

Debatt

Riskerar insikter om läs- och skrivinlärning att gå förlorade när nya perspektiv på lärande ges allt större utrymme i lärarutbildning och skola?

TARJA ALATALO

Akademins utbildning, hälsa och samhälle
Högskolan Dalarna

INLEDNING

I denna text diskuteras läs- och skrivundervisningen i skolans första årskurser. Både individualpsykologiska och interaktivistiska perspektiv på lärande finns inom detta forskningsfält. Det traditionella sättet att bedriva undervisning utgår oftast från individualpsykologi. Nya rön om människans lärande och utveckling, har lett till uppdrag för skolan att reformera läs- och skrivundervisningen i riktning mot mer interaktivistiska perspektiv. Det kan ses som ett paradigmskifte från reduktionistisk till holistisk kunskapssyn, vilket innebär att delarna förstås utifrån helheten istället för som komplexa fenomen som resultat av enklare. Forskning har visat att en undervisning som utgår från ett balanserat synsätt kan ha större effekt på läsutvecklingen än vad de båda traditionerna har var för sig (Pressley, 2006).

Här diskuteras vilka insikter om läs- och skrivinlärning som riskerar att gå förlorade när ett nytt perspektiv på lärande tar allt större utrymme. Artikeln bygger på min avhandlingsstudie (Alatalo, 2011), där jag undersökte lärares möjligheter och svårigheter att bedriva skicklig läs- och skrivundervisning. Sådan undervisning kräver förmåga att med precision identifiera var elever befinner sig i sin läs- och skrivutvecklingsprocess och att på den grunden hjälpa elever att utveckla god läs- och skrivförmåga. Studien baserades på intervjuer med åtta lärare och 300 lärares enkätsvar om möjligheter och svårigheter i undervisningen, deras förhållningssätt och attityder samt kunskaper om läs- och skrivinlärning. Resultatet visade att lärare, särskilt de som har utbildning från de senaste årtion-

dena, är ovana att reflektera kring elevers läsutveckling och kan ha svårt att systematiskt redogöra för frågor som rör den dagliga läs- och skrivundervisningen. Avhandlingen ger en bild av att många lärare undervisar utan att säkert veta hur deras undervisning egentligen påverkar elevers läsutveckling. Jag hävdar att en bidragande orsak till detta kan vara lärarutbildningens *alltför ensidiga* fokusering på interaktivistiska förhållningssätt till lärande.

FÖRÄNDRAD KUNSKAPSSYN

Småskollärary- och den efterföljande utbildningen till lågstadielärare, som bedrevs fram till 1988, behandlade svenskämnet metodik, med fokus på grundläggande och fortsatt läs- och skrivinläring, lektionsplanering samt läs- och skrivsvårigheter (Frank, 2009). I den tidens traditionella läs- och skrivundervisning undervisades eleverna i helgrupp och med en given innehållskanon i betydelsen att man arbetade med det som av tradition hörde till en viss åldersgrupp (Skolverket, 2010). Undervisningen var färdighetsinriktad och betonade tala, läsa och skriva där språkliga delar i hög grad tränades i formaliserade och isolerade övningar (Skolverket, 2007). Målet var att eleverna skulle ”knäcka den alfabetiska koden” och automatisera avkodningen. Läsforskningen hade ännu inte visat att språklig medvetenhet, det vill säga förmågan att skilja språkets form från dess innehåll, är en bärande grund för läsinläringen. Den systematik och struktur som användes i undervisningen, främjade emellertid denna utveckling hos eleverna (jfr. Høien & Lundberg, 1992). Dessutom hade 70- och 80-talets lågstadium fortfarande stora möjligheter att bedriva undervisning i små grupper och i lugn takt, vilket inverkar på kvaliteten i undervisning och lärande. År 1988 övergick klasslärarutbildningarna till grundskollärarutbildningar. Inriktningen mot svenska och samhällsorienterade ämnen i årskurs 1-7 var tänkt att ersätta lågstadielärarutbildningen (se också Frank, 2009). I den nya utbildningens innehåll gavs tyvärr inte lika mycket utrymme för läs- och skrivundervisning som i den tidigare utbildningen. Lärarutbildningen har reformerats flera gånger efter detta och inte heller i den senaste utbildningen har läs- och skrivområdet getts särskilt mycket utrymme. Detta har kommit att få konsekvenser för hur förberedda de blivande lärarna är för att undervisa i grundläggande läs- och skrivförmåga.

