

Till statsrådet Ylva Johansson

Genom beslut den 8 augusti 1996 bemyndigade regeringen statsrådet Ylva Johansson att tillsätta en kommitté med uppdrag att redovisa viktiga utgångspunkter för arbetet med att stödja elever med stora läs- och skrivsvårigheter samt föreslå åtgärder i förebyggande och avhjälpande syfte. Direktiven (dir. 1996:60) bifogas betänkandet (bilaga 1).

Kommittén antog namnet Läs- och skrivkommittén. Till att leda kommitténs arbete utsågs högskoleadjunkten Kerstin Bergöö. Ämnessakkunniga Anna Forssell, professorn Ingvar Lundberg och professorn Ingrid Pramling Samuelsson förordnades som ledamöter i kommittén. Som sakkunniga förordnades kanslirådet Anne Charlotte Norborg och undervisningsrådet Mona Lansfjord. Annette Ewald förordnades som kommitténs sekreterare.

Den 28 februari 1996 entledigades Ingvar Lundberg från sitt uppdrag som ledamot och förordnades samma dag som expert i kommittén. Förbundsordföranden Magnus Ekström förordnades den 24 mars 1997 som ledamot i kommittén och docenten Mats Myrberg samma dag som expert. Från den 1 maj har departementssekreteraren Catharina Wettergren varit förordnad som sakkunnig i kommittén.

Professorn Ingemar Emanuelsson, professorn Jan-Eric Gustafsson, docenten Bente E. Hagtvét, t. f. professorn Tor G. Hultman, docenten Martin Ingvar, docenten Caroline Liberg, högskoleadjunkten Ingegärd Sandström Madsén, högskoleadjunkten Bo Sundblad, professorn Ragnhild Söderbergh samt prefekten Ulla Wennbo har biträtt kommittén med expertkunskap.

Kommittén har tagit del av erfarenheter och kunskaper från forskare, yrkesverksamma, myndigheter, intresseorganisationer och enskilda samt samrått med Skolkommittén, Utredningen om funktionshinder i skolan samt Barnomsorg och skolakommittén.

Berit Jigvall har ansvarat för produktionen av betänkandets heloriginal.

Läs- och skrivkommittén överlämnar härmed sitt betänkande
*Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och
om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta
läs- och skrivsvårigheter.*

Stockholm den 23 september 1997

Kerstin Bergöö

Magnus Ekström

Anna Forssell

Ingrid Pramling Samuelsson

/Annette Ewald

”Om ni vill hjälpa någon i hennes språkliga utveckling, ska ni röja undan hindren för hennes språkanvändning i situationer där hon behöver använda språket. Ni ska hjälpa henne att inse att hon vill, behöver, kan, törs, orkar, får...”

Ulf Teleman, Lära svenska 1991

Innehåll

Kapitel 1

Vårt uppdrag och läsanvisningar 7

Vårt uppdrag och hur vi arbetat 7

Läsanvisningar 9

Kapitel 2

Att lämna skolan med rak rygg – några utgångspunkter 15

Att ha makt över språket 15

– en rättvise- och demokratifråga 15

God skriftspråklig förmåga? 21

Socioekonomisk, kulturell och etnisk bakgrund 37

Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi 44

Stöd till elever som får svårigheter 51

Kapitel 3

Språkande, lärande och identitet 59

Om språkande 59

Om lärande 79

Kapitel 4

När barn /inte/ lär sig läsa och skriva Fel! Bokmärket är inte definierat.

Att erövra skriftspråket 109

Att lära sig läsa och skriva hemma, i förskolan och i skolan 111

När det blir svårt – ett fonologiskt perspektiv 117

När det blir svårt – ett interaktionistiskt perspektiv 125

Form *och* innehåll 127

Forskningen behöver praktiken och praktiken behöver forskningen 131

Röster och Rum 141

Lärande, språkande och identitetsbygge – en sammanfattande diskussion 251

KAPITEL 5	
Förslag	261
Inledning	261
I. Skriftspråksutveckling, tid och lärandemiljö	263
Förslag	278
II. Tidiga och fortsatta insatser – hjälp, stöd och ansvar	279
Förslag	290
III. Utveckling och utvärdering	297
Förslag	302
IV. Forskning	303
Förslag	308
V. Utbildning och kompetensutveckling	309
Förslag	322
Referenser	323
Bilagor	337
<i>Bilaga 1</i> Kommittédirektiv	337
<i>Bilaga 2</i> Tal, skrift och sociokulturell dynamik, Roger Säljö	341
<i>Bilaga 3</i> Att möta och förebygga läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt, Mats Myrberg	369
<i>Bilaga 4</i> En ny syn på språkandets roll i verksamheterna i förskola och skola	421
<i>Bilaga 5</i> Salamanca-Deklarationen och handlingsram för undervisning av elever med särskilt stöd	451
<i>Bilaga 6</i> FN:s standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning	487

Vårt uppdrag och läsanvisningar

Vårt uppdrag och hur vi arbetat

Detta betänkande, som fått namnet *Att lämna skolan med rak rygg*, handlar om ett av förskolans och skolans svåraste uppdrag, nämligen att bygga en språk- och lärandemiljö där varje enskild individs eget språk får växtkraft och där de barn och unga som får svårigheter med skriftspråket får det stöd de behöver.

Debatten om läs- och skrivsvårigheter och dyslexi har varit intensiv under de senaste åren och den har visat att skolan inte alltid lyckas. Många barn och unga lämnar skolan med knäckt självförtroende och utan tillit till sin förmåga att läsa och skriva.

I ett samhälle där kraven på skriftspråkighet ökar blir det viktigt att förskolan och skolan förstärker sina ansträngningar när det gäller barns och ungas möjligheter att utveckla sin kommunikationsförmåga – muntligt såväl som skriftligt.

Läsande, skrivande och lärande är kommunikativa och sociala processer och den läromiljö där barn och unga vistas får avgörande betydelse för hur deras skriftspråk utvecklas. Att läsa och skriva är aktiviteter intimt förknippade med hela människan, avhängiga hennes medfödda förmågor och anlag men också präglade av den självbild hon utvecklar och de erfarenheter hon gör i interaktion med omgivningen.

En människas uppfattning om sig själv och sin kapacitet påverkas i hög grad av hur hon blir hörd och sedd – inte minst i förskolan och skolan. Detta har i sin tur avgörande betydelse för språkutvecklingen. Det gäller alla människor.

Läs- och skrivsvårigheter är komplicerade och sammansatta problem. De handlar i hög grad om enskilda individers erfarenheter och upplevelser, och de handlar om omgiv-

ningens förmåga till förståelse och kunskap om problemen. Det är inte problem som enkelt låter sig förebyggas eller åtgärdas. Det är inte heller problem som enkelt försvinner.

Språkutveckling, kunskapsutveckling och identitetsutveckling går hand i hand och är livslånga processer. Läs- och skrivförmåga är inte något man tillägnar sig under den första tiden i skolan och sedan behåller livet ut. Den språkliga liksom den intellektuella utvecklingen börjar långt innan barn blir skolelever och för att upprätthålla och vidareutveckla den krävs kontinuerlig, riklig och meningsfull språkanvändning genom skolåren och vidare genom utbildning, samhälls- och yrkesliv.

Den pedagogiska miljö ett barn erbjuds från förskolan upp igenom gymnasieskolan får avgörande betydelse för skriftspråkutvecklingen och för hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas och avhjälpas. Därför har också vårt arbete varit centrerat kring frågan om vad man pedagogiskt kan göra för att skapa språkutvecklande lärandemiljöer för alla, men framför allt för de barn och unga som fått eller riskerar att få läs- och skrivsvårigheter.

Parallellt med den debatt om läs- och skrivsvårigheter som förts under 1990-talet har medier på olika sätt lyft fram larmrapporter om tillståndet när det gäller allvarliga läs- och skrivsvårigheter och skolans brister. I debatten har det funnits en tendens till förenkling. Man har bortsett från den osäkerhet som fortfarande finns kring frågor som rör varför människor får stora läs- och skrivsvårigheter och vad skolan kan göra.

Vi har försökt göra oss en bild både av forskningsläget i frågan om läs- och skrivutveckling/svårigheter och av sådana pedagogiska insatser i förskola och skola som visat sig vara gynnsamma, men vi konstaterar att det fortfarande saknas tillräckliga kunskaper om såväl de bakomliggande orsakerna till svårigheterna som de pedagogiska möjligheterna att förebygga och stödja.

Många försök att bättre förstå och bearbeta problemen har gjorts och görs både inom forskning och i praktisk pedagogisk verksamhet. Ett av våra arbetsfält har varit att söka efter och beskriva sådan verksamhet. En viktig del av arbetet har

därför varit att lyssna på barns, ungdomars och vuxnas berättelser.

Ur de exempel vi funnit i forskning och i praktisk verksamhet, har vi försökt att lyfta fram viktiga dimensioner och resonerat kring dem. Vår ambition har varit att se "hela vägen" från små till stora barn med alla sorters uppväxtvillkor. Det har varit lätt att finna lärare och elever som berättat om spännande arbete i skolan, men det har varit svårare att finna *dokumenterad* och *utvärderad* verksamhet. Särskilt svårt har det varit att finna utvärderad verksamhet som visat sig ge långsiktiga effekter för barn och unga som har stora läs- och skrivsvårigheter.

Det vi har funnit har vi försökt att tolka och tolkningarna har fått utgöra utgångspunkterna för de förslag vi här lägger fram.

Läs- och skrivkommitténs uppgift har varit omfattande och komplicerad. Därför har vi knutit experter inom olika områden till arbetet. Vi har också samrått med Barnomsorg och skolakommittén, Skolkommittén och Utredningen om funktionshindrade elever i skolan – samt med olika myndigheter, intresseorganisationer och enskilda med speciella kunskaper i de frågor vi arbetat med.

Läsanvisningar

I kapitel två presenterar vi några utgångspunkter för arbetet. Vi ser skriftspråkligheten som en rättighet. Det är skolans ansvar att alla barn och unga får möjlighet att utveckla och använda sin språkliga förmåga. Om hur skolan lyckas med detta och om de krav det skriftspråkliga samhället ställer handlar detta inledande kapitel.

I kapitel tre utvecklar vi de tankar som ligger till grund för våra förslag. Här för vi resonemang om språkandets och lärandets betydelse för identitetsutvecklingen.

Det fjärde kapitlet beskriver olika teoretiska utgångspunkter för en diskussion om läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter. På det följer ett avsnitt där enskilda

individer, barn, unga och gamla får komma till tals och lyfta fram olika erfarenheter. Det avsnittet innehåller också bilder av några olika "rum" i förskola och skola där barn och unga läser, skriver och lär. De tankar, kommentarer, erfarenheter och kunskaper som presenteras i dessa relativt omfattande avsnitt sammanfattas kort och leder över till betänkandets femte kapitel, där vi samlat de förslag vi lägger fram i fem områden.

I bakgrundstexterna till varje förslagsområde sammanfattar vi relativt utförligt frågeställningar som behandlats i tidigare delar av betänkandet. Vi har valt en sådan uppläggning för att det ska vara möjligt att ta ställning till förslagen utan att nödvändigtvis ha trängt in i betänkandet som helhet.

I det första förslagsområdet *Skriftspråksutveckling, tid och lärandemiljö* föreslår vi att en mer medvetet uttalad syn på språkets och språkandets roll i barns och ungas liv, arbete och lärande får prägla kommande måldokument för pedagogisk verksamhet för barn och ungdomar 1-16 år och för de frivilliga skolformerna. Hur det kan ske har vi exemplifierat i bilaga 4, där vi gjort motsvarande tillägg och förändringar i läroplansförslaget för 6-16-årsverksamheten.

Vi föreslår också att regeringen uppdrar åt Skolverket att inom arbetet med den kontinuerliga kursplaneutvecklingen analysera kursplanerna med fokus på vikten av att många språkliga och kulturella uttrycksformer får prägla förskolans och skolans verksamhet.

Vi föreslår slutligen att Skolverket ska kartlägga förskolans och skolans textmiljö samt fånga upp och rikta insatser som syftar till att utveckla arbetet med texter och textbaserade medier.

Under förslagsområde *II Tidiga och fortsatta insatser – hjälp, stöd och ansvar* föreslår vi ändringar i skollagen och i grundskoleförordningen i syfte att markera en fokusförskjutning som innebär att svårigheter i skolan ses som pedagogiska frågor och inte som individuella problem.

Vi föreslår också att rektors och berörd skolpersonals ansvar för arbetet med åtgärdsprogram förstärks och förtydligas. Bland annat bör det tydligt framgå att den analys som

ska ligga till grund för ett åtgärdsprogram ska handla om både den enskilde eleven och om hela den verksamhet som det enskilda barnet deltar i. Det innebär att åtgärdsprogrammen ska fokusera både individen och verksamheten. Ansvaret omfattar också att aktivt involvera elever och föräldrar i arbetet med åtgärdsprogrammen.

Vi föreslår slutligen skrivningar som anger ett tydligare ansvar för att effekterna av de insatser åtgärdsprogrammen definierat fortlöpande analyseras, utvärderas och utvecklas som ett stöd för den enskilde individen och som ett stöd för verksamheten.

Förslagsområde III *Utveckling och utvärdering* tar upp enskilda kommuners eller skolors behov av kompetens på regional eller nationell nivå.

Vi föreslår att Skolverkets tillsynsuppdrag preciseras vad gäller ansvaret för skolornas arbete med läs- och skrivutveckling. I det uppdraget bör ingå att utvärdera de nationella provens utvecklingskraft och att särskilt stödja lokala utvecklingsprogram som syftar till långsiktig utvärdering av skolornas skriftspråksarbete. Vi föreslår också att Skolverket får i uppdrag att utarbeta ett stödmaterial för arbetet med åtgärdsprogram samt att utarbeta information om de rättigheter barn och unga med läs- och skrivsvårigheter har.

Forskning behandlas i förslagsområde IV. Här konstaterar vi att forskningsunderlaget är bräckligt vad gäller möjligheterna att entydigt föreslå åtgärder som stöder barn och ungdomar som fått eller riskerar få läs- och skrivsvårigheter. Det saknas framför allt forskning om framgångsrikt arbete i förskola och skola som långsiktigt visat sig förhindra att elever får läs- och skrivsvårigheter. Det finns dock en rad enskilda insatser och goda erfarenheter, både forskning och praktisk verksamhet, som pekar mot att barn och ungdomar som riskerar att få läs- och skrivsvårigheter framför allt behöver tre saker: en stimulerande och trygg arbetssituation inom gruppens eller klassens ram, särskilt stöd kring det som är svårt och tillgång till särskilda hjälpmedel. Inom detta område föreslår vi stöd inom forsknings- och utvecklingsområden som på sikt kan ge en tydligare bild av den situation elever,

som riskerar att få eller fått läs- och skrivsvårigheter, befinner sig i och som tydligare kan peka ut de pedagogiska möjligheterna.

Under förslagsområde V diskuterar vi *utbildning och kompetensutveckling*. Vi konstaterar att frågor om läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter varit en angelägenhet för skolan, för lärare i skolans tidigare årskurser och för lärare i svenska. Vi lägger här förslag som avser att höja kompetens och ansvar även hos förskolans och skolbarnsomsorgens pedagoger och för lärare på alla stadier och i alla ämnen. Språkutveckling kan inte frikopplas från frågor om kunskap och lärande. Frågor om läsning och skrivning berör all verksamhet för barn och ungdom och alla ämnen.

Vi föreslår därför tillägg och ändringar i högskoleförordningen där detta tydligare pekas ut samt att förändringarna ska avse samtliga pedagog- och lärarutbildningar för förskolan, grundskolan och ungdomsskolan. I övrigt lägger vi inga förslag utan överlämnar våra diskussioner och slutsatser till Lärarutbildningskommittén.

Betänkandet avslutas med en bilagedel som innehåller de direktiv vi arbetat efter, en artikel och en forskningsöversikt som belyser några av de huvudfrågor som vi behandlat samt våra förslag till förändringar och tillägg i styrdokumentet för verksamhet i förskola och skola.

I bilagedelen finns också två av de internationella överenskommelser som Sverige förbundit sig att följa, *Salamancadeklarationen* och *FN:s standardregler* i förenklad version.

O

Läs- och skrivkommitténs fokus är det enskilda barnet och den enskilda unga människan och hennes lust och möjligheter att bli en läsande, skrivande och lärande människa. Vårt fokus är också *individen i gruppen* – i förskola och i skola – och de vuxna som där närmast omger barnet eller den unge, pedagogerna, lärarna och rektorn.

Skolkommittén och Barnomsorg och skolakommittén har satt in de processer vi haft att utreda i ett bredare samhällsperspektiv.

I *Växa i lärande*, Barnomsorg och skolakommitténs förslag till gemensamt måldokument – läroplan – för förskola och skola, diskuteras integration och samverkan mellan förskola och skola. Här förs också en viktig diskussion om lek och lärande.¹

I slutbetänkandet från Utredningen om funktionshindrade elever i skolan, kommer ansvarsfördelningen mellan stat, kommun och landsting för utbildning och omvårdnad av dessa elever att behandlas. Betänkandet kommer att ta upp såväl den kommunala skolan som dagens statliga specialskolor. Kommunernas behov av specialpedagogiskt stöd kommer att avhandlas liksom behovet av specialpedagogisk kompetens inom skolan. Även ansvarsfrågorna för läromedel kommer att beröras.

Skolkommitténs delbetänkanden *Föräldrar i självförvaltande skolor*, *Inflytande på riktigt* och *Krock eller möte* diskuterar nödvändigheten av barns och ungdomars inflytande över läroprocesserna och därmed över hela verksamheten i förskola och skola.² I Skolkommitténs slutbetänkande *Skolfrågor* diskuteras socialisation och samhällsförändring, dvs. barns och ungdomars liv, lust och lärande i en värld – och en skola – som präglas av förändring. Frågor om klass, kön och etnicitet får här en utförligare behandling än vad vi kunnat ge dem. Antologin *Den mångkulturella skolan* tar särskilt upp språkfrågor som rör barn och unga med invandrarbakgrund.³ I *Skolfrågor* diskuteras också vad det nya styrsystemet kan innebära för barn, ungdomar och vuxna i förskola och skola.

Läs- och skrivkommitténs perspektiv är alltså snävare. Det rör de barn och ungdomar som på olika sätt får svårigheter med läsning och skrivning. Vårt betänkande *Att lämna skolan med rak rygg* ska läsas i dialog med de övriga betänkanden och skrifter vi talat om.

¹ SOU 1997:21

² SOU 1995:103, SOU 1996:22, SOU 1996:143

³ Hultinger & Wallentin 1996

Att lämna skolan med rak rygg – några utgångspunkter

Att ha makt över språket – en rättvise- och demokratifråga

Språkandet, det muntliga och det skriftliga, hänger intimt samman med tänkandet och lärandet. För att äga sådan språklig handlingskraft att man har makt över sitt eget liv och sitt eget lärande räcker inte bara grundläggande läs- och skrivfärdigheter. Det vill till mer än att kunna läsa av, läsa fort och stava rätt – det vill också till att man läser och skriver på ett sådant sätt att världen blir tolkningsbar. Den som inte kan läsa, skriva och tala så att tillvaron blir mer begriplig och därmed också möjlig att påverka är på många avgörande sätt utestängd från samhällsgemenskapen.

Därför är det ett av förskolans och skolans viktigaste ansvar att alla barn och unga oavsett sociala, kulturella eller andra förutsättningar under sina år i förskola och skola får utveckla en bild av sig själva som skriftspråkliga och utveckla en så god språklig tillit att språket blir en kraft både i läroprocesserna i skola och utbildning och i deras liv. Detta är en grundläggande rättvise- och demokratifråga.

