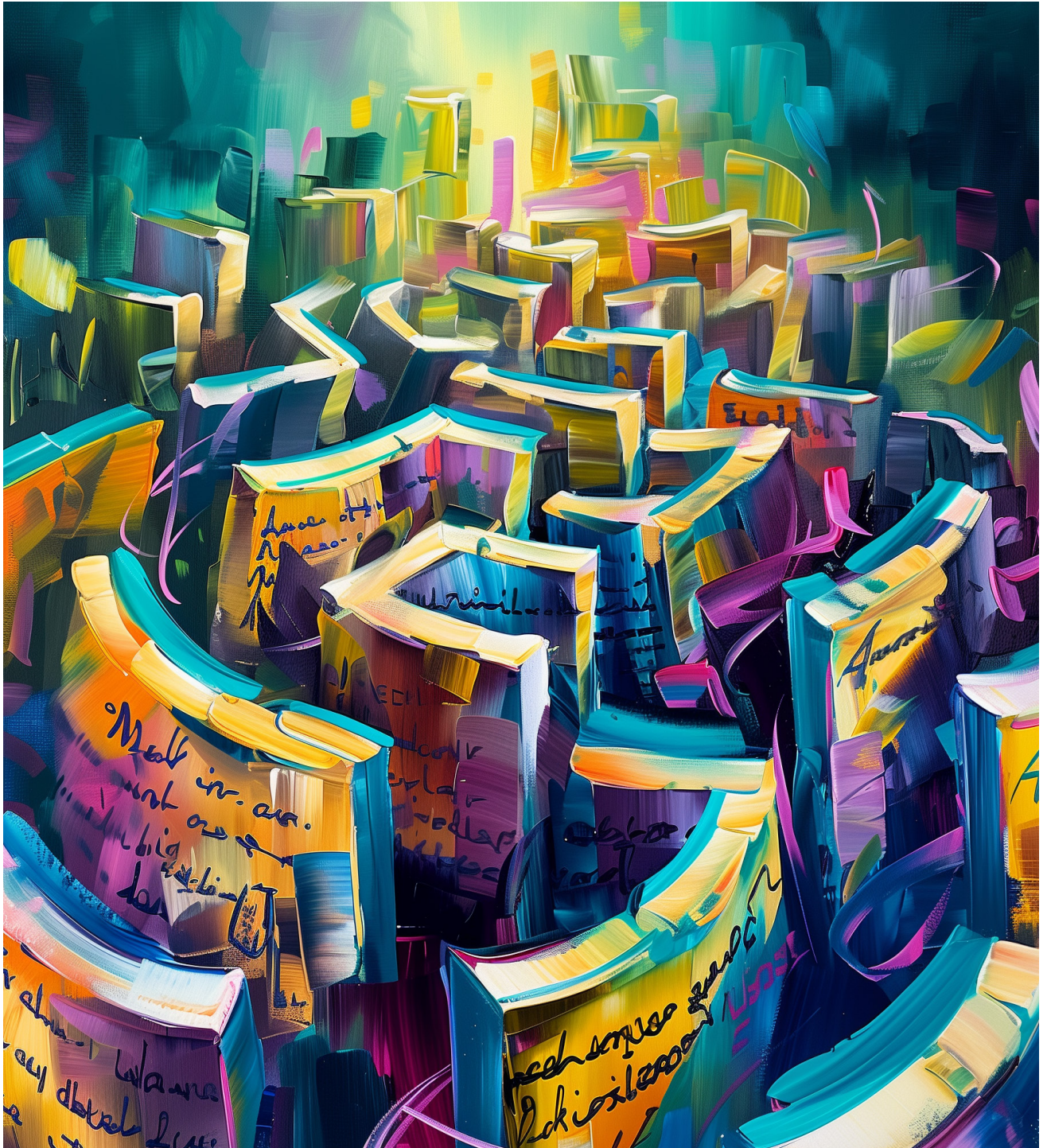




Så löser vi läskrisen på lågstadiet

LINDA FÄLTH
ANNA EVA HALLIN



**Näringslivets
skolforum**
SWEDISH ENTERPRISE SCHOOL FORUM

Så löser vi läskrisen på lågstadiet

Författare: Linda Fälth och Anna Eva Hallin

Oktober 2023

Näringslivets skolforum, Stockholm

Omslag: Näringslivet skolforum

Innehållsförteckning

Sammanfattning	4
Så löser vi läskrisen på lågstadiet	6
Varför är läsning viktigt?	6
Problembeskrivning: Hur läser svenska barn?	8
Läsning i lågstadiet – läsgap och språkgap	9
Ytterligare sårbarhetsfaktorer	11
Läsförmåga och skrivförmåga stöttar varandra	11
Konsekvenser av språk-, läs- och skrivsvårigheter	12
Vad brister i svensk läsinlärning?	13
Bristande tidig läsundervisning	13
Vi gör om, men inte rätt: Svenska lärare får otillräcklig vägledning	18
Otillräckliga bedömningsunderlag och brister i särskilt stöd	19
Förändrade läsvanor riskerar att öka gapet ytterligare	20
Fem förslag för bättre läsförmåga efter lågstadiet	21
1. Tydliga riktlinjer från Skolverket	22
2. Fokus på evidensbaserad läsundervisning på lärarutbildningarna	23
3. Screeningmetoder som fångar upp elever i riskzon	24
4. Rätt insatser tidigt	24
5. Bättre förutsättningar för lärare på organisationsnivå	25
Referenser	26
Om författarna	31

Sammanfattning

Problembeskrivning och analys av orsaker:

- Samstämmiga data från såväl internationella som nationella mätningar visar att var femte elev i svensk skola når en för låg läsförmåga. Läsgapet mellan de som läser bäst och de som läser sämst ökar.
- Forskning pekar på att socioekonomiska faktorer, inklusive föräldrars utbildningsnivå samt individuella förutsättningar, påverkar läsförmågan. Men också att med effektiv läs- och skrivundervisning kan de allra flesta elever utveckla en god läsförmåga. Skolan har därför ett mycket viktigt kompensatoriskt uppdrag och ansvar som man inte klarar idag.
- Alla elever bör ha tillgång till en balanserad och differentierad läsundervisning som anpassas efter elevers olika förutsättningar. Decennier av internationell forskning visar att elever behöver tidig, systematisk och explicit undervisning i kopplingen mellan ljud och bokstav (phonics), tillsammans med andra språkliga aktiviteter som är viktiga för läsförmågan. Trots detta finns det idag inga tydliga krav på vare sig skolor eller lärarutbildare att säkerställa tillgång till phonics.
- Svenska lärare får inte tillräckligt med vägledning i effektiv, tidig och evidensbaserad läsundervisning, och svenska styrdokument är otillräckliga vad gäller att främja phonicsundervisning. Det finns dessutom behov av tydligare mål och bättre nationella bedömningsunderlag för att stödja lärarna i deras undervisning och för att säkerställa att eleverna utvecklar sin läsförmåga.

Fem förslag för att stärka läsningen i lågstadiet

1. **Tydliga riktlinjer gällande läsundervisning från Skolverket i kursplaner för årskurs F-3**
Målen för elevers läsförmåga behöver skärpas. Redan i årskurs 1 bör eleverna kunna läsa och förstå meningar och korta texter självständigt, använda ljudningsstrategin på okända ord och visa mer än begynnande läsförståelse. Läsundervisningen ska vara balanserad och differentierad, men med tydliga krav på evidensbaserad, explicit och systematisk undervisning i fonologisk medvetenhet samt phonics i förskoleklass och årskurs 1.
2. **Fokus på evidensbaserad läsundervisning på lärarutbildningarna**
Läs- och skrivinläringen borde ges störst utrymme på lärarutbildningarna för de yngre eleverna (förskola och F-3). Regeringens lärarutbildningsutredning behöver landa i tydliga krav på lärosätena. Blivande lärare behöver bland annat behärska läsförberedande aktiviteter som bokstavskännedom och fonologisk respektive fonemisk medvetenhet (förskola respektive förskoleklass), systematisk phonics och träning för en säker och automatiserad

avkodningsförmåga (F-3) samt kunskap om hur man differentierar läsundervisningen för att motivera och stärka alla elevers läsning (som gemensam läsning, textsamtal med mera).

3. Screeningmetoder som fångar upp elever i riskzon

Skolverkets bedömningsstöd och nationella prov i svenska missar många elever. Regeringens uppdrag till Skolverket måste landa i ett kartläggningsmaterial som har sin grund i teorier om läsning. Materialet bör innehålla delar som prövar bokstavskännedom, fonologisk medvetenhet med fokus på ljudsyntes och segmentering av ord i ljud, avkodning av ord utan stöttande kontext samt både språk-, hör- och läsförståelse anpassad efter åldersgrupp. Resultaten ska kunna användas för att planera undervisning.

4. Rätt insatser tidigt

Elever i riskzon eller med konstaterade lässvårigheter måste få hjälp omgående. Det kan handla om till exempel kopplingen mellan språkljud och bokstav, läsflyt, ordförråd, grammatik eller förmågan att berätta, beskriva och förklara. Insatser kan med fördel bygga på *Response to Intervention (RTI)*, som kan utvärderas kontinuerligt och ligga till grund för fortsatt undervisningsplanering så att de elever som behöver stegvis kan få än mer intensifierat stöd.

5. Bättre förutsättningar för lärare på organisationsnivå

Tydliga riktlinjer, god utbildning och bra kartläggningsverktyg är viktiga för att vända den dystra utvecklingen, men ska vi långsiktigt långsiktigt överbrygga läsgapet måste också de allmänna förutsättningarna för lärare vara goda. Detta handlar bland annat om tillräcklig tid för planering av undervisning och kartläggning av läsfärdigheter, goda samarbetsmöjligheter med andra professioner (speciallärare, logopedier, skolbibliotekarier etc.), möjligheter att arbeta med eleverna i mindre grupper samt en evidensbaserad och givande fortbildning för verksamma lärare.

Sammanfattningsvis pekar rapporten på behovet av en sammanhållen och evidensbaserad strategi för att hantera läsproblemen i tidig ålder och förhindra att läsgapet ökar ytterligare. Detta kräver åtgärder på flera nivåer, inklusive tydliga styrdokument samt förbättrad undervisning, lärarutbildning och organisation av skolan.

Så löser vi läskrisen på lågstadiet

Hur phonics kan minska läsgapet i grundskolan

Varför är läsning viktigt?

