläsning och andraspråkläsning
 - Framgångsrik läsning av en given text på ett givet språk går till på samma sätt oavsett vem som läser (exv. elever med svenska som modersmål, elever med annat modersmål än svenska, elever med dyslexi).
 - Det finns väsentliga skillnader vad gäller läsinlärning och den grundläggande läsfärdigheten på svenska för förstaspråkselever och andraspråkselever, till exempel vad gäller ljudsystemet och språkfärdigheterna höra/lyssna och tala.

→ I det språkvetenskapliga perspektivet blir det relevant att precisera också vad fonologisk medvetenhet innebär för en andraspråkselev eller nyanländ elev. Ljudsystemet synliggörs som en förutsättning för elevernas möjligheter att knäcka läskoden.

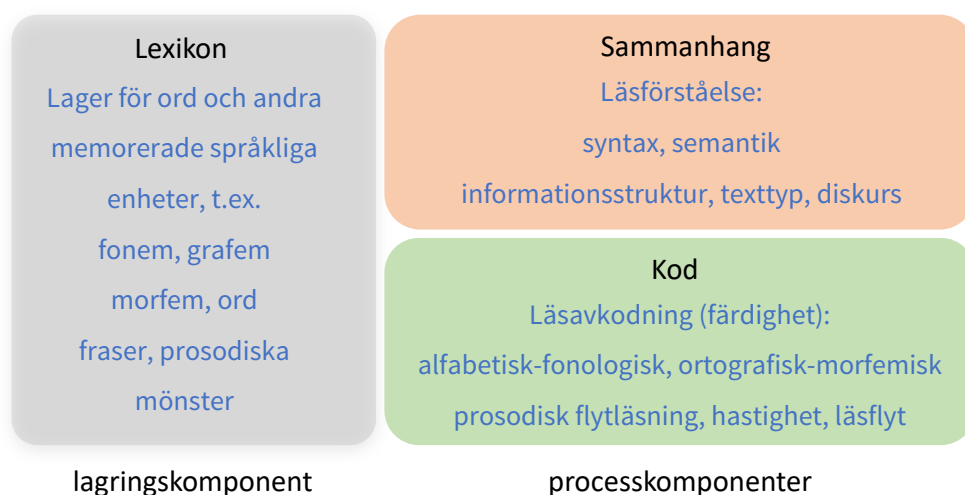
Med dessa tillägg kan en mer preciserad och inklusiv modell för läsförmågan byggas upp.

En inklusiv modell för läsförmågan

Modellen tar fasta på tre grundläggande komponenter i läsförmågan: lagringskomponenten lexikon och processkomponenterna avkodning och språklig förståelse. Samtliga komponenter innehåller flera nivåer med olika språkliga element. Lagringskomponenten kallar vi lexikon, markerad i grått i figur 3. Den ena

⁷ Chomsky (1995), Lasnik m.fl. (2005), Goldberg (2005), Levelt (1989), Levelt m.fl. (1999).

processkomponenten gäller den tekniska sidan av färdigheterna; den kallar vi med ett gemensamt namn för *kodnivån*, grönmarkerad i figuren. Den andra generella processkomponentnivån gäller sammanhang och betydelse. Den kallar vi för *sammanhangsnivån* (eller den *syntaktisk-semantiska nivån*), beigemarkerad i figuren.