Inflytande, delaktighet och kommunikation

I sitt delbetänkande *Inflytande på riktigt* diskuterar Skolkommittén varför det är viktigt att barn och ungdomar – och deras föräldrar – får inflytande över verksamheten i förskola och skola.⁴

⁴ SOU 1996:22

För det första är det en mänsklig rättighet. För det andra är en av förskolans och skolans viktigaste uppgifter att skapa en verksamhet där barn och ungdomar får möjlighet att göra sådana erfarenheter att de kan känna sig delaktiga i samhälleliga angelägenheter – skolans uppgift är att fostra demokratiska medborgare. Men framför allt ska barn och ungdomar ha inflytande därför att delaktighet är en förutsättning för lärande:

Elevers lärande är beroende av att de har inflytande över sin egen kunskapsprocess. Om det eleverna arbetar med i skolan ska kunna införlivas som verklig kunskap förbunden med deras tidigare erfarenheter och kunskaper, då krävs att de är djupt delaktiga. Kunskapsarbete är en skapande process, och den som skapar måste vara närvarande och delaktig i det som sker. Det kan man inte vara om det är någon annan som tar hela ansvaret för vad och hur man ska lära sig och om man själv känner sig utanför.

Elevers inflytande över sitt eget lärande är inte heller det ett i grunden individuellt företag. *Det är i kommunikation med andra som eleven blir medveten om sig själv och om världen.* Om elevens egen uppfattning inte utmanas av lärares och kamraters, hur får då eleven syn på sådant som ligger utanför den egna begränsade förståelsen, det som finns där som oupptäckt kunskap?⁵

I kursplanen i svenska för grundskolan diskuteras språkets roll i människors liv och lärande:

Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Det utvecklar en människas tänkande och kreativitet, hennes relationer till andra och hennes personliga och kulturella identitet. Genom språkanvändandet blir kunskap synlig och hanterbar. Språkförmågan har alltså stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet.⁶

Lärande och kunskapsarbete förutsätter kommunikation: samtal, läsande och skrivande. Det gäller inte minst de barn och ungdomar som riskerar att få det motigt i förskola och skola.

⁵ SOU 1996:22

⁶ Kursplaner för grundskolan 1994

Samhället – och skolan – ställer höga krav

Vi lever i en utvecklad skrift- och mediekultur som ställer höga och delvis nya krav på människors skriftspråklighet. Arbetsmarknadens krav på goda kommunikationsfärdigheter gör att människor med låg skriftspråklig säkerhet riskerar att i allt större utsträckning ställas utanför arbetsmarknaden.

Informationssamhället och den snabba teknologiska utvecklingen innebär att förvärvade kunskaper snabbt blir inaktuella. Detta medför krav på ständig kompetensutveckling. Det finns anledning att tro att människor som upplever att de inte äger tillräckligt god skriftspråklighet avstår från eller helt enkelt väljer bort fortsatta studier.⁷ Några aktuella undersökningar visar att läs- och skrivsvårigheter är vanligare bland arbetslösa än i befolkningen i stort. Vi vet också att arbetslösa ibland avstår från att söka sig till arbetsförmedlingarna på grund av osäkerhet med läsandet och skrivandet.

Det moderna samhället och människors liv präglas av hastigt föränderliga kulturella och socioekonomiska villkor. Fakta och kunskaper har blivit färskvaror. Livsmönstret omsorg–skola–utbildning–arbete–pensionering–omsorg håller inte längre. ”Återkommande utbildning” och ”livslångt lärande” har blivit nödvändiga överlevnadsstrategier.

För att möta kraven på nya och andra kunskaper än de som skolans grundutbildning gav har vuxenutbildningen ökat. Kommunerna och staten satsar stora resurser på att överbrygga de utbildningsklyftor som finns och som tenderar att öka i samhället. För att få del av sådan utbildning krävs god tilltro till den egna skriftspråkliga förmågan.

Skriftspråket förenar och skiljer

I ett kunskapsintensivt samhälle som vårt har skriftspråket en central och sammansatt roll. Om detta skriver Roger Säljö:

Som framgått är skriftspråksanvändning en central men samtidigt mycket sammansatt dimension av det moderna samhället

⁷ Myrberg 1996

och dess kunskapsformer. Skriftspråket fungerar som ett kitt i samhället och mellan samhällen i den meningen att det tillåter utbyte av erfarenheter och impulser inom snart sagt alla områden, men samtidigt fungerar det som en differentierande mekanism. Behärskning av den form av kommunikation som texten representerar skiktar människor vad avser deras möjligheter att klara sig i skolan och få tillträde till arbetsmarknaden. Skriften tränger ned i allt fler arbetsprocesser och avancerade färdigheter i läsning och skrivning blir en nödvändighet inom de flesta områden. Informationsteknologin är också en förlängning av skriftspråksorienteringen och leder till ett än rikare flöde av information och dokumentation som skall produceras och bearbetas. Kraven på att kunna skriva förståeliga dokument anpassade till olika krav hos kunder, klienter eller patienter ökar och blir en del av allt fler yrken och verksamheter. Skrift blir arbetspråk för allt fler.

Genom att läsning och skrivning är så centrala aspekter av vårt samhälles sätt att fungera kan man se bristande färdigheter som både symptom på och orsak till att människor lyckas eller misslyckas. I en mening kan man hävda att det förhållandet att det kunskapsintensiva samhället i så stor utsträckning låter litterata färdigheter vara avgörande för människors skolkarriär och yrkesframgång är tämligen logiskt och representerar en meritokratisk ideologi. Det finns ett stort funktionellt värde i de sätt att kommunicera, resonera och argumentera som skriften premierar och hela vårt samhälle är beroende av att dessa förhållningssätt förs vidare och utvecklas. Individens behärskning av avancerade litterata färdigheter bör därför vara en viktig komponent av det som ger framgång i skolan såväl som på andra arenor.

/.../ de avancerade färdigheter som läsning och skrivning utgör tydliga exempel på är vad man kan kalla typiska institutionella färdigheter. De utvecklas i första hand som svar på uppgifter och utmaningar som man kan få i omgivningar i den typ av institutionella miljöer som skola och yrkesliv erbjuder.⁸

OECD-rapporten *Literacy, Economy and Society* visar att vår fjärde svensk inte når upp till grundskolans kravnivå vad

⁸ Se bilaga 2

gäller läs-, skriv- och räkneförmåga.⁹ Samtidigt visar rapporten att ett stort antal svenskar med låg formell utbildning har god kompetens när det gäller att förstå och använda komplicerad information. Detta är motsägelsefullt och väcker en rad frågor – inte minst den om grundskolans kravnivåer när det gäller skriftspråkighet.

Stora krav på god språkighet ställs inte bara på vuxna. Redan i skolan ställs sådana krav. Så som skolans verksamhet ser ut är det i själva verket en viktig förutsättning för individuell framgång att man tidigt har språket i sin makt – muntligt och skriftligt. Av allt det barn förväntas lära sig när de börjar skolan blir att läsa och skriva på många sätt avgörande för hur den fortsatta skolgången och utbildningen gestaltar sig. Eftersom praktiskt taget all verksamhet i skolan förutsätter läsande och skrivande, blir det snart svårt för den som inte redan tidigt gärna läser och skriver. Arbetet i skolan förutsätter på många sätt mycket god skriftspråklig förmåga och det är i stor utsträckning den som avgör hur barn och unga uppfattar sina möjligheter i skolan och därmed också vad de vill och orkar göra av sin skolgång.

Eftersom läs- och skrivundervisningen under de inledande skolåren är en så viktig del av verksamheten upplever många detta att lära sig läsa och skriva som själva poängen med de första skolåren.¹⁰ Läs- och skrivundervisningen blir oftast den första, tydliga erfarenhet barn får av skola och undervisning och därför kommer den att påverka barnets syn på inläring och kunskaper över huvud taget. Bland annat därför är barns erfarenheter av denna undervisning så väsentliga. Barn som tidigt får uppleva motgångar i läs- och skrivarbetet utvecklar ofta en negativ självbild. Framgångar eller misslyckanden påverkar därför som regel hela skolgången och barnets syn på skola, lärande och utbildning.

Barn på lågstadiet som har mycket svårt för att lära sig läsa och skriva löper stor [risk] att tidigt hamna i onda cirklar. Om läsproblemen kvarstår upptäcker lärare, föräldrar och klasskamrater förr eller senare barnets svårigheter och tappar kanske

⁹ OECD 1995

¹⁰ Dahlgren & Olsson 1985

så småningom tron på förändringar i positiv riktning. Hur dessa personer ser på barnets förmåga att lyckas med sin läsinlärning avslöjas på direkt eller indirekt väg via ord eller kroppsspråk. Värderingar från betydelsefulla andra personer påverkar vår självbild. Barnet börjar nu själv misströsta på allvar. Självförtroendet vad gäller förmåga att lära sig läsa sjunker. I värsta fall sprider sig den bristande tron på den egna inlärningsförmågan och utvecklas till en mer allmänt negativ syn på egna förmågor och eget värde. Barn med negativ självuppfattning är ofta ängsliga och rädda för att misslyckas. Detta kan leda till koncentrationssvårigheter vilket är en allvarlig nackdel när en elev skall ”knäcka koden”.¹¹

Att osäker skriftspråkighet senare under skoltiden kan vara en viktig förklaring till elevers allmänna skolsvårigheter och studieavbrott visar flera utländska studier.¹² En del elever reagerar med skolk, andra upplevs av lärare och kamrater som störande under lektionerna, somliga blir passiva och tysta, andra åter jobbar på och döljer eller kompenserar sina svårigheter på olika sätt.

Svenska undersökningar visar att ungdomar som avbryter sin skolgång i grundskolan ofta redan från skolstarten känt sig utanför det egentliga skolarbetet. Det som utmärker många av de här ungdomarna är att de tidigt har ”/.../ vant sig vid att inte lyckas, inte kunna och inte klara av det som i skolan bedömts vara viktigt och högt värderat”.¹³ I vad mån just skriftspråkliga svårigheter medverkat till misslyckanden och studieavbrott i den svenska grund- och/eller gymnasieskolan behöver ytterligare undersökas.

God skriftspråklig förmåga?

Att beskriva och definiera *skriftspråkighet* (det som i engelskspråkig litteratur benämns ”literacy”) är ett kompli-

¹¹ Taube 1995

¹² Limage 1990, Phillips 1984

¹³ Emanuelsson 1976 s. 12

cerat företag. En rad tillvägagångssätt är möjliga och olika undersökningar har gripit sig an definitionsproblemen från skilda utgångspunkter. Någon enhetligt godtagen definition finns inte. Det vanligaste är för övrigt inte heller att det är *skriftspråklig förmåga* som definieras. Påtagligt många fler framställningar beskriver och definierar bristfällig skriftspråklighet, olika typer och grader av brister i den skriftspråkliga förmågan och olika termer och avgränsningar görs i olika framställningar.¹⁴

Läs- och skrivkommittén har inte sett det som sin uppgift att fastslå principer för bedömningar och nivåer av skriftspråklig förmåga eller av graden och arten av läs- och skrivsvårigheter, utan konstaterar att det finns många olika sätt att beskriva och bedöma skriftspråklighet och att kriterierna för god skriftspråklig förmåga liksom gränserna för olika läs- och skrivsvårigheter på många sätt måste ses som godtyckliga.

Som en följd av detta blir det naturligt att högst varierande uppgifter om förekomsten av dyslexi och läs- och skrivsvårigheter lämnas i såväl vetenskapliga rapporter som i olika medier. Ingvar Lundberg skriver:

Det blir nödvändigtvis fråga om ett statistiskt godtycke var vi sätter gränsen. I vilken utsträckning dyslexi förekommer blir en gränsdragningsfråga, där olika forskare har olika kriterier. Detta bör man hålla i minnet när man ser uppgifter om i vilken utsträckning dyslexi förekommer i befolkningen.¹⁵

Oavsett vilket perspektiv man väljer är det ett vanskligt företag att göra jämförelser över tid – både vad gäller enskilda individer och vad gäller större populationer och grupper av människor. Men en sak vet vi och det är att en människas möjligheter att hantera skriftspråket i stor utsträckning påverkar hur hennes liv gestaltar sig såväl privat som i arbetslivet – på samma gång påverkar det liv människan lever hur hon väljer att använda skriften.

Det finns alltså många olika sätt att beskriva och definiera skriftspråklighet. Enkla, entydiga mätningar låter sig svår-

¹⁴ För en översikt se t.ex. Stadler 1994

¹⁵ Lundberg 1995 sid. 35

ligen göras eftersom den skriftspråkliga förmågan är en så komplicerad och mångfacetterad kompetens vars värde i hög grad beror på de omgivande kraven och den enskilda människans personliga liv och upplevda behov.

Historiskt sett har man ofta talat om *läs- och skrivkunnighet* och definierat den i termer av färdigheter som att kunna läsa av korrekt och snabbt och att stava enligt rådande stavningsnormer. Olika kvantitativa definitioner har använts för att beskriva graden av läs- och skrivkunnighet. Det har varit vanligt att utgå från en tänkt normalpopulation och helt enkelt säga att exempelvis de individer som ligger lägre än – 1 standardavvikelse från medelvärdet (dvs. de 16 procent ”svagaste” läsarna i en population) har lässvårigheter.¹⁶

Denna typ av definition av läs- och skrivförmåga/svårigheter är givetvis bekymmersam på flera sätt. För det första är definitionen beroende av att läsandet och skrivandet måste prövas med standardiserade test av olika slag. Resultaten av sådana mätningar ger en i viss mening objektiv, men samtidigt begränsad bild av individens skriftspråkliga förmåga. Dessutom är mätningar av kunskaper där man utgår från standardiserade nivåer problematiska i en skola för alla, där man utgår från att det normala förutsätts vara att alla är olika.

Ett annat vanligt sätt att definiera skriftspråkliga nivåer har varit att ange vilket ”skolstadium” läsförmågan motsvarar. På 1970-talet introducerades således begreppet *funktionell läs- och skrivfärdighet*. Denna definierades utifrån ett ”årskurs 6-kriterium” genom att man fastslog att funktionell läs- och skrivförmåga motsvarade den förmåga som en genomsnittselev enligt ett visst standardiserat läs- och stavningstest beräknades ha vid slutet av årskurs sex. Att ha funktionell läs- och skrivfärdighet innebar enligt detta sätt att se t.ex. att kunna tyda och fylla i blanketter, hitta i telefonkatalogen och följa enkla skriftliga anvisningar. Människor som inte uppfyllde kraven beskrevs som ”funktionellt illitterata”.¹⁷ Unesco definierar en läs- och skrivkunnig person som

¹⁶ Se t.ex. Malmqvist 1973 s. 158-159

¹⁷ Grundin s. 83

.../ someone who can with understanding both read and write a short simple statement on his or her everyday life.¹⁸

I svensk översättning kan man uttrycka det som ”en person som kan såväl läsa som skriva en kort, enkel redogörelse med anknytning till hans eller hennes vardagliga liv”.

Med en sådan definition är de flesta vuxna i Sverige läs- och skrivkunniga. Samtidigt är det givetvis så att den individ vars skriftspråkighet är så begränsad har små möjligheter att fullt ut delta i dagens informationstäta och kunskapskrävande arbets- och samhällsliv.

Flera större internationella kunskapsmätningar inom olika områden har genomförts av the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Syftet med undersökningarna har dels varit att få fram jämförbara mått på de kunskapsresultat som olika skolsystem uppnår, dels att jämföra kvaliteten i olika länders utbildningssystem, men också att studera hemmiljö, skola och samhälle för att finna de bakgrundsfaktorer som påverkar resultaten.

Två gånger har dessa undersökningar avsett skolelevers läskunnighet. Den senaste undersökningen ägde rum 1990/91. Mer än två hundra tusen elever och över tio tusen lärare från ett trettio-tal länder, däribland Sverige, deltog. Skolverket har i tre rapporter redovisat den svenska delen av undersökningen.¹⁹

IEA-undersökningen omfattar inte hela den skriftspråkliga kompetensen och gör heller inga kopplingar till muntlighet. Förmågan att skriva studeras inte alls. Det är förmågan att läsa, Reading Literacy, som studeras och den definieras som

.../ the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual.²⁰

I Skolverkets rapport har IEA:s definition översatts med:

¹⁸ Unesco 1993 s. 24

¹⁹ Skolverket 1975:78, 79, 80

²⁰ Elley 1992 s. 3

Läskunnighet är förmåga att förstå och använda sådana former av skriftspråket som krävs i samhället och/eller som är av värde för individen.

I definitionen på läskunnighet inbegrips alltså här de krav som det omgivande samhället ställer och dessutom individens egen uppfattning om sitt behov av och förmåga att läsa. Många menar dock att detta sista kan vara problematiskt. Den tidigare nämnda OECD-rapport som behandlar vuxnas läsförmåga visar att sambandet mellan den självskattade förmågan och den som mätts är mycket svagt²¹ Myrberg menar att de flesta av dem som har dåliga läsresultat enligt undersökningen inte är medvetna om eller inte vill medge några problem.²² Fyra av fem av dessa anser att de läser och skriver bra eller till och med mycket bra trots att deras resultat i undersökningen är svaga. Man kan givetvis också tolka detta som att dessa individer faktiskt har den skriftspråklighet de behöver eller upplever sig behöva.

Den undersökning som OECD-rapporten bygger på, "International Adult Literacy Survey" (IALS), genomfördes under hösten 1994. Sverige deltog i undersökningen tillsammans med sex andra länder. Studiens syfte var i första hand att jämföra vuxnas förmåga att förstå och använda tryckt och skrivet material, men också att utveckla användbara mätmetoder.

IALS ledningsgrupp hävdar att tidigare läsundersökningar har definierat läsfärdighet som något individen äger eller inte äger och utifrån detta försökt fastslå hur stor del av befolkningarna som kan betraktas som analfabeter och hur stor del som kan betraktas som läs- och skrivkunniga. En sådan definition är, enligt gruppen, otillräcklig och tar inte hänsyn till läs- och skrivförmågans komplexitet och mångfald. I den definition av läsförmåga, som IALS nu gör, tar man hänsyn till

/.../ läskunnighetens stora betydelse för individens studieframgång på samtliga nivåer i utbildningssystemet, för för-

²¹ Skolverket 1996:115

²² Myrberg 1996

mågan att utvecklas i arbetet, ta politisk ställning och tillvarata sina intressen som medborgare, fungera som förälder, hävda sig på arbetsmarknaden etc.²³

Med denna syn på läsningens betydelse för individen definierar IALS läskompetens hos vuxna som en aktiv handling, nämligen:

Using printed and written information to function in society, to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential.²⁴

I Skolverkets genomgång av IALS-studien uttrycks det på följande sätt:

Förmågan att använda tryckt eller handskriven text för

- att fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer
- att kunna tillgodose sina behov och personliga mål
- att förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina förutsättningar.²⁵

Goda läsfärdigheter i ett internationellt perspektiv

Som tidigare nämnts har IEA två gånger genomfört internationella undersökningar beträffande läsnivåerna i en rad länder. Den första undersökningen omfattade femton länder och genomfördes 1970/71 och nästa genomfördes tjugo år senare, läsåret 1990/91. Denna gång deltog ett trettiotal länder. Sverige medverkade i bägge undersökningarna. Många av de slutsatser som drogs vid den första undersökningen visade sig gälla även tjugo år senare.