Att läsa är en färdighet som spelar en avgörande roll för både individen och samhället. Läsning är en komplex förmåga – för att läsa och förstå en text behöver en person använda hela sin språkliga förmåga – från grundläggande färdigheter som ordförråd och grammatisk förmåga till mer komplexa språkliga färdigheter som att läsa ”mellan raderna”, ha kunskap om olika textstrukturer och ha förståelse av en skribents intention och syfte. Förståelsen gynnas också av att läsaren kopplar textens innehåll till bakgrundkunskap och sina egna erfarenheter. Generella kognitiva resurser, som arbetsminne och kognitiv flexibilitet (exekutiva funktioner), är också centrala. Allt detta är färdigheter som vi också engagerar när vi förstår en uppläst text.

Men för att själv läsa och förstå en text behöver även den tekniska delen av läsningen – avkodningen – fungera. Det finns en bred samsyn bland läsforskare om att både avkodning och alla kognitiva processer som behövs för språkförståelse är nödvändiga för läsförståelse. Detta sammanfattas idag kanske bäst i den läsmodell som kallas för *the Simple View of Reading* (Hoover & Gough, 1990; Lonigan, Burgess & Schatschneider, 2018). En person som kan avkoda ord och texter rätt, snabbt och med flyt kan använda sina språkliga och kognitiva resurser till att bearbeta textens innehåll. Avkodning och språkförmåga interagerar med varandra både i utveckling av färdigheter och i läsförståelseprocessen, och om förmågan brister i någon av delarna kommer läsförståelsen att påverkas negativt.

Grunden till en god läs- och skrivförmåga läggs redan i förskoleklass och lågstadiet. I mellanstadiet går man från att ”lära sig att läsa” till att ”läsa för att lära”, vilket kräver att alla elever bör kunna läsa texter med flyt och förståelse samtidigt som skrivförmågan förväntas vara mer automatiserad. Vi vet att elever med starka läsfärdigheter har större sannolikhet att klara sig bra i skolan och fortsätta till högre utbildning. Läskunnighet är också nödvändigt för att kunna konkurrera på arbetsmarknaden. Arbetsgivare efterfrågar anställda med goda läs- och skrivfärdigheter eftersom de är bättre rustade att sammanställa information, kommunicera effektivt och lösa komplexa problem. Läskunnighet är också en grundläggande förutsättning för att kunna lära sig och anpassa sig till snabba förändringar i arbetslivet, och en nyckel till ett aktivt samhällsdeltagande. Vidare främjar läsning även social interaktion och empati genom att öppna dörrar till olika perspektiv och kulturer, och kan ge psykiskt välbefinnande genom att ge avkoppling och bidra till kreativt tänkande. Med andra ord har läskunnighet och läsning en stor inverkan på individens liv och samhället som helhet, och det är därför nödvändigt att se till att alla elever ges förutsättningar till en god läsförmåga. Därför är det ett stort och allvarligt problem att alltför många elever i svensk skola halkar efter i sin läs- och skrivutveckling redan under lågstadiet. Forskning visar också att gapet mellan elever med starka läsfärdigheter och de med svaga läsfärdigheter ofta kvarstår genom skolåren och resten av livet.

Det finns en bred samsyn bland läsforskare om att både avkodning och alla kognitiva processer som behövs för språkförståelse är nödvändiga för läsförståelse.

I denna rapport vill vi därför belysa problemet med svag och sjunkande läs- och skrivförmåga hos en stor andel av Sveriges elever. Vi vill också – med grund i svensk och internationell forskning – ge förslag som kan vända utvecklingen. Dessa utgår i huvudsak från det som på engelska kallas för ”the Science of Reading” som utifrån evidens från flera forskningsfält (pedagogik, psykologi, logopedi, neurovetenskap, lingvistik och genetik) sammanfattar kunskap från decennier av forskning om läsning och effektiv läsundervisning.

Problembeskrivning: Hur läser svenska barn?

Det finns starkt stöd för att god läsförmåga är avgörande för elevers skolresultat. Därför var den stora försämringen av svenska elevers läsförmåga i PISA¹ mellan 2000 och 2012 djupt oroande. Sedan dess har en viss återhämtning skett, men i snitt ligger svenska 15-åringars läsförmåga fortfarande på en lägre nivå än i början av 2000-talet. Särskilt oroande är den ökade andelen svaga läsare. Att ligga på nivå 2 eller över brukar ses som en grundnivå i PISA. Elever under denna nivå har svårt att hitta information i en text om den inte är tydligt angiven, och de har svårt att göra kopplingar mellan olika delar av en text. I PISA 2018 var det runt 20 procent av alla 15-åringar i de deltagande länderna som saknade en läsförmåga som räcker till för att fullt ut delta i samhällslivet. Även Sverige hade en oroväckande hög andel svaga läsare i PISA 2018 – hela 18 procent. Det kan jämföras med PISA 2000 då andelen svaga läsare var 13 procent. Till en del förklaras de försämrade genomsnittsresultaten av de relativt stora förändringarna av elevsammansättningen som följt av de senaste decenniernas migration². Men det ändrar inte behovet av ytterligare åtgärder för att stärka läsundervisningen i grundskolan – tvärtom.

I den andra stora internationella undersökningen av läsförmåga, PIRLS, sågs ett tapp i läsförståelse hos svenska elever i årskurs 4 i 2021 års resultat jämfört med 2016, och det är framför allt andelen elever med låga resultat som har ökat – andelen elever som presterar högt är oförändrat (Skolverket, 2023b). Även här visade resultaten att nästan en femtedel av alla svenska fjärdeklassare (19 procent) hade en läsförmåga på låg eller under låg nivå. Dessutom tyder resultaten på att de svagpresterande eleverna har ännu sämre resultat än tidigare. Analyser visar också att flickor som grupp presterar bättre än pojkar; elever som inte alltid talar svenska i hemmet eller har svagare hemresurser presterar sämre än de som alltid talar svenska i hemmet eller har goda hemresurser. Klyftorna ökar alltså, till stor del till följd av att gruppen elever som inte alltid talar svenska i hemmet ökat kraftigt³. Sammantaget är det tydligt att insatser för att förbättra läsförmågan måste ske tidigare, innan årskurs 4, och innan läsgapet mellan de som har svag läsförmåga och de som har stark läsförmåga har blivit för stort.

I PISA 2018 var det runt 20 procent av alla 15-åringar i de deltagande länderna som saknade en läsförmåga som räcker till för att fullt ut delta i samhällslivet. Även Sverige hade en oroväckande hög andel svaga läsare i PISA 2018 – hela 18 procent.

1: OECD:s Program for International Student Assessment (PISA) är en internationell studie som undersöker 15-åringars kunskaper inom läsförståelse, matematik och naturvetenskap. I studien deltar ett 80-tal länder, både OECD-länder och icke OECD-länder. Den genomförs i regel vart tredje år, dock senarelades senaste provet till 2022 som en följd av Corona-pandemin. Resultatet väntas publiceras i december 2023.

2: Om man väger in den förändrade elevsammansättningen och analyserar resultaten över tid för den grupp elever som har minst en förälder född i Sverige så tycks dessa elever tagit tillbaka kunskapsfallet sedan år 2000 i läsförståelse, matematik och naturvetenskap (Heller Sahlgren, 2023).

3: I PIRLS 2021 minskade andelen elever som alltid talar svenska i hemmet med hela 14 procentenheter, från 66 (PIRLS 2016) till 52 procent (PIRLS 2021).

Läsning i lågstadiet – läsgap och språkgap

När man tittar på data från svenska lågstadieelever ses samma oroande mönster. De nationella proven i svenska i årskurs 3 blev obligatoriska läsåret 2008/2009 och utgår från läroplanen och kursplanens krav. I kriterier för bedömning av godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3 skiljer sig inte ämnet Svenska (SV) och Svenska som andraspråk (SVA) åt. Alla elever ska då kunna läsa elevnära texter med flyt och visa grundläggande läsförståelse. Dock visar resultaten från de nationella proven läsåret 2021/2022 att 25,3 procent av eleverna inte uppnådde kravnivån i ett eller flera av de åtta delproven⁴, med en stor skillnad mellan pojkar (31,4 procent) och flickor (19,2 procent). Hos SVA-eleverna var det mer än hälften (56,3 procent) som inte uppnådde kravnivån i minst ett delprov⁵. Tabell 1 visar fördelningen av elever som fått godkänt på 0–8 av delproven, uppdelat på kursplan och kön.

Nästan en femtedel av alla svenska fjärdeklassare (19 procent) hade en läsförmåga på låg eller under låg nivå.

Tabell 1: fördelning (%) baserat på antal delprov där eleverna uppnått kravnivån. Data omfattar de elever som deltagit i alla åtta delprov i nationella prov i svenska i årskurs 3, läsåret 2021/2022.¹

Antal delprov där kravnivån uppnåtts	Totalt		Flickor		Pojkar	
	SV	SVA	SV	SVA	SV	SVA
0 (inga delprov)	0,2	1,6	0,1	1,3	0,3	1,9
1	0,5	3,1	0,3	2,3	0,8	3,9
2	0,7	3,7	0,5	2,9	1,0	4,5
3	1,1	5,2	0,7	4,3	1,6	6,0
4	1,7	6,6	1,2	6,0	2,3	7,2
5	2,9	8,1	2,0	7,6	3,8	8,5
6	5,6	11,2	4,1	10,4	7,1	11,9
7	12,5	16,9	10,3	16,7	14,6	17,1
8 (samtliga delprov)	74,7	43,7	80,8	48,4	68,6	39,1
Antal elever	99 801	16 679	49 404	8 200	50 397	8 479

1: Data från Skolverket: https://sirir.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=552008

4: Proven i Svenska (SV) respektive Svenska som andraspråk (SVA) består båda av åtta delprov som prövar förmågorna att tala/samtala, läsa och skriva. Samma förmåga kan prövas på olika sätt i flera delprov för att säkerställa att eleven får flera tillfällen att visa sin förmåga. Högst andel godkända finns i delprovet Tala: muntlig uppgift (97,2 % av SV-eleverna respektive 90,5 % av SVA-eleverna). Betydligt färre når godkänt på delprovet Läsa: berättande text (90,9 för SV-elever men bara 62,6 procent för SVA-elever).

5: Samtidigt har antalet grundskoleelever som läser svenska som andraspråk mer än fördubblats från cirka 69 000 elever läsåret 2012/12 (7,6 procent av totala antalet elever) till över 150 000 elever läsåret 2022/23 (13,6 procent).