I takt med samhällets förändring har skolans innehåll och lärararbetets struktur och innehåll reformerats. I Skolkommitténs slutbetänkande *Skolfrågor – Om skola i en ny tid* från slutet av 90-talet, beskrivs hur även eleverna förändrats, och att skolan behöver ta hänsyn till detta i högre grad (SOU, 1997:121). Elever måste i större utsträckning motiveras av vad de gör här och nu. Förändring är nyckelordet. Vidare framhåller Skolkommittén att kunskap och sammanhang hör ihop och att eleverna tillägnar sig kunskap i dialog med kamrater och lärare. Skolarbetet ska vara lustfyllt och utmanande, undervisningen ska utgå från eleven och elevernas inflytande i skolvardagen ska ses som en självklar och demokratisk

nödvändighet (SOU, 1997:121). Ett holistiskt, sociokulturellt färgat perspektiv på lärande, landade i de statliga formuleringarna.

I och med att sociokulturellt perspektiv blivit den gällande synen på lärande och undervisning, har läroplanerna lyft fram lärobjektets innehåll samt meningsfullhet och interaktion som avgörande aspekter av undervisning. Forskning har också visat att lärandet påverkas av annat än den egna hjärnan, till exempel faktorer i miljön. Dessa förändringar i kunskaps- och människosyn satte spår, inte minst i val av begrepp och termer. Begreppet *inläring* kom att förknippas med att ”matas” med kunskap. Begreppet *lärande* ersatte och definieras som något som sker alltid och överallt, medan inläring sker i formella situationer som till exempel i klassrummet. Läsinläring och barn med läs- och skrivsvårigheter blev *läslärande* och barn *i* läs- och skrivsvårigheter. Läslärandet skulle göras i interaktion med andra och i meningsfulla situationer. Det var vidare inte eleverna som hade svårigheter, utan skolans undervisning som gav dem svårigheterna.

Konflikter uppstod mellan nya och tidigare förhållningssätt. Själv minns jag hur den metodiska läs- och skrivundervisning, som de småskol- och lågstadielärarutbildade lärarna genomförde i slutet av 90-talet, många gånger blev ansedd som gammaldags och förlegad. I stället skulle det handla om att göra skolmiljön inspirerande och låta eleverna utveckla sitt språk meningsfullt i socialt samspel. Har någon elev svårt med exempelvis avkodning och läsflyt, har det sedan dess inte varit så självklart att specialundervisning behövs, utan det anses kunna räcka att åtgärda brister i lärmiljön. Enligt det nya sättet att se på lärande, kan svagare sidor stödjas genom att låta eleven arbeta med sina starka sidor. Detta verkar rimligt i ett holistiskt lärperspektiv, men det är inte säkert att det alltid är tillräckligt. Det finns gott om forskning om läs- och skrivsvårigheter (t.ex. Wolff, 2011; Myrberg & Lange, 2006) som visar att många barn behöver mycket träning, exempelvis individuell specialundervisning, på olika delar i läsprocesserna för att uppnå god läsförmåga. Kampen om specialundervisningen har förts sedan 90-talet, och det är inte svårt att räkna ut att de nedskärningar som genomförts inte enbart vilar på ideologisk grund utan också på ett försämrat ekonomiskt läge i många kommuner.

Jag menar att en viktig faktor som förbisågs i implementeringen av sociokulturellt perspektiv på lärande och undervisning, var att man i den traditionen inte explicit studerat hur ett barn lär sig att läsa. Sociokulturell forskning tar inte i beaktande hur barn lär sig att konvertera bokstäver till språkljud, hur de går från lekläsande till alfabetiskt-fonologiskt läsande eller hur man kan göra för att hjälpa barn att utveckla läsflyt och läsförståelse (se Høien & Lundberg, 1992). Inte heller har man intresserat sig för hur elever som har svårigheter i sin läs- och skrivinläring kan hjälpas framåt. Undervisning som utgår ifrån sociokulturellt perspektiv har däremot funnits vara betydelsefullt för barns generella språkliga utveckling. Barn som redan tidigt får interagera med vuxna genom att lyssna till högläsning, har ett försprång i sin språkutveckling som påverkar läsinläring och

läsförmåga. Dessutom är det visat att kooperativt lärande är positivt för många barn (t.ex. Ashman & Gillies, 1997). Interaktion eller språkliga sammanhang räcker dock inte för att barn ska bli goda läsare. De flesta behöver lärarens hjälp och stöd i den grundläggande läsinlärningen (Adams, 1990; Moats, 2009), och inte minst med att lära sig strategier för att ta till sig textinnehåll (Westlund, 2013). Jag menar att teorier som betonar interaktion och miljö tog över *för mycket* av rätten att definiera vad som är god undervisning och att det har bidragit till att läs- och skrivundervisningen allt mer har nedmonterats i dagens skola.