Den nationella läsfärdigheten hos skolelever i de deltagande länderna har starka samband med den ekonomiska och sociala utvecklingen i länderna i stort. I länder med relativt stark ekonomi, hög hälsostandard och god nivå på den

²³ Skolverket 115 s. 12

²⁴ OECD s. 14

²⁵ Skolverket 1996:115 s. 13

vuxna befolkningens läsförmåga var de flesta eleverna goda läsare oavsett vid vilken ålder den första läsundervisningen började. Antalet skoldagar per läsår tycks också spela en underordnad roll för utvecklandet av god läsförmåga. Det omgivande samhällets ekonomiska och sociala status förefaller ha större betydelse.

Inte heller visar sig klasstorlek, förekomsten av läsdiagnoser och/eller deltagande i förskoleverksamhet få genomslag vad beträffar skillnader i allmänt läsresultat mellan de deltagande länderna. Faktorer som däremot visade sig ha avgörande betydelse var god tillgång till böcker i skolan och i närsamhället och föräldrarnas samverkan med skolan.

Elever i länder med kommuner och skolor som saknade eller hade dålig tillgång till rikhaltiga skol- och kommunbibliotek hade betydligt lägre läskunnighet. Ländernas läs-tradition visade sig också utslagsgivande. I länder där läsning har en lång historisk tradition och där befolkningen läser dagstidningar och har många böcker i sina bokhyllor läser eleverna inte helt oväntat bättre än i länder med svagt utvecklad läskultur.

IEA-undersökningen visar också ett tydligt samband mellan elevernas läsfärdighet och lärarkårens utbildningsnivå mätt i lärarutbildningens längd i år. Sambandet var starkt även efter det att skillnaderna i ländernas ekonomiska förhållanden frånräknats. Ju fler utbildningsår för lärarna – desto bättre läser eleverna.

Den första internationella rapporten från läskunnighetsundersökningen 1990/91 gav inget stöd för att sen skolstart i sig skulle vara ett hinder för läsutvecklingen eller att tidig formell språkundervisning nödvändigtvis förbättrar ett lands allmänna läsnivå.²⁶ Undersökningen visar tvärtom att i de länder där elever får sin första läsundervisning först vid sju års ålder (exempelvis i Sverige och Finland) tillhör nio-åringarna genomgående de bästa läsarna. I senare jämförelser där endast länder med samma ekonomiska och sociala

²⁶ Elley 1994 s. 224

standard ingick visade sig dock i regel bättre läsprestationer i länder med tidig skolstart. Skolverket drar av detta slutsatsen:

Man kan alltså konstatera att det i denna studie inte finns något som skulle tala emot den förändring i riktning mot en tidigare skolstart i Sverige som ägt rum efter genomförandet av IEA:s läskunnighetsundersökning.²⁷

Det finns anledning att påpeka att analysen av skolstartsålderns betydelse enbart tar hänsyn till ländernas genomsnittliga läsnivå. Undersökningen säger ingenting om de svagaste läsarna i detta avseende. Den säger heller ingenting om den tid som ägnas läsning och andra språkliga verksamheter under de första skolåren. Det är inte alldeles otänkbart att en av förklaringarna till den stora spridningen mellan hög- och lågpresterande elever i länder med mycket höga medelvärden kan finnas i den sena skolstarten.

Det finns ytterligare en viktig skillnad mellan länder vars elever har god läsförmåga och länder som inte når så goda resultat. Det gäller elevernas egen uppfattning om hur man blir en bra läsare. I de länder som har hög lässtandard förefaller det som om eleverna i högre grad än i länder med låg lässtandard har uppfattningen att man blir en bra läsare när man tycker om att läsa och är intresserad av det lästa. I länder vars elever enligt undersökningen är sämre läsare uppfattar eleverna i större utsträckning att man blir en bättre läsare genom formell färdighetsträning.

Av detta drar IEA slutsatsen att en läsundervisning som har som målsättning *läslust* snarare än läsfärdighet är mer framgångsrik än den som är inriktad i första hand på läsfärdighet.²⁸

Hur läser flickor och pojkar?

IEA-undersökningen visar att de flesta svenska nio- och fjortonåringar har mycket god läsfärdighet sett ur ett inter-

²⁷ Skolverket 1995:78

²⁸ Elley 1994 s. 10

nationellt perspektiv och att de läser minst lika bra nu som för tjugo år sedan. I de sammanfattande kommentarerna till rapporten *Hur i all världen läser svenska elever?* skriver Skolverket:

Med ett undantag kan man säga att svenska elever läser så bra som man kan förvänta sig med hänsyn till landets utvecklingsnivå mätt i de tre faktorerna: ekonomi, hälsa och läskunnighet bland vuxna.²⁹

De resultat som hittills tagits fram med hjälp av det omfattande IEA-materialet ger oss dock än så länge en osäker bild av hur det faktiskt förhåller sig med de svenska skolbarnens skriftspråkliga förmåga och därmed givetvis också en mycket ofullständig bild av hur framgångsrik svensk grundskolas läs- och skrivundervisning är. Det vi kan utläsa när vi ser på hur de elever som deltog i undersökningen fördelade sig över förmågeskalan är att 10 procent av nioåringarna erhöll låga eller mycket låga resultat. Speciellt gäller det förståelsen av sakprosa.

Spridningen bland de svenska fjortonåringarna var något mindre än bland nioåringarna, dvs. de svaga läsarna bland nioåringarna låg alltså på en relativt sett lägre nivå än motsvarande grupp bland fjortonåringarna. Den oro för att avståndet mellan goda och svaga svenska läsare ökar under skolåren, som ibland har förts fram i debatten, bekräftas alltså inte av IEA-undersökningens resultat. Det är snarare tvärtom – avståndet minskar.

Det är på många sätt glädjande och positiva siffror som står att läsa i IEA-rapporten, men rapporten visar också att mellan 4 och 4,5 procent av de svenska eleverna i årskurs åtta läser sämre än den svenska genomsnittseleven i årskurs tre. På flera andra områden bekräftar IEA-undersökningen det vi fått veta genom flera andra tidigare undersökningar. Bland annat att flickor med IEA-testers mått mätt läser något bättre än pojkar genom hela grundskolan och att det bland de allra svagaste läsarna finns betydligt fler pojkar än flickor.

²⁹ Skolverket 1995:80

Skillnaderna mellan flickor och pojkar är störst bland de allra svagaste eleverna och skillnaderna mellan de goda och de svaga läsarna är större inom pojkgrupperna än inom flickgrupperna. Bland de 25 procent bästa eleverna finns inga könsskillnader alls i resultaten. Dvs. de bästa läsarna bland pojkarna läser lika bra som de bästa flickorna, medan de svaga pojkarna läser mycket sämre än de svagaste flickorna.

IEA-undersökningen visar alltså att flickor i genomsnitt är något bättre än pojkar när det gäller läsförståelse i de åldersgrupper undersökningen gäller. Den visar också att det finns skillnader mellan flickors och pojkars läsintresse och läsaktiviteter.

I båda de åldersgrupper IEA-undersökningen belyser hade flickorna genomsnittligt bättre resultat på i stort sett alla läsförståelseproven än pojkarna. Vidare var spridningen inom pojkgrupperna större än inom flickgrupperna. Den största spridningen i läsprestationer över huvud taget fanns bland de tio procenten lägst presterande eleverna. Inom denna grupp, som väl får räknas innehålla elever med i alla fall lässvårigheter, var flickorna klart överlägsna pojkarna.³⁰

Liknande skillnader gäller tämligen generellt i alla skolämnen och skolbedömningar. Ju mer ”skolanpassade” bedömningarna är desto tydligare blir detta. Högskoleproven har ambitionen att inte vara så skolanpassade – där lyckas pojkar bättre än flickor.

Flickornas överlägsenhet är alltså i stort sett genomgående, men en noggrann analys av samtliga uppgifter visade att det fanns skillnader i flickors och pojkars läsprestationer beroende på vilken texttyp som lästes. I samtliga länder var flickorna mer överlägsna pojkarna på uppgifter knutna till texter som handlade om människor, förmänskligade djur och aktiviteter med mänsklig anknytning än på uppgifter knutna till texter om neutrala ämnen utan direkt mänsklig anknytning eller till naturvetenskapliga ämnen.

De få uppgifter där pojkarna presterade bättre än flickorna innehöll uppgifter som att tolka kartor, diagram och tabeller.

³⁰ Skolverket 1995:80 s. 39

Undersökningen visar att pojkar i regel läser sämre om texterna innehåller många ord och har kvinnliga huvudpersoner. En viktig slutsats vi kan dra av IEA-undersökningen är alltså att läsförmågan är avhängig av textinnehållet.

Att förklara könsskillnader vad beträffar barn och unga med läs- och skrivsvårigheter utifrån tillgängliga IEA-rapporter är däremot inte möjligt.

Vi har inte heller funnit några andra tillförlitliga och aktuella rapporter som visar om, och i så fall förklarar varför, könsskillnader är signifikanta vad gäller läs- och skrivförmåga respektive läs- och skrivsvårigheter. Vi nöjer oss med att konstatera att pojkar är starkt överrepresenterade bland de allra svagaste läsarna och att det finns ett samband mellan läsförmåga och vad man läser.

IEA visar även att de elever som är de bästa läsarna har bättre självbild, förväntar sig att utbilda sig under längre tid, har föräldrar med längre utbildningstid och ett större antal böcker hemma än de elever som enligt undersökningen är de svagaste läsarna. Undersökningen visar också att elever i de flesta länder anser att läsning är ”någonting som är avskilt från det verkliga livet, någonting man lär sig i skolan och sedan endast använder när det inte kan undvikas”.³¹

Att gruppen elever med bristande läsförmåga är förhållandevis liten i den svenska grundskolan betyder givetvis inte att problemen för de enskilda eleverna i gruppen är små. Tvärtom vet vi, inte minst genom olika intresseorganisationers arbete de senaste åren, att läs- och skrivsvårigheter kan medföra stora, svåra och ofta livslånga problem för den enskilde eleven och många gånger också för hans eller hennes föräldrar.

IEA-undersökningen säger oss att de allra flesta svenska nio- och fjortonåringar är goda läsare, men den säger oss inte särskilt mycket om den grupp som har svårigheter när det gäller läsningen och den säger oss ingenting alls om hur barn och unga har det med sitt skrivande. För att förstå varför en del barn, unga och vuxna, får och har läs- och skrivsvårig-

³¹ Skolverket 1995:80 s. 27

heter och hur stora dessa grupper är behöver kompletterande studier göras.

Hur läser vuxna i Sverige?

Läroplanen för grundskolan, Lpo 94, säger att eleverna när de slutar årskurs nio ska kunna läsa dagstidningsartiklar och liknande texter med god förståelse. I den tidigare diskuterade IALS-undersökningen visade resultaten på att en förhållandevis stor grupp ungdomar i åldersgruppen 18-25 år i Sverige inte klarar detta krav. Å andra sidan klarade nära hälften av alla i gruppen en kravnivå motsvarande högskoleprovets i svenska. Spridningen i läsförmåga bland svenska ungdomar är alltså mycket stor.

I resultaten av International Adult Literacy Study avtecknar sig ett polariserat samhälle, där var femte elev lämnar skolan med dålig läsförmåga, medan hälften har en mycket god förmåga.³²

Av mätningen framgår att goda läsare i Sverige läser bättre än motsvarande grupper i alla andra länder som deltagit i undersökningen. Det är dock stora skillnader i läsfärdighet mellan olika grupper i det svenska samhället i dag. Vilka konsekvenser det får och hur de enskilda människor, som enligt mätningarna har dålig läs- och skrivförmåga upplever sin situation vet vi ännu mycket lite om – med vetenskapliga mått mätt.

Läs- och skrivsvårigheter och kriminalitet

Undersökningar har visat att frekvensen av läs- och svårigheter/dyslexi kan vara betydligt högre bland kriminalvårdens klienter än hos befolkningen i övrigt.³³

Sedan 1970-talet har personer med läs- och skrivsvårigheter varit en prioriterad grupp i kriminalvårdens klientutbildning och under 1996 arbetade en samverkansgrupp på

³² Skolverket 1997:115

³³ Levander 1997

uppdrag av Kriminalvårdsstyrelsen med att utarbeta ett policydokument för klientutbildningen.³⁴

En del av uppdraget var att kartlägga hur stor andel av kriminalvårdens klienter som har stora läs- och skrivsvårigheter. Bakgrunden till uppdraget var en vilja hos kriminalvården att skaffa egna bedömningsgrunder för arbetet med intagna som har sådana problem.

Som en del av arbetet genomfördes en undersökning av läs- och stavningsfärdigheter hos 110 klienter vid häktena i Göteborg, Malmö och Stockholm. Maj Gun Johanssons test *Klassdiagnoser i läsning och skrivning för högstadiet* användes och visade att 21-35 procent av klientgruppen hade lägre värden än det använda testets normvärde för årskurs 7.³⁵

Undersökningen följdes upp med en enkät till samtliga lärare som undervisar vid olika kurser inom kriminalvården. Merparten av lärargruppen bedömer att upp till 30 procent av kursdeltagarna har läs- och skrivsvårigheter och att de vanligaste orsakerna till svårigheterna är bristfällig skolunderbyggnad, skolk, missbruk, avbruten skolgång osv.

Lärarenkäten visade också att det finns en grupp klienter som inte deltar i undervisning men sannolikt har stora svårigheter. Enligt lärarnas bedömning är de främsta skälen rädsla, skamkänsla, ångest, bristande självförtroende, dåliga skolerfarenheter och uppgivenhet. Språksvårigheter var den faktor som enligt lärarnas bedömning hade det lägsta orsakssambandet.

Sammantaget visar varken enkät- eller testresultat på någon utbredd förekomst av grava läs- och skrivsvårigheter bland kriminalvårdens klienter. Klientgruppen som helhet hade enligt undersökningen t.o.m. resultat som låg något över årskurs 7-normen.

Enligt rapporten bedöms alltså inte förekomsten av stora läs- och skrivsvårigheter bland kriminalvårdens klienter

³⁴ Kriminalvården 1996

³⁵ Tidigare undersökningar av klienters läs- och stavningsfärdigheter som redovisas i samverkansgruppens rapport pekar också på att mellan 20 och 30 procent av klienterna i de undersökta grupperna hade läs- och skrivfärdigheter som bedömts som svaga utifrån de normerade test som använts.

avvika i nämnvärd grad från vad som gäller för befolkningen i övrigt, men det finns en grupp intagna som på grund av osäkerhet, rädsla och dåligt självförtroende inte deltar i sådan undervisning som skulle kunna ge dem möjlighet att utveckla sin läs- och skrivförmåga.

De resultat som den ovan redovisade undersökningen rapporterar understryks av erfarenheter som redovisas från Krami i Malmö.³⁶

Krami är en verksamhet som vänder sig till unga män med kriminell bakgrund och garanterar dem arbete. Många av de arbetssökande vid Krami är dåliga på att läsa och skriva, har ofta splittrad skolgång och låg utbildningsnivå.

Men enligt personalens erfarenheter kan man inte börja med att lyfta fram ungdomarnas läs- och skrivsvårigheter eftersom deras upplevelser av utanförskap ofta är kopplade till negativa skolerfarenheter.

Målet för verksamheten är istället att ge ungdomarna möjlighet att utveckla en ny syn på sig själva som innebär att de inte längre ser sig som avvikare utan som vanliga samhällsmedborgare. Deras känsla av utstötthet måste först ersättas av en tilltro till den egna förmågan att fungera i grupp, att ta ansvar och visa hänsyn, menar man på Krami. Ur det, och ur erfarenheterna av arbete och socialt liv växer sedan behovet av vidareutbildning och tilltron till att man ska klara av det.

Självfallet gäller detta inte för alla klienter inom kriminalvården, men det är viktigt att försöka förstå vilken roll läs- och skrivsvårigheterna spelar – och har spelat – i varje enskild människas liv. Sambanden är inte entydiga.

Den ”konsekvenspedagogik” Krami använder innebär att Krami garanterar arbete, social gemenskap och stöd. De unga männen lovar i gengäld att följa överenskommelser och passa tider.

En sådan pedagogik passar, menar man, utmärkt för män, men för de unga kvinnor som deltog i gruppen fungerade konsekvenspedagogiken inte. Om t.ex. ett barn blev sjukt

³⁶ Krami Malmö 1997

stannade mamman hemma, visste att hon bröt mot reglerna och avstod därför från att anmäla frånvaron och gick miste om sin utbildningsplats. Krami beslöt därför anordna en speciell utbildning för kvinnor där man prövar en pedagogik som tar hänsyn till det som särskilt präglar kvinnors liv.

Läs- och skrivsvårigheter, kan lika lite som andra frågor, betraktas eller åtgärdas frikopplade från grundläggande frågor om identitet och delaktighet.

Har det blivit bättre eller sämre?

Under 1970-talet gjordes för första gången i Sverige en rad kvantitativa kartläggningar av läs- och skrivförmågans utveckling under skolåren.³⁷ Undersökningen – det s.k. LÄSK-projektet – hade till syfte att beskriva utvecklingen hos elevgrupper i grundskola och gymnasieskola med avseende på ett antal kommunikationsfärdigheter samt att undersöka i vad mån grundskolan respektive gymnasieskolan uppnådde de mål som uppställts. Bakgrunden till undersökningen var den då aktuella internationella diskussionen om funktionella läs- och skrivefärdigheter och den diskussion om basfärdigheter som fördes i Sverige i bl. a. SIA-utredningens huvudbetänkande *Skolans arbetsmiljö*.³⁸ Projektets ambition var att beskriva långsiktig läs- och skrivutveckling under skolåren.

90-talets IEA-undersökning visar att svenska barn läser minst lika bra nu som för tjugo år sedan. Finska och svenska barn läser bäst av barnen i det trettiofem länders deltagande i undersökningen. Resultaten av undersökningen utgör på några punkter ett intressant jämförelsematerial till de idag, tjugo år senare, gjorda läsundersökningarna. En sådan punkt är den diskussion och analys av hur skillnaderna mellan normalklasselever och specialklasselever i fråga om läs- och skrivefärdigheter förändras under grundskoleåren. Utredningen kommer fram till tre slutsatser vad gäller detta

³⁷ Grundin 1975

³⁸ SOU 1974:53

- Utvecklingen av läs- och skrivfärdigheten är genomsnittligt ungefär lika stor hos specialklasselevna som hos normalklasselevna.
- Specialklasselevnas utveckling är sådan att det finns underlag för ”påtagliga och sakligt motiverade framstegsupplevelser hos eleverna”.
- Skillnaden mellan specialklasselevs och normalklasselevs läs- och skrivfärdigheter minskar inte genom skolåren.

Undersökningen visade vidare att det fanns skillnader i resultat mellan olika klasser, men kunde däremot inte avgöra i vilken grad skillnaderna var beroende av elevernas individuella förutsättningar eller av klassrumsfaktorer som undervisning, lärarinflytande, klassrumsklimat osv. Undersökningen nöjer sig med att konstatera ”att observerade skillnader mellan klasser beror av summan av dessa olika faktorer”.

1970-talets LÄSK-utredning konstaterade att det var långt ifrån klarlagt hur stort inflytande sociala eller socioekonomiska faktorer har för läs- och skrivutvecklingen, men fastslog att ”inom grundskolan (t.o.m. årskurs 9) ligger värdena för socialgrupp 3 hela tiden klart under värdena för socialgrupp 1” och att ”Eleverna ur den högsta socialgruppen kan sägas ha ett försprång i färdighetsutvecklingen före eleverna ur den lägsta socialgruppen som motsvarar två eller t.o.m. tre läsår”.

