

Morfologi och läsning

Merete Herrström,

fil mag/dyslexipedagog vid Malmö högskola och Lunds universitet (Språka loss 2003)

Förr i tiden hände det att hela familjen samlades runt bordslampan och läste högt ur någon klassisk saga. Den om Askungen älskades av många. Landets prins ville gifta sig med den okända flicka som på slottstrappan hade tappat en glassko efter den stora balen. Ingen - utom duvorna och mössen - anade vem hon var...

Den ännu förhärskande mekaniska radbrytningen i böcker och tidningar ställer ibland till det för oss läsare, eftersom vi tvingas läsa om och välja ett annat sätt att avkoda än det som avstavningen - t ex bord-slampan i stycket ovan - signalerar för att innehållet i texten ska bli vettigt. Budskap som att familjer förr i tiden samlades runt någon som helst typ av slampor för att läsa sagor vill vi inte riktigt ta till oss och vi prövar om det går att segmentera ordet bordslampan på ett rimligare sätt. Jo, ordet kan läsas på ett sätt som bättre motsvarar våra föreställningar om hur sagostunder kunde vara förr: Den alternativa delningen bords-lampan målar upp en bild av stämningsfull samling kring en ensam ljuskälla på den tiden då ljus om kvällarna var en lyxvara.

Dåliga läsare klarar dåligt sådana perspektivbyten utan håller fast vid den ursprungliga segmenteringen. Innehållet blir lite konstigt men om texten är lätt, så förmår de allmänspråkligt begåvade och innehållsorienterade svagläsarna ändå oftast att fantisera ihop ett innehåll som stämmer någotsånär. Mindre verbalt kompetenta svagläsare klarar inte detta. Är texten däremot svår, med ett abstrakt innehåll och komplicerad meningsbyggnad, så klarar inte heller intellektuellt och allmänverbalt kompetenta svagläsare att få ihop ett sammanhang som håller.

Innehållsförvirrande ordsegmentering förekommer hos svaga läsare även om inte någon reell avstavning med bindestreck föreligger i texten. Läsaren kanske känner igen en sekvens av ordet, fastnar där och finner sig i att ordet i dess helhet blir obegripligt. En svagläsande gymnasist läste såhär i en artikel om Nya Zeeland: "Landets urin-vånare (skrivet utan bindestreck) lever i social misär." Han visste förstås inte vad en "urin-vånare" är, men gissade, fyndigt men felaktigt, att det var renhållningsarbetare - kanske sådana som tömmer toa på landet. Sådana felläsningar kan den som skriver inte göra mycket åt, men var och en kan underlätta läsförståelsen för de svaga läsarna genom att vid behov aktivt tillämpa morfematisk (betydelsebaserad) avstavning, den praxis som förordas i den senaste upplagan av Svenska Akademiens ordlista (SAOL): kuf-isk (inte ku-fisk), grod-orna (inte gro-dorna), mask-arna (inte mas-karna), hel-tokiga eller heltok-iga (inte helto-kiga), blod-igel (absolut inte blodigel)...

Det svenska rättstavningssystemet

Den alfabetiska principen innebär att de enskilda skrivtecknen är symboler för talspråkets fonem (ljud). Det är inte detsamma som att stavningen är ljudenlig. De isolerade, enkla, oböjda orden må vara ljudenliga, men skriftspråket i bruk är det inte. Ordformen "hög" är t ex ljudenlig men ordformen "högt" är det inte. Det svenska rättstavningssystemet (ortografin) är officiellt morfofonologisk sedan tvåhundra år. 1801 publicerades Carl Gustaf af Leopolds

"Afhandling om svenska stafsättet". Han förordade en norm i enlighet med "bruket" (den bildade allmänhetens sätt att stava), modifierat av kraven på reda och konsekvens. Detta gällde i synnerhet ifråga om ordens härledning och släktskap. Samma morfem (ordets minsta "betydelsebärande" enheter) skulle alltid stavas på samma sätt, oavsett hur uttalet påverkas i kontexten.