IMPLEMENTERING AV KUNSKAPSSYNYN

Det har genomförts en mängd mindre och större projekt för att förändra skolans verksamhet. De som arbetat i skolan från slutet av 1990- talet och framåt, har fått vara med om många olika idéströmningar som ambitiösa och kreativa lärare försökte implementera. Det fanns säkerligen gott om lärare som var positiva till utveckling, och anammade såväl nya begrepp som nytt tänkande. Det förändrade läraruppdraget fick troligtvis också många skolledare att stödja nya grepp i undervisningen, utan att dessa med säkerhet var vetenskapligt förankrade. Ambitionen att förändra var säkert en orsak till det. En annan orsak till bristen på förankring i forskning och beprövad erfarenhet kan man förmodligen finna i lärarstudenternas utbildning, särskilt den verksamhetsförlagda (VFU). Den gamla stammens lärare, det vill säga de småskol- och lågstadieläro-utbildade lärarna, hade, visar min avhandlingsstudie, positiva erfarenheter av systematisk och strukturerad läs- och skrivpedagogik. De hade sett att sådan undervisning fungerar, och min tolkning är att de inte ville sluta med det fastän styrdokumentet talade om förändrade synsätt. Dessa lärare fortsatte att bedriva den läs- och skrivundervisning som de utbildats för, och det var detta som lärarstudenterna mötte i verksamheten. Ett känt problem med verksamhetsförlagd utbildning är att det kan vara svårt för lärarstudenter att uppfatta den erfarna lärarens pedagogiska idé bakom den genomförda undervisningen (Gustavsson, 2008). Detta kan få till följd att studenter och nyexaminerade lärare tar över pedagogiska praktiker utan att ha förstått syftet med dem, vilket framgår i min studie. Problematiken fördjupas av den ovan beskrivna diskursförändringen som antagligen fick till följd att lärarutbildningen på många håll tonade ner läsinlärningens processer till förmån för god läsmiljö. Blivande lärare kom därmed att sakna utbildning om hur barn utvecklar sin läsförmåga från en milstolpe till nästa. I min studie blir det tydligt att främst lärare med utbildning från de senaste årtiondena saknar baskunskap om barns läsinlärning. Lärarens roll att undervisa i läsning och skrivning ändrades till att handleda och att i högre grad se till att barnen fick en god miljö för självständigt lärande i skolan. En logisk följd blev att lärarstudenterna

inte heller fick kunskap om hur läraren kan identifiera var elever befinner sig i sin läsutveckling eller stödja de elever som är i riskzonen för svårigheter.

Att implementera sociokulturellt lärandeperspektiv, att utgå från varje elev och samtidigt betona forskningsgrundade teorier om undervisning i läsning och skrivning visade sig alltså svårt. Har man undervisat i skolan, vet man att de praktiska möjligheterna att individualisera inte är särskilt stora. Lärares arbete är komplext och innefattar, utöver undervisning, allt från att lösa konflikter i kapprummet till att skriva omdömen och undervisningsplaner. Nyexaminerade lärare från grundskollärautbildningen hade i värsta fall varken med sig praktiska erfarenheter eller tillräckligt goda teoretiska kunskaper om hur miljöer skapas för individuellt och gemensamt lärande. Inte heller hade de vetskap om tekniker för grundläggande läs- och skrivundervisning. Resultatet blev att mycket av läs- och skrivundervisningen fortsatte att bygga på läroböcker och formell färdighets- träning, vilket en rapport från Skolverket (2007) visar.