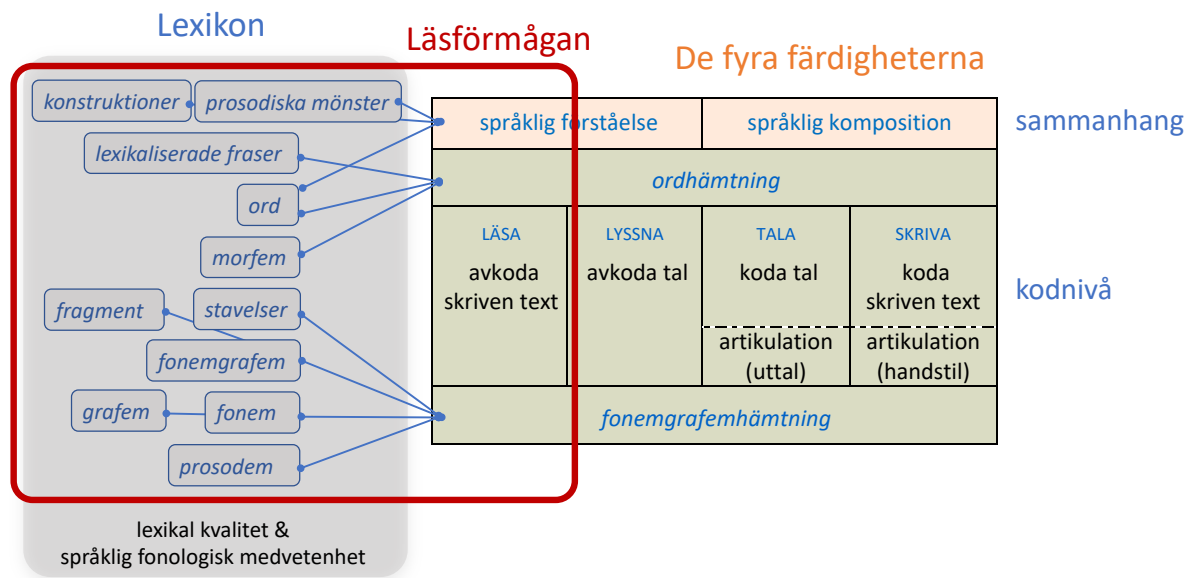


Figur 3. Överblick av de tre grundläggande komponenterna i läsförmågan

För varje komponent i figur 3 ges exempel på språkliga element på olika nivåer. Till exempel innehåller kodnivån alfabetisk-fonologisk avkodning, ortografisk-morfemisk avkodning, prosodisk flytläsning, läshastighet och läsflyt.

Ovan har vi också konstaterat att läsförmågan bör betraktas i ett sammanhang med de andra språkfärdigheterna. Det är viktigt att tydliggöra att färdigheterna hänger ihop, inte minst när det gäller inlärninng och träning av färdigheterna. Därför bör läsning inte isoleras i en pedagogiskt inriktad modell av läsningen.

I figur 4 illustreras en språkvetenskapligt preciserad och inklusiv modell för läsförmågan. Komponenterna är markerade med samma färger som i figur 3 ovan – grå för lexikon, beige för sammanhangsnivå och grön för kodnivån.



Figur 4. En språkvetenskaplig modell för läsförmågan som inkluderar alla läsare (Lim Falk & Riad 2025)

Vi börjar med att titta på den högra delen av figur 4, det gröna och beige. I modellen inbegriper processkomponenterna på kodnivå och sammanhangsnivå alla de fyra språkfärdigheterna *läsa*, *lyssna*, *tala* och *skriva*.⁸

Det är förståelsedelen av läsförmågan som vi kallar för *sammanhangsnivån* (eller den *syntaktisk-semantiska nivån*). För *läsa* och *lyssna* är det frågan om språklig förståelse. För *tala* och *skriva* är det fråga om språklig komposition, det vill säga att sätta samman språkliga uttryck i tal eller skrift.

Den tekniska sidan av färdigheterna är det som vi med ett gemensamt namn kallar för *kodnivån*. För *läsa* och *lyssna* är det fråga om avkodning, medan det för *tala* och *skriva* är frågan om att koda (ibland används termen inkoda) och artikulera. För de produktiva färdigheterna kan kodning och artikulation särskiljas som separata färdigheter. Att kunna artikulera ett ljud (=artikulation) innebär till exempel inte att man kan mobilisera samma ljud i löpande tal (=kodning). Artikulation kan också utövas och tränas oberoende av kodning, exempelvis vid kalligrafi eller sång på främmande språk.