Principen sanktionerades av Svenska Akademien och ligger fortfarande till grund för stavningen i SAOL, det svenska språkets stavningsnorm. Den morfologiska aspekten, härlednings- och släktskapsaspekten, är sålunda än i dag dominant i förhållande till ljudenligheten. Därför stavas det böjda ordet "högt" med ett g trots att inget g-ljud hörs i ordet. Liksom det oböjda ordet hög är ordet hav ljudenligt och därmed lätt att stava. Det sammansatta ordet havsörn är däremot inte ljudenligt men ändå lätt att stava, förutsatt att vi tänker morfologiskt: Ordet är uppbyggt av hav och örn och betyder "en örn som lever vid havet". Svaga stavare - särskilt de som fått för mycket ljud- eller stavelseorienterad undervisning - lyssnar i stället på hur ordet låter. Ljudenlig felstavning ("hökt", "snapt", "hafsörn", "medela") är följdriktigt särskilt typisk för sådana personer. Det hjälper inte att de lär sig reglerna, om de inte samtidigt slutar lyssna och börjar tänka morfologiskt.

Att den morfologiska principen är överordnad den fonologiska principen (ljudenlighetsprincipen) i svensk ortografi har aldrig nämnvärt påverkat läs- och stavningsmetodiken. Den vilar bergfast på vanföreställningen att vårt skriftspråk är nästan ljudenligt eller fonologiskt "genomskinligt". Stavningsproblem hos eleverna anses bero på reglerna. Dessa är för komplicerade för somliga. Goda stavare är goda stavare för att de förstår reglerna medan dåliga stavare inte förstår. Detta synsätt har, historiskt sett, å ena sidan lett till krav på stavningsreformer, å andra sidan till helordsmetoder - avskrivning - för undervisning i stavning (Ståhle, 1970). Det förekommer fortfarande att svaga elever får sitta och skriva av ändlösa ordlistor oavsett om orden ifråga förekommer i elevens vokabulär eller ej. I annan litteratur har stavningsproblem hos eleverna härletts till auditiva brister (problem med hörseln) eller artikulatoriska brister som felaktigt eller bara slarvigt uttal (Lindell, 1964). Detta är i allt väsentligt feltolkningar av svårigheternas natur och har lett till inadekvata, för att inte säga destruktiva, insatser (Herrström, 1999).

Metoddiskussionen behöver uppdateras

Metoddiskussionen inom läs- och stavningsområdet skulle må bra av att nyanseras. Nybörjarläsare har exempelvis andra behov och förutsättningar än läsare som har passerat detta stadium. Sådant medför pedagogiska implikationer, något som inte märks i debatten. I dag finns dessutom kunskap om att olika språk är olika också på så sätt att inlärningsknutarna kan variera (Miles, 2000). Svenska språket skiljer sig exempelvis i relevanta avseenden från engelskan. Den engelska ortografin är svårare på så sätt att bokstav-ljudkorrespondensen inte är lika tydlig som i vårt språk. Ordet som stavas laugh uttalas "la:f", two uttalas "tu:" , knew uttalas "nju:" o s v. Vi saknar också de olika stavelseformer - jämför de enstaviga orden right och write eller uttalet av stavelsen "ly" i only respektive lying - som gör stavelsebaserad undervisning meningsfull i engelskspråkiga länder, men tämligen poänglös i Sverige.

I gengäld är svenska språkets ordbildning mer komplex än engelskans, vilket medför att svenska ord i kontext i allmänhet blir längre och därmed svårare att läsa än engelska ord i kontext. Detta beror inte bara på vår förkärlek för sammansatta ord - det svenska ordet "glasflaska" blir ju på engelska en fras med lättlästa ord: a bottle of glass. Den bestämda engelska böjningspartikeln är ett enskilt ord som står före sitt huvudord. "The ball" är lika lätt att läsa som "ball", medan det svenska "boll" är lättare att läsa än "bollen". Flera bestämda

engelska bollar blir lättlästa "the balls" medan mer än en bestämd boll på svenska blir det långa ordet "bollarna". Vi tillfogar rutinmässigt inte bara en utan ofta flera böjningsändelser till ordstammen och förlänger därigenom orden avsevärt. Ordet "öarnas" består till mer än åttio procent av ändelser: flertalsändelse, bestämdhetsändelse och genitivändelse. Sådant slipper läsare av engelskspråkig litteratur.