Konsekvensen av lärares minskade förmåga att bedriva läs- och skrivundervisning blev i ett helhetsperspektiv att ansvaret fördes över till barnen. I mina resultat framgår att det inte är ovanligt att lärare ser *läsning* som bästa eller enda metod för barns läsutveckling, och att många låter elever som har någon sorts svårigheter med läsning *läsa* mer. Barnen ska därmed på egen hand läsa sig till såväl läsförmåga som stavning och faktakunskap. Ensidig fokus på att läsa text är inte bästa sättet att hjälpa alla elever till god läsförmåga. För att läsare ska få möjlighet att förstå olika slags textinnehåll, krävs det ett gott läsflyt. Läsflyt behöver tränas medvetet och på olika sätt. Tyst läsning i klassrummet, som är en vanlig metod att förbättra elevers läskunskap, är inte alltid det optimala sättet. Lässtunderna behöver också kompletteras med aktiv läsförståelseundervisning för att gynna elevernas läsutveckling. Eleverna behöver dessutom träna på att läsa och skriva olika slags texter i olika sammanhang. För att de ska få hjälp att förbättra sin läsförståelseförmåga, krävs att lärare känner till hur och varför de måste undervisa om läsförståelsestrategier. Då är interaktivistiska förhållnings- sätt av stor betydelse. Kontinuerliga samtal före, under och efter läsning och skrivning av texter har visats ge god effekt på elevers förmåga att röra sig mellan texter och att förstå textens innehåll (Pressley, 2002; Westlund, 2013). I takt med att datorer tar över läsundervisningen allt mer, finns uppenbar risk att eleverna lämnas ensamma även där.

FÖRENA TIDIGARE OCH NY KUNSKAP

Allteftersom ny kunskap framkommer, behöver lärare fortbildas. Mina forskningsresultat visade att de behöver och vill ha fortbildning. Lärares behov av forskningsbaserad kunskap behöver tas på största allvar. Ett oroväckande resultat från min studie är att lärare i skolans första årskurser inte är bekanta

med innebörden av begrepp som *fonologisk medvetenhet*. Fonologisk medvetenhet innebär att förstå att språket har en form som är skild från dess innehåll. För att kunna ”knäcka den alfabetiska koden” och utveckla sin läsning, behöver ett barn ha förmåga att urskilja talspråkets olika enheter, som ord, stavelser och fonem (språkljud). Arbetet med barns fonologiska medvetenhet gynnas av att genomföras både i funktionella sammanhang och med hjälp av systematiska program. Även lärare, som saknar insikt om den avgörande betydelsen av fonologisk medvetenhet, låter kanske elever träna på rim och ramsor. Vet man inte vad sådana övningar är bra för finns risk att de inte används effektivt för olika barns särskilda behov. Då riskerar det också att bli isolerad färdighetsträning. Ett annat exempel är när lärare i årskurs 1 låter alla elever göra samma sak, som till exempel att lyssna efter språkljud i olika ord (t.ex. ljudet /o/ i stol). Sådan fonemanalys är viktigt att arbeta med för alla barn som är i början av sin läsinläring, men inte nödvändigtvis för samtliga elever i elevgruppen. Kanske barn som redan läser med någorlunda flyt ska få träna på något annat? Som ovan beskrivits, är mitt antagande att lärarstuderande plockar upp metoder under sin VFU, och använder dem utan närmare analys av vad metoderna utvecklar hos eleven. Det krävs lång tids erfarenhet av läs- och skrivundervisning för att själv, utan teoretisk underbyggnad, komma fram till vad exempelvis fonologisk medvetenhet innebär. Lärare med 30-40 års erfarenhet, som ingick i min undersökningsgrupp, vittnade om detta.

Det är visat att det finns samband mellan förbättrad fonologisk medvetenhet och ökat ordförråd (Hogan, Catts & Little, 2005), och att elever som kan koda av ord snabbt är mer benägna att stava och skriva väl (Hooper, Swartz, Wakely, de Kruif & Montgomery, 2002). I läs- och skrivundervisning bör man känna till detta ömsesidiga beroende mellan komponenterna i läs- och skrivinläringen (Vellutino, Tunmer, Jaccard, & Chen, 2007). Man kan anta att lärare som inser dessa relationer kan vara mer benägna att även utgå från det i sin undervisning. Om lärare inte vet hur läsförmåga utvecklas hos barn, är det inte konstigt att de arbetar utan ett känt syfte med sin undervisning med risk för att en del barn inte får den undervisning de behöver. Detta gäller både barn som ligger långt fram i sin läsutveckling och barn som har en långsammare utveckling eller som har behov av systematisk och strukturerad undervisning. Äldre läs- och skrivundervisning var gruppbaserad och alla elever gjorde samma saker. Detta gav inte optimalt lärande eftersom eleverna antagligen kommit olika långt i sin läs- och skrivutveckling. Undervisningen idag skiljer sig inte i nämnvärt i sak, men har en något annorlunda grund. Bakom den traditionella undervisningen fanns övertygelsen att läsning och skrivning utvecklas genom träning av moment enligt en viss ordning för alla. Då var det logiskt och lämpligt med gemensamma övningar. Idag beror samma praktik i högre grad på att lärare inte har tillräcklig kunskap om vad vi nu vet om läs- och skrivutveckling för att indivi-