⁸ När vi talar om läsförmågan specifikt är de två processkomponenterna läsavkodning och språklig förståelse.

Kodnivån innehåller också två hämtningsfunktioner – fonemgrafemhämtning och ordhämtning – som representerar förhållandet mellan färdigheterna på kodnivå och innehållet i lexikon, där ordförrådet och annan memorerad information finns (Figur 4). Fonemgrafemhämtning och ordhämtning gäller alla de fyra grundläggande färdigheterna och inbegriper hämtning av alla enheter som finns i lexikon. För att utförandet av de fyra färdigheterna ska kunna ske är hämtning av information från lexikon helt central.

Termerna kodnivå och sammanhangsnivå tydliggör parallella egenskaper hos färdigheterna, vilket uttrycker kända språkvetenskapliga perspektiv. Det har också betydelse för undervisningsperspektivet, vilket vi återkommer till.

Lexikon innehåller olika slags memorerad information (se det grå fältet i Figur 4). I



lexikon finns ordförrådet men också en rad andra memorerade språkliga enheter, både större och mindre än ord. Nertill i lexikonlagret finns enheter som representerar ljudtyperna (*fonemen*) och skrifttyperna (*grafemen*).⁹ Vid läs- och skrivinläring memoreras kombinationen av fonem och grafem. Vi kallar dessa memorerade enheter för *fonemgrafem*. Att befästa fonemgrafemen i minnet är ett viktigt steg i läsinläringen eftersom den alfabetisk-fonologiska läsavkodningen bygger på dem. I den nedre delen av figuren av lexikon finns också *prosodemen* vilket syftar på andra kontraster i ljudsystemet än fonemen. Det är sådant som längddistinktionen, vilken gäller både vokaler och konsonanter, och lexikala toner som uttrycker kontrasten mellan accent 1 och accent 2 (t.ex. *tomten* 🏠 och *solo* som exempel på accent 1, *tomten* 🧑 och *renar* som exempel på accent 2). Även intonationsaccenter och gränstoner finns här.

I lexikon finns också *stavelser*, det vill säga grupperade ljud (*si, ta, ant, ind*), och *fragment*, det vill säga grupperade bokstäver (*nk, mt, pr, kl, sk*). Dessa enheter återkommer i många ord utan att för den skull nödvändigtvis vara betydelsebärande. Den som läser kommer att känna igen dem som små grupper av bokstäver eller små grupper av ljud kopplade till bokstäver. De har en roll i läsutvecklingen då läsaren bygger upp visuella representationer för hela ord i minnet. En del fragment och stavelser är också egentliga morfem (*-t, -s, -ad, -lig, -re*) och ord (*bi, spel, båt, kloss*). Många av dem finns lagrade i små barns lexikon. Det som tillkommer vid läsinläringen är att en ortografisk representation fogas till den befintliga fonologiska och semantiska representationen av ordet.

Upptill i lexikonlagret återfinns större språkliga enheter såsom *lexikaliserade fraser* (*tiga still, räkna hem, gå i moll*) och hela *konstruktioner* (*[ge X till Y]* som

⁹ Grafemen är mestadels enstaka bokstäver men ibland också kombinationer av bokstäver som <sch> för sje-ljudet, <tj> för tje-ljudet och <ng> för äng-ljudet.

ge pengarna till Sven, ge racketet till Anna, [verb + direkt objekt] som hämtar väskan, stämmer pianot, byter kläder). Här finns också de vanligaste tonala mönstren som uttrycker relationen mellan element i satsen.