Läsförmågan hos elever i lågstadiet i Sverige kan också belysas med hjälp av data från stiftelsen *LegiLexi*⁶. I en studie som inkluderade nästan 100 000 svenska lågstadieelever före, under och efter covid-19-pandemin kunde inget "lästapp" som följd av pandemin hittas (Hallin et al., 2022). Både i studien och i rapporten som föregick studien (Fälth et al., 2021) sågs dock att en alltför stor andel elever inte nådde målen i avkodning respektive läsförståelse, både innan och efter pandemin. *LegiLexi* översätter sina testresultat till nivåer som bygger på läroplanens mål i respektive årskurs, där nivå 4 ska motsvara godkänt för årskurs 3. På vårterminen i respektive årskurs (årskurs 1, 2 och 3) var det en konstant och betydande andel (20–30 procent) av de testade eleverna som inte nådde godkänd nivå i läsförståelse (Fälth et al., 2021). I årskurs 3 var det 10–15 procent av de testade eleverna som bara nådde nivå 2 eller lägre i läsförståelse, vilket motsvarar en läsförmåga på årskurs 1-nivå. Hela 10–15 procent av eleverna nådde heller inte godkända resultat avseende avkodningsförmåga (det vill säga att kunna läsa ut ord rätt och snabbt) på vårterminen i respektive årskurs.

Även i data från *LegiLexi* ses stora skillnader mellan elever med bättre respektive sämre språkliga och socioekonomiska förutsättningar. När Fälth et al. (2023) analyserade *LegiLexi*-data från vårterminen 2021 kunde de observera en anmärkningsvärt hög andel SVA-elever som är i behov av insatser gällande de viktiga grundförmågorna för att utveckla läsförståelse: knappt 70 procent av eleverna gällande ordförråd, och runt 40 procent gällande avkodning i årskurs 1, 2 och 3. I samtliga årskurser låg också medelresultaten klart högre vad gäller ordförråd och mer komplex läsförståelse för SV-elever jämfört med SVA-elever. Detta är i linje med resultaten från äldre elever (utifrån PISA, PIRLS och nationella prov), som visar att runt 40 procent av SVA-eleverna i årskurs 4–9 har bristande läsförståelse – ett mönster som setts sedan 1990-talet men där klyftorna nu tycks öka.

Ytterligare en svensk studie har visat på stora klyftor gällande muntlig språkförmåga, där socioekonomiska faktorer visade ett starkt och tydligt samband med språkliga färdigheter, oavsett om barnen var enspråkigt svenska eller flerspråkiga (Andersson et al., 2019). Resultat från tester som prövar både språklig uttrycksförmåga och språkförståelse visade att enspråkiga elever i årskurs 1 och 2 från socioekonomiskt utsatta områden presterade klart lägre än förväntat. När föräldrarnas utbildningsnivå och skolområdets socioekonomiska förhållanden inkluderades tillsammans med flerspråkighet i en modell för att förklara språkliga testresultat, kunde endast 9 procent av resultaten tillskrivas enbart flerspråkighet. Detta betyder alltså att socioekonomiska förhållanden har ett starkt samband med språkförmåga hos svenska elever – oavsett språklig bakgrund – och att svaga resultat i språkförståelse och läsförståelse inte endast kan tillskrivas förändrad elevsammansättning på grund av migration, utan även socioekonomiska klyftor.

⁶: *LegiLexi* (www.legilexi.org) är en svensk, icke-vinstdrivande stiftelse som vill bidra till att alla barn lär sig att läsa. Den har bland annat utvecklat ett forskningsbaserat digitalt screeningverktyg som följer läsförmågan från förskoleklass till årskurs 3. Testet är kostnadsfritt och genomförs av cirka 185 000 elever varje år.

Ytterligare sårbarhetsfaktorer

Faktorer på individnivå, till exempel socioekonomiska förutsättningar, kan alltså också påverka hur läsförmågan utvecklas. Vi vet också att elever med sämre medfödda grundförutsättningar ofta behöver intensifierat stöd för att utveckla både språk- och läsförmåga. Hit hör elever med dyslexi (specifika läs- och skrivsvårigheter) som har särskilt svårt att knäcka läskoden och utveckla en automatiserad avkodning, elever med språkstörning (developmental language disorder/DLD) som har svårigheter att lära sig sitt eller sina modersmål och därför ofta har en svag språklig grund att stå på, och elever med andra utvecklingsneurologiska funktionsnedsättningar som direkt och indirekt kan påverka läs- och skrivinlärning (till exempel adhd och autism). Många av dessa funktionsnedsättningar förekommer tillsammans, och totalt handlar det om åtminstone 10 procent av alla elever som i någon grad har nedsatta individuella grundförutsättningar (Gillberg, 2021; Straub et al., 2022). Dessa funktionsnedsättningar ökar risken att utveckla betydande och varaktiga läs- och skrivsvårigheter, om inte undervisningen i klassrummet möjliggör inlärning även för dessa elever, eventuella svårigheter upptäcks i tid och evidensbaserade intensifierade insatser sätts in så snart svårigheter med läs- och skrivinlärning har uppmärksamats (Castles et al., 2018; Petscher et al., 2020).

I en studie av Terry et al. (2022) presenteras ett ramverk för att förstå det läsgap som ses i USA. Även om den kulturella kontexten är annorlunda jämfört med Sverige är mönstren desamma där som här; elever från socioekonomiskt utsatta förhållanden, rasifierade elever, flerspråkiga elever, elever med engelska som andraspråk och elever med olika funktionsnedsättningar har under många år haft klart sämre läsförståelse och akademiska resultat, och detta läsgap kvarstår eller ökar över tid. En individs sårbarhet för att hamna i lässvårigheter beror på många interagerande element där familjefaktorer spelar roll, men också sådant som hälsa, närhet till eller utsatthet för våld, vanvård, grad av trygghet och kulturell infrastruktur i bostadsområdet (till exempel bibliotek, museer eller parker) hänger samman med läsfärdigheter. Dessa forskare menar också att andelen elever som är sårbara och riskerar att hamna i lässvårigheter är stor och ökande – något som vi också kan se bland svenska elever. Flera av dessa faktorer kräver lösningar på samhällsnivå. Men för att stärka läsförmågan har skolan en avgörande betydelse. Därför måste undervisningen sättas i centrum och bygga på evidens. Detta är särskilt viktigt för de barn och ungdomar som växer upp med många sårbarhetsfaktorer.

Sammanfattningsvis: svensk skola lyckas idag inte uppfylla sitt kompensatoriska uppdrag. Alltför många elever har en bristande läsförmåga, och läsgapet mellan de som läser bäst och läser sämst tycks öka.

Läsförmåga och skrivförmåga stöttar varandra

Elevernas läsförmåga är dock även nära sammankopplad med deras skrivförmåga, både i utveckling och inlärning. Förmågorna stöttar varandra där undervisning i aspekter av läsning stöttar förmågan att skriva och tvärtom (Graham, 2020). En stor metaanalys visade att det finns starka samband mellan avkodningsförmåga och stavning, och ett måttligt samband mellan läsförståelse och förmågan att formulera text (Kim et al., 2023). Resultaten från de nationella proven i årskurs 3 läsåret 2021/2022 (Skolverket, 2022a) visade att många svenska elever även har skrivsvårigheter: 12 procent av alla elever fick underkänt i deltestet *Stavning och*

Vi vet också att elever med sämre medfödda grundförutsättningar ofta behöver intensifierat stöd för att utveckla både språk- och läsförmåga.

interpunktion (5 procent av flickorna, 17 procent av pojkarna och 26 procent av SVA-eleverna), 9 procent av eleverna fick underkänt i deltestet *Skriva: berättande text* (5 procent av flickorna, 12 procent av pojkarna och 18 procent av SVA-eleverna) och 7 procent av eleverna fick underkänt i deltestet *Skriva: faktatext* (5 procent av flickorna, 9 procent av pojkarna och 21 procent av SVA-eleverna). Även här ses alltså samma mönster, med stora grupper av elever som tidigt visar på skrivsvårigheter, och ett "skrivgap" mellan pojkar och flickor respektive mellan elever med svenska som modersmål och elever med svenska som andraspråk. Även om fokus i denna rapport är på läsförmåga, så är det viktigt att komma ihåg att god läsundervisning har positiva effekter på både stavningsförmåga och textkvalitet, och dessa effekter tycks också vara hållbara över tid (Graham et al., 2018).

Konsekvenser av språk-, läs- och skrivsvårigheter

Utöver att läs- och skrivförmågan är avgörande för att aktivt delta i samhällsliv och ta del av samhällsinformation, kan lässvårigheter få ytterligare konsekvenser. Tidiga lässvårigheter kan ha en negativ påverkan på läsmotivation (Toste et al., 2020), ha en negativ påverkan på akademiskt självförtroende (McArthur et al., 2020) och ha långsiktiga negativa konsekvenser för utbildning och yrkesliv (Smart et al., 2017). En metastudie har också visat att barn, ungdomar och vuxna med svag läsförmåga har en högre risk för ångest och depression (Francis et al., 2019). Detta skulle delvis kunna förklaras med att elever med lässvårigheter också har visat sig vara mobbade i högre grad än sina kamrater (Turunen et al., 2021), men det finns också ärftliga komponenter och samband som gör att varaktiga läs- och språksvårigheter, depression och ångest oftare förekommer samtidigt (se till exempel Helland et al., 2020). Även om orsakssambanden är komplexa så är det oroande att så många som en femtedel av svenska barn och ungdomar i mellan- och högstadiet har tydliga läsförståelsesvårigheter, vilket alltså ökar risken för ångest, depression och akademiska, yrkesmässiga eller sociala svårigheter.

Forskning visar att lässvårigheter kan förebyggas om elever i svårigheter tidigt identifieras och får intensiva insatser (Fuchs et al., 2008; Partanen & Siegel, 2014). I Finland, som konsekvent har presterat bättre än Sverige i de internationella läsförståelsemätningarna och där läsgapet mellan elever med höga respektive låga socioekonomiska förutsättningar är mindre⁷, finns resultat från en stor longitudinell studie som följde över 2 500 elevers läsförmåga från årskurs 1 till årskurs 9 (Psyridou et al., 2021). I studien var det 40 procent av eleverna som identifierades som svaga läsare i årskurs 1 men där lässvårigheterna glädjande nog inte kvarstod i årskurs 9. Dessa elevers läsflyt (avkodningsförmåga av text) förbättrades gradvis, medan deras läsförståelse var genomsnittlig redan i årskurs 3. Ytterligare runt 8 procent av eleverna hade varaktiga lässvårigheter som upptäcktes redan i årskurs 1 men som kvarstod till årskurs 9, och det är rimligt att anta att dessa elever har nedsatta individuella förutsättningar som till exempel dyslexi eller språkstörning. Vidare hade 42 procent av eleverna genomsnittliga läsfärdigheter och 10 procent hade goda läsfärdigheter genom hela grundskolan. Detta finska exempel visar på de positiva konsekvenserna av tidig upptäckt och tidiga insatser för att åtgärda lässvårigheter – redan i årskurs 3 var andelen elever med läsförståelsesvårigheter klart lägre jämfört med vad vi kunnat se i Sverige, trots att en större andel elever identifierades med lässvårigheter i årskurs 1.