dualisera undervisningen och göra väl underbyggda pedagogiska överväganden. Ytterligare exempel på det är forman det av bokstäver och siffror. Traditionellt har eleverna i årskurs ett fått lära sig att forma skrivtecknen redan tidigt i årskurs ett, på ett sätt som underlättar för dem att automatisera skrivandet. Det är inte säkert att de får det idag eftersom bristande teoretisk underbyggnad och praktisk övning gör att många lärare inte undervisar om sådant som traditionellt setts som självklart därför att de inte vet hur de ska göra. Det kan också vara så att det som är traditionellt uppfattas som gammaldags och onödigt när det inte satts in i ett modernt teoretiskt sammanhang.

Mina forskningsresultat indikerar att lärarutbildningen lyckats väl med att implementera en pedagogisk grundsyn som innebär att man ska utgå från barnets utforskande och lust att lära. Detta barnperspektiv behöver dock kombineras med vetenskapligt baserad aktuell kunskap om undervisning och lärande. Som jag ser det, finns det inget som hindrar att undervisningen utgår från barnen, att den är meningsfull och lustfylld i en pedagogik där läraren vet vad och hur läsningen utvecklas hos det enskilda barnet. Det handlar om att utbilda lärare så att de kan undervisa med en pedagogik som är grundlagd i forskning om hur man får god läs- och skrivförmåga. Beprövade praktiker bör också prövas mot nya rön och inte slentrianmässigt förkastas som gammaldags och onödigt. Samarbete, samtalande och meningsskapande innehåll är nya viktiga ledord i forskningstexter om läs- och skrivundervisning i skolan. Det är bra, men det vore förödande för svenska elever om lärare inte också får ökade kunskaper om barns individuella läsinlärning som de kan ha med sig i undervisning som bygger på de nya viktiga ledorden. Det finns ingen motsättning mellan goda tekniker för läslärande och en miljö som gynnar samarbete i meningsfulla uppgifter. Inte heller utgör vidgat textbegrepp något hinder för att hjälpa barn att lära sig läsa väl. Det är snarare så att barn behöver lära sig läsa väl för att kunna läsa intressant och meningsfull text och vidga sina textvärldar.

STÄRKT LÄRARUTBILDNING

Med facit i hand kan man säga att viljan att implementera en ny kunskaps- och människosyn i skolan gjorts på bekostnad av lärares ämnesteoretiska kunskap, vilket satt spår i läs- och skrivförmågan hos svenska barn. Traditionell lärarcentrerad pedagogik har på sina håll ersatts av undervisning som utgår från barnen, men som ibland saknar en struktur som gynnar läs- och skrivutveckling. I Regeringspropositionen Bäst i klassen – en ny lärarutbildning, framhålls ökade krav på lärares kunskaper, ”både i fråga om ämnesbredd och ämnesdjup men också när det gäller att bidra till att utveckla undervisningen och läraryrket” (Prop. 2009/10:89). En tyngdpunkt i grundlärares utbildning, står det i propositionen, ligger på den grundläggande läs- och skrivinlärningen. I den

senaste läroplanen används begrepp som strukturerad undervisning, vilket tyder på renässans för läs- och skrivundervisningen. Tyvärr kanske detta inte är så lätt att genomföra i praktiken eftersom många professorer inom läs- och skrivfältet går i pension, vilket kan inverka på perspektivval i lärarutbildningens läs- och skrivundervisning. Dessutom fattas det kvalificerade lärarutbildare med kunskap om barns läs- och skrivutvecklingsprocesser. Framtidsutsikterna är inte heller särskilt ljusa vad gäller goda exempel i skolverksamheten. I takt med att de sista lågstadielärarutbildade lärarna går i pension inom en snar framtid, minskar möjligheterna för nya generationer lärarstudenter att få goda förebilder i läs- och skrivpedagogik. Svensk skola riskerar att få fortsatt svaga läsresultat om inte detta område stärks på olika plan.

