

En F-3-läroarutbildning på vetenskaplig grund för bättre tidig läs- och skrivutveckling

AGNETA GULZ, ARON IHSE SEWARD,
BETTY TÄRNING & MAGNUS HAAKE



**Näringslivets
skolforum**
SWEDISH ENTERPRISE SCHOOL FORUM

Näringslivets skolforum är ett initiativ från Svenskt Näringsliv för att stärka Sveriges kompetensförsörjning och förbättra kunskapsresultaten i svensk skola. Syftet är att erbjuda en arena för ökad probleminsikt, förutsättningslös dialog, internationell utblick och erfarenhetsutbyte. svensknaringsliv.se/skolforum

**En F-3-läroarutbildning på vetenskaplig grund
för bättre tidig läs- och skrivutveckling**

Författare: Agneta Gulz, Aron Ihse Seward,
Betty Tärning & Magnus Haake

Augusti 2024

Näringslivets skolforum, Stockholm

Formgivning och omslag: Stockholm Kreativism AB

Innehållsförteckning

Sammanfattning	4
1. Inledning	6
1.1 Rapportens upplägg	7
2. Läsa och skriva – varför är det viktigt?	8
2.1. Rätten att få lära sig läsa och skriva	8
2.2. Läs- och skrivkunnighet ger en 'boost' för hjärnans utveckling	9
2.3. Kraften och mångsidigheten i att kunna läsa och skriva	12
2.4. Att säkerställa att i stort sett alla barn som börjar F-klass blir läs- och skrivkunniga på en grundläggande nivå	14
3. Vad borde ingå i F-3-läroarutbildning angående tidig läs- och skrivinläring?	20
3.1. Grundläggande kunskap om företeelserna 'läsa och skriva' och tillägnandet av dessa förmågor	20
3.2. Kunskap om de olika sätt på vilka en läs- och skrivförmåga stärker en individ	20
3.3. Kunskap om phonics-baserad undervisning i en rik kontext	21
3.4. Kunskap om variationen i förutsättningar för att lära sig läsa och skriva på grundläggande nivå och om att möta denna	22
3.5. Praktisk kunskap och träning	23
4. En mindre undersökning av hur F-3-läroarstudenter i sin utbildning förbereds för att hjälpa barn lära sig läsa och skriva	24
4.1. Bakgrund till undersökningen	24
4.2. En undersökning i tre delar	28
4.3. Metod och tillvägagångssätt för undersökningen	28
5. Resultat från vår undersökning	33
5.1. Resultat från genomgång av kurslitteraturen	33
5.2. Resultat från kunskapstesten (webbenkät)	37
5.3. Resultat från intervjuerna	42
6. Diskussion	49
6.1. Lärares och läroarutbildares professionella autonomi	50
6.2. "Forskningsbaserad" är något annat än "vetenskapligt baserad"	52
7. Förslag för att stärka/reformera F-3-läroarutbildning avseende tidig läs- och skrivutveckling	54
7.1. Innehåll: Grundläggande (tidig) läs- och skrivutveckling	54
7.2. Utrymme: Att bereda plats till ovanstående på F-3-läroarprogrammen	58
Referenser	63
Om författarna	70

Sammanfattning

Mot bakgrund av vetenskaplig evidens om (i) hur grundläggande läs- och skrivförmåga utvecklas och (ii) hur man kan gå till väga för att säkerställa att nära nog alla (över 95 %) som börjar F-klass når denna, lyfter vi i rapporten fram kunskap som F-3-lärarstudenter borde få med sig. I ett nästa steg undersöker vi det nuvarande läget genom att gå igenom inlagor av lärarstudenter och lärarutbildare, granska F-3-lärarstudenters examensuppsatser om tidig läs- och skrivundervisning och slutligen sammanställa en egen tredelad undersökning av F-3-lärarutbildning vid 9 lärosäten.

Den första delen av undersökningen, en genomgång av svenskkursernas kurslitteratur, visade bland annat att: Utrymmet som ges till tidig läs- och skrivinläring är (mycket) litet. Övergripande teoribildning om kommunikation och språkutveckling är i fokus på bekostnad av konkret kunskap om hur man stöttar utvecklingen av skriftligt respektive talat språk. Mycket material är inriktat på hur den som *redan har en grundläggande läs- och skrivförmåga* kan stötta snarare än på hur man från början lär barn att läsa och skriva. Också i materialet för flerspråkighet syns ett övergripande fokus på kommunikation och (multi-modal) litteracitet på ett sätt som gör att de grundläggande förmågorna att läsa och skriva tonas ner.

Den idag mycket omfattande, empiriskt grundade, kunskapen från fältet *Science of Reading* är mycket svagt representerad, till exempel varför det för många elever är mödosamt att tillägna sig grundläggande läs- och skrivförmåga samtidigt som nästan alla *med rätt hjälp och tidiga insatser* kan göra det. Kurslitteraturen presenterar inte skillnaderna i vetenskaplig evidens mellan *phonics* (strukturerade, systematiska ljudningsmetoder) och t.ex. *Kiwimetoden* eller *Att skriva sig till läsning* – och den rymmer mycket lite om phonics i sin egen rätt. Dock får fonologisk medvetenhet relativt mycket teoretiskt utrymme – men knappast något alls i konkreta termer.

I undersökningens andra del medverkade 48 sistaårs F-3-lärarstudenter i ett kunskapstest med fokus på relationer mellan fonologisk struktur i talet och alfabetisk skrift – kunskap av vikt för att kunna vägleda elever genom de svårigheter med avkodning som många av dem möter. Lärarstudenternas resultat var genomgående svaga. I undersökningens tredje del deltog 11 av de 48 studenterna i en halvstrukturerad intervju. Resultatet här pekar i samma riktning som de från undersökningens första och andra del, såsom: Tidig läs- och skrivinläring har varit ett perifert tema i svenskkurser. Studenterna visar ingen kännedom om skillnader i vetenskaplig evidens för olika metoder för tidig läs- och skrivutveckling; de flesta uttrycker positiv inställning till metoder med svagare empiriskt stöd; inget tyder på att de fått kunskap om evidensbaserad screening inom ramen för en *Response to Intervention-ansats*.

Nuvarande krav, föreskrifter och incitament för F-3-lärarytbildningar avseende tidig läs- och skrivutveckling är otillräckliga.

Sammanfattningsvis indikerar materialet i rapporten att:

- majoriteten F-3-läroarutbildningar i Sverige inte erbjuder en vetenskapligt baserad utbildning som förbereder blivande F-3-lärare på att stötta elevers tidiga läs- och skrivutveckling,
- många F-3-lärare examineras utan den teoretiska och praktiska kompetens de skulle behöva – och som de och deras blivande elever förtjänar.

Vi drar två slutsatser.

1. Nuvarande krav, föreskrifter och incitament för F-3-läroarutbildningar avseende tidig läs- och skrivutveckling är otillräckliga. (Skollagens krav på att undervisning inom ramen för skolväsendet ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är här uppenbart verkningslös.
 2. Det behövs åtgärder för att ge utrymme åt den breda, konsoliderade och empiriskt förankrade kunskapsbildningen *Science of Reading*. För att det ska ske behöver lärosätena ges ett mer specificerat uppdrag än idag där de åtar sig att säkerställa att de F-3-lärare som examineras behärskar vissa specificerade kunskaper och färdigheter. I rapporten går vi igenom dessa uppdelade på fem områden.
 - Utvecklingen av en grundläggande läs- och skrivförmåga.
 - De olika fördelar den får som tillägnar sig läs- och skrivförmåga.
 - Hur man bör arbeta (och varför på detta sätt) för att hjälpa barn att utveckla grundläggande läs- och skrivförmåga.
 - Hur man kan arbeta med variationen i F-3-elevers förutsättningar.
 - Evidensbaserad screening och *Response to Intervention (RTI)*.
-

För att få plats med detta innehåll behöver tidig läs- och skrivinläring utgöra en stor del av F-3-programmens föreskrivna 30 hp i svenska, vilket innebär att flera andra teman behöver få minskat utrymme. Motsvarande gäller kursplanerna i svenska för F-klass och åk 1-3, där vi i rapporten argumenterar för vikten av en harmonisering mellan dessa kursplaner och kursinnehållet i svenska för F-3-läroarstudenter. I båda fallen förordar vi en specificering av kursinnehåll med tydlig organisation i termer av *överordnat innehåll* respektive *innehåll av mer orienterande karaktär*. Överordnat (prioriterat) innehåll ska ges mest utrymme, tid och omsorg. Sådant innehåll kan också, när så är tillämpligt, beskrivas i mer detalj och i mer specifika och konkreta termer. I rapporten resonerar vi också om varför mer specificerade och detaljerade föreskrifter av det slag vi föreslår inte kringskar lärares och läroarutbildares professionella frihet och autonomi.

1. Inledning

Elevers läs- och skrivförmåga är ett tema som engagerar många, vilket inte minst syns i mängden debattartiklar i media. Under senare tid har diskussionerna dessutom intensifierats, bland annat på grund av resultaten i de internationella utvärderingarna PISA¹ 2022 och PIRLS² 2021.

I PISA 2022 presterade 24 % av Sveriges deltagande elever i åk 9 på den lägsta sammanslagna nivån ("under nivå 2")³ i testerna på läsförståelse, den nivå som svarar mot avsaknad av *funktionell läskunnighet*⁴. Över tid har andelen niondeklassare i Sverige som presterat på denna lägsta nivå gått från 13 % i PISA 2000, via 18 % i PISA 2018 till (nu senast) 24 %⁵ i PISA 2022.

I PIRLS 2021 för åk 4 svarade resultaten hos kring en femtedel (19 %) av Sveriges deltagande elever mot en läsförmåga på antingen låg (14 %) eller under låg nivå (5 %), nivåer som innebär att man inte har möjlighet att "läsa för att lära" utan fortfarande försöker "lära sig att läsa". Går man 20 år tillbaka, till PIRLS 2001, var Sverige inte bara i topp bland alla deltagande länder. De svenska resultaten var också väl samlade, det vill säga variationen i elevernas resultat var liten. Under 9 % av deltagande elever visade en läsförmåga på låg (ca 7,5 %) eller under låg nivå (ca 1 %). I PIRLS 2021 var Sverige, tvärtom, det land som hade störst spridning i resultaten av alla deltagande länder. Medan de högpysterande svenska eleverna i PIRLS 2021 hade samma goda resultat som i PIRLS 2001 (för 20 år sedan), hade andelen elever på de två lägsta nivåerna i huvudsak dubblrats samtidigt som resultaten för de allra lägst presterande svenska eleverna försämrats påtagligt (Skolverket, 2023). Data ytterligare bakåt i tiden visar att den negativa utvecklingen avseende läsförmågan hos elever i 9-10-årsåldern har pågått under drygt 30 års tid. Jämförelser (Rosén m.fl., 2005) mellan resultatet 2001 och motsvarande undersökning 1991 (RL 1991) visar en tydligt försämrad läskompetens också för perioden 1991 till 2001.

Föreliggande rapport har fokus på elever och lärare i de lägre årskurserna, F-3 (förskoleklass till årskurs 3 i lågstadiet). I detta sammanhang är det framför allt resultatet i PIRLS 2021 som är av intresse – det som visar otillräcklig läsförmåga hos så många som upp till en femtedel av eleverna i åk 4 i svensk grundskola.

Över tid har andelen niondeklassare i Sverige som presterat på denna lägsta nivå gått från 13 % i PISA 2000, via 18 % i PISA 2018 till (nu senast) 24 % i PISA 2022.

1: PISA (OECD's Programme for International Student Assessment) är en internationell studie som med tre års mellanrum undersöker 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap.

2: PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en internationell studie som med fem års mellanrum undersöker elevers kunskaper i och attityder till läsning i årskurs 4.

3: PISA använder sig av åtta prestationsnivåer som sedan slås samman till tre nivåer för att underlätta framställningen: nivå 1a-c motsvaras av "under nivå 2"; nivå 2, 3 och 4 motsvaras av "nivå 2-4"; nivå 5 och 6 motsvaras av "nivå 5 och över".

4: 'Funktionell läskunnighet' (eng. *functional literacy*) är förmågan att använda läsande och skrivande för sin egen utveckling och för att fungera i olika sociala sammanhang (UNESCO, 1979; UNESCO-UIS, u.å.).

5: Till dessa 24 % kommer den andel elever som exkluderats från undersökningen just på grund av sin bristande läsförmåga (Letmark, 2024).

Det finns ett flertal faktorer som sannolikt alla bidrar till den rådande situationen: brist på speciallärare, brist på stöd som sätts in tillräckligt tidigt (Fälth & Hallin, 2023), undermåliga verktyg för screening och bedömning av elevers läsutveckling (Fridolfsson, 2023; Fälth & Hallin, 2023), en ökning av digitala aktiviteter istället för aktiviteter med papper och penna i F-3 (James & Engelhardt, 2012; Salmeron m.fl., 2021), stora klasser med stor spridning i förkunskaper, nationella prov i svenska i åk 3 som inte fångar upp elever med otillräcklig förmåga och ger en felaktig bild av deras situation och förutsättningar (Fridolfsson, 2023; Fälth & Hallin, 2023; Hallonsten, 2024a), kursplaner och andra styrdokument i svenska för F-3 som ger litet utrymme till läs- och skrivundervisning och är formuleringsmässigt oprecisa (Fischbein m.fl., 2020; Fridolfsson, 2020; Fridolfsson, 2023; Fälth & Hallin, 2023) – samt den faktor som är fokus i denna rapport: brister i den utbildning som blivande F-3-lärare får kring hur F-3-elever kan stödjas för att bli läs- och skrivkunniga.⁶

1.1. Rapportens upplägg

Efter denna inledning följer Avsnitt 2 med en bakgrund som bland annat tar upp värdena av att kunna läsa och skriva samt befintlig kunskap om hur man kan stödja unga individer att erövra dessa förmågor. Därefter går vi, i Avsnitt 3, igenom vad den som examinerats som grundlärare med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3 (i denna rapport förkortat till *F-3-lärare* alternativt *F-3-grundlärare*) behöver ha för kunskaper för att på bästa sätt kunna hjälpa barn lära sig läsa och skriva och att utveckla dessa förmågor vidare. I Avsnitt 4 och 5 presenterar vi sedan en mindre undersökning med syftet att bidra till en kartläggning⁷ av hur svensk F-3-läraryt utbildning rustar blivande lärare för att hjälpa barn lära sig läsa och skriva. I Avsnitt 6 diskuterar vi undersökningens resultat samt även den möjliga konflikten mellan mer detaljerade föreskrifter kring innehåll om läs- och skrivinlärning och professionell autonomi för lärare och lärarutbildare. I Avsnitt 7 ger vi, avslutningsvis, ett konkret förslag till en reformerad F-3-läraryt utbildning avseende tidig läs- och skrivutveckling.

6: Läs- och skrivförmåga behandlas vanligen som en förmåga. Även om de i en bemärkelse är två separata dimensioner av förmågan att hantera skriftspråk råder konsensus om att de två dimensionerna i väldigt många avseenden går hand i hand. Till exempel är det ytterst ovanligt att svårigheter att skriva inte följs av svårigheter att läsa och vice versa. Det råder också konsensus om att dessa två dimensioner av förmågan att hantera skrift-språk bör utvecklas samtidigt för bäst chans att få ett gott resultat (Graham m.fl., 2018; Graham, 2020; Myrberg, 2005).

7: Vi betonar beteckningen 'bidrag'. En mer fullständig kartläggning skulle kräva långt mer än vad vi haft resurser till. Dels begränsar sig vårt bidrag till 9 av de 19 lärosäten, som tillhandahåller utbildning av F-3-lärare. Dels skulle en mer fullständig kartläggning involvera såväl fler former av datainsamling (inklusive intervjuer med fler lärarstudenter och studier av undervisningsupplägg respektive faktisk undervisning) som fler aspekter och infallsvinklar.

2. Läsa och skriva – varför är det viktigt?

Detta andra avsnitt tar upp fyra teman. Det första rör synen på att få lära sig läsa och skriva som en allmänmänsklig rättighet. Det andra temat behandlar hjärnan och hur den påverkas hos en individ som lär sig läsa och skriva samt vidareutvecklar dessa förmågor. Det tredje temat berör mångsidigheten och kraften i att kunna läsa och skriva. Det fjärde temat, slutligen, handlar om befintlig kunskap om tillvägagångssätt för att säkerställa att i stort sett alla de barn som börjar F-klass utvecklar en grundläggande läs- och skrivförmåga.

2.1. Rätten att få lära sig läsa och skriva

Flera internationella organisationer som värnar om barns och ungas grundläggande rättigheter lyfter 'att få lära sig att läsa och skriva' som en sådan rättighet. Att få tillägna sig dessa förmågor handlar om såväl likvärdiga möjligheter som rättvisa (O'Donnell, 2018). *Funktionell läskunnighet* (eng. *functional literacy*) står för en individs "förmåga att engagera sig i alla de aktiviteter för vilka läskunnighet är en förutsättning för att fungera i olika sociala sammanhang samt för att möjliggöra för henne eller honom att använda läsande och skrivande för sin egen och sin omgivnings utveckling" (UNESCO-UIS, u.å.). Internationellt råder det också konsensus om betydelsen av funktionell läskunnighet. ILA (International Literacy Association) skriver i *The Case for Children's Rights to Read*: "Grundläggande läskunnighet gör det möjligt för individen att fungera. Bortom detta vet vi också att läsning berikar en individ, personligen, socialt och kulturellt. Förmågan att läsa representerar skillnaden mellan inkludering i respektive utanförskap från samhället." (International Literacy Association, 2018, s. 4, författarnas översättning).

Det finns också flera välkända samband som pekar på att funktionell läskunnighet (hädanefter förkortat till 'läskunnighet') är en dörröppnare till ett mer fullödigt deltagande i vårt samtida samhälle. För det första har läskunnighet stor påverkan både på en individs möjligheter att ta del av och klara av grundläggande utbildning och på hennes möjligheter till högre utbildning och fortsatt lärande (Grigorenko, 2006). För det andra finns starka samband mellan läskunnighet och sannolikheten att få en anställning samt negativa samband mellan läskunnighet och såväl ohälsa som kriminalitet (Cree m.fl., 2023; Forsberg Lundell & Rehnberg, 2024).

Därtill är den historiska framväxten av demokratiska samhällen tydligt kopplad till växande läskunnighet i befolkningen. Med andra ord har läs- och skrivkunnighet en betydande påverkan på såväl individnivå som samhällsnivå. Angående det förra (och indirekt det senare) visar sig läs- och skrivkunnighet även ha en påtaglig påverkan på en mänsklig individ som kunskapsvarelse. Mer om detta i nästföljande avsnitt.

Det finns också flera välkända samband som pekar på att funktionell läskunnighet är en dörröppnare till ett mer fullödigt deltagande i vårt samtida samhälle.

2.2. Läs- och skrivkunnighet ger en 'boost' för hjärnans utveckling

Det finns förmågor som barn tillägnar sig utan att någon undervisar dem, till exempel att kunna förstå talat språk och själv tala. Barn behöver inga särskilda träningsaktiviteter för detta. De behöver ingen explicit introduktion, styrning och vägledning av någon som redan är kunnig och som följer upp det lärande som sker. Det räcker med att ett barn befinner sig i en miljö där människor talar med varandra.

Detta beror inte på att kunskaperna och färdigheterna inte är komplexa – det är de – men för att de är exempel på så kallat *biologiskt primärt kunnande* (Geary, 1995, 2005, 2008). En människas hjärna är på en grundläggande neurologisk nivå förberedd för att uppmärksamma och bearbeta den typ av intryck som leder till utveckling av biologiskt primära former av kunnande.

Men medan grundläggande förmågor till muntlig kommunikation är biologiskt och evolutionärt förberedda i en människas hjärna gäller motsatsen för förmågor till skriftlig kommunikation. En mänsklig hjärna har ingen som helst förberedelse för att utveckla läs- och skrivkunnighet och en människa har inga medfödda drivkrafter att ta sig an detta. Dessa är helt enkelt färdigheter som inte kan utvecklas hos en individ utan någon form av aktivt ingripande av någon annan. De är färdigheter som förutsätter att någon annan introducerar och stödjer utvecklingen av dem. Det är med andra ord för att lärare (eller andra vuxna) initierar, engagerar och vägleder barn i olika (övnings)aktiviteter, berättar, visar, förklarar, ger återkoppling och följer upp, som barn får möjligheten att lära sig läsa och skriva. (Det finns en liten andel barn, som i hög grad själva driver processen att lära sig läsa, men också dessa är beroende av en omgivning som på ett eller annat sätt skapat ett intresse hos barnet och sedan återkopplar och uppmuntrar; det vill säga också de barn som till synes 'lär sig läsa på egen hand' är beroende av 'en kunnig annan'.)

En mänsklig hjärna har ingen som helst förberedelse för att utveckla läs- och skrivkunnighet och en människa har inga medfödda drivkrafter att ta sig an detta. Dessa är helt enkelt färdigheter som inte kan utvecklas hos en individ utan någon form av aktivt ingripande av någon annan.

Vidare, för att en individ ska kunna lära sig läsa och skriva måste hennes hjärna i olika avseenden 'konfigurera om sig'. Det måste skapas nya kopplingar eftersom områden i hjärnan, som annars inte behöver samverka på vissa sätt, nu måste göra det (Skeide m.fl., 2017). Detta kan beskrivas som att det behöver ske en ombyggnad av delar av hjärnan – och i förhållande till det är det inte särskilt förvånande att processen att lära sig att läsa ofta är både mödosam och tidskrävande. Vuxna minns inte alltid hur det var, men för många barn är det ett ordentligt arbete som måste till för att lära sig känna igen en mängd abstrakta symboler (bokstäver), översätta dessa till ljud, lista ut hur kopplingen mellan bokstavskombinationer och uttal fungerar och kopplar till talade ord och deras betydelser. En stor utmaning ligger också i att lära sig hantera övergången mellan ord; när ett ord slutar och ett annat börjar. Explicit medvetenhet om detta är inte nödvändig för att hantera talat språk – men är grundläggande för att lära sig behärska skrivet språk.

För att kunna ta sig an den märkliga och komplexa värld som skriftspråket utgör är barnet, som sagt, beroende av vägledning eller undervisning i en eller annan form. En del barn behöver mer än andra, både i form av tid och i form av stöd – något vi ska återkomma till. Men det som är viktigt att veta är att när ett barn får kvalificerat stöd och tillräckligt mycket tid avsatt för läs- och skrivaktiviteter, så kommer det (med mycket stor sannolikhet) att också lära sig läsa och skriva i bemärkelsen: "knäcka den alfabetiska koden", självständigt kunna avkoda okända ord, själv skriva korta texter, läsa och förstå enkla texter med visst flyt och så vidare.

Kombinationen av *komplexitet* och *tillgänglighet* kring läs- och skrivförmåga är viktig att förstå. Läsa-och-skriva är *svårt och komplext* men samtidigt är förmågorna *nåbara* för i huvudsak alla. De kräver övning som ofta är ansträngande, men likväl kan nästan alla barn tillägna sig dessa förmågor.⁸

Skulle alla barn som börjar i F-klass få *adekvat, evidensbaserad undervisning och stöd*, så skulle merparten av dem innan lågstadietiden är över erövat dessa förmågor. Med "merparten" avses här över 95 % och upp mot 98 % (Foorman m.fl., 2003; Mathes, m.fl., 2005; Torgesen, 2004, 2009; Vellutino m.fl., 1998, 2004, 2006; Ehri m.fl., 2001; Kilpatrick, 2015; Crawford & Torgesen, 2006). Det som framför allt påverkar ett mer exakt utfall i ett konkret fall är hur stor andel av barnen som har (i) ett mycket utvecklade muntligt språk, (ii) biologiskt betingade utmaningar i form av grav dyslexi och liknande, och (iii) uppmärksamhetsrelaterade svårigheter – samt i vilken utsträckning dessa barn får de typer av stöd de behöver.

Skulle alla barn som börjar i F-klass få adekvat, evidensbaserad undervisning och stöd, så skulle merparten av dem innan lågstadietiden är över erövat dessa förmågor.

8: Även många barn med intellektuella funktionsnedsättningar, som har utmaningar med mycket som rör lärande, kan tillägna sig en grundläggande läs- och skrivförmåga (t.ex. Allor m.fl., 2014; Lim m.fl., 2019).

Det är här lätt att fastna i diskussioner om procentangivelser – men det som är relevant i det här fallet är inte vilken exakt siffra man ska/kan orientera sig efter utan *differensen* mellan 19 % (PIRLS, 2021) och en siffra *kring* 5 % eller lägre.

Men det finns mer att berätta. Om vi går tillbaka till den 'ombyggnad' av hjärnan som sker när en individ lär sig läsa och skriva, vet man att dessa förändringar i sin tur lägger grunden till nya former av stärkt samverkan mellan olika områden i hjärnan samt förbättrar synkronisering av ett flertal olika informationsaktiviteter (Skeide m.fl., 2017). Med själva läsandet, alltså när en individ engagerar sig i läsaktiviteter, följer också en ökad nybildning av så kallad vit substans – nervceller som är specialiserade för att snabbt överföra signaler mellan olika delar av hjärnan (Klingberg, 2016).

Dessa förändringar, som sker i hjärnan hos en individ som lär sig läsa och skriva, har i sin tur en generell och positiv påverkan på individens förmågor att ta in, tolka, förstå och hantera information *oavsett format* – det vill säga inte enbart när information förmedlas och hanteras genom text. Bland det som stärks finns förmågor till abstrakt tänkande och till att hantera tidsperspektiv, liksom förmågan att snabbt och precist komma åt och hantera minnesinformation. Förstärkning av dessa mer generella förmågor är alltså något som kommer utöver den förstärkning som härrör mer direkt ur läsande och skrivande, såsom positiv påverkan på ordförråd, begreppsförståelse och kommunikationsförmåga.⁹

Att engagera sig i skrivaktiviteter, särskilt att skriva för hand, påverkar framför allt de så kallade grå cellerna som bland annat är inblandade i förbindelser mellan sensorik och motorik (James & Engelhardt, 2012). Här finns en förklaring till att barn som lär sig forma (skriva) bokstäver för hand också får lättare att lära sig känna igen bokstäverna när de ser dem (läser dem).

Dessa förändringar, som sker i hjärnan hos en individ som lär sig läsa och skriva, har i sin tur en generell och positiv påverkan på individens förmågor att ta in, tolka, förstå och hantera information oavsett format.

9: Ordförråd, begreppsförståelse och kommunikationsförmåga stärks också hos den som tar till sig text genom att lyssna.

2.3. Kraften och mångsidigheten i att kunna läsa och skriva

Också rent konkret är läs- och skrivkunnighet väldigt kraftfulla verktyg för att lära sig saker, det vill säga inhämta och bearbeta information. Det finns utan tvekan också andra viktiga verktyg för att lära, men läsande-och-skrivande har en unik kraft. Det finns inget som är *likvärdigt* med att själv – med ögon och hand – kunna läsa och skriva (eller 'själv med händer' i fallet med blindskrift). Att lyssna på en uppläst text är *inte* identiskt med att själv läsa texten; färdigheterna och de inblandade processerna skiljer på fundamentala punkter.¹⁰

Några fördelar som textläsande har jämfört med att lyssna på en motsvarande text är att det enkelt går att:

- läsa rubrikerna först för att få en helhetsuppfattning,
- snabbt skumma igenom texten för att leta efter något speciellt, eller för att få en uppfattning om huruvida texten är läsvärd,
- hoppa över vissa avsnitt i texten, men ha en uppfattning om vad det är man hoppar över,
- gå tillbaka till ett tidigare stycke för att jämföra eller koppla ihop det man tidigare läst med det man just läst,
- (framför allt i pappersform) skapa ett rumsligt minne av texten som stöd för att orientera sig i den och bedöma hur omfattande den är.

Den som läser en text jämfört med att lyssna på den är inte hänvisad till ett förutbestämt sekventiellt förlopp och har, som listat ovan, många lättillgängliga strategier för att lättare ta till sig textinnehållet och bearbeta det. På motsvarande sätt har den som skriver en (längre) text, jämfört med att muntligt diktera en motsvarande text, större frihetsgrader och fler lättillgängliga strategier för att bygga upp och komponera sin text – och inte minst avlastar man sitt minne genom att ha texten konkret framför sig och inte behöva "hålla (den, eller delar av den) i huvudet".

Också rent konkret är läs- och skrivkunnighet väldigt kraftfulla verktyg för att lära sig saker, det vill säga inhämta och bearbeta information.

¹⁰: Att det finns *gemensamma delar* i processerna är självklart, såtillvida att det i båda fallen handlar om att försöka förstå eller tolka ord och meningar som kan talas och uttalas. Själva förståelsen av vad (de faktiskt uttalade, alternativt uttalbara) orden, begreppen och meningarna betyder engagerar hjärnan på ett likartat sätt i de båda fallen. I flera andra avseenden finns emellertid skillnader i hur hjärnan engageras och vad som sker i den hos någon som lyssnar jämfört med någon som läser – liksom mellan någon som talar jämfört med någon som skriver.

Här är det viktigt att inte blanda ihop saker och ting: *Muntlig kommunikation och det talade språket är på inget sätt mindre värt än skriftlig kommunikation och skrivet språk.* I en mening är det muntliga språket överordnat, då det är en förutsättning för det skrivna språket – och självklart finns många viktiga kopplingar mellan muntligt och skrivet språk. Men muntligt respektive skrivet språk är också två fundamentalt olika företeelser. En av de väsentliga skillnaderna, som vi tagit upp, är att varje mänsklig individ (som inte isoleras från andra människor eller har särskilt svåra språkliga funktionsnedsättningar) spontant utvecklar ett muntligt språk på en grundläggande nivå – medan detta inte gäller för ett skriftligt språk.

Den som kan hantera skrivet språk kan också hantera talat språk – men det omvända gäller inte. Det är också detta som är skälet till att läsa och skriva bör ha en central plats och utrymme i elevers skolgång – och särskilt under F-3-tiden eftersom det är då grunden behöver läggas.

Avslutningsvis: Två saker är helt centrala när det kommer till barns erövrande av skriftspråket: (i) De allra flesta barn, inklusive många av de som har dyslexi, kan erövra en grundläggande läs- och skrivförmåga där de självständigt kan avkoda okända ord, läsa och förstå enkla texter med ett visst flyt och likaså skriva egna (mycket) enkla texter. (ii) Men för att det ska ske krävs evidensbaserad undervisning med adekvat stöd och träning och insikt om att behoven varierar stort mellan olika barn.

Observera att de båda punkterna inte står i motsättning till det som gäller den i relativa termer *lilla* gruppen elever med grav dyslexi eller andra svåra läs- och skrivsvårigheter. ”Elever som trots systematisk och intensiv träning under de 3-4 första skolåren fortfarande har stora svårigheter med skriften bör erbjudas alternativet assisterande teknik.” (Svensson & Lindeblad, 2019, s. 29). För de eleverna bör man “[...] inte per automatik fortsätta träna på den tekniska delen av läsandet (efter årskurs 4-5). Med andra ord bör de inte fortsätta träna läsandet i traditionell mening utan i stället träna att ta till sig text via lyssnande.¹¹ Det kan vara att bara lyssna eller att både följa med i text och lyssna. Den senare metoden behöver dock tränas systematiskt och grundligt.” (ibid, s. 29).¹²

De allra flesta barn, inklusive många av de som har dyslexi, kan erövra en grundläggande läs- och skrivförmåga där de självständigt kan avkoda okända ord, läsa och förstå enkla texter med ett visst flyt och likaså skriva egna (mycket) enkla texter.

11: Samtidigt bör man ta hänsyn till de elever i denna grupp, som själva ändå vill fortsätta träna – inte för att förbättra sin läsning men för att behålla en färdighet de under stor möda har tillägnat sig.

12: Också att ta till sig text genom att enbart lyssna kräver träning för att fungera väl (Svensson & Lindeblad, 2019).

2.4. Att säkerställa att i stort sett alla barn som börjar F-klass blir läs- och skrivkunniga på en grundläggande nivå

Med läs- och skrivkunnighet på en grundläggande nivå avser vi att ha knäckt koden (kunna avkoda), ha uppnått automatiserad avkodning, ha ett visst läsflyt, kunna förstå enkla texter, samt själv kunna skriva (mycket) enkla texter. Denna grundläggande nivå kan också beskrivas som den nivå då man kan börja läsa för att lära och inte längre håller på med att lära sig att läsa – och likaledes kan börja använda skrivande för att lära och inte längre är upptagen med att lära sig att skriva).

För att någon sedan ska bli en god läsare är det mycket som måste ske efter det att individen nått en sådan grundläggande nivå. Den viktiga fortsättningen handlar framför allt om mängdträning.

- Att läsa, läsa och läsa (och även skriva, skriva och skriva egen text).
- Att läsa alltmer avancerade texter, läsa texter av olika slag och läsa texter om allt fler ämnen (och motsvarande för skrivande).

Elever som gör detta får i allmänhet allt lättare att läsa, deras läsförståelse utvecklas, läsflytet stärks, och läsförståelsen utvecklas än mer och så vidare. Detta blir en självförstärkande, spiralformad process där den som läser också erövrar alltmer kunskap – begreppslig kunskap, kunskap om företeelser – som i sin tur gör att hen läser allt bättre och alltmer och erövrar ännu mer kunskap och så vidare. Glappet mellan de som kommer i gång respektive de som inte kommer i gång med att läsa tenderar därför att öka över tid – den så kallade *Matteuseffekten* (Stanovich, 1986).

I denna text fokuserar vi dock på den grundläggande nivån, den som utgör basen och början. Det är viktigt att slå fast att det finns evidensbaserad kunskap om hur man kan gå till väga för att säkerställa att nära nog alla (över 95 %) som börjar F-klass under lågstadietiden minst når läs- och skrivkunnighet på denna grundläggande nivå.

Det kunskapsfält som beskriver och redogör för detta benämns *Science of Reading* (t.ex. Petscher m.fl., 2020) och baseras på flera decenniers arbete med att samla och analysera empiri och på samarbeten mellan forskare med många olika disciplineringsbenämningar pedagoger, logopedier, genetiker, språkvetare, neurovetare, specialpedagoger, kognitionsvetare, ämnesdidaktiker, psykologer och så vidare. Fältets fundament är *empiriska studier* av följande: Vad som sker hos en individ när hon lär sig läsa och skriva (samt vidareutvecklar dessa kunskanden). Hur detta sker och vad som krävs för att det ska kunna ske. Vilka undervisningsmetoder som leder, respektive inte leder, till att nästan alla barn lär sig att läsa och skriva – och varför (Castles m.fl., 2018; Petscher m.fl., 2020).

Glappet mellan de som kommer i gång respektive de som inte kommer i gång med att läsa tenderar därför att öka över tid – den så kallade Matteuseffekten.

Någon detaljerad genomgång av kunskapsfältet ryms inte i denna rapport, men vi vill peka på fyra viktiga innehåll från det:

- i. Kunskapsfältet lyfter två modeller av läsförståelse: *The Simple View of Reading* och *Scarborough's Reading Rope*. Båda modellerna beskriver läsförståelse som en kombination av två helt nödvändiga komponenter: *avkodning och förståelse*. (Hoover & Gough, 1990; Scarborough, 2001).
- ii. För att kunna utveckla adekvat och automatiserad avkodning är många barn helt beroende av tidig läs- och skrivinlärning med *phonics*-baserade metoder; metoder där man arbetar explicit och systematiskt med ljudande läsning.
- iii. Bland aktiviteter som, *tillsammans* med *phonics*-baserad undervisning och träning, är centrala för tidig läsundervisning finns: läsförberedande aktiviteter som stimulerar fonologisk medvetenhet och bokstavskänedom (för att ge bra förutsättningar att ta sig an avkodningsutmaningen), högläsning och samtal om det man läser, arbete med begreppskunskap och ordförråd, eget arbete med att forma bokstäver och med tiden skriva egna meningsfulla texter – allt för att såväl utveckla språklig förståelse i sig som ge bra förutsättningar att ta sig an avkodningsutmaningen (t.ex. Castles m.fl., 2018; Petscher m.fl., 2020).
- iv. Avkodning och språkförståelse bör undervisas parallellt genom hela den tidiga läs- och skrivinlärningen eftersom de påverkar varandra ömsesidigt, men det är viktigt att veta att förutsättningarna för tillägnande och utveckling av dem är olikartade. Eftersom muntlig kommunikationsförmåga är biologiskt primär börjar varje individ utveckla sin språkförståelse redan vid födseln och därför startar inga barn eller elever i detta avseende från noll. För avkodning, däremot, finns ett initialt nolläge som infinner sig vid olika åldrar (från 3-4-årsålder och upp till vuxen ålder) hos olika individer.

För att kunna utveckla adekvat och automatiserad avkodning är många barn helt beroende av tidig läs- och skrivinlärning med *phonics*-baserade metoder; metoder där man arbetar explicit och systematiskt med ljudande läsning.

2.4.1. Kan verkligen en och samma undervisningsansats fungera för alla elever?

Kan en och samma undervisningsansats som (enligt ovan) parallellt tar sig an avkodning och förståelse – och som specifikt använder en phonics-baserad metod för avkodningsarbetet – verkligen fungera för alla elever?

Ja, den fungerar för alla i bemärkelsen att: (i) en relativt stor andel elever *behöver* den för att kunna lära sig läsa och skriva, och (ii) övriga elever inte påverkas åt något håll; specifikt blir det vare sig bättre eller sämre för dem om undervisningen använder sig av en annan metod för avkodningsarbetet (t.ex. Snow & Juel, 2005).

För de flesta mänskliga förmågor finns en betydande variation i hur pass utmanande det är för olika individer att utveckla en förmåga på en viss nivå: hur mycket tid som krävs, hur mycket övning som krävs, hur mycket stöd som behövs (Willingham, 2018). Detta gäller också grundläggande läsförmåga (knäcka den alfabetiska koden, uppnå automatiserad avkodning, få visst läsflyt, kunna förstå enkla texter och själv skriva enkla texter). Det vill säga, människor har mer eller mindre lätt (eller svårt) att lära sig detta.

Vi kommer här tala om tredjedelar avseende utmaningen när det gäller att tillägna sig grundläggande läs- och skrivförmåga; delvis av pedagogiska skäl och delvis för att de % siffror som nämns i sammanhang som rör elever med större utmaningar (än övriga) vanligen ligger mellan 20 och 40 % (Myrberg, 2003).

Låt oss börja med den tredjedel som relativt enkelt lär sig att läsa och skriva. Vi har visserligen slagit fast att varje mänsklig individ behöver *någon* form av stöd från omgivningen för att kunna lära sig läsa och skriva. För individerna i denna grupp spelar det dock mindre roll *vilket* slags stöd de får. Det mest centrala för den gruppen barn, när det kommer till skolan, är adekvat utvärdering och uppföljning så att de får stimulans och stöd i förhållande till hur långt de kommit i sin läs- och skrivförmåga. Barn i F-klass eller åk 1 som mycket snabbt når, eller redan har, grundläggande läskunnighet – och kanske mer än så – behöver självklart annan stimulans och annat stöd än de som påbörjar resan med att ”knäcka koden”.

För övriga två tredjedelar krävs mer tid och ansträngning för att de ska tillägna sig grundläggande läs- och skrivkunnighet, och framför allt är de mer beroende av att få väl fungerande undervisning och stöd. Här blir den slags undervisning som beskrivs i förra stycket betydelsefull. Det vill säga, evidensbaserad undervisning som innehåller läsförberedande aktiviteter, *phonics*-baserat avkodningsarbete, högläsning och samtal om det man läser, arbete med begreppskunskap och ordförråd och så vidare.

Allra viktigast är detta för den tredjedel som har de största utmaningarna, där det också är centralt att såväl stöd som stimulans anpassas till var det givna barnet befinner sig i sin läsutveckling.

Kan en och samma undervisningsansats som parallellt tar sig an avkodning och förståelse – och som specifikt använder en phonics-baserad metod för avkodningsarbetet – verkligen fungera för alla elever?

Observera att det finns *olika orsaker* bakom att en elev i F-klass eller åk 1 har särskilt stora utmaningarna att lära sig läsa och skriva. En orsak är avsaknad av viktiga grunder såsom fonologisk och fonemisk medvetenhet och en annan är särskilda svårigheter med att automatisera avkodningen. En del elever har ett alltför svagt utvecklat muntligt språk, vilket å ena sidan kan handla om rent språkliga utmaningar, och å andra sidan om begränsade kunskaper avseende begrepp och motsvarande ord. Ytterligare en orsak är svårigheter med fokus och uppmärksamhet eftersom läsinlärning och läsning, är uppmärksamhetskrävande. Ofta handlar det dessutom om en väv av orsakssamband. Mats Myrberg (2001) formulerar det som att ”en förmåga som är ett resultat av orsaksfaktorer i ett inledande skede i läsutvecklingen [blir] i nästa skede i individens utveckling en orsaksfaktor till fortsatt utveckling av läsförmågan” (ibid, s. 8). Här finner vi de själförstärkande spiralerna, en i nedåtgående och en i uppåtgående riktning. Speciellt är det så att lästräningsmängd i sig påverkar läsförmåga (Stanovich, 1986). De barn som läser mest och därmed tränar sin läsning mest är de som redan läser bäst. Motsatsen gäller för de som börjar halka efter. Detta är anledningen att det är extremt viktigt att hjälpa varje lågstadielev att utveckla en grundläggande läs- och skrivförmåga och inte resonera i termer av att ”det kan komma senare” eller ”det får mogna fram”.

För en del barn finns också underliggande biologisk-genetiska orsaker till deras svårigheter; för dyslexi, till exempel, finns en tydlig ärftlighetsfaktor (Grigorenko, 2001; Kearns m fl., 2019). Samtidigt är det viktigt att påpeka att det inte finns något stöd för biologisk-genetisk determinism. Varje människa har sina medfödda förutsättningar, men i sig determinerar de aldrig individens utveckling. Det individen är med om i form av erfarenheter, träning och upplevelser spelar stor roll (Catts & Petscher, 2022; Fletcher m fl., 2018; Myrberg, 2007). Särskilt stark är denna påverkan hos barn, då plasticiteten i hjärna och nervsystem är större hos barn än vuxna.

Inte minst på grund av detta sakförhållande förespråkar flera dyslexi-expertter, att dyslexi definieras som ”[...] betydande och ihållande svårigheter att läsa och att stava [...] trots att individerna fått sådan undervisning som är effektiv för de flesta och där det inte finns någon annan orsak känd för att ge svårigheter att lära sig läsa” (Clemens & Vaughn, 2023, s 182), sammanfattat som *nonresponsive-ness to generally effective instruction and intervention* (Clemens & Vaughn, 2023; Catts & Hogan, 2021; Elliott, 2020; Miciak & Fletcher, 2020).

För den tredjedel barn som har de största utmaningarna är det dock viktigt att veta följande: nästan alla kan – som sagt – tillägna sig grundläggande läs- och skrivförmåga, men många behöver stöd utöver det som kan erbjudas i helklass av en ensam lärare. Längden och omfattningen på sådana särskilda, och nödvändiga, insatser varierar dock stort. För en del barn kan det räcka med ett extra läspass om 20 minuter en dag i veckan under en kortare period, medan andra barn periodvis kan behöva upp till 10 timmar extra i veckan (Färilin, 2021).

Varje människa har sina medfödda förutsättningar, men i sig determinerar de aldrig individens utveckling. Det individen är med om i form av erfarenheter, träning och upplevelser spelar stor roll.

2.4.2. Hantera variationen

Det krävs framför allt två saker för att i *praktiken* möta och hantera den variation som finns i ett klassrum med lågstadielever, så att i huvudsak alla lär sig läsa och skriva. Dels krävs tillräcklig tillgång till välutbildade lärare och speciallärare. Dels krävs ett arbetssätt som säkrar att olika insatser sätts in i rätt tid för respektive elev utifrån elevens behov. Detta stycke handlar om det senare: ett arbetssätt baserat på *Response to Intervention (RTI)*.¹³

Att arbeta med RTI innebär att:

- i. systematiskt arbeta med en uppsättning av evidensbaserade stödinsatser på olika nivåer – i helklass, i halvklass, i mindre grupp och enskilt – och med olika grad av intensitet och,
- ii. regelbundet utvärdera effekterna av insatserna, varefter nya beslut om stödinsatser fattas (Fuchs m.fl., 2012; Nilvius, 2024).

I grunden får varje elev, som i något väsentlig avseende halkat efter, en motsvarande – dvs. riktad – stödinsats. Stödinsatser kan, som redan nämnt, ges inom ramen för hel- och halvklassundervisning (adekvat bemanning är en förutsättning), i mindre grupp, samt enskilt (också här är adekvat bemanning en förutsättning). För en elev där utvärderingen visar att den första nivån av stöd inte är tillräcklig intensifieras stödet i en nästa nivå och så vidare (Fuchs m.fl., 2012), så att just de elever som har det största stödbehovet i slutändan får individuellt stöd.

Regelbundna och tillräckligt frekventa evidensbaserade utvärderingar är helt centralt. Läs- och skrivförmågor är sammansatta av många olika aspekter och alla elever med läs- och skrivutmaningar har *inte* behov av samma slags insats. En del behöver stöd för att arbeta med grundläggande avkodning, andra för att nå automatiserad avkodning. En del behöver stöd för att utveckla sin fonologiska medvetenhet, andra för att utveckla sitt ordförråd och/eller språkliga strukturer och så vidare.

För den lilla andel elever som inte svarar på de mest intensifierade insatserna inom ramen för skolan bör man (enligt ett *Non-Response to Intervention*-resonemang) vända sig till andra professioner för att utreda om det handlar om särskilda svårigheter såsom språkstörning, grav dyslexi eller annan funktionsnedsättning. I ett sådant läge är det också viktigt att skolan, genom speciallärare och skollogoped om sådana finns, sätter in individualiserat stöd till eleven.

Samtidigt som individuellt extra stöd i en-till-en-undervisning och undervisning i små grupper är betydelsefullt, är de gemensamma läs- och skrivfrämjande aktiviteter som sker i det vanliga klassrummet i helklass och halvklass viktiga för alla. Förutom färdighetsträning i avkodning ingår här också, som vi redan varit inne på, högläsning och textsamtal, språklekar, arbete med begreppskunskap och ordförråd och så vidare.

13: Eller MTSS (*Multi-Tiered System of Supports*).

I sådana aktiviteter kan i allmänhet alla elever delta, även om elever med stora utmaningar kan behöva individuellt stöd i form särskild förberedelse för en sådan aktivitet. Detta kan benämnas 'differentierat stöd', och på motsvarande sätt behövs 'differentierad utmaning' för de elever som är långt fram i sin läs- och skrivutveckling – sådan stimulans och stöd de behöver för att utvecklas vidare.

På förekommen anledning vill vi betona att dessa former av anpassning eller 'differentiering' – differentierat stöd respektive differentierad utmaning/stimulans – är undervisningspraktiker som lärare genom alla tider använt sig av. Det vill säga, grundmålet (målet för godkänt) och grundaktiviteten är desamma för alla elever, men läraren differentierar: (i) stödet (en del elever behöver mer än andra), och (ii) utmaningen (en del elever behöver mer än andra) – där utmaningarna också kan gå utöver grundmålet (Thom, 2022). Grundmålet, här att alla ska tillägna sig grundläggande läs- och skrivförmåga, är dock lika för alla.

Att differentiera stöd och utmaning när det gäller utveckling av grundläggande läs- och skrivförmåga är i själva verket nödvändigt, men *fundamentalt skilt* från att differentiera grundaktiviteterna så att, till exempel, läsandet för en del elever (ibland) ersätts med lyssnande och skrivandet för en del elever (ibland) ersätts med ritande – något som lätt blir fallet när elever får så kallad "differentierad undervisning" (Hallonsten, 2024b).

Om man redan från F-klass eller början av åk 1 använder en RTI-modell med kontinuerlig utvärdering och riktade insatser utifrån den, är den ett mycket kraftfullt verktyg. En RTI-modell ger förutsättningar för att *i tid* såväl: (i) identifiera de elever som behöver stödinsatser som att (ii) ge dem stödinsatser. Med tanke på Matteuseffekterna och spiraleffekterna, i endera nedåtgående eller uppåtgående riktning, är tidiga insatser essentiella. Man ska komma ihåg att de allra flesta svarar positivt på (evidensbaserade) insatser, det vill säga förutsättningen för en positiv riktning och utveckling på spiraleffekterna träder in. Den som upplever framsteg i läsande (oavsett stadium) tenderar att vilja fortsätta att läsa och i takt med att läsandet går framåt blir det lättare för eleven att läsa – vilket ofta betyder att intresset för att läsa ökar och så vidare.

I ett kort tidsperspektiv är en RTI-modell kostsam med undervisning i små grupper, individuella insatser, fler speciallärare och fler ordinarie lärare i F-3-klasserna. Den är också krävande, både i tid och ansträngning, för eleverna som får intensifierade insatser. I ett *längre* tidsperspektiv finns dock betydande vinster, såväl personliga som ekonomiska, genom en kraftigt minskad andel elever som halkar efter i sin läs- och skrivutveckling för att över tid möta allt större svårigheter och riskera försvagade möjligheter att delta i och bidra till samhället (se Avsnitt 2.1).

Den som upplever framsteg i läsande (oavsett stadium) tenderar att vilja fortsätta att läsa och i takt med att läsandet går framåt blir det lättare för eleven att läsa – vilket ofta betyder att intresset för att läsa ökar och så vidare.

3. Vad borde ingå i F-3-läroarutbildning angående tidig läs- och skrivinläring?

Mot bakgrund av innehållet i Avsnitt 1 och 2 resonerar vi i detta avsnitt om vad för kunskap som rimligen borde ingå i utbildningen av en blivande F-3-läroare.

3.1. Grundläggande kunskap om företeelserna 'läsa och skriva' och tillägnandet av dessa förmågor

F-3-läroare behöver ha grundläggande kunskap om att och varför det inte är en lätt sak för en mänsklig hjärna att lära sig läsa-och-skriva. I denna ingår översiktlig kännedom om skillnaderna mellan biologiskt primära och biologiskt sekundära former av kunskap. Specifikt ingår kännedom om hur utvecklingen av *skriftlig* kommunikationsförmåga – förstå text och själv skriva – fundamentalt skiljer sig från utvecklingen av *mundlig* kommunikationsförmåga – förstå talat språk och själv tala. Relaterat till detta behöver F-3-läroare kännedom om *att* och *varför* det krävs adekvat, omsorgsfull och omfattande undervisning för att ge alla barn chansen att tillägna sig skriftspråket.

Likaså behöver F-3-läroare veta att nästan alla barn som börjar F-klass under sin lågstadietid *kan* uppnå en grundläggande läs- och skrivförmåga, om de får adekvat undervisning och stöd. Denna kunskap är central inte minst för att den påverkar vilka förväntningar läroaren har. Lika centralt är dock att F-3-läroaren har god kunskap om: (i) variationen individer emellan i hur pass utmanande det är att utveckla en grundläggande läs- och skrivförmåga, och (ii) att det för en relativt stor andel barn – upp till en tredjedel – krävs olika former av intensifierade undervisningsinsatser. Också detta är kunskap som är viktig att F-3-läroare har, eftersom den ger en bas för adekvata förväntningar.

3.2. Kunskap om de olika sätt på vilka en läs- och skrivförmåga stärker en individ

F-3-läroare behöver känna till hur en individ som tillägnar sig läs- och skrivförmåga stärks som kunskapsvarelse (ett tänkande och lärande subjekt). Här ingår kännedom om de praktiska fördelarna med att kunna ta till sig och bearbeta ett innehåll i skrift jämfört med i tal, och de många lättillgängliga strategier som finns för den som läser. Annan central kunskap för en F-3-läroare gäller sambanden mellan att utveckla sin läsförmåga, utveckla sin kunskap samt utveckla sitt ordförråd (dvs. begreppskunskap). I relation till detta behöver läroaren känna till varför glappet mellan svaga och starka läsare tenderar att öka över tid (*Matteuseffekten*) och varför elever som kommer i gång att läsa också tenderar få i gång en uppåtgående, självförstärkande spiral med ökat lärande på ena sidan och en förbättrad läs-förmåga på andra sidan.

Likaså behöver F-3-läroare veta att nästan alla barn som börjar F-klass under sin lågstadietid kan uppnå en grundläggande läs- och skrivförmåga, om de får adekvat undervisning och stöd.

Kunskapen som beskrivs här är betydelsefull för att en lärare ska kunna motivera såväl sig själv som sina elever. Det är krävande för många elever att erövra läs- och skrivförmåga och det krävs betydande insatser från en lärares sida för att hjälpa en hel klass lågstadieelever att ta sig fram på resan det handlar om för att bli läs- och skrivkunnig. De särskilda intensifierande insatserna som en del elever behöver som tillägg till klassrumsundervisning är ofta ansträngande för dessa elever. Men en F-3-lärare som är medveten om den stora skillnaden mellan att ha respektive inte ha en grundläggande läs- och skrivförmåga på plats när man lämnar lågstadiet för mellanstadiet vet, att mödan, tiden och ansträngningarna som kan krävas under åren F-3 ger utdelning. Hen vet vilken stor roll det som sker i läs- och skrivundervisningen under dessa år har för elevernas fortsatta möjligheter genom livet.

3.3. Kunskap om phonics-baserad undervisning i en rik kontext

F-3-lärare behöver gedigen kunskap om *vilken slags undervisning* som kan säkerställa att i huvudsak alla som börjar F-klass under sin lågstadietid blir läs- och skrivkunniga på grundläggande nivå, dvs. när automatiserad avkodning, ett visst läsflyt och läsförståelse (så att de därmed också kan börja läsa för att lära) liksom förmåga att själva skriva enkla texter.

Här finns en rik kunskapsbas som det är viktigt att F-3-lärare får möjlighet att tillägna sig. Som kunskap om:

- hur och varför det, inte minst i F-klass, är viktigt att arbeta systematiskt och explicit med läsförberedande aktiviteter, särskilt fonologisk inklusive fonemisk medvetenhet och bokstavskänedom,
- vad en *phonics-baserad metod* för att hjälpa barn lära sig avkoda innebär,
- *varför* många barn har så mycket större chans att bli läskunniga om de ges undervisning och träning enligt en phonics-baserad metod än om de inte gör det (dvs. varför sådan träning är viktig för en säker och automatiserad avkodningsförmåga),
- *varför* alternativa – ej evidensbaserade – metoder som helordsmetoder, skriva-sig-till-läsning etc. inte fungerar lika bra.

F-3-lärare behöver gedigen kunskap om vilken slags undervisning som kan säkerställa att i huvudsak alla som börjar F-klass under sin lågstadietid blir läs- och skrivkunniga på grundläggande nivå.

F-3-lärare behöver ha förtrogenhet med *The Simple View of Reading* och *Scarborough's Reading Rope*. Vidare behöver de kunskap om hur och varför aktiviteterna baserade på phonics ska kompletteras med andra aktiviteter som högläsning och samtal kring det man läser, arbete med att bygga ordförråd, arbete med att forma bokstäver och skriva, så småningom skriva egna meningsfulla texter.

F-3-lärare behöver också ha kunskap om de former av lästräning och den läs-utveckling som följer efter att en individ nått en grundläggande läs- och skrivnivå. Här ingår insikten att det krävs rikligt med enskild läsning av olika typer av texter för att utveckla och vidareutveckla sin läsförmåga.

Slutligen behöver F-3-lärare ha kunskap om analoga vs. digitala resurser och material i tidig läs- och skrivinlärning, inklusive kännedom om den omfattande evidens som talar för att primärt för detta syfte använda analoga resurser och material (Furenes m fl., 2021; James & Engelhardt, 2012; Haake & Gulz, 2024; Salmerón m fl., 2021; Thorell m fl., 2022).

3.4. Kunskap om variationen i förutsättningar för att lära sig läsa och skriva på grundläggande nivå och om att möta denna

F-3-lärare behöver gedigen kunskap om variationen som kan finnas i en F-klass eller åk 1 och den stora skillnaden i förutsättningar mellan, till exempel, någon som redan knäckt läskoden (kan avkoda) och någon som inte gjort detta samt kanske dessutom har svag fonologisk medvetenhet och/eller underutvecklat muntligt språk, etc.

Här ingår kunskap om varför en del barn behöver undervisning i liten grupp eller en-till-en-undervisning med speciallärare. Lärarna behöver känna till att läsa och skriva är svårare att lära för en del än andra, tar betydligt längre tid för en del än andra samt kräver mer vägledning för en del än andra – och att alla måste få det som de behöver. Det är också viktigt att som F-3-lärare känna till kopplingen mellan läsförmåga i sig och drivkraften (motivationen) att läsa (OECD, 2002; McArthur & Castles, 2017; Mol & Bus, 2011; Willingham, 2017).

Vidare behöver F-3-lärare konkret kunskap om hur man på ett tillförlitligt sätt kan identifiera var ett barn befinner sig i sin läsutveckling, om hur screening och *Response to Intervention* fungerar. I detta sammanhang behöver de också känna till varför dyslexidiagnoser inte bör ställas förrän ett barn fått tillräckligt mycket evidensbaserad undervisning och träning (Catts & Hogan, 2021; Clements & Vaughn, 2023; Elliott, 2020; Miciak & Fletcher, 2020).

F-3-lärare behöver kunskaper om hur de kan arbeta för att stötta och stimulera *alla elever*, också de som går fortare fram i sitt lärande. Här ingår bland annat kunskap om hur nära samarbete med skolbibliotekarier kan spela en betydande roll.

3.5. Praktisk kunskap och träning

En F-3-lärare arbetar dagligen med sina elever, praktiskt och konkret. Hen vägleder, instruerar, sätter i gång och leder aktiviteter, stöttar, ger feedback och så vidare. Inför, och under, varje lektion fattar hen i egenskap av professionell lärare en mängd beslut.

Det vi tagit upp i Avsnitt 3.1–3.4 ovan, som kan benämnas teoretisk kunskap, är ett viktigt underlag för professionellt beslutsfattande. Men förutom detta behöver blivande F-3-lärare också ges möjlighet att *på ett konkret och praktiskt plan* öva sig på allt det som tas upp, till exempel: hur man kan arbeta med systematisk phonics i ett klassrum, *hur* man genomför undervisnings- och läraktiviteter som stöttar fonemisk medvetenhet och bokstavskänedom i ett klassrum, *hur* man går till väga när man arbetar med screening, *hur* arbetet enligt en RTI-modell rent konkret kan se ut och så vidare. Detta har en praktisk konsekvens:

Alla F-3-lärarstudenter bör få ha sin verksamhetsförlagda undervisning (VFU) i en åk 1 (eller en F-klass) – inte i en åk 2 eller 3 där merparten elever redan kan ha tillägnat sig en grundläggande läs- och skrivförmåga. De behöver även under utbildningen få möjlighet att delta praktiskt i olika workshops, där man systematiskt med hjälp av pedagogiskt material går igenom olika moment.

Alla F-3-lärarstudenter bör få ha sin verksamhetsförlagda undervisning (VFU) i en åk 1 (eller en F-klass).

4. En mindre undersökning av hur F-3-lärarstudenter i sin utbildning förbereds för att hjälpa barn lära sig läsa och skriva

4.1. Bakgrund till undersökningen

Hur ser då situationen på F-3-lärarytbildningarna idag ut i förhållande till det vi listat ovan? I vilken omfattning förmedlas det listade till den som studerar till F-3-lärare vid svenska lärosäten?

Såvitt vi vet kan ingen ge ett säkert, informativt och detaljerat svar på detta, eftersom systematiska kartläggningar av vad som, teoretiskt och praktiskt, faktiskt förmedlas till F-3-lärarytstudenter angående tidig läs- och skrivundervisning vid de olika lärosätena saknas. (Ett problem i sig är här det stora antalet lärosäten (19 stycken) som tillhandahåller F-3-lärarytutbildningar, vilket gör det svårt att skaffa en överblick över situationen.)

Därmed bygger de farhågor som har lyfts om brister i (en del av) F-3-lärarytutbildningarna, och som vi kommer diskutera härnäst, *inte* på systematiska kartläggningar med karaktär av vetenskapligt insamlat material, utan de bygger på berättelser, beskrivningar, material och uttalanden av mer informellt slag.

En form av källa är lärarytstudenter själva. Flera F-3-lärarytstudenter, från olika lärosäten, har till några av rapportförfattarna kommunicerat oro, som till exempel:

”Jag är nu snart färdigutbildad F-3-lärare och ska själv komma ut och ansvara för att elever lär sig att läsa. Under utbildningen har vi visserligen fått information om en hopar olika inlärningsmetoder men vi har inte lärt oss ingående om någon metod. Jag inser nu att jag måste försöka utbilda mig om detta helt på egen hand.” [Personlig kommunikation via epost, 2024-01-22]

”Jag och många av mina studiekamrater är väldigt förvånade över att vår utbildning haft så litet fokus på att lära oss studenter just hur man lär elever läsa och skriva.” [Personlig kommunikation via e-post, 2024-02-08]

En av rapportförfattarna är själv F-3-lärarytstudent, och har under sin utbildning erfarit att phonics beskrivits som en metod som saknar stöd i modern vetenskap. Genom att sätta likhetstecken mellan phonics och en historisk beskrivning av behaviorismen under 1900-talets första hälft har man sonika kringgått det samlade, samtida vetenskapliga läget.

En annan källa är biträdande rektor Linnea Lindqvist, som berättar att såväl samtliga ca 45 lärarstudenter mot slutet av sin utbildning samt nyexaminerade lärare, som anställdes för att arbeta med läsundervisning under en sommarskola, "var osäkra på hur de skulle gå till väga i arbetet. De visste helt enkelt inte hur man går till väga för att hjälpa barn att lära sig läsa." (Letmark, 2024). Vidare rapporterar hon:

"Jag brukar fråga lärarstudenter som kommer till min skola om de känner sig trygga med läsinlärning. Det är inte en enda student som svarat mig att de fått lära sig hantverket. [...] Vilken metod som är bäst ska läraren tydligen klura ut själv." [Lindqvist, 2024]

Logopeden och forskaren Anna Eva Hallin förmedlar i en intervju (Hallonsten, 2019) att hon träffar många lärare som inte fått med sig kunskapen om hur man på bästa sätt lär barn att läsa, nämligen genom att använda en ljudmetod framför en helhetsmetod. Det finns, menar Hallin, lärosäten som förespråkar helhetsmetoden (ibid).

"Det alarmerande är att många lärarutbildningar presenterar metoderna som likvärdiga, att lärarna i princip verkar kunna välja den de gillar bäst när de undervisar."

Ytterligare en källa är examensuppsatser (självständiga arbeten) om tidig läs- och skrivundervisning av F-3-lärarstudenter. Vi väljer här att presentera anonymiserade exempel i bemärkelsen att de är omskrivna formuleringsmässigt och att vi inte anger namnen på uppsatsförfattarna. Skälet till detta är den kritiska kontexten, där det dock inte är lärarstudenterna vi kritiserar. (De kan inte hållas ansvariga för eventuella brister och svagheter i den utbildning de fått.)

Kunskap ska och kan åstadkommas på många olika sätt för att nå eleverna och eftersom en pedagog i vårt moderna samhälle måste kunna utgå från olika arbetssätt, utgångspunkter och metoder, måste pedagogen vara öppen för mer än en läsinlärningsmetod.

Det har visats att det blir roligare för elever att lära sig läsa genom kiwimetoden där de får tolka text genom bilder. Kanske kan inte alla elever lära sig att läsa med Kiwimetoden men jag vågar i alla fall hävda att många, många fler lär sig läsa med den än med traditionella ljudningsmetoder.

Enligt Lundberg (2010) behöver elever börja med att lära sig de enkla fonemen. Detta är något jag inte tror på. Såklart ska eleverna få lära sig hur ljud hör ihop med bokstäver, men jag tycker det ska ske i samband med att de får läsundervisning enligt Kiwimetoden, och det ska inte heller ske i viss ordning. Det blir inte naturligt att inte få använda en viss bokstav för att den är svår.

"Det alarmerande är att många lärarutbildningar presenterar metoderna som likvärdiga, att lärarna i princip verkar kunna välja den de gillar bäst när de undervisar."

Jag tror på variation, men den metod man kanske har som grund måste vara en som man som pedagog känner för och tror på själv, till exempel Kiwimetoden.

Ljudningsmetoden brister genom att vara för teknisk och att använda ord som inte utgår från elevernas förkunskaper i undervisningen. Ordbildsmetoden å andra sidan betonar meningsfullt läsande och läsglädje.

Det finns forskning som säger att kombinationer av olika inlärningsmetoder behövs för barns läs- och skrivinlärning. Därför är ett viktigt att kombinera ljud- och helordsmetod.

Elever blir bättre på att läsa när de får använda ASL, men kanske är det inte att elever slipper pennan som gör detta utan att de får använda tangentbordet. Om det är så att användandet av penna har negativ påverkan på eleverna så bör man föredra en renodlad ASL-metod. Men om det är så att det är användning av tangentbordet som gynnar eleverna finns egentligen inget som talar emot att kombinera att skriva med tangentbord och med penna. Trots att en del ger kritik till ASL upplever lärarna jag studerar att ASL är bra för eleverna.

Jag upplever att ASL-metoden är en framgångsrik läsinlärningsmetod som gynnar de flesta elever. Alla lärarna i min studie ser positivt på att arbeta med metoden. Min önskan är att ASL-metoden får större plats både i lärarutbildningen och i skolan.

Digitalt skrivande är bra för då kan också de som har svårt att stava skriva, dvs. lärmiljön har differentierats för att tillgodose behoven hos alla elever.

Det finns för- och nackdelar i båda teorierna om läsutveckling, men fördelarna är enligt min mening fler i helordsmetoderna. Det finns inget som spelar större roll för läsundervisning än att en elev är motiverad och intresserad, och helordsmetoderna fokuserar på det.

Det som spelar roll är att man som lärare själv kan motivera sitt val av metod. Mitt engagemang finns i helordsmetod framför ljudningsmetod. Det viktiga är att eleverna tycker det är kul snarare än svårt att lära sig läsa.

Uppfattningen att det finns sådant som man lär sig enkelt, ofta i sociala sammanhang och utan direkt ansträngning, och annat som kräver mer ansträngning såsom mycket av det man gör i skolan, har modifierats av forskare. Det finns ingen egentlig skillnad mellan svårt eller lätt att lära, utan det som har betydelse är självbilden hos den som ska lära. Så för läsinlärning är det elevens självbild som är nyckeln och det man behöver jobba med. Det viktigaste är att alla elever får känna att de kan läsa, oberoende av om de har knäckt läskoden eller inte.

Tillvägagångssättet bakom de omskrivna utdragen ovan såg ut så här: Vi kombinerade sökord som "Grundlärare F-3", "examensarbete", "läsinlärning", "självständigt arbete", "läs- och skrivutveckling", "läs- och skrivinlärning" på några olika sätt och gjorde sökningar på internet. Från resultaten valde vi de första 10 vi fann, utifrån kriteriet att arbetet skulle vara publicerat tidigast 2015 (merparten av de valda arbetena är publicerade 2020 eller senare) samt kriteriet att inte inkludera fler än högst två arbeten från samma lärosäte. I 9 av de 10 publicerade examensarbetena fann vi innehåll som ur denna rapports perspektiv är beaktansvärt, och det är sådant innehåll vi har presenterar ovan i omskriven form.

Det är viktigt att komma ihåg att examensarbetet är det som avslutar hela lärarutbildningen. Ett godkänt examensarbete innebär i huvudsak att legitimationen nu är på väg; lärarstudenten har examinerats som lärare. Att vi i 9 av 10 slumpvis plockade examensarbeten, som godkänts vid ett lärosäte, finner resonemang som de som presenteras ovan ger anledning till oro ur den föreliggande rapportens perspektiv.

Vidare finns exempel på att lärarutbildare själva uttrycker att phonics-baserade metoder bara är en slags metod bland andra metoder för tidig läsinlärning, och att *Science of Reading* bara är ett bland andra "forskningsparadigm".

[Vi ser inte] "ett enda forskningsperspektiv som allenarådande utan som forskare och lärarutbildare tar vi hänsyn till olika typer av forskning. Läsnings- och skrivning, och barns tidiga utveckling av sådana färdigheter, är alltför komplext för att ett enda forskningsparadigm ska kunna ge en tillräckligt allsidig bild." [Wedin & Schmidt, 2024 a]

"Phonics är en av många metoder som lågstadielärare runtom i landet arbetar med vid läsinlärning." [Wannås Brante, 2024]

I en debattartikel tycks två lärarutbildare även hävda att det är lika relevant för en F-3-lärare att ha kunskap om: (i) hur de barn lär sig läsa och skriva som inte behöver skolans hjälp för detta, som (ii) de sätt som enligt vetenskaplig evidens och beprövad erfarenhet är de mest välfungerande för de barn som behöver skolans hjälp för att lära sig läsa och skriva.

"Vi ser det [...] som beklagligt att [en tidning som] Ämnesläraren lyfter fram forskare som utifrån en begränsad typ av studier åberopar vad man kallar 'phonics' som det effektivaste sätt att lära barn läsa och skriva. En mycket stor del av barns läs- och skrivutveckling sker i andra sammanhang än skolan och många utvecklar utmärkta läs- och skrivförmågor på olika sätt [sic!]." [Wedin och Schmidt, 2024 b]

Vidare finns exempel på att lärarutbildare själva uttrycker att phonics-baserade metoder bara är en slags metod bland andra metoder för tidig läsinlärning, och att *Science of Reading* bara är ett bland andra "forskningsparadigm".

4.2. En undersökning i tre delar

Under våren 2024 fick vi möjlighet att själva genomföra en mindre undersökning med inriktning på F-3-lärostudenters undervisning om elevers tidiga läs- och skrivinlärning. En undersökning som skulle kunna indikera brister i linje med det vi nämnt ovan under 4.1. alternativt nyansera denna bild.

Vårt mål var att bidra med kunskap om följande:

- Vilket utrymme ges åt temat tidig läs- och skrivinlärning i F-3-läroutbildning?
- Vilka innehåll avseende temat tidig läs- och skrivinlärning får F-3-lärostudenter ta del av?
- Är nyexaminerade F-3-lärostudenter teoretiskt och praktiskt rustade att börja arbeta med att hjälpa alla sina elever att tillägna sig en grundläggande läs- och skrivförmåga?

Vi valde att genomföra undersökningen i tre delar: (i) en genomgång av litteraturlistor i svenskämnet för F-3-grundläroprogram, (ii) en kunskapstest i enkätform för F-3-lärostudenter som läser på sista året, och (iii) en semistrukturerad intervju för några av deltagarna som genomfört kunskapstesten. Nedan beskriver vi de tre delarna mer utförligt.

En uppmärksam läsare kommer notera att relativt mycket av materialet i undersökningen rör teman kring avkodning samt ljudningsmetoder vs. helordsmetoder. Detta härrör ur behovet att fokusera och avgränsa undersökningen.

4.3. Metod och tillvägagångssätt för undersökningen

För undersökningen valde vi de nio lärosätena som examinerade störst antal F-3-grundläro under läsåren 21/22 och 22/23 (UKÄ, 2024): Stockholms universitet, Malmö universitet, Göteborgs universitet, högskolan i Gävle, Uppsala universitet, Karlstads universitet, Mälardalens universitet, Linköpings universitet och Linnéuniversitetet. Under läsåren 21/22 respektive 22/23 examinerades sammanlagt vid dessa lärosäten 812 respektive 699 F-3-grundläro, vilket motsvarar 62 % respektive 61 % av alla examinerade F-3-grundläro under dessa läsåren.

4.3.1. Genomgång av kurslitteratur

Den kurslitteratur som ingår i en kurs på en utbildning utgör en ram för det innehåll en student erbjuds samt förväntas ta till sig. Genom analys och granskning av kurslitteratur förväntade vi oss få indikationer på hur stor vikt man från lärosätenas sida lägger på olika slags innehåll.

Tillägg: Med mer resurser skulle vi även undersökt följande två teman: "Vilka avsnitt och teman i kurslitteraturen som berörs respektive inte berörs i läroledd undervisning". "Vilka avsnitt och teman i kurslitteraturen som examineras och hur.

Är nyexaminerade F-3-lärostudenter teoretiskt och praktiskt rustade att börja arbeta med att hjälpa alla sina elever att tillägna sig en grundläggande läs- och skrivförmåga?

Vi utgick från aktuella litteraturlistor (2023/24) för svenskämnet på de nio utvalda lärosätena. Litteraturlistorna kunde i samtliga fall erhållas via kurssidorna på lärosätenas hemsidor (webbsidor). I de flesta fall fanns också kapitel- och sidhänvisningar att tillgå¹⁴. För klassificering av innehållet i litteraturlistornas olika titlar använde vi en i förväg fastställd lista på kategorier.

- **Phonics/Ljudning.** Innehåll som rör teoretisk och/eller praktisk kunskap om 'ljudning', fonemisk medvetenhet, *Science of Reading*, Bornholmsmodellen, phonics (och ljudningsmetoder eller syntetiska metoder mer generellt), fonologisk (alfabetisk) läsning.
- **Övriga metoder.** Innehåll som rör teoretisk och/eller praktisk kunskap om andra (icke ljudningsbaserade) modeller och metoder, så som: Att skriva sig till läsning (ATL), Kiwimetoden (och andra helordsmetoder/analytiska metoder), Läsning på talets grund (LTG)¹⁵.
- **Språkförståelse:** Innehåll som rör teoretisk och/eller praktisk kunskap om språkförståelse, alltså den del av läskunnighet som inte handlar om avkodningsförmåga. Språkförståelse innefattar bland annat ordförråd, muntlig språkförmåga och förkunskaper.
- **Läsförståelsestrategier:** Innehåll som rör teoretisk och/eller praktisk kunskap om generella läsförståelsestrategier, som att ställa vissa frågor till texten, ta sig an olika slags roller när man läser, förutsäga vad texten kommer att handla om och så vidare, där anspråk görs på att denna slags strategier kan underlätta förståelsen av olika texter.
- **Kartläggningmaterial på basis av phonics:** Kurslitteratur som är phonics-baserade kartläggningmaterial. Med detta menas att kartläggningmaterialet undersöker elevernas avkodningsfärdigheter och fonologiska kunskaper, till exempel förmåga att dela in ord i språkljud, laborera med språkljuden i ett ord eller att koppla samman språkljud med bokstav.
- **Kartläggningmaterial av andra slag än på basis av phonics:** Kurslitteratur som är kartläggningmaterial som inte söker kartlägga elevernas avkodningsförmåga. I stället kartläggs exempelvis hörförståelse, igenkänning av bekanta ord som hela ordbilder eller intresse för böcker och läsning.
- **Läroplaner:** Läroplanen för grundskolan är en vanligt förekommande post på litteraturlistorna och har därför tilldelats en egen kategori.

Vi utgick från aktuella litteraturlistor för svenskämnet på de nio utvalda lärosätena. Litteraturlistorna kunde i samtliga fall erhållas via kurssidorna på lärosätenas hemsidor. I de flesta fall fanns också kapitel- och sidhänvisningar att tillgå.

¹⁴: För Uppsala fanns inga sidhänvisningar att tillgå.

¹⁵: LTG kan användas och förstås som en metod som kombinerar ljudningsmetod och helordsmetod och placeras här då den inte är en renodlad ljudningsmetod.

- **Skönlitteratur:** Kurslitteratur som är skönlitterära böcker, som fungerar som exempel på böcker studenterna kan använda i sin framtida undervisning.
- **Meta/Övrigt:** "Meta" är innehåll som rör till exempel skriftspråk och makt (*critical literacy*), multimodalitet och 'litteracitet', framtidsvisioner kring (muntlig och skriftlig) kommunikation. "Övrigt" rymmer innehåll om till exempel estetiska lärprocesser, kommunikation i övergripande mening, flerspråkighet (generellt, ej direkt avseende läs- och skrivinlärning), svenskämnets framväxt, läroplansteori, kroppsspråk, synen på läsning genom historien, skrivhandledning för studenter, dramapedagogik, makt & genus, kolonialism, queerteori, litteraturvetenskap, etc.¹⁶

Varje enskild titel i litteraturlistorna genomgick en granskning. I de fall då det redan av innehållsförteckning, inledning och baksidestexter gick att associera innehållet till viss kategori (i regel *Meta/Övrigt*, *Läroplaner* och *Skönlitteratur*) genomfördes ingen närmare granskning. I annat fall granskades innehållet mer noggrant i sin helhet, speciellt för att identifiera huruvida kategorierna *Phonics/Ljudning*, *Andra metoder*, *Språkförståelse* och *Lässtrategier* tas upp i innehållet.

För varje titel i litteraturlistan vid respektive lärosäte viktades därefter den eller de kategorier som kunde associeras till en viss titel enligt följande.

För varje titel ska varje kategori ges det viktade värdet: "1 dividerat med 'antalet associerade kategorier'" (så att slutsumman av de associerade kategorierna bli 1 för varje titel). Om titeln associerats med endast en kategori ges denna kategori värdet 1, två kategorier ger vardera kategori värdet 0,5, tre kategorier ger vardera kategori värdet 0,33 och fyra associerade kategorier ger varje kategori värdet 0,25.

Observera (1). De viktade siffervärdena motsvarar inte en procentuell andel av innehållet. Om en titel, till exempel, är associerad med kategorierna *Phonics/Ljudning* och *Meta/Övrigt* och således har värdena 0,5 vardera, innebär detta inte att titeln innehåller hälften *Phonics/Ljudning* och hälften *Meta/Övrigt*; det kan även innebära att så lite som 5–10 % av innehållet relaterar till "Phonics/Ljudning" och övriga 90–95 % till "Meta/Övrigt".

Observera (2). Denna sammanställning säger inte något om hur stor vikt som läggs vid de olika titlarna (och anvisade kapitel/sidor) i undervisning och examination.

¹⁶: Denna kategori kan också beskrivas som dess innehåll inte rör hur man hjälper barn lära sig läsa-och-skriva eller om företeelserna läsande-och-skrivande i den kontexten.

4.3.2. Kunskapstest i enkätform

Som del två i vår undersökning valde vi att låta F-3-lärarstudenter göra ett kunskapstest med fokus på skillnader mellan skrivet och talat språk inklusive relationer mellan fonologisk struktur i talet och alfabetisk skrift. Övervägandena bakom detta är följande.

För att kunna vägleda elever genom de svårigheterna med avkodning som många av dem möter behöver lärare själva ha gedigen kunskap om formen i det svenska skriftspråket, i synnerhet det som rör samband mellan språkljud och grafem. Phonics-baserad undervisning är nödvändig för de barn som har utmaningar att lära sig läsa och skriva, och ju mer expertkunskap en lärare har om skillnader mellan skriven och talad svenska inklusive relationerna mellan fonologisk struktur i det talade språket och den alfabetiska skriften, desto bättre stöd kan hen ge till sina elever och till desto större gagn blir den phonics-baserade undervisningen för eleverna.

Att lärares kunskaper om språkets formsida spelar roll för hur väl avkodningsinriktad undervisning faller ut har bland annat visats av Piasta och medarbetare (Piasta m.fl., 2009) i en studie som inkluderade 42 lärare och 437 elever i åk 1 (USA).

Kunskapstestet hade formen av en enkät (webbenkät) med frågor om svenskt skriftspråk. Totalt 54 lärarstudenter, rekryterade via olika forum för lärarstudenter på Facebook, genomförde enkäten. Av dessa 54 sorterades åtta bort då de inte uppfyllde något av kriterierna: "sistaårsstudenter på F-3-grundlärarprogrammet" alternativt "avklarar F-3-grundlärarprogrammets samtliga kurser i svenskämnet".

Testet som användes är en förkortad variant av det kunskapstest Tarja Alatalo använde i sitt avhandlingsarbete för att undersöka F-3-lärarstudenternas kunskaper om svenska språkets formmässiga uppbyggnad med fokus på fonetik och stavningskonventioner (Alatalo, 2011).

Graden av regelbundenhet mellan bokstav (grafem) och språkljud (fonem) varierar mellan olika skriftspråk. I en del språk representeras en given bokstav (oftast) med ett enda – och samma – språkljud. I andra språk är det vanligt att en given bokstav motsvaras av många olika språkljud, och att ett och samma språkljud representeras av olika bokstäver eller bokstavskombinationer. I svenskt skriftspråk finns exempel på bådadera. Till exempel motsvaras bokstaven/grafemet <k> olika ljud i orden: **k**änna och **k**anna och bokstaven/grafemet <x> kan motsvara både ljudet /k/ och ljudet /s/ – medan /j/-ljudet stavas olika i orden: **h**järna, **d**jungel, **j**ärn, **g**jorde, **g**äst och **l**juga.

Att undervisa och vägleda barn så att de når säker och automatiserad avkodning förutsätter egen kunskap om dessa och liknande språkliga aspekter.

Genom kunskapstesten förväntade vi oss alltså att få en indikation på vad de blivande F-3-lärarna fått med sig för kunskaper om relationerna mellan fonologisk struktur i talad svenska och uppbyggnaden av svensk alfabetisk skrift. Mer specifikt förväntade vi oss få en indikation på följande: Behärskade de svensk fonologi och svenska stavningsregler på sådant sätt som behövs för att kunna hjälpa elever träna avkodning och stötta de elever som upplever svårigheter i samband med detta?

Att undervisa och vägleda barn så att de når säker och automatiserad avkodning förutsätter egen kunskap om dessa och liknande språkliga aspekter.

4.3.3. Intervju

Tredje delen i undersökningen bestod av en semistrukturerad intervju med ett mindre antal av de deltagare som genomfört kunskapstesten. Ett syfte med intervjun var att kunna fördjupa och/eller nyansera sådana indikationer litteraturgenomgången och/eller kunskapstesten gett. Ett annat syfte var att kunna fördjupa och/eller nyansera en del av de tidigare påtalade förmodade bristerna i utbildning av F-3-lärare avseende tidig läs- och skrivinlärning (Avsnitt 4.1).

Av de 54 lärarstudenter som genomfört enkäten och uppfyllde kriterierna (se ovan) tackade elva stycken ja till att bli intervjuade. Intervjuerna som varade ungefär i 15 minuter genomfördes samt transkriberades av en av rapportförfattarna. De semistrukturerade intervjuerna innehöll 6 stycken basfrågor.

- Vilka metoder för läs- och skrivutveckling kommer du använda när du är färdig lärare?
- Vilka är dina tankar kring 'Kiwimetoden'?
- Vilka är dina tankar kring att vänta med att sätta in extra läshjälp för elever som kämpar med att lära sig läsa?
- Vilka är dina tankar kring metoden 'Att skriva sig till läsning'?
- Vad har svenskkurserna i din utbildning handlat om?
- Hur mycket praktik respektive teori har kurserna om läs- och skrivutveckling innehållit?

De sex basfrågorna kompletterades med en sjunde fråga.

- Har du själv på egen hand sökt kunskap om barns läs- och skrivutveckling?

Intervjusvaren analyserades tematiskt av två av författarna oberoende av varandra.

5. Resultat från vår undersökning

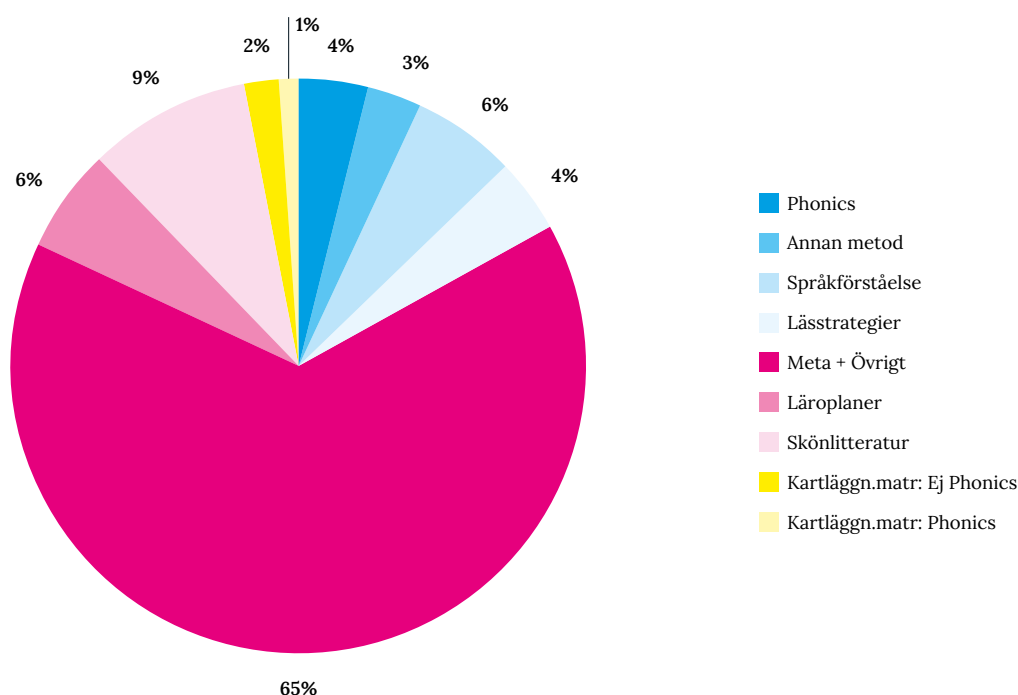
Resultaten från undersökningen redovisas i samma ordning som ovan:

(1) Genomgång av kurslitteraturen, (2) Kunskapstestet och (3) Intervjuerna.

5.1. Resultat från genomgång av kurslitteraturen

Den kvantitativa genomgången av kurslitteraturen gav tre huvudresultat (se även Figur 1).

- Tidig läs- och skrivinlärning (*Phonics/Ljudning, Annan metod, Kartläggningsmaterial: Phonics, Kartläggningsmaterial: Ej Phonics, Språkförståelse*) ges relativt lite utrymme i svenskämnets kurslitteratur (sammanlagt 16 %).
- Spännvidden på svenskämnets innehåll är stor.
- *The Science of Reading* och innehåll från detta fält nämns (ytterst) sällan.



Figur 1. Cirkeldiagram för litteraturgenomgången (alla nio lärosäten) med en uppskattning av de olika kategoriernas förekomst i kurslitteraturen.

Diskussion baserad på genomgången av kurslitteraturlistorna

Under vår genömläsning av litteraturen fann vi ingen titel som explicit och i detalj redogör för de fundamentala skillnaderna mellan att lära sig att behärska det talade (muntliga) språket respektive skriftspråket, det vill säga ingenstans tydliggörs eller förklaras varför det för ett barn är en så mycket större utmaning att lära sig läsa och skriva jämfört med att lära sig lyssna och tala. I ett fåtal titlar tas temat upp kort, på översiktligt vis, till exempel i boken *Läsförståelse – insikt och undervisning* (Oakhill, Cain & Elbro, 2017) där författarna skriver:

”Barn lär sig inte att läsa på samma obesvärade, ’naturliga’ sätt som de lär sig prata [...] Det finns alltså ingen anledning att tro att människor föds med en inbyggd benägenhet att lära sig att läsa på samma sätt som de lär sig att tala [...] De allra flesta barn behöver formell eller informell undervisning i att lära sig sambandet mellan bokstäver och ljud och att använda sig av det.”
[Oakhill, Cain & Elbro, 2017, s. 13].

Det kan dock noteras att detta är ett kort stycke utan fördjupande förklaringar som löper stor risk att försvinna i den omfattande litteratur en lärarstudent i allmänhet har på sin kurslitteraturlista.

Med förbehållet att vi inte vet vad som går igenom på föreläsningar och seminarier indikerar vår litteraturgenomgång att de fundamentala skillnaderna mellan det talade språket och skriftspråket ofta ignoreras på F-3-grundlärarprogrammen i Sverige. Snarare förekommer framställningar där skillnaderna mellan att lyssna och läsa samt mellan att tala och skriva tonas ner. En stor del av litteraturen har nämligen tonvikt på teman som ’ett vidgat textbegrepp’ och ’multimodalitet’ samt, inte minst, på ’kommunikativa förmågor’ och ’språkliga förmågor’ som samlande termer. Litteraturen rör sig ofta på en metanivå som förmedlar att det är ’kommunikativa resurser’ som samlat begrepp som är det centrala; att man bör utfå från vilka kommunikativa resurser ett barn har, ta fasta på samt arbeta med dessa. Mot bakgrund av sådana framställningar kommer det, avsiktligt eller oavsiktligt, framstå som sekundärt om man (alls) arbetar med en lågstadielevs skriftliga förmåga – så länge man arbetar med elevens mer breda och övergripande kommunikativa förmåga. Övergripande, ibland tämligen abstrakta, teorier om språkutveckling sätts i fokus och skillnaderna mellan att arbeta med att utveckla skriftligt vs. talat språk får mycket litet utrymme.

Relaterat till detta övergripande och i en mening vaga begrepp ”språkutveckling” finns inte heller (såvitt vi kunnat notera) någon litteratur som tar upp och specifikt beskriver läs- och skrivutveckling i neurokognitiva termer. Det betyder att lärarstudenterna inte får någon egentlig möjlighet att ta del av den idag omfattande empiriskt grundade kunskapen om varför det är en så mycket större utmaning för ett barn att lära sig läsa och skriva än att lära sig tala och förstå talat språk, och om varför det helt naturligt är ett stort och omfattande arbete, som för inte så få elever är mödosamt och ansträngande. Inte heller tycks lärarstudenterna få ta del av kunskapen om att det likväl, med rätt hjälp och tidiga insatser, är möjligt för nästan alla att tillägna sig en grundläggande läs- och skrivförmåga.

I Figur 1 kan siffran 5 % för phonics (phonics + kartläggningmaterial phonics) utläsas. Här är det viktigt att påpeka, att vi i vår kategorisering inte krävde att phonics ska tas upp i sin egen rätt. I många av fallen handlade det också om att phonics nämns som en av flera alternativa läs- och skrivinlärningsmetoder. Dock tyder vår genomgång här på en skillnad mellan lärosäten såtillvida att det vid utbildningarna vid Linnéuniversitetet, Stockholms universitet och Uppsala universitet, till skillnad från vid de övriga sex lärosätena som ingår i vårt material, ingår visst material som behandlar phonics i sin egen rätt, inklusive den empiriska basen som ligger till grund för denna typ av metod.

På vart av de nio lärosätena förekommer i kurslitteraturen någon eller några titlar, om än förhållandevis få, som tar upp phonics/ljudningsmetoder. Vid ett lärosäte berörs "phonics" på ungefär 5 sidor i den samlade kurslitteraturen på 38 titlar (hela böcker, kapitel, artiklar, etc.) om närmre två tusen sidor (exklusive utdrag ur skönlitterära verk). Något som ofta tas upp i titlarna i fråga är 'läskriget' mellan 'helordsmetoden' (eng. *The Whole Language Approach*) och 'phonics' och för- och nackdelar med den ena respektive den andra sidan – men utan att kommentera den enorma skillnaden mellan de två sidorna när det kommer till empiriskt stöd (med avseende på målet att hjälpa i huvudsak alla barn att lära sig behärska skrivet språk).

Det studenterna får ta del av är snarast en palett av olika metoder att 'välja mellan', såsom Kiwimetoden, ASL (Att skriva sig till läsning), LTG (Läsning på talets grund), ljudningsmetoder (phonics). Vår analys indikerar att många lärarstudenter inte får någon kunskap om skillnaderna i empirisk evidens och vetenskaplig grund mellan att använda phonics (strukturerade, systematiska ljudningsmetoder) vs. de 'alternativa metoderna'.

Det finns en aspekt av det som lyfts i *Science of Reading* som tycks ges ordentligt utrymme i kurslitteraturen och det är *fonologisk* och *fonemisk medvetenhet*. Vid samtliga lärosäten återfinns titlar som tar upp fonologisk och fonemisk medvetenhet i sitt innehåll och här också ofta lyfter betydelsen av att lära barn ljuda. Samtidigt uppvisar kurslitteraturen en nästan total avsaknad av litteratur och material som konkret går igenom hur en lärare kan arbeta med såväl fonologisk som fonemisk medvetenhet – och motsvarande för systematiska och strukturerade ljudningsmetoder (phonics). Denna iakttagelse stöds vidare av resultaten från kunskapstestet och intervjuerna. Lärarstudenterna uppvisar här såväl en direkt kunskapsbrist om grundläggande språkliga ljud- och stavningsregler (kunskaps-testet) som en vilshenhet när det kommer till praktisk kunskap och erfarenhet i hur de ska jobba med detta (intervjuerna).

Samtidigt uppvisar kurslitteraturen en nästan total avsaknad av litteratur och material som konkret går igenom hur en lärare kan arbeta med såväl fonologisk som fonemisk medvetenhet – och motsvarande för systematiska och strukturerade ljudningsmetoder (phonics).

Ett tema som återfinns i många av de genomgångna titlarna är 'läsning ur ett historiskt perspektiv'. Sammantaget ingår det i kurslitteraturen vid samtliga lärosätena ett relativt omfattande textmaterial med fokus på hur läsning har betraktats genom tiderna. I enlighet med de starka sociokulturella strömningarna på svenska lärarutbildningar dominerar här olika sociologiska och sociokulturella framställningar.

Man kan här också notera hur detta mer beskrivande och historiskt orienterat tema ges relativt mycket utrymme, medan samtida innehåll med mer konkret och vetenskapligt grundad kunskap om att läsa och skriva (inte minst fältet *Science of Reading*) framstår som styvmoderligt behandlat. Ett fåtal titlar (antal) på de olika litteraturlistorna nämner *Science of Reading*; ännu färre går på djupet.

Många titlar tar upp betydelsen av att kunna läsa och skriva, hur dessa förmågor är viktiga för att man ska kunna delta i samhället på ett fungerande och fullgott sätt och den positiva påverkan läsande ofta har på det personliga planet. Det är dock slående att dessa i grunden positiva framställningar sällan eller aldrig ackompanjeras av beskrivningar av de negativa konsekvenserna som drabbar en individ med bristande läs- och skrivförmåga under livets olika stadier: på mellan- och högstadiet, på gymnasiet och som vuxen.

I litteraturlistorna framträder – möjligen i relation till detta – ett fokus på det som sker och kan ske hos någon som redan har en grundläggande läs- och skrivförmåga och ska utvecklas vidare som läsare (kategorierna *Lässtrategier* samt *Meta/Övrigt*). Detta står i kontrast till det över lag magra materialet om hur man till en början lär barn att läsa och skriva – och hur man (på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet) kan hjälpa alla att nå en grundläggande läs- och skrivförmåga.

Vad gäller digitala vs. analoga metoder och skillnaden mellan dem fann vi mycket lite med relevans för tidig läs- och skrivinlärning. Vid samtliga nio lärosäten ingår visserligen någon eller några titlar med innehåll som tar upp digitalisering i skolan, men det som dominerar är metateman som *digital literacy* eller *digital textkompetens*. Tre lärosäten har titlar i kurslitteraturen som handlar om ASL (Att skriva sig till läsning) och vid ett lärosäte ingår en titel som tar upp "att skriva med och utan digitala verktyg". Empiriskt baserad litteratur om hur F-3-elever påverkas av användning av digitala resurser för läs- och skrivinlärning har vi inte funnit i någon av kurslitteraturlistorna.

Slutligen finns ett tema som är väl representerat på de nio lärosätenas litteraturlistorna för svenskämnet: hur man kan stötta barn som har svenska som andraspråk – olika arbetssätt för flerspråkiga barn och vikten av insatser som stärker den fonemiska medvetenheten hos barn i denna grupp. Även i detta tema finns en tendens att fokusera på 'kommunikation' och 'literacy' på ett sätt som gör att de grundläggande förmågorna att läsa och skriva tonas ner. I förgrunden återfinns bland annat '*multimodal literacy*' och 'ett vidgat textbegrepp'. Det kommunikativa innehållet spänner över ett brett, ofta diskursivt, spektrum där formatet för kommunikation är sekundärt. Begreppet '*Literacy*' får också en mycket vid betydelse, till exempel "hur ett barn lär sig i den sociala verklighet där individen lever" (Fast, 2008).

Man kan här också notera hur detta mer beskrivande och historiskt orienterat tema ges relativt mycket utrymme, medan samtida innehåll med mer konkret och vetenskapligt grundad kunskap om att läsa och skriva framstår som styvmoderligt behandlat.

5.2. Resultat från kunskapstesten (webbenkät)

Efter att alla svar på kunskapstestet samlats in gicks de igenom och poängsattes. Till höger i tabellerna nedan anges andelen korrekta svar. För vissa frågor fanns färdiga alternativ. På andra frågor skulle studenterna svara fritt och kunde då få ett halvt poäng för svar som var delvis korrekta, men inte uttömmande, medan ett uttömmande och korrekt svar gav ett poäng. Hur gränserna dragits i dessa fall beskrivs under varje kategori.

Stavelser

Två uppgifter testade studenternas kunskap om stavelser. I den första uppgiften skulle deltagarna identifiera antal stavelser i ett ord. Andelen korrekta svar för respektive ord anges i procent (korrekt svar anges under 'Stavelser').

Tabell 1. Antal stavelser.

Ord	Stavelser	Korrekta svar
Flaggstång	2	96%
Boll	1	93%
Skruv	1	91%
Promenera	4	82%
Session	2	74%
Fristående	4	72%
Lektion	2	70%
Stockholmskt	2	54%

I den andra uppgiften skulle studenterna identifiera betonad stavelse.

Tabell 2. Betonad stavelse (korrekt svar i fetstil).

Ord	Korrekta svar
Span- jur	59%
Fil -del-ning	50%
Be- kym -rad	46%

Språkljud

I en uppgift skulle deltagarna identifiera antal språkljud (fonem i talat språk) i olika ord. Orden är listade i fallande ordning efter andel rätt svar, som anges i procent (korrekta svar listade under 'Antal fonem').

Tabell 3. Antal fonem.

Ord	Antal fonem	Korrekta svar
Sjal	3	65%
Zoo	2	65%
Ung	2	57%
Tjockt	4	57%
Lek	3	50%
Bingo	5	24%
Sexton	7	17%
Häxa	5	11%

Fonologisk och fonemisk medvetenhet

Lärarstudenterna ombads även välja korrekt definition till begreppen fonologisk medvetenhet och fonemisk medvetenhet. Fonologisk medvetenhet innebär att kunna betrakta språket utifrån dess form, till exempel känna igen ord som rimmor. Fonemisk medvetenhet är en del av den fonologiska medvetenheten och innebär en förmåga att identifiera och laborera med enskilda språkljud. Denna förmåga är avgörande för att lära sig läsa på svenska eftersom vårt skriftspråk har det enskilda fonemet som grund.

- 73 % kopplade begreppet 'fonologisk medvetenhet' till det korrekta svaret "Att vara medveten om språkets ljudmässiga uppbyggnad".
- 54 % kopplade begreppet 'fonemisk medvetenhet' till det korrekta svaret "Att till exempel kunna dela upp ord i enskilda språkljud".

54 % kopplade begreppet 'fonemisk medvetenhet' till det korrekta svaret "Att till exempel kunna dela upp ord i enskilda språkljud".

Hårda och mjuka vokaler

Tre uppgifter behandlade hårda och mjuka vokaler. I den första uppgiften uppmanades studenterna lista de hårda vokalerna (a, o, u och å). I den andra uppgiften uppmanades de lista de mjuka vokalerna (e, i, y, ä och ö).

I den tredje uppgiften fick deltagarna beskriva hur hårda och mjuka vokaler påverkar stavning (då hårda och mjuka vokaler påverkar stavningen för vissa ljud). Här gavs ett poäng för svar som beskrev hur vokaler påverkar stavningen på vissa konsonantljud, till exempel /j/-ljudet stavas ofta med ⟨g⟩ framför mjuk vokal och /tj/-ljudet stavas ofta med ⟨k⟩ framför mjuk vokal. Studenter som svarade att det påverkade stavningen, men inte kunde specificera hur, fick ett halvt poäng.

- 65 % av studenterna lyckades lista de hårda vokalerna.
- 59 % av studenterna lyckades lista de mjuka vokalerna.
- 23 % av studenterna kunde förklara hur hårda och mjuka vokaler påverkar stavning.

Dubbelteckning

En uppgift rörde dubbelteckning. Studenterna uppmanades att förklara varför konsonanter dubbeltecknas i vissa ord. För ett poäng behövde man ange att dubbelteckning av konsonant görs efter kort vokal i betonad stavelse där vokalen bara följs av en konsonant. Flera studenter angav endast att konsonanter dubbeltecknas efter kort vokal, och fick då ett halvt poäng.

- Studenterna fick sammantaget 21 % korrekt.
Observera: Ingen student fick full poäng då ingen nämnde 'betonad stavelse'. Med andra ord fick 42 % av studenterna ett halvt poäng för att de beskrev att konsonanter dubbeltecknas efter kort vokal (och bara en nämnde att konsonanter bara dubbeltecknas om de står ensamma).

Bland de felaktiga svaren fanns påståenden som att det har att göra med hur snabbt man säger ordet eller att det innebär att föregående stavelse betonas.

Tidig bokstavskänedom / bokstavsinläring

Två uppgifter berör den tidiga bokstavsinläringen. Vid den tidiga avkodningsutbildningen är det gynnsamt om eleverna får möta bokstäver som snabbt kan användas för att skapa ord med semantisk innebörd, samt att konsonanterna går att "hålla ut". Detta underlättar för eleverna att identifiera ljuden i ord de skriver och för att 'sammanljuda' ord de läser. Konsonanter (ljud) som inte går att hålla ut kallas klusiler, och exempel på dessa är /d/, /p/ och /t/.

Först ombads studenterna att välja sex bokstäver de anser lämpliga för den tidiga läsinläringen. Här gavs rätt för svar som innefattade högfrekventa vokaler och konsonanter. Sedan ombads studenterna att motivera sitt val. Här gavs poäng för motivering som innefattade att bokstäverna: (i) går att hålla ut och (ii) kan användas för att skapa många ord.

- 47 % av studenterna valde bokstäver som är högfrekventa och går att hålla ut.
- 26 % av studenterna kunde ge en godkänd motivering.

Det vanligaste felaktiga svaret på den första frågan var ⟨a⟩, ⟨b⟩, ⟨c⟩, ⟨d⟩, ⟨e⟩ & ⟨f⟩.

Ng-ljudet

Studenterna besvarade två uppgifter om /ng/-ljudet. De uppmanades först att lista vilka olika sätt ljudet kan stavas på och ombads sedan redogöra för när de olika stavningarna tillämpades. För poäng på den första frågan krävdes att studenterna uppgav de korrekta svaren <ng>, <n> och <g>, och inte uppgav några andra sätt. För poäng på andra frågan krävdes att studenterna beskrev att ljudet i regel stavas <ng>, men <n> före bokstaven <k> eller <g>, och <g> före bokstaven <n>.

- 11 % av studenterna kunde redogöra för samtliga sätt på vilket /ng/-ljudet kan stavas.
- 7 % av studenterna kunde redogöra för regeln för /ng/-ljudets stavning.

Många studenter tog felaktigt med <gn>, som inte tecknar /ng/-ljudet utan /ng/-ljudet följt av ett /n/-ljud, som i 'ugn'.

Ord med olika stavning

I de tre sista frågorna skulle studenterna förklara varför vissa ord stavas olika. Studenterna fick poäng om de kunde ge en korrekt beskrivning av varför orden stavas olika. Orden var *taket/tacket*, *mast/vasst* och *gott/gått*.

Taket/tacket. Studenterna skulle beskriva varför /k/-ljudet i orden stavas på olika sätt. För poäng krävdes motiveringen att /k/-ljudet i 'taket' följer efter en lång vokal, vilket ger en enkel konsonant, medan /k/-ljudet i 'tacket' följer efter en kort vokal, vilket gör att konsonanten måste dubbeltecknas. Just bokstaven <k> dubbeltecknas inte, utan i stället skrivs det i svenskan <ck>.

- 45 % av studenterna kunde redogöra för orsaken till de skilda stavningarna.

Mast/vasst. Deltagarna skulle beskriva varför orden stavas med ett respektive två <s>. För att få poäng krävdes att studenterna svarade att /s/-ljudet i 'mast' trots kort föregående vokalljud inte dubbeltecknas för att det följs av en annan konsonant, och att /s/-ljudet i 'vasst' dubbeltecknas trots att det följs av en annan konsonant eftersom det är en böjning av grundordet 'vass'.

- 7 % av studenterna kunde redogöra för orsaken till de olika stavningarna.

Många deltagare menade att <a> i *mast* är en lång vokal. Det tyder på att många studenter har en yttlig förståelse av begreppet lång/kort vokal och inte är medvetna om den fonetiska skillnaden mellan långa och korta vokaler, utan uppfattar det som att alla korta vokaler måste följas av en dubbeltecknad konsonant. Någon menade att 'vasst' är ett "tvåstavigt ord".

Gott/gått. Den sista frågan deltagarna skulle besvara handlade om varför orden gott och gått stavas olika trots att de låter likadant. För poäng krävdes att studenterna förklarade att ordet 'gott' kommer från grundordet 'god' och ordet 'gått' kommer från grundordet 'gå'.

- 15 % av studenterna kunde redogöra för orsaken till de olika stavningarna.

Fem deltagare (11 %) angav att det beror på att orden tillhör olika ordklasser.

Kommentar om resultatet

Visserligen kunde de allra flesta deltagare välja korrekt definition av begreppet fonologisk medvetenhet ('att vara medveten om språkets ljudmässiga uppbyggnad'). Dock visar testresultatet som helhet att de deltagande F-3-lärostudenterna i mycket hög utsträckning saknar sådana fördjupade kunskaper i svensk fonologi och om svenska stavningsregler, som behövs för att i praktiken stötta elever att utveckla sin fonologiska medvetenhet och sin förmåga att avkoda svensk skrift.

God och säker avkodning av ett skriftsystem med enskilda språkljud som grund kräver goda kunskaper om språkljud och sambandet mellan språkljud och bokstav. Kunskapstesten indikerar att F-3-lärostudenter i hög utsträckning lämnar svensk-kurserna utan att fått den ämnesspecifika kunskap som krävs för att kunna bedriva phonics-baserad undervisning som stöttar elever att utveckla denna centrala ingrediens i en läs- och skrivförmåga (förmågan att avkoda).

Värt att notera är att knappt hälften av de deltagande F-3-lärostudenterna kunde göra ett adekvat val av sex bokstäver som är lämpliga för den tidiga läs-inläringen, där majoriteten av de som inte klarade uppgiften svarade 'a, b, c, d, e, f', och endast en fjärdedel kunde förklara *varför* vissa bokstäver är lämpliga och andra inte.

Vi konstaterar också att resultatet på kunskapstesten pekar i samma riktning som genomgången av kurslitteratur. Den senare indikerar att lärosätena i hög grad förbiser befintlig, evidensbaserad och konsoliderad vetenskaplig kunskap om såväl *betydelsen* av god avkodningsinriktad undervisning (om målet är att hjälpa i huvudsak alla elever att utveckla en grundläggande läs- och skrivförmåga) som om *hur* man kan gå tillväga för att stötta sina elever.

Kunskapstesten indikerar att F-3-lärostudenter i hög utsträckning lämnar svensk-kurserna utan att fått den ämnesspecifika kunskap som krävs för att kunna bedriva phonics-baserad undervisning som stöttar elever att utveckla denna centrala ingrediens i en läs- och skrivförmåga.

5.3. Resultat från intervjuerna

Intervjusvaren analyserades tematiskt av två av rapportförfattarna var för sig. Inga större skillnader hittades mellan kategoriseringarna.

Vi vill poängtera att antalet studenter som intervjuades är litet, och att intervju-materialet saknar användbarhet i sin egen rätt. Användbarheten och relevansen ligger i stället i dess funktion som tilläggsmaterial till undersökningens två andra delar. Resultatet från dessa två delar indikerar att många av de studenter som examineras som F-3-lärare inte i tillräcklig grad fått ta del av befintlig, såväl teoretisk som praktisk, samlad kunskap som kan rusta dem för att arbeta med tidig läs- och skrivutveckling hos F-3-elever. Intervjuerna innehåller material som illustrerar detta.

De intervjuades svar på hur de kommer jobba med tidig läs- och skrivinlärning när de kommer ut för att verka som lärare

Samtliga studenter uttryckte viss osäkerhet i sitt svar på frågan "Vilka metoder för tidig läs- och skrivutveckling kommer du använda när du är färdig lärare?"

"Ehm, oj, det var en väldigt svår fråga faktiskt. Jag har kanske inte hunnit tänka så långt." [Malmö 1]

"Jag vet inte, jag känner mig jätteosäker på om jag kan säga att jag skulle vilja använda den metoden eller inte. Så jag får ju försöka höra med de kollegorna som arbetar och se vad dom säger tänker jag." [Gävle 1]

"Ja, alltså, vi har ju gått igenom en del modeller och så där men jag skulle säga att det är ingen så där tydlig modell som jag tänkt att jag ska prova." [Karlstad 1]

En annan iakttagelse är att nästan alla av de intervjuade ställde sig positiva till många olika metoder och ville prova flera. Det var ovanligt att någon framhöll särskilda fördelar med en undervisningsmetod.

Tar utbildningen upp att det empiriska stödet för olika metoder för tidig läs- och skrivutveckling ser olika ut?

Inget i det studenterna sade tyder på att de känner till något om skillnaderna avseende forskningsstöd och vetenskaplig evidens för de olika metoderna för tidig läs- och skrivutveckling.

"Ja, nej. De var väldigt, vad ska man säga, värderingslösa eller dom liksom ja väldigt så. Att, ah jag vet till och med att vi frågade vad föredrar du men de ville inte svara på det. Så det var bra, eller ja det tyckte jag var bra." [Karlstad 2]

"Det är kanske något dom står bakom, att dom säger: 'Ja, men vi lär er på det här sättet och sen får ni ju klara er själva hur ni än vill.', men jag hade velat ha mer från universitetet mer hands on hur gör man på skolorna för det är inte så att alla får lika bra VFU-plats och vi har ju olika förutsättningar där." [Malmö 3]

Inget i det studenterna sade tyder på att de känner till något om skillnaderna avseende forskningsstöd och vetenskaplig evidens för de olika metoderna för tidig läs- och skrivutveckling.

”Där upplever jag att olika analytiska metoder, alltså Kiwimetoden, Att skriva sig till läsning, LTG [Läsning på talets grund], har varit mer förespråkade än ljudmetoden och Bornholm och sånt där. Så att lite, riktat kanske.” [Malmö 2]

Att låta studenter utifrån ett samlat och brett underlag få bilda sig sin egen uppfattning kan i en del fall vara högst adekvat, men i ett fall som detta, när det föreligger mycket stor skillnad i den empiriska evidensen för olika metoder, är tillvägagångssättet knappast försvarbart. När konsoliderad empirisk evidens och vetenskaplig konsensus, som går flera decennier tillbaka (och samtidigt stärkts allt mer sedan sent 90-tal och framåt), lyfter en form av metod – phonics-baserad metod – som den enda adekvata bas- eller grundmetoden för att säkerställa att nästan alla får möjlighet att lära sig läsa och skriva – är det inte försvarbart att undervisa blivande F-3-lärare på det sätt som här ofta verkar ske, där man förmedlar att det inte spelar någon roll vilken metod den blivande läraren väljer att ha som bas när hen i sitt yrkesutövande börjar med läs- och skrivundervisning.

Vad anser studenterna om de metoder för vilka den empiriska evidensen är svag (jämfört med för phonics-baserade metoder)?

Över lag uttryckte deltagande lärarstudenterna en positiv inställning till metoderna med svagare empiriskt stöd. Nio av de 11 intervjuade uttryckte sig mycket positivt om ASL och fyra av dem framhöll det som sitt ”förstahandsval” om de ska välja en specifik metod att arbeta efter.

”Jo men jag tror att det är ett ganska bra sätt, jag tänker att skrivinlärning och läsinlärning hänger ihop på ett sätt [...]” [Gävle 1]

”[...] för att skriva sig till läsning är en väldigt bra strategi då jag har själv jobbat med den, eller jag jobbar fortfarande med den i vissa fall när jag brukar få, såhär, svenskalektioner.” [Mälardalen 1]

”Mmm, alltså jag har praktiserat en del ASL under mina praktiker och jag ser ganska mycket fördelar med att jobba just med ASL. Så jag tänker att det är något som jag inte enbart kommer arbeta med såklart, men det kommer att vara en stor prägling i mitt arbete. Sen kommer jag självklart också använda amen ljudningsmetoder och lite sånt där basis liksom. Men ASL är den jag tror jag kommer gilla mest.” [Mälardalen 3]

Sju av de 11 intervjuade uttryckte positiv inställning till att pröva att använda Kiwimetoden.

”Aaa, men, jag hade nog blivit positivt överraskad och använt mig av det väldigt gärna. Det var ett av de materialen som jag fastnade för när vi testade genom en workshop.” [Karlstad 2]

”Jo, absolut, varför inte? Det är en jättebra metod faktiskt. När man läser någonting och så är det jättebra att referera till en bild så man tänker: ’Ah, okej, det har med det att göra.’ i stället, för eleverna brukar ju ha jättesvårt att koncentrera sig om man bara läser av [...] så jättebra metod, jo absolut, jag skulle kunna använda den i framtiden.” [Mälardalen 2]

Över lag uttryckte deltagande lärarstudenterna en positiv inställning till metoderna med svagare empiriskt stöd.

En deltagande lärarstudent lyfte helordsmetoden som den metod hen tyckte verkade roligast att pröva på.

”Och då tänker jag att det är lite mer att man börjar inte med de enstaka bokstavsljuden utan man går mer från helordsläsningen, nä mer i ett holistiskt, nej vad heter det 'whole language', och det tror jag bara skulle vara roligt att prova på. Jag känner att under utbildningen har vi nog gått igenom mer i det traditionella, att gå från fonologi liksom till helords, ehm, så det kanske känns lite mer spontant som att jag skulle vara mer bekväm i. Men jag tror att jag skulle vara öppen för att pröva den, helt klart.” [Karlstad 1]

Hur många ser fördelar med phonics / ljudningsmetoder?

Endast tre av de 11 lärarstudenterna diskuterade ljudningsmetod som ett förstahandsval om de måste välja en grund- eller basmetod att jobba efter men ser även fördelar med andra metoder.

”Jag kan ju se fördelar med Kiwimetoden, men jag skulle inte köpt deras metod rakt av utan att jag hade fortfarande velat jobba med avkodning och arbeta med ljudmetoden, sen absolut att vi hade kunnat ta in storbok och så men jag skulle inte bara jobbat utifrån deras perspektiv.” [Malmö 2]

Ingen av de intervjuade nämnde phonics i intervjun, men två deltagare lyfte fram ljudning som en viktig strategi och en tredje tog upp att fonologisk medvetenhet är viktigt för eleverna. Vidare tog fyra av de intervjuade upp att de på något sätt hade kommit i kontakt med ljudning eller Bornholmsmodellen och att de i varierad grad tänkte använda sig av modellen – dock inte som sitt förstahandsval vad gäller metod.

Kombinera metoder och pröva sig fram

Tre av de intervjuade studenterna berättade att de avser jobba med en kombination av metoder för att stötta tidig läs- och skrivutveckling. Här finns anledning att stanna till eftersom ”kombination av metoder” kan innebära (minst) två olika saker. Det kan innebära att kombinera en phonics-baserad metod och en helordsmetod för arbete med avkodning, något som inte har empiriskt stöd. Det kan också innebära att kombinera en phonics-baserad metod för arbete med avkodning, med aktiviteter för att stärka språkförståelse, såsom högläsning, textsamtal, ordkunskapsträning, språklekar och så vidare. Det senare har mycket starkt empiriskt stöd och förordas i fältet *Science of Reading*.

En av de tre studenterna tycks vara inne på det senare:

”Jag tänker att om man ser att man kan dela in metoder i analytiska och syntetiska, och där syntetiska fokuserar på avkodning och analytiska mer på förståelse, så tror ju jag mycket på det syntetiska. Att man börjar i grafem-fonem-relationen, hur man kopplar samman ljud med bokstäver. Så jag kommer nog arbeta mycket med till exempel Bornholmsmodellen, där det är mycket rim och ramsor och språklekar. Sen tror jag ju samtidigt att det är viktigt att ha med läsförståelsen och ta in det analytiska, så att man jobbar parallellt med bokstäver och läsförståelsen.” [Malmö 2]

Ingen av de intervjuade nämnde phonics i intervjun, men två deltagare lyfte fram ljudning som en viktig strategi och en tredje tog upp att fonologisk medvetenhet är viktigt för eleverna.

Sex av de intervjuade var tydliga med att det inte finns någon metod de redan bestämt att de ska använda sig av utan att de främst ska känna in sig i lärarylaget och bland eleverna.

”Sen beror det ju på vilken klass man har så jag tänker då får man kanske prova sig fram lite, vilken är det som funkar bäst [...]” [Mälardalen 3]

”Men jag hade också lagt in det som jag ser hade passat min grupp bäst. Så, så jag tänker att det är så skolan ser ut, att man behöver vara flexibel och anpassningsbar och tänka liksom utifrån trender och så.” [Karlstad 2]

”Sen får man ju också kolla på lite med kritiskt öga. Fungerar det här för min klass? Tycker de att det är kul, lär dom sig någonting eller tycker dom bara att det är drygt liksom? Och så får man ju utgå från det. Men jag kommer nog vara mer den läraren som gillar att testa nya grejer och liksom ja vad tycker eleverna tycker ni det är kul, hur vill ni göra, att man i samråd med klassen också kollar om dom tycker att det gynnar dom liksom.” [Malmö 1]

Tre av de intervjuade tog upp betydelsen av att ta tillvara på elevernas intresse och motivation för att utveckla läskunnighet.

”Det viktigaste är att fånga upp elevernas uppmärksamhet, ta tillvara på deras intressen, vad de är intresserade av.” [Malmö 3]

”Eh, alltså jag skulle väl säga att när en elev har det svårt så skulle jag säga att det är viktigt att väcka det lustfyllda och det får man ju kanske av uppläsningstjänster så att man kan se det fantastiska budskapet som finns i texter.” [Malmö 2]

”Eller så ger man dom böcker som kanske intresserar eleverna för vissa elever bara skumläser sen kanske dom har läst klart. [...] Jag tänker att man ska kunna utgå från elevernas intresse i val av böcker. [...] Och man ska alltid uppmuntra dom och säga att ingen är bättre än någon annan och vi är bra på olika sätt och såna saker så att dom får den här självförtroendet och självkänslan att läsa.” [Mälardalen 1]

Att på olika sätt väcka elevers intresse för att läsa är utan tvekan helt centralt, men dessa intervjusvar tyder på en sammanblandning av olika stadier av läs- och skrivutveckling. Det går inte att förvänta sig att en elev, som kämpar med att få till automatiserad avkodning, får självförtroende eller drivkraft att läsa genom att man erbjuder en bok med ett för eleven intressant innehåll. Att däremot stötta eleven med avkodningsarbetet och säkerställa att hen upplever att hen klarar mer och mer och att det går framåt, ökar chansen för stärkt självförtroende hos eleven och en vilja att fortsätta lästräningen (Didau & Rose, 2018; Guay m fl., 2003; OECD, 2002; McArthur & Castles, 2017; Mol & Bus, 2011; Willingham, 2017). På sikt kommer eleven sannolikt också utveckla en grundläggande läsförmåga, vilket är den mest basala förutsättningen för att kunna utvecklas till någon som tycker om att läsa.

Att på olika sätt väcka elevers intresse för att läsa är utan tvekan helt centralt, men dessa intervjusvar tyder på en sammanblandning av olika stadier av läs- och skrivutveckling.

Möjliga orsaker till osäkerheten studenterna uttryckte kring vilka metoder de tänker använda för att hjälpa sina elever lära sig läsa och skriva

För det första framgick tydligt från intervjuerna att fokus för svenskkurserna (när de intervjuade försöker minnas tillbaka vad de handlar om) inte varit på läs- och skrivinläring. Det har i stället legat på bland annat grammatik, historia, boksamtal, skapa lektioner utifrån kursplanen och drama.

”Alltså, det enda jag vet är att man behöver jobba med fonologisk medvetenhet. Sen har vi inte pratat så mycket metoder, det kanske nämndes i förbifarten men inte så att man liksom kommer ihåg det. Vad de innebär eller hur man ska använda dom.” [Gävle 1]

”Till att börja med vi lärde oss massa såna här begrepp, grammatik, det kommer jag ihåg. Sen hade vi också drama, som också i svenska, så man fick uttrycka sig genom att prata, man fick ha såna här grupparbete.” [Mälardalen 1]

”Boksamtal. Boksamtal. Och jag tycker det är jätteviktigt med boksamtal, jag förstår liksom vikten av det. Men jag har ändå saknat, eh, det praktiska. Alltså, jag vet hur jag ska göra ett boksamtal, jag har flera böcker som belyser det flera metoder men det är liksom det som man kommer ihåg från svenskan.” [Gävle 1]

En respondent förklarade att mycket av läs- och skrivinläringen låg tidigt i utbildningen och att hen därmed inte heller kommer ihåg så mycket av innehållet.

”Ja, stora delar av den tidiga läs- och skrivundervisningen var tidigt i utbildningen, så man hade ingenting att hänga upp den på så det är svårt att komma ihåg vad det behandlade. Sen skulle jag säga att det största som behandlades är teoretiska perspektiv. Behaviorismen, konstruktivismen och det sociokulturella perspektivet med stor tyngdpunkt på det sociokulturella perspektivet.” [Malmö 2]

En annan respondent [Karlstad 1] lyfte fram en tidig delkurs, den som inkluderade olika läs- och skrivmetoder, och framhöll denna som den bästa kursen:

”Aaa, men, första kursen, den bästa kursen, var den här olika läs- och skrivmetoder men den kom då som första svenskkursen som sagt. Nej och sen har det ju varit mycket sådär att det ska planeras för lektionsupplägg i nämen grammatik, ordklasser, stavning.”

En av de intervjuade pekade på att kunskapen de fått till sig varit övergripande och generell och att tydliga genomgångar av olika metoder saknats:

”Alltså, jag, jag tycker att ja men att dom kurserna vi har haft har kanske mer behandlat en generell bild på läsning och skrivning.” [Malmö 1]

En annan möjlig orsak till den osäkerhet studenterna uttrycker är att de ser den som självklar och i någon mening önskvärd. Om man fått med sig att här finns en palett av metoder för tidig läs- och skrivinläring att välja bland och gärna kombinera, där alla har sina för- och nackdelar, och där olika elever behöver olika metoder och ingen klass är den andra lik, vore det i det närmaste uppseendeväckande att ha ett svar på frågan om vilken undervisningsmetod man avser använda.

För det första framgick tydligt från intervjuerna att fokus för svenskkurserna (när de intervjuade försöker minnas tillbaka vad de handlar om) inte varit på läs- och skrivinläring.

Hur resonerar lärarstudenterna om elever som halkar efter i sin tidiga läs- och skrivutveckling?

En av intervjufrågorna berörde huruvida det är viktigt att direkt sätta in extra läshjälp mot slutet av en termin om där finns en handfull elever som har svårt med läsningen eller om det är bättre att vänta till nästa läsår.

Här var alla som intervjuades överens om att det inte är en bra idé att inte göra något alls, men när det gäller vad som då borde göras uttryckte många osäkerhet. En del uttryckte tveksamhet till att det var extra lästräning som behövdes. Flera lyfte att man bör prata med specialpedagogen och andra lärare för att få en fingervisning om ifall det finns andra problem kring eleven, en diskuterade möjligheten att skapa olika grupper som består av bättre/sämre läsare, en annan föreslog att man kanske kan lägga det på hemmet och få eleverna som halkar efter att läsa mer hemma. Ytterligare två menade att man behöver fokusera på att hitta det lustfyllda i läsningen för dessa elever, och att det kan göras genom att hitta böcker som de enskilda eleverna är intresserade av och/eller att man kan ta hjälp av uppläsningstjänster.

Med andra ord gav intervjuerna ingen indikation på att de deltagande studenterna fått kunskap om evidensbaserad screening och systematiskt arbete enligt *Response to Intervention*.

Hur stort utrymme får tidig läs- och skrivinläring i F-3 lärarutbildning?

Svaren från intervjuerna pekar i samma riktning som resultatet från litteraturgenomgången: Tidig läs- och skrivinläring är ett förhållandevis perifert tema. Ingen som intervjuades tog upp något som indikerar att de arbetat med temat läs- och skrivinläring, varken i detalj eller djup under sin utbildning. Samtliga uttryckte att vilka metoder för läs- och skrivinläring de ska använda får de komma fram till när de funnit sig till rätta på skolan de ska arbeta på. Då får man känna in sin klass och sin skola för att ta reda på hur saker görs där.

En intervjufråga handlade också om hur mycket praktik respektive teori kurserna om läs- och skrivutveckling innehållit där de flesta svarade att teorin varit mer närvarande än praktiken:

”Sen har vi fått lära oss väldigt mycket OM olika läsmetoder, inget om hur man faktiskt ANVÄNDER olika läsmetoder.” [Malmö 2]

”[...] visst, vi har fått jättemycket teorier och verktyg kanske hur vi ska tänka, men vi har ju inte fått verktyg för hur vi ska göra. Det är kanske något dom står bakom, att dom säger: 'Ja, men vi lär er på det här sättet och sen får ni ju klara er själva hur ni än vill', men jag hade velat ha mer från universitetet mer hands on hur man gör man på skolorna för det är inte så att alla får lika bra VFU-plats och vi har ju olika förutsättningar där.” [Malmö 3]

”För lite metoder och praktiska alternativ på hur nyutexaminerade lärare eller lärare överlag kan arbeta.” [Malmö 1]

Med andra ord gav intervjuerna ingen indikation på att de deltagande studenterna fått kunskap om evidensbaserad screening och systematiskt arbete enligt *Response to Intervention*.

”Vidare minns jag också mycket teorier, och, ehh, det gav mig inte så mycket om man nu ska va sån, men jag har lärt mig mycket på min VFU också, väldigt mycket hur man ska tydliggöra saker och ting mer hands on.” [Malmö 3]

”Det har vi pratat om väldigt mycket, jag och mina studentkollegor, att vi inte vet hur vi ska göra när vi kommer ut sedan för att vi inte har fått den kunskapen.” [Gävle 1]

Ett intervjusvar pekade dock helt i motsatt riktning:

”Men om skalan är tio så skulle jag säga nio på praktikinivå, väldigt lite teori.” [Karlstad 2]

En tillägsfråga

På slutet av intervjun ställdes ytterligare en fråga till nio av elva deltagare, nämligen om studenten sökt kunskap om barns läs- och skrivutveckling på egen hand. Svaret på denna fråga är intressant i förhållande till frågan om ifall lärarutbildningen som studenter genomgår i sig ger tillräcklig kunskap om tidig läs- och skrivutveckling.

Det visade sig nämligen att två av de tre av de 11 intervjuade som lyfte fram phonics som den metod de kommer att förlita sig på till störst del i hög grad sökt kunskap om läsinlärningsmetoder på egen hand samt lärt sig från sin VFU.

”Jag har sökt väldigt mycket själv. Dels genom SAG:en [Självständigt Arbete på Grundnivå] och examensarbetet har jag sökt väldigt mycket kunskap om olika läsmetoder och hur effektiva de är för att lära barn att läsa. Också väldigt många forum har jag varit inne i och läst. Dels om rent grammatiska saker, men också att till exempel alltså om ljudningsmetoden och den alfabetiska principen och såhär, vi har fått en del i utbildningen men om man vill ha fördjupad kunskap om det får man söka eget.” [Malmö 2]

”Det har vi pratat om väldigt mycket, jag och mina studentkollegor, att vi inte vet hur vi ska göra när vi kommer ut sedan för att vi inte har fått den kunskapen.”

6. Diskussion

Det material vi samlat och analyserat indikerar sammanfattningsvis att det inte hör till ovanligheten att F-3-lärare lämnar sin utbildning med otillräcklig teoretisk och praktisk kompetens för att hjälpa elever utveckla grundläggande läs- och skrivförmåga.

Det kan också uttryckas som att vårt material ger ytterligare stöd till en problem- bild som under senare år framställts från olika håll, inte minst av lärarstudenter själva samt av ett flertal experter på tidig läs- och skrivinlärning: De som genomgår en F-3-utbildning förtjänar få med sig professionell yrkeskunskap om vad det innebär för ett barn att utveckla grundläggande läs- och skrivförmåga, om de många utmaningar som finns i detta och hur man på bästa sätt hjälper barnen – men detta uppfylls ofta inte.

Även om det vore önskvärt med ytterligare kartläggningar, som inkluderade samtliga F-3-lärarytbildningar och innefattade observationsstudier av undervisning, analyser av examinationsmaterial och intervjuer med ett större antal lärarstudenter, är det vår uppfattning att det i dagsläget finns tillräckligt mycket samlat underlag att agera på för att föreslå förbättringar av svensk F-3-läraryt- bildning avseende temat tidig läs- och skrivinlärning.

Vi påminner om att vi, liksom flera andra, lyfter *ett flertal* orsaker till att så många barn idag inte tillägnar sig grundläggande läs- och skrivförmåga (Avsnitt 1). Brister i F-3-lärarytbildningen är endast en av flera orsaker. Men att det finns flera orsaker innebär inte att separata granskningar av dem var för sig saknar värde. Alla som värnar om en skola som rustar varje barn för ett liv med ett stort antal möjligheter, ja alla som värnar om en svensk skola av hög kvalitet för såväl indi- viders som vårt samhälles skull, borde vara intresserade av sådana granskningar. Inte minst de aktörer som har förutsättningar att själva agera och påverka.

I nästa avsnitt ger vi ett konkret förslag till förändring i föreskrifterna för läro- sätenas svenskkurser för F-3-lärarytstudenter. Men först vill vi här ta upp frågan om huruvida den slags förändringar vi föreslår riskerar kringskära lärares och/ eller lärarytbyldares professionella frihet och autonomi.

Det material vi samlat och analyserat indikerar sammanfattningsvis att det inte hör till ovanligheten att F-3-lärare lämnar sin utbildning med otillräcklig teoretisk och praktisk kompetens för att hjälpa elever utveckla grundläggande läs- och skrivförmåga.

6.1. Lärares och lärarutbildares professionella autonomi

En förändring vi föreslår är, som exempel, att lärosätena åläggs att säkerställa att den som genomgått F-3-läro-utbildning:

- i. har gedigen teoretisk och praktisk kunskap om phonics-baserade metoder som grund för arbetet med avkodning,
- ii. har god kunskap om skillnaderna mellan denna, evidensbaserade, metod och andra förekommande metoder, såsom kiwimetoden, LTG och ASL, och kunskap om varför det inte är rekommenderat att använda någon av de senare som bas eller kärna i läs- och skrivundervisningen i en F-klass eller åk 1.

Riskerar sådana föreskrifter eller skrivningar att kringskära lärares och/eller lärarutbildares professionella frihet och autonomi?

Vi börjar med lärarna. Är sådana föreskrifter problematiska i förhållande till lärares professionella autonomi?

Vårt svar är nej, av följande fyra skäl.

1. Att en yrkesgrupp delar evidensbaserade riktlinjer kring grundläggande val och metoder hotar inte yrkesgruppens professionella frihet. Exempelvis utbildas sjuksköterskor, logoped, läkare och socionomer i evidensbaserade metoder som samtliga i professionen använder sig av. Snarare än att hävda att detta kringskär deras professionella frihet betraktas det som en självklarhet att professionellt verksamma i vården arbetar med de metoder som enligt samlad empirisk evidens har störst chans att hjälpa vårdtagarna. Det borde likaså vara självklart att professionellt verksamma lärare i skolan arbetar med de metoder som enligt samlad empirisk evidens har störst chans att hjälpa eleverna i sitt lärande¹⁷.
2. Evidensläget är sådant att en lärares beslut att använda en helordsmetod som bas för läsundervisningen i en F-klass eller åk 1 är inadekvat – på liknande sätt som det är inadekvat om en läkare beslutar att för sina kommande 25 vårdtagare använda en alternativ, ej evidensbaserad, metod trots att en sådan finns. (Ett sådant beslut må vara fritt och autonomt men det har inget med professionalitet att göra).
3. Metodkunskap som föreskrivs en profession har i huvudsak aldrig formen av enkel manual- eller receptkunskap att bara applicera. Kunskap om phonics-baserade metoder, som i vårt exempel, handlar inte om att lärare eller lärarstudenter ges ett recept på hur de ska göra. Dels behöver de veta *varför* läs- och skrivundervisning baserad på *Science of Reading* fungerar bättre än andra ansatser. Det vill säga, de behöver förstå *varför* så många barn har så mycket större chans att bli läskunniga om de får arbeta med avkodning enligt en phonics-baserad metod än om de inte gör det.

17: Man kan tvärtom argumentera för att det, när det finns omfattande systematisk evidens för en viss form av undervisningsmetod framför andra, är orätt gentemot eleverna om man inte föreskriver att alla som utbildar deras blivande lärare säkerställer att lärarna har denna kunskap med sig.

Dels behöver de, tillsammans med sådan teoretisk kunskap, få praktisk kunskap genom att träna sig i att använda metoderna; praktisk kunskap som *inte* har formen av enkel receptkunskap (hade det varit så, hade träning varit överflödigt).

4. Det en lärarutbildning kan bidra med är att säkra att nyexaminerade lärare har med sig en förtrogenhet med *välbeprövade* och *empiriskt belagda* metoder och ansatser, inklusive kunskap om varför dessa är välfungerande. Men i sin dagliga praktik behöver varje lärare också alltid använda den erfarenhet hen bygger upp, på egen hand och tillsammans med kollegor, liksom sin kunskap om de egna eleverna – för att följa upp och avgöra på vilka sätt en given metod behöver anpassas i sina detaljer när den implementeras i just lärarens klassrum.

Hur är det då med lärarutbildare, det vill säga de professorer, lektorer, adjunkter eller doktorander som undervisar blivande lärare. Skulle deras professionella frihet hotas av mer detaljerade forskrifter om vad de åläggs säkra att F-3-lärostudenterna får med sig från sin utbildning?

Eftersom många av dem som undervisar blivande lärare också ägnar sig åt eller har anknytning till forskning eller forskningsrelaterad verksamhet, är det här centralt att skilja mellan just forskning och undervisning. Det finns många skäl att värna om en långtgående akademisk frihet med avseende på forskning, det vill säga att ingen styr eller ifrågasätter vilka teman och frågeställningar som adresseras, vilka metoder som används och så vidare. Men detta är något helt annat än att försvara ett lärosätes eller dess lärarutbildares frihet att själva styra över vad de för fram eller låter ta utrymme när de undervisar – än mer så när det handlar om undervisning för en professionsutbildning och ett legitimationsyrke såsom läraryrket.

Om, till exempel, lärarutbildare vid ett lärosäte har elevmotivation som sitt forskningsområde legitimerar inte detta att "elevmotivation i samband med läsning" tar plats i kurslitteraturen för F-3-lärostudenterna på lärosätet på bekostnad av *Science of Reading* och phonics-baserade metoder för tidig läs- och skrivinlärning¹⁸.

Eller antag att fler F-3-lärostudenterna är intresserade av hur man stimulerar ett redan läskunnigt barn jämfört med hur man hjälper ett barn att utveckla grunderna i en läs- och skrivförmåga. Forskningsmässigt är det en sak, men ett sådant förhållande får inte tillåtas spilla över på utbildningen. Likaså behöver F-3-lärostudenterna kurslitteratur innehålla betydligt mer om läs- och skrivundervisning som bedrivs i skolan än om hur barn som inte behöver skolans undervisning lär sig att läsa och skriva. Hur legitimt det senare än är som forskningsområde har ämnet begränsad relevans för en blivande F-3-lärostudent.

Likaså behöver F-3-lärostudenterna kurslitteratur innehålla betydligt mer om läs- och skrivundervisning som bedrivs i skolan än om hur barn som inte behöver skolans undervisning lär sig att läsa och skriva.

¹⁸: Det är dessutom en ren halmgubbe att elevmotivation inte beaktas av fältet *Science of Reading* (t.ex. Castles m fl., 2018; OECD, 2002; McArthur & Castles, 2017; Mol & Bus, 2011; Willingham, 2017).

Vidare bör inte en situation, där forskningsintressen om kroppsspråk, makt och genus eller dramapedagogik hos de som undervisar är vanligare än forskningsintressen som rör barns tidiga läs- och skrivutveckling, avspeglas i den undervisning eller kurslitteratur i svenska som blivande F-3-lärarna får ta del av. Slutligen, om några lärarutbildare vid ett lärosäte själva bedriver forskning om ASL medan ingen bedriver forskning om phonics-relaterade metoder, legitimerar detta inte vare sig mer lärarledd undervisning om ASL än om phonics-relaterade metoder eller att ASL lyfts som ett alternativ till phonics i undervisning av blivande F-3-lärare.

Friheten att *forska* utan att ens val av ämne och frågeställning ifrågasätts är central, men den friheten får inte översättas till ett *undervisningssammanhang*. Något vi rekommenderar lärarutbildare som är både forskare och lärare, eller forskarstuderande med undervisningsuppdrag på lärarutbildning, är att tänka några varv extra ifall de låter den egna forskningen bli tema för undervisning av lärarstudenter. En fråga värd att ställa är: Är det jag tänker ta upp under den här föreläsningen av sådan vikt och relevans, att det också bör tas upp vid övriga lärosäten som har F-3-lärarytutbildning? Är svaret nekande är det tveksamt att låta stoffet ta plats vid den egna lärarytutbildningen¹⁹.

6.2. "Forskningsbaserad" är något annat än "vetenskapligt baserad"

Det vi nu kommit in på kokar ner till nödvändigheten att särskilja *forskning* och *vetenskap*. *Forskning* är det forskare ägnar sig åt i enskilda studier eller forskningsprojekt och som över tid *kan* komma att *bidra* till *vetenskap*. *Vetenskap* bygger på ett omfattande internationellt kartläggande av olika företeelser och domäner, där ett stort antal forskare och forskargrupper tillsammans såväl bidrar som kritiskt granskar varandra. Först när det finns en större mängd forskning – genomförd av olika av varandra oberoende forskare och forskargrupper med en sammantaget bred palett av vetenskapliga metoder – vars slutsatser och resultat pekar åt samma håll går det att tala om 'vetenskapligt baserad kunskap'. Och det räcker inte heller med att det finns omfattande empiri från tillräckligt många, väl genomförda, oberoende, systematiska, studier, utan det krävs också att man kan förstå och förklara empirin i fråga, samt göra förutsägelser avseende kommande empiri (predicera). När det gäller läsinlärning, och i synnerhet tidig läsinlärning, finns idag sådan vetenskapligt baserad kunskap, samlad under rubriken *Science of Reading*. (Kunskapsbildningen med dess vetenskapliga konsensus går mer än 20 år tillbaka²⁰, men har med åren stärkts ytterligare).

För att fortsätta resonera om distinktionen mellan forskning och vetenskap kan det senare också betecknas som samlat och väletablerat (konsoliderat) kunnande. Vidare är det sådan kunskap – till skillnad från kunskap som knyter till pågående forskning, enskilda studier eller projekt och deras resultat och så vidare – som är relevant för en *profession* att förhålla sig till i sin verksamhet.

Friheten att forska utan att ens val av ämne och frågeställning ifrågasätts är central, men den friheten får inte översättas till ett undervisningssammanhang.

19: Att illustrera ett bredare vetenskapligt tema med ett inslag av egen forskning är något annat.

20: Intressant i detta sammanhang är "Konsensusprojektet", ett svenskt projekt från tidigt 2000-tal kring insatser för att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter (t.ex. Myrberg, 2003).

Enskilda forskningsstudier och forskningsprojekt har ett värde för *forskare* i färd med att försöka hitta och sätta ihop olika pusselbitar, men inte som underlag för verksamhetsrelaterade beslut. Lärarutbildare bör till sina studenter i huvudsak förmedla vetenskapligt baserad kunskap – inte forskningsbaserad kunskap – och kunna särskilja dem.

Att något är ”baserat på forskning” betyder mycket lite. Det mesta kan ges stöd av en studie eller ett forskningsprojekt, och det är som sagt inte forskningsbaserad kunskap utan vetenskapligt baserad kunskap som är meningsfull för en profession (undantaget forskarprofessionen) att använda sig av i sin verksamhet.

Om vi ser till skollagen så finns sedan tio år tillbaka ett krav på att undervisning inom ramen för skolväsendet ska vila på vetenskaplig grund och/eller beprövad erfarenhet. Ibland framförs detta som argument för varför det inte behövs några specificerade skrivningar om evidensbaserade undervisningsmetoder för lärare, eller om vilka motsvarande kunskaper lärarutbildare behöver säkra hos de blivande lärarna som de utbildar. Men lagen har funnits på plats under tio års tid, och ser man på läs- och skrivundervisningen på lågstadiet, liksom på undervisningen i ämnet för F-3-lärarstudenter på våra lärosäten, tycks detta allmänna krav på vetenskaplighet helt saknat effekt.

Sannolikt har det att göra med en utbredd tendens att blanda samman forskning/ forskningsbaserat, å ena sidan, med vetenskap/vetenskapligt baserat, å andra sidan. Vår slutsats är, att så länge alltför många vid lärarutbildningarna, liksom vid Skolverket och i viss mån bland huvudmännen, inte gör tillräcklig åtskillnad på forskning och vetenskap – till exempel om en metod är grundad i forskning eller grundad i vetenskap – blir den form av generella riktlinjer som de som ingår i skollagen meningslösa.

Så länge alltför många vid lärarutbildningarna, liksom vid Skolverket och i viss mån bland huvudmännen, inte gör tillräcklig åtskillnad på forskning och vetenskap – till exempel om en metod är grundad i forskning eller grundad i vetenskap – blir den form av generella riktlinjer som de som ingår i skollagen meningslösa.

7. Förslag för att stärka/reformera F-3-lärarytutbildning avseende tidig läs- och skrivutveckling

Sammantaget indikerar denna rapport att majoriteten av F-3-lärarytutbildningarna i Sverige inte erbjuder en vetenskapligt baserad utbildning som förbereder blivande F-3-lärare på att undervisa och stötta elevers tidiga läs- och skrivutveckling. Alltför många F-3-lärare examineras utan erforderlig teoretisk och praktisk kompetens. Ur detta drar vi följande slutsats: Nuvarande krav, föreskrifter och incitament för F-3-lärarytutbildningar (i ämnet svenska) är otillräckliga och måste revideras (samt även likriktas²¹).

Vår förhoppning är att den pågående lärarytutbildningsutredningen kan påverka detta. Det hade dock varit mer gynnsamt – framför allt för barn och unga i svensk skola – om det inte funnits någon anledning att komma med den slags förslag som vi lägger fram i detta avsnitt. I ett annat scenario hade lärosätena och lärarytutbildningarna själva styrt utbildningen av F-3-lärare i tidig läs- och skrivutveckling i den riktning vi och andra förespråkar. En riktning som betonar ett brett vetenskapligt kunnande, baserat på empirisk evidens och stabil konsoliderad kunskap; en riktning med fokus på empiriskt baserad kunskap med direkt bäring på undervisningspraktiker.

Som det hela har utvecklats har det emellertid blivit nödvändigt att ge lärosätena ett mer specificerat uppdrag än idag. Ett uppdrag genom vilket lärosätena åtar sig att säkerställa att de lärarstudenter som examineras från sin utbildning har och behärskar vissa specificerade kunskaper och färdigheter. Det behövs förändrade föreskrifter kring *såväl innehåll som omfattning* avseende hur F-3-lärarytstudenter förbereds för att undervisa och stötta barn att utveckla grundläggande läs- och skrivförmåga: Dels behöver ett tillräckligt stort utrymme säkras för temat, dels behöver innehållet vara adekvat. Båda dessa aspekter tas upp nedan, där vi börjar med att skissera på ett innehåll som skulle kunna ingå i en sådan specifikation eller föreskrift.

7.1. Innehåll: Grundläggande (tidig) läs- och skrivutveckling

Lärosätena bör ges i uppdrag att säkerställa att en nyexaminerad F-3-lärare har kunskap om det som tas upp i de sex punkterna nedan.

(1) Evidensbaserad kunskap om utvecklingen av en grundläggande läs- och skrivförmåga så som den beskrivs i fältet *Science of Reading*

21: Vad en F-3-lärarytstudent får för utbildning om tidig läs och skrivutveckling ska inte skilja sig beroende på vilket lärosäte studenten råkar befinna sig på.

I detta ingår kunskap om:

- de stora och fundamentala skillnaderna mellan hur ett barn lär sig (i) förstå talat språk och själv tala, jämfört med att det lär sig (ii) förstå skrivet språk och själv skriva – och varför det inte är konstigt att det senare, i varierande grad, är både mödosamt och tidskrävande för en stor andel barn,
- att och varför de flesta barn är beroende av god undervisning för att de ska tillägna sig grundläggande läs- och skrivförmågor (det är inte något som växer fram spontant bara man väcker intresset för text),
- att och varför digitala resurser bör användas mycket restriktivt i samband med läs- och skrivträning under F-3-tiden,
- att variationen i hur pass utmanande det är för olika individer att utveckla en grundläggande läs- och skrivförmåga är mycket stor – och att det för en betydande andel barn – kring 25–30 % i hela populationen – krävs intensifierade undervisningsinsatser av varierande slag, omfång och längd,
- att *nästan alla* som börjar F-klass har förutsättningar att uppnå en grundläggande läs- och skrivförmåga om de får adekvat undervisning och stöd (vilket för en relativt stor andel barn alltså innebär särskilda undervisningsinsatser).

Nästan alla som börjar F-klass har förutsättningar att uppnå en grundläggande läs- och skrivförmåga om de får adekvat undervisning och stöd.

(2) Evidensbaserad kunskap om de fördelar den får som tillägnar sig läs- och skrivförmåga

I detta ingår kunskap om:

- de praktiska fördelarna med att kunna ta till sig och bearbeta ett innehåll i skrift jämfört med i tal, inklusive de många lättillgängliga strategierna som finns för den som läser,
- sambanden mellan att utveckla (i) sin läsförmåga, (ii) sin begreppskunskap (kunskap) och (iii) sitt ordförråd,
- varför glappet mellan svaga och starka läsare tenderar att öka över tid (den så kallade *Matteuseffekten*) och hur det gör den tidiga läs- och skrivundervisningen oerhört betydelsefull, med stor påverkan på ett barns fortsatta möjligheter att lära och utvecklas genom sin skoltid,
- den stora betydelsen av att omedelbart hjälpa och stödja ett barn så fort det halkar efter,
- att de resurskrävande och kostsamma insatserna det kan handla om i tidig läs- och skrivundervisning – och inte minst den möda och ansträngning det kan handla om för eleverna själva – är värda sitt pris i det långa loppet; att det finns något ”på andra sidan” som motiverar insatsen, mödan, tiden och ansträngningarna.

(3) Evidensbaserad kunskap om hur man bör arbeta (och varför på detta sätt) för att hjälpa barn att utveckla grundläggande läs- och skrivförmåga

I detta ingår teoretisk och praktisk kunskap om:

- hur och varför man bör arbeta systematiskt och explicit med läsförberedande aktiviteter – särskilt fonologisk inklusive fonemisk medvetenhet och bokstavs-kännetecken – och varför det är viktigt att ge detta stort utrymme i förskoleklass (och även senare för de som har behov),
- hur och varför man bör arbeta systematiskt och strukturerat med phonics-baserade metoder för att hjälpa elever att nå en säker och robust automatiserad avkodningsförmåga, och hur man arbetar med detta i för eleven meningsfulla sammanhang,
- varför phonics-baserade metoder är nödvändiga som bas och kärna och varför det inte är lämpligt att använda metoder som till exempel Kiwimetoden, STL eller LTG som bas och utgångspunkt i F-klass eller åk 1 där vanligen många elever är upptagna med att tillägna sig en adekvat och säker avkodningsförmåga,
- att och varför det *inte* stämmer att olika klasser kan behöva olika metoder för tidig läs- och skrivinlärning, att varje elev lär sig läsa och skriva på ett individuellt unikt sätt samt att man bör följa elevens egna preferenser för hur hon eller han vill lära sig läsa och skriva,
- hur och varför man behöver arbeta med *balanserad läsundervisning*, vilket innebär att de phonics-baserade aktiviteterna kompletteras med följande former av aktiviteter: högläsning, textsamtal, olika former av språklek, arbete för att stärka ordförråd och begreppskunskap, formande av bokstäver och ord (och efterhand kortare texter)²²,
- de olika former av stöd för fortsatt läsutveckling som är viktiga efter att en individ nått en grundläggande läs- och skrivnivå,
- att och varför det krävs rikligt med enskild läsning av olika typer av texter för att utveckla och vidareutveckla ett läsflyt,
- analoga vs. digitala resurser och material i tidig läs- och skrivinlärning, inklusive kännedom om den omfattande evidens som talar för att i *första hand* använda analoga resurser och material.

22: Observera att detta är något helt annat än att kombinera phonics-baserade metoder med helordsmetoder i *arbete med avkodning* – något som helt saknar empiriskt stöd.

(4) Evidensbaserad kunskap om sätt att arbeta med variationen i förutsättningar hos elever i ett lågstadielklassrum

I detta ingår teoretisk och praktisk kunskap om:

- variationen som ofta finns i en F-klass eller åk 1 och den stora skillnaden i förutsättningar mellan, till exempel, någon som redan knäckt läskoden (kan avkoda) och någon som inte gjort detta (och kanske dessutom har svag fonologisk medvetenhet och/eller svagt utvecklat muntligt språk, etc.),
- att och varför att lära sig att läsa och skriva är svårare, tar betydligt längre tid och kräver mer vägledning för en del än andra – och att och varför en del barn därför också behöver en-till-en-undervisning med speciallärare eller undervisning i liten grupp,
- på vilka sätt man kan arbeta för att stötta alla elever, också de som går fortare fram och vikten av att varje elev får stöd och stimulans för att utveckla såväl sina läsfärdigheter som ett intresse för läsning. Här ingår kunskap om hur nära samarbete med skolbibliotekarier kan spela betydande roll, samt kunskap om att det krävs rikligt med enskild läsning av olika typer av texter för att utvecklas till en god läsare.

(5) Evidensbaserad kunskap om screening och Response to Intervention (RTI)

I detta ingår teoretiskt och praktisk kunskap om:

- hur man på ett tillförlitligt sätt kan identifiera var ett barn befinner sig i sin läsutveckling, samt om varför det är centralt att använda evidensbaserade screeningmetoder och inte till exempel sådana som i hög grad bygger på helordsmetoder (som till exempel det obligatoriska bedömningsstödet som Skolverket tillhandahåller),
- evidensbaserade screeningmetoder som, inte minst, fångar upp elever i riskzonen, tillsammans med grundläggande förståelse av hur sådana screeningmaterial behöver vara sammansatta för att tillförlitligt fånga upp olika aspekter av läs- och skrivutveckling: bokstavskänneteknik, fonologisk medvetenhet (med fokus på ljudsyntes och segmentering av ord i ljud), avkodning av ord utan stöttande kontext, stavning av ljudenligt stavade ord, stavning av mer komplext uppbyggda ord, meningsbyggnad, textstruktur, samt språk-, hör- och läsförståelse, allt anpassat efter åldersgrupp,
- betydelsen av att använda screeningmetoder som (förutom att vara evidensbaserade) inte tar alltför mycket tid från undervisningen (till skillnad från Skolverkets bedömningsstöd); screening ska vara träffsäker och gå snabbt så att tid kan läggas på undervisning och olika insatser,
- hur RTI (*Response to Intervention*) fungerar och hur man använder det för att ge stöd och utmaning i såväl klassrumsundervisning som tilläggsinsatser för de elever som behöver, samt förståelse för varför det är viktigt att ge riktat stöd baserat på screening/utvärdering,

- vad man bör göra för elever som inte svarar på de mest intensiva stödinsatserna inom en RTI-ansats, i form av att begära en utredning av andra professioner för att undersöka orsakerna till elevens svårigheter med läs- och skrivinlärning,
- varför det är viktigt att vänta med diagnosticering av till exempel dyslexi tills det att ett barn fått tillräckligt mycket evidensbaserad undervisning och träning,
- varför mer eller mindre kostsamma insatser i detta tidiga skede (F-3) tenderar att betala sig väl på lång sikt; hur en RTI-modell gör att elever som behöver stöd snabbt identifieras (oavsett orsak) och får (evidensbaserade) insatser, vilket i förlängningen minskar andelen elever som är i behov av långvarigt individuellt stöd av till exempel speciallärare eller skollogoped.

(6) Kunskap om verksamhetsrelaterade förutsättningar

I detta ingår kunskap om:

- behov i en verksamhet för att uppdraget – 'att hjälpa i huvudsak alla F-3-elever att tillägna sig (minst) en grundläggande läs- och skrivförmåga' – ska vara genomförbart, till exempel: tillräckligt med tid för kartläggningsarbete (screening) och för planering av undervisning; tillräckliga möjligheter att arbeta med eleverna i mindre grupper, tillräcklig tillgång till speciallärarstöd i liten grupp och en-till-en för de elever som behöver detta; tillgång till bemannat skolbibliotek och samarbete med skolbibliotekarie.

7.2. Utrymme: Att bereda plats till ovanstående på F-3-läraryrkesprogrammen

För studenter på grundläraryrkesprogrammet som läser med inriktning F-3 (förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3) är det idag obligatoriskt med minst 30 högskolepoäng i ämnet svenska. För att få plats med det som listas ovan (Avsnitt 7.1) behöver innehåll eller stoff som direkt rör läs- och skrivinlärning utgöra en betydande andel av dessa 30 högskolepoäng. Det innebär, om man ser till nuvarande situation, att det finns annat innehåll eller stoff i svenskämnet för F-3-läraryrkesstudenter, som behöver få minskat utrymme.

Ett nyckelbegrepp här är *proportioner* och antagligen behövs ett nytt sätt att resonera om kursinnehåll, teman, stoff, moment och liknande. Det talas på många håll om "stoffträngsel" och i snart nog alla utbildningssammanhang förekommer fenomenet att alltmer innehåll, allt fler punkter, allt fler lärandemål och så vidare, adderas till en befintlig kurs eller utbildning – utan att något för den skall tas bort.

Vi förespråkar att man i föreskrifter för läraryrkesutbildningens svenskämne för F-3-lärare, och även i de läro- och kursplaner i svenska för F-3 som är styrdokument för verksamma lärare, skiljer mellan två typer av teman (och motsvarande mål).

- i. De teman som är de centrala och som ska ges mycket utrymme; dvs. de som behöver undervisas om – respektive bearbetas (läras om) – på ett omfattande och detaljrikt sätt.
- ii. De teman som den som läser en kurs (som lärarstudent) (eller går i skolan, som elev) ska få viss kännedom och orientering om.

Även om denna rapport's fokus är utbildningen av F-3-lärare kommer vi nu även att diskutera läro- och kursplanerna i svenska för förskoleklass och grundskolans åk 1-3, då dessa styrdokument påverkar hur lärosätena utformar sina F-3-lärarytbildningar. Det som lärarstudenterna, enligt dessa styrdokument, som utexaminerade lärare ska undervisa sina elever om, ingår naturligt i det som lärarytbildningarna tar avstamp i när man utformar sina kurser²³.

Detta gör det nödvändigt med någon form av harmonisering mellan en precisering av ett delvis nytt innehåll i svenskämnet för F-3-lärestudenter – så som vi föreslår – och ett delvis nytt innehåll i svenska för förskoleklass och grundskolans åk 1-3. *Med förändringar endast i F-3-lärarytbildningarnas svenskämne men inga motsvarande förändringar i läro- och kursplanerna i svenska för lärare och elever i F-3, är det osannolikt att det går att åstadkomma någon förändring i den riktning vi föreslår.*

För att illustrera vad vi menar exemplifierar vi med Lgr 22 och det så kallade centrala innehållet i kursplanen för svenska för årskurs 1-3. (Skolverket, 2024, s. 231-232). Detta 'centrala innehåll' är tämligen omfattande och rymmer så många som 22 separata punkter. En av de 22 punkterna lyder som följer: "Gemensam och enskild läsning. Sambandet mellan ljud och bokstav. Strategier för att avkoda²⁴, förstå och tolka ord, begrepp och texter." En annan av de 22 punkterna lyder: "Språkliga strategier för att minnas och lära, till exempel grafiska modeller", och ytterligare en annan av de 22 punkterna lyder: "Informationssökning i böcker, tidskrifter och på webbplatser för barn samt i söktjänster på internet."

I styrdokumentet framställs dessa tre punkter som helt likvärdiga i sin betydelse och tyngd. Visserligen kommer punkten om "Gemensam och enskild läsning. Sambandet mellan ljud och bokstav. Strategier för att avkoda, förstå och tolka ord, begrepp och texter" först i uppräkningsordningen, men det finns inget som indikerar någon egentlig skillnad mellan punkterna, såsom någon skillnad i hur mycket undervisning och lektionstid som kan behövas eller vara lämpligt för att lågstadielevs ska "lära sig språkliga strategier för att minnas och lära" respektive "lära sig informationssökning i böcker, tidskrifter och [...] på internet" respektive "lära sig samband mellan ljud och bokstav, att kunna avkoda, förstå och tolka ord, begrepp och texter, och ägna sig åt gemensam och enskild läsning".

Det som lärarstudenterna, enligt dessa styrdokument, som utexaminerade lärare ska undervisa sina elever om, ingår naturligt i det som lärarytbildningarna tar avstamp i när man utformar sina kurser.

²³: Av vår genomgång av kurslitteratur framgick också att "läroplanen för grundskolan" är vanligt förekommande på lärosätenas litteraturlistor i svensk kurserna.

²⁴: Uttrycket "strategier för att avkoda" antyder för övrigt att lärare kan välja att stötta barn i att utveckla gissningsstrategier för att avkoda ord (se på illustrationerna, lära sig ordbilder för vissa ord och försöka gissa resten och så vidare.).

Eftersom de 22 punkterna är listade på samma sätt i en enda lång uppräkningslista antyds snarast att det under lågstadiet är lika viktigt att lägga tid och omsorg på att lära barn "informationssökning" som på att lära dem avkoda ord, meningar och texter. Det är med andra ord fullt möjligt att utifrån det nuvarande styrdokumentet resonera så här: "Har inte arbetet med den tidiga lästräningen gått så bra kan det kompenseras med att arbetet med informationssökning gått mycket bra".

Här är det på sin plats att påminna om nyckelordet *proportioner*; vi hävdar till exempel inte att det är irrelevant att undervisa lågstadieelever om informationssökning – men vi ifrågasätter en framställning där detta till synes likställs med den punkt som omfattar tidig läsinlärning med en rad viktiga och kritiska moment som: samband mellan ljud och bokstav, att kunna avkoda, förstå och tolka ord, begrepp och texter, ägna sig åt gemensam läsning, med mera.

Och här drabbas, alltså, inte bara grundskolan. Utformar man kursplanerna i svenska för F-3-läroplaner med avstamp i de 22 centralt-innehåll-punkterna i läroplanen i svenska för F-3 är det inte förvånande om allt det som rör barns tidiga läs- och skrivutveckling blir ett mycket litet inslag.

Vi menar därför att det behövs ett nytt sätt att framställa centralt innehåll i läroplanerna i svenska för F-3; ett sätt där det framgår vilka teman som är överordnade och behöver läggas mycket omsorg och tid på – och vilka teman som snarare har en introducerande och orienterande karaktär.

På samma sätt bör specificeringen av kursinnehåll för F-3-läroplaner organiseras i termer av överordnat eller prioriterat innehåll, respektive innehåll av mer orienterande karaktär. Det som är överordnat eller prioriterat innehåll kan också, när så är tillämpligt, beskrivas i mer detalj och i mer specifika och konkreta termer.

Med den slags specificeringar vi skisserade ovan (Avsnitt 7.1) skulle det, till exempel, inte längre vara möjligt för ett lärosäte att, som idag, avsätta någon enstaka föreläsning till 'metoder för tidig läsinlärning' samt examinera temat genom att 3-4 studenter tillsammans gör en film i vilken de presenterar för- och nackdelar med olika metoder samt analyserar vilken kunskaps- och elevsyn som kan kopplas till metoderna²⁵.

Vi föreslår således att ett prioriterat och överordnat innehåll specificeras, lämpligen formulerat som kunskaper som den som examineras från utbildningen ska ha tillägnat sig.

Vi menar därför att det behövs ett nytt sätt att framställa centralt innehåll i läroplanerna i svenska för F-3; ett sätt där det framgår vilka teman som är överordnade och behöver läggas mycket omsorg och tid på.

25: Exemplet med film som gruppvis examinationsform för 'metoder för tidig läsinlärning' kommer från F-3-läroplanprogrammet på Malmö universitet 2020-2021. Vidare bestod en relativt stor del av kursen av föreläsningar och genomgångar i filmproduktion.

En sådan förändring bör i sin tur ha påverkan på kurslitteratur och examinationsformer. Dock finns en annan mycket betydelsefull aspekt av lärosätens lärarutbildningar, nämligen den lärarledda undervisningen där såväl undervisningstid som kompetens hos undervisande lärare spelar roll. Idag är många lärarutbildningar styvmoderligt behandlade när det gäller hur mycket undervisningstid studenterna får. Det är helt centralt att den pågående lärarutbildningsutredningen adresserar detta. Läraryrket är ett samhällsbärande yrke, och F-3-lärare är i en mening den allra mest betydelsefulla lärargruppen. Den positiva påverkan de kan ha på sina unga elever kan ge ringar på vattnet under resten av deras skoltid och faktiskt livet igenom. Otillräcklig resurstilldelning och/eller otillräcklig styrning av hur tilldelade resurser används avseende dessa utbildningar måste därför adresseras av de som har makten att påverka.

Tack

Vi vill framför allt tacka de lärarstudenter som medverkat i vår undersökning liksom alla lärarstudenter som hört av sig till oss under de senaste åren.

Vi riktar också ett varmt tack till Inger Fridolfsson och Linda Fälth som generöst läste och kom med värdefulla synpunkter mitt i högsommar och semestertider.

Slutligen vill vi tacka de många personer, där alla inte kan namnges här, som gemensamt arbetar för en förändring till gagn för kommande generationer av barn och unga (blivande vuxna). Personer som liksom vi ser ett behov av kursändring för lärarutbildningsskutorna och i synnerhet de som rymmer F-3-lärarytbildning – som är bland vårt lands allra viktigaste och mest avgörande utbildningar.

Referenser

- Alatalo, T. (2011). Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärares möjligheter och hinder [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/25658>
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Otaiba, S. A. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children*, 80(3), 287-306. <https://doi.org/10.1177/0014402914522208>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Catts, H. W., & Hogan, T. P. (2021). Dyslexia: An ounce of prevention is better than a pound of diagnosis and treatment. *The Reading League Journal*, 2(1), 6-13.
- Catts, H. W., & Petscher, Y. (2022). A cumulative risk and resilience model of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 55(3), 171-184. <https://doi.org/10.1177/002221942110370>
- Clemens, N. H., & Vaughn, S. (2023). Understandings and misunderstandings about dyslexia: Introduction to the special issue. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 181-187. <https://doi.org/10.1002/rrq.499>
- Crawford, E., & Torgesen, J. (2007). Teaching all students to read: Practices from reading first schools with strong intervention outcomes. Complete Report. Florida Center for Reading Research.
- Cree, A., Kay, A., & Steward, J. (2023) The economic and social cost of illiteracy: A snapshot of illiteracy in a global context. World Literacy Foundation. <https://worldliteracyfoundation.org/wp-content/uploads/2023/09/The-Economic-Social-Cost-of-Illiteracy-2023.pdf>
- Didau, D., & Rose, N. (2018). *Klassrumpsykologi: Från teori till praktik*. (G. Zetterström, Övers.). Natur & Kultur. (Orginalutgåvan publicerad 2016)
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>
- Elliott, J. G. (2020). It's time to be scientific about dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S61-S75. <https://doi.org/10.1002/rrq.333>

Fast, C. (2008). Literacy – i familj, förskola och skola. Studentlitteratur.

Fischbein, S., Gustafson, S., Hjelmqvist, E., Jacobson, C., Lindström, J.-I., Myrberg, M., af Trampe, P., Samuelsson, S., Svensson, I., Rydelius, P.-A., Wolff, U., Hellman, C., Johansson, B.-E., & Helgesson, F. (2020, 16 mars). Nya kursplanen hotar drabba utsatta barn. Aftonbladet. <https://www.aftonbladet.se/debatt/a/dO2br1/nya-kursplanen-hotar-drabba-utsatta-barn>

Fletcher, J. M., Francis, D. J., Foorman, B. R., & Schatschneider, C. (2021). Early detection of dyslexia risk: Development of brief, teacher-administered screens. *Learning Disability Quarterly*, 44(3), 145–157. <https://doi.org/10.1177/0731948720931870>

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications

Foorman, B. R., Breier, J. I., & Fletcher, J. M. (2003). Interventions aimed at improving reading success: An evidence-based approach. *Developmental Neuropsychology*, 24(2-3), 613–639. <https://doi.org/10.1080/87565641.2003.9651913>

Forsberg Lundell, F., & Rehnberg, P. (2024). "Alla ska snabbt lära sig svenska": Språk, migration och arbetsmarknadsintegration i Sverige: Betydelsen av läs- och skrivkunighet och språklig distans. *Ratio*. <https://ratio.se/publikationer/alla-ska-snabbt-lara-sig-svenska-sprak-migration-och-arbetsmarknadsintegration-i-sverige>

Fridolfson, I. (2022, mars). Avsaknad av läsinlärning i kursplanerna [Ledare]. *Läs- och skrivsvårigheter & Dyslexi*, (1), 4–5.

Fridolfsson, I. (2023). Hur svensk skola missar elever som inte lär sig läsa – en granskning av bedömningsstöden i svenska. *Näringslivets skolforum*. https://www.svensktnaringsliv.se/sakomraden/utbildning/hur-svensk-skola-missar-elever-som-inte-lar-sig-lasa_1204231.html

Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263–279. <https://doi.org/10.1177/001440291207800301>

Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. G. (2021). A comparison of children's reading on paper versus Screen: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483–517. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>

Fälth, L., & Hallin, A E (2023). Så löser vi läskrisen på lågstadiet. *Näringslivets skolforum*. https://www.svensktnaringsliv.se/sakomraden/utbildning/sa-loser-vi-laskrisen-pa-lagstadiet_1204228.html

Färilin, M. (2021, 4 maj). Lågstadieläraren: Lästräning bör ske i begränsad mängd. *Skolvärlden*. <https://skolvärlden.se/artiklar/lagstadielararen-lastraning-bor-ske-i-begransad-mangd>

Geary, D. C. (1995). Reflections of evolution and culture in children's cognition: Implications for mathematical development and instruction. *American Psychologist*, 50(1), 24–37. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.1.24>

Geary, D. C. (2004). The origin of mind: Evolution of brain, cognition, and general intelligence. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10871-000>

Geary, D. C. (2008). An evolutionarily informed education science. *Educational Psychologist*, 43(4), 179–195. <https://doi.org/10.1080/00461520802392133>

Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S35–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.332>

Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugh, C., & 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. <https://doi.org/10.3102/0034654317746927>

Grigorenko, E. L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 91–125. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00704>

Grigorenko, E. L. (2006). Learning disabilities in juvenile offenders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 15(2), 353–371. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2005.11.001>

Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124–136. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124>

Haake, M., & Gulz, A. (2024). Det outhärliga klassrummet – en framställning på kognitionsvetenskaplig grund. *Natur & Kultur*.

Hagtvét, B. E., Frost, J., & Refsahl, V. (2016). Intensiv läsinläring: Dialog och bemästrande när läsningen har låst sig. (S. Uhler, Övers.). Studentlitteratur. (Originalutgåvan publicerad 2014)

Hallonsten, A.-K. (2019, 5 december). Ljudning har störst stöd i forskningen. *Grundskolläraren*. <https://www.vilarare.se/grundskollararen/svenska-so-sprak/ljudning-har-storst-stod-i-forskningen/>

Hallonsten, A.-K. (2024a, 26 mars). Så upptäcker de svårigheterna som nationella provem missar. *Grundskolläraren*. <https://www.vilarare.se/grundskollararen/betyg-och-bedomning/sa-upptacker-de-svarigheterna-som-nationella-proven-missar/>

Hallonsten, A.-K. (2024b, 6 februari). Forskare dömer ut differentierad undervisning. Ämnesläraren. <https://www.vilarare.se/amneslararen-svenska-sprak/stress/forskare-domer-ut-differentierad-undervisning/>

Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>

International Literacy Association (ILA). (2018). The case for children's rights to read (No. 9443). <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/resource-documents/the-case-for-childrens-rights-to-read.pdf>

James, K. H., & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 32-42. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2012.08.001>

Kearns, D. M., Hancock, R., Hoefft, F., Pugh, K. R., & Frost, S. J. (2019). The neurobiology of dyslexia. *Teaching Exceptional Children*, 51(3), 175-188. <https://doi.org/10.1177/0040059918820051>

Kilpatrick, D. A. (2015). *Essentials of assessing, preventing, and overcoming reading difficulties*. John Wiley & Sons.

Klingberg, T. (2016). *Hjärna, gener & jävlar anamma: Hur barn lär*. Natur & Kultur.

Letmark, P. (2024, 16 januari). För många hjälpmedel kan bidra till läskrisen. *Dagens Nyheter*. <https://www.dn.se/sverige/for-manga-hjalpmedel-kan-bidra-till-laskrisen/>

Lim, L., Arciuli, J., Munro, N., & Cupples, L. (2019). Using the MULTILIT literacy instruction program with children who have Down syndrome. *Reading and Writing*, 32(9), 2179-2200. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09945-8>

Lindquist, L. (2024, 8 januari). Lärarstudenter får inte lära sig att undervisa [Ledare]. *Aftonbladet*. <https://www.expressen.se/ledare/linnea-lindquist/lararstudenter-far-inte-lara-sig-att-undervisa/>

Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J., & Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 148-182. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.2>

McArthur, G., & Castles, A. (2017). Helping children with reading difficulties: Some things we have learned so far. *npj Science of Learning*, 2, Artikel 7. <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0008-3>

Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 343-353. <https://doi.org/10.1177/0022219420906801>

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), 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>

Myrberg, M. (2001). Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter: En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket. Skolverket.

Myrberg, M. (2007). Dyslexi – en kunskapsöversikt. (Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007). Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2007-07-01-dyslexi---en-kunskapsoversikt.html>

Myrberg, M. (2007). Läs- och skrivsvårigheter. I A. Ewald & B. Garme, B (Red.), *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (Rev. uppl. red.) (Stödmaterial; Nr. 2007:4). (s. 73-99). Myndigheten för skolutveckling.

Myrberg, M. (Red.). (2003). Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter. Lärarhögskolan i Stockholm.

Nilvius, C. (2024). RTI-modellen i praktiken: Tidig upptäckt och tidiga insatser i läs-, skriv- och räkneundervisning. Gothia Kompetens.

O'Donnell, A. (2018, 7 september). ILA launches children's rights to read campaign. Literacy Now. <https://www.literacyworldwide.org/blog/literacy-now/2018/09/07/ila-launches-children-s-rights-to-read-campaign>

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2017). *Läsförståelse – insikt och undervisning*. (C. Thurban, Övers.). Liber. (Originalutgåvan publicerad 2014)

OECD (2002), *Reading for Change: Performance and Engagement across Countries: Results from PISA 2000*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264099289-en>.

Petscher, Y., Cabell, S. Q., Catts, H. W., Compton, D. L., Foorman, B. R., Hart, S. A., Lonigan, C. J., Phillips, B. M., Schatschneider, C., Steacy, L. M., Terry, N. P., & Wagner, R. K. (2020). How the science of reading informs 21st-century education. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S267-S282. <https://doi.org/10.1002/rrq.352>

Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B. J., & Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 224-248. <https://doi.org/10.1080/10888430902851364>

Rosén, M., Myrberg, E., & Gustafsson, J.-E. (2005). Läskompetens i skolår 3 och 4 – en jämförelse mellan 35 länder (Forskning i fokus nr 21). Myndigheten för skolutveckling. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=1829>

Salmerón, L., Delgado, P., Vargas, C., & Gil, L. (2021). Tablets for all? Testing the screen inferiority effect with upper primary school students. *Learning and Individual Differences*, 86, Artikel 101975. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101975>

Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. I S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (s. 97–110). Guilford Press.

Skeide, M. A., Kumar, U., Mishra, R. K., Tripathi, V. N., Guleria, A., Singh, J. P., Eisner, F., & Huettig, F. (2017). Learning to read alters cortico-subcortical cross-talk in the visual system of illiterates. *Science Advances*, 3(5), Artikel e1602612. <https://doi.org/10.1126/sciadv.1602612>

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

Skolverket. (2024). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22. Reviderad 2024 (2 uppl.). <https://www.skolverket.se/getFile?file=13074>

Snow, C. E., & Juel, C. (2005). Teaching children to read: What do we know about how to do it? I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The science of reading: A handbook* (s. 501–520). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch26>

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.

Svensson, I., & Lindeblad, E. (2019). 20 års svensk forskning i assisterande teknik- vad har vi lärt oss? *Viden om Literacy*, 26, 24–30. https://videnomlaesning.dk/media/2946/26_idor-svensson_emma-lindeblad-1.pdf

Thom, J. (2022, 31 oktober). How can new teachers improve their differentiation in the classroom? [Poddavsnitt]. I *Beyond Survival: The New Teacher Podcast*. <https://podcasts.apple.com/se/podcast/how-can-new-teachers-improve-their-differentiation/id1643514835?i=1000584464305>

Thorell, L. B., Burén, J., Ström Wiman, J., Sandberg, D., & Nutley, S. B. (2022). Longitudinal associations between digital media use and ADHD symptoms in children and adolescents: a systematic literature review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33, 2503–2526. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02130-3>

Torgesen, J. K. (2004). Avoiding the devastating downward spiral: The evidence that early intervention prevents reading failure. *American Educator*, 28(3), 6–9. <https://www.aft.org/ae/fall2004/torgesen>

Torgesen, J. K. (2009). The response to intervention instructional model: Some outcomes from a large-scale implementation in reading first schools. *Child Development Perspectives*, 3(1), 38–40. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00073.x>

UKÄ (Universitetskanslersämbetet). (2024). *Högskolan i siffror*. <https://www.uka.se/vara-resultat/statistik/hogskolan-i-siffror>

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (1979). Records of the General Conference, 20th session, Paris, 24 October to 28 November 1978, v. 1: Resolutions (20C/Resolution 15.1). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114032>

UNESCO-UIS (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Institute for Statistics). (u.å.). Functional literacy. I SDG indicator metadata. Hämtad 22 juli 2024 från <https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/08/Metadata-4.6.1.pdf>

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Tanzman, M. S. (1998). The case for early intervention in diagnosing specific reading disability. *Journal of School Psychology*, 36(4), 367–397. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(98\)00019-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(98)00019-3)

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S., & Fanuele, D. P. (2006). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: Evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 157–169. <https://doi.org/10.1177/00222194060390020401>

Wedin, Å., & Schmidt, C. (2024a, 15 april). Replik: Viktigt att ta hänsyn till olika typer av forskning. *Grundskolläraren*. <https://www.vilarare.se/grundskollararen/vi-larare-debatt/replik-viktigt-att-ta-hansyn-till-olika-typer-av-forskning/>

Wedin, Å., & Schmidt, C. (2024b, 6 april). Debatt: Kränkande påstående om lärarutbildningen. *Ämnesläraren*. <https://www.vilarare.se/amneslararen-svenska-sprak/vi-larare-debatt/debatt-krankande-pastaende-om-lararutbildningen/>

Wennås Brante, E. (2024, 7 februari). Malmö universitet arbetar mycket med hur lärare kan motivera barn och unga att läsa. *Sydsvenskan*. <https://www.sydsvenskan.se/2024-02-07/malmo-universitet-arbetar-mycket-med-hur-larare-kan-motivera-barn-och-unga-att-lasa/>

Willingham, D. T. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*. Jossey-Bass.

Willingham, D.T. (2018). *Varför gillar elever inte skolan? : Forskningsresultat för en positiv upplevelse av klassrummet*. (M. Nagy, Övers.). Natur & Kultur. (Originalutgåvan publicerad 2010)

Om författarna



Agneta Gulz är professor i kognitionsvetenskap med inriktning mot lärande och undervisning. Tillsammans med Magnus Haake leder hon forskargruppen Educational Technology Group, som arbetar med klassrumsorienterad forskning i samverkan med lärare och elever.



Aron Ihlse Seward är lärarstudent med inriktning grundskolans årskurs F-3 vid Malmö Universitet, samt ordförande för Sveriges Lärarstudenter Malmö.



Betty Tärning är forskare i kognitionsvetenskap med inriktning mot lärande och undervisning vid Lunds universitet. Tärning är sedan 2010 medlem i The Educational Technology Group (www.lucs.lu.se/research/educational-technology-group/) som bedriver praktknära, klassrumsorienterad forskning i samverkan med lärare och elever.



Magnus Haake är docent i kognitionsvetenskap med inriktning mot lärande och undervisning vid LUCS (Lund University Cognitive Science), Lunds universitet. Tillsammans med Agneta Gulz leder han forskargruppen ETG (Educational Technology Group) som arbetar med klassrumsorienterad forskning i samverkan med lärare och elever. Magnus har också skrivit boken "Det oundgängliga klassrummet – en framställning på kognitionsvetenskaplig grund" (2024) tillsammans med Agneta Gulz.



**Näringslivets
skolforum**

SWEDISH ENTERPRISE SCHOOL FORUM

**En F-3-läroarutbildning på vetenskaplig grund
för bättre tidig läs- och skrivutveckling**

Augusti 2024, Näringslivets skolforum, Stockholm