Motsvarande analyser av den socioekonomiska bakgrundens betydelse för skillnader i olika elevgruppers läs- och skrivfärdigheter görs inte i 1990-talets läsundersökningar. Mätmetoderna och forskningsansatserna är annorlunda idag. Det är alltså inte möjligt att i dag säga något bestämt om i vad mån socialt betingade skillnader mellan olika elevgruppers (mätbara) läs- och skrivförmåga består, ökar eller utjämnas under skolåren, men det är väl belagt att klassfaktorn slår hårt. I Sverige spelar dock det kulturella kapitalet större roll än det ekonomiska. Exakt hur man ska förklara socialt betingade variationer i läs- och skrivförmågan vet man dock inte i dag.

För att få svar på frågor om hur skolan klarar uppgiften att motverka segregation, klassklyftor och ojämlikhet är longitudinella studier där läs- och skrivförmågans utveckling hos en grupp elever följs under ett antal år viktig. Någon sådan undersökning har inte gjorts sedan den ovan nämnda LÄSK-undersökningen, som sammanfattar sina resultat så här:

Det inflytande som elevernas sociala bakgrund har på deras läs- och skrivförmåga tycks förbli i stort sett konstant under grundskoleåren. Någon tydlig tendens till utjämning av de socialt betingade skillnaderna i läs- och skrivförmågan kan inte iakttas i våra data. Ingenting tyder dock på att klyftan mellan den högsta och den lägsta sociala gruppens elever ökar under grundskoletiden. /.../ Nivåskillnaden mellan elever ur socialgrupp 1 och elever ur socialgrupp 3 är stor redan efter det första skolåret och denna skillnad förblir stor hela grundskolan.³⁹

Många av de resultat 1970-talets LÄSK-projekt visade verkar gälla också idag. Det finns inga studier som visar att skolan blivit vare sig bättre eller sämre. Däremot har det omgivande samhällets krav på läs- och skrivförmåga ökat. Skolans krav på läs- och skrivkompetens har också tydliggjorts i och med det nya betygssystemet och genom gymnasiereformen. Detta sammantaget förefaller enligt vår bedömning snarare än en faktiskt genomsnittligt försämrade läs- och skrivkompetens hos skolans elever, förklara den ökade uppmärksamheten på läs- och skrivsvårigheter hos såväl skolans elever som hos vuxna.

Under de senaste åren har dock oro för försämrade läs- och skrivförmåga gett upphov till larmrapporter i medier och en växande kö av föräldrar, elever och lärare som söker stöd, vägledning och hjälp hos läs- och skrivpedagogiska centra, hos myndigheter, intresseföreningar och hos såväl privata konsulter som hos universitetens fortbildningsavdelningar. Det finns all anledning att ta denna oro på stort allvar.

³⁹ Grundin 1975 s. 80-81

Socioekonomisk, kulturell och etnisk bakgrund

Det starka sambandet mellan social bakgrund och skolutbildning är väl belagt.⁴⁰ Ekonomiska, sociala och kulturella förhållanden i uppväxtmiljön är avgörande för vilka erfarenheter barn och unga gör i skolan. Åtskilliga studier, internationella och svenska, har under de senaste decennierna visat att barn från akademiker, tjänstemanna- och företagarhus överlag lyckas bättre än arbetarbarn i skolan och i den högre utbildningen.

Även i IEA:s läsundersökning har sambanden mellan hemfaktorer och elevernas läsförmåga beskrivits. Undersökningen visar att det finns ett tydligt samband mellan tillgången på böcker, uppslagsverk och dagstidningar i hemmen och elevernas läsförståelse.⁴¹

Eleverna fick också ange hur många år deras föräldrar hade gått i skolan. Sambandet mellan föräldrarnas sammanlagda utbildningstid och ungdomarnas läsprestationer var tydligt – de elever som uppgav att deras föräldrar hade en längre utbildningstid hade ett klart bättre resultat på läsprovet än elever vars föräldrar uppgavs ha kortare utbildningstid.

Detta stämmer väl med de resonemang Roger Säljö för kring den amerikanska antropologen Shirley Brice Heaths studier av hur olika grupper av människor i den amerikanska södern använder text, läsning och skrivning i sitt vardagliga liv.

/.../ I Trackton, som beskrivs som en "black, working-class community" med rötter i söderns agrara livsstil, är såväl läsandet som skrivandet en underordnad del av vardagen. Man läser exempelvis ytterst sällan för nöje eller i utbildningssyfte. Den mest komplicerade information man tar del av via text är de brev som kommer från olika myndigheter liksom en del nyheter som rör lokala förhållanden (och som för övrigt ofta läses kollektivt för kommentarer). I övrigt är det mest elementär information (via prislappar, räkningar etc) liksom vissa reli-

⁴⁰ SOU 1993:85

⁴¹ Skolverket 1995:80

giösa texter. Skrivandet är på motsvarande sätt inriktat på att lösa praktiska problem (shoppinglistor, telefonnummer) liksom för att meddela faktisk information när det inte är möjligt att talas vid personligen .

I *Roadville*, som beskrivs som "a white working-class community", finner vi ett bredare register av läsande som också innefattar tidskrifter, och "tyngre" information men däremot inte litteratur i någon större omfattning. Man samlar information om det som angår familjen, församlingen och samhället. Föräldrarna är inriktade på att förmedla vikten av läsning till barnen, man läser "bedtime stories" och samtalar kring deras innehåll både vid läsande men också i andra sammanhang. Man ger likaså barnen egna böcker redan innan de kan läsa. Barnens inskolning i läsande är en planerad del av föräldrarnas uppfostran. Barnen blir likaså medvetna om att lärande i skolan handlar om att återge texter, liksom att det finns kriterier för vad som är rätt och fel när det gäller hur en text skall återges (medan själva idén att återge en text mer eller mindre ordagrant framstår som mer eller mindre poänglös för barnen i Trackton).

/.../

Men trots skillnaderna är det uppenbart att /.../ [även Roadvilleborna] /.../ försöker lösa de flesta problem genom telefonen eller personlig, muntlig kommunikation. Likaså erbjuder det arbete de flesta har inte någon ytterligare utmaning vad gäller användning av text.

För "*the townspeople*", som utgörs av vit och färgad medelklass, är mönstret i förhållningssätt till text annorlunda på många sätt. Deras kulturella och sociala preferenser – man ser sig själv som "mainstreamer" i det amerikanska samhället – orienterar dem mot världsbilder och ideal som ligger utanför det lokala samhället. För att upprätthålla kontakten med dessa nationella och till och med internationella värdesystem och intressen, vänder man sig till tidskrifter, litteratur, handböcker och en bred uppsättning av skriftliga källor. Man har en stark tro på skolan som medel att utveckla sig själv och skaffa sig en social position. Och man har yrken som är krävande och utvecklande vad avser användning av texter. Men ett kanske ännu mer intressant drag i deras förhållningssätt är att de använder ett värderingssystem där skriften är en förutsättning för att man skall kunna orientera sig i vardagen. /.../

Hela livsstilen är således beroende av skrift och den kunskap och expertis som förmedlas direkt (genom att man

själv läser relevant information) eller genom att man tar kontakt med personer som är förtrogna med den information man är intresserad av. Läsande är inte förlagt till någon speciell aspekt av livet utan strömmar igenom snart sagt alla aktiviteter. /.../⁴²

Några studier liknande de som här presenterats inriktade på att belysa bakomliggande socioekonomiska eller kulturella skillnader hos barn, unga och vuxna, som upplever att de har läs- och skrivsvårigheter, har såvitt vi funnit inte gjorts, varken i Sverige eller internationellt.

Flerspråkighet, läsning och skrivning

Idag har en femtedel av eleverna i den svenska skolan invandrabakgrund. Men kulturell mångfald är inte något nytt fenomen i skolan. Skolkommittén skriver:

Skolan har alltid varit en mötesplats för olika kulturer – och för kulturkrockar – men man har haft svårt att se det så. /.../ En skola med en stor etnisk mångfald kan i bästa fall sätta fokus på det faktum att man i den svenska skolan inte har en gemensam kulturell bakgrund och aldrig har haft det. /.../ Den som inte har kunnat eller velat anpassa sig har slagits ut, tystnat eller i bästa fall kunnat hävda sig, inte med hjälp av skolan, utan trots skolan.⁴³

Den sociala, kulturella och etniska mångfalden i skolan ställer stora krav, men öppnar också nya möjligheter. När det gäller att bygga en pedagogisk verksamhet där alla barn och unga får möjlighet att utveckla ett starkt skriftspråk blir mångfalden i skolan särskilt utmanande.

Det är väl belagt att barns och ungas hembakgrund har betydelse för deras skolgång. Inte minst gäller det hur deras läsande och skrivande utvecklas under skolåren. Barn och unga med annat modersmål än svenska utgör inget undantag i det avseendet. I IEA:s läskunnighetsundersökning kan man se att gruppen elever som inte har svenskspråkig bakgrund utgör

⁴² Se bilaga 2

⁴³ SOU 96:143

mellan 9 och 12 procent av eleverna och att dessa *som grupp* läser något sämre än de barn som har svenska som modersmål.⁴⁴

I Skolverkets *Utvärdering av grundskolan 1995*, UG 95, görs en indelning av de deltagande eleverna i tre grupper: en lågpresterande grupp, en mellanpresterande grupp och en höpresterande grupp. Andelen elever med invandrarbakgrund är högst i den lågpresterande gruppen.⁴⁵

I den svenska bearbetningen av IEA-materialet menar man att bilden av elever med invandrarbakgrund som problembarare och lågpresterande är ”ensidig och behöver nyanseras”. Resultaten från såväl IEA-undersökningen som den nationella undersökningen visar att elever med annat modersmål än svenska är representerade längs *hela* läsförmågeskalan, från de lägst till de högst presterande. Skolverket skriver:

Invandrargruppen var inte endast heterogen med avseende på språklig bakgrund utan även med avseende på social bakgrund. När jämförelserna mellan invandrare och svenskar gjordes mellan grupper med liknande hembakgrund minskade skillnaderna i läsförståelse.

En jämförelse över alla länder som deltog i undersökningen visade att mer än hälften av våra invandrarelever presterar över det internationella medelvärdet.⁴⁶

Det som lite slarvigt brukar kallas ”invandrare” är inte en homogen grupp vare sig språkligt, etniskt eller socialt och andra faktorer än språkliga, exempelvis social bakgrund, visar sig få större genomslag för elevernas resultat i läsproven.

Detta visar sig också i de uppföljande undersökningar av läsförmågan hos elever med invandrarbakgrund i Stockholm och Täby, som Karin Taube gjorde mellan 1993 och 1994. Stockholmsundersökningen visar resultat liknande dem som presenteras i IEA-undersökningen. Skillnaden mellan elevgrupper med olika språklig bakgrund minskar när man tar hänsyn till hembakgrund. Invandrarelever från högstatus-

⁴⁴ Skolverket 1995:79

⁴⁵ Skolverket 1997:116

⁴⁶ Skolverket 1997 s.116

området Täby läser lika bra som genomsnittseleverna i Stockholm. Alltså: klassbakgrund slår hårdare än etnisk bakgrund.⁴⁷

Vad är det som är svårt för elever med annat modersmål än svenska?

Ett av läsfärdighetsproven i IEA-undersökningen var ett ordigenkänningsprov, som gick ut på att snabbt känna igen högfrekventa ord. På detta prov var skillnaderna mellan svenska elever och elever med invandrabakgrund marginell. I Skolverkets rapport dras slutsatsen:

Om invandrareleverna har svårare än de svenska eleverna att förstå vad de läser så beror det alltså inte på att invandrarleverna har svårare för att snabbt känna igen skrivna ord.⁴⁸

Inte heller skillnader i ordavkodningsförmågan var särskilt märkbar. Skillnaderna mellan elevgrupper med svenska som modersmål och andra elever låg i skillnader i *läsförståelse*. Bland nioåringarna i IEA-undersökningen var skillnaderna minst vid läsning av berättelser av skönlitterär karaktär. Bland 14-åringarna var det tvärtom – skillnaderna var stora när det gällde läsning av skönlitteratur, men små när det gällde sakprosa.

En rimlig förklaring till den sämre läsförståelsen hos elever med invandrabakgrund skulle kunna vara att de ”inte förfogar över den kulturkompetens som var nödvändig för att tolka texternas innebörd”. En närmare analys visade dock att de texter som ingick i proven inte innebar större tolknings-svårigheter för eleverna med invandrabakgrund än för övriga. Anledningen till gruppens sämre läsresultat måste sökas någon annanstans.

Den tidiga läsningen

⁴⁷ Taube 1997

⁴⁸ Skolverket 1997 s. 116

Karin Taube pekar på att många av barn med invandrarbakgrund har andra lästraditioner och andra inlärnings- och interaktionsmönster än majoriteten av barn med en svensk bakgrund och menar att detta kan bidra till att det blir svårare för dem att komma igång med läsandet i skolan.⁴⁹

UG 95 visar också att det är ovanligt att barn med annat modersmål än svenska kan läsa – på svenska – vid skolstarten och att de i betydligt mindre omfattning fått lyssna till högläsning på svenska i hemmet före skolstarten. De hade också mindre tillgång till läsmaterial i form av dagstidningar och böcker på svenska än barn med svenska som modersmål.⁵⁰

Karin Taube diskuterar om hemspråkets betydelse för barns läsinläring. Hon skriver:

När barn från främmande länder kommer till Sverige sker det ofta en prioritering av insatser som syftar till att lära dem läsa och skriva svenska. Att snabbt förvärva förmåga att förstå och kunna skriva svensk text anses naturligt nog ha avgörande betydelse för deras fortsatta skolgång i Sverige.⁵¹

Det är ovanligt att barns modersmål, om det är ett annat än svenska, ses som en resurs i skolan eller samhället. Detta diskuteras i en doktorsavhandling av Pirjo Lahdenperä. Avhandlingen bygger på studiet av åtgärdsprogram som upprättats för barn med invandrarbakgrund. Lahdenperä skriver:

Ytterst få lärare värderar barnets modersmål eller hemspråk som resurser för skolan eller för samhället. De uppfattas i stället ofta som ett hinder i skolarbetet eller i inläringen av svenskan. Frågan är om det svenska språket övervärderas på bekostnad av barnets modersmål eller hemspråk. Det faktum att barnen och föräldrarna talar sitt modersmål hemma eller ser andra än svenskspråkiga TV-program, uppfattas som konstigt eller åtminstone anmärkningsvärt. I några fall har hemspråket fått en status som behandlingsspråk eller ett språk att lösa problem på.

Många av lärarna har den uppfattningen att det är skadligt för barnen att lära sig läsa och skriva på två eller flera språk

⁴⁹ Taube 1997

⁵⁰ Skolverket 1997 s. 116

⁵¹ Taube 1997 s. 169

samtidigt och att läsinläringen skall ske på svenska. Förmodligen bottenar dessa uppfattningar i en föreställning om att barnen bara kan lära sig ett språk i taget.

Att barn lättare lär sig att skriva på sitt modersmål framhålls såväl inom forskningen som i internationella överenskommelser om mänskliga rättigheter. Det är i detta sammanhang förvånansvärt att barnets modersmål eller hemspråk samt tvåspråkighetsmålet för undervisningen av tvåspråkiga barn negligeras så genomgående i åtgärdsprogrammen.⁵²

Skolkommittén diskuterar också förstaspråkets betydelse för utvecklingen av andraspråket:

Språkforskare är ense om att förstaspråksundervisningen är viktigt för inläringen av ett andraspråk. Utvecklingen av ett barns förstaspråk stödjer utvecklingen av andraspråket. Dessutom är förstaspråket viktigt för identitet och självkänsla och därmed för möjligheterna att lära sig överhuvudtaget. Därför är det mycket viktigt att satsa både på förstaspråksundervisningen och på undervisningen i svenska som andraspråk. /.../ Elever med annat modersmål än svenska måste få undervisning och handledning på sitt förstaspråk tills de behärskar svenska på en nivå som är tillräckligt kvalificerad för de studier som de bedriver.⁵³

Det är ovanligt att man diskuterar flerspråkighet och läs- och skriv svårigheter kopplat till andraspråksundervisning. Lena Sjöqvist och Inger Lindberg skriver i *Den mångkulturella skolan* om behovet av andraspråksundervisning och pekar på hur viktigt det är att ständigt hålla i minnet att språkande och lärande hänger ihop.⁵⁴

Det är lätt att tro att en elev som har problem med språket först ska lägga kraften på att utveckla sitt språk, för att på det sättet få redskap för lärandet. Men, skriver Sjöqvist och Lindberg, språkets grundläggande funktion är att förmedla ett innehåll, språket och det språket handlar om kan inte separeras.

⁵² Lahdenperä 1997

⁵³ SOU 1996:143

⁵⁴ Hultinger & Wallentin 1996

Andraspråkseleverna står inför uppgiften att tillägna sig det nya språket. Samtidigt som de ska tillgodogöra sig kunskaper i skolans övriga ämnen. För att detta ska vara möjligt *måste andraspråksundervisningen relateras till undervisningen i skolans alla ämnen. Vidare måste all undervisning vara språkutvecklande.*

För elever med invandrarbakgrund som har svårigheter med skriftspråket är detta viktigt. Alla barn eller ungdomar vi mött som berättat om sina läs- och skrivsvårigheter har bl.a. beskrivit vikten av *tid*: den extra tid det tar att lära sig läsa och skriva, den extra tid de behöver för skolarbetet, den extra tid det tar dem att läsa eller skriva.

Även andraspråksinläringen är tidskrävande processer. Sjöqvist och Lindberg refererar till undersökningar från USA och Kanada som anger att det för ett barn i skolåldern brukar ta mellan fem och åtta år att lära sig ett andra språk på en nivå som motsvarar förstaspråkselevernas.

Det visar att det krävs långsiktiga och seriösa satsningar om andraspråkseleverna ska kunna erbjudas samma möjligheter till en kvalificerad skolgång som de elever som studerar på sitt förstaspråk.

Några större studier inriktade på att belysa hur bakomliggande socioekonomiska, kulturella eller etniska skillnader hos barn, unga och vuxna, som presterar sämre på läs- och skrivprov eller upplever att de har läs- och skrivsvårigheter, har såvitt vi funnit inte gjorts. Andraspråksforskning i bl.a. USA visar att minoritetslevers framgångar eller misslyckanden i skolan är direkt avhängiga att det skapas förutsättningar för dem att komma till tals, att de får uttrycka och reflektera sina egna kulturella erfarenheter och att deras språkliga identitet bejakas.⁵⁵

Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi

⁵⁵ Cummins 1996

Den svenska dyslexidebatten

Dyslexi är ett omstritt begrepp både internationellt och i Skandinavien. I Sverige har det från 1980-talet och fram till idag förts en intensiv debatt för eller emot olika tolkningsmodeller både vad beträffar orsaker till och åtgärder mot olika typer av läs- och skrivsvårigheter. En rad försök har gjorts att beskriva och förklara denna debatt.⁵⁶

Den norske sociologen Per Solvang diskuterar den svenska dyslexidebatten.⁵⁷ Solvang identifierar två grupperingar, en som han kallar neuropsykologisk och en som han kallar reformpedagogisk:

På den ene siden finner vi en nevropsykologisk tradisjon som i årsaksdiskusjonen har argumentert for hypotesen om biologisk betinget dysleksi, og som i spørsmål om leselæring har knyttet an til ulike former for fonemorientert lyderingspedagogikk. I opposisjon till dette finner vi en reformpedagogisk tradisjon som er kritisk till bruk av diagnoser i specialpedagogikken, og legger vekt på sociale forhold i spørsmål om årsaker, og som lesepedagogisk prioriterer innholdsorientert helordslæring. I alle de tre skandinaviske landene er de to retningene representert, men særlig i Sverige har det fra 1980-tallet og fram til i dag utspilt seg en stadig tydeligere kontrovers mellom disse posisjonene. Det generelle trekket ved situasjonen er at det nevropsykologiske dysleksikonseptet vinner et stadig større hegemoni.