Det är aningslöst att oreserverat låna metoder som bygger på rön från engelskan. Elever som ska bli effektiva läsare och stavare på svenska måste ovillkorligen lösa de knutar som hör ihop med just svenskan.

Nybörjare och fortsättare

För de alfabetiska språken gäller att oavsett vilken nybörjarmetodik som läraren föredrar, så är fonem-grafeminsikt själva nyckeln till läsförmåga. Om man inte fattar att bokstaven är en ljudsymbol, så kan man inte heller lära sig att läsa och skriva "på riktigt" (Høien & Lundberg, 1992). Denna språkliga medvetenhet kan komma spontant hos barn som växer upp i språkligt gynnsamma miljöer (Liberg, 1993) medan mindre lyckligt lottade barn måste stimuleras genom språklek och annan språkutvecklande aktivitet, helst redan i förskolan, för att ha en chans att lära sig att läsa inom loppet av de första skolåren.

Nybörjaren använder en auditiv lässtrategi, ljudning. Bokstav för bokstav omkodas till sitt motsvarande ljud. Ljud för ljud dras sedan ihop till en ljudgestalt, ett ord som örat är bekant med. Det går långsamt och med möda. Endast mycket lätta texter kan läsas med behållning innan färdigheterna har uppövats så pass att läsningen börjar få flyt. Denna läsfas är häpnadsväckande kort hos de flesta och bör under alla omständigheter ha passerats vid ingången till mellanstadiet. Då ska läsförmågan på allvar börja fungera som redskap för kunskapsinhämtning. Det är också då som färdighetsgapet mellan de normalläsande barnen och de lässvaga barnen brukar bli fullt synligt. Eftersom de flesta - troligen alla - normalbegåvade mellanårselever väl vet vad en bokstav är, är det diskutabelt med ljudorienterad språkträning på mellanstadiet. Läsforskningen ger inget stöd för att sådan träning efter den egentliga nybörjarfasen på något avgörande sätt gynnar lässvaga barn (Reid Lyon & al, 2001). Insatsen kommer försent.

Ju mer man läser desto skickligare blir man. Omvänt leder brist på läsövning till att "läskonditionen" blir sämre. Dåliga läsare läser ogärna frivilligt och lästränar följaktligen mindre än goda läsare. Redan under det första skolåret har de normalläsande eleverna lästränat hundrafalt mer - d v s läst hundra gånger mer text - än sina lässvaga kamrater (Cook Moats, 1998). Så, när fonologiskt orienterad undervisning inte längre kan motiveras pedagogiskt, kan det i stället vara värt ett försök att locka eleverna att läsa mer - mycket mer - av tillräckligt lätta men intressanta skön- eller facklitterära texter (Allard & al, 2001) och att mota läsproblemen med aktiviteter som stimulerar den morfologiska, språkstrukturella, insikt som hör ihop med effektiv läsning och stavning bortom nybörjarnivå.

Strategier för avkodning

Den offentliga diskussionen om läsning kretsar väsentligen kring två avkodningstekniker, den fonologisk-auditiva nybörjarstrategin och den ortografisk-visuella strategin. Den sistnämnda är ögats snabba strategi som bygger på ortografisk kunskap - direkt igenkänning av ord, orddelar och fraser. Så långt är allt gott och väl, men saken är därmed långtifrån klar. Emellertid: Det svenska lästest som kanske entydigast mäter och tydligast illustrerar (i termer av procentuell årlig prestationsökning) hur dessa strategier utvecklas genom skoltiden är Ordavkodning (Olofsson, 1994). Detta test beskriver utvecklingen av avkodningsförmågan

från och med skolår 4 som en jämn lunk med en konstant ökning av de bägge förmågorna upp till skolår 9, då tillväxten hos den fonologiska färdigheten upphör medan ökningen av den ortografiska färdigheten visserligen planar ut men fortsätter. Resultatet är ett argument för att den fonologiska avkodningen mer eller mindre har automatiserats vid högstadietidens slut och därmed nått sin fulländning. Vi blir tydligtvis inte mycket bättre avkodare, fonologiskt sett, än vi en gång var i nian. Samtidigt synes den måttliga ortografiska färdighetsökningen otillräcklig för att förklara varför många människor faktiskt blir bättre läsare genom hela livet.