En metastudie har också visat att barn, ungdomar och vuxna med svag läsförmåga har en högre risk för ångest och depression.

7: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FIN.pdf

Vad brister i svensk läsinlärning?

De första åren i skolan är särskilt viktiga för elevers läsutveckling. Läsinlärning borde vara lågstadiets viktigaste uppgift, men så ser det inte ut i svensk skola idag. I granskningen "Läsfrämjande arbete i grundskolan" konstaterar Skolinspektionen (2022) att svenska skolans läsfrämjande arbete brister. I rapportens sammanfattning nämns bland annat att arbetet ofta hänger på enskilda lärare, att en samlad bild av elevernas läsvanor och läsintresse saknas och att läsningen får mindre utrymme ju äldre eleverna blir. Detta trots att Skolinspektionen redan 2011 rapporterade att många skolor i Sverige saknade rutiner och en organisation, både för att stödja lärare i identifiering av lässvårigheter och för att sätta in lämpliga insatser till elever som har eller riskerar att utveckla lässvårigheter. Det har även konstaterats en försiktighet bland pedagoger att bedöma elevers kunskaper och ge specialpedagogiskt stöd under de första skolåren i Sverige (Sandberg, 2012).

En "vänta-och-se"-attityd till lässvårigheter identifierades i förarbetena till den läsa-skriva-räkna-garanti som infördes 2019 (Regeringskansliet, Prop 2017/18:195). Garantin syftar till att fler elever – genom kontroller och tidiga stödinsatser – ska uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper i läsförståelse i årskurs 1, och i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 3. Data från svenska elevers läsförmåga som vi redovisade ovan visar dock att garantin inte haft tillräcklig effekt på svenska elevers läsförmåga. En möjlig orsak är att garantin har ett stort fokus på stödinsatser. Vi menar att ett avsevärt större fokus bör ligga på den ordinarie undervisningen i klassrummet: om den undervisningen är god kommer färre elever behöva extra stödinsatser.

Bristande tidig läsundervisning

Decennier av forskning visar att god läsundervisning bör innehålla det som numera ofta kallas för *the Science of Reading* (till exempel Petcher et al., 2020). Det finns i korthet stark evidens för att eleverna tidigt behöver få explicit och systematisk undervisning för att tillägna sig en fungerande *ljudande läsning*, och att detta bör vara en del i en *balanserad läsundervisning* som också hjälper eleverna att utveckla alla de språkliga delar som behövs för att bearbeta och förstå en text (Castles et al., 2018; Taube et al., 2015).

Läs- och skrivförmåga är ingenting som vi människor kan utveckla helt på egen hand. Förberedande läsundervisning behöver ske systematiskt redan i förskoleklass. För att lära sig läsa är *fonologisk medvetenhet* nödvändig, vilket innebär att kunna fokusera på språkets form (språkljuden) snarare än dess innehåll. Det tar flera år för barn att utveckla denna förmåga, där beprövade metoder för att utforska språket muntligt och hjälpa barn att urskilja och manipulera olika språkljud måste användas (Rice et al., 2022). Forskning visar att tidigt arbete med fonologisk medvetenhet också förebygger senare lässvårigheter (SBU, 2014). Särskilt viktig är den del av fonologisk medvetenhet som kallas för *fonemisk medvetenhet*. Det handlar till exempel om att kunna säga vilka olika ljud som ingår i ett ord (analys) och att kunna sätta samman ljud till olika ord (syntes). Det är alltså genom att utveckla fonologisk medvetenhet som grunden läggs för att koppla språkljud (*fonem*) till bokstäver (*grafem*), vilket i sin tur utvecklar god *avkodningsförmåga*. En god och automatiserad avkodning utvecklas bäst genom att man arbetar explicit och strukturerat med ljudande läsning. Denna del av läsundervisningen

**Läsinlärning
borde vara låg-
stadiets viktigaste
uppgift, men så
ser det inte ut i
svensk skola idag.**

**Läs- och
skrivförmåga är
ingenting som vi
människor kan
utveckla helt på
egen hand.**

kallas *phonics* och behöver vara ett särskilt fokus i läsundervisningen i förskoleklass och årskurs 1 (National Reading Panel, 2000). Ljudande läsning gör att även nya, okända ord kan avkodas, och den ljudande läsningen främjar sedan den implicita (omedvetna) inläringen av de *ortografiska mönster*⁸ som behövs för att automatisera avkodningen (Seidenberg, 2017). *Phonics* är alltså en helt central del i att lära barn att läsa. Ändå har varken styrdokument eller svenska lärarutbildningar i tillräckligt hög grad betonat vikten av *phonics*. Att vi inte bättre stöttar lärare i förskoleklass och på lågstadiet i att arbeta efter den evidens kring god läsundervisning som finns, där *phonics* är en central del, är enligt vår mening en starkt bidragande orsak till det läsgap som vi ser i svensk skola idag.

I den intensiva diskussionen om vad som utgör god läsundervisning⁹ förekommer tyvärr många missförstånd kring vad *phonics* är ("Reading Wars": Castles et al., 2018). Till exempel att *phonics* skulle vara ett specifikt träningsprogram med isolerade övningar som inte är anpassade för Sverige och svenska förhållanden. Detta stämmer inte. Tvärtom är *phonics* ett sätt att arbeta strukturerat med kopplingen mellan språkljud och bokstäver, där man mycket väl kan använda för eleven meningsfulla sammanhang och texter.

Ett annat missförstånd är att **all** form av undervisning om sambandet mellan ljud och bokstav och ljudande läsning automatiskt innebär att man arbetar enligt *phonics*. Det finns få lärare som inte lär eleverna att ljuda sig igenom ord som en del av sin läsundervisning, men alltför ofta är denna undervisning inte tillräckligt strukturerad, explicit och intensiv för att de elever som kommer till skolan med sämre grundförutsättningar och kunskaper snabbt ska kunna knäcka läskoden och bli läsare. I följande stycken kommer vi därför att ge en översikt av vad forskningen menar är den mest effektiva läsundervisningen, förklara vad strukturerad och explicit *phonics* är samt särskilt redogöra för vilket stöd som finns i forskning för att använda *phonics*.

Det finns få lärare som inte lär eleverna att ljuda sig igenom ord som en del av sin läsundervisning, men alltför ofta är denna undervisning inte tillräckligt strukturerad, explicit och intensiv.

⁸: Ortografiska mönster är inlagrade bokstavskombinationer som kan avkodas direkt utan ljudning – mönstren kan motsvara ljud (t.ex. "skj"), vanligt förekommande orddelar (t.ex. "tion") eller hela ord som då läses som ordbilder.

⁹: Detta var del i en större internationell debatt som stegvis kom att beskrivas som något av ett "läskrig" (Reading wars). Den intresserade kan gärna ta del av den amerikanska podcasten *Sold a Story: How Teaching Kids to Read Went So Wrong* (Hanford, 2022) eller läsa Anna Eva Hallins artikelserie i tre delar som sammanfattar Castles et al. (2018): Slutet på läskrigen?

Läsundervisning behöver vara balanserad och differentierad

Vetenskapsrådet publicerade 2015 en systematisk kunskapsöversikt gällande läs- och skrivundervisning för yngre elever (Taube et al., 2015). Forskarnas direkta rekommendation till lärarna är att den tidiga läsundervisningen bör innefatta systematisk phonics som en bärande del av en *balanserad läsundervisning* som även inkluderar andra språkliga aktiviteter som är viktiga för att utveckla läsförståelse, till exempel kunskap om orddelar och morfologi, hörförståelse, läsförståelsestrategier, läsflyt och stavning. På liknande sätt framgår av internationell forskning att balanserad läsundervisning med phonics som bas är den mest effektiva (Castles et al., 2018)¹⁰.

Det är väldokumenterat att lärarens kunskaper om läsning har avgörande betydelse för att möta elevers olika behov och förutsättningar när det gäller läsinlärning (Alatalo, 2011). Elever som börjar skolan har en stor bredd gällande befintliga läskunskaper – vissa har redan knäckt läskoden medan andra ännu inte har utvecklat de nödvändiga förkunskaperna till att knäcka koden, som till exempel fonologisk medvetenhet. Några elever kommer med en stark språklig grund och mycket erfarenhet av böcker och högläsning från hem och förskola, medan andra elever har en svagare språklig grund att stå på och som är orsakad av individuella faktorer eller miljöfaktorer. Genom att erbjuda eleverna en balanserad läsundervisning bidrar läraren till att eleverna utvecklar sina läsfärdigheter, sin motivation och sitt intresse för läsning utifrån individuella förutsättningar och befintliga kunskaper. Balanserad läsundervisning förutsätter att läraren har goda insikter i vad läsning är och vad en evidensbaserad, differentierad läsundervisning bör innefatta. Lärare måste vara medvetna om att både systematisk phonics och språkförståelse (i all sin komplexitet) ska ingå i ett effektivt läsundervisningsprogram – men också att det inte betyder att alla delar får samma utrymme vid samma tidpunkter för alla elever.

Tidigt i läsutvecklingen (förskoleklass och årskurs 1) är det viktigast att hjälpa eleverna att knäcka koden, medan arbete med till exempel läsförståelse strategier eller morfologisk träning är mest effektivt när koden väl är knäckt (Castles et al., 2018). Den balanserade läsundervisningen är också differentierad, och möter eleverna där de är och bidrar till att alla elever kan delta i undervisning och utvecklas (Tomlinson et al., 2003). Det gäller elever som av olika anledningar är i behov av extra stöd och elever som är i behov av extra utmaningar (Deunk et al., 2018). Det är viktigt att tidigt differentiera undervisningen, där de elever som har svårigheter ges möjlighet till mer undervisning och träning medan elever som har knäckt läskoden ges möjlighet att utvecklas vidare i sin läsning (Connor & Morrison, 2016).