Memorerad kunskap varierar i stabilitet, något som är uppenbart vid ordinlärning på ett nytt språk. Vid varje given tidpunkt behärskar man orden i sitt ordförråd olika väl. För en del ord känner man den grundläggande betydelsen, överförda användningar och tvekar inte om uttal och stavning. För andra ord kan det se helt annorlunda ut. Man kan veta hur ett ord stavas och samtidigt vara osäker på dess exakta betydelse, eller lämplighet att användas i ett givet sammanhang. Denna variation i stabilitet, rikedom, precision och flexibilitet beskrivs inom läsforskningen med begreppet *lexikal kvalitet*.¹⁰ Ju högre den lexikala kvaliteten är desto snabbare och säkrare kan de memorerade orden hämtas ur lexikon. Lexikal kvalitet gäller över hela lexikon och innefattar såväl fonem, grafem och fonemgrafem, som morfem, ord och prosodiska mönster.

Lexikal kvalitet

Minnesrepresentationerna av fonemen kommer alltid upp i samband med förberedelserna för läsinlärningen på förstaspråket och diskuteras då under rubriken *fonologisk medvetenhet*.¹¹ Man både övar och testar fonologisk medvetenhet med hjälp av metaspråkliga aktiviteter som att rimma och lägga till ljud eller ta bort ljud i ord, något som gynnar den kommande läsinlärningen.¹² Fonologisk medvetenhet kan i vår språkvetenskapliga beskrivning av lexikon sorteras under lexikal kvalitet. När det gäller andraspråksläsning talas det betydligt mindre om fonologisk medvetenhet, men det är lika viktigt för andraspråksläsaren som för förstaspråksläsaren att fonemen, grafemen och fonemgrafemen håller hög kvalitet. I praktiken betyder det att andraspråksläsaren behöver kunna särskilja alla fonem i andraspråket och stabilt koppla dem till skrivtecken utan att sammanblandning sker. Detta är en stor och viktig arbetsuppgift för andraspråksinläraren (*fonemdifferentiering*).

Fonologisk
medvetenhet

VAD INNEBÄR INTENSIVTRÄNING?

Intensivträning är ett effektivt sätt att komma igång med en färdighet. Inlärningskurvan blir brantare och motivationen ökar. När intensivträning riktas mot ett välavgränsat och specifikt mål kan mycket hända på kort tid, givet att träningsschemat är ändamålsenligt (Logan, 1997). I den språkstärkande insatsen under skollov står läsförmågan i fokus med särskild uppmärksamhet på den

¹⁰ Perfetti (1992, 2007), Perfetti & Hart (2002).

¹¹ Wolff & Gustafsson (2015).

¹² Lundberg m.fl. (1980), Tornéus (1983), Lundberg m.fl. (1988), Lonigan m.fl. (2009), Fälth m.fl. (2017) och många andra.

tekniska färdigheten, varvad med förståelseinriktade och motivationsstärkande aktiviteter. Intensivträning bedrivs bäst när träningspassen är relativt korta men återkommande med jämna intervall. Däremellan kan man växla aktivitet.

Intensivträning och automatisering

Automatisering av läsfärdighet eller annan färdighet är resultatet av idog träning. Det är just färdigheter som överhuvudtaget *kan* automatiseras. I läsning är det de tekniska delarna som är färdigheter i den relevanta bemärkelsen, det vill säga avkodning och hämtning av ord från minnet. Förståelse, å andra sidan, kan inte automatiseras utan kräver alltid energi. Man kan så klart bli bättre på det vi kallar för läsförståelse, men det är då inte själva förståelsen i snäv bemärkelse man tränar – den byggs upp i mycket större cykler, med utbildning, mognad osv. – utan snarare läsvana och vana vid texter och hur man ska ta sig an dem.

Fonemgrafem är kombinationen av ett fonem och ett grafem som en minnesrepresentation.

Eftersom den tekniska läsfärdigheten är en grundförutsättning för läsförståelse är det nödvändigt att nå en viss grad av automatisering för att läsningen ska gå smidigt. Poängen med automatisering av läsfärdigheten är att man då kan avlasta hjärnan så att mer energi blir över som kan riktas mot förståelse och bearbetning av textinnehållet. Så länge som den tekniska läsfärdigheten är begränsad blir läsningen mödosam och förståelsen lidande.¹³ För god läsförståelse behövs ett visst flyt och en viss hastighet.