Som jag ser det, måste lärarutbildningen mot skolans tidigare årskurser ta det bästa ur de traditioner som beskrivits ovan. Blivande lärare måste även fortsättningsvis få grundläggande kunskap om interaktionens och miljöns betydelse för lärande. I ett samhälle med alltmer specialiserade texter, behövs också kunskap om funktionellt läsande och skrivande, om kommunikation och ett vidgat textbegrepp. Som en utgångspunkt för detta behöver lärarstudenterna *dessutom* en god kunskapsgrund för hur barns läsutveckling går från preskrivande och preläsande, ordbildsläsande, sammanljudning och avkodning till läs- och skrivflyt. Studenterna måste också få kunskap om avkodningsförmågans betydelse som grund för god läsförmåga (t.ex. Jacobson & Svensson, 2006). Vidare är det nödvändigt att lärarstudenter får kunskap om hur läraren kan arbeta för att hjälpa läsare framåt så att de kan automatisera sin avkodning och få läsflyt samt lära sig läsförståelsestrategier.

Det är således åter dags att tala om avkodning och lästräning, men mera nyanserat än tidigare. Även forskningsvärlden behöver öppna för vidare perspektiv. Min uppfattning är att många forskare som beskriver interaktionen och meningsfullheten som grundläggande i läs- och skrivundervisning, inte är insatta i läs- och skrivutvecklingens processer. I vår tekniskt utvecklade och snabbt föränderliga tid behövs högre läskompetens och det kräver stärkt utbildning av lärare och ökad medvetenhet om aktuell kunskap på alla nivåer. Det innebär i slutändan att skolan behöver utveckla miljöer som gynnar barns lärande och att läraren ska arbeta med innehåll som barn känner igen sig i. Samtidigt ska undervisningen kopplas till individernas läsutvecklingsprocess. Exempel på detta är att eleverna kan konstruera lek i klassrummet, ute i skogen eller i cyberrymden, men läraren behöver veta vilket lärande som sker. Finns där möjlighet att utvecklas språkligt? Det räcker inte med att släppa eleverna lösa och att förlita sig på att det sker lärande, vilket det givetvis gör. I läraruppdraget ingår att veta vad, hur och varför eleverna lär sig.

REFERENSER

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärares möjligheter och hinder*. (Akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ashman, A. F. & Gillies, R. M. (1997). Children's cooperative behavior and interactions in trained and untrained work groups in regular classrooms. *Journal of School Psychology, 35*(3), 261-279.
- Frank, E. (2009). *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*. (Akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarieramtal*. (Akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hogan, T., Catts, H. & Little, T. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: Implications for the assessment of phonological awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*, 285-293.
- Hooper, S., Swartz, C., Wakely, M., deKruif, R. & Montgomery, J. (2002). Executive functions in elementary school children with and without problems in written expression. *Journal of Learning Disabilities, 35*, 57-68.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1992). *Dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jacobson, C. & Svensson, I. (2006). *Om läsutveckling och dyslexi. Erfarenheter från forskning i LUK*. Växjö universitet, institutionen för pedagogik.
- Moats, L. C. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading & Writing. An interdisciplinary Journal, 22* (4), 379-399.
- Myrberg, M. & Lange, A.-L. (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter. Konsensusprojektet*. Stockholm: Specialpedagogiska Institutet och Lärarhögskolan i Stockholm.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. I C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, (s. 11-27). New York: Guilford.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction that Works: The Case for Balanced Teaching*. New York City, New York: The Guilford Press.

- Regeringens proposition 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007*. Rapport 304.
- Skolverket. (2010). *Perspektiv på barndom och barns lärande. En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:121. *Skolfrågor. Om skola i en ny tid. Skolkommitténs slutbetänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11, 3–32.
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. (Akademisk avhandling). Stockholm: Natur och kultur.
- Wolff, U. (2011). Effects of a Randomised Reading Intervention Study: An Application of Structural Equation Modelling, *Dyslexia*, 17(4), 295–311.