Om intet ytterligare återstod skulle - efter den egentliga nybörjarfasen - skillnader ifråga om avkodningsfärdighet helt och hållet vara av kvantitativ natur och all vidare utveckling av läsförmågan förklaras av andra, högrerangs, faktorer: ordkunskap, syntaktisk kompetens, motivation o s v. Så är det nog inte. Den fonologiska och den ortografiska färdighetsökningen illustrerar sammantaget bara en del av verkligheten. Normalläsaren börjar troligen redan under mellanstadietiden att i liten skala använda en tredje strategi för avkodning, den morfologiska, vilken inbegriper strukturell analys eller "de-komposition" av komplexa ord (Elbro, 1989). Här ett exempel på hur det fungerar:

F I N S K O R

Ordet finskor är ingen gjuten enhet och kan inte utläsas korrekt utan strukturell - morfematisk - analys. Oavsett om vi initialt väljer att läsa ordet som en sammansättning (fin-skor) eller en böjd form av ordet finska (finsk-or), så utför vi en blixtnabb och aktiv - om än omedveten - segmentering. Om ordet uppträder i en text om att klä sig till fest är det osannolikt att en effektiv läsare väljer lässättet finsk-or, förutsatt - kanske - att festen inte äger rum i Finland. Effektiva svenska läsare "dekomponerar" sannolikt flitigare än vi tror och betydligt mer än t ex engelskspråkiga läsare.

Morfologisk insikt (eller intuition) kan beskrivas som en beredskap att segmentera sammansatta ord, böjda ord och avledda (som polkagrisrandig) på ett sätt som bidrar till förståelsen av ordet. En polka-gris-rand-ig duk är självklart en duk med ränder som en polkagris, medan en p-o-l-k-a-g-r-i-s-r-a-n-d-i-g sådan i bästa fall dansar polka och en stavelsedelad pol-kag-ris-ran-dig är - eller gör - vaddå? Insikten väcks och utvecklas sannolikt genom tillräckligt mycket läsning. När avkodningsfärdigheten ökar i takt med läskraven hos unga normalläsare, så förbättras förutsättningarna att koncentrera sig på textens innehåll. Uppenbart får hjärnan dessutom kapacitet över för att registrera och att lagra morfem - dessa "betydelsebärande" orddelar som ideligen upprepas i verklig text. Detta bidrar till en kvalitativ utveckling av avkodningsfärdigheten.

Under högstadietiden utvecklas skoleleven från barn till ung människa på väg mot vuxenlivet. Hur denna mognadsprocess tillsammans med mångårig lästräning påverkar läsförmågan är givetvis intressant. Lästestet Djur (Herrström, 1998) är ett avkodningstest som gynnar testpersoner som har utvecklat en morfologisk strategi för avkodning. Det redovisar från skolår 7 till skolår 9 en färdighetsökning utan motstycke vid mätning med andra lästest - en nästan 70-procentig ökning mellan dessa skolår. Som en jämförelse visar det förut nämnda Ordavkodning under samma period en 20-procentig ökning av den fonologiska färdigheten och en ortografisk färdighetsökning på knappt 30 procent. Det finns, om någon undrar, inget läsförståelsetest som ens kommer i närheten. Medelresultatet för elever (år 1) vid gymnasieskolans individuella program är 8 poäng, vid de yrkesförberedande programmen 26

poäng och vid de studieförberedande programmen 46 poäng. Det är svårt att låta bli att dra slutsatsen att den morfologiska kompetensen för många högstadielärover spelar en avgörande roll för den fortsatta studiekarriären.

