



**Teoretisk bakgrund till rutin för arbete  
med elevers språk-, läs- och skrivutveckling**



# Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Språk-, läs- och skrivutveckling i förskolan	2
3. Språk-, läs- och skrivutveckling i förskoleklassen	3
3.1 Fonologisk medvetenhet	4
4. Språk-, läs- och skrivutveckling i åk 1-3	4
4.1 Den första formella läs- och skrivinläringen	5
5. Språk-, läs- och skrivutveckling i åk 4-9	5
6. Text- och läsförståelse	6
7. Ordförrådets betydelse	7
8. Samtal och dialog	8
9. Modersmål	9
10. Läs- och skrivsvårigheter	9
10.1 Vad är specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?	10
10.2 Hur upptäcks läs- och skrivsvårigheter?	10
11. Observation, kartläggning och analys	11
11.1 Kvantitativ kartläggning	12
11.2 Kvalitativ kartläggning	12
12. Alternativa lärverktyg	12
13. Referenser	14

Dnr BU 2012/0470

Materialet är framtaget av:  
Erica Eklöf, specialpedagog & Johanna Kristensson, leg logoped  
Resurscentrum Kärnhuset

Barn- och ungdomsförvaltningen i Halmstad  
Funktionen för utveckling/kvalitet/IT/nämnd/VFU/information

2012-10-25

Fotografier: Matton

# 1. Inledning

Språkets betydelse i samhället ökar. I skolan, på arbetsplatsen och i samhället i stort ställs allt högre krav på förmågan att ta emot och ge muntlig och skriftlig information. En väl fungerande språk-, läs- och skrivförmåga är en förutsättning för att alla barn och elever ska ha en möjlighet att nå den kunskap, trygghet och framtidstro som de har rätt till. Tillgång till ett rikt språk och en väl fungerande läs- och skrivförmåga är en rättvise- och demokratifråga då dessa är förutsättningar för det livslånga lärandet.<sup>1</sup>



I stort sett alla svenska elever uppnår en grundläggande läsförmåga, men internationella läsundersökningar som PIRLS<sup>2</sup> och PISA<sup>3</sup> visar att andelen starka och mycket starka läsare har minskat mellan 2001 och 2006. Enligt en EU-rapport från 2012 bör därför ett större fokus ligga på att skapa lärmiljöer där läsandet har en mer självklar plats än tidigare samt att få till stånd ett mer aktivt deltagande och inkluderande i klassrummet. Även den pedagogiska undervisningskvaliteten vad gäller läsning behöver förbättras<sup>4</sup>.

För att försäkra att alla elever i den svenska skolan når en godtagbar nivå beträffande läsning har nationella mål fastställts<sup>5</sup>. Eleverna ska i slutet av åk 3 kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt, kunna läsa elevnära skönlitterära texter samt kunna återberätta handlingen muntligt eller skriftligt. De ska också kunna läsa elevnära faktatexter och instruktioner och kunna beskriva och använda sig av innehållet muntligt eller skriftligt<sup>6</sup>.

Ca 20 – 25 % av eleverna i skolan, och även populationen i stort, är i någon form av läs- och skrivsvårighet. Läs- och skrivsvårigheter kan bero på olika orsaker såsom språkliga faktorer, t ex. en svårighet att förstå och bearbeta språk, syn- och hörselnedsättningar, begåvningsfaktorer, neuropsykiatriska faktorer, mognad, för lite träning samt dyslexi etc.<sup>7</sup>. Alla dessa faktorer kan bl. a. leda till text- och läsförståelsesvårigheter.

När barn och elever kommer till skolan har de väldigt olika förutsättningar utifrån det de under förskoleåldern förvärvat genom arv och miljö. Redan i 6-årsåldern kan det vara stora skillnader mellan språkstarka och språksvaga barns ordförråd. De språkstarka kommer till skolan med ett ordförråd på ca 20000 ord medan de språksvaga barnens ordförråd kan innehålla så lite som 5000 ord. Denna skillnad ökar sedan proportionellt om det inte sätts in tidiga riktade insatser<sup>8</sup>.

Barn och elevers språk-, läs- och skrivutveckling påverkas också i hög grad av den språk- och lärmiljö som de möter i förskola och skola. Forskning visar att lärarens kompetens inom läs- och skrivinläring spelar en avgörande roll.<sup>9</sup> Studier visar att en stor andel av elever med stora läs- och skrivsvårigheter i åk 2 har kvarstående stora svårigheter i åk 9. Den tidiga läs- och skrivinläringen har utifrån detta en avgörande betydelse för elevernas fortsatta skolgång<sup>10 11</sup>.

En lyckad skolgång påverkas av ytterligare faktorer, t ex motivation<sup>12</sup> och akademisk självkänsla<sup>13 14</sup>, men den är i de allra flesta fall beroende av en fungerade språk-, läs- och skrivförmåga.

---

<sup>1</sup> SOU (2012)

<sup>2</sup> Skolverket (2010)

<sup>3</sup> Skolverket (2007)

<sup>4</sup> EU commission (2012)

<sup>5</sup> Skolverket (2011a)

<sup>6</sup> Skolverket (2011a)

<sup>7</sup> Jacobson, C & Svensson, I (2007)

<sup>8</sup> Frost, J m fl (2005)

<sup>9</sup> EU commission (2012)

<sup>10</sup> Jacobson, C (1998)

<sup>11</sup> Hagtvet, B (2009)

<sup>12</sup> Lundberg, I (2010)

<sup>13</sup> Westlund, B (2009)

<sup>14</sup> Taube, K (2007)

## 2. Språk-, läs- och skrivutveckling i förskolan

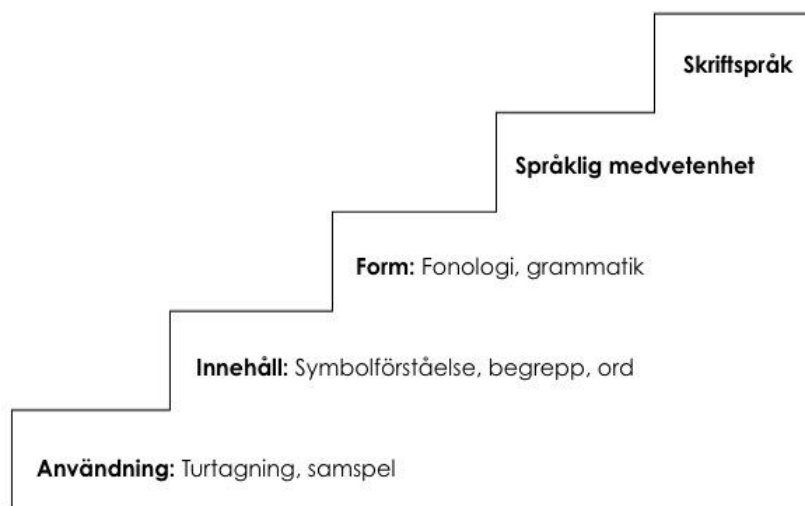
Grunden för framtida läs- och skrivvanor läggs innan barnen börjar skolan i form av en skriftspråklig socialisering i hem och förskola. Detta möte med språket skapar en betydande beredskap inför mötet med skolans kommande krav.

Det formella och förebyggande språkliga arbetet inleds under barnets tid i förskolan<sup>15</sup>. Förskolan måste på alla tänkbara sätt stimulera och stödja alla barns läs- och skrivutveckling<sup>16</sup>. Detta arbete måste ske genom en systematisk, målinriktad språkpedagogik<sup>17</sup>.

Barns språk utvecklas i samspel med andra och under lekfulla och meningsfulla former. Studier visar att tidig språklig stimuli i form av språkligt samspel och läsning av sagor och berättelser inverkar både på tiden för barns lässtart samt på deras framtida läsutveckling med betoning på text- och läsförståelse<sup>18 19</sup>.

Barns språkutveckling omfattar flera olika nivåer. Ett sätt att illustrera detta är genom Bruces språkutvecklingstrappa<sup>20</sup> (se Figur 1). Barn startar sin språkutveckling på de låga trappstegen och går vidare uppåt. Varje steg i trappan utgör en viktig del i barns språkutveckling. Inom varje steg finns både en expressiv (uttrycks-) del och en impressiv (förståelse-) del. Att barnen kommit några steg upp i trappan innebär inte att utvecklingen upphör inom de nedre stegen, tvärtom behöver basen hela tiden bli bredare.

- Ju längre ner på trappan barn befinner sig, desto mer grundläggande är den språkliga förmågan.
- Ju längre ner på trappan svårigheterna finns, desto allvarigare blir konsekvenserna.
- Barn kan ha svårigheter inom alla trappsteg eller bara ett, i olika grad från lätta till grava. Dock är inte svårigheter skarpt avgränsade.



Figur 1 Efter Barbro Bruces "språkutvecklingstrappa" (2008)

<sup>15</sup> Alatalo, T (2011)

<sup>16</sup> Bjar, L & Liberg, C (2010)

<sup>17</sup> Myrberg, M (2003)

<sup>18</sup> Bjar, L & Liberg, C (2010)

<sup>19</sup> Lundberg, I (2006)

<sup>20</sup> Bruce, B (2008)

I förskolan och fram genom åren är det av stor vikt att stimulera den verbala kommunikationen, bygga upp ordförrådet, uppmuntra barn att prata om böcker, lyssna ut ljud i ord, utveckla kunskap om skrift, skriva och känna igen bokstäver<sup>21</sup>.

”Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta tillvara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen.” (Skolverket, 2010a).

En god språklig medvetenhet är en viktig förutsättning för en positiv språk-, läs- och skrivutveckling.<sup>22</sup> Språklig medvetenhet innebär att barn och elever medvetet kan skifta uppmärksamhet från språkets innehållssida till dess formsida, det vill säga uppfatta *hur* någonting sägs och inte enbart *vad* som sägs. För att bli språkligt medvetna måste barnen och eleverna ha förmågan att analysera sitt språk, uppfatta orden i meningarna, dela upp orden i flera mindre delar och kunna sätta samman ord och meningar utifrån delarna. En hos barn och elever allsidig språklig medvetenhet är beroende av erfarenheter, kunskaper samt kognitiv, social och emotionell utveckling.



Vikten av att ge barn i förskolan möjlighet att utveckla sitt språk och sin läsförmåga genom att stimulera den verbala kommunikationen, bygga upp ordförrådet, uppmuntra elever att prata om böcker, lyssna ut ljud i ord, utveckla kunskap om skrift, skriva och känna igen bokstäver betonas starkt<sup>23</sup>. Många barn i förskolan intresserar sig tidigt för bokstäver och ljud och det är viktigt att ta vara på denna nyfikenhet. Utan att egentligen kunna läsa lär sig många barn mycket om skriftens konventioner såsom läsriktning och namn på bokstäver<sup>24</sup>. Detta är förmågor som tillsammans med språklig medvetenhet intimt hänger ihop med den första läs- och skrivinläringen. De barn som har svårt för detta behöver extra stimulans för att bättre vara förberedda på den kommande skolstarten.

### 3. Språk-, läs- och skrivutveckling i förskoleklassen

Redan i förskoleklassen ska verksamheten sträva mot att varje elev ”utvecklar intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner”<sup>25</sup>. Alla elever behöver dagligen möta språkutvecklande och skriftspråksförberedande aktiviteter<sup>26</sup>. Detta görs genom ett medvetet arbete med språklekar och fonologisk medvetenhet som genomsyrar hela vardagen. Språkstimulans får inte begränsas till ”en kvart om dagen”. Språkträning är heller inte avhängigt en särskild metod utan det är alltid den enskilde lärarens kompetens och målinriktade arbete kring språk-, läs- och skrivutveckling som är avgörande<sup>27</sup>.

I Skollagens (2010:800) 9 kapitel § 2 beskrivs förskoleklassens syfte:

- Förskoleklassen ska stimulera elevers utveckling och lärande och förbereda dem för fortsatt utbildning.
- Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov.
- Förskoleklassen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap.

<sup>21</sup> Bjar, L & Liberg, C (2010)

<sup>22</sup> Lundberg, I (2007)

<sup>23</sup> Snow, C. E (1998)

<sup>24</sup> Bjar, L & Liberg, C (2010)

<sup>25</sup> Skolverket (2010a)

<sup>26</sup> Lundberg, I (2007)

<sup>27</sup> Westlund, B (2009)

Lärarna i förskoleklassen ska stimulera elevers läsintresse. Tidiga insatser för elevers läsutveckling är mycket betydelsefulla och då särskilt att de involveras i språkliga aktiviteter redan innan den formella läsundervisningen påbörjas<sup>28</sup>.

### 3.1 Fonologisk medvetenhet

Elevers fonologiska medvetenhet är en god prediktor för hur de ska lyckas i den tidiga läsutvecklingen<sup>29</sup> då den har ett orsak-verkanförhållande till den tidiga läsinlärningen, dvs. träning av fonologisk medvetenhet ger en positiv effekt. Den fonologiska medvetenheten underlättar den tidiga läsinlärningen, men dessutom höjer läsförmågan också den fonologiska medvetenheten<sup>30</sup>. Barn och elever är som mest mottagliga för att utveckla sin fonologiska medvetenhet när de är 5-7 år och detta avtar sedan allt efter som<sup>31</sup>.

Det strukturerade arbetet med fonologisk medvetenhet måste ta sin utgångspunkt i elevers olika erfarenheter och förutsättningar och får inte ske som isolerade moment. Elevers språkliga färdighetsträning behöver funktionaliseras och integreras i ett sammanhängande kunskapssökande arbete<sup>32</sup>.

Elever som i ett senare skede utvecklar läs- och skrivsvårigheter eller får andra svårigheter i sitt språk har inte sällan haft en bristande fonologisk medvetenhet, dvs. haft svårigheter att skifta mellan språkets innehåll och form. När elever ska lära sig läsa måste de vara medvetna om att ord är uppbyggda av ljud och att olika kombinationer av ljud och bokstäver kan bilda en mängd olika ord. En tidig systematisk träning och tydliga instruktioner i bokstav-ljudsambandet och träning av fonologisk förmåga har visat sig vara en effektiv väg till en god ordavkodning<sup>33</sup>.

## 4. Språk-, läs- och skrivutveckling i åk 1-3

Fler barn och elever än tidigare kommer till skolan med läs- och skriverfarenheter och kan redan vid skolstart skriva och läsa enkla ord och meningar<sup>34</sup>. Samtidigt kvarstår faktum att 80 % av de elever som har läsproblem i åk 2 fortfarande har det i åk 9<sup>35</sup>.

Det är viktigt att elever vid skolstart så snart som möjligt uppnår en god avkodningsförmåga vilket ställer krav på lärarnas kunskap om läsinlärningsmetoder och förmåga att se vad varje elev behöver<sup>36</sup>. Lärares kunskaper i hur nybörjarläsaren undervisas på ett effektivt och flexibelt sätt kan vara avgörande för hur det går för den enskilde eleven och då i synnerhet för elever i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter.



Elevers språkutveckling bör förankras i kommunikativa processer och i ett innehåll som tar utgångspunkt i elevernas liv och erfarenheter. Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne med betoning på innehåll och funktionell användning av språk och litteratur kan sägas utmana en lång undervisningstradition präglad av formaliserad färdighetsträning inom modersmåls- och svenskundervisningen. Detta gäller i synnerhet inom den tidiga läs- och skrivundervisningen<sup>37</sup>.

<sup>28</sup> Krantz, H (2011)

<sup>29</sup> Snowling, M (2000)

<sup>30</sup> Puolakanaho, A (2007)

<sup>31</sup> Herrlin, K (2012)

<sup>32</sup> Skoog, M (2012)

<sup>33</sup> Hattie, J (2009)

<sup>34</sup> Skolverket 2010b

<sup>35</sup> Jacobson, C (1998)

<sup>36</sup> Myrberg, M (2003)

<sup>37</sup> Skoog, M (2012)

## 4.1 Den första formella läs- och skrivinläringen

Skolverket avstår från att ge rekommendationer kring vilken läsmetod och vilka läroböcker som de svenska skolorna förväntas använda. De idag befintliga läs- och skrivinlärningsmetoder och material som finns bygger på avkodningsinriktad ljudningsmetod eller förståelseinriktad helordsmetod. Myrberg<sup>38</sup> menar att elevers läsinläring innefattar båda dessa processer oavsett vilken metod lärare använder. Det är därför viktigt att lärare behärskar mer än en metod för att kunna vara flexibel gentemot elevernas behov<sup>39</sup>. Är lärarna dessutom medvetna om varje elevs kunskapsnivå kan undervisningen anpassas efter denna<sup>40</sup>. En god läsutveckling sägs dock vila på fyra grundpelare<sup>41</sup>:

1. språklig medvetenhet, särskilt fonemisk medvetenhet
2. bokstavskunskap
3. ett gott ordförråd
4. motivation eller uppgiftsorientering

Målet måste vara att insatser sätts in tidigt, innan elever upplever ett misslyckande och medan skillnaden fortfarande är relativt liten mellan de som lyckas och de som har svårigheter i sin läs- och skrivinläring<sup>42</sup>. Tydligt är att nivån på framgång i elevers tidiga läs- och skrivinläring karakteriserar läsförmågan längre fram under skoltiden<sup>43</sup>.

## 5. Språk-, läs- och skrivutveckling i åk 4-9

I skolan är det ofta fokus på att testa elevers tekniska läsfärdigheter och utifrån detta uppmärksammas elever med specifika lässvårigheter och dyslexi oftare än de elever som har läsförståelsesvårigheter. De sistnämnda lämnar ofta grundskolan med fragmentariska kunskaper och utan att ha nått de nationella målen. När eleverna kommer upp på mellan- och högstadiet är det vanligt att läsning endast innebär att ta sig igenom en text och finna fakta. Läsningen tenderar således att handla mer om kvantitet snarare än kvalitet<sup>44</sup>.

Elever som kan få svårt att nå kunskapskraven för åk 6 och åk 9 är de som på något sätt har svårt att bearbeta språklig information både genom att lyssna och genom att läsa. Många av dessa elever kan passera den första läs- och skrivinläringen tämligen obehindrat, men stöter på bekymmer runt 9-10 årsåldern när de lästekniska kraven samt kraven på mer avancerad läsförståelse ökar markant. Detta brukar benämnas som "the Fourth Grade Slump". Dessa elever fångas ofta upp alldeles för sent<sup>45</sup>. Om en skola upplever att det är många elever i åk 4-5 som pga. sin läsning har svårigheter med att klara av åldersanpassat material så är det även i klassrummet i de yngre åldrarna som förändringar måste ske. Detta bl a. genom ökad medvetenhet kring det förebyggande arbetet och de tidiga insatsernas betydelse<sup>46</sup>.



<sup>38</sup> Myrberg, M (2003)

<sup>39</sup> Hjälm, A (1999)

<sup>40</sup> Hattie, J (2009)

<sup>41</sup> Lundberg, I (2007)

<sup>42</sup> Lundberg, I (2010)

<sup>43</sup> Byrne, B (2005)

<sup>44</sup> Stensson, B (2006)

<sup>45</sup> Chall, J. S & Jacobs, V. A (2003)

<sup>46</sup> Torgesen, J (2002)

De flesta elever klarar av att avkoda med flyt när de når åk 4. Om eleverna fortfarande har stora tekniska svårigheter att ta sig igenom en text är det av stor vikt att de redan tidigt har lärt sig att använda olika alternativa lärvärktyg för att kunna kompensera de svårigheter som uppstår i mötet med texten. Detta är elever som i flera år har fått kämpa och traggla med sin läsning och som behöver lägga oändligt mycket mer tid på att komma igenom en text. Av den anledningen är det därför väldigt viktigt att kunna skilja på lästräning samt läsning för inhämtning av kunskap<sup>47</sup>.

## 6. Text- och läsförståelse

En god text- och läsförståelse är avgörande för att barn och elever ska få goda förutsättningar i dagens kunskapsintensiva samhälle. Text- och läsförståelse är nära kopplat till det logiska och teoretiska tänkandet och en förutsättning för framgång i de allra flesta skolämnen. Utifrån detta är det avgörande att denna kompetens utvecklas tidigt, redan i förskoleåldern<sup>48</sup>.



Läsförståelse och ordförråd utvecklas genom att samtala om texter som läses gemensamt i klassen, genom att läsa flera olika texter om samma sak i stället för att förlita sig till en lärobok och genom att läsa texter som utmanar elevens fantasi och föreställningsförmåga<sup>49</sup>. Elevers läsförståelse är beroende av en aktiv läsundervisning. Syftet är inte primärt att läsa utan att reflektera över det lästa. Målet för en aktiv läsundervisning är att bli en strategisk tänkare, inte bara en brukare av strategier.

Oavsett om elever har mycket god läs- och avkodningsförmåga så är naturligtvis förståelsen målet med läsningen. Tidigare har det ansetts att läsförståelse uppnåddes automatiskt när elever läste flytande och det skildes då heller inte på allmän språkförståelse och läsförståelse. Läsförståelse utvecklas genom hela livet och det är avgörande vilka texter läsaren möter och i vilket syfte de läses.

Hur läsundervisning bör bedrivas efter det att eleverna knäckt den skriftspråkliga koden har inte uppmärksamats lika mycket som den första läsinläringen. I dag finns en gedigen kunskap om hur den tidiga läsutvecklingen ter sig bland barn och elever, men inte lika mycket kunskap om den fortsatta läsutvecklingen och utvecklingen av en mer avancerad läsförståelse. Det är efter den första viktiga läsundervisningen som läsförståelsen utvecklas på djupet. Elevers språk-, läs- och skrivförmåga utvecklas kontinuerligt genom att de får dramatisera, fördjupa sig i och samtala om texter utifrån olika aspekter<sup>50</sup>. Lärares kompetens är av större vikt än den metod de väljer att använda i sin undervisning. Modellerna eller metoderna i sig utvecklar inte läsförståelse. Det är lärarnas medvetna arbete med att få sina elever att bli aktiva i sin läsning som utvecklar läsförståelse<sup>51</sup>.

Med god läsförståelse menas att både kunna läsa som avkoppling och att läsa med kritisk urskiljning, att inhämta information ur olika slags texter, vilket kursplanen i svenska uttrycker ska gälla för alla elever<sup>52 53</sup>. Läsförståelse betraktas i dag inte enbart som en kognitiv process; även läsarens ansträngning och motivation anses påverka läsförståelsen, likaså graden av engagemang<sup>54</sup>. Elever med läsförståelseproblem har ofta svårigheter med lässtrategier som att integrera information från olika delar av texten, att använda sig av tidigare kunskap och att övervaka sin egen kunskapsprocess<sup>55</sup>. Läraren ska väcka elevernas läsengagemang och motivation, så att de både läser för att lära sig och för att få upplevelser genom läsningen.

<sup>47</sup> Söderqvist, T (2012)

<sup>48</sup> SOU (2012)

<sup>49</sup> Myrberg, M (2003)

<sup>50</sup> Molloy, G (2007)

<sup>51</sup> Westlund, B (2009)

<sup>52</sup> Westlund, B (2009)

<sup>53</sup> Skolverket (2011a)

<sup>54</sup> Guthrie, J. T (2004)

<sup>55</sup> Krantz, H (2011)



Aktuell läsforskning betonar att lärares direktundervisning i lässtrategier är central för att elever ska utveckla läsförståelse. Den visar också att lärares vägledning av elever i utvecklandet av läsförståelsen, är av avgörande betydelse. Samma text ger olika mål att navigera mot och de måste vara tydligt presenterade för eleverna. Syftet med läsningen kan annars förbli en gåta för många elever under hela skoltiden<sup>56</sup>.

## 7. Ordförrådets betydelse

Barns och elevers ordförråd bygger på de erfarenheter de gör i livet. När omvärlden vidgas, vidgas även ordförrådet. Den största delen av utvecklingen av ordförrådet sker i olika vardagssituationer. Ett rikt ordförråd ger förutsättningar att kunna ge uttryck för sina erfarenheter och kunskaper samt att kunna förstå det som sägs och skrivs.

Ordförrådet anses vara den enskilt viktigaste faktorn för att man framgångsrikt ska kunna tillägna sig kunskaper i skolans ämnen och utveckla en god läsförståelse<sup>57</sup>. För att ge tillräcklig stimulans och få en god utveckling behövs direkt och systematisk undervisning i ordkunskap direkt knuten till sitt sammanhang. Förskola, förskoleklass, grundskola och grundsärskola bör alla fokusera på att vidga och fördjupa ordförrådet hos barn och elever. Att vidga ordförrådet är en livslång process.

Ordförrådet i skriftspråket är mer omfattande än i talat språk. Att låta barn och elever ta del av varierade litteraturgenrer spelar därför en viktig roll för utvecklingen av ett rikt och nyanserat ordförråd. Barn och elever lyckas bättre i sin läs- och skrivinläring om de redan i förskoleåldern fått ta del av det dekontextualiserade språket som finns i böckernas värld. Ett väl utvecklat ordförråd stödjer goda strategier för avkodning och läsförståelse då det innebär att eleven har tillgång till en större mängd ord<sup>58</sup>.

- Ordförrådet hos enspråkiga barn anses vid skolstart vara 8000-10000 ord, men det finns stora individuella skillnader. Språksvaga barn har ca 5000 ord medan språkstarka kan ha upp till 20000 ord. (Frost, J, 2005)
- Expansionen under skoltiden är ca 3000 ord/år (Beck, I m fl., 2002).

De barn som har ett stort muntligt ordförråd och sedan möter samma ord i skriven text, har redan utvecklat en förkunskap om ordens betydelse och i vilka sammanhang de ingår. När de själva avkodar ordet första gången behöver de inte lägga någon mental energi på att samtidigt försöka förstå dem. De redan välbekanta orden använder de då istället för att skapa förståelse om nya ord i texten<sup>59</sup>.



I förskolan och skolan utvecklas ordförrådet inte enbart genom vardagliga samtal utan också genom att lärare högläser och samtalar utifrån olika textgenrer. Vid lärarens välartikulerade högläsning kommer elever i kontakt med många nya ord i ett meningsfullt sammanhang. Forskare har funnit starka samband mellan just hörförståelse, ordförråd och läsförståelse.

<sup>56</sup> Westlund, B (2009)

<sup>57</sup> Vetenskapsrådet (2007)

<sup>58</sup> Krantz, H (2011)

<sup>59</sup> Westlund, B (2009)

Genom att läsa mycket och ofta bli läst för får barn och elever möjlighet att bygga upp ett stort ordförråd. I sin tur påverkas läsningen positivt av ett stort ordförråd vilket ger ökade möjligheter att förstå och ta till sig text. Detta förutsätter dock att barn och elever utsätts för en massiv mängd skrivet och talat språk<sup>60</sup>.

## 8. Samtal och dialog

Talet och samtalet är de mest grundläggande språkutvecklande aktiviteterna för alla åldrar. Att samtala och kunna vara en aktiv samtalsdeltagare har stor betydelse för utveckling av förmågan att läsa och skriva<sup>61</sup>. Samtalet bidrar till att ordförrådet ökar och ger också kunskap om hur språket används i sociala sammanhang. Dialogen är ett sätt att skapa möjligheter till tänkande.

”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts.” (Skolverket 2011a)



Forskning och erfarenheter betonar att alla individers språkutveckling är så väl kognitiv som social. Lärmiljöns interaktionsmöjligheter är av avgörande betydelse för den enskilda individens utveckling och en väg in i den skriftspråkliga världen. En av lärarnas viktigaste uppgifter är därför att skapa goda dialogiska miljöer, dvs. en verksamhet som ger rika tillfällen till meningsfull interaktion med jämnåriga och vuxna<sup>62</sup>.

Att starta ett samtal, ge samtalet ett tydligt tema, vara med i turtagning och avsluta ett samtal är viktiga pragmatiska språkkompetenser (pragmatik = användning och funktion av språket) och något barn bör ha utvecklat innan de börjar skolan<sup>63</sup>. I de tidiga skolåren ska elever kunna samtala utifrån egna och andras erfarenheter och egna och andras texter och bilder.

Likväl som att läsundervisningen måste fortsätta även när eleverna knäckt koden måste uppmärksamheten på elevers kommunikativa och muntliga förmåga vara fortsatt stor. I Lgr11<sup>64</sup> uttrycks att eleverna ska kunna framföra egna åsikter, ställa frågor och ge kommentarer till det andra säger. Det vill säga, elever ska vara aktiva språkanvändare.

Samtal som en naturlig del i läsandet och skrivandet ger elever möjlighet och tillfälle att återberätta och beskriva, tolka och förklara, värdera och argumentera samt göra kopplingar till egna erfarenheter samt förutsäga vad som kan komma att ske. Forskning visar att elever som deltar aktivt i samtal som innebär att ett mer situationsoberoende språk används har en god prognos i språkutvecklingen<sup>65</sup>. Det är när elever talar och skriver om ett ämne och använder språket tillsammans med andra som de lär sig om både världen och språket<sup>66</sup>.

<sup>60</sup> Lundberg, I (2006)

<sup>61</sup> Skolverket (2011b)

<sup>62</sup> SOU (1997)

<sup>63</sup> Frost, J m fl (2005)

<sup>64</sup> Skolverket (2011a)

<sup>65</sup> Skolverket (2011b)

<sup>66</sup> Gibbons, P (2006)

## 9. Modersmål

Majoriteten av världens invånare är flerspråkiga<sup>67</sup>. Att ha tillgång till flera språk är en rikedom både för enskilda individer och för det samhälle de lever i. Flerspråkighet ska alltid betraktas som en gåva<sup>68</sup>. Forskning visar att elever som utvecklar flera språk är mer kreativa i sitt språkande och tänkande. De har ofta en mer utvecklad språklig medvetenhet och kan, tack vare just kunskaper i flera språk, lättare se saker och ting ur olika perspektiv. Att lära sig flera språk är inte en belastning, tvärtom är det en resurs. Ett välutvecklat modersmål påverkar andraspråsutvecklingen positivt då det ger elever språkliga erfarenheter att bygga sitt andraspråk på<sup>69</sup>.

Flerspråkiga elever befinner sig på väldigt olika språkliga nivåer då de kommer till skolan. De flerspråkiga eleverna behöver möta en undervisning som är både språk- och kunskapsutvecklande. En sådan undervisning är gynnsam för alla skolans elever, men absolut nödvändig för flerspråkiga elever. En förutsättning för lärande är att elever med svenska som andraspråk möts av höga förväntningar och utmanas tankemässigt i sitt lärande, även om deras språkförmåga inte nått en fullgod nivå. Utifrån detta är det av stor vikt att det trots en begränsad andraspråklig förmåga finns samma höga förväntningar på dessa elever som på de enspråkiga eleverna samt att de ges möjlighet att nå kunskapskraven.<sup>70</sup>

En avgörande faktor för flerspråkiga elevers skolframgång är att de erövrar ett välfungerande språk för olika sammanhang, något som endast kan ske genom professionella lärare. För flerspråkiga elever gäller det att få höra andraspråket på korrekt sätt varför lärare har en viktig roll. Ett rikt språkligt inflöde är av stor betydelse då det inte räcker med att läsa eller höra nya begrepp vid några få tillfällen. Elever behöver få möta dessa begrepp i många olika sammanhang<sup>71</sup>.



Elever som får flerspråkig undervisning utvecklar det svenska ordförrådet något långsammare, men i gengäld får de en djupare språkförståelse i båda språken jämfört med de elever som enbart undervisas på svenska. Det tar tid att utveckla flera språk som ska fungera väl i många olika sammanhang. Genom att den vuxne ligger lite över barns och elevers språknivå stimuleras och utmanas språkutvecklingen. För enkelt eller för svårt språk är däremot hämmande. För att stötta inläring måste läraren skapa tillfällen där utrymme ges för en varierad och dialoginriktad interaktion<sup>72</sup>.

Många flerspråkiga elever är skickliga avkodare men kan ändå ha svårigheter med text- och läsförståelse. De ord och meningar som tränas måste vara bekanta och betyda något för eleverna så att det är läsningens funktion som hamnar i fokus. Ord som är lätta att ljuda behöver inte vara lätta att förstå. Elever som lär sig läsa samtidigt som de lär sig ett nytt språk behöver möta ord och begrepp som finns i deras värld och vardag och som de kommer att ha nytta av. Det är av stor vikt att läsningen äger rum i meningsfulla sammanhang och med texter där elevers bakgrundkunskaper och förståelse kommer till användning<sup>73</sup>.

## 10. Läs- och skrivsvårigheter

Ca 4 av 5 elever utvecklar en läs- och skrivförmåga som gör det möjligt för dem att aktivt kunna ta del av skriftlig samhällsinformation, böcker, läromedel, artiklar, faktatexter etc. Ett tämligen stort antal barn och elever får dock oväntat stora svårigheter med att på ett enkelt sätt bearbeta språkljudsstrukturen och automatisera en flytande och välfungerande läsning. Dessa svårigheter kan bero på många olika faktorer, t ex språksvårigheter, hörsel- och synnedstättningar, neuropsykiatriska svårigheter, för lite

<sup>67</sup> Salameh, E-K (2012)

<sup>68</sup> Fast, C (2011)

<sup>69</sup> Skolverket (2012)

<sup>70</sup> Gibbons, P (2006)

<sup>71</sup> Hajer, M & Meestringa, T (2010)

<sup>72</sup> Gibbons, P (2006)

<sup>73</sup> Skolverket (2012)

träning och där flera faktorer dessutom kan samverka<sup>74</sup>. En formel som ofta används i forskningssammanhang är "The Simple View of Reading"<sup>75</sup>:

$$\text{Läsning} = \text{Avkodning} \times (\text{Språk-}) \text{ Förståelse}$$

Modellen innebär att läsning involverar både avkodnings- och språkförståelseprocesser och en person uppnår inte målet med läsningen, dvs. läsförståelse förrän båda faktorerna samverkar. Läsförståelsen är alltså en produkt, vilket innebär att om avkodningen eller förståelsen är nedsatt eller lika med noll så blir också slutprodukten, dvs. läsförståelsen lika med noll. Modellen är givetvis en förenkling i sig och det finns oändliga individuella variationer.

### 10.1 Vad är specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?

Specifika läs- och skrivsvårigheter är en form av läs- och skrivsvårighet som även synonymt kallas dyslexi och som förekommer på alla begåvningsnivåer. Dyslexi har genom åren definierats på flera olika sätt. I grunden återkommer de flesta definitioner till att det främst handlar om fonologiska svårigheter, dvs. svårigheter med språkssystemets ljudstruktur, språkligt minne och språklig processhastighet, vilket ger problem med att avkoda text korrekt och med flyt. Detta ger även oftast svårigheter med stavningen. Inte sällan finns det en ärftlighet med i bilden och svårigheterna är oftast bestående även om de kan ändra karaktär genom åren. Dyslexi är inte en distinkt avgränsbar kategori utan bör ses som en svårighet på ett kontinuum.<sup>76</sup> Ca 4-7 % av populationen uppskattas ha lässvårigheter av dyslektisk karaktär.

Dyslexi visar sig således främst som svårigheter i avkodningsprocessen eftersom bokstav-ljudkopplingen är fördröjd. Många har en väldigt långsam läshastighet och gör många felläsningar. Läsningen kan präglas av en osäkerhet och en del har svårt att komma ihåg vad de läst eftersom själva avkodningen tar så mycket energi. Om de däremot får texten uppläst för sig är det inte alls säkert att de har svårt att förstå textinnehållet. En sådan person är då ofta väldigt behjälpt av alternativa lärvärtyg som kompenserar en del av svårigheterna<sup>77</sup>



### 10.2 Hur upptäcks läs- och skrivsvårigheter?

Redan tidigt i barns språkutveckling finns det tecken som sägs kunna predicera om ett barn är i riskzonen att utveckla läs- och skrivsvårigheter eller inte. Ett sådant tecken är t ex. en bristande fonologisk medvetenhet. De barn och elever som i förskola och förskoleklass har svårt att rimma, identifiera ljud i ord ("kan du höra sssss i so?") etc. kan behöva extra träning i att växla fokus från språkets innehållssida till dess formsida, dvs. hur språket och orden är uppbyggda. Även elevers effektiva bokstavskunskap är något som ofta lyfts fram. Vet eleverna vilka ljud som är kopplade till de olika bokstäverna och som kan hittas i olika positioner i olika ord eller har de bara lärt sig rabbla alfabetet utantill?<sup>78</sup>

<sup>74</sup> Jacobson, C & Svensson, I (2007)

<sup>75</sup> Tunmer, W. E & Gough, P. B (1986)

<sup>76</sup> Rose, J (2009)

<sup>77</sup> Föhrer, U & Magnusson, E (2003)

<sup>78</sup> Lundberg, I (2007)

Det som främst sägs kunna predicera läs- och skrivsvårigheter är hur elever svarar på den allra första läs- och skrivinläringen då de får möta skriftspråket under formella former<sup>79</sup>. De elever som på höstterminen i åk 1 inte knäcker "läskoden" och lär sig läsa korta högfrekventa ord behöver få tidiga riktade insatser för att förhindra eventuella varaktiga avkodningssvårigheter. Lärarna behöver således vara ytterst uppmärksamma redan under den första terminen och sätta in omedelbara åtgärder samt aldrig vänta och se<sup>80</sup>. Med utgångspunkt i det överlämnande som görs mellan förskoleklass och åk 1 får lärare redan från terminsstart möjligheter att sätta in riktade insatser.

Elever som får svårigheter i läsinläringen tenderar att undvika svårigheterna. De läser mindre. När de läser väljer de lättare texter. Sådana texter som inte erbjuder de övriga eleverna några svårigheter kan bli oöverkomliga för elever med läs- och skrivproblem. Läsningen i skolan blir i värsta fall en upplevelse där risken för misslyckande är ständigt närvarande. Barn och elever kommer till skolan med väldigt varierande skriftspråklig kompetens där en del barn och elever är väl förberedda medan andra inte riktigt har samma utgångsläge. För barn och elever med färre erfarenheter av språket och det skrivna ordet hänger utvecklingen mycket på att förskola och skola tidigt arbetar för att utjämna dessa skillnader genom att uppmärksamma dem och med effektivt stöd möta dem där de befinner sig<sup>81</sup>.

Utan tidigt stöd i elevers läsutveckling kommer gapet i läsförmåga gentemot de övriga att växa och sätta spår i alla skolämnena. De svaga läsarna kommer aldrig igenom den flaskhals som förmågan att avkoda utgör. Även om deras svårigheter efter många års strävsamma konfrontationer med skriften inte längre är av den arten att de stavar obegripligt och läser så hackigt att sammanhanget blir lidande är avkodningen i sig ett hinder för läsförståelsen<sup>82</sup>.

## 11. Observation, kartläggning och analys

De i svenska undervisande lärarna har det primära ansvaret för den formella läs- och skrivinläringen samt den systematiska dokumentationen av denna. När det gäller språkutveckling är det dock alla lärares ansvar att bidra till utvecklingen av elevernas kunskaper.

"Forskning har visat att lärare som noga följer sina elevers läsutveckling med formella och informella metoder är mer framgångsrika än lärare som inte ägnar tid, engagemang och kraft åt detta" (Myrberg, 2006).

I det dagliga pedagogiska arbetet görs en mängd informella observationer och kartläggningar. Det är även av vikt att mer formellt följa, kartlägga och dokumentera alla elevers språk-, läs- och skrivutveckling. Detta för att skapa en bild av gemensamma och individuella behov, att tidigt upptäcka elever i behov av stöd och elever som ska utmanas samt för att se hur elevernas läsutveckling förhåller sig till stora grupper av elever i samma ålder. Detta för en ökad likvärdighet.

De flesta skolor använder i dag kvalitativa och kvantitativa verktyg för att bedöma olika aspekter av elevernas läsning. Färdigheter som behöver kartläggas är bl. a. elevers läshastighet, avkodning samt text- och läsförståelse. När en kartläggning görs är det av vikt att veta vad som bedöms, vad syftet är, dvs. varför det bedöms och hur arbetet fortskrider efter en bedömning. Ett test ska enbart användas om det finns kunskap i hur det genomförs och analyseras.

"Om testning och bedömning genomförs utan att det har någon pedagogisk innebörd är testningen meningslös eller till och med skadlig" (Myrberg, 2006).

<sup>79</sup> Samuelsson, S (2011b)

<sup>80</sup> Myrberg, M (2012)

<sup>81</sup> Hagtvét, B (2009)

<sup>82</sup> Myndigheten för skolutveckling (2008)

Oftast behövs en kombination av både kvalitativ och kvantitativ kartläggning. Dessa verktyg kan dels användas summativt, dvs. för att värdera elevers kunskaper efter ett avslutat arbetsmoment, dels formativt, dvs. för att kartlägga elevers kunskaper under en pågående arbetsprocess. Den efterföljande analysen avgör sedan vilka åtgärder som måste sättas in och vilket stöd eleverna behöver för att de effektivt ska utvecklas vidare<sup>83</sup>. Det är viktigt att ha med båda aspekterna i detta avseende.

Att kartlägga elevers språk-, läs och skrivutveckling ger lärare möjlighet att tidigt upptäcka elever i riskzonen för att utveckla svårigheter samt uppmärksamma elever som redan kommit en bit på väg i sin utveckling. Detta bidrar till en större individualisering av undervisningen. Kartläggningen ska främst användas för att hitta elevers styrkor och inte med mål att hitta deras svagheter. Kartläggningen samt analysen av denna bör ligga till grund för hur undervisningen ska utformas och för hur skolan väljer att organisera sig på skol-, grupp- och individnivå.



### 11.1 Kvantitativ kartläggning

En kvantitativ kartläggning är ett redskap som hjälper till att främja en mer likvärdig och mindre godtycklig bedömning. De kvantitativa bedömningsinstrumenten kan också ge vägledning om det är någon elev som faller utanför och som behöver fångas upp snabbt. Övergripande kartläggningar, i form av screeningar som görs vid enstaka tillfällen och ofta på gruppnivå, räcker dock sällan till för att upptäcka elever i riskzonen för att utveckla språk-, läs- och skrivsvårigheter eftersom screening som verktyg inte är tillräckligt precist. De måste således kompletteras med mer kvalitativa kartläggningar som görs i det dagliga arbetet. Övergripande kartläggningar kan dock ge en bild av nuläget och således utgöra ett bra stöd i den pedagogiska planeringen.<sup>84</sup> En kvalitativ analys av de kvantitativa resultaten säkerställer att ingen elev endast blir ett "staninevärde". Vid överlämningar och mottagande är det således inte en siffra som ska överrapporteras utan den kvalitativa analysen.

### 11.2 Kvalitativ kartläggning

En kvalitativ kartläggning ger lärarna möjlighet att observera och systematiskt iakttä elevernas förmågor inom olika områden av betydelse för språkutvecklingen. Med hjälp av observationer och olika kvalitativa material kan lärarna få syn på och utveckla den egna undervisningen. Lärares egna erfarenheter och kunskaper om läs- och skrivutveckling spelar en avgörande roll för både genomförande och efterföljande analys. När det t ex. gäller läsning är det vanligt att använda sig av olika observationsscheman som beskriver och följer elevernas språk-, läs- och skrivförmåga.

## 12. Alternativa lärverktyg

För att undervisning och kunskapsinhämtning ska bli mer tillgänglig, likvärdig och möjliggöra större delaktighet för alla elever krävs det ibland alternativa lärverktyg som komplement till de andra traditionella lärverktyg, t ex. papper, penna och bok, som skolan erbjuder. De vanligaste alternativa verktygen i skolan är olika datorprogram som t ex. talsyntesprogram, anpassade rättstavningsprogram, tangentljuddningsprogram m fl. Hit räknas också olika spelare för tal- och ljudböcker, inspelningsfunktioner samt alternativa metoder som att få möjlighet att redovisa muntligt, anteckningshjälp, förlängd provtid m fl.<sup>85</sup> Många alternativa verktyg anpassas nu även till moderna mobiltelefoner och surfplattor vilket ger ytterligare ökad tillgänglighet.

<sup>83</sup> Wretman, S (2008)

<sup>84</sup> Samuelsson, S (2011a)

<sup>85</sup> Söderqvist, T (2012)

Även andra elever kan ha stor användning av alternativa lärverktyg. Just när barnen och eleverna börjar intressera sig för skriftspråket kan ett digitalt program som ljudar bokstäverna stimulera och utveckla deras nyfikenhet. Eleverna får en direkt återkoppling på det de skriver och en förståelse för hur olika bokstavskombinationer blir olika ord<sup>86</sup>. Genom skolören kan sedan alternativa lärverktyg ge eleverna en extra dimension av reflektion då de kan lyssna igenom sina texter utöver att de endast läser igenom det själva. Programmen är även ofta kunskapsutvecklande och motiverande i sig själva. I skolans styrdokument<sup>87</sup> betonas användningen av IKT, informations- och kommunikationsteknik, betydligt mer än tidigare, vilket talar för en ökad datoranvändning i skolan. Även datoranvändning ställer krav på skriftspråklig kompetens och detta kan få konsekvenser för elever i läs- och skrivsvårigheter.

För elever som inte kommer igång med sin läsutveckling på sedvanligt sätt kan alternativa lärverktyg fungera som en tidig insats och dessutom ha en kompenserande funktion. De flesta av dessa elever har egentligen inte svårt med inläring generellt, men kan ändå få väldigt svårt att lyckas i skolan då skolan till stor del är textorienterad. Det är därför av yttersta vikt att skolan inser skillnaden mellan att lära sig läsa och att använda sin läsning för inhämtning av kunskap.

"Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande."  
(Lgr 11)

Genom att använda alternativa lärverktyg ges alla elever ökade möjligheter att nå kunskapskraven i skolan. Tillgängligheten av dessa lärverktyg i klassrummet eller där undervisningen och inläringen sker är viktig för att ge alla elever rätt förutsättningar. Detta står även att läsa i skollagen 3 kap. 7 §: "Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör..."<sup>88</sup>.

Trots att flera studier<sup>89 90</sup> visar att alternativa lärverktyg är bra för elevers kunskapsutveckling och trots att programmen ofta finns tillgängliga på alla datorer på skolorna så används de ofta i väldigt begränsad omfattning. För att alternativa lärverktyg ska användas i skolan behövs således fortbildning i hur dessa fungerar och på vilket sätt de kan skapa nya möjligheter för elever i allmänhet och för elever i behov av stöd i synnerhet.



<sup>86</sup> Sämfors, H (2009)

<sup>87</sup> Skolverket (2011a)

<sup>88</sup> SFS (2010)

<sup>89</sup> Föhrer, U & Magnusson, E (2003)

<sup>90</sup> Damsby, G (2007)

## 13. Referenser

- Alatalo, T (2011). *Skicklig läs- och skrivinläring i åk 1-3*. Akademisk avhandling. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet
- Beck, I. McKeown, M. Kucan, L. (2002). *Bring words to life. Robust vocabulary instruction*. New York: The Guilford Press
- Bjar, L & Liberg, C. (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. (2007). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur
- Bruce, B (2008). *Språkutveckling på olika villkor; Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. Sandberg, A (red). Lund: Studentlitteratur
- Byrne, B (2005). *Theories of learning to read: the science of reading. A handbook*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd
- Chall, J. S & Jacobs, V. A (2003). *The Classic Study on Poor Children's Fourth-Grade Slump*. American Educator Vol 27(1) s. 14-15, 44
- Damsby, G (2007). *Kompensatoriska datorprogram – en dyslektikers möjlighet. En studie i samverkan med specialpedagoger och elever med dyslexi*. Habilitering och hjälpmedel. FoU-enheten. Bulletin nr 2:2007
- EU commission (2012). *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final report. September, 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Fast, C (2011). *Literacy – I familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur
- Frost J, Madsbjerg S, Niedersøe J, Olofsson A, Sørensen PM. (2005) *Semantic and phonological skills in predicting reading development: from 3-16 years of age*. *Dyslexia*. 2005 May;11(2):79-92
- Frost, J. (2009). *Läsundervisning och läsutveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Föhrer, U & Magnusson, E (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan. Kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur
- Krantz H. (2011). *Barns tidiga läsutveckling – en studie av tidiga språkliga och kognitiva förmågor och senare läsutveckling*. Lic-uppsats. Stockholms universitet
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärandet – Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Guthrie, J. T. (2004). *Teaching for literacy engagement*. Journal of literacy research, 36, s. 1-30
- Hagtvet, B (2009). *När riskbarn möter klassrumspraxis; Barn läser och skriver*. Bjar, L & Frylmark, A (red) s 169-192. Lund: Studentlitteratur
- Hajer, M & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning – En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London Routledge
- Herrlin, K. (2012). *Universitetslektor i didaktik med inriktning läs och skriv. Föreläsning om God Läsutveckling*. Halmstad 2012-03-13
- Hjälme, A (1999) *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Solna: Ekelund
- Høien, T. (2007). *Logoshandbok – Diagnostisering av dyslexi och andra lässvårigheter*. Stavanger: Logometrica
- Jacobson, C. (1998). *Development of reading during compulsory schooling*. PhD thesis. Lunds Universitet
- Jacobson, C & Svensson, I. (2007). *10 uppsatser om läs- och skrivsvårigheter*. Växjö: Växjö Universitet
- Liberg, C (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I & Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur
- Lundberg, I (2007). *Bornholmsmodellen: vägen till läsning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. (2006). *Alla kan lära sig läsa och skriva*. Stockholm: Natur & Kultur
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur
- Molloy, G (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur
- Myndigheten för skolutveckling (2008). *Att läsa och skriva*. Stockholm: Liber.



- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet och Lärarhögskolan i Stockholm
- Myrberg, M. (2012). Professor i specialpedagogik. Stockholms universitet. *Föreläsning om Tidiga insatser*. Linnéuniversitetet, Växjö. 2012-10-10
- Puolakanaho, A. (2007). *Early prediction of reading phonological awareness and related language and cognitive skills in children with a familial risk of dyslexia*. Jyväskylä Longitudinal study of dyslexia.
- Rose, J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties*. Nottingham: DCSF Publications.
- Salameh, E-K. (2012). *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Samuelsson, S. (2009). *Beteendegenetisk läs- och skrivforskning; Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Samuelsson, S (red) s. 71-88. Stockholm: Natur & Kultur
- Samuelsson, S (2011a) *Vi hittar endast dem som just nu har svårigheter*. Lärarik – En skrift för pedagogisk utveckling inom förskola och grundskola. Nr 1, s. 7
- Samuelsson, S (2011b) Professor i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik, Linköpings universitet. *Föreläsning i Linköping* 2011-03-29
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2007a). PIRLS 2006: *Läsförmågan hos elever i åk 4: I Sverige och i världen*. Skolverkets rapport, 305. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2007b). PISA 2006: *15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Skolverkets rapport, 306. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2010a). *LpFö98 rev 2010*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2010b). *Fördjupad analys av PIRLS 2006. Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2011a). *Lgr 11*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2011b). *Nya språket lyfter! (rev upplaga enligt Lgr 11)*. Västerås: Skolverket
- Skolverket (2012). *Greppa språket*. Stockholm: Fritzes
- Skoog, M (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. Akademisk avhandling. Department of Education. Örebro Universitet.
- Snow, C. E. (1998). *Preventing Reading difficulties in young children*. Washington D. C: Academy Press.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes
- SOU 2012:65. *Läsandets kultur*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Elanders Sverige AB
- Stensson, B (2006). *Mellan raderna*. Göteborg: Daidalos AB
- Sämfors, H (2009). *Kompensation och strukturerat datorarbete; Barn läser och skriver*. Bjar, L & Frylmark, A (red) s. 253-269. Lund: Studentlitteratur
- Söderqvist, T. (2012). *Alternativa verktyg för tillgänglighet och delaktighet*. Examensarbete i specialpedagogik. Stockholms universitet
- Taube, K (2007). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag
- Torgesen, J. (2002). *The Prevention of Reading Difficulties*. Journal of School Psychology. Vol 40(1). S 7-26
- Tunmer, W. E & Gough, P. B. (1986) *Decoding, Reading and Reading Disabilities*. Remedial and Special Education 7(1) s 6-10
- Vetenskapsrådet. (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007
- Westlund, B (2009). *Att undervisa i läsförståelse – lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur & Kultur
- Wretman, S (2008). *Bedömning för att värdera och stimulera; Bedömning för att forma undervisning och lärande*. Moreau, H & Wretman S (red) s. 18-20. Stockholm: Fortbildning i Stockholm AB





**Barn- & ungdomsförvaltningen**  
**Halmstads kommun**

Postadress: Box 155, 301 05 Halmstad

Besöksadress: Kungsgatan 25 i Halmstad

Telefon: 035-13 70 00

Fax: 035-10 88 58

E-post: [barn.och.ungdomsforvaltningen@halmstad.se](mailto:barn.och.ungdomsforvaltningen@halmstad.se)

Webbplats: [www.halmstad.se/forskolaskola](http://www.halmstad.se/forskolaskola)