Solvang lyfter fram ett antal förklaringar till att den svenska dyslexidiskussionen utvecklats till en, som han ser det, så "polariserad strid".

Huvudorsaken finner han framför allt i det han kallar den svenska normaliseringsreformen, som enligt honom under 1970- och 80-talen gick mycket längre än i de flesta andra länder, Norge och Danmark inkluderade. Den radikala svenska utbildningspolitiken kulminerade enligt Solvang i Lgr 80, som "slette ut all diagnosorientert særbehandling og innførte betegnelsen 'elever med stødbehov'". Med denna

⁵⁶ För en översikt se t.ex. Bladini 1994

⁵⁷ Solvang 1997

hållning blev, skriver Solvang, ”ordblinde eller dyslektikere rett og slett besluttet till ikke å eksistere hva skolens arbeid angikk”.

Före Lgr 80 hade skolans styrdokument möjliggjort en organisation där elever med läs- och skrivsvårigheter undervisades i speciella läsklasser och läskliniker. Med Lgr 80 skulle specialinsatserna ersättas av allmänpedagogiska insatser. I läroplanstexten vreds intresset från den enskilde eleven i riktning mot ett intresse för att utveckla undervisningen.

En sådan utveckling förblev dock i stor utsträckning pedagogisk retorik. Det praktiska förändringsarbetet i klassrummen gick långsamt med den följd att elever i svårigheter mer eller mindre ”glömdes bort”.

Olika definitioner

Läs- och skrivkommitténs uppdrag har inte varit att formulera eller beskriva bakomliggande orsaker till läs- och skrivsvårigheter, men vi konstaterar att den neurologiska och genetiska dyslexiforskningen under senare år säger sig ha kommit fram till såväl neurologiska avvikelser som ärftliga orsaker. Vilka mekanismer för nedärvning som är aktuella har dock inte kunnat fastställas.⁵⁸

Kommittén har under utredningsarbetets gång tagit del av en rad försök att kartlägga olika typer av läs- och skrivsvårigheter. En del arbeten särskiljer dyslexi som ett speciellt, biologiskt orsakat tillstånd som ”trots normal begåvning och trots adekvat pedagogiskt, socialt och psykologiskt stöd, ger sig tillkänna som läs- och skrivsvårigheter”.⁵⁹ Svenska Dyslexistiftelsen slår exempelvis fast att dyslexi är ett handikapp som ”har en neurologisk bakgrund med hög grad av ärftlighet”.⁶⁰ Vikten av att med speciell diagnostik skilja

⁵⁸ Wahlström 1997 (LÄS-K Dnr 97/40)

⁵⁹ Gillberg & Ödman 1994

⁶⁰ Svenska Dyslexistiftelsen 1996

mellan dyslexi och andra former av läs- och skrivsvårigheter har också understrukits av organisationer och enskilda.

Mats Myrberg resonerar kring frågan om dyslexi skiljer sig från läs- och skrivsvårigheter i allmänhet och menar att den traditionella ”diskrepansdefinitionen” som säger att ”dyslexi är läs- och skrivsvårigheter som inte kan förklaras av brister i allmänbegåvning, ogynnsamma sociala eller pedagogiska omständigheter” har blivit utsatt för kritik av olika skäl. En anledning till kritiken är att definitionen är relaterad till intelligens och därmed utesluter dyslexi hos människor som har ”lägre begåvning än genomsnittet.”⁶¹

Om samhällets stödinsatser för barn, unga och vuxna med läs- och skrivsvårigheter har sin utgångspunkt i dyslexidiagnostik skulle den traditionella dyslexidefinitionen alltså innebära att resurser i första hand kommer i övrigt resursstarka personer till godo.

Myrberg menar att denna definition inte längre uppfattas som tillfredsställande och att den nu aktuella dyslexiforskningen i stället tar sin utgångspunkt i ”fonologisk förmåga” och ”avkodningsproblem”. Han skriver:

Dyslexi framträder som primära problem med ordavkodning som har sin grund i bristande fonologisk förmåga.

Inom sjukvården används i Sverige i dag två internationella medicinska statistiska diagnosregister utformade för att användas i patientstatistiken. Båda beskriver diagnoser avseende läs- och skrivsvårigheter. Sedan den 1 januari 1997 används inte längre beteckningen dyslexi. I stället används begreppen lässvårigheter/ skrivsvårigheter (DSM-IV) och specifik lässvårighet/specifik stavningssvårighet (ICD-10).⁶²

Två yrkesgrupper har rättighet att ställa medicinska diagnoser, nämligen legitimerade läkare och legitimerade logopedier. Det inbegriper rätten att ställa medicinska diagnoser på läs- och skrivsvårigheter. Logopedier har en s.k. ”inskränkt diagnosrätt”, vilken enbart omfattar *språkliga störningar*.

⁶¹ Se bilaga 3 s. 64-69

⁶² FMLS, Lindgren 1997

Psykologer har inte rätt att ställa medicinska diagnoser. Intyg och utlåtanden som de utfärdar skrivs i enlighet med anvisningar i åliggandelagen.

Det finns forskare, debattörer och praktiker som ifrågasätter det meningsfulla i att särskilja dyslexi från andra läs- och skrivsvårigheter. Bland annat Kerstin Naucléer ställer frågan: ”Definition av dyslexi – är det meningsfullt?” Naucléer menar att en definition som exempelvis särskiljer dyslexi som fonologisk oförmåga bygger på en ”förenklad modell [av läsprocessen som] knappast har något gemensamt med andra språkliga tolkningsprocesser”. Hon skriver:

Med en så förenklad modell av läsprocessen riskerar man att alltför ensidigt fokusera på avkodning och på ”fonologi” i sin ambition att identifiera den specifika undergrupp man kallar dyslektiker.⁶³

Handikapporganisationen Förbundet mot läs- och skrivsvårigheter (FMLS) skiljer inte ut läs- och skrivsvårigheter från dyslexi och använder sedan 1997 följande definition som ansluter till IALS definition av läsförmåga:

Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är en funktionsnedsättning som yttrar sig som bristande förmåga att använda skriven text och/eller att skriva text för att kunna fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer; att kunna tillgodose sina behov och personliga mål; att öka sina kunskaper och utvecklas i enlighet med sina förutsättningar.⁶⁴

Förbundet menar att det finns ”ett flertal olika orsaker till den bristande förmågan” och finner ingen anledning att ange eller diskutera orsaker till den funktionsnedsättning, som man anser att problemen bottnar i.

FMLS utgår i sin definition från begreppen ”funktionsnedsättning” och ”handikapp” så som de definieras i FN:s standardregler. Begreppet *funktionsnedsättningar* beskrivs där som ett stort antal olika funktionshinder som finns i olika befolkningsgrupper överallt i världen. Enligt standardreglerna

⁶³ Naucléer 1996

⁶⁴ FMLS, Lindgren 1997

kan människor ha funktionsnedsättningar på grund av "fysiska eller intellektuella skador eller sjukdomar, syn, hörselskador eller sjukdomar, medicinska tillstånd eller mentalsjukdomar." Skadorna, tillstånden eller sjukdomarna kan vara av bestående eller övergående natur.⁶⁵

Enligt det handikappbegrepp som Förenta nationerna antog 1993 är det i "mötet mellan människor med funktionsnedsättningar och omgivningen" som handikappet uppstår. Detta innebär enligt den definition av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi som FMLS använder idag att läs- och skrivsvårigheter blir ett handikapp först i den stund när omgivningens krav på skriftspråkliga prestationer blir för stora.

Vissa människor – inte minst lärare – känner olust inför dyslexibegreppet, som påminner om sjukdom och ett kliniskt tänkande, som är främmande för de flesta pedagoger. En lärare vi intervjuat uttrycker det exempelvis så här:

Dyslexi – det är ju ett medicinskt begrepp, som talar om att det är något fel i huvudet på barnet, och då har man ju talat om att jag som är en vanlig enkel lärare, inte kan göra mycket – han har ju dyslexi. En dyslexistämpel på ett litet barn kan ge en negativ identitet. Att bli klassad som dyslektiker i de åren där hela världen ligger öppen för en, och där man inte riktigt kan förstå, det kan man inte göra, det är fruktansvärt, det är ett enormt vuxensvek.

Många av de människor som har svårt för att läsa och skriva har dock tvärtom upplevt att deras svårigheter för länge har förtigits och menar, till skillnad från läraren i citatet ovan, att "diagnosen dyslexi är befriande och många gånger bättre än dumstämpeln".

O

Liksom när det gäller definitionen av god skriftspråklig förmåga visar det sig att gränsdragningarna mellan olika grader av läs- och skrivsvårigheter är problematiska och

⁶⁵ Se bilaga 5

beroende dels av vilka mätmetoder som används och dels av hur läs- och *skrivförmågan* definieras. Ingvar Lundberg skriver:

Någon allmänt accepterad skarp definition på dyslexi finns inte och därmed inte heller några tydliga kriterier för att ställa diagnosen dyslexi på individer med skriftspråkliga svårigheter.⁶⁶

Den begreppsförvirring som råder när det gäller avgränsningarna av olika grader av läs- och skrivsvårigheter är olyckliga och får konsekvenser för den enskilde:

Det finns exempel på familjer där den ena av två syskon fått ett utlåtande som fastställer att denne har "läs- och skrivsvårigheter" medan det andra syskonet fått ett utlåtande som fastställer att denne har "dyslexi". Det var bara eleven med "dyslexi" som erhöll speciell hjälp i skolan.⁶⁷

Enligt skollagen, grundskoleförordningen och skolans och gymnasieskolans styrdokument *skall särskilt stöd* ges till elever som har svårigheter i arbetet. Det är skolans, dvs. rektorns och lärarnas/pedagogernas uppgift att se vilka dessa elever är. Alla barn och unga som riskerar att få eller har fått svårigheter med läsning och skrivning har rätt till stöd.

Kunskaperna om såväl orsakerna till som de pedagogiska lösningarna på problemen kring läs- och skrivsvårigheter är fortfarande små. Oavsett om orsakerna är t.ex. biologiska, sociala eller psykologiska så är läs- och skrivutveckling *och* läs- och skrivsvårigheter framför allt pedagogiska frågor.

Många försök att bättre förstå och hantera problemen har dock gjorts och görs både i forskning och i praktisk pedagogisk verksamhet. En av kommitténs uppgifter har varit att söka efter och beskriva sådana försök, dvs. verksamhet som gör det möjligt för alla unga människor att lämna skolan med rak rygg.

⁶⁶ Lundberg 1997

⁶⁷ FMLS, Lindgren 1997

Stöd till elever som får svårigheter

Barn är olika. De kommer från skiftande sociala miljöer och har både lika och olika erfarenheter, kunskaper och språk. En del barn och ungdomar har funktionsnedsättningar av olika slag. Barns olikheter innebär bl.a. att inte alla lär sig läsa och skriva på samma tid. Detta är väl känt för varje pedagog och lärare. Det är ett av skolans klassiska problem.

Bl.a. specificeringen av kravnivåerna i grundskolans kursplaner har gjort det tydligt att innebörden av begreppet *En skola för alla* ställer höga krav på skolans verksamhet. Ansvaret för att förverkliga en skola som alla kan lämna med rak rygg är inte enbart ett ansvar för lärare, pedagoger och skolledare utan måste också tas av dem som ger skolans personal uppdraget. I detta perspektiv blir kursplanernas uppnåendemål och strävansmål viktiga att diskutera.

I en skola där alla ska nå vissa kunskaps- och färdighetsnivåer ställs delvis andra krav på läro- och kursplaner än de vi har i dag. Ingemar Emanuelsson skriver:

Det kan finnas skäl att observera ett förhållande som ofta kännetecknar kursplaner och målbeskrivningar i utbildningssammanhang. De är huvudsakligen uttryckta i undervisningskvaliteter snarare än i inlärningskvaliteter, dvs. de har prägel av en uppräkningslista av vad som ska presenteras och gås igenom snarare än vad som ska vara inlärningsresultat efter utbildningen. Detta speglar en orealistisk förväntan, nämligen att det som undervisas om skulle vara detsamma som det som lärts in.⁶⁸

Orsakerna till svårigheter med att lära sig läsa och skriva bra är många. Däremot kan symtomen i skolsituationen se lika ut. Oberoende av orsaker har skolan ansvar för att alla elever ges goda förutsättningar.

Läroplanen och grundskoleförordningen är tydliga vad gäller ansvarsfrågan för elever som riskerar att få svårigheter. Skolans personal har ett särskilt ansvar för elever som får svårigheter i skolan. Dessa barn är i den meningen priori-

⁶⁸ Hill & Rabe 1996

terade. Rektorn har ansvar för att elever i svårigheter får tillgång till de resurser de behöver. Ofta är det inte i första hand resurser i form av undervisningstimmar som behövs utan i lika hög grad kunskap och kompetens. Många ungdomar och vuxna med erfarenheter av svårigheter att erövra skriftspråket vittnar om hur den i tid mätt generösa hjälp de fått inte var den hjälp de behövde.

Åtgärdsprogram

SIA-utredningen myntade begreppet åtgärdsprogram. Utredarna var kritiska till hur skolans fokus oftast riktats mot den enskilde eleven som problembärare. Ett sådant synsätt leder lätt till problembeskrivningar som ”inlärningssvårigheter” och ”beteendestörningar”. SIA-utredarna menade att detta är ett alltför snävt perspektiv:

Den påverkan som eleven utsätts för i och utanför skolan har sin grund i samspelet mellan eleven, kamraterna och de vuxna i omgivningen. Ofta är det därför mera fruktbart att analysera uppkomna svårigheter utifrån samspelets aspekter. Hur denna interaktion fungerar bestäms inte bara av egenskaperna hos de ingående individerna utan också av de relationer som skapas i samspelet. Det är givetvis också beroende av de villkor i form av mål, metoder och resurser under vilka man arbetar. En diagnos av den enskilde eleven ger därför oftast otillräcklig information när det gäller att förstå svårigheter som uppstår i skolan. Kännedom om elevens relationer till andra och om arbetsförhållandena i skolan är nödvändiga komplement.⁶⁹

Vidare betonade SIA-utredningen att elevens självuppfattning och självtillit har stor betydelse för lärande och utveckling. Utredarna markerade att det är i samspelet med miljön som varje människa utvecklar sin uppfattning om det egna jaget. Från omgivningens reaktioner kan hon sluta sig till vad andra upplever vara positivt hos henne, men hon blir också medveten om sina svaga sidor. Dessa upplevelser spelar stor roll, de påverkar känslor och självförtroende.

⁶⁹ SOU 1974:53

Barns och ungdomars självuppfattning påverkas i skolan också av hur deras prestationer, svar och resultat bemöts av såväl lärare som kamrater. Därför måste arbetet med det åtgärdsprogram som ska stödja såväl verksamheten som den enskilda eleven ta sin utgångspunkt i elevens hela situation och det måste vara ett ansvar för alla vuxna runt det enskilda barnet eller den enskilda unga människan.

Detta ställer delvis helt nya krav på skolan och andra krav på speciallärare/specialpedagoger. Det viktigaste syftet med åtgärdsprogrammet är att påverka förutsättningarna för det enskilda barnets aktiva deltagande i sin grupp eller klass ordinarie arbete oavsett vilket särskilt stöd han eller hon därutöver behöver.

Speciallärarens/specialpedagogens viktiga och angelägna uppgift blir att påverka och bidra med kompetens inom de områden som riskerar att leda till svårigheter och därigenom komplettera och vidareutveckla kompetensen i arbetsenheter och arbetslag.

För skolans personal innebär detta att det pedagogiska arbetet, snarare än funktionsnedsättningar eller andra svårigheter, ska stå i fokus när lärandemiljön för barn och unga i svårigheter planeras.

När man diskuterar verksamhetens stödinsatser kan det finnas skäl till att fundera över begreppen elever *med* svårigheter och elever *i* svårigheter.

Om utgångspunkten är elever med svårigheter blir fokus lätt elevens brister och det blir eleven som bär problemet. Förklaringen till svårigheterna och bristerna söks med detta synsätt hos den enskilde individen. I detta perspektiv finns specialundervisningens historia och tradition. Med perspektivet elever i svårigheter fokuseras både individen och den situation som eleven är en del av. Det innebär att såväl elevens förutsättningar, erfarenheter och kunskaper som det pedagogiska arbetet ska kartläggas när en elev får svårigheter.

Arbetet med åtgärdsprogram tar sin utgångspunkt både i en analys och kartläggning av elevens utveckling och i en analys av det gemensamma arbetet i gruppen/klassen.

Detta stämmer också med den syn som kommer till uttryck i de internationella överenskommelser som Sverige förbundit sig att följa vad gäller människor med funktionsnedsättningar.⁷⁰

Specialundervisning/specialpedagogik

Specialundervisning är väl förankrad i skolan som ett sätt att hjälpa elever som har eller får svårigheter. I delrapporten *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan*, som är en del i projektet Specialundervisningen och dess konsekvenser (SPEKO), har en intervjuundersökning genomförts för att söka djupare kunskap om villkoren för den specialpedagogiska verksamheten. Bengt Persson skriver bl.a.

Den specialpedagogiska definitionsfrågan är problematisk ur flera aspekter. Dels är specialpedagogiken en tvärvetenskaplig disciplin som hämtar sin teori och kunskap från andra discipliner som psykologi, sociologi och medicin. Dels är specialpedagogiken politiskt normativ eftersom den handlar om hur samhället och dess medlemmar uttrycker hur människor med avvikelser av något slag ska ha det nu och i framtiden. Sist men inte minst viktigt har specialpedagogiken att uppfylla en mängd funktioner i samhälle och skola, vilka inte alltid är klart uttryckta.⁷¹

Speciallärare/specialpedagoger har att hantera ett stort antal områden i skolan. Persson skriver:

Vidare visas att speciallärarnas uppgift är att i sina åtgärder förena behovet av att ge elever stöd, stimulans och en individuellt anpassad undervisning med att befria klassen från störande inslag. Det är den första funktionen som utgör den officiella diskursen, den som uttrycks i styrdokument på olika nivåer i utbildningssystemet och likaledes av främst de intervjuade skollära. Motdiskursen utgörs av specialpedagogikens andra funktion, nämligen att åtgärder vidtas i syfte att skapa mer homogena och därmed

⁷⁰ Se bilaga 5 och 6

⁷¹ Persson 1995

”problemfria” grupperingar där verksamheten kan fortgå utan hämmande inslag t.ex. i form av elever som har inlärningssvårigheter.

Utvecklingen av specialundervisningen under de senaste decennierna har samband både med den ekonomiska tillväxten i Sverige under 1960-talet och med det som varit specialundervisningens tradition. SIA-utredningens krev i betänkandet bl.a. följande:

Att de individinriktade åtgärderna i vårt land så starkt kommit att domineras av specialundervisning har flera skäl. Kring denna fanns tidigt en tradition uppbyggd, och när samhället kunde ställa ökade resurser till förfogande för stöd åt elever med svårigheter var det naturligt att dessa medel kanaliserades till den redan etablerade formen av åtgärder, specialundervisningen. En annan förklaring ligger i att skolans resurser är ekonomiskt och personellt bundna till undervisningsmoduler, varför ökningen av de statliga insatserna av administrativa skäl fick specialundervisningens form.⁷²

Många lärare, skolledare och utvärderingar visar på att antalet elever som upplevts ha svårigheter i skolan ökar. Ibland beskrivs upp emot 25 procent av eleverna ha olika former av svårigheter. Om så många elever har svårigheter säger det mer om skolan än om eleverna. Det fokuserar också frågan om ”special”-pedagogiken.