Avkodning är inte läsning

Att avkoda är förvisso inte detsamma som att läsa. Poängen med att läsa är att förstå det man läser. Dessutom är inte alla dåliga läsare dåliga avkodare. Det finns skenbart duktiga - tillräckligt snabba och tillräckligt säkra - avkodare som är dåliga läsare eftersom de läser som om hjärnan var bortkopplad. Förutom ett gott flyt i avkodningen är faktorer som språkförståelse, omvärldskunskap, bekantskap med olika typer av text och inte minst ett aktivt förhållningssätt till läsning avgörande för läsförmågan (Arnbak, 1999). Det är lätt att dra förhastade slutsatser när "meningen med läsning" kommer upp på dagordningen och diskursen har på sistone skiftat från avkodning till läsförståelse: Hur undervisar man i läsförståelse? Vilka strategier för textförståelse förfogar eleverna över? Och i nästa steg: Hur stimulerar man en selektiv hållning inför informationsflödet och en kritisk beredskap inför källorna? Sådana frågor är centrala inte bara för läsförmågan utan också för elevernas allmänkritiska skolning.

I USA har trenden länge varit tydlig. Lärare som förstår hur viktig t ex den kulturella bakgrunden är för elevernas textförståelse använder numera i vid utsträckning en läsförståelseinstruktion baserad på elevernas bakgrundskunskaper. Det är bra. Olyckligtvis försummas i stället den basala läs- och skrivundervisningen. Framstående läsforskare varnar för denna utveckling (Reynolds, 2002) och det finns goda skäl. Läsförståelsen är och förblir i hög grad relaterad till hur mycket hjärnkapacitet som återstår för andra mentala aktiviteter än själva avkodningen. Det är exempelvis därför kurslitteratur som talbok är det kanske käraste kompensatoriska hjälpmedlet för dyslektiska studenter, vilka generellt sett är svaga - långsamma - avkodare.

Långsam läsning på högskolenivå innebär nämligen inte bara att det är svårt att hålla studietakten på grund av läsmängden. Språket är svårare än det som studenterna är vana vid, termerna är nya och förkunskaperna i ämnet ofta obefintliga, vilket medför att korttidsminnet tappat orienteringen och koncentrationen brister så att de helt enkelt inte längre förstår vad de läser. Det gör de däremot med talbok.

Morfologisk kompetens gynnar läsförståelsen

Om vi begrundar hur de svaga läsarna faktiskt avkodar och hur de svenska orden faktiskt fungerar, så är det inte svårt att inse att brister i avkodningen i sig är ett hinder för läsförståelse. Inte heller varför morfologisk kompetens faktiskt bidrar till att främja förståelsen. Morfemen stavas alltid likadant och förekommer mycket oftare än orden och är betydligt färre än dessa. Det lönar sig att känna igen dem, i synnerhet de formativa morfemen (avledningsmorfem som o-, be-, -het eller -ig och böjningsmorfem som -ade eller -orna) vilka är få till antalet men som nyttjas frekvent i verklig text. Merparten av våra ord med mer än en stavelse är morfologiskt komplexa i den bemärkelsen att de är sammansatta och/eller avledda och/eller böjda. Hittar man morfemgränserna bryts de ner till för korttidsminnet hanterliga enheter vid läsning.

Tidsmässigt räcker korttidsminnet i bråkdels sekunder upp till någon minut (beroende på omständigheterna) och omfångsmässigt talas det om sju till maximalt tio "enheter". Om man t ex inte genast kan identifiera hela ordet dagisfröken (elva bokstäver), är det mindre belastande för minnet att avkoda/identifiera först dagis (fem bokstäver), sedan fröken (sex bokstäver) och därefter knyta ihop dessa ord delar igen, än att ljuda igenom hela ordet d-a-g-i-s-f-r-ö-k-e-n.