¹⁰: För elever med medfödda språkliga utmaningar (till exempel elever med språkstörning/DLD eller andra inlärningssvårigheter) och de som har svenska som andraspråk är en explicit språkutvecklande undervisning central för att utveckla de andra förmågor som behövs för läsförståelse, jämte undervisningen i systematisk phonics.

Explicit och systematisk phonics – vad innebär det i praktiken?

Vad innebär det då i praktiken att arbeta *explicit och systematiskt* med phonics för elever som ännu inte har knäckt läskoden i både yngre och äldre åldrar? I korthet kan phonics beskrivas med att läsinläringen följer en tydlig struktur: från det enkla och successivt till det som är svårare. Ordningen på det som lärs ut gör att eleverna så snart som möjligt kan börja läsa ord, meningar och texter självständigt (Fletcher et al., 2021). En bokstav i taget lärs in med hjälp av noga utvalda övningar. Vilka bokstäver man inleder med avgörs av hur vanlig bokstaven är, men också av hur de olika bokstäverna skiljer sig åt kring hur de låter eller ser ut. De vokaler respektive konsonanter som tidigt lärs in i svenska brukar därför vara *a, o, i* och *e* respektive *l, r, s, m, n* och *v*. Den långa vokalklangen övas noga, och först när eleven är säker på den introduceras ord med kort vokalklang.

Så snart två till tre bokstäver är inlärd får eleven börja träna på att ljuda samman ord. Även valet av ord följer en tydlig progression där man inledningsvis läser ord med enbart två eller tre bokstäver. Så småningom övas ord med konsonantförbindelser och ändelser. Så snart läskoden är knäckt och eleven klarar av att ljuda ut ord måste orden läsas och skrivas upprepade gånger – och detta ska självklart göras i för eleven meningsfulla sammanhang och i texter på rätt nivå. Detta syftar till att automatisera kopplingarna mellan grafem (bokstäver) och fonem (språkljud). När eleven har förstått principen och lärt sig de vanligaste mönstren, gör ytterligare lästräning att återkommande mönster och ordbilder lagras in. Med tiden utvecklar elever då den ortografiska helordsläsning som är en förutsättning för flytande avkodning. För att alla elever ska lyckas med detta behöver tid avsättas till denna tidiga, explicita läsinläring varje dag i förskoleklass och årskurs 1, tillsammans med de andra delar som också ingår i en god och balanserad läsundervisning¹¹.

Forskning visar även att en stor grupp elever (15–20 procent är en siffra som ofta nämns) särskilt behöver denna explicita och systematiska undervisning i kopplingen mellan språkljud och bokstav för att verkligen lära sig att ljuda och nå flytande läsning. Utan denna typ av undervisning finns en uppenbar risk att elever – som alltså med rätt träning skulle kunna lära sig att avkoda men inte fått rätt möjligheter – senare diagnostiseras med dyslexi på delvis felaktig grund¹².

Det finns kritik mot att phonics skulle vara mekanisk och att den skulle ta bort elevernas läslust. Den kritiken finns det dock inget vetenskapligt stöd för, utan tvärtom kan metoden om den används rätt bidra till att öka motivationen hos eleverna (Castles et al., 2018). Den tydliga strukturen medför att både lärare och elev kan följa utvecklingen, och phonicsundervisning gynnar såväl ordavkodning som läsförståelse och stavning (Ehri et al., 2001).

Utan denna typ av undervisning finns en uppenbar risk att elever – som alltså med rätt träning skulle kunna lära sig att avkoda men inte fått rätt möjligheter – senare diagnostiseras med dyslexi på delvis felaktig grund.

¹¹: Att phonics är grunden i läsundervisningen utesluter inte att man också lär elever att känna igen vissa ord som ordbilder. Att eleverna tidigt lär sig känna igen högfrekventa småord (t.ex. och, en/ett, den/det, han/hon, jag, som, att), ökar förmågan att ta sig an meningsfulla texter självständigt.

¹²: För en diskussion om detta, se till exempel Elliot och Grigorenko (2014) samt Seidenberg (2017).

Vad säger forskningen om phonics?

Det internationella forskningsläget gällande phonics och tidig läsundervisning har fått stor uppmärksamhet och har varit föremål för omfattande studier de senaste 25 åren. Resultaten visar konsekvent på positiva effekter.

En framträdande studie är National Reading Panelrapporten i USA (NRP, 2000). Denna omfattande analys av phonics som läsinlärningsmetod granskade över 100 000 forskningsstudier och drog slutsatsen att explicit och systematisk undervisning i phonics avsevärt förbättrar läsresultaten för barn.

På liknande sätt genomförde Statens beredning för medicinsk och social utvärdering (SBU) en metastudie 2014 där en stor mängd forskningsartiklar granskades och sammanställdes. SBU:s slutsats var att phonics är den undervisningsmetod som har bäst stöd för elever som är i riskzon för eller har konstaterad dyslexi (SBU, 2014).

I Storbritannien genomfördes en *Independent review of the teaching of early reading* kallad Rose Report – som fick stor spridning och förespråkade ett strukturerat tillvägagångssätt för phonics (Rose, 2006). Andra länder har också lagt stor vikt vid phonics i den tidiga läsundervisningen. I Australien framhöll rapporten *National Enquiry into the Teaching of Literacy* (Rowe, 2005) betydelsen av systematisk och explicit phonicsundervisning. På liknande sätt, i Kanada, betonar den forskningsbaserade *Effective Early Reading Instruction* (Government of Ontario, 2022) vikten av phonics som en grundläggande färdighet för tidig läsframgång.

Viktigt att framhålla är att även nyare forskning framhåller vikten av phonics som en central del i evidensbaserad tidig läsundervisning (till exempel Petcher et al., 2020; Ehri, 2020) och att forskning också visar att positiva effekter på läsförmåga av phonics kvarstår 10 år senare (Blachman et al., 2014).

I USA har phonics studerats bland annat som en del inom Response to Intervention (RTI) – en förebyggande modell och ett sätt att strukturera undervisningen med två till fyra nivåer (Mellard et al., 2010; Fuchs et al., 2012). Modellen bygger på systematisk uppföljning av elevprestationer och evidensbaserad, differentierad undervisning. Målet är att undvika att någon elev hamnar efter, och stödinsatserna ökar gradvis i både tidsomfång och individualisering genom modellens olika nivåer. Elevernas utveckling följs noggrant för att bedöma om klassrumsundervisningen eller stödinsatserna tillgodoser elevernas behov. I en ny svensk studie (Nilvius et al., 2023) undersöktes hur en fullskalig RTI-modell med tre nivåer fungerade för elever med risk för lässvårigheter när modellen tillämpades under två läsår (årskurs 1 och 2). Läsundervisningen utgick helt från phonics och i studien ställdes hypotesen att gruppen elever i riskzon för lässvårigheter skulle minska inom RTI, jämfört med motsvarande elever i en referensgrupp¹³ (som valdes ut för att vara så lik RTI-gruppen som möjligt avseende socioekonomiska index och klasstorlek). Båda grupperna var testade vid samma sex tillfällen och hade samma initiala ordavkodningsförmåga. Av eleverna som initialt befann sig i riskzonen för

Phonics är den undervisningsmetod som har bäst stöd för elever som är i riskzon för eller har konstaterad dyslexi.

¹³: I den longitudinella delen av studien följdes en RTI-grupp (n = 113) och en referensgrupp (n = 759) med hjälp av lästesterna från stiftelsen LegiLexi. Referensgruppen hämtades från LegiLexi-stiftelsens databas.

att utveckla lässvårigheter var det signifikant fler i RTI-gruppen än i jämförelsegruppen, som i slutet av årskurs 2 inte länge befann sig i denna riskzon.

I en annan longitudinell svensk interventionsstudie analyserades effekterna av explicit och systematisk phonics kombinerad med att uppmärksamma eleverna på var olika språkljud bildas i munnen (Fälth et al., 2017). Totalt deltog 69 elever i förskoleklass, en intervengrupp med 39 elever och en jämförelsegrupp med 30 elever. Interventionen pågick under hela förskoleklassåret och interventionsgruppen använde totalt 2 700 minuter till denna träning. Jämförelsegruppen fick "treatment as usual" och lärare rapporterade in att totalt 2 770 minuter ägnades åt någon form av läsrelaterade aktiviteter. Alla deltagare testades individuellt vid fyra tillfällen: före interventionens start, efter halva tiden, omedelbart efter interventionen och slutligen i ett uppföljningstest 6 månader efter att interventionen avslutats (det vill säga efter ett halvår i årskurs 1). Resultaten visade större framsteg för försöksgruppen, som fått explicit och systematisk phonics, jämfört med jämförelsegruppen. Framsteg observerades även för de elever som initialt bedömdes vara i riskzonen för att utveckla lässvårigheter. De positiva resultaten gällde fonem och ord som ingick i träningsprogrammet, men också nya fonem och ord som inte ingick i träningsprogrammet – vilket visar på överföringseffekter.

De starka forskningsresultaten har ännu inte fått samma genomslag i Sverige.

Vi gör om, men inte rätt: svenska lärare får otillräcklig vägledning

Såväl svensk som internationell forskning om tidig läsundervisning stödjer alltså vikten av explicit och systematisk phonics som en del i en balanserad läsundervisning. Många länder har också reviderat sina läroplaner och undervisningsriktlinjer för att inkludera explicit phonics som en central komponent i tidig läsundervisning. Även lärarutbildningar i flera länder (till exempel USA, Storbritannien och Australien) fokuserar alltmer på att lära ut phonics (till exempel NRP, 2000; Petcher et al., 2020; Ehri, 2020). De starka forskningsresultaten har ännu inte fått samma genomslag i Sverige. Det finns till exempel inget i dagens styrdokument som tydligt betonar vikten av att undervisning i phonics genomsyrar läsinläringen för yngre elever. I kursplanen i svenska för lågstadiet står det endast, som en punkt av sju under rubriken Centralt innehåll: "Gemensam och enskild läsning. Sambandet mellan ljud och bokstav. Strategier för att avkoda, förstå och tolka ord, begrepp och texter." Gällande förskoleklassen så står det under rubriken Språk och kommunikation, som två punkter av åtta, att undervisningen ska behandla "Bokstäver och andra symboler för att förmedla budskap" samt "Rim, ramsor och andra ordlekar". Detta menar vi är otillräcklig guidning.