Elever i svårigheter har hittills i huvudsak ansetts vara ett ansvar för specialläraren. I dag diskuteras detta ansvar – och måste diskuteras – mer som en fråga som rör skolans hela verksamhet. Specialpedagogikens funktion och förutsättningar måste relateras till det pedagogiska arbetet i arbetsenheter och arbetslag. Tillgång till fördjupad kunskap inom olika områden är nödvändig i en skola för alla. Skolans personal kan behöva stöd när det gäller att utveckla det inre arbetet så att skolan kan erbjuda goda lärandemiljöer för alla barn och ungdomar. Slagordsmässigt skulle man kunna uttrycka det så att skolan behöver stöd för sin utveckling att

⁷² SOU 1974:53

bli en skola där alla barn och ungdomar kan utnyttja sina resurser till hundra procent.

Alla lärare behöver i dag i sin grundutbildning få ökad beredskap att hantera utmaningarna i en skola för alla. En påbyggnadsutbildning i specialpedagogik kan motiveras dels utifrån att det behövs ett kompletterande stöd i arbetsenheter och arbetslag för att ta pedagogiska konsekvenser av elevers olikheter och dels utifrån det särskilda ansvar som skolan har för de elever som behöver särskilt stöd. Rektorn har ansvar för att dessa elever får goda lärobetingelser, men, som propositionen *En ny läroplan* uttrycker det: ”Det blir tydligt att skolans behov av lärare som kan biträda rektorn i de pedagogiska uppgifterna ökar.”⁷³

Specialpedagogen kan vara en sådan person som biträder rektorn i de uppgifter som rör utveckling av det inre arbetet i skolan, så att de barn som skolan har ett särskilt ansvar för får goda möjligheter till utveckling. Det pedagogiska arbetet handlar om struktur och långsiktighet. Det handlar också om kontinuitet och kvalitet och om att göra skolarbetet lustfyllt.

Specialpedagogen ska också ha fördjupade kunskaper om de faktorer och orsaker som kan bli till riskfaktorer i skolan och framför allt arbeta med det som riskerar att leda till att elever får svårigheter i skolan.

Specialpedagogen ska i detta arbete tillsammans med övriga lärare, eleven själv och hans eller hennes föräldrar arbeta med åtgärdsprogram. Elevens erfarenheter, kunskaper och behov ska analyseras men också beskrivas och skolans arbetsorganisation och det pedagogiska arbetet i klassen/gruppen ska beskrivas, analyseras och relateras till elevens förutsättningar och behov. Kartläggningen ska resultera i en analys som ska kunna leda till pedagogiska konsekvenser för det inre arbetet. Det innebär att krav på förändringar kan behöva riktas mot skolan som arbetsorganisation och lärandemiljö. Specialpedagogen har också ett särskilt ansvar för de frågor om t.ex. policy, värderingar, kompetensutveckling/fortbildning och omfördelning av resurser som

⁷³ Proposition 1992/93:220

kommer upp i diskussioner kring åtgärdsprogrammen. Behovet av ett kompletterande individuellt stöd diskuteras parallellt med diskussionen om utvecklingen av det pedagogiska arbetet i arbetsenheten/klassen. Utvecklingssamtalet utgör en viktig bas i det arbetet och blir därmed nära sammankopplat med åtgärdsprogrammet.

Sammanfattningsvis: Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning ska ge beredskap och kompetens för

- handledande, vägledande, rådgivande och konsultativa arbetsuppgifter i pedagogiska frågor
- arbete i arbetsenheter/arbetslag för att stödja elever som riskerar att få svårigheter i utvecklandet av skriftspråklig kompetens
- arbete som pedagog under längre eller kortare tid som stöd i arbetsenheter/arbetslag vid utveckling av det pedagogiska arbetet
- att vid behov handleda och stödja enskilda elever
- att initiera diskussioner om skolans resursanvändning.

O

Jerry Rosenqvist har på Skolverkets uppdrag genomfört sökningar på forsknings- och utvecklingsprojekt inom specialpedagogik- och handikappområdet. Rosenqvist är kritisk mot den snäva inriktning projekten ofta har och skriver:

De flesta här refererade undersökningar har en klar men odefinierad utgångspunkt i ett slags etikettering av olika former av avvikelser. Denna syn är förvisso ganska allmänt omfattad, men forskningen borde ägna mer kraft åt att på olika sätt ifrågasätta vedertagna begreppsuppfattningar vad gäller det som allmänt ses som avvikelser.⁷⁴

Rosenqvist skriver vidare att det blir viktigt för den specialpedagogiska forskningen att utveckla ”teorier om

⁷⁴ Rosenqvist 1994

samhällets funktionssätt och t.ex. varför vissa människor anses som avvikande från det normala”⁷⁵.

Ingemar Emanuelsson har beskrivit utvecklingen inom den specialpedagogiska forskningen. Han skriver bl.a. att det under 1980-talet efterhand blev

allt mer uppenbart att specialpedagogik inte var detsamma som handikappforskning. Handikappforskning är en viktig kunskapsbas även fortsättningsvis men alltför begränsad när man vill förstå viktiga förutsättningar för pedagogiska utmaningar och uppgifter. Det kan man se på många sätt, exempelvis i kritisk analys av specialpedagogisk forskning (Stanqvist, 1994, Rosenqvist, 1995) där handikappforskningen kritiseras för svagheter i teoriutveckling och för att vara alltför begränsad till individuella behandlingsprogram och åtgärder och därför instängd i *ett* undervisningsparadigm.⁷⁶

Ytterligare teoriutveckling inom specialpedagogiken gör det nödvändigt att samarbeta med andra forskningsdiscipliner, menar Emanuelsson.

Kort sagt, specialpedagogiken befinner sig i ett omvandlingsskede. För den nyligen tillsatta parlamentariska lärarutbildningsutredningen är en viktig uppgift att diskutera specialpedagogisk påbyggnadsutbildning i relation till de grundläggande lärarutbildningarna.

⁷⁵ a.a. s. 42

⁷⁶ Emanuelsson 1997

Språkande, lärande och identitet

Om språkande

Vad är det vi kan när vi kan ett språk?

Språkandet är en skapande process där individ och värld möts. Språkförmågan existerar just i och genom användningarna. Den kan inte skiljas från handlandet, kunskapen, förståelsen och jaget. Tvärtom: den bestämmer dem, ty vi lever i språket. Språkförmågan är inte ett instrument eller redskap som står till viljans, jagets eller medvetandets förfogande. Den är villkoret och formatet för mänsklig förståelse. Språket konstituerar oss och vårt vetande. Det är i språkandet kunskapen blir till.

Så skriver Kent Larsson⁷⁷ i en diskussion om språk och språkande och menar att språkvetenskapen inte längre definierar språk-kunnande som färdigheter av teknisk-mekanisk natur, som enkelt låter sig fångas och formuleras i olika språkregler. I stället, menar han, handlar språkkunnandet om förmågan att i och genom språket uppleva och uppmärksamma världen. Det är på den språkliga förmågan som det individuella växandet och det sociala livet bygger.

Människan är en social varelse med förmåga att utveckla en rad olika förfinade och komplicerade kommunikationssystem. Det verbala språket är ett av många.

Varje enskild människa har i sin strävan att förstå tillvaron och sin egen roll i den ett medfött och starkt behov av att upprätta kontakt med omgivningen. Kommunikationen med andra utgör under hela livet en förutsättning för psykisk, social, kulturell och personlig utveckling och det är i interaktion med omgivningen, genom och i språkandet, som

⁷⁷ Larsson 1995 s. 105

barnets och den unga människans identitet och självbild växer fram.

Vem var jag, vem är jag:

Jag var en flicka som var blyg,
ensam och snäll.



Jag började kasta emot -
Vara mig själv.
Jag bestämde att ingen skulle
så bestämma över mig.
Utom jag själv!
Och det har jag aldrig ångrat.
Jag är fri som en sägel.

(M.)

I och genom språkandet blir den enskilda människan synlig för sig själv och andra. Enkelt och självklart beskriver en sjätteklassflicka här sin egen utveckling från osäker och uppgiven lågstadielev med allvarliga läs- och skrivsvårig-

heter till stark, självständig och kompetent skribent och läsare.

Behovet att ge och ta emot budskap är och har alltid varit central i mänskliga kulturer. Under historiens gång har människan kollektivt utvecklat olika språk och koder för kommunikation. Så ger mimik, rörelser och gester, bilder, musik och dans liksom tal och skrift uttryck för våra tankar, känslor, kunskaper och viljeinriktningar. Vi har också tagit i bruk allt mer tekniskt avancerade medier för kommunikation. Från rop, visslings- och röksignaler via den alfabetiska skriften har vi utvecklat komplicerade elektroniska kommunikationssystem som möjliggör sekundsnabbt, globalt informationsutbyte. Världen krymper samtidigt som kunskapen om den växer.

Människans kommunikativa förmåga är medfödd. Vi kommunicerar redan på fosterstadiet och vår förmåga till kommunikation utvecklas snabbt under den första tiden efter födelsen. Men det går inte automatiskt. Vi är beroende av och påverkas av samspelet med omgivningen när vi tillägnar oss de språk – de språkliga normsystem och överenskommelser – som är förutsättningen för att språklig kommunikation ska lyckas.

Att barns språkliga utveckling är beroende av samspelet – interaktionen – med omgivningen betyder inte att barn på ett enkelt sätt lär sig språket genom att härma omgivningens språk. I aktuell barnspråksforskning tonar bilden av barnet som en kreativ och skapande individ fram. Ragnhild Söderbergh skriver:⁷⁸

Man ser barnet som en aktiv individ med en viss genetiskt (arvsmässigt) betingad utrustning som använder denna utrustning till att svara på miljön och till att påverka den, en kreativ varelse som i samvaro och samspel med omgivningen skapar sitt eget språk. ”Skapar” innebär här dels ett återskapande – varigenom barnets språk kommer att stämma överens med omgivningens språk och den språkliga traditionen sålunda bevaras – dels betyder det ett nyskapande varigenom omgivningens språk kan komma att förändras i den mån den

⁷⁸ Söderbergh 1988 s. 86

språkligt sociala gemenskapen tar upp eller låter sig påverkas av dessa nyskapelser.

Behovet av kommunikation och kommunikationens ömsesidighet – intersubjektiviteten – är under hela livet en förutsättning för språkets växt och utveckling. ”Emotionerna och personkontakterna är den jord vari språkets planta växer”, säger Ragnhild Söderbergh.⁷⁹ Tillitsfull interaktion med närstående andra är avgörande för barns språkutveckling. Också Ingvar Lundberg⁸⁰ understryker att människan tillägnar sig språk genom kommunikation med andra:

./../ den talspråkliga utvecklingen måste ses i ett kommunikationsperspektiv ./../ den börjar tidigt och ./../ utvecklas spontant i en nära, komplementär relation till andra människor.

Språk beskrivs ibland som ”redskap” utan vilka våra tankar förblir oförlösta förnimmelser. Förmågan att hantera språket – språkfärdigheten – handlar med ett sådant synsätt om förmågan att använda olika språkliga verktyg, dvs. att kunna utföra vissa språkliga uppgifter: man ”kan” lyssna, tala, skriva och läsa. Språkförmåga handlar dock om något mer än att bara vara en god språklig hantverkare. Språkandet – det muntliga och det skriftliga – möjliggör och utvecklar fördjupad känslomässig och intellektuell gemenskap. Det är i och genom språket, genom att aktivt använda det, som vi skapar ny kunskap, ny förståelse och nya insikter om oss själva, andra och världen. ”Språket är vägen till och bärare av den mänskliga kunskapen”, skriver Kent Larsson, och om detta talar också den nu aktuella läroplanen för grundskolan, Lpo 94:

Språket är också en väg till kunskap och det är av grundläggande betydelse för lärandet. Med hjälp av språket erövrar eleverna nya begrepp, de lär sig se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera. Deras förmåga att reflektera och att förstå omvärlden växer.

⁷⁹ Söderbergh 1996

⁸⁰ Lundberg 1984

Språklig förmåga handlar om språklig handlingsberedskap. I förskola och skola ska alla barn och unga få en chans att utveckla inte bara språkfärdigheter utan också en vilja att aktivt använda språket på ett sådant sätt att de förstår mer och blir förstådda och respekterade. Men de måste också få utveckla en medvetenhet om sin egen språkliga handlingskraft – och tilltron till styrkan i denna kraft. Språkandet – det muntliga och det skriftliga – är framför allt kulturellt och socialt och skriftspråsutvecklingen är en del av människans livslånga kommunikativa utveckling och en viktig del av hennes identitet.

Att känna en sådan språklig självtillit att man kan, vill och faktiskt använder sitt språk för att påverka sitt eget liv och andras är att äga språkförmåga.

Människan och skriftspråkligheten

Vårt behov av och förmåga till kommunikation är alltså medfödd, men det betyder inte att vi föds med ett verbalt språk. Vi föds ju inte svensk- eller spansktalande. Inte heller föds vi skriftspråkliga. Språket, det muntliga såväl som det skriftliga, måste vi lära oss.

Förmågan att genom skrift hantera ord och meddelanden är en förvärvad kompetens, en kulturellt betingad aktivitet, som människan behärskat under en försvinnande kort period av sin historia. Detta är något vi inte alltid funderar över.

Av de tusentals, kanske tiotusentals, språk som talats under den mänskliga historiens gång har bara ett hundratal funnits i skriftlig form i en sådan omfattning att de gett upphov till en litteratur. De allra flesta mänskliga språk har över huvud taget aldrig existerat i skrift och av de nära fyra tusen som talas i dag har bara ett sjuttioital en litteratur. Språkets grundläggande karaktär av muntlighet består alltså. Det finns flera hundra språk i dag som aktivt talas, men som saknar skriftspråk.

När skriftspråkliga kulturer utvecklas innebär det inte bara att människor blir läs- och skrivkunniga – skriftspråklighet i sig tycks i grunden förändra hela samhället och de spelregler

som gäller där. På samma sätt förändrar inträdet i den skriftspråkliga världen en människas sätt att tänka och därmed också hennes sätt att förstå. Walter Ong resonerar om skriftspråkighetens effekt på samhället och de tankevärldar människor lever i. Han menar att det talade språket påverkas av skriftspråket och att det därför i en skriftspråklig kultur finns två slags talspråk, det muntligt baserade och det skriftspråksbaserade.⁸¹ Det skriftspråksbaserade talspråket utgår från skriftspråkets normer, regler och tänkande. Människor som tillägnat sig skrivkonsten inte bara skriver utan talar också på ett skriftspråkligt sätt. Även deras tankemönster ser annorlunda ut, menar Ong. De som inte fått möjlighet att utveckla sitt läsande och skrivande i en skriftspråkskultur ställs därför inte bara utanför samhällets skriftliga kommunikation utan riskerar också att uppfatta det språket handlar om som något som inte har med dem själva att göra.

De komvuxelever vi möter i kapitel 4 menar också att det viktigaste i den kurs i svenska, samhällskunskap och historia de gått är att de blivit läsande och skrivande människor samtidigt som de förstår samhällsfrågor och omvärldsfrågor på ett nytt sätt.

Skolan och skriftspråket i ett historiskt ljus

Så gott som alla barn lär sig att tala utan vare sig speciell undervisning eller speciellt medvetna insatser från omgivningens sida. I naturlig kommunikation med förstående och engagerade människor utvecklas talspråket - till synes av sig självt. Med skriftspråket är det annorlunda. För de allra flesta barn i vår kultur sker de första mötena med skriftspråket tidigt. De upptäcker och laborerar långt före skolstarten med skriften på olika sätt. Men för många barn sker själva invigningen i det skriftspråkliga mysteriet i skolan. Så har det dock inte alltid varit.

Under nästan två hundra år var läsundervisningen kyrkans och hemmens ansvarsområde och när folkskolan inrättades i

⁸¹ Ong 1990

Sverige 1842 var befolkningens läskunnighet redan så etablerad att läskunnighet faktiskt var ett inträdeskrav i skolan. Kyrkolagen hade redan 1686 påbjudit allmän läskunnighet. Den enskilde individens förhållande till Gud gick genom Ordet. Det krävde att varje människa skulle kunna läsa Bibeln, och kyrkolagen ålade biskopar, präster och klockare att tillsammans med hemmen ansvara för att barn och tjänstefolk lärde sig att "läsa i bok". Det centrala läromedlet var katekesen och prästen kontrollerade sockenbornas högläsningens förmåga vid husförhören och angav varje enskild hushållsmedlems läsförmåga i husförhörslängderna.

I och med att folkskolan infördes och kyrkans stränga sanktioner mot försummelse av hemundervisningen lättade, släppte många föräldrar ansvaret för barnens läsinläring. Den unga folkskolan hade, med knappa resurser, stora klasser, brist på utbildade lärare och befolkningens allmänt skeptiska inställning till nyttan av boklig kunskap, svårt att axla sitt undervisningsansvar. Följden blev att läsfärdigheten hos befolkningen sjönk. För att råda bot mot detta inrättades småskolan, som fick ta över ansvaret för barnens läsundervisning.⁸²

Innantilläsning var länge det viktigaste inslaget i skolans undervisning och läsförmåga var inträdesbiljett till nattvardsgång och konfirmation, en förutsättning för giftermål och ett myndighetsbevis.

I 1800-talets skola var det inte bara läsfärdigheten som var målet för läsundervisningen. Eleverna skulle inte bara lära sig läsa för att inhämta kunskaper ur bok, de skulle också lära sig läsa på ett sådant sätt att "egenskaper" som flit, noggrannhet, ordning, uthållighet och lydnad utvecklades. Läsundervisningen gav, med "rätt metodik", rätt fostran på köpet.⁸³

I den tidiga läsundervisningen antogs förståelse av det lästa vara synonymt med korrekt avläsning. Mängden läst text eller hur barnen uppfattade innehållet var inte det centrala. Den text som lästes, lästes i stället om och om igen tills den eftersträvade korrektheten presterades. Inläringsteorin var

⁸² Isling 1991

⁸³ Thavenius 1991

gammal och väl beprövad: inläring sker genom repetition och upprepning. Själva läsmetoden ansågs fostra till noggrannhet, uthållighet och disciplin. Att läsaren förstått något av det lästa kontrollerades genom att man lyssnade på om avläsningen var korrekt, och läraren ställde frågor som gick ut på att kontrollera om läsaren kunde minnas det lästa.

Den mekaniska avläsningens metodik kritiserades redan av samtiden. Det fanns redan före folkskolans införande de som eftersträvade en djupare förståelse av det lästa. I en läshandledning från 1799 läser vi:

Vi måste ställa allt vi läser i relation till vårt jag, överväga allt från en personlig synpunkt och aldrig förlora den tanken ur sikte att läsningen gör oss friare och mer oberoende och att den hjälper oss att få utlopp för vårt hjärta och vår tanke.⁸⁴

Två från vår egen tid välkända tankemönster inom läspedagogiken står alltså att finna redan i 1800-talets pedagogiska diskussion: Handlar läsning i första hand om att läsa texten korrekt eller handlar läsning i första hand om att läsa för att utveckla förståelse och kunskap? I dag menar vi snarast att det handlar om bäggedera.

Skolan som språkmiljö

Skolans språkliga miljö har studerats ganska ingående och vi vet att de (offentliga) språkliga aktiviteterna i klassrummet styrs av ett speciellt regelsystem där läraren inte bara har stark kontroll över vem som talar utan också över hur det talas, när det talas och hur länge det talas.⁸⁵

Läraren fyller själv största delen av talutrymmet. I varje klass finns förutom läraren ett litet antal elever som talar mycket och en stor majoritet elever, som säger ganska lite eller ingenting alls. Det är också läraren som bestämmer vad det talas om. Det är mycket ovanligt att elever brer ut sig

⁸⁴ Ambjörnsson 1991

⁸⁵ För en översikt över svensk klassrumsforskning se t.ex. Einarsson & Granström 1995

inom ämnesområden som inte initierats av läraren. När det tillåts ske är det oftast pojkar som tar ordet.

Den vanligaste kommunikationsformen i klassrummet är att elever svarar på frågor, som läraren redan vet svaret på. Ett annat typiskt kännetecken på kommunikationsmönstret i klassrummet är att det gäller olika språkliga regler för flickor och pojkar.⁸⁶ Pojkar får mer uppmärksamhet än flickor. Speciellt är det de dominanta pojkarna som läraren bemöter och aktiverar för att de inte ska ta kommandot. Flickor bemöts oftare med överseende. Samtidigt etablerar de personligare relationer med läraren, men sådana kontakter tar flickorna i stor utsträckning utanför undervisningen – på raster och efter skoldagens slut.⁸⁷

Klassrummets språkliga regelsystem existerar normalt inte utanför klassrummet. I skolmiljön tycks försiggå ett speciellt "språkspel" vars regler skolans nybörjare måste lära sig förstå för att lyckas bra i skolan.

Lärarens kontroll i klassrummet gäller inte bara talutrymmet, det gäller också i stor utsträckning över kunskapsområdet. Ett vanligt förgivettagande är att barn inte kan lära om de inte är tysta, inte kan höra när de ritar (samtidigt som de lyssnar), inte kan läsa om de hör musik osv. Detta står i skarp kontrast till det vi vet om små barns inläring, som säger att de pratar när de lär.

Möte med symbolvärlden

Små barns tankevärld bygger på ett "här – och – nu – förhållande". När vi pratar med små barn tar vi spontant hänsyn till det. Vi pratar om det som finns "här" och "nu". När vi lämnar den konkreta situation barnet befinner sig i gör vi det genom att anknyta till det barnet har erfarenhet av. När vi för in "där" och "då" och "sedan" i samtalet, talar vi t. ex. om när barnet mötte den stora hunden hos mormor och att vi ska träffa den igen snart. På så sätt vidgas samtalet att

⁸⁶ Einarsson & Hultman 1983, Öhrn 1990, Staborg 1992, Wernersson 1977

⁸⁷ Öhrn 1990

innefatta inte bara det omedelbara sammanhanget runt barnet, *kontexten*, det barnet kan se och känna, utan också det som ligger utanför det omedelbara sammanhanget, barnet får hjälp att *dekontextualisera*. För att utveckla nya kunskaper behöver barn se sammanhang och delta i kommunikation. De behöver hjälp att *kontextualisera*. Det gäller i stor utsträckning också när barn lär sig skriva och läsa.

Språk- och kunskapsprocesserna i skolan har traditionellt byggt på att det som skall läras in inte kan ses eller kännas, kunskaperna representeras av ord, bokstäver, siffror och bilder – symboler ersätter konkreta upplevelser och erfarenheter.

Mötet med skolans symbolvärld innebär att barnet måste förflytta sig i språk och tanke från "här" och "nu" till ett abstrakt och generellt symbolplan. Det måste utveckla sin förmåga att dekontextualisera, dvs. att tala, läsa och skriva om sådant som inte är här och nu. Inte minst gäller detta i mötet med läs- och skrivundervisningen. Detta sätt att förhålla sig till språket är svårt för många barn. Det verkar som om det är just här – i detta möte – som det finns en kritisk punkt i läs- och skrivutvecklingen.

Birgitta Kullberg upptäckte i en studie av barns första tid i skolan att barnen genomgick en kris av osäkerhet och oro innan de funnit sina vägar in i skriftspråket.⁸⁸ Förskolans och skolans pedagoger och lärare har att gå en svår balansgång när det gäller att efter hand ledsaga det kontextbundna barnen in i ett kontextberoende tänkande och språkande. Att känna till och förstå detta och att på en rad olika sätt göra det möjligt för barn att hitta sina egna vägar i denna process är en utmaning för pedagogerna i såväl skolan som förskolan.

Barn är olika

Barn är olika och i mötet med skolan blir barns språkliga olikheter ofta uppmärksammade. Beroende på det perspektiv

⁸⁸ Kullberg 1991

lärare väljer förhåller de sig på olika sätt till detta. En lärare i Läs- och skrivkommitténs intervjumaterial säger:

Vi är alla olika och har olika erfarenheter. För mig är det självklart och naturligt. Jag använder olikheterna som resurser i undervisningen hela tiden. Även socialt – för att utveckla social förståelse. Att vi tänker olika är väldigt betydelsefullt.

En annan lärare upplever olikheter som en svårighet:

Det svåraste med min klass är att det är så stor spridning. Jag har många duktiga barn och många med ett torftigt och outvecklat språk – många har försenad språkutveckling och koncentrationssvårigheter.

Sambandet mellan social bakgrund och sättet att möta klassrummets symbolspråk har studerats och beskrivits av åtskilliga forskare. Så drar bl.a. Ulf P. Lundgren⁸⁹ slutsatsen att barn och unga som kommer från kulturella och språkliga miljöer som liknar skolans, dvs. medelklassmiljöer, får lättare att förstå sig på och hantera det språkspel som försiggår i klassrummet och därmed också lättare att utveckla kunskap med hjälp av skolans verksamhet:

To be able to decode the use of languages is a prerequisite for learning /.../ Having a social context cognitively similar to the school makes it easier to decode the use of language. Hence the differences between children will increase cumulatively as a result of the teaching process

En rad internationella och svenska forskares analyser visar, liksom Lundgrens, att barns och ungas språkliga och sociala erfarenheter får avgörande betydelse för hur deras skol- och utbildningsvägar gestaltar sig. Ett vid det här laget väldokumenterat samband finns mellan skolframgång och socioekonomisk och kulturell bakgrund.⁹⁰

Men flera sociolingvistiska studier har också visat att ”man gör ett misstag om man försöker förklara bristande skolframgång utifrån brister i elevers kultur och språk”.⁹¹ Det

⁸⁹ Lundgren 1977 s. 227

⁹⁰ För en genomgång se t.ex. Erikson & Jonson 1994

⁹¹ Lindblad 1994

finns inte heller några belägg för att lärare eller ”skolan” medvetet särbehandlar elever ur olika sociala skikt, men det verkar vara så att skolan genom sin organisation, sitt arbetssätt och det kunskapsinnehåll som dominerar inte lyckas hantera elevers olikheter. Sverker Lindblad skriver:

Skillnader bland eleverna i form av förmåga att hantera skolan som institution och att kunna utnyttja skolan för sina livsprojekt framstår /.../ som skillnader i begåvning och utfallen i form av skilda skolkarriärer och levnadsbanor som rimliga konsekvenser av vad man i skolan ser som begåvningsdifferenser.

Kunskapen om att olika språkliga sociala och/eller kulturella erfarenheter har betydelse för barns väg genom skolan kan givetvis tolkas och hanteras på olika sätt. Man kan dra olika slutsatser om hur skolans arbete ska utvecklas. Lindblad definierar tre möjliga utgångspunkter:

- Skolans krav på språkliga, sociala och kulturella erfarenheter är för höga. Man bör sänka kraven.
- Man bör försöka utveckla alla elevers förmåga oavsett bakgrund och erfarenhet.
- Man bör fundera över hur skolan fungerar och hur den tar till vara de erfarenheter barnen redan har.

När förskolan/skolan diagnostiserar och definierar ett barns språk som ”torftigt och outvecklat” och ser brister eller defekter i barnets språkliga förmåga, gör man det utifrån skolans normer för vad som är ett rikt och utvecklat språk. Om normen är att alla barn ska ha ett kontextoberoende språkbruk redan när de kommer till skolan, kommer en del barn alltid att dra ett kortare strå än andra. De barn som har ”den rätta koden”, ”det rätta språket”, ”den rätta språkliga medvetenheten”, har redan från början bättre kontroll över klassrumssituationen, större möjligheter att finna mening i den tidiga läsundervisningen och senare i läroböckerna. Därmed vinner de lättare tillgång till lärostoffet och en säkrare skolframgång.

Barn som har en språklig eller etnisk bakgrund som inte liknar den språkmiljö som förskola och skola förutsätter, har

ett sämre utgångsläge för att förstå och finna sig till rätta i skolans och förskolans språkliga värld. De får redan från början svårare att tillgodogöra sig läs- och skrivundervisningen.

Det finns mycket som talar för att språkliga misslyckanden i skolan oftare beror på ofruktbara möten mellan barns egen kultur och skolans kultur än på brister i barns förmåga eller språkliga kompetens.⁹² Eftersom språket är den viktigaste bäraren av kulturella och sociala erfarenheter, måste barn och unga ges rika möjligheter att formulera, reflektera och kommunicera sina egna kulturella upplevelser och tankar i förskola och skola. Bara utifrån ”här” och ”nu” kan vi få alla barn delaktiga i sin egen språk- och kunskapsutveckling. Om språk- och kunskapsarbetet tidigt blir kontextoberoende och inte ges konkret förankring i barnens tidigare erfarenheter riskerar vi att försvåra läs- och skrivinläringen för en del barn.

I flera aktuella undersökningar visar det sig att i klassrum där barns språkliga, kulturella, sociala och etniska olikheter blir tillgångar som tas till vara snarare än problem som ska behandlas, där utvecklas och växer språk och kunskaper.⁹³

Undersökningarna visar också att lärare i klasser där elever har goda resultat, oavsett bakgrund, har positiva attityder till kulturell pluralism och höga förväntningar på sina elever – lärarna etiketterar inte eleverna som ”children at risk” utan som ”children of promise”.⁹⁴

Läs- och skrivkommitténs uppfattning är att orsakerna till barns språkliga misslyckanden i skolan inte i första hand ska sökas hos barnet självt, men väl i hur förskolan och skolan möter och tar till vara barns olikheter genom att det språkliga bagage alla barn faktiskt har med sig till förskola och skola på allvar får komma till användning i språkandet och kunskapandet.

⁹² Dahlberg 1989

⁹³ Se t.ex. Cummins 1996, Jernström & Johansson 1997

⁹⁴ Heath 1991

Förskolan som språkmiljö

För att lyckas bra i skolan och sannolikt framför allt för att kunna lära sig läsa och skriva med hjälp av skolans traditionella läs- och skrivprogram, måste barn alltså förstå och kunna följa de språkliga spelregler, som gäller i klassrummet. Barn med olika social bakgrund har olika utgångsläge när det gäller att finna sig till rätta i den speciella samtalsform som härskar där.

En ganska entydig bild av skolans samtalsform har tonat fram i de senaste trettio årens språksociologiska forskning. De studier som belyser språklig interaktion och barns språkanvändning i svensk förskola är få. Jan Anders Hedenquist visar dock att det finns tendenser till ett språkspel liknande skolans även i förskolan.⁹⁵ Det finns betydande likheter mellan skolans och förskolans språkliga interaktion, men också, vilket kanske egentligen är intressantare, en del skillnader. Personalens kontroll över innehållet i samtalet i förskolan är genomgående stark på samma sätt som i skolan. Likaså har förskolepersonalen relativt stor kontroll över hur mycket och hur länge barnen får tala. Kontrollen varierar dock beroende på samtalssituationen. Det är i förskolans samlingsar som vi känner igen klassrumsinteraktionen. Man kan, menar Hedenquist, betrakta personalens språkliga kontroll i förskolan som ett dolt ”skolförberedande inslag”:

Barnen tränas i dessa samtal varken i fantasi eller i självständigt tänkande utan i att hålla sig till ämnet (eller rättare sagt först lista ut och därefter hålla sig till det) och att svara kort och koncist på precisa, väl strukturerade frågor. Sällan – för att inte säga aldrig – får barnen i dessa förskolesamtal träning i att uttrycka sig fritt eller berätta en längre sammanhängande upplevelse eller erfarenhet.

Det har funnits en tendens i förskoleverksamheten att samlingsarna används som skolförberedande arbete. Pedagogerna värderar ofta de språkliga samlingsaktiviteterna som ”riktigare arbete”, medan det verkligt språkutvecklande

⁹⁵ Hedenquist 1987

arbetet förmodligen pågår i den mer spontana, lekbetonade verksamheten.

Det finns alltså anledning att befara att de barn som bäst hade behövt en utvecklande språkmiljö i förskolan för att bli hemmastadda i det språk som skolans läs- och skrivundervisning försiggår i, missgynnas redan av förskolans språkmiljö.

Samtidigt pågår inom både förskolan och skolan ett utvecklingsarbete inriktat mot lek, lärande och kommunikation i former som ligger närmare barnens egna erfarenheter. Mycket lite av det är dock dokumenterat. Framför allt saknas studier som följer barn under längre tid, genom förskolan och skolan.

Skolmogna barn eller en barnmogen skola

I den svenska folkskolans barndom tyckte man att ”mogen för skolgång var den som kunde lära sig att läsa”. Man fann att de barn, som kom till folkskolan och kunde ”ljuda samman och läsa enkel text efter några månader i årskurs 1” var ungefär sju år. Det var en av anledningarna till att skolstartsåldern sattes där. Skoldebuten har alltså i vårt land alltid förknippats med förmågan att kunna lära sig läsa. I de flesta andra europeiska länder har skolstarten aldrig på samma sätt kopplats samman med läsning. Femåriga engelska nybörjare eller sexåriga italienska skolbarn erbjuds möjlighet att börja läsa, men den hos oss självklara kopplingen skolmognad = läsmognad = skolstart finns inte på samma sätt i andra länder. Denna tradition att se läsningen som skolans centrala verksamhet härrör från tiden då skolan tog över kyrkans roll som fostrare av folkets barn.⁹⁶

Själva begreppet skolmognad myntades av 1940 års skolutredning, som tillsattes när den utvecklingspsykologiska vetenskapen hade gjort sitt inträde i skoldebatten. Inriktningen på att studera människors prestationsförmåga var markant. Särskilt intelligensen var en egenskap, som utfor-

⁹⁶ Isling 1991

skades och mättes på olika sätt. Intelligens betraktades som konstant och möjlig att mäta i exakta siffertal. Även ”skolmognad” ansågs länge vara mätbar.⁹⁷

Olika tester och prov utarbetades för att mäta barnens begåvningsprofiler för att finna förutsättningar respektive hinder för skolstart. Speciella skolmognadsprov utarbetades och ingick i testbatterierna. Noggranna och tidskrävande bedömningar gjordes av specialister för att barnen skulle kunna placeras i rätt verksamhet.

Skolmognadsklasser inrättades för de barn som befarades komma att misslyckas i skolan när grundskolan infördes 1962. Arbetet i skolmognadsklasserna inriktades på att utveckla motoriska, sociala och språkliga funktioner. Skolmognadsbegreppet kom dock efter hand att ifrågasättas alltmer. 1957 års skolberedning skriver:

*./.../ skolmognaden är beroende inte blott på barnets utvecklingsnivå utan också på hur skolan ställer sina krav och på hur den arbetar. ./.../ Om ett barn misslyckas i nybörjar-klassen, behöver detta inte bero på egenskaper hos barnet; ett barn som ej är skolmoget i den ena klassavdelningen kan mycket väl vara skolmoget i den andra, om läraren där tillämpar andra metoder. ./.../*⁹⁸

Tanken att skolan skulle anpassa sig till barnen och inte tvärtom underströks allt kraftigare i Lgr 69, men barn skildes fortfarande ut och fick gå ifrån sin klass till speciella ”kliniker” för att få individuell hjälp genom s.k. samordnad specialundervisning. Orsakerna till att problem uppstod söktes och hittades, med hjälp av särskilt utformade test, hos barnet. Oftast gällde det läsning och skrivning. Det hände att barn efter bara ett par veckors undervisning i årskurs 1 avskildes från den ordinarie undervisningen och placerades i kliniker av olika slag.

I Lgr 80 fanns skolmognadsbegreppet inte längre med. Skolan skulle ”utforma sitt innehåll, sitt arbetssätt och sin organisation, så att den ./.../ kan anpassa sig till olika elever”.

⁹⁷ Marklund 1984 s. 127

⁹⁸ SOU 1960:13

Om en elev trots allt ”får svårigheter i arbetet är det nödvändigt att först pröva om skolans arbetssätt kan ändras”. Möjlighet för elever att få stöd i s.k. ”särskilda undervisningsgrupper” fanns dock alltså, men begränsades till ämnen där svårigheterna var störst, oftast svenska. Det var svenskämnet som hade ansvaret för läsandet och skrivandet.⁹⁹

Skollagen föreskriver att utbildningen ska vara likvärdig för alla svenska barn och ungdomar, och läroplanen understryker att likvärdig utbildning inte innebär att undervisningen skall se likadan ut i alla skolor eller för alla elever. Den nu aktuella läroplanen, Lpo 94, uttrycker det så här: ”/.../ undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov”, och fastslår att ”skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledning har svårighet att nå målen för utbildningen”.¹⁰⁰

Hur den enskilda skolan och den enskilda läraren ska tolka detta och axla ansvaret säger läroplanen dock ingenting om. Det blir en fråga för lärarlag och skolledare att ta ställning till.

Språkande och språkutveckling i förskola och skola

Bente E. Hagtvet¹⁰¹ menar att ”både muntlig och skriftlig språkutveckling är föga undersökta områden” och Ulf Teleman skriver:

Märkligt nog finns det rätt lite forskning om skolelevs språkutveckling, i varje fall om man jämför med forskning om förskolebarnens språktillägnande. Visserligen har den första läsinlärningen studerats rätt mycket, teoretiskt och praktiskt, men sedan vet vi inte riktigt hur det går vare sig med läsningen, skrivningen eller den allmänna språkbehärsningen under den dynamiska tid i vårt liv när vi går i skolan.

Det man framför allt saknar är longitudinella studier av enskilda elever eller grupper av elever. Hur instruktivt hade det inte varit, om vi hade haft tillgängliga detaljerade, genomtänkta

⁹⁹ Lgr 80 s. 52

¹⁰⁰ Lpo 94 s. 6

¹⁰¹ Hagtvet 1988

undersökningar av hur ett antal individer utvecklas som talare, lyssnare, skribenter och läsare under barn- och ungdomstiden, så att vi kunde få veta vad de kan och inte kan under olika faser. Sådana språkutvecklingsprofiler skulle ha gjort det lättare för lärare och andra att känna igen sina elever språkligt sett, dvs. man skulle kunna se vilken språkutvecklingsprofil ett barn följer och var i förloppet hon befinner sig.¹⁰²

De flesta av de forskningsinsatser som gjorts i Sverige vad gäller skolbarns (och vuxnas) läsande och skrivande liksom de stort upplagda, jämförande nationella och internationella studier där Sverige har deltagit handlar om genomsnittsprestationer och gäller läsfärdigheter. Undersökningarna har till en övervägande del redovisat kvantitativa mätningar på gruppbasis och ger därför inte några säkra resultat när det gäller att förstå hur en enskild individs/elevs (skrift)språk utvecklas under skolåren. De säger också mycket lite om vad det är som kan bli till hinder för barn i deras språkutveckling och de säger ingenting om skrivandet.

Den tidiga läs- och skrivinläringen, dvs. den utveckling som äger rum före den formella läs- och skrivundervisningen i skolan, har studerats ganska ingående såväl teoretiskt som praktiskt.¹⁰³ Hur det går med läsandet, skrivandet och den allmänna språkutvecklingen från förskolan och framöver under skolåren vet vi däremot inte så mycket om ännu. Några longitudinella studier som visar effekter av tidig undervisning för de elever som får det svårt med att läsa och skriva, har heller ännu inte gjorts varken i Sverige eller internationellt.

Barn lär sig inte språkregler genom att vuxna säger till dem eller visar dem vad som är rätt eller fel. Flera språkforskare, bl.a. Jan Anward,¹⁰⁴ menar att barns språkutveckling inte främst påverkas av det språk barnet hör, utan av den språkliga interaktion barnet deltar i. Samtal, där barnet bemöts som en jämbördig samtalspartner, är enligt Anward den viktigaste nyckeln till en positiv språkutveckling. Andra viktiga faktorer för språkutvecklingen är att barnet utvecklar

¹⁰² Teleman 1989

¹⁰³ Söderbergh 1988

¹⁰⁴ Anward 1983

ett språkligt självförtroende och en förmåga att med intresse ta del av andras berättande.

Ulf Teleman menar att det finns ett känsligt samband mellan en elevs språkförmåga och hans eller hennes allmänna kognitiva och sociala utveckling.¹⁰⁵ Mycket tyder på att en viktig förutsättning för språkutveckling i skolan är att ett aktivt kunskapssökande får vara själva motorn i undervisningsförloppet.

För att barn skall få kunskap om och förståelse för olika språkformers betydelse och funktion, är en process där barnet som jämbördig samtalspartner aktivt använder sitt eget språk i interaktion med andra nödvändig. Om förskolan och skolan lyckas få igång sådana processer kan det få avgörande betydelse för barns språkutveckling – skriftligt såväl som muntligt.

Även om vi alltså inte vet så mycket om hur barns språk utvecklas genom skolåren verkar många teoretiker och praktiker numera överens om att tid, kvantitet och kvalitet, dvs. riklig och meningsfull språkanvändning i kunskapsökande sammanhang och under lång tid är vägen till språkutveckling i skolan.

Flera stora amerikanska klassrumsbaserade undersökningar tyder på att positiv läs- och skrivutveckling för alla barn mycket handlar om mötet mellan texten och läsaren/skribenten och om interaktionen elev-elev och elev-lärare.¹⁰⁶ Ett läsande och skrivande som innebär känslomässig beröring, äkta engagemang och spännande utmaningar och där verkliga livserfarenheter tas till vara, problematiseras och kopplas till intressanta texter – facklitteratur och skönlitteratur – visade sig ha avgörande betydelse för de svagaste barnens läs- och skrivutveckling.¹⁰⁷

Ulf Teleman, som fick inleda detta avsnitt, får också avsluta det. Om konsten att erövra skriftspråket skriver han:

Att läsinlärning måste ske på talets grund är för de flesta en självklarhet. Många har också insett att det funktionella

¹⁰⁵ Teleman 1989

¹⁰⁶ Guthrie 1997

¹⁰⁷ Guthrie & Alao 1997

läsandet, dvs. läsandet för att komma åt ett åtråvärt innehåll, från början måste dominera över de formella övningarna, hur nödvändiga dessa än må vara. Här finns det flera intressanta böcker på svenska (Leimar 1974, Edfeldt 1982, Lundberg 1984), och jag vill hänvisa till dem. /.../ stanna vid vad det innebär att lära sig skriva.

Delvis är skrivinläring samma sak som läsinläring. I båda fallen gäller det att knäcka den fonografomatiska koden. För den skrivande är uppgiften lite mera komplicerad eftersom relationen ljud-bokstav är mera svårbemästrad än relationen bokstav-ljud. Att lära sig stava och använda skiljetecken är den mest synliga delen av inlärningsprocessen. Jag ska inte orda mera om den utan gå vidare till de mera svårgripbara inslagen i den utveckling som gör barn till duktiga skribenter.

För det första måste barnet uppfatta sig själv som en (framtida) skribent. Detta är en hållning som för de allra flesta inte kommer av sig själv. Barnen inser hur det faktiskt förhåller sig i världen utanför skolan: endast en minoritet behöver skriva i yrket. Knepet är därför att integrera skrivandet i skolans alla ämnen, särskilt överallt där ämneskunskapen framstår för eleverna som en nödvändig förberedelse för framtiden eller som ett viktigt komplement till det privata livet utanför skolan här och nu.

Varför är detta så viktigt? Jo, tänk efter hur språkinläring går till, när barnet lär sig tala. Det sker genom att barnet självklart vill både lyssna och själv prata. Som lyssnare snappar barnen upp de uttal, den böjning, de ordbetydelser och den syntax de behöver för att själva kunna tala. /.../

På samma sätt förhåller sig läsning till skrivning. Om vi ser oss själva som skribenter, på samma sätt som barnet ser sig som talare, tar vi omedvetet till oss ord, stavning, interpunktion etc. som vi sedan kan använda när vi själva skriver. Inläringen sker automatiskt förutsatt att den underliggande motiveringen finns. Men den som inte betraktar sig som skribent, ser förbi det formella och nöjer sig med innehållet, det enda han som läsare är intresserad av. Många lärare har rapporterat från pedagogiska program där det bara har gällt att skriva, mer eller mindre dag efter dag. Utan att någon begriper hur det har hänt förbättras elevernas språk också formellt. Vi kan bara förklara språkutvecklingen med att barnen växt in i rollen som skribenter, vilket i sin tur har satt igång den omedvetna inlä-

ningen i samband med läsning av läroböcker, seriemagasin, sportsidor, TV-program etc.

För det andra – och det hänger ihop med det första – *måste skrivandet* vara funktionellt, dvs. det ska *ha en mening* annan än skrivinläring. Man ska skriva för att skapa, fasthålla och tydliggöra innehåll för sig själv eller för någon annan. Så ska det vara ända från början. Den formella träningen kan finnas med, men den måste vara underordnad det skrivande som sker för innehållets skull. /.../

För det tredje måste skribenten få tillfälle att automatisera det skriftliga hantverket: det motoriska skrivandet, stavningen, interpunktionen etc. Vi måste hålla i minnet att skrivandet är en mentalt mycket sammansatt process, där hjärnan arbetar hela tiden på flera plan samtidigt /.../¹⁰⁸

Om lärande

Olika perspektiv

Förskola och skola har utvecklats utifrån olika samhällsbehov och utifrån olika sätt att se på barns lärande och utveckling. Där förskolan har haft ”den goda modern” och vardags-händelser i hemmet och närmiljön som utgångspunkt, har skolan haft samhällets uppdrag att förmedla ett ”kulturarv” – normer, värden, traditioner, språk, och kunskap – till eleverna. Förskolan har fokuserat den ”naturliga” (biologiska) utvecklingens möjligheter utifrån uppfattningen att barn lär sig spontant och av egen inneboende kraft. Skolan har fokuserat överförandet av samhällets och mänsklighetens tidigare vunna kunskaper till nästa generation. I förskolan har de pedagogiska strävandena handlat om att skapa förutsättningar för lärande och mognad, medan det i skolan mer har handlat om att hitta undervisningsmodeller, metoder, för att förmedla information till eleverna.

Förskolan har haft en mer utvecklingspsykologisk syn på barn medan skolan fokuserat människans inlärningspsykolo-

¹⁰⁸ Teleman 1991 (vår kurs.)

giska möjligheter.¹⁰⁹ Dessa båda pedagogiska utgångspunkter har tagit sig olika konkreta uttryck i den praktiska verksamheten, och det har funnits forskning som legitimerat båda riktningarna.¹¹⁰

Trots att praktiken i såväl förskola som skola än i dag har starka drag från sina traditioners olika sätt att se på utveckling och lärande, kan man konstatera att både statens intentioner och forskningsfronten ändrats betydligt. Sverige står inför en integration av verksamheter för barnen runt skolstarten. I direktiven till den kommitté som arbetat med ett förslag till måldokument för ”pedagogisk verksamhet för barn och ungdom 6–16 år” poängteras att två traditioner, förskolans och skolans, nu möts i arbetet med barnen runt skolstarten. Detta ses som positivt och hoppfullt, i den meningen att det nu ska utvecklas något nytt – en ny pedagogik där det bästa från de båda verksamheterna ska utmynna i en annorlunda verksamhet.

Man kan dock konstatera att detta ”nya” ingalunda utvecklas spontant bara genom att förskollärare och grundskollärare arbetar tillsammans. Haug påvisar i en utvärdering av en omfattande försöksverksamhet, som pågått i Norge, att även om förskollärare och grundskollärare arbetar i samma klassrum så fortsätter var och en att göra det de tidigare gjort.¹¹¹ Davidsson som följer ett utvecklingsarbete med integration av förskola, fritidsverksamhet och skola, visar också att var och en i stort sett arbetar vidare efter sina traditioner: att läsa, skriva och räkna ses som lärarens domän, medan teman inom områden som natur, social omvärld och skapande överlämnas till förskollärare och fritidspedagoger.¹¹² I några fall lyckas pedagogerna och lärarna dock utveckla något nytt. De har tillsammans utvecklat ett sätt att arbeta som både tar till vara allas tidigare erfarenheter och innefattar något ingen av dem tidigare gjort.

¹⁰⁹ Dahlberg & Lentz Tagutzi 1995

¹¹⁰ Se exempelvis Gesell & Illg 1961 Skinner 1965

¹¹¹ Haug 1996

¹¹² Davidsson 1996

Nytt perspektiv

Inom olika forskningsområden har under det senaste decenniet ett nytt sätt att se på lärande som är lika användbart i förskolan som i skolan utvecklats. Undervisning och lärande ses inte längre som aktiviteter med tydliga och entydiga orsakssamband. Man har blivit medveten om att även om man vet vad barn och unga undervisas om så vet man inte vad de lärt sig. I stället ser vi nu lärande som en form av "kulturellt delande" av föreställningar om världen. Det handlar i dag alltså varken om att barn och unga ska mogna för att lära sig något specifikt eller om att leta efter goda undervisningsmetoder för att förmedla specifika färdigheter, vetande och språk.

Olson och Bruner beskriver lärande och undervisande i relation till det som de kallar för *folkpsykologi* (människors vardagsföreställningar om intellektet) och *folkpedagogik* (människors vardagsföreställningar om lärande). Vi tänker och handlar med utgångspunkt i våra vardagsföreställningar. Ett äldre syskon, en förälder eller en utbildad pedagog försöker alla hjälpa barn att lära sig, men de gör det utifrån sina olika (vardags)föreställningar om barnets förmåga och om hur lärande går till. Dvs. deras olika sätt att ta sig an uppgiften speglar deras *förgivettaganden*. Detta i sin tur påverkar hur barnets föreställningar om sitt eget lärande utvecklas och därmed själva lärandet.¹¹³

Såväl lärare som barn och unga lever i sina förgivettagna antaganden om mänsklig förmåga och lärande. Undervisning bottenar med andra ord i lärarens föreställningar om den lärandes intellektuella förmåga. På samma gång är lärandet alltid beroende av den lärandes tidigare erfarenheter och föreställningar om kunskap och lärande.

Om det nu förhåller sig så att lärarens uppfattning om den lärande har en direkt koppling till sättet han eller hon undervisar på, så måste det första steget mot att utrusta lärare för sin uppgift vara att ge dem tillgång till bästa möjliga förståelse för barns tänkande samt insikt i vad de själva tror

¹¹³ Olsson & Bruner 1996

och tar för givet om barns tankeförmåga. De måste också få utveckla medvetenhet om hur dessa antaganden och föreställningar påverkar deras konkreta undervisning. Det viktiga är alltså inte bara vad pedagoger eller lärare själva kan och vet. De måste också begripa sig på hur de kan arbeta för att förstå barns och ungdomars eget tänkande, använda och utmana det och på det sättet få igång läroprocesser.

Sammanfattningsvis vågar vi påstå att forskning om både lärande och undervisning i dag lägger stor vikt vid såväl barns som ungas och lärares tänkande. Hur lärare, barn och unga tänker får avgörande konsekvenser för verksamheten i förskola och skola.

Skriva och samtala för att lära

I Olga Dysthes bok *Det flerstämmiga klassrummet* skildras arbetet i tre amerikanska klasser på gymnasienivå. Bl. a. följer Dysthe en historielärares arbete med att skapa ett dialogiskt klassrum, dvs. ett klassrum där lärarens röst är en av många röster, där eleverna lär av varandra och skriver och samtalar mycket för att lära.¹¹⁴

Verksamheten bär tydliga drag av det förhållningssätt till lärande som vi just beskrivit. Dysthe sammanfattar det i en bild: Läraren är den som konstruerar ställningarna kring det förståelsebygge hon vill involvera eleverna i.

Lärarens mål är att historieämnet ska få betydelse för elevernas egna liv, ge dem en historia. Ett redskap för detta är att de ska få uppleva sig som duktiga elever, få "akademisk självtillit" som hon kallar det, och eleverna får därför skriva mycket och ofta. Eleverna går i en innercityklass i Baywater i Kalifornien. Det innebär en stor andel etniska minoriteter, arbetslöshet och kriminalitet och för skolans del låg status, stora disciplinproblem och hög frånvaro.

Läraren, ger sig in på två pedagogiskt svårhanterliga områden – och de hänger ihop. Hon arbetar framför allt med att få *skrivandet* och *interaktionen* – samtalet – i klassrummet

¹¹⁴ Dysthe 1996

att fungera. Hon berättar om två elever i klassen, Angela, som inte talar alls i klassrummet, och José, som varken talar eller skriver.

Angela är en mexikansk flicka. Hon är blyg och tyst. Hon skolkar när hon tror att hon måste ta ordet i klassrummet. Hon skriver däremot gärna och är mycket intresserad av lärarens kommentarer till det hon skriver. Hon tycker mycket om att läsa det kamraterna skriver men är glad att allt skrivande som offentliggörs i klassrummet länge får förbli anonymt. Angela får sakteliga mod att ta till orda – det sker genom dagligt skrivande och det tar *tid*.

José är mexikan-amerikan och man talar spanska hemma. Han beundrar sin far, som aldrig gått i skolan men klarat sig bra i USA, och hans stora intresse är baseball och bilar. Han arbetar mer än halvtid efter skolan. Familjen vill att han ”ska komma sig upp” och José vill att familjen ska bli stolt över honom. Han tar aldrig ordet i klassrummet och han skriver mycket lite. Om han skriver skriver han av bänkkamratens. José tar så småningom till orda, muntligt och skriftligt, men det dröjer och det tar *tid*.

Under arbetets gång upptäcker läraren att om de skrivuppgifter hon ger inte är allvarligt menade från hennes sida, och om hon inte reagerar och svarar på det eleverna skriver, då utgör skrivandet ingen kraft. Som alla lärare vet, räcker det inte med att sätta eleverna att samtala i grupper eller att låta dem skriva för att få igång läroprocesser.

Dysthe tycker sig ha förstått att det handlar om *hur* läraren stöttar, hur hon konstruerar byggnadsställningarna runt det som ska byggas. Detta kan också uttryckas som att det blir viktigt för lärarna att diskutera begrepp som kontroll och styrning. Läraren måste även ha höga förväntningar på eleverna.

Men det räcker inte. Hon måste också utveckla en sträng arbetsplan som stöttar alla på alla nivåer – vad arbetet ska handla om, vilka redskap man ska använda och hur. Praktiskt kan det yttra sig som en blandning av stark struktur (t. ex. kortskrivande följt av samtal), högt tempo och stort utrymme för elevernas infall.

Lärandet bygger, säger Dysthe, på äkta engagemang, allas deltagande och höga förväntningar. Deltagande och engagemang utvecklas i de arbeten Dysthe följer i hög grad via skrivande och samtal.

Mycket kortfattat kan lärarens teoretiska plattform för klassrumsarbetet beskrivas så här:

Skrivande och samtal har sin kraft i att de för det första ger eleverna status som tänkare och därmed (framför allt kognitiv) självförtroende i skolsammanhang. Att använda elevtexter i diskussioner och samtal innebär för det andra att dialogens centrum flyttas från läraren till eleverna. Det räcker inte att rösterna blir hörda. För att ny förståelse och ny kunskap ska skapas måste olika ställningstaganden och olika synsätt komma i dialog med varandra. För det tredje ökar flerstämmigheten genom att fler röster kommer till tals. För det fjärde, slutligen, förstärks tematiska sammanhang och förbindelser av samspelet mellan skriftlighet och muntlighet och det individuella vävs samman med det sociala. Detta – och tid – ger eleverna plats på scenen, möjlighet att synas och bli sedda och möjlighet att – med hjälp – ta kommandot över sitt eget tänkande.

Eleverna skriver logg efter varje lektion dvs. reflexioner och tankar kring frågor som ”Vad var viktigast för dig i dag?”, ”Lärde du dig något nytt?”

I loggen får de fundera över lektionsinnehållet. Exemplet nedan är utdrag ur Angelas och Josés loggar när de arbetar med frågan om medborgerliga rättigheter.

Angelas logg

Jag lärde mig något nytt i dag, t.ex. att kvinnor inte hade några rättigheter förr. Jag visste att de inte hade så många, men att de inte hade några alls! Jag lärde mig också att den arrogans och nedlåtenhet som män hade på 1840-talet fortfarande finns på 1990-talet (till och med här i klassrummet).

Josés logg

*Josés anteckningar från
läsningen:*

*Josés egna kommentarer:
Verkligen bra ändring, nu*

Ändring i författningen: slut på slaveriet
Det fjärde tillägget till författningen: alla födda i USA är amerikanska medborgare.

blev slavarna fria. Det kunde sydstaterna inte säga något om eftersom det faktiskt stod i grundlagen. Jag är glad för att den ändringen gjordes, för utan den skulle jag och miljoner andra som fötts i landet inte räknas som amerikanska medborgare.

De tankar och idéer eleverna på det här sättet för fram i sina loggar används och diskuteras ständigt. Läraren sammanställer t.ex. elevernas tankar kring en viss fråga och låter dem bli utgångspunkt för nya diskussioner. På det sättet får alla elever möjlighet att göra sina röster hörda även om de är ovana eller rädda för att yttra sig i klassrumsoffentligheten.

Den självtillit Angela sakta erövrar växer ur dialogen (i loggen) med läraren och ur att hon fått träda ut i klassoffentligheten anonymt innan hon själv tog steget ut och tog ordet. Sedan hon yttrat sig för första gången i klassrummet, tar det månader innan hon gör det igen. Men kort därefter representerar hon klassen i en offentlig debatt.

Josés genombrott som skrivare – och som lärande person – kom efter ett halvår, när han skulle fundera över vilka förändringar han såg i sitt eget skrivande. ”I see a witting change because I stoped coping”, skriver han. (”Jag ser en förändring eftersom jag har slutat skriva av.”) Men det tar fem månaders loggskrivande innan han börjar tänka med hjälp av loggboken. Läraren skriver:

Den första gången han skrev en egen text, var den kopplad till hans egna upplevelser. Eleverna fick frågan om de själva någon gång hade upplevt att de förlorat sin frihet, och José svarade: ”Ja, då jag tror att frihet är viktigare än att ha ett jobb. Jag vet inte. 7 november 1990.”

Angela och José får så småningom redskap att ta kommandot över sitt eget lärande, men det tar tid.

I nästa avsnitt formulerar vi den kunskapssyn som bildar utgångspunkten för Läs- och skrivkommitténs arbete, dvs. det perspektiv i vilket vi ser lärande, undervisande och läs- och skrivsvårigheter.