Långsamma svagläsare stupar följaktligen inte sällan halvvägs på långa ord. Andra, mer eller mindre snabba, svagläsare använder en visuell strategi som ytligt liknar den effektiva läsarens. Orden, åtminstone de vanliga och relativt korta orden, känns i bästa fall igen som helheter, men alltför ofta bara på ett ungefär. De förmår inte att som kvalificerade läsare vid behov segmentera lite längre ord och med blixstens hastighet identifiera delarna. Det krävs många möten, d v s mycket läsning, innan ord och orddelar identifieras med sådan säkerhet att de kan särskiljas från snarlika ord och orddelar. Fälläsningar - chansningar - som "föräldrarna" för förrädarna eller "antagningen" för antagligen är inte ovanliga.

Såväl visuella som auditiva svagläsare missar ordsluten. Där finns inte bara böjningsändelser, vilka inte alltid är försumbara för läsförståelsen. Begrunda exempelvis innehållet i följande satser:

En man mördar i parken.

En man mördas i parken.

Än viktigare är att ordsluten regelmässigt förser oss med nyckelinformation till textens innehåll. I de otaliga sammansatta orden är det undantagslöst den allra sista delen av ordet som är begreppsbarare ("talar om vad det är") oavsett hur lång sammansättningen är: getost är ost (och inte en get), mjukost är ost, prästost är ost, grönmögelost är ost, herrgårdsost är ost. En osthyvel är däremot inte en ost, det är en hyvel. En morfologisk, ordstrukturell, lässtrategi tar oss ända dit, till det sammansatta ordets viktigaste led. Varje obekant ord med mer än sju-åtta bokstäver är i praktiken potentiella gissningsobjekt för avkodare med bristande strukturella färdigheter. Alltså: I jakten på läsförståelse får skolan inte glömma bort den basala undervisningen. I den ingår självklart övning som väcker den morfologiska insikten.

Referenser:

Allard, B, Rudqvist, M & Sundblad, B (2001) Nya Lusboken. En bok om läsutveckling. Stockholm: Bonnier Utbildning

Arnbak, E (1999) What's behind poor functional reading skills in adults? Delrapport

Cook Moats, L (1998) Föreläsning vid International Dyslexia Associations (IDA) konferens, San Francisco

Elbro, C (1989) Morphological awareness i dyslexia. (i von Euler, C, Lundberg, I & Lennerstrand, G /eds/ Brain and reading. Wenner-Gren international symposium series, vol 54, s 279 - 291. London: Macmillan Press

Elbro, C & Arnbak, E (1996) The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. Annals of Dyslexia, vol XLVI, s 209 - 240

Herrström, M (1998) Djur - lästest. Simrishamn: Ordfabriken

Herrström, M (1999) Stavningsläroarna och dubbelteckningsregeln. Presenterar ett urval läroböcker stavningsreglerna på ett sådant sätt att det underlättar äldre svagstavares förkovran? Pedagogisk-psykologiska problem nr 652. Malmö: Lärarhögskolan

Høien, T & Lundberg, I (1992) Dyslexi. Stockholm: Natur och Kultur

Liberg, C (1993) Hur barn lär sig läsa och skriva. Lund: Studentlitteratur

Lindell, E (1964) Den svenska rättstavningsmetodik. Lund: Studentlitteratur

Miles, E (2000) Dyslexia May Show a Different Face in different languages. Dyslexia 6, s 193 - 201

Olofsson, Å (1994) Ordavkodning. Östersund: Läspedagogiskt Centrum

Reid Lyon, G, Fletcher, JM, Shaywitz, S E, Shaywitz, B A, Torgesen, J K, Wood, F B & Olson, R (2001) Rethinking Learning Disabilities

(http://www.edexcellence.net/library/special_ed/index.html)

Reynolds, R (2002) Understanding the nature of reading comprehension: Basic research and instructional implications (http://www.fmls.sprakaloss/reynolds_svensk.htm)

Ståhle, C I (1970) Det nordiska rättstavningsmötet 1869 och hundra års svensk rättstavning. Språk i Norden, s 5 - 37. Oslo: Nordisk språksekretariat

(Språka loss 2003)

www.fungerandemedier.se