Man känner igen automatisering bland annat på bristande kontroll över aktiviteten. Den läsare som uppnått automatiserad läsfärdighet kan inte låta bli att avkoda ett ord när den exponeras för det i sin skrivna form (den s.k. Stroopeffekten).¹⁴ I den bemärkelsen saknar man kontroll. Hastighet och säkerhet är andra tydliga markörer. När man har rensat 200 fiskar har man i allmänhet blivit en snabbare och skickligare fiskrensare än man var när man började. Och den drivne golfspelaren kommer i genomsnitt allt närmare hålet på samma antal slag än nybörjaren. Det är på samma sätt med läsfärdighet. Mycket träning ger större säkerhet och högre läshastighet så att innehållet kan bearbetas för förståelse i ett bekvämt tempo där man känner igen de allra flesta orden som lexikala helheter.

Automatisering känns också igen på känslan av att man inte behöver anstränga sig när man utför en aktivitet. Ett exempel är bilkörning. När man just har tagit sitt körkort går det åt mycket energi till att framföra ett fordon och man har inte utrymme för att prata med passagerarna i bilen. All uppmärksamhet går åt till att

¹³ Lundberg (1989).

¹⁴ Stroop (1935).

uppfatta trafiken runtomkring och koordinera och kalibrera gas och broms, i förekommande fall växel. Efter några hundra timmar bakom ratten går allt mycket lättare och man kan skämta och skoja med andra i bilen utan att för den skull köra sämre rent tekniskt. Ansträngningen att köra bil har då reducerats betydligt.¹⁵

Automatisering på olika läsfärdighetsnivåer

Automatisering av läsfärdigheten sker på flera nivåer. På **alfabetisk-fonologisk** nivå är det fonemgrafemen som står i centrum. När man ser en bokstav ska det ljud som hör ihop med bokstaven omedelbart aktiveras. När man hör ett fonem uttalas ska den skriftliga motsvarigheten omedelbart aktualiseras. Denna färdighet utvecklas med träning och befastande av fonemgrafemen.

Automatisering på **ortografisk-morfemisk** nivå handlar om att känna igen klumpar av bokstäver som ord eller morfem, och göra det nästan helt visuellt. Vi kastar ett öga på ordet *naturligtvis* och känner på en gång igen det och vad det betyder. För att den ortografisk-morfemiska igenkänningen ska automatiseras behöver man ett ordförråd, gärna ett tillräckligt stort sådant. Många texter blir mycket lättare att läsa om man kan orden i dem väl. Omvänt stannar läsningen upp ofta om man inte omedelbart känner igen orden. Så, goda minnesrepresentationer av många ord är nyckeln till automatiserad ortografisk-morfemisk läsning.

Automatisering sker också med större enheter än ord, nämligen **fraser och syntaktiska konstruktioner**. Här är det mer generella avkodningsscheman som aktualiseras och då med viss **prosodisk struktur** (exv. betoningsmönster). Uttryck som *hämta barnen, spela kinaschack, gå ut med slasken* avkodas med en given prosodisk profil som återkommer i liknande syntaktiska kontexter. Här kombineras således ortografisk-morfemisk information med prosodisk information som hjälper till att gruppera det man läser (också utan att man för den skull läser högt).

Läshastigheten har vi redan varit inne på. Det handlar om att kunna utföra de ovannämnda färdigheterna snabbt och smidigt utan att allt för ofta läsa fel. Här samspelar avkodning och grammatiska prediktioner, antaganden, medan man läser. Man kan förstås koncentrera sig på att läsa så snabbt som möjligt, och träna just det, men poängen är att också få med sig innehållet i det man läser.

Läsflyt kan vi tänka på som den välintegrerade läsningen där förståelsen och bearbetningen av innehållet på lägre och högre nivå samspelar med själva avkodningen. En erfaren och skicklig skådespelare kan högläsa en helt ny text (s.k.