Det blir också problematiskt när målen i styrdokumentet är otydligt formulerade. I "Läroplanen för grundskolan, förskoleklass och fritidshem" – LGr22 – står följande för godtagbara kunskaper i läsförståelse för årskurs 1:

Eleven läser meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning på ett **delvis fungerande** sätt. Eleven återger och kommenterar någon del av innehållet och visar **begynnande** läsförståelse. Med stöd av bilder eller frågor uppmärksammar eleven när det uppstår problem med läsningen av ord eller med förståelse av sammanhanget och prövar då att läsa om och korrigera sig själv. I samtal om texter som eleven lyssnat till för eleven enkla resonemang om texternas tydligt framträdande innehåll och jämför detta med egna erfarenheter.

I "Kriterier för bedömning av godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3" (Skolverket, 2022b) står följande om läsning och läsförståelse:

Eleven läser bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i **huvudsak** fungerande sätt. Eleven kommenterar och återger delar av innehållet och visar **grundläggande** läsförståelse. Eleven för också enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna.

De ord vi markerat i fetstil i citaten ovan menar vi är för vaga formuleringar som inte ger läraren tillräcklig vägledning i hur bra eleverna ska läsa vid respektive tidpunkt.

I kommentarmaterialet till kursplanen i svenska (Skolverket, 2022c), där lärare bör kunna förvänta sig förtydliganden, står följande:

Undervisning om sambandet mellan ljud och bokstav betonas särskilt i årskurserna 1–3, eftersom det är en viktig del av den tidiga läs- inläringen. För de flesta elever kommer den alfabetisk-fonemiska läsningen med hjälp av undervisningen successivt att övergå till en alltmer automatiserad ortografisk-morfemisk läsning. Några elever behöver dock fortsatt undervisning om detta, men i årskurserna 4–9 är det inte längre ett centralt innehåll i undervisningen för alla elever.

Här är det självklart positivt att det står att sambandet mellan ljud och bokstav särskilt ska betonas, och att det är en viktig del av den tidiga läsundervisningen. Dock är inte detta tillräcklig vägledning; det står till exempel inte något om vikten av att denna undervisning ska vara systematisk och explicit.

Otillräckliga bedömningsunderlag och brister i särskilt stöd

Ska lärare kunna planera en effektiv och balanserad läsundervisning måste de ha verktyg för att bedöma elevernas kunskapsnivåer och behov (Reutzel & Cooter, 2009). Då blir underlagen för bedömning av stor betydelse för att eleverna som ska lära sig att läsa och skriva får en läs- och skrivundervisning utifrån individuella förutsättningar och behov. Bedömningsunderlagen behöver vara finmaskiga och bygga på vad forskning visar är viktiga komponenter i tidig läsutveckling, såsom fonologisk medvetenhet och bokstavskänedom. Vidare är ordförråd, hörförståelse och ordavkodning avgörande delar där lärare måste ha kunskap om var varje elev befinner sig för att kunna bygga sin läsundervisning utifrån detta.

Ska lärare kunna planera en effektiv och balanserad läsundervisning måste de ha verktyg för att bedöma elevernas kunskapsnivåer och behov.

Som bland annat Fridolfsson (2023) har visat är de obligatoriska bedömningsstöd som används i Sverige idag inte tillräckligt effektiva när det kommer till att fånga upp elever med risk för lässvårigheter, och detta är ytterligare en anledning till att läsagarantin inte har haft önskad effekt. Både "Hitta språket" (bedömningsmaterial för förskoleklass) och "Bedömningsstödet i årskurs 1" har kritiserats för att inte fånga upp alla elever i svårigheter, samt för att ta mycket tid som skulle kunna användas till undervisning. Samtidigt vet vi att varaktiga lässvårigheter, och möjliga konsekvenser av dessa, kan förebyggas om elever identifieras och tidigt får rätt och evidensbaserade insatser (Fuchs et al., 2008; Partanen & Siegel, 2014). Om elever med avkodningssvårigheter eller språkliga svårigheter inte uppmärksammas tidigt förloras värdefull tid, och risken för negativa konsekvenser (till exempel sänkt självkänsla och minskad läsmotivation) ökar.

Vi vet dock att även i de fall elever i svårigheter identifieras så brister organisationen av särskilt stöd i svenska skolor i många fall. Detta trots den redan nämnda *Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser* som infördes 2019 i syfte att just säkerställa tidiga insatser. Även Skolverket har konstaterat att kvaliteten på processerna runt särskilt stöd behöver stärkas¹⁴. Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska stöd skyndsamt ges i form av extra anpassningar. Detta är enligt Skolverket (2023a) en insats av mindre ingripande karaktär under begränsad tid inom ramen för den ordinarie undervisningen, som alltså ska göras om det befaras att en elev inte når kunskapskraven. Om dessa extra anpassningar inte är tillräckliga för att eleven ska nå kunskapskraven ska en utredning göras; om eleven är i behov av särskilt stöd ska detta ges och allt ska dokumenteras i ett åtgärdsprogram. Andelen elever i Sverige som har ett åtgärdsprogram är högst i årskurs 9, vilket innebär att stödet ofta sätts in i slutet av grundskolan (9,3 procent av eleverna har ett åtgärdsprogram i årskurs 9, att jämföra med 5,6 procent i lågstadiet¹⁵). Mönstret har sett likadant ut de senaste åren och riskerar att påverka elevernas framtid negativt.

Förändrade läsvanor riskerar att öka gapet ytterligare

De senaste femton åren har också barn och ungdomars läsvanor förändrats, delvis på grund av den ökande användningen av digitala medier och teknik. Många barn och ungdomar ägnar mer tid åt att konsumera korta texter och visuellt innehåll på digitala plattformar, vilket kan minska deras exponering för och förmåga att läsa längre och mer komplexa texter. Detta kan påverka läsförståelse och analytisk förmåga negativt. Samtidigt visar ny statistik från Högskolan Dalarna (Vinterek et al., 2022) att hälften av de svenska eleverna i årskurs 9 inte läser en enda sammanhängande sida facklitteratur under en vanlig skoldag. Av sjätteklassarna läser 81 procent mindre än en sida skönlitteratur en vanlig skoldag, att jämföra med 44 procent 2007.

Om inte eleverna ens läser längre texter i skolan, blir utmaningen än större att få dem att läsa utanför skolan. Det är centralt att tid sätts av till enskild och gemensam läsning, varje dag, i hela grundskolan.

**Om elever med avkodnings-
svårigheter
eller språkliga
svårigheter inte
uppmärksammas
tidigt förloras
värdefull tid,
och risken
för negativa
konsekvenser
(till exempel
sänkt självkänsla
och minskad
läsmotivation)
ökar.**

¹⁴: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/fler-statistiknyheter/statistik/2023-04-20-statistik-om-sarskilt-stod-i-grundskolan-2022-23>

¹⁵: Även "anpassad studiegång" kräver ett åtgärdsprogram och är inräknat i dessa andelar. Vid anpassad studiegång tas ett eller flera skolämnen bort från en elevs schema, och detta är 20 gånger vanligare i årskurs 9 än i årskurs 3, vilket delvis förklarar skillnaden i andel åtgärdsprogram. Kunskapskraven och konsekvenserna av att inte nå dem är dessutom högre i årskurs 9 (slutbetyg) jämfört med årskurs 3.

En stor longitudinell studie från Finland visade att digital läsning på fritiden i årskurs 6 hade ett negativt samband med läsförståelse i årskurs 7 (Torppa et al., 2020). Denna studie visade också att läsning av böcker på fritiden hade ett positivt samband med läsförståelse i alla årskurser, medan läsning av andra typer av texter på fritiden inte hade det. Om läsning inte uppmuntras eller prioriteras i skolan, hemma eller i samhället kan det ha en negativ inverkan på barns läsförmåga och intresse för läsning. Denna grund till läslust, läsmotivation och läsvana måste också läggas tidigt, och här har lärare i samarbete med skolbibliotek och skolbibliotekarier en viktig uppgift, särskilt om det inte finns läsvana eller stöd hemifrån. För att utveckla läsförmågan behöver alla barn läsa böcker på rätt nivå, med innehåll som stimulerar till mängdträning och lustläsning. I skollagen står det att alla svenska elever ska ha tillgång till skolbibliotek. Så ser det inte alltid ut, utan även här krävs ytterligare insatser. Här är det dock viktigt att framhålla att viljan, önskan och motivationen att läsa också hänger samman med läsförmågan i sig – om en elev är bra på att läsa kommer hen vilja läsa mer (till exempel Mol & Bus, 2011).

Fem förslag för bättre läsförmåga efter lågstadiet

Som vi kan se finns det flera samverkande orsaker till problemen med ett ökande läsgap och en större andel elever med svag läsförmåga. Ändå kan skolans roll, inklusive vikten av en god tidig läs- och skrivundervisning, inte nog understrykas. Genom att höja statusen för läsinlärningen och borge för att alla yngre elever får en god läsundervisning kombinerat med lustfylld mängdträning, kan vi bygga en grund för läsförståelse och därmed inlärning för de äldre eleverna. När avkodningen är automatiserad och läsning sker med flyt, tar också eleverna till sig innehållet i det lästa. En flytande läsning – och ökad läserfarenhet – utvecklar i sin tur ordförråd, bakgrundskunskap och alla andra viktiga aspekter av språklig förmåga.

Tyvärr ger dock dagens styrdokument en otillräcklig guidning. Genom oklara mål och formuleringar finns risk att undervisningen brister.

Ska vi minska det läsgap vi kan se tidigt i skolan måste kraven på elevernas läsförmåga skärpas. Vi anser att kraven i slutet av årskurs 1 bör vara att eleverna kan läsa samt förstå korta, elevnära texter självständigt. De ska vidare kunna använda ljudningsstrategin på okända ord och avkoda högfrekventa ord med helordsläsning på ett fungerande sätt, och visa mer än begynnande läsförståelse. Eftersom de individuella förutsättningarna för läsinlärning ser olika ut, kommer en minoritet av eleverna behöva intensifierat stöd under längre tid för att knäcka läskoden och nå målen ovan. Om lärare ges möjligheter till evidensbaserad, strukturerad undervisning och adekvata insatser sätts in tidigt för de som halkar efter, bör i princip alla elever ha knäckt läskoden i slutet av årskurs 1.

Om en majoritet av eleverna är på god väg mot flytande läsning i slutet av årskurs 1 kan läsundervisningen i årskurs 2 och 3 fokusera på alla de språkliga förmågor som behöver utvecklas för god läsförståelse och skrivförmåga. I dessa årskurser bör också

Om lärare ges möjligheter till evidensbaserad, strukturerad undervisning och adekvata insatser sätts in tidigt för de som halkar efter, bör i princip alla elever ha knäckt läskoden i slutet av årskurs 1.

mycket tid avsätts för mängdträning med en variation av motiverande texter på en för eleven rätt nivå – både i enskild läsning, gemensam läsning och textsamtal.

Samtidigt behöver målen vara högre ställda även i årskurs 3 där avkodningen måste vara automatiserad och läsförståelsen av åldersanpassade skönlitterära texter och faktatexter måste vara god. I årskurs 4 ska eleverna vara redo att använda läsningen som redskap för att lära. Självklart måste differentiering¹⁶ vara ledord även här. Med denna grund kan kriterier för bedömning av godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3 formuleras på ett sätt som förutsätter att alla elever kan börja mellanstadiet med läsmotivation och förutsättningar till god läsförståelse – redo för att använda läsningen som ett redskap för att lära. Då krävs mer än ”grundläggande läsförståelse” av såväl åldersanpassade skönlitterära texter som faktatexter.

Utifrån informationen vi sammanställt i denna rapport har vi tagit fram fem förslag som vi anser har potential att vända den negativa utvecklingen, förebygga att läsgapet fortsätter att öka och förhindra att en allt större andel elever slutar grundskolan med en läsförmåga som är otillräcklig för högre utbildning, arbetsliv och fullt deltagande i samhällslivet:

1. Tydliga riktlinjer från skolverket

Sveriges lärare har idag stor frihet att utforma sin undervisning själva, men detta måste balanseras mot den brist på likvärdighet som vi också ser. Därför anser vi att kursplanerna för årskurserna F–3 tydligt måste innehålla delarna i en evidensbaserad balanserad läsundervisning. Regeringen har aviserat att de avser ge skolans styrdokument tydligare kunskapsinriktning genom att läroplaner, kursplaner och ämnesplaner reformeras i enlighet med barns kognitiva utveckling och får ökat fokus på inläring, färdigheter samt fakta- och ämneskunskaper (Tidöavtalet, 2022). För att lyckas med denna uppgift, särskilt relaterat till den centrala färdigheten läsning, föreslår vi att följande tydligt skrivs in i skolans styrdokument, kursplaner och kommentarmaterial:

- I en reviderad kursplan för den nu obligatoriska förskoleklassen bör läsförberedande aktiviteter – som innefattar systematiskt och explicit arbete med språklig, fonologisk (och särskilt fonemisk) medvetenhet samt bokstavskännet – betonas tydligt.
- I kursplanen för årskurs 1 bör explicit och systematisk phonics i för eleven meningsfulla sammanhang vara en central del, i kombination med träning i att skriva och forma bokstäver, stava samt skriva meningsfulla texter.
- I förskoleklass och årskurs 1 ska högläsning och tillhörande textsamtal ha en central plats, där läraren använder för eleven meningsfulla texter för att arbeta explicit med till exempel ordförråd, textstrukturer och förståelsestrategier. Detta ger en mycket viktig grund till elevernas läsförståelse.

Därför anser vi att kursplanerna för årskurserna F–3 tydligt måste innehålla delarna i en evidensbaserad balanserad läsundervisning.

¹⁶ Differentiering i undervisning innebär här att läraren anpassar undervisningsmetod, material och innehåll för att möta elevers individuella behov och förmågor.

- I årskurs 2 och 3 övergår fokus i läsundervisningen till alla andra delar som behövs för en god läsförståelse, till exempel explicit undervisning i ordförråd inklusive morfologi och stavning samt läsförståelsestrategier och skrivträning. Vidare bör mycket tid ägnas åt egen läsning av olika texter på rätt nivå, för att öka läsflyt och läserfarenhet.

Läsundervisningen ska vara balanserad och differentierad, något som med fördel också skulle kunna skrivas in i styrdokument. Vi vill här betona att fokus på explicit phonics i det centrala innehållet inte utesluter att andra läsundervisningsmetoder också används. Det finns många lustfyllda och meningsfulla läs- och skrivaktiviteter som kan ingå i en balanserad läsundervisning. Däremot är det helt centralt att evidensbaserad, explicit och systematisk undervisning i fonologisk medvetenhet och phonics i förskoleklass och årskurs 1 ges tillräckligt utrymme och tillräcklig tid för att alla elever ska ha en chans att knäcka läskoden. Detta är särskilt viktigt för elever med genetiska eller miljömässiga sårbarhetsfaktorer och för de som kommer till skolan med svaga grundkunskaper, och är sammantaget en helt nödvändig insats för att vi ska kunna stänga läsgapet och öka läskunnigheten hos de elever som nu läser sämst i svensk grundskola.

2. Fokus på evidensbaserad läsundervisning på lärarutbildningarna

Svensk lärarutbildning har varit föremål för flera reformer sedan grundskolan infördes på 1960-talet, där avskaffande av läs- och skrivinläring som ett obligatoriskt moment i lärarutbildningen 1991 tillhör de i efterhand kanske mest förvånande. Den reformen medförde att även lärarstudenter som utbildade sig för att arbeta med barn i yngre åldrar examinerades utan särskilda kunskaper i läs- och skrivinläring. År 2005 ändrades högskoleförordningen och kunskaper om läs- och skrivinläring blev ett krav för lärare som skulle arbeta med yngre elever. För de studenter på grundlärarprogrammet som läser med inriktning förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3 är det idag obligatoriskt med minst 30 högskolepoäng i ämnet svenska. Men inom ämnet behöver läsinläring ges störst utrymme. Regeringens beslut att låta utreda hur lärar- och förskollärarutbildningarna ska reformeras är därför välkommet, inte minst förslagen om ökat fokus på ämneskunskap och praktisk metodik samt betoningen av läs- och skrivinläringens betydelse. Men för att alla lärarstudenter verkligen ska få verktyg och fördjupad kunskap om hur man bäst lär barn att läsa, behöver lärosätena ha följande krav när de utbildar blivande lärare:

- Hur man systematiskt och explicit arbetar med läsförberedande aktiviteter (särskilt fonologisk inklusive fonemisk medvetenhet och bokstavskännedom) i förskoleklass.
- Hur man arbetar med systematisk phonics i meningsfulla sammanhang.
- Teorier och metoder om hur elever utvecklar en säker och automatiserad avkodningsförmåga.
- Hur man kan differentiera läsundervisningen för att motivera och stärka alla elevers läsning.

Våra blivande lärare måste också ha kunskap om vikten av gemensam läsning, textsamtal och läsförståelsestrategier, och att det krävs rikligt med enskild läsning av olika typer av texter för att utveckla läsflyt – något som ska pågå hela lågstadietiden. På samma sätt behövs fortbildningar som lärosätena, Skolverket och huvudmännen organiserar inom tidig läs- och skrivinlärning och som grundas i den stora mängd evidens som finns.

3. Screeningmetoder som fångar upp elever i riskzon

Med rätt typ av screeningmaterial och tester kan lärare effektivt mäta elevernas läsfärdigheter och därmed fatta rätt beslut om undervisning och stödinsatser. De screeningmetoder som är obligatoriska måste fånga upp elever i riskzon för att utveckla lässvårigheter, men som Fridolfsson (2023) visat finns det brister i dagens obligatoriska bedömningsstöd och nationella prov på lågstadiet.

Heltäckande kartläggningsverktyg som kan användas regelbundet för att detaljerat kartlägga och följa elevernas läsutveckling och progression är en viktig förutsättning för en balanserad läsundervisning. Regeringens beslut i september 2023, att ge Skolverket i uppdrag att bland annat se över om de obligatoriska kartläggningsmaterialen i förskoleklassen och bedömningsstöden i årskurs 1 kan förbättras och utvecklas, är därför välkommet. Det är dock avgörande att Skolverkets nya uppdrag resulterar i att svensk skola använder kartläggningsmaterial som har sin grund i teorier om läsning och innehåller delar som prövar bokstavskännet, fonologisk medvetenhet med fokus på ljudsyntes och segmentering av ord i ljud, avkodning av ord utan stöttande kontext samt både språk-, hör- och läsförståelse anpassad efter åldersgrupp. Resultaten ska användas för att planera undervisning.

4. Rätt insatser tidigt

När lärare har identifierat elever i riskzon för lässvårigheter eller med konstaterade lässvårigheter måste insatser sättas in omgående. Tidiga insatser kan både förebygga senare svårigheter och förhindra att lässvårigheter blir varaktiga. Rätt insatser är centralt – eftersom läsning är en komplex aktivitet som kräver många olika förmågor, kommer olika elever med lässvårigheter behöva olika insatser. Det kan handla om intensifierat stöd gällande fonologisk och fonemisk medvetenhet, kopplingen mellan språkljud och bokstav, läsflyt eller språkliga insatser med fokus på till exempel ordförråd, grammatik eller förmågan att berätta, beskriva och förklara. Först och främst måste lärare få vägledning i hur elevernas stödbehov kan mötas i den ordinarie, dagliga undervisningen. Här är nära samarbete mellan klasslärare, speciallärare och specialpedagoger en nyckel. Även skollogopederna är en växande yrkesgrupp i Sverige som kan bli en viktig resurs för lärare i att skapa språkligt tillgängliga lärmiljöer.

När insatser behövs anser vi att dessa med fördel kan organiseras och differentieras utifrån *Response to Intervention* (RTI). I detta arbetssätt får alla elever som halkar efter i läsinlärningen intensifierat stöd, i hel- eller halvklass, i mindre grupp och enskilt. Effekterna av stödet utvärderas kontinuerligt och ligger till grund för fortsatt undervisningsplanering. För de elever där den första nivån av stöd inte är tillräcklig intensifieras stödet ytterligare (Fuchs et al., 2012). För elever som inte svarar på dessa intensifierade insatser kan det bli aktuellt med en utredning av andra professioner, till exempel för att undersöka om svårigheterna med läsinlär-

ning handlar om dyslexi, språkstörning eller någon annan funktionsnedsättning. Samtidigt behöver individualiserat stöd från speciallärare eller skollogoped sättas in, både för att utveckla och kompensera för bristande förmågor. Fördelarna med RTI-modellen är att elever som behöver stöd snabbt identifieras (oavsett orsak) och får insatser. Det gör att insatserna (som ofta är ansträngande för eleverna och kostsamma för samhället) med större säkerhet leder till tidig, evidensbaserad och intensifierad undervisning, vilket i förlängningen minskar andelen elever som är i behov av långvarigt individuellt stöd av till exempel speciallärare eller skollogoped.

5. Bättre förutsättningar för lärare på organisationsnivå

Det räcker självklart inte med tydliga riktlinjer, god utbildning och bra kartläggningsverktyg för att vända den dystra utvecklingen. För att detta omfattande och långsiktiga arbete med att stänga läsgapet ska lyckas måste också de allmänna förutsättningarna för lärare avsevärt förbättras. Detta handlar bland annat om:

- tillräcklig tid för planering av undervisning och kartläggning av läsfärdigheter
- förutsättningar och tid för strukturerat samarbete med andra professioner inom skolan – speciallärare, specialpedagoger, skolbibliotekarier och skollogopeder – för att tillsammans arbeta evidensbaserat och läsfrämjande
- speciallärare, specialpedagoger, skolbibliotekarier och skollogopeder som också måste finnas tillgängliga i högre grad i skolan
- rimlig klasstorlek med möjlighet till arbete i halvklass eller mindre grupper
- fortbildning för verksamma lärare.

Vilka förutsättningar och vilka stöd som lärare behöver kommer variera från skola till skola, mycket på grund av att elevunderlaget och därmed andelen elever med tidigt stödbehov också varierar.

Referenser

Alatalo, T. (2011). Skicklig läs-och skrivundervisning i åk 1-3: Om lärares möjligheter och hinder.

Andersson, K., Hansson, K., Rosqvist, I., Lyberg Åhlander, V., Sahlén, B., & Sandgren, O. (2019). The contribution of bilingualism, parental education, and school characteristics to performance on the Clinical Evaluation of Language Fundamentals: Swedish. *Frontiers in psychology*, 10, 1586.

Blachman, B. A., Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Murray, M. S., Munger, K. A., & Vaughn, M. G. (2014). Intensive reading remediation in grade 2 or 3: Are there effects a decade later? *Journal of educational psychology*, 106(1), 46.

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological science in the public interest*, 19(1), 5-51.

Connor, C. M., & Morrison, F. J. (2016). Individualizing student instruction in reading: Implications for policy and practice. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 3(1), 54-61.

Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta- analysis. *Reading*, 36, 250-287.

Ehri, L. C. (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly*, 55, S45-S60.

Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia debate* (No. 14). Cambridge University Press.

Fletcher, J. M., Savage, R., & Vaughn, S. (2021). A commentary on Bowers (2020) and the role of phonics instruction in reading. *Educational Psychology Review*, 33, 1249-1274.

Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L., & McArthur, G. M. (2019). The association between poor reading and internalising problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 67, 45-60.

Fridolfsson, I. (2023). Hur svensk skola missar elever som inte lär sig läsa – en granskning av bedömningsstöden i svenska. *Näringslivets skolforum*. Stockholm: Svenskt Näringsliv.

- Fuchs, D., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Bryant, J., & Davis, G. N. (2008). Making “secondary intervention” work in a three-tier responsiveness-to-intervention model: Findings from the first-grade longitudinal reading study of the National Research Center on Learning Disabilities. *Reading and Writing*, 21, 413-436.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A Next-Generation Approach to Multilevel Prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263-279.
- Fälth, L., Gustafson, S., & Svensson, I. (2017). Phonological awareness training with articulation promotes early reading development. *Education*, 137(3), 261-276.
- Fälth, L., Hallin, A.E., Norström, T. (2021). Corona- pandemins påverkan på lågstadielevs läsinlärning. Rapport, Stiftelsen LegiLexi. <https://legilexi.org/kunskapsbank/artiklar/forskning/coronarapport>
- Fälth, L., Selenius, H., & Egerhag, H. (2023). A cross- sectional study on reading among young L1 and L2 students in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 38(2), 233-244.
- Gillberg, C. (2021). The essence of autism and other neurodevelopmental conditions: Rethinking co-morbidities, assessment, and intervention. Jessica Kingsley Publishers.
- Government of Ontario (2022). Effective early reading instruction: a guide for teachers. Government of Ontario, Ontario, Kanada. <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/guide-effective-early-reading/download>
- Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading research quarterly*, 55, S35-S44.
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., ... & Talukdar, J. (2018). Reading for writing: A meta- analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284.
- Hallin, A. E., Danielsson, H., Nordström, T., & Fälth, L. (2022). No learning loss in Sweden during the pandemic: Evidence from primary school reading assessments. *International Journal of Educational Research*, 114, 102011.
- Heller Sahlgren, G. (2023). En av världens mest likvärdiga grundskolor. ECEPR. Hämtat från https://www.ecepr.org/wp-content/uploads/2023/06/En_likvardig_skola.pdf
- Helland, S. S., Røysamb, E., Brandlistuen, R. E., Melby- Lervåg, M., & Gustavson, K. (2020). A common family factor underlying language difficulties and internalizing problems: Findings from a population-based sibling study. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 399-409.
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.

Kim, Y. S. G., Wolters, A., & Lee, J. W. (2023). Reading and Writing Relations Are Not Uniform: They Differ by the Linguistic Grain Size, Developmental Phase, and Measurement. *Review of Educational Research*, 00346543231178830.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Schatschneider, C. (2018). Examining the simple view of reading with elementary school children: Still simple after all these years. *Remedial and Special Education*, 39(5), 260-273.

McArthur, G. M., Filardi, N., Francis, D. A., Boyes, M. E., & Badcock, N. A. (2020). Self-concept in poor readers: A systematic review and meta-analysis. *PeerJ*, 8, e8772.

Mellard, D., McKnight, M., & Jordan, J. (2010). RTI tier structures and instructional intensity. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(4), 217-225.

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267.

National Reading Panel (NRP), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Nilvius, C., Fälth, L., Selenius, H., & Svensson, I. (2023). Examination of a multitiered RtI-model for identifying and supporting students at risk of reading difficulties in primary schools in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-18.

Partanen, M., & Siegel, L. S. (2014). Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities. *Reading and Writing*, 27, 665-684.

Petscher, Y., Cabell, S. Q., Catts, H. W., Compton, D. L., Foorman, B. R., Hart, S. A., ... & Wagner, R. K. (2020). How the science of reading informs 21st-century education. *Reading research quarterly*, 55, S267-S282.

Psyridou, M., Tolvanen, A., de Jong, P. F., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Torppa, M. (2021). Developmental profiles of reading fluency and reading comprehension from grades 1 to 9 and their early identification. *Developmental Psychology*, 57(11), 1840.

Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (2009). *The Essentials of Teaching Children to Read: What Every Teacher Should Know!* Allyn and Bacon Publishing Company.

Rice, M., Erbeli, F., Thompson, C. G., Sallese, M. R., & Fogarty, M. (2022). Phonemic awareness: A meta- analysis for planning effective instruction. *Reading Research Quarterly*, 57(4), 1259-1289.

Rose, J. (2006) *Independent Review of the Teaching of Early Reading*. Nottingham: DfES Publications.

Rowe, K. (2005) Teaching Reading. Report and Recommendations. National Enquiry into the Teaching of Literacy. Barton, Australia: Australian Government, Department of Education, Science and Training.

Sandberg, G. (2012). På väg in i skolan: Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala Universitet.

SBU. (2014). Dyslexi hos barn och ungdomar – tester och insatser. En systematisk litteraturöversikt. SBU-rapport nr 225. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU).

Seidenberg, M. (2017). Language at the Speed of Sight: How we read, why so many can't, and what can be done about it. Basic Books.

Skolinspektionen. (2022). Läsfrämjande arbete i grundskolan med särskilt fokus på undervisningen i svenska i årskurs 4–6. Tematisk kvalitetsgranskning 2022, diarienummer: 2020:8002. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2022/lasframjande-arbete-i-grundskolan/>

Skolinspektionen. (2011). Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan. Rapport 2011:8. Kvalitetsgranskning, diarienummer 40-2010:119. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2011/las--och-skrivsvarigheterdyslexi-i-grundskolan/>

Skolverket (2022a). Resultat på de nationella proven i årskurs 3, 6 och 9 – läsåret 2021/22. Nedladdad från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=10524>

Skolverket. (2022b). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22>

Skolverket. (2022c). Kommentarmaterial till kursplanen i svenska – Grundskolan. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2022/kommentarmaterial-till-kursplanen-i-svenska---grundskolan>

Skolverket. (2023a). Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram>

Skolverket. (2023b). PIRLS 2021. Läsförmågan hos svenska elever I årskurs 4 I ett internationellt perspektiv. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=11490>

Smart, D., Youssef, G. J., Sanson, A., Prior, M., Toumbourou, J. W., & Olsson, C. A. (2017). Consequences of childhood reading difficulties and behaviour problems for educational achievement and employment in early adulthood. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 288–308.

Straub, L., Bateman, B. T., Hernandez-Diaz, S., York, C., Lester, B., Wisner, K. L., ... & Huybrechts, K. F. (2022). Neurodevelopmental disorders among publicly or privately insured children in the United States. *JAMA psychiatry*, 79(3), 232–242.

Taube, K., Fredriksson, U. & Olofsson, Å. (2015). Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever. Delrapport från SKOLFORSK- projektet. <https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A813027&dswid=6156>

Terry, N. P., Gerido, L. H., Norris, C. U., Johnson, L., & Little, C. (2022). Building a framework to understand and address vulnerability to reading difficulties among children in schools in the United States. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2022(183-184), 9-26.

Tidöavtalet. (2022). Överenskommelse för Sverige. Kristdemokraterna, Liberalerna, Moderaterna och Sverigedemokraterna.

Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2020). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other—A longitudinal study across grades 1 and 9. *Child development*, 91(3), 876-900.

Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456.

Turunen, T., Poskiparta, E., Salmivalli, C., Niemi, P., & Lerkkanen, M. K. (2021). Longitudinal associations between poor reading skills, bullying and victimization across the transition from elementary to middle school. *PLoS one*, 16(3), e0249112.

Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T., & Liberg, C. (2022). The decrease of school related reading in Swedish compulsory school—trends between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 119-133.

Om författarna



Linda Fälth är i grunden lärare och utbildad specialpedagog. Hon är professor i pedagogik och biträdande vicerektor för lärarutbildningen vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning rör främst läsning, läsutveckling, läs- och skrivsvårigheter och dyslexi.



Anna Eva Hallin är biträdande lektor och forskare vid Enheten för logopedi, Karolinska Institutet. Hennes fokus i undervisning och forskning är barn och ungdomar med språk-, läs- och skrivsvårigheter, och hon sprider också evidensbaserad kunskap inom dessa områden på forskningsbloggen sprakforskning.se.



**Näringslivets
skolforum**

SWEDISH ENTERPRISE SCHOOL FORUM

Så löser vi läskrisen på lågstadiet

Oktober 2023, Näringslivets skolforum, Stockholm