



Hur svensk skola missar elever som inte lär sig läsa

– en granskning av bedömningsstöden i svenska

INGER FRIDOLFSSON



**Näringslivets
skolforum**
SWEDISH ENTERPRISE SCHOOL FORUM

Hur svensk skola missar elever som inte lär sig läsa

Författare: Inger Fridolfsson

Redaktör för Svenska Dyslexiföreningens tidskrift

Läs- och skrivsvårigheter & Dyslexi

Oktober 2023

Näringslivets skolforum, Stockholm

Omslag: Näringslivet skolforum

Innehållsförteckning

Sammanfattning	4
Inledning	6
Avkodning avgörande för läsutvecklingen	8
Bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling för årskurs 1	10
Bedömningsstödet i praktiken – de nio orden	13
Problemen med dagens bedömningsstöd	13
Vägen framåt	22
Vad krävs för en likvärdig skola?	22
Vad kan ersätta bedömningsstödet?	22
Andra problem att ta tag i	23
Avslutning	24
Appendix A – The national curriculum for England	25
Appendix B – nationella provet i svenska för årskurs 3	32
Referenser	38
Om författaren	43

Sammanfattning

Denna rapport är en granskning av det obligatoriska bedömningsstödet i årskurs 1 samt de nationella proven (NP) i svenska för årskurs 3. Granskningen utgår från ett antal studier där man jämfört det obligatoriska bedömningsstödet med normerade och standardiserade tester. Granskningen har kommit fram till följande:

- Bedömningsstödet och NP brister i träffsäkerhet och klarar inte av att identifiera elever som löper risk att få läs- och skrivsvårigheter. Vissa studier tyder till exempel på att bedömningsstödet riskerar missa så mycket som varannan elev med risk att få läs- och skrivsvårigheter. I en studie missas i princip samtliga elever i riskzonen.
- Bedömningsstödet och NP ställer alltför låga krav på vad eleverna förväntas uppnå. Vid för lågt satta krav finns risk att elevernas förmåga överskattas, vilket medför att de inte heller ges extra stöd enligt läsa-skriva-räkna-garantin – något de måste få för att utvecklas.
- Såväl bedömningsstödet som NP är tidskrävande och stjälar tid från annan undervisning. I stället för att bedriva läsundervisning och hjälpa elever med svårigheter, tvingas lärare att ägna sig åt att bedöma.
- Bedömningsstödet och delar av NP är svårbedömda och elevernas prestationer kan tolkas olika beroende på vem det är som utför bedömningen. Det går stick i stäv med regeringsuppdraget där det står att bedömningsstöden ska ha en standardiserad utformning och vara enkla att använda.
- Bedömningsstödet och NP brister i den vetenskapliga förankringen i hur man bäst bedömer elevers läsförmåga.
- Bedömningsstödet saknar en utvärdering som svarar på frågan om det verkligen identifierar elever som riskerar att få läs- och skrivsvårigheter.
- Konsekvensen av att bedömningsstödet och NP inte är tillräckligt träffsäkra blir att elever med risk för läs- och skrivsvårigheter inte upptäcks och inte heller kan få det stöd de skulle behöva för att utvecklas.
- Om skolan misslyckas med att tidigt identifiera och sätta in adekvata stödåtgärder får det stora och negativa konsekvenser för såväl individen som hela samhället. Tidiga upptäckter och åtgärder bidrar därför till samhällsnyttan. Sena åtgärder är både dyrare och mer ineffektiva.

- Individier som inte fått möjlighet att lära sig att läsa, utestängs från arbetslivet och övriga samhället. De ges även sämre möjligheter att utvecklas på det personliga planet.
- Företag kommer i förlängningen ha svårt att rekrytera personal eftersom nästan alla arbeten förutsätter att personalen kan läsa och förstå.
- Mot bakgrund av de omfattande brister som det nuvarande bedömningsstödet och NP innehåller bör stödet ersättas med ett mer träffsäkert och tillförlitligt screeningtest som går snabbt och enkelt att genomföra och administrera.
- Lärarna behöver en tydlig vägledning i hur man går vidare med de elever som inte klarar kraven i bedömningsstödet. Vägledningen bör grundas i vetenskap.

Inledning

Sedan många år tillbaka har mina lärarkollegor och jag gjort återkommande kartläggningar av elevernas läs- och skrivutveckling. Syftet är att så tidigt som möjligt identifiera och hjälpa de elever som har en långsam läsutveckling. För vi vet att det finns starkt stöd för att god läsförmåga är avgörande för elevers skolresultat. Våra förväntningar på elevernas läsutveckling är höga. Ambitionen är att samtliga elever innan de slutar första klass, ska klara av att läsa cirka 40 ord per minut. Det är ett högt ställt mål men vi har också märkt att höga förväntningar får eleverna att verkligen anstränga sig lite mer.

Vi är inte ensamma om att vilja förbättra lågstadielevernas läsförmåga. Tvärtom har vi sett ett växande intresse för läsning där vi också har kunnat se ett antal politiska initiativ av regeringar från båda sidor av politiken. Som framgår av till exempel Fälth & Hallin (2023) har dock dessa insatser ännu inte haft tillräcklig effekt på svenska elevers läsförmåga, utan fortfarande visar samstämmiga data från såväl internationella som nationella mätningar att så mycket som var femte elev i svensk skola når en för låg läsförmåga.

En viktig förklaring – som utvecklats av Fälth & Hallin (2023) – är att svenska lärare inte får tillräckligt med vägledning i effektiv, tidig och evidensbaserad läsundervisning. Men, som den här rapporten vill visa, finns det brister i den *läsa-skriva-räkna-garanti* som regeringen och Skolverket införde så sent som 2019. Det gäller särskilt de kontroller som infördes för att bedöma elevernas läsförmåga i årskurs 1 och årskurs 3.

Garantin utgår i huvudsak från följande material för bedömning av elevernas kunskapsutveckling i läsning och skrivning som Skolverket tagit fram:

- *Hitta språket* är ett kartläggningsmaterial avsett för förskoleklass.
- *Nya språket lyfter* avser att stödja lärarna i arbetet med att följa och utveckla elevers läs, språk- och skrivförmåga.
- *Bygga svenska* är en bedömningsmodell som beskriver elevens språkliga utveckling.
- *Bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling* avser att tidigt identifiera elever som riskerar att få eller som redan har svårigheter inom läs- och skrivutvecklingen.

Fortfarande visar samstämmiga data från såväl internationella som nationella mätningar att så mycket som var femte elev i svensk skola når en för låg läsförmåga.

Det första materialet vänder sig till förskoleklass och de tre övriga till låg- eller mellanstadiet. De sistnämnda relaterar till varandra. Utöver dessa material finns även de nationella proven (NP) för årskurserna 3, 6 och 9. Föreliggande rapport behandlar bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling samt NP i svenska för årskurs 3. Då det gäller bedömningsstödet för årskurs 1 har rapporten avgränsats till att enbart omfatta bedömning av elevers läsutveckling.

Eftersom både bedömningsstödet och NP har fått kritik avser föreliggande rapport att beskriva vari kritiken består samt ge förslag på alternativ. Först ges en kort förklaring till vikten av tidiga insatser och att kartlägga elevernas avkodning.¹

1: Med begreppet avkodning avses den tekniska sidan av läsning.

Avkodning avgörande för läsutvecklingen

Forskning och beprövad erfarenhet har visat att tidiga insatser är av vikt för elevernas fortsatta läsutveckling (AI Otaiba m.fl. 2023). Att tidigt få extra stöd kan motverka att eleven redan under första skolåret kommer efter sina kamrater men kan även förhindra att eleverna utvecklar ett dåligt självförtroende (Taube, 2013). Mot den bakgrunden är bedömningsstödet ett lovligt initiativ eftersom elever med läs- och skrivsvårigheter alltför ofta fått hjälp alldeles för sent.

Avkodning är endast en del av läsning, men en oerhört viktig del och som noga måste följas. Här visar beprövad erfarenhet att det är svårt att hjälpa elever när de gått något år i skolan eftersom felaktiga lässtrategier lätt bli permanenta. Utvecklingen av avkodningen sker brant under de första terminerna på lågstadiet, men kurvan planas ut allteftersom eleverna blir äldre. Viktigt att notera är att utvecklingen av avkodningen sker under hela grundskolan, i synnerhet hos de elever som har en långsam utveckling. Eftersom utvecklingskurvan är brant i början är det än viktigare att fånga upp de långsamma eleverna så tidigt som möjligt. Detta för att säkerställa att gapet mellan de som lär sig snabbt och de långsammare inte blir för stort. En svensk studie har påvisat att elevernas avkodningsförmåga i årskurs 2 kan förutsäga deras betyg i årskurs 9 (Nordström m.fl. 2016). God avkodningsförmåga är en förutsättning för att eleverna ska läsa mycket, och det är genom läsning som en stor del av ordförrådsutvecklingen sker. God språkförmåga i sin tur (och i synnerhet ordförrådet) är grundläggande för förståelse av det vi läser.

Långt innan Skolverket fick uppdraget att utarbeta ett obligatoriskt bedömningsstöd för årskurs 1 hade många skolor redan väl fungerande handlingsplaner för att tidigt identifiera elever som var i behov av extra stöd. Som hjälp hade man inte minst normerade och standardiserade lästester.

Ett av de vanligaste testerna för att mäta avkodning är H4/H5 (Lindahl, 1963) som är både träffsäkert och tidseffektivt att administrera och där en van lärare hinner med att testa cirka 80 elever under en och samma dag. Testet innehåller 144 ord i ökad svårighetsgrad, som eleverna ska läsa högt. Orden presenteras isolerat utan en omgivande eller löpande text och eleverna uppmanas att läsa så fort och rätt de kan under en minut.

Vitsen med att inte låta eleverna läsa en löpande text är att de inte ska kunna gissa utifrån kontexten. Vid läsning av en löpande text är det oerhört svårt (eller rent av omöjligt) att bedöma om eleverna verkligen avkodar orden eller om de gissar; de läser kanske första bokstaven och utnyttjar sedan kontexten för att komma vidare. En skicklig läsare gissar inte utan tillämpar i stället sin avkodningsförmåga (Ehri, 2022). Det är ofta just nybörjare samt elever med läs- och skrivsvårigheter som använder kontexten i stället för att avkoda. Vid läsning av listade isolerade ord kan läraren snabbt bedöma elevens avkodningsförmåga och också göra en analys. Genom att samma test genomförs vid flera tillfällen under året kan man även se hur enskilda elevers avkodning utvecklas över tid.

Att tidigt få extra stöd kan motverka att eleven redan under första skolåret kommer efter sina kamrater men kan även förhindra att eleverna utvecklar ett dåligt självförtroende

H4/H5-testet är standardiserat där de elever som presterar under 27 rätt lästa ord per minut i slutet av vårterminen i första klass ligger bland de cirka 15 procent svagaste läsarna. Orden i testet innehåller endast två eller tre bokstäver. De elever som hamnar under nämnda gräns efter ett år i skolan, har således en mycket ansträngd avkodning och måste investera mycket tid och kraft om de ska ha en chans att nå den läsfärdighet som krävs för att klara av undervisningen på mellanstadiet.

Bedömningsstödet i läs- och skrivutveckling för årskurs 1

Det av Skolverket framtagna bedömningsstödet för årskurs 1 fungerar på ett annat sätt än de beprövade H4/H5-testerna. Bedömningsstödet ska utgå från kursplanen i svenska och svenska som andraspråk och de kriterier som där finns för årskurs 1 och 3. Självklart är det positivt att man bättre vill identifiera de elever som riskerar att inte nå kunskapskraven och att man har ambitionen att vid behov erbjuda dessa elever extra stöd och hjälp – genom kopplingen till läsa-skriva-räkna-garantin².

Som vi ska se finns det dock flera problem med Skolverkets material. Ett första är att den nyligen reviderade Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr22) inte är tillräckligt tydlig med vad som ska uppnås med undervisningen. Enligt Lgr22 förväntas det att eleverna i slutet av årskurs 1 ”läser meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategin och helordsläsning på ett delvis fungerande vis”. Här infaller frågan vad som avses med enkla och bekanta texter, men det lämnas öppet för tolkning av lärarna själva. Tolkningen underlättas inte av de mycket allmänna punkter som utgör kursplanens centrala innehåll där det – givet läsförmågens avgörande betydelse för nästan all annan undervisning i skolan – hade varit naturligt med ett särskilt avsnitt kring just läsinlärningens särställning under årskurs 1–3. Men trots att det centrala innehållet i svenska för årskurs 1–3 innehåller hela 20 olika punkter som undervisningen ska utgå från, nämns inte ordet läsinlärning. Det som finns som centralt innehåll under avsnittet Läs och skriva är väldigt allmänt formulerade uppdrag om att eleverna ska arbeta med ”gemensam och enskild läsning”, ”sambandet mellan ljud och bokstav” samt ”strategier för att avkoda, förstå och tolka ord, begrepp och texter”. Den som hoppas att Skolverkets kommentarmaterial ska ge – som det utlovas – ”en bredare och djupare förståelse för de urval och ställningstaganden som ligger bakom texten i kursplanen³” riskerar att bli besviken. Visserligen används ordet *läsinlärning* en (1) gång i kommentarmaterialet, men den vägledning man får är i huvudsak begränsad till vaga formuleringar om att ”undervisning om sambandet mellan ljud och bokstav” ska betonas särskilt i årskurserna 1–3 ”eftersom det är en viktig del av den tidiga läsinlärningen”. Dessa relativt sparsamma mål och kommentarer kan jämföras med hur till exempel Englands kursplan beskriver lärarnas och skolans uppdrag under avsnittet *Reading* för tidiga skolår⁴:

Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr22) inte är tillräckligt tydlig med vad som ska uppnås med undervisningen.

2: Prop. 2017/18:195

3: Kommentarmaterialet ska också beskriva ”hur det centrala innehållet utvecklas över årskurserna och vad lärare kan fokusera på när de gör bedömningar i relation till kriterierna för bedömning av godtagbara kunskaper och betygskriterierna”.

4: Englands årskursstruktur skiljer sig från Sveriges (med bland annat tidigare skolstart) men deras Key Stage 1 and 2 motsvarar barn i åldrarna 5–10 det vill säga ungefär samma åldrar som svenska förskoleklassen och lågstadiet (F-3).

Reading

The programmes of study for reading at key stages 1 and 2 consist of two dimensions:

- word reading
- comprehension (both listening and reading).

It is essential that teaching focuses on developing pupils' competence in both dimensions; different kinds of teaching are needed for each.

Skilled word reading involves both the speedy working out of the pronunciation of unfamiliar printed words (decoding) and the speedy recognition of familiar printed words.

Underpinning both is the understanding that the letters on the page represent the sounds in spoken words. This is why phonics should be emphasised in the early teaching of reading to beginners (i.e. unskilled readers) when they start school.

Good comprehension draws from linguistic knowledge (in particular of vocabulary and grammar) and on knowledge of the world. Comprehension skills develop through pupils' experience of high-quality discussion with the teacher, as well as from reading and discussing a range of stories, poems and non-fiction. All pupils must be encouraged to read widely across both fiction and non-fiction to develop their knowledge of themselves and the world in which they live, to establish an appreciation and love of reading, and to gain knowledge across the curriculum. Reading widely and often increases pupils' vocabulary because they encounter words they would rarely hear or use in everyday speech. Reading also feeds pupils' imagination and opens up a treasure-house of wonder and joy for curious young minds.

It is essential that, by the end of their primary education, all pupils are able to read fluently, and with confidence, in any subject in their forthcoming secondary education.

The National Curriculum in England, s. 14.

It is essential that, by the end of their primary education, all pupils are able to read fluently, and with confidence, in any subject in their forthcoming secondary education.

Utöver att England fastställt liknande övergripande ambitioner även för *Spoken language, Writing och Spelling, vocabulary, grammar, punctuation and glossary* så anger man *Statutory requirements*⁵ (obligatoriska kunskapskrav) inom respektive delområde där man under *word reading* ska uppnå följande:

5: Man har även vad som kan liknas vi ett kommentarmaterial i form av Notes and guidance som stöd för lärarnas planering och genomförande av undervisning men dessa är non-statutory (inte bindande) – se Appendix A.

Pupils should be taught to:

- apply phonic knowledge and skills as the route to decode words
- respond speedily with the correct sound to graphemes (letters or groups of letters) for all 40+ phonemes, including, where applicable, alternative sounds for graphemes
- read accurately by blending sounds in unfamiliar words containing [grapheme-phoneme correspondences -GPCs] that have been taught
- read common exception words, noting unusual correspondences between spelling and sound and where these occur in the word
- read words containing taught GPCs and -s, -es, -ing, -ed, -er and -est endings
- read other words of more than one syllable that contain taught GPCs
- read words with contractions [for example, I'm, I'll, we'll], and understand that the apostrophe represents the omitted letter(s)
- read aloud accurately books that are consistent with their developing phonic knowledge and that do not require them to use other strategies to work out words
- re-read these books to build up their fluency and confidence in word reading.

The National Curriculum in England, s. 20.

Naturligtvis kan inte grundskolans kursplan i svenska se ut som engelska skol-systemets kursplan i engelska, men den kan kanske ändå ge en bild av hur en kursplan i ett modersmål kan se ut.

Naturligtvis kan inte grundskolans kursplan i svenska se ut som engelska skol-systemets kursplan i engelska, men den kan kanske ändå ge en bild av hur en kursplan i ett modersmål kan se ut. I grunden handlar det om vilken tydlighet som fastställs innan man därefter försöker – genom till exempel nationella prov – utvärdera hur väl eleverna och deras lärare lyckats nå de uppsatta målen.

Bedömningsstödet i praktiken – de nio orden

Den första obligatoriska kontrollstationen vad gäller svenska elevers läsförmåga är det av Skolverket fastställda bedömningsstöd i ämnet svenska i årskurs 1 som alltså blev obligatoriskt 2019 i samband med den nya *läsa-skriva-räkna-garantin*. Denna kontrollstation skiljer sig dock markant från de tidigare så ofta använda normerande testerna (som H4/H5). Elevernas avkodning bedöms enligt Skolverkets bedömningsstöd med hjälp av endast nio stycken ord. Orden är, ett, och samt en har de flesta elever i årskurs 1 redan lärt sig som en ordbild. Orden *äpple* samt *träd* kan många elever sannolikt gissa sig till genom att titta på den medföljande bilden (de uppmanas till och med att använda sig av kontexten genom att ta hjälp av bilden). När dessa sex ord är borträknade återstår endast tre ord (*ser, Tanja* och *Teo*) för att bedöma hur eleverna klarar av att avkoda.

Teo och Tanja

är	ett	och
en	äpple	träd
ser	Teo	Tanja



Teo och Tanja är ute och leker. Då ser de ett träd med äpplen.
Oj! Ett äpple ramplar ner på Teo. Tanja tar upp äpplet och biter i det.
Då tittar en liten larv ut ur äpplet

Elevernas avkodning bedöms enligt Skolverkets bedömningsstöd med hjälp av endast nio stycken ord... Att bedöma avkodningen utifrån endast dessa nio ord ger emellertid otillräcklig information.

Eftersom just avkodning är en kritisk faktor för hur eleverna klarar av att läsa en text är det precis den förmågan som är central att bedöma i årskurs 1. Att bedöma avkodningen utifrån endast dessa nio ord ger emellertid otillräcklig information. Detta är dessutom det enda tillfället under elevernas hela skolgång som bedömningen av avkodningen sker genom att orden presenteras isolerat.

När eleverna läst texten ombeds de att peka ut orden *och*, *ute*, *ser*, *ett*, *äpple* och *larv*. Om eleverna har svårt att hitta orden kan lärarna enligt instruktionerna peka på den rad i texten som eleven ska leta i. Sist ombeds eleven att återberätta vad de läst. Dessa nio ord samt den korta texten är alltså allt som används för att se om kraven i slutet av årskurs 1 har uppnåtts.

Genom att forskare följt elever över tid, vet vi att elever som har problem med avkodningen riskerar att få bestående svårigheter om de inte får hjälp i tid. Kontrollen som görs utifrån dessa relativt lågt ställda kunskapskrav görs dessutom i regel strax innan sommarlov då många elever riskerar att förlora en hel del av sin läsförmåga under ledigheten (Fälth m.fl. 2019). I detta så kallade *sommarlovstapp* är det i synnerhet de elever som läser långsammast som tappar mest.

Problemen med dagens bedömningsstöd

Inte tillräckligt finmaskigt

Det finns anledning att oroa sig över vilka konsekvenser bedömningsstödet lågt ställda mål i årskurs 1, vad gäller avkodning, kan få på senare skolresultat. Det vi kan se från studier är att elever med alltför svag läsförmåga klarar sig igenom Skolverkets bedömningsstöd utan att upptäckas. Även elever som läser så få ord som 21 korta ord per minut (*av*, *se*, *få* och *en*) klarar sig, trots att de med all sannolikhet befinner sig i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter.

Trots att bedömningsstödet bara funnits ett par år finns det redan flera studier som visar att bedömningsstödet riskerar att missa många av de elever med risk för framtida läs- och skrivsvårigheter som det togs fram för att upptäcka.

I sitt examensarbete vid speciallärarutbildningen i Umeå försökte Nykäinen & Bäckström (2019) just ta reda på i vilken utsträckning Skolverkets obligatoriska

bedömningsstöd i årskurs 1 fångar upp elever med svag avkodningsförmåga. I undersökningen ingick 53 elever från fem olika skolor där Skolverkets bedömningsstöd jämfördes med två andra vanliga bedömningsstöd: *Ordkedjor* (Jacobson, 2014) och *LäSt* (Elwér m.fl. 2016). Resultatet syns i tabellerna nedan.

Av de 53 elever som genomförde *Ordkedjetestet* (tabell 1) var det 15 stycken som hamnade på stanine 1–2⁶, vilket innebär att de presterar bland de 11 procent svagaste i en population. Men endast 4 av dessa elever fångades upp med hjälp av bedömningsstödet; resterande 11 elever klarade bedömningsstödet, trots stora avkodningssvårigheter.

Tabell 1: fördelning av elevernas resultat av ordkedjetestet.

Ordkedjor i årskurs 2 (n = 53)	Stanine 1–2	Stanine 3	Stanine 4–9
Antal elever inom respektive staninekategori	15 st.	8 st.	30 st.
	(28 %)	(15 %)	(57 %)

Av dessa 53 elever identifierades 4 elever med Skolverkets bedömningsstöd fördelat på 3 elever på stanine 1–2 och 1 elev på stanine 3.

Liknande resultat fann man när bedömningsstödet jämfördes med *LäSt*. Där var det 19 elever i stanine 1–2, men av dessa var det enbart 3 elever som fångades upp genom att inte klara kraven i Skolverkets bedömningsstöd.

Tabell 2: fördelning av elevernas resultat av LäSt läsförståelse.

LäSt läsförståelse (n = 52)	Stanine 1–2	Stanine 3	Stanine 4–9
Antal elever inom respektive staninekategori	19 st.	12 st.	21 st.
	(37 %)	(23 %)	(40 %)

Av dessa 52 elever identifierades 3 elever med Skolverkets bedömningsstöd.

Studien påvisar alltså stora skillnader mellan Skolverkets bedömningsstöd av läsförmåga i årskurs 1 och de normerade screeningtesterna när det gäller identifiering av elever med svag avkodningsförmåga. Det ger en indikation att bedömningsstödet inte i tillräcklig utsträckning fångar upp de svagaste läsarna i årskurs 1.

I en andra studie genomförde Rådström Drougge en undersökning bland 145 elever i årskurs 1 från sex olika klasser (Rådström Drougge, 2017). Resultatet från bedömningsstödet jämfördes med test av *Läskedjor 2* (Jacobson, 2014). Samtliga 145 elever klarade Skolverkets bedömningsstöd avstämning A, men när man jämförde

Men endast 4 av dessa elever fångades upp med hjälp av bedömningsstödet; resterande 11 elever klarade bedömningsstödet, trots stora avkodningssvårigheter.

6: Stanine 1 motsvarar fyra procent av de svagaste och stanine 2 sju procent utifrån en normalfördelningskurva.

samma elevers resultat i Läskedjor 2-testet var det 37 stycken som hamnade på stanine 1–3. Det innebär att dessa 37 elever – som alltså klarade bedömningsstödet – enligt ett annat ofta använt test tillhörde de 23 procent svagaste läsarna.

Den tredje studien är ett examensarbete för speciallärarprogrammet vid Linköpings universitet. Studien avsåg att ta reda på hur väl Skolverkets nationella bedömningsstöd uppfyller syftet att identifiera elever med risk för lässvårigheter och jämföra med andra standardiserade eller validerade tester (Adegren & Aidanpää, 2019).

I studien ingick 48 elever i årskurs 1 från sju olika skolor: 24 elever med risk för läs- och skrivsvårigheter och 24 elever med adekvat läsförmåga. Skolverkets bedömningsstöd jämfördes med fyra normerade tester: LäSt (Elwér m.fl. 2016), OLAF (Magnusson & Naucmér, 2011), *LäsEttan* (Johansson, 2009) samt *LegiLexi*.

Resultatet visar att LäSt, OLAF och LegiLexi alla uppvisar en god förmåga att identifiera elever som riskerar att få läs- och skrivsvårigheter, medan Skolverkets bedömningsstöd uppvisar en låg träffsäkerhet. Samtliga elever med avkodnings- svårigheter klarade i princip av att läsa alla ord i bedömningsstödet (se tabell 3 nedan). En rimlig slutsats är att Skolverkets bedömningsstöd innehåller för få ord, vilket innebär takeffekter⁷ för samtliga elever.

Resultatet visar att LäSt, OLAF och LegiLexi alla uppvisar en god förmåga att identifiera elever som riskerar att få läs- och skrivsvårigheter, medan Skolverkets bedömningsstöd uppvisar en låg träffsäkerhet.

Tabell 3: bedömd läsförmåga, antal ord för respektive verktyg för bedömning av läsförmåga.

Test	Adekvat läsförmåga	Riskgrupp
Bedömningsstöd, ord (9 ord)	8,67	7,00
Bedömningsstöd, text (37 ord)	36,46	28,50
LegiLexi, ord	54,25	16,46
LäSt, ord	79,33	25,21
OLAF	60,88	20,71

Tabellen visar att det är liten skillnad i läsförmåga mellan elever i riskgruppen och de med adekvat läsförmåga då de bedöms med Skolverkets bedömningsstöd.

Den fjärde studien är ett examensarbete vid logopedutbildningen i Umeå (Andersson & Karlsson, 2019). Studien är retrospektiv och avsåg att ta reda på om de elever som identifierats med nedsatt *avkodningsförmåga* i årskurs 2 hade identifierats med nedsatt läsförmåga på nationella bedömningsstödet i årskurs 1. Författarna ville även ta reda på om de elever som identifierats med nedsatt *läsförståelse* i årskurs 2 hade identifierats med nedsatt läsförmåga på det nationella bedömningsstödet i årskurs 1. Med andra ord: Hade Skolverkets bedömningsstöd lyckats identifiera de elever som senare visat sig ha problem?

7: Takeffekt används inom forskningsmetodik för att beskriva hur ett mätinstrument (t.ex. ett intelligenstest eller som här ett test av läsförmåga) har en övre begränsning som gör att det inte kan uppfatta skillnader över en viss gräns eller "tak". På motsvarande sätt kan det uppstå en golffekt om man har en nedre begränsning som gör att man inte kan uppfatta skillnader under en viss gräns eller "golv".

I studien ingick 41 elever från årskurs 2 och dessa testades med *DLS läsförståelse* (Järpsten & Taube, 2013), *Vilket är rätt? Vilket låter rätt?* (Olofsson, 1994) som testar avkodning samt TROG-2 (Bishop, 2002) som testar språkförståelse. Samtliga elever hade genomfört Skolverkets bedömningsstöd i årskurs 1. Studien ger en bra beskrivning av hur läsmodellen *The Simple View of Reading* (SVR) fungerar (Gough & Tunmer, 1986). Modellen menar att den komplicerade förmågan "läsförståelse" bygger på två separata men relaterade förmågor: "avkodningsförmåga" (att läsa ord korrekt, flytande och snabbt) och "språkförståelse" (ibland också kallad "hörförståelse"). Enligt modellen kan läsförståelse bara uppnås om man BÅDE har avkodnings- och språkförståelseförmåga. Om man brister i avkodning kommer läsförståelsen bli lidande, även om man har gott ordförråd, god grammatisk förståelse samt har förmåga att resonera med språk och "förstå mellan raderna". Om man brister i språkförståelse (till exempel att texten innehåller för många ord man inte kan) så kommer läsförståelsen bli lidande även om man läser alla ord lätt och flytande⁸. Av 14 elever med nedsatt avkodningsförmåga var det 6 som inte identifierats i årskurs 1. Av 5 elever med nedsatt språkförståelse var det 3 som inte identifierats i årskurs 1. Resultatet visade att cirka hälften av eleverna med brister i antingen avkodningen eller språklig förståelse inte identifierats med hjälp av bedömningsstödet. Slutsatsen är att det nationella bedömningsstödet identifierar färre elever än de standardiserade och normerade screeningtesterna, och att bedömningsstödet godkänner elever som har nedsatt avkodning och läsförståelse.

Gemensamt för samtliga av ovan genomgångna studier är att det finns en hög andel elever som bedömningsstödet inte lyckats identifiera. Författarna till en av studierna menar till och med att bedömningsstödet har så pass låg sensitivitet att det inte är bättre än slumpen på att identifiera elever med lässvårigheter.

En bidragande faktor till att bedömningsstödet inte lyckades identifiera många elever är Skolverkets metod att avgöra elevernas avkodningsförmåga. I Skolverkets bedömningsstöd (men även vid NP i årskurs 3, se nedan) bedöms avkodningen i samband med läsning av sammanhängande text. Eleverna kan då ta hjälp av kontexten (förförståelse, bilder, gissningar med mera) i stället för att visa att de kan avkoda utan stöttande kontext. Vi vet sedan tidigare att det är just nybörjare samt elever med begränsningar i sin avkodningsförmåga som i första hand tar hjälp av kontexten (Elbro, 1996). Att gissa är en strategi den svaga läsaren tar till i stället för den mer ansträngande ljudningen. Risken att lärare överskattar elevernas läsförmåga är med andra ord påtaglig.

Otillräckligt stöd för lärarna

När eleverna har läst texten i bedömningsstödet ska läraren ställa frågor om textens innehåll. Att bedöma en elevs läsförståelse utifrån en text bestående av 37 ord som är uppdelade i fem korta meningar, är vanskligt och riskerar att ge en missvisande bedömning. I den första frågan ombeds eleven att återge något av innehållet. Om eleven inte svarar kan stödfrågor ställas. Vad som sedan ska anses vara ett acceptabelt svar överläts delvis till lärarna själva att bedöma. Som hjälp i bedömningen finns ljudfiler där fem olika elever har genomfört bedömningsstödet. Trots att det i bedömningsstödet finns kommentarer till ljudfilerna är det ändå upp till den enskilda läraren att till slut avgöra huruvida en elev nått målen

Om man brister i avkodning kommer läsförståelsen bli lidande, även om man har gott ordförråd, god grammatisk förståelse samt har förmåga att resonera med språk och "förstå mellan raderna".

8: För ytterligare beskrivning av *The Simple View of Reading*, se t.ex. (Hallin, 2019).

eller inte. Vissa av frågorna är särskilt svåra att bedöma såsom frågorna ”Vad tror du hände sedan?” och ”Har du varit med om något liknande?”. Hur ska läraren bedöma elevens läsförståelse om hen till exempel svarar nej på den sista frågan?

Stor risk för subjektiv bedömning

I uppdraget från regeringen skulle bedömningsstödet ha en standardiserad utformning.⁹ En fördel med att använda sig av standardiserat utformade underlag är att frågorna som ställs och tolkningarna av svaren är konsekventa. Det betyder att resultatet inte ska tolkas olika beroende på vem det är som utför bedömningen.

För att klara av att objektivt bedöma elevernas läsning krävs lång erfarenhet och stora kunskaper om barns läsutveckling. Dessvärre saknar en stor del av dagens lågstadielärare både teoretisk kunskap och erfarenheter om läsutvecklingen (trots att de är legitimerade lärare). En bidragande orsak kan vara att blivande lärare som studerade under perioden 1991–2005 kunde bli behöriga att undervisa barn i lägre åldrar, utan att ha genomgått en obligatorisk kurs i läs- och skrivinlärning¹⁰. Att läs- inlärning inte tydligt finns med i läroplanens centrala innehåll lär också bidra.

Exempel på bedömningar som kan anses subjektiva gäller såväl bedömning av avkodning som av förståelse av det lästa. Då det gäller läsförståelse finns ingen vägledning om vilka svar som kan anses godtagbara, utan läraren får helt och hållet förlita sig på det egna omdömet. Då det gäller att lyssna och förstå det läraren läser högt, väljer läraren själv ut vilka frågor som ska ställas till eleverna. Sammantaget får man nog anse att Skolverket därmed närmast helt frångått regeringens uttalade ambition om att ha en standardiserad utformning av lågstadiets bedömningsstöd.

Begreppsanvändningen är oklar

Vid bedömning av elevers färdigheter är rätt begreppsanvändning A och O. Bedömningen ska ju fungera som vägledning för vilka åtgärder som sedan sätts in. I forskningen finns vedertagna begrepp för olika nivåer i läsutvecklingen (Ehri, 2007). Vid *logografisk* läsning (som egentligen inte är någon läsning) känns ordet igen som en bild, till exempel ett barn som läser ”mjölk” på mjölkpaketet, eller ”McDonalds” utifrån logotyp. Barnet har ännu inte fått grepp om den alfabetiska principen. Vid *alfabetisk-fonemisk* läsning (det vill säga ljudande läsning) kopplar eleverna en bokstav eller bokstavsgrupp till ett ljud och ljudar sig sedan igenom. Den *ortografiska* läsningen (ibland benämnd ortografisk-morfemisk läsning) är en mer avancerad läsning där läsaren kan uppfatta hela ord, orddelar eller bokstavskombinationer som en helhet och där dessa blir automatiserade.¹¹ För att uppnå den automatiserade läsningen krävs att eleven har ljudat sig igenom ordet flera gånger. För vissa krävs det väldigt många gånger.

Ett problem med Skolverkets bedömningsstöd är att begreppen i många fall skiljer sig mot hur den vedertagna forskningen använder dem. Hos lärare kan det därför uppstå förvirring över vad som avses. Ett exempel som är förvirrande

Ett problem med Skolverkets bedömningsstöd är att begreppen i många fall skiljer sig mot hur den vedertagna forskningen använder dem.

9: U2015/03529/S

10: År 2005 ändrades Högskoleförordningen så att kunskaper om läs- och skrivinlärning blev då (återigen) ett krav för lärare som skulle arbeta med yngre barn (Hedberg, 2014).

11: Viktigt att inte förväxla ortografisk läsning (där varje bokstav registreras) med logografisk.

är att man vid bedömning i årskurs 1 inte tydligt separerar logografisk läsning från ortografisk läsning: "När det gäller helordsläsning som nämns i kriterier för bedömning i årskurs 1 kan det vara både logografisk och ortografisk läsning".¹² Att man i bedömningen inte skiljer dessa strategier åt kan få allvarliga konsekvenser för enskilda elever eftersom det kan leda till helt fel åtgärd. Läser man logografiskt befinner man sig på nybörjarnivå (en nivå man ska komma bort ifrån) och man har på sin höjd endast ett hum om vad den alfabetiska principen innebär. Eleven som läser ortografiskt är däremot på väg mot att läsa med flyt och klarar därmed en mer avancerad läsning. De pedagogiska insatserna för dessa elever skiljer sig därför markant åt. Konsekvenserna av att begreppsanvändningen är otydlig kan med andra ord vara förödande för enskilda elever.

Att man i bedömningsstödet över huvud taget ska bedöma logografisk läsning kan ifrågasättas. Det är ju en strategi som eleven INTE ska använda sig av. Den logografiska läsningen används av elever som ännu inte knäckt läskoden eller av dem som har problem med läsningen. Många elever hoppar dessutom över logografisk läsning och går direkt på den alfabetisk-fonemiska läsningen (Stuart & Coltheart, 1998; Wimmer & Goswami, 1994). Eftersom många lärare inte har klart för sig de olika nivåerna i läsutvecklingen blir det förvirrande för dem när det i bedömningsmatrisen står: "Eleven läser ord och enkla meningar med hjälp av både logografisk helordsläsning och ljudningsstrategin". Hur ska de bedöma och åtgärda om eleven klarar ljudningsstrategin men inte logografisk läsning?

Ett annat exempel är begreppet *läsförståelse*. Förvisso ingår avkodning och språklig förståelse i läsförståelse. Däremot är det viktigt att skilja mellan avkodning och språklig förståelse i samband med bedömning av läsförståelse. Annars får man inte information om *vad* eleverna kan ha problem med: avkodningen eller den språkliga förståelsen?

Det absolut viktigaste att ta reda på i slutet av årskurs 1 borde vara ifall eleverna klarar av ljudande läsning. För det är ju den ljudande läsningen som ligger till grund för och banar väg för den fortsatta läsutvecklingen. Förmågan att bilda ortografier förutsätts ju av att eleverna klarar av att ljuda. Kan de inte ljuda kommer de inte heller vidare i sin läsutveckling.

Bedömningsstödet är onödigt tidskrävande

I regeringsuppdraget betonades också att bedömningsstödet skulle vara enkelt att använda. Det blev tyvärr tvärtom.

Det obligatoriska bedömningsstödet för årskurs 1 ska enligt Skolverkets riktlinjer genomföras individuellt under höst- och vårterminen. Varje bedömningstillfälle tar enligt handledningen 15–20 minuter per elev att genomföra (att jämföra med till exempel ovan nämnda H4/H5-test som tar en van lärare max 5 minuter per elev). Dessutom ska bedömningsstödet genomföras även i matematik, där den beräknade tidsåtgången per elev är densamma som för svenskan. Det betyder att det i tid krävs uppemot 80 minuter (4 x 20) per läsår och elev. Med en skolklass på 25 elever måste läraren avsätta 25 x 80 minuter, vilket motsvarar drygt 33 timmar under ett läsår. Det betyder i princip att en hel lektion i veckan går åt till att enbart bedöma elevernas förmågor i matematik och svenska.

Konsekvenserna av att begreppsanvändningen är otydlig kan med andra ord vara förödande för enskilda elever.

¹²: Det obligatoriska bedömningsstödet för åk 1.

Jämfört med de normerade och standardiserade testerna är Skolverkets bedömningsstöd alltså oerhört tidskrävande, tvärtemot vad som stod i regeringsuppdraget. Konsekvensen av detta är att det stjälar tid från undervisningen.

Ett av syftena med att bedöma elevernas läsning med hjälp av screening eller enkla och snabba tester är att läraren ska få en snabb överblick över vilka elever som behöver extra stöd, såsom specialundervisning. Eftersom utvecklingskurvan är brant under det första skolåret finns det därför en vits med att samtliga elever kan screenas vid ett och samma tillfälle. Bedömningsstödet kan däremot inte fungera som ett sådant verktyg, eftersom det tar för lång tid innan samtliga elever i åldersgruppen har bedömts.

Många lärare vittnar också om svårigheter med att ens hinna med att genomföra bedömningsstödet i enlighet med riktlinjerna. En ensam lärare har ju ingen möjlighet att genomföra bedömningsstödet individuellt med eleverna samtidigt som hen ska ha lektion med cirka 25 sjuåringar, så på många skolor genomför speciallärare eller andra personer bedömningsstödet.

Risken är därmed stor att bedömningsstödet kommer att få en motsatt effekt mot vad syftet är. Det kan finnas en fara i att specialpedagogiskt stöd eller de extra resurserna går till att bedöma eleverna, i stället för att arbeta pedagogiskt. Den omfattande tid som läggs på att bedöma eleverna borde ju självklart i första hand gå till att undervisa dem i läsning och skrivning.

Det vetenskapliga stödet sviktar

I regeringsuppdraget som Skolverket fick framgår det vidare att innehållet i de obligatoriska bedömningsstöden ska vara forskningsbaserat.¹³

En given fråga är vilken läsfärdighet en elev måste ha i slutet av första klass för att kunna nå målen i slutet av årskurs 3 och för att vara rustade inför mellanstadiet. Enligt skollagen ska all undervisning vila på vetenskaplig grund eller beprövad erfarenhet. Skolverket borde därför ha tagit till sig av den erfarenhet och kunskap som många speciallärare och lågstadielärare besitter och som har mångårig erfarenhet av att följa elevernas väg mot att nå ett läsflyt. Man borde även ha kompletterat med longitudinella undersökningar för att verkligen säkerställa vad som är minsta godtagbara läsnivå i slutet av första klass för att klara av att läsa med flyt två år senare. För enligt kursplanen i svenska är målet för årskurs 3 att eleverna ska kunna läsa *”bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt”*.

Är då kursplanens mål och bedömningsstödet delmål respektive kriterier grundade i forskning och beprövad erfarenhet? Bedömningsstödet saknar helt referenser men bygger (enligt konstruktörerna) på samma vetenskapliga grund som *Nya språket lyfter*. Men även *Nya språket lyfter* brister i den vetenskapliga grunden. För det första finns det inga referenser i löptexten. Konstruktörerna försvarar detta med att texten inte i första hand är avsedd för forskningsändamål. Men även de lärare som är målgruppen bör veta vilken forskning man stöder sig på, inte minst då skollagen slår fast att undervisningen ska vila på vetenskaplig grund (lärare bör även vara väl bekanta med referenserna från sin utbildning).

Jämfört med de normerade och standardiserade testerna är Skolverkets bedömningsstöd alltså oerhört tidskrävande, tvärtemot vad som stod i regeringsuppdraget.

För det andra innehåller litteraturlistan nästan inga förstahandsreferenser av publicerad forskning. Listan innehåller till största del böcker där forskningen i bästa fall är andrahandsreferens. Risken är därmed stor att forskningens resultat har omtolkats i flera led.

För det tredje utgörs en övervägande del av litteraturlistan referenser från *Literacy-* eller *Whole Language-* traditionen.¹⁴ Forskningen från denna tradition är i huvudsak kvalitativ och med resultat som varit svåra att generalisera. Trots upprepade förfrågningar såväl till Skolverket som till forskarna vid Uppsala universitet, som huvudsakligen utformat materialet, har ännu inte en enda vetenskaplig artikel presenterats som visar att avkodning bäst bedöms enligt bedömningsstödet anvisningar. Det finns i stället ett massivt forskningsstöd för att – som i till exempel England – använda *phonics*¹⁵ när det gäller tidig läsinlärning.

Såväl bedömningsstödet som kursplaner och NP borde tydligt vila på den teoretiska modellen *The Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986) som är allmänt vedertagen, inte bara i Sverige utan även utomlands. Modellen visar att avkodning och språklig förståelse var för sig är en grundförutsättning för att läsförståelse ska uppnås. Att nivåerna i avkodning nämns i *Nya språket lyfter* och bedömningsstödet, innebär inte att dessa per automatik tar avstamp från *The Simple View of Reading*. Om så vore fallet hade bedömningen av avkodningen haft en betydligt mer framträdande roll och bedömningen hade genomförts utan hjälp av kontext. Man hade dessutom testat med betydligt fler ord.

Förslag till åtgärder saknas

Skolverket har fått kritik för att bedömningsstödet saknar förslag på åtgärder och vidare undervisning för de elever som inte når målen. I en tidigare version av bedömningsstödet rekommenderade man att elever (till exempel *Arvid* som finns med som elevexempel som en elev som ännu inte knäckt läskoden i slutet av årskurs 1) skulle öva ordbilder, trots att undervisning av ordbilder saknar vetenskapligt stöd. Först efter omfattande kritik gjordes ändringar och i den senaste versionen är rekommendationen i stället att *Arvid* ska ”möta enklare texter och delta i textsamtal för att bli en säkrare läsare” samt att man kan använda *phonics*. För elever som *Arvid* är det emellertid beklagligt att dessa rekommendationer om mer och bättre undervisning kommer först när de har misslyckats med sin läsinlärning.

I stället för att fortsatt influeras av *Whole Language-* eller *Literacy-* traditionen borde Skolverkets kursplaner, bedömningsstöd och andra anvisningar bättre betona avkodningens betydelse. Svensk läs- och skrivinlärning borde självklart vara vetenskapligt grundad, där inspiration och stöd kan hämtas från den omfattande forskning som tydligt pekar på att en strukturerad inlärning av bokstäver och ljud är den mest framgångsrika läsinlärningsmetoden (SBU, 2014; Taube m.fl. 2015).

Skolverket har fått kritik för att bedömningsstödet saknar förslag på åtgärder och vidare undervisning för de elever som inte når målen.

14: Dessa båda traditioner utgår från ett top-down-perspektiv på läsinlärning, dvs. att läsinlärning sker enbart genom läsning av texter, där läsinlärning sker genom att vara i en miljö med texter och där ingen strukturerad *phonics*-grundad undervisning ingår. Detta ledde till en större internationell debatt som stegvis kom att beskrivas som något av ett ”läskrig” (reading war). Den intresserade kan gärna ta del av den amerikanska podcasten *Sold a Story: How Teaching Kids to Read Went So Wrong* (Hanford, 2022) eller läsa Anna Eva Hallins artikelserie i tre delar från sommaren 2018 om *Slutet på läskrigen? Dessa forskare menar det!* (Del 1: Att knäcka läskoden), (Del 2: Att bli en skicklig avkodare) samt (Del 3: Läsförståelse – en komplex förmåga).

15: *Phonics* innebär alltså att man explicit och strukturerat arbetar med den ljudande läsningen för att främja den implicita (omedvetna) inlärningen av de ortografiska mönster som behövs för att automatisera avkodningen (Seidenberg, 2017). Idag finns det dock starkt vetenskapligt stöd för att *phonics* är mer effektiv när det gäller tidig läsinlärning. *Phonics* är alltså en helt central del i att lära barn. Ändå finns det fortfarande ett starkt motstånd som gör att *phonics* inte har den plats i styrdokumenterna som den borde och kanske därför heller inte alltid lärs ut på lärarutbildningar och används i skolan, se till exempel Fälth & Hallin (kommande).

Bristfällig utvärdering

Syftet med bedömningsstödet är bland annat att identifiera elever som riskerar att få läs- och skrivsvårigheter. I regeringsuppdraget¹⁶ framgår det att skälet till detta är den alltmer sjunkande läsfärdigheten bland svenska elever. Vid utvärdering av bedömningsstödet borde den självklara frågan vara om det uppfyller syftet att identifiera elever i riskzonen.

Skolverket har vid ett par tillfällen utvärderat bedömningsstödet. År 2021 gjordes en uppföljning.¹⁷ De frågor som ställdes fokuserade emellertid inte på ifall bedömningsstödet verkligen uppfyller kravet på att identifiera elever som riskerar att få läs- och skrivsvårigheter (som ju var bedömningsstödet syfte). I stället handlade frågorna om *lärarnas uppfattning om och användning av* bedömningsstödet.

Enligt Skolverkets uppföljning 2021 uppskattas bedömningsstödet av lärarna och drygt hälften av dem menar att det är ett stöd för att bedöma elevernas kunskaper. Vidare menar lärarna att stödet fångar upp elever i behov av extra anpassningar.

Vad som inte framgår i vare sig utvärderingen eller uppföljningen är om lärarna tidigare använt sig av annat kartläggningsmaterial. Om lärarna går från att inte alls ha kartlagt till att göra det (oavsett material), är det inte särskilt konstigt ifall bedömningsstödet anses vara ett stöd för att identifiera elever som halkat efter i läsutvecklingen. I utvärderingen framgår det inte heller hur hög träffsäkerheten är, det vill säga om stödet lyckas identifiera *samtliga* elever med risk för svårigheter eller vilken tidsåtgång som Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd kräver jämfört med andra metoder och verktyg.

Därför är det glädjande att regeringen i september 2023 aviserade att de avser ge Skolverket i uppdrag att se över om de obligatoriska kartläggningsmaterialen i förskoleklassen och bedömningsstöden i årskurs 1 kan förbättras och utvecklas. Syftet är att få en fördjupad bild av elevens kunskaper och ett bättre stöd i vilka arbetsätt och metoder som eleven kan behöva (Utbildningsdepartementet, 2023). En huvuduppgift för en sådan utvärdering måste vara att utgå från regeringsuppdragets syfte: att ta reda på om bedömningsstödet verkligen identifierar de elever som riskerar att få läs- och skrivsvårigheter på ett effektivt sätt.

Vid utvärdering av bedömningsstödet borde den självklara frågan vara om det uppfyller syftet att identifiera elever i riskzonen.

Vägen framåt

God läsförmåga är grunden för vidare studier. Att ha ett bra läsflyt inbjuder till mer läsning, och mycket läsning utvecklar språket. Språket i sin tur är en förutsättning för läsförståelse och för att inhämta kunskap. Om elever som befinner sig i riskzonen inte upptäcks tidigt (det vill säga tidigt på hösten i årskurs 1) riskerar hela deras fortsatta grundskoletid att äventyras. De utestängs även från fortsatta studier, och de får betydligt svårare att skaffa sig arbete och egen försörjning. Det innebär stora kostnader för samhället. Att i god tid, redan under första skolåret, ge samtliga elever möjlighet att utveckla god läsförmåga är därför en bra investering.

Om skolan misslyckas med att tidigt identifiera och sätta in adekvata stödåtgärder får det således stora och negativa konsekvenser för såväl individen som hela samhället. Tidiga upptäckter och åtgärder bidrar därför till god samhällsnytta.

Vad krävs för en likvärdig skola?

Skolan ska enligt skollagen vara likvärdig. Det innebär inte att utbildningen ska vara likadan överallt, men kvaliteten på verksamheten ska vara så hög att målen kan uppnås oavsett var i landet man bor. Även Skolverket har konstaterat att kvaliteten på processerna runt särskilt stöd behöver stärkas¹⁸. Undervisningen ska självklart utformas utifrån lokala behov och förutsättningar, där ett särskilt fokus måste vara elevers rätt till adekvat stöd oavsett var man bor. Dessvärre är vårt fokus ofta på att kartläggning och dokumentation ska vara på ett visst sätt (inte sällan ineffektivt eller administrativt betungande), men det finns ingen systematik eller utvärdering av de åtgärder som sätts in. Sverige saknar – till skillnad från andra länder – ofta specifikt rekommenderade program och insatser för elever i behov av stöd. I avsaknad av tydliga metoder, praxis och beslut blir det också svårt att över tid följa vilka förändringar som sker i behoven. Det gör dessutom att vi i Sverige ofta saknar en utvecklad bild av de specialpedagogiska insatser som genomförs, deras innehåll, vad de kostar och vad de har för effekter för elevers lärande (Westling Allodi, 2017) samt att de kan skilja sig markant åt beroende på var i landet man bor.

Vad kan ersätta bedömningsstödet?

Mot bakgrund av de omfattande brister som det nuvarande bedömningsstödet innehåller bör det ersättas med ett mer träffsäkert screeningtest eller bedömningsmaterial som går snabbt och enkelt att genomföra och administrera. De elever som screeningtestet identifierar bör genomgå en mer fördjupad kartläggning. De screeningtester eller bedömningsmaterial som borde ersätta nuvarande bedömningsstöd behöver

- tydligt utgå från The Simple View of Reading genom att avkodning, den språkliga förståelsen och läsförståelse testas var för sig

Om skolan misslyckas med att tidigt identifiera och sätta in adekvata stödåtgärder får det således stora och negativa konsekvenser för såväl individen som hela samhället. Tidiga upptäckter och åtgärder bidrar därför till god samhällsnytta.

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

- testa ordavkodning med hjälp av ordavläsning i stegrad svårighetsgrad
- testa språklig förståelse, dels med hjälp av ett hörförståelsetest, dels med hjälp av ett ordförståelse- eller begreppsförståelsetest
- vara snabba att genomföra i klassrummet så att de inte stjäl dyrbar undervisningstid
- ha höga men realistiska mål för vad eleverna ska uppnå i slutet av årskurs 1 för att de ska kunna nå målen i årskurs 3
- vara träffsäkra och verkligen identifiera de elever som ligger i riskzonen att få läs- och skrivsvårigheter
- vara snabbrättade och inte ge utrymme för lärarnas egna tolkningar
- ge tydliga anvisningar till lärarna om åtgärder att vidta för den fortsatta undervisningen.

Det är självklart viktigt att lärarna utöver screeningen gör kvalitativa bedömningar och analyser av elevernas läsutveckling. Dessa genomförs kontinuerligt i den dagliga undervisningen vid tillfällen då man lyssnar på elevernas läsning och för samtal om innehållet. Som lärare är det lätt att bli hemmablind och överskatta elevernas förmåga. Det är därför särskilt viktigt att använda sig av tester som är normerade för att därigenom se hur elevgruppen ligger till jämfört med en norm. Det ger även ett kvitto på den egna undervisningen.

Andra problem att ta tag i

Som förhoppningsvis framgår är problemen i svensk läs- och skrivinlärning inte begränsade till de bristande bedömningsstöden. Tvärtom behövs en bredare översyn – som även kommer med förslag till en tydligare kursplan – samt en stark betoning av phonics och förbättrad lärarutbildning. Detta kanske också kan sammanfattas i att Skolverket i större utsträckning behöver grunda sitt arbete på vetenskap och beprövad erfarenhet. Ett till bedömningsstöden närliggande bekymmer är de nationella prov som idag används. Här pågår dock ett omfattande arbete med att digitalisera och få dessa externt rättade (där regeringen dock i juni 2023 aviserade att digitaliseringsuppdraget inte längre omfattar lågstadiet¹⁹). Problemen kring dagens nationella prov, inte minst de i lågstadiets årskurs 3, är dock betydligt större än hur de administreras, rättas eller bedöms. Detta ligger dock något utanför denna rapport, men problemen beskrivs översiktligt och diskuteras i appendix B.

19: <https://www.skolverket.se/om-oss/aktuellt/nyheter/nyheter/2023-06-03-nationella-prov-i-arskurs-3-digitaliseras-inte>

Avslutning

Initiativet med att genomföra ett bedömningsstöd är i grunden positivt. För de skolor som inte tidigare gjort några kartläggningar på gruppnivå har det med all säkerhet varit värdefullt. Men bedömningsstödet i dess nuvarande utformning är emellertid ineffektivt och tidskrävande. Dessutom brister det i träffsäkerhet och lyckas inte identifiera alla elever som är i riskzonen att få läs- och skrivsvårigheter. Bedömningsstödet är även svårbedömt. Samtidigt saknar många lärare den erfarenhet av tidig läs- och skrivinlärning och den teoretiska kunskap som skulle krävas för de bedömningar som lärarna själva förväntas göra.

Den allvarligaste kritiken mot bedömningsstödet är att det ställer alltför låga krav på vad eleverna förväntas uppnå²⁰. Vid för lågt satta krav finns risk att elevernas förmåga överskattas, vilket medför att de inte heller ges det extra stöd de ska ha rätt till enligt läsa-skriva-räkna-garantin. Följaktligen kan dagens kontrollstationer leda till motsatt effekt mot garantins syfte. Även den vetenskapliga förankringen har ifrågasatts.

Såväl bedömningsstödet som NP ska även ge ett kvitto på undervisningens kvalitet. Om resultaten är höga och få elever blir underkända bör det ju rimligtvis tolkas som att undervisningen håller en hög kvalitet. Men om kravnivåerna är för lågt satta får man inte heller någon information om det är något i undervisningen man behöver ändra på.

Skolverket har tidigare fått kritik på flera av de punkter som tagits upp i den här rapporten. Det kommer därför inte som någon överraskning att regeringen nu begärt en översyn. Förhoppningen är att denna rapport kan bidra till att Skolverket denna gång tar åt sig av kritiken och att regeringen får bättre underlag att bedöma om de förändringar som föreslås är tillräckliga. Att som tidigare möta den kritik man får genom små justeringar duger inte – bedömningsstödet och i förlängningen kvalitetssäkringen av hela den svenska läs- och skrivinlärningen på lågstadiet behöver ändras i grunden. Frågan är om det finns någon viktigare samhällsfråga än att göra allt vi kan för att varje barn får med sig en läsförmåga som håller för mellanstadiet. Det är hög tid att myndigheter, ministrar, huvudmän, skolledare och lärare tillsammans lyfter svensk läsning.

**Följaktligen
kan dagens
kontrollstationer
leda till motsatt
effekt mot
garantins syfte.**

²⁰: En kritik som gäller även för dagens nationella prov – se Appendix B.

Appendix A – The national curriculum for England

Englands kursplan från 2013 beskriver bland annat vad undervisningen i ämnet *English* ska ge eleverna. England har tidigare skolstart än Sverige men *Key Stage 1 and 2* motsvarar ungefär det svenska låg- och mellanstadiet. Nedan återges några utdrag ur de första två åren av elevernas skolgång (*Key stage 1*). Utdragen består av ämnets syfte och mål under dessa tidiga skolår, följt av några förtydliganden just kring läsförmåga under de första åren (det finns motsvarande delar som handlar om *läsförståelse, handskrivning, stavning* med mera, men dessa återges inte här).

English (s. 13–16)

Purpose of study

English has a pre-eminent place in education and in society. A high-quality education in English will teach pupils to speak and write fluently so that they can communicate their ideas and emotions to others and through their reading and listening, others can communicate with them. Through reading in particular, pupils have a chance to develop culturally, emotionally, intellectually, socially and spiritually. Literature, especially, plays a key role in such development. Reading also enables pupils both to acquire knowledge and to build on what they already know. All the skills of language are essential to participating fully as a member of society; pupils, therefore, who do not learn to speak, read and write fluently and confidently are effectively disenfranchised.

Aims

The overarching aim for English in the national curriculum is to promote high standards of language and literacy by equipping pupils with a strong command of the spoken and written word, and to develop their love of literature through widespread reading for enjoyment. The national curriculum for English aims to ensure that all pupils:

- read easily, fluently and with good understanding
- develop the habit of reading widely and often, for both pleasure and information
- acquire a wide vocabulary, an understanding of grammar and knowledge of linguistic conventions for reading, writing and spoken language
- appreciate our rich and varied literary heritage
- write clearly, accurately and coherently, adapting their language and style in and for a range of contexts, purposes and audiences
- use discussion in order to learn; they should be able to elaborate and explain clearly their understanding and ideas

All the skills of language are essential to participating fully as a member of society; pupils, therefore, who do not learn to speak, read and write fluently and confidently are effectively disenfranchised.

- are competent in the arts of speaking and listening, making formal presentations, demonstrating to others and participating in debate.

Spoken language

The national curriculum for English reflects the importance of spoken language in pupils' development across the whole curriculum – cognitively, socially and linguistically. Spoken language underpins the development of reading and writing. The quality and variety of language that pupils hear and speak are vital for developing their vocabulary and grammar and their understanding for reading and writing. Teachers should therefore ensure the continual development of pupils' confidence and competence in spoken language and listening skills. Pupils should develop a capacity to explain their understanding of books and other reading, and to prepare their ideas before they write. They must be assisted in making their thinking clear to themselves as well as to others and teachers should ensure that pupils build secure foundations by using discussion to probe and remedy their misconceptions. Pupils should also be taught to understand and use the conventions for discussion and debate.

All pupils should be enabled to participate in and gain knowledge, skills and understanding associated with the artistic practice of drama. Pupils should be able to adopt, create and sustain a range of roles, responding appropriately to others in role. They should have opportunities to improvise, devise and script drama for one another and a range of audiences, as well as to rehearse, refine, share and respond thoughtfully to drama and theatre performances.

Statutory requirements which underpin all aspects of spoken language across the six years of primary education form part of the national curriculum. These are reflected and contextualised within the reading and writing domains which follow.

Reading

The programmes of study for reading at key stages 1 and 2 consist of two dimensions:

- word reading
- comprehension (both listening and reading).

It is essential that teaching focuses on developing pupils' competence in both dimensions; different kinds of teaching are needed for each.

Skilled word reading involves both the speedy working out of the pronunciation of unfamiliar printed words (decoding) and the speedy recognition of familiar printed words. Underpinning both is the understanding that the letters on the page represent the sounds in spoken words. This is why phonics should be emphasised in the early teaching of reading to beginners (i.e. unskilled readers) when they start school.

Good comprehension draws from linguistic knowledge (in particular of vocabulary and grammar) and on knowledge of the world. Comprehension skills develop through pupils' experience of high-quality discussion with the teacher, as well as

It is essential that teaching focuses on developing pupils' competence in both dimensions; different kinds of teaching are needed for each.

from reading and discussing a range of stories, poems and non-fiction. All pupils must be encouraged to read widely across both fiction and non-fiction to develop their knowledge of themselves and the world in which they live, to establish an appreciation and love of reading, and to gain knowledge across the curriculum. Reading widely and often increases pupils' vocabulary because they encounter words they would rarely hear or use in everyday speech. Reading also feeds pupils' imagination and opens up a treasure-house of wonder and joy for curious young minds.

It is essential that, by the end of their primary education, all pupils are able to read fluently, and with confidence, in any subject in their forthcoming secondary education.

Writing

The programmes of study for writing at key stages 1 and 2 are constructed similarly to those for reading:

- transcription (spelling and handwriting)
- composition (articulating ideas and structuring them in speech and writing).

It is essential that teaching develops pupils' competence in these two dimensions. In addition, pupils should be taught how to plan, revise and evaluate their writing. These aspects of writing have been incorporated into the programmes of study for composition.

Writing down ideas fluently depends on effective transcription: that is, on spelling quickly and accurately through knowing the relationship between sounds and letters (phonics) and understanding the morphology (word structure) and orthography (spelling structure) of words. Effective composition involves forming, articulating and communicating ideas, and then organising them coherently for a reader. This requires clarity, awareness of the audience, purpose and context, and an increasingly wide knowledge of vocabulary and grammar. Writing also depends on fluent, legible and, eventually, speedy handwriting.

Spelling, vocabulary, grammar, punctuation and glossary

The two statutory appendices – on spelling and on vocabulary, grammar and punctuation – give an overview of the specific features that should be included in teaching the programmes of study.

Opportunities for teachers to enhance pupils' vocabulary arise naturally from their reading and writing. As vocabulary increases, teachers should show pupils how to understand the relationships between words, how to understand nuances in meaning, and how to develop their understanding of, and ability to use, figurative language. They should also teach pupils how to work out and clarify the meanings of unknown words and words with more than one meaning.

It is essential that, by the end of their primary education, all pupils are able to read fluently, and with confidence, in any subject in their forthcoming secondary education.

References to developing pupils' vocabulary are also included within the appendices.

Pupils should be taught to control their speaking and writing consciously and to use Standard English. They should be taught to use the elements of spelling, grammar, punctuation and 'language about language' listed. This is not intended to constrain or restrict teachers' creativity, but simply to provide the structure on which they can construct exciting lessons. A non-statutory Glossary is provided for teachers.

Throughout the programmes of study, teachers should teach pupils the vocabulary they need to discuss their reading, writing and spoken language. It is important that pupils learn the correct grammatical terms in English and that these terms are integrated within teaching.

Key stage 1 – year 1 (s. 19–20)

During year 1, teachers should build on work from the Early Years Foundation Stage, making sure that pupils can sound and blend unfamiliar printed words quickly and accurately using the phonic knowledge and skills that they have already learnt. Teachers should also ensure that pupils continue to learn new grapheme-phoneme correspondences (GPCs) and revise and consolidate those learnt earlier. The understanding that the letter(s) on the page represent the sounds in spoken words should underpin pupils' reading and spelling of all words. This includes common words containing unusual GPCs. The term 'common exception words' is used throughout the programmes of study for such words.

Alongside this knowledge of GPCs, pupils need to develop the skill of blending the sounds into words for reading and establish the habit of applying this skill whenever they encounter new words. This will be supported by practice in reading books consistent with their developing phonic knowledge and skill and their knowledge of common exception words. At the same time they will need to hear, share and discuss a wide range of high-quality books to develop a love of reading and broaden their vocabulary.

Pupils should be helped to read words without overt sounding and blending after a few encounters. Those who are slow to develop this skill should have extra practice.

Pupils' writing during year 1 will generally develop at a slower pace than their reading. This is because they need to encode the sounds they hear in words (spelling skills), develop the physical skill needed for handwriting, and learn how to organise their ideas in writing.

Pupils entering year 1 who have not yet met the early learning goals for literacy should continue to follow their school's curriculum for the Early Years Foundation Stage to develop their word reading, spelling and language skills. However, these pupils should follow the year 1 programme of study in terms of the books they listen to and discuss, so that they develop their vocabulary and understanding of grammar, as well as their knowledge more generally across the curriculum.

Throughout the programmes of study, teachers should teach pupils the vocabulary they need to discuss their reading, writing and spoken language. It is important that pupils learn the correct grammatical terms in English and that these terms are integrated within teaching.

If they are still struggling to decode and spell, they need to be taught to do this urgently through a rigorous and systematic phonics programme so that they catch up rapidly.

Teachers should ensure that their teaching develops pupils' oral vocabulary as well as their ability to understand and use a variety of grammatical structures, giving particular support to pupils whose oral language skills are insufficiently developed.

Year 1 programme of study

Reading – word reading

Statutory requirements

Pupils should be taught to:

- apply phonic knowledge and skills as the route to decode words
 - respond speedily with the correct sound to graphemes (letters or groups of letters) for all 40+ phonemes, including, where applicable, alternative sounds for graphemes
 - read accurately by blending sounds in unfamiliar words containing GPCs that have been taught
 - read common exception words, noting unusual correspondences between spelling and sound and where these occur in the word
 - read words containing taught GPCs and –s, –es, –ing, –ed, –er and –est endings
 - read other words of more than one syllable that contain taught GPCs
 - read words with contractions [for example, I'm, I'll, we'll], and understand that the apostrophe represents the omitted letter(s)
 - read aloud accurately books that are consistent with their developing phonic knowledge and that do not require them to use other strategies to work out words
 - re-read these books to build up their fluency and confidence in word reading.
-

If they are still struggling to decode and spell, they need to be taught to do this urgently through a rigorous and systematic phonics programme so that they catch up rapidly.

Key stage 1 – year 2 (s. 26–27)

By the beginning of year 2, pupils should be able to read all common graphemes. They should be able to read unfamiliar words containing these graphemes, accurately and without undue hesitation, by sounding them out in books that are matched closely to each pupil's level of word reading knowledge. They should also be able to read many common words containing GPCs taught so far [for example, shout, hand, stop, or dream], without needing to blend the sounds out loud first. Pupils' reading of common exception words [for example, you, could, many, or people], should be secure. Pupils will increase their fluency by being able to read these words easily and automatically. Finally, pupils should be able to retell some familiar stories that have been read to and discussed with them or that they have acted out during year 1.

During year 2, teachers should continue to focus on establishing pupils' accurate and speedy word reading skills. They should also make sure that pupils listen to and discuss a wide range of stories, poems, plays and information books; this should include whole books. The sooner that pupils can read well and do so frequently, the sooner they will be able to increase their vocabulary, comprehension and their knowledge across the wider curriculum.

In writing, pupils at the beginning of year 2 should be able to compose individual sentences orally and then write them down. They should be able to spell correctly many of the words covered in year 1 (see *English Appendix 1*). They should also be able to make phonically plausible attempts to spell words they have not yet learnt. Finally, they should be able to form individual letters correctly, so establishing good handwriting habits from the beginning.

It is important to recognise that pupils begin to meet extra challenges in terms of spelling during year 2. Increasingly, they should learn that there is not always an obvious connection between the way a word is said and the way it is spelt. Variations include different ways of spelling the same sound, the use of so-called silent letters and groups of letters in some words and, sometimes, spelling that has become separated from the way that words are now pronounced, such as the 'le' ending in table. Pupils' motor skills also need to be sufficiently advanced for them to write down ideas that they may be able to compose orally. In addition, writing is intrinsically harder than reading: pupils are likely to be able to read and understand more complex writing (in terms of its vocabulary and structure) than they are capable of producing themselves.

For pupils who do not have the phonic knowledge and skills they need for year 2, teachers should use the year 1 programmes of study for word reading and spelling so that pupils' word reading skills catch up. However, teachers should use the year 2 programme of study for comprehension so that these pupils hear and talk about new books, poems, other writing, and vocabulary with the rest of the class.

Pupils' motor skills also need to be sufficiently advanced for them to write down ideas that they may be able to compose orally.

Year 2 programme of study

Reading – word reading

Statutory requirements

Pupils should be taught to:

- continue to apply phonic knowledge and skills as the route to decode words until automatic decoding has become embedded and reading is fluent
 - read accurately by blending the sounds in words that contain the graphemes taught so far, especially recognising alternative sounds for graphemes
 - read accurately words of two or more syllables that contain the same graphemes as above
 - read words containing common suffixes
 - read further common exception words, noting unusual correspondences between spelling and sound and where these occur in the word
 - read most words quickly and accurately, without overt sounding and blending, when they have been frequently encountered
 - read aloud books closely matched to their improving phonic knowledge, sounding out unfamiliar words accurately, automatically and without undue hesitation
 - re-read these books to build up their fluency and confidence in word reading.
-

Appendix B – nationella provet i svenska för årskurs 3

Som framgår av huvudrapporten är det inte bara Skolverkets bedömningsstöd som brister. Liknande – men också andra – brister finns även i dagens nationella prov. Detta förtjänar egentligen en egen rapport, gärna tillsammans med en fördjupad diskussion om en reviderad kursplan i svenska. I väntan på ett sådant arbete kommer här några observationer kring bristerna i dagens nationella prov (NP).

Provet i svenska för årskurs 3 innehåller sju delar (A–H) och de är samtliga koplade till målen i läroplanen:

- A. Muntlig gruppuppgift
- B. Läsa – berättande text
- C. Läsa – faktatext
- D. Enskild högläsning
- E. Enskilt textsamtal
- F. Skriva – berättande text
- G. Skriva – stavning och interpunktion
- H. Skriva – faktatext

I denna rapport kommer främst del B–H att behandlas.

Delprov B: läsa – berättande text

Läsförståelsetest är svåra att konstruera och det finns många kriterier att ta hänsyn till. Nedan ges ett urval av faktorer att ta hänsyn till.

Texterna i testet bör vara okända för samtliga elever så att eleverna har samma förförståelse. Detta gäller i synnerhet faktatexter, där vissa elever kan svara på frågorna tack vare att de har en bättre kunskap inom området. Provet testar då inte elevernas förmåga att läsa och förstå en text, utan snarare kännedom om ett visst kunskapsområde.

Korta texter med flera frågor är att föredra framför långa texter med få frågor. En lång text med bara ett fåtal frågor missgynnar elever med avkodningssvårigheter. Dessa elever klarar inte heller av att sökläsa i en för stor textmassa för att hitta rätt svar på frågan.

Svarsalternativen får inte vara så givna att eleverna kan använda sig av uteslutningsmetoden för att svara rätt.

Som framgår av huvudrapporten är det inte bara Skolverkets bedömningsstöd som brister. Liknande – men också andra – brister finns även i dagens nationella prov.

Proven bör noga utprovas innan. Bland annat bör man säkerställa att frågorna som ställs verkligen prövar elevernas förmåga att kunna använda läsförståelsestrategier. Detta kan man enkelt göra genom att låta en grupp elever svara på frågorna utan att ha tillgång till texten. Eleverna ska inte ges möjlighet att utnyttja sina förkunskaper inom området, utan det är förmågan att förstå innehållet som är syftet med att testa läsförståelse.

I delprov B ska eleverna läsa en text bestående av knappt 70 meningar och därefter svara på 18 frågor. Till varje fråga finns fyra svarsalternativ. Eleverna har gott om tid vid genomförandet (60–80 minuter inklusive genomgång). Texten är ett bearbetat utdrag ur en skönlitterär bok. Innan genomförandet förbereder läraren genom att skapa förförståelse för texten. Provet prövar enligt manualen både läsförståelse och avkodning. Ord och uttryck förklaras innan provet genomförs. Därefter läser läraren högt för eleverna den inledande texten (bestående av drygt 30 meningar). Texten som läraren läst högt, kommer eleverna vid ett senare tillfälle att läsa högt för läraren (delprov D). Vid detta tillfälle är syftet att bedöma avkodningen.

Frågorna till texten presenteras i samma ordning som texten, vilket betyder att eleverna läser en eller två meningar och sedan svarar på den fråga som hör till just det korta avsnittet.

Poäng: max 18 poäng och bedömningen är antingen rätt eller fel.

Läsförståelsedelen kan anpassas för elever med läs- och skrivsvårigheter. De anpassningar som föreslås är bland annat att få extra tid, få genomföra provet enskilt och att få inplanerade pauser.

Delprov C: läsa – faktatext

I likhet med det förra delprovet ska eleverna läsa en text och svara på 18 frågor. Till varje fråga finns fyra svarsalternativ. Eleverna har även här 60–80 minuter på sig att genomföra delprovet. Texten är ett bearbetat utdrag från en faktabok. Provet prövar enligt manualen både läsförståelse och avkodning. Innan provet genomförs ger läraren förförståelse. Svåra ord och uttryck skrivs upp på tavlan och förklaras.

Poäng: max 18 poäng och bedömningen är antingen rätt eller fel.

Delprov D: enskild högläsning

Delprovet genomförs individuellt. Texten som eleven ska läsa är densamma som inleder delprov B: läsförståelse, narrativ text. Den inledande delen har således eleven några dagar tidigare fått höra uppläst, vilket ger vissa fördelar för eleven.

Som hjälp i bedömningen av elevens högläsning finns anvisningar och som komplement till det ljudfiler. Ljudfilerna är lösenordsskyddade och där finns exempel på olika elevuppläsningar. Dessa finns också kommenterade i handledningen.

För att nå lägsta godtagbara nivå ska eleven läsa med ortografisk helordsläsning, kunna korrigeras sig själv samt vid behov använda ljudningsstrategin.

Delprov E: enskilt textsamtal

Provet avser att bedöma om eleven kan berätta om innehållet i delprov D. För att nå lägsta godtagbara nivå ska eleven kunna återge några viktiga delar av texten samt klara av att kommentera och föra enkla resonemang om den lästa texten.

Delprov F: skriva – berättande text

Eleverna ska skriva en berättande text som bedöms utifrån innehåll. Delprovet inleds med ett samtal för att ge inspiration och riktlinjer om att texten ska innehålla inledning, handling och avslut. Eleverna har cirka 60 minuter på sig inklusive genomgång. Kravnivån är att berättelsen ska innehålla *inledning, handling* och *avslut*.

Som hjälp i bedömningen finns 10 stycken autentiska elevtexter med kommentarer.

Delprov G: skriva – stavning och interpunktion

Utifrån den berättande texten i delprov F bedöms stavning och form. Kravnivån är att eleven kan stava ett antal formord (som exempel ges: *han, hon, jag, en, ett, två, i, med, på, att, som, sen* och *inte*) och minst tio olika innehållsord. Med innehållsord avses substantiv, adjektiv, de flesta verb och vissa adverb.

Eleven ska dessutom på minst tre ställen börja en mening med stor bokstav och avsluta med punkt.

Som hjälp i bedömningen finns 10 stycken autentiska elevtexter som det finns kommentarer till.

Delprov H: skriva – faktatext

Eleverna ska skriva en faktatext med utgångspunkt från en faktatext och stödord (texten från delprov C). Tidsåtgång totalt 70 minuter. Delprovet är uppdelat i två delar med rast emellan. Den första delen är en gemensam genomgång av textens innehåll och i den andra delen skriver eleverna en faktatext. Vid skrivandet ska eleverna använda ett antal stödord.

Kravnivån är dels att eleven kan presentera grundläggande delar i faktatexten så att innehållet klart framgår, dels att de använder 10 av de 14 stödorden på ett rimligt och relevant sätt.

Som hjälp i bedömningen finns 10 stycken autentiska elevtexter som det finns kommentarer till.

Vad är problemen med dagens nationella prov i svenska?

Lågt ställda kravnivåer och låg träffsäkerhet

I likhet med bedömningsstödet är kravnivåerna i NP för lågt ställda för att upptäcka elever med läs- och skrivsvårigheter. Detta kan exemplifieras i nedanstående tabell B1, som visar opublicerade data över när samma elever som genomförde NP även fått göra läsförståelsetestet LäSt (Elwér m.fl. 2016).

Tabell b1: resultat av LäSt läsförståelsetest hos 71 elever i årskurs 3.

Percentil	Antal elever	Percentil	Antal elever (N = 71)
5	3	55	2
10	5	60	0
15	3	65	9
20	5	70	2
25	2	75	3
30	0	80	3
35	8	85	4
40	5	90	4
45	8	95	1
50	2	99	3

Resultatet av läsförståelsetestet LäSt genomfört i årskurs 3. Samtliga elever utom 3 klarade de båda nationella proven i svenska (delprov B och C).

De åtta elever som hamnade på percentil 5 och 10 har samtliga stora svårigheter med antingen avkodning eller språklig förståelse. Flera av dem har annat modersmål. Trots att eleverna visat stora svårigheter med läsförståelse klarade delprovet i NP inte av att identifiera dem. Detta stämmer väl överens med resultaten i Birgitta Herknens avhandling (Herchner, 2022). Enligt Herchner är NP för enkla och kravnivåerna för lågt satta. Eftersom avkodning inte testades separat, missade lärarna att upptäcka elever med avkodningssvårigheter. Konsekvensen av detta var att elever inte heller fick något extra stöd, eftersom de hade klarat de nationella proven.

Genom att komplettera LäSt läsförståelse med avkodningstestet LäSt kan man enkelt avgöra om ett lågt resultat kan förklaras av en osäker avkodning. Läsförståelseproven i NP (delprov B och C) ger däremot ingen vägledning om vad det

I likhet med bedömningsstödet är kravnivåerna i NP för lågt ställda för att upptäcka elever med läs- och skrivsvårigheter.

är som brister hos elever med låga resultat. Delproven prövar ju såväl avkodning som förståelse i ett och samma prov och testar inte avkodning separat.

Även då det gäller de tre delproven som bedömer skrivförmåga är kravnivå för att bli godkänd lågt satta. Det medför att många elever som har svårigheter med grundläggande förmågor som stavning, interpunktion, meningsbyggnad eller som blandar versaler och gemener anses kunna klara kraven. Det som krävs är (bara) att eleven kan stava rätt på ett antal formord och minst tio innehållsord samt har med minst tre meningar som börjar med stor bokstav och slutar med punkt.

Enligt anvisningarna till de nationella proven ska dock läraren, om resultaten är svaga, göra en särskild bedömning för att avgöra om extra anpassningar ska sättas in. Det betyder att en elev kan ha stora svårigheter men ändå inte garanteras få den extra hjälp i form av specialundervisning som kan behövas för att komma vidare i skrivutvecklingen.

Det betyder att en elev kan ha stora svårigheter men ändå inte garanteras få den extra hjälp i form av specialundervisning.

Elevlösning 4 (svenska)

”JaG OCH SelMA åkTe tiL skoGn
 med miN faMil DeT va RoliT.
 Vi jik i skoGn OCH SåG eN eKorre
 DeN hoPaDe pågreNaNa.
 Sen åT vi makOr OCH Drak SafT.
 deT VaR gåTT.
 Vi jicK viDare OCH hiTTade eN Bäck.
 jaG hopaDe öVer stenar deTvar kuL.
 Efter Det saTTe vi oss OCH VilaDe vid Bäken
 sen jik vi TiLbaKa tiL BiLen.
 JaG var trött meN glad
 DeT var eN bra Dag.”

Elevlösningen ovan motsvarar kravnivån för godkänd på läsförmåga, se läraranvisningar till NP med motsvarande konkreta exempel för jämförelse.

I bedömningsanvisningarna i NP anges kravnivåerna för de olika delproven. Här använder Skolverket begreppen *indikation* och *befara* som hjälp i bedömningen om särskilda anpassningar eller extra stöd ska sättas in. I exempelvis delproven B och C anges att lägsta godtagbara nivån är 13 poäng. För en elev som ligger strax under eller över 13 poäng kan det vara en *indikation* på att eleven inte når läroplanens mål. Om en elev ligger långt under 13 poäng kan man *befara* att eleven inte kommer att nå läroplanens mål. På liknande vis används begreppen då det gäller bedömning av skrivförmåga. I elevexemplet ovan anges det i anvisningarna att det kan vara en *indikation* på att eleven inte kommer att nå målen i slutet av årskurs 3.

En *indikation* på att eleven inte kommer att nå målen är med andra ord ingen garanti för att eleven ska få extra hjälp för att komma vidare i sin läsutveckling.

Erfarenheten har emellertid visat att elever som fått runt 13 poäng på läsförståelseproven har stora svårigheter med att läsa och förstå, vilket man även kan se när man jämför med läsförståelsetestet LäSt (se ovan). Men enligt Skolverkets vägledning är de inte på något vis garanterade att få något extra stöd, trots stora svårigheter.

Takeffekter och möjlighet att gissa genom uteslutningsmetoden

Som nämnts tidigare finns flera kriterier för hur ett bra och användbart läsförståelsetest bör konstrueras för att vara användbart. Då det gäller de olika svarsalternativen i läsförståelseproven B och C har eleverna möjlighet att utnyttja uteslutningsmetoden eftersom de olika svarsalternativen ligger så långt från varandra. Resultatet säger i så fall inget om förmågan att använda sig av förståelsestrategier.

Ett annat problem är att proven har takeffekter. I ovan nämnda opublicerade data hade 12 av de 71 eleverna alla rätt på båda läsförståelseproven B och C (det vill säga totalt 36 rätt). Ytterligare 29 elever hade nästan alla rätt. En stor del av eleverna var klara inom 5–10 minuter och hade ändå svarat rätt på i princip samtliga frågor. Eftersom proven har kraftiga takeffekter kan de inte heller ge information om vilka av eleverna med höga poäng som skulle behöva ha mer utmaningar.

Då det gäller avkodning testas det i huvudsak i delprov D. För lägsta godtagbara nivå ska eleverna med hjälp av *ortografisk helordsläsning* läsa ut ord och meningar relativt obehindrat. Det är emellertid omöjligt att avgöra om en elev verkligen tillämpar ortografisk strategi när hen läser en innehållstext eftersom det finns möjlighet att använda sig av kontextuella ledtrådar. Man vet alltså inte om eleven gissar utifrån innehållet. Risken att en svag läsare använder kontextuella ledtrådar och sin förförståelse ökar dessutom avsevärt då eleven tidigare har fått lyssna på texten.

I ovan nämnda opublicerade data i tabell B1 fanns det flera elever som man med hjälp av testerna H4 (Lindahl, 1963) tidigare hade identifierat ha svårt med avkodningen. Utifrån Skolverkets vägledning klarar ändå dessa elever delprov D (som just prövar avkodning).

Risk för subjektiva eller godtyckliga bedömningar

För att bedöma om elevernas läsning (delprov D och E) finns vägledning i form av bland annat ljudfiler. Då det gäller skrivning (delprov F, G och H) finns ett antal autentiska elevtexter med kommentarer. Till syvende och sist är det ändå lärarens subjektiva bedömning som är avgörande. Trots tillgång till elevtexter att jämföra med har erfarenheten visat att lärare ofta har olika uppfattningar om vad som kan anses vara godkänt eller inte.

Onödigt tidskrävande

I likhet med bedömningsstödet är de nationella proven tidskrävande och tar stor del av den ordinarie undervisningen att genomföra. Det ställer även stora krav på att organisera undervisningen för de elever som är frånvarande vid provgenomförandet. De måste ju genomföra provet i efterhand. Även om ambitionen är att provet ska ingå som en del i den ordinarie undervisningen kan prov aldrig ersätta

I likhet med bedömningsstödet är de nationella proven tidskrävande och tar stor del av den ordinarie undervisningen att genomföra.

en väl planerad undervisning. Där sker ju lärandet genom samtal och feedback. Då det gäller elevens högläsning ska den genomföras individuellt med var och en av eleverna. Om man beräknar att det för varje elev måste avsättas 20 minuter innebär det att för en klass med 25 elever är tidsåtgången 8,5 timme. Under den tiden förväntas övriga elever sköta sin undervisning på egen hand, eftersom läraren är fullt sysselsatt med att lyssna på var och en.

Även att bedöma skrivproven (delproven F, G och H) är tidskrävande. På många skolor sätter man in vikarier till klassen för att lärarna ska få tid att tillsammans sitta och rätta och bedöma. För att bedöma de skriftliga proven för de ovan nämnda 71 eleverna frigjordes fem lärare (varav en speciallärare) under en hel dag från sin ordinarie undervisning.

Referenslista

Adegren, A. & Aidanpää, I. (2019) Att mäta avkodning – En jämförande undersökning av olika testers användbarhet. (Examensarbete, speciallärarutbildningen, Linköpings universitet.)

Al Otaiba, McMaster, K., Wanzek, J., & Zaru, M. W. (2023).

What We Know and Need to Know about Literacy Interventions for Elementary Students with Reading Difficulties and Disabilities, including Dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 313–332. <https://doi.org/10.1002/rrq.458>

Andersson, F. & Karlsson, O. (2019). Nationella bedömningsstödet i läsutveckling för årskurs 1 – Ett värdefullt verktyg för pedagoger? (Examensarbete vid logopedutbildningen, Umeå universitet.)

Ehri, Linnéa (2007). Development of sight word reading: Phases and findings. I Margaret J. Snowling & Charles Hulme (red.) *The Science of Reading. A handbook*. Oxford: Blackwell Publishing.

Ehri, L. C. (2022). What teachers need to know and do to teach letter-sounds, phonemic awareness, word reading, and phonics. *The Reading Teacher*, 76(1), 53–61.

Elwér, Å., Fridolfsson, I., Samuelsson, S., & Wiklund, C. (2016). *Läst – Test i läsförståelse, läsning och stavning för åk 1–6*. Stockholm: Hogrefe.

Elbro, C. (1996). Early linguistic abilities and reading development: A review and a hypothesis. *Reading and Writing*, 8, 453–485.

Fälth, L., & Hallin, A. E. (2023). Så löser vi läskrisen på lågstadiet – Hur phonics kan minska läsgapet i grundskolan. *Näringslivets skolforum*. Stockholm: Svenskt Näringsliv.

Fälth, L., Nordström, T., Andersson, U. & Gustafson, S. (2019). An Intervention Study to Prevent "Summer Reading Loss" in a Socioeconomically Disadvantaged Area with Second Language Learners. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3).

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.

Hallin, A. E. (den 18 09 2019). The Simple View of Reading: en läsmodell alla bör känna till. *Forskningsbloggen*. Hämtat från <https://www.sprakforskning.se/forskningsbloggen2/2019/9/17/svr> den 22 09 2023.

Hedberg, E. (2014). Elever utan stöd i läsinlärningen. *Läs & Skriv*, 2. Hämtat från <https://dyslexi.org/tidningen-las-skriv/elever-utan-stod-i-lasinlarningen/> den 03 05 2023.

Herkner, B. (2022). Studier av läsrelaterade språkliga förmågor i förskola och läsutveckling i grundskola. Akademisk avhandling. Stockholms universitet.

Jacobsson, C. (2014). *Läskedjor-2*. Stockholm: Hogrefe.

Johansson, M.J. (2009). Test i avkodning och bokstavskännet. För kartläggning och säkerställande av nybörjarläsning.Handledning med kopieringsunderlag. Stockholm: Natur & Kultur.

Järpsten, B., & Taube, K. (2013). *DLS Handledning för klasserna 2 och 3*. Stockholm: Hogrefe.

LegiLexi Stiftelse. (2019). Manual för LegiLexis testverktyg. Hämtad: 2023-06-25 från <https://legilexi.org/elevtester/innehall>

Lindahl, R. (1963). Instruktioner, normer och användning av läsproven H4 och H5.

Magnusson, E., & Naucér, K. (2011). *OLAF ordläsning: avkodning – förståelse*. Malmö: Studentlitteratur.

Nordström, T., Jacobson, C., Söderberg Juhlander, P. (2016). Early word decoding ability as a longitudinal predictor of academic performance. *European Journal of Psychology of Education*. 31 (2). 175–191.

Nykäinen, M. & Bäckström, M. (2019). Skolverkets bedömningsstöd – Ett effektivt verktyg för att identifiera elever i behov av stöd? (Examensarbete vid speciallärarutbildningen, Umeå universitet).

Rådström Drougge, S. (2017) Skolverkets bedömningsstöd – ett alltför grovmaskigt nät. *Dyslexitidningen – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 2017:4.

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

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stuart, M., Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139–181.

Taube, Karin (2013). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. 5 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Taube, Karin, Fredriksson, Ulf & Olofsson, Åke (2015). Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Utbildningsdepartementet. (den 07 09 2023). Bättre uppföljning av elevers tidiga språkutveckling. Hämtat från Pressmeddelande: <https://regeringen.se/pressmeddelanden/2023/09/battre-uppfoljning-av-elevers-tidiga-sprakutveckling/>

Westling Allodi, M. (2017). Specialpedagogiska insatser internationellt och i det svenska skolsystemet. Dyslexi (2017 - nr 1), ss. 6-10.

Wimmer, H., & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition*, 51, 91-103.

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. svensktnaringsliv.se/skolforum

Om författaren



Foto: Näringslivets skolforum

Inger Fridolfsson är speciallärare med magisterexamen i specialpedagogik och med mångårig erfarenhet från både praktisk läs- och skrivinlärning samt från internationella forskningsprojekt. Hon har skrivit böckerna Grunderna i läs- och skrivinlärning och Vallmomodellen: balanserad läs- och skrivinlärning samt är redaktör för Svenska Dyslexiföreningens tidskrift Läs- och skrivsvårigheter & Dyslexi.



**Näringslivets
skolforum**

SWEDISH ENTERPRISE SCHOOL FORUM

Hur svensk skola missar elever som inte lär sig läsa

Oktober 2023, Näringslivets skolforum, Stockholm