¹⁵ Logan (1997).

prima vista) och få med sig en mängd betydelsenysanser som också uttrycks i själva högläsningen.

Vid **flowläsning** läser läsaren med gott läsflyt och störs över huvud taget inte av avkodningsnivån. God koncentration infinner sig och man blir så att säga ett med texten.

Att uppnå god läsfärdighet

Det krävs mycket träning på varje nivå. I undervisningen går det att arbeta mot att nå automatisering på varje nivå med riktad träning. Tidigare – och fortfarande för en del läsare – uppnåddes det goda läsflytet genom mängdläsning. Fler läste mer under ungdomsåren och under den så kallade bokslukaråldern konsumerades stora mängder text, ofta inte så svår, men just omfattande textmängder. Detta gav en teknisk mängdträning utan att man så att säga avsåg att träna sin tekniska läsfärdighet. Bokslukande handlar om att man vill befinna sig inne i historier, berättelser och miljöer som skildras i böcker. Men likväl gav denna mängdläsning mycket teknisk träning. För många skolelever uteblir numera bokslukaråldern, och läsandet är över huvud taget mindre omfattande, på alla nivåer i samhället. Det finns därför anledning att rikta explicit träning mot färdighetsmomenten i läsförmågan så att elever snabbare och säkrare kan uppnå en ändamålsenlig läsfärdighet.

Målbilden: flowläsning

Målbilden bör vara att läsningen ska kännas motståndslös. Om eleven får en intressant och åldersadekvat text framför sig ska han eller hon kunna ta sig an den med förtroende och utan att den tekniska delen känns jobbig. Då kan själva avkodningen räknas hem som en färdighet och alla insatser som görs för att höja läsmotivationen kommer kunna få stark effekt eftersom eleven då kan tillgodogöra sig innehållet i både skönlitterära texter som sakprosateexter.

Automatisering genom systematisk färdighetsträning, i mängd

En nyanserad och någorlunda detaljerad bild av läsfärdighetens delar är till hjälp när man ska utveckla övningsmaterial för explicit träning. De övningar som följer med i denna omgång av stödmaterialet är riktade mot automatisering på flera nivåer. Det är det specifika målet denna gång. Det står inte i någon som helst konflikt med andra läsmål som har med motivation eller lustläsning att göra. Som modellerna i figur 3 och figur 4 visar är det fråga om olika delar av läsförmågan, med olika förutsättningar. I den undervisning som ges under ett skollov är det lämpligt att ägna sig både åt läsning och läsaktiviteter som är riktade mot innehåll och åt övning och träning av läsfärdighetens tekniska delar.

Man kan utnyttja den dynamik som olika typer av aktiviteter kan ge för att få innehållsrika – och intensiva – undervisningspass under lovet. Färdigheter tränas

med repetition och intervall. Lämpliga sätt att lägga upp träningspass diskuteras i Lärarhandledningen.

VARFÖR BEHÖVS DENNA TYP AV MATERIAL?

Den mängd läsning som den genomsnittlige eleven utför under skoltiden har minskat. Mängdträningen som är så väsentlig för läsfärdigheten är därmed inte längre garanterad genom de vanliga, dagliga aktiviteterna under skoldagen och på fritiden. För många elever behövs helt enkelt mer träning. Träning av färdigheter sker bäst med explicita metoder. Det är genom att träna enskilda moment i pianospel eller fotboll som spelaren utvecklas. Sedan ska man också spela konsert eller match. Det är inte annorlunda med läsning. Man behöver både teknisk träning och lästräning för innehållsläsningen. Det material som presenteras här är tänkt att bidra till explicit träning av några färdighetsmoment.

Ett material som detta behövs också för att bättre stödja läsutvecklingen hos andraspråksläsare. För den elevgruppen behövs mer träning av en typ som stärker både avkodningsförmågan och fonemdifferentieringen, det vill säga särskiljandet av ljudtyperna i andraspråket.¹⁶

¹⁶ Ehri & Wilce (1980, 1987), Riad & Forsberg (2020), Riad & Lim Falk (2020).

Referenser

- Aldrin, M., & Persson, A. (2011). Rydaholmsmetoden – förtjänster och kritiska punkter. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-22608>
- Bloomfield, L. (1942). Linguistics and Reading. *The Elementary English Review*, 19(4), 125–130 och 19(5), 183–186.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. 1983. Categorizing sounds and learning to read—A causal connection. *Nature*, 301(5899), 419–421.
<https://doi.org/10.1038/301419a0>
- Chomsky, Noam. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Ebbinghaus, Hermann (1885). *Über das Gedächtnis*. Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. 1980. The influence of orthography on readers' conceptualization of the phonemic structure of words. *Applied Psycholinguistics*, 1(4), 371–385. <https://doi.org/10.1017/S0142716400009802>
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. 1987. Does Learning to Spell Help Beginners Learn to Read Words? *Reading Research Quarterly*, 22(1), 47.
<https://doi.org/10.2307/747720>
- Elbro, C., Eriksson, J., Fridolfsson, I., Frylmark, A., Grönvall Fransson, C., Gustafson, S., Hallin, A. E., Hellman, C., Herkner, B., Häggström, I., Ingvar, M., Jacobson, C., Johansson, A. K., Persson, U.-B., & Sandberg, I.-M. (2022). *Lära barn att läsa* (A. Engborg & S. Norén, Red.; 3 uppl). LegiLexi Stiftelse.
- Fälth, L., Gustafsson, S., & Svensson, I. (2017). Phonological awareness training with articulation promotes early reading development. *Education*, 137(3), 261–276.
- Goldberg, A. (2005). *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199268511.001.0001>
- Görling, W., & Philip, J. (2012). Lästräning med BRAVKOD - en intervention. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-21140>
- Gough, P. B., & Hillinger, M. L. Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30(1), 1980, 179–196. <https://doi.org/10.1007/BF02653717>
- Gough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

- Grossman, Paula, & Riad, Tomas. 2020. Latinisering – diagnostisering och intervention i sva på språkintrödn. Prosodia och Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
<https://media1.intensivsvenska.se/2020/12/Grossman-Riad-Latinisering-2020.pdf>
- Hoover, W.A. (2023). The simple view of reading and its broad types of reading difficulties. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10471-x>
- Hoover, W.A., & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160.
- Hoover, W.A., & Tunmer, W.E. (2018). The Simple View of Reading: Three Assessments of Its Adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304–312. LegiLexi.org.
- Lasnik, H., Uriagereka, J., & Boeckx, C. (2005). *A Course in Minimalist Syntax*. Blackwell Publishing Ltd. LegiLexi.org.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.
- Levelt, W. J. M., Roelofs, A., & Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(01).
<https://doi.org/10.1017/S0140525X99001776>
- Lim Falk, m.fl. 2024. Lim Falk, Maria, Johanna Prytz, Tomas Riad, Julia Forsberg, Mikaela Eek & Anna-Mia Bergkvist. 2024. *Delrapport 2. Hållbarhet i utbildningen Intensivsvenska Samsyn*. SKRIVS 28. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Lim Falk, Maria, Johanna Prytz, Tomas Riad, Mikaela Eek, Anna-Mia Bergkvist & Sally Ramberg. 2025. *Delrapport 3. Att göra skolförbättring – relationell handlingskraft och ägande i utbildningen Intensivsvenska Samsyn*. SKRIVS 29. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Lim Falk, Maria & Riad, Tomas. 2025. Andraspråksläsaren. I: Otterberg Engdahl, Stina (red.), *Barnet och boken*. Stockholm: Bokförlaget Stolpe. S. 101–118.
- Lim Falk, Maria, Galián Barrueco, Carmen, Riad, Tomas, Majchrowska, Margareta, & Bani Shoraka, Helena. 2020. *Ordförråd och skolspråk*. SKRIVS 15. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
https://media1.intensivsvenska.se/2020/09/Intensivsvenska_Ordforrad_och_skolsprak_SKRIVS_15_2020.pdf

- Logan, G.D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123–146.
<https://doi.org/10.1080/1057356970130203>
- Lonigan, C.J., Anthony, J.L., Phillips, B.M., Purpura, D.J., Wilson, S.B., & McQueen, J.D. (2009). The nature of preschool phonological processing abilities and their relations to vocabulary, general cognitive abilities, and print knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 345–358.
<https://doi.org/10.1037/a0013837>
- Lundberg, I. (1987). *Dyslexi sett i ljuset av en modell för läsningens utveckling*, MINS 23, Stockholm University.
- Lundberg, I. 1989. Språkutveckling och läsinlärning. I: Sandqvist, Carin & Ulf Teleman. Språkutveckling under skoltiden. Lund: Studentlitteratur, s. 185–196.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263–284. <https://doi.org/10.1598/RRQ.23.3.1>
- Lundberg, I., Olofsson, Å., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21(1), 159–173.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1980.tb00356.x>
- Lundberg, Ingvar. 2007. *Bornholmsmodellen: Vägen till läsning : språklekar i förskoleklass*. Natur & Kultur.
- Perfetti, C.A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P.B. Gough, L.C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145–174). Erlbaum.
- Perfetti, C.A. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357–383.
<https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Perfetti, C.A., & Hart, L. (2002). *The lexical quality hypothesis* (L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma, Eds.; pp. 189–214). John Benjamins.
- Rastle, K., McCormick, S. F., Bayliss, L., & Davis, C. J. 2011. Orthography influences the perception and production of speech. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 37(6), 1588–1594.
<https://doi.org/10.1037/a0024833>.
- Regeringen. 2025:49. Förordning om statsbidrag för försöksverksamhet med språkstärkande insatser under skollov.

- Riad, Tomas & Forsberg, Julia. 2020. Litterarisering – diagnostisering av nyanlända. *Svenskans beskrivning*, 37, 267–281.
https://media1.intensivsvenska.se/2020/12/Riad_Forsberg_SveBe37.pdf
- Riad, Tomas & Maria Lim Falk. 2020. *Litterarisering för nyanlända*. SKRIVS 26. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet
- Riad, Tomas. 2025. Avkodningsträning för andraspråkläsare. *Läs- och skrivsvårigheter & Dyslexi*. Svenska Dyslexiföreningen 2025, nr 2, 6–12.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., Erskine, J. M., & collaboration with COST Action A8 network. 2003. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174.
<https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Skolverkets webb: <https://www.skolverket.se/styrning-och-ansvar/statsbidrag/hitta-statsbidrag/statsbidrag-for-forsoksverksamhet-med-sprakstarkande-insatser-under-skollov-2026> (noterat 2025-10-02)
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18(6), 643–662. <https://doi.org/10.1037/h0054651>
- Tornéus, M. (1983). Rim eller reson: Språklig medvetenhet och läsning: studier av metafonologiska färdigheters betydelse för läs- och skrivinlärning.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-68322>
- Vallin, Mirjam & Tomas Riad. 2020. *Läs- och uttalsprotokoll*. SKRIVS 25. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
https://media1.intensivsvenska.se/2020/09/Intensivsvenska_Las_och_uttalsprotokoll_SKRIVS_25_2020.pdf
- Volodina, E., & Kokkinakis, S. J. (2012). Introducing the Swedish Kelly-list, a new lexical e-resource for Swedish.
- Wendick.se. (n.d.). Wendickmodellen. Retrieved 17 September 2019, from <https://www.wendick.se/>
- Witting, M. (2005). *Wittingmetodens idébakgrund*. Ekelunds Förlag.
- Wolff, U., & Gustafsson, J.-E. (2015). Structure of phonological ability at age four. *Intelligence*, 53, 108–117. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.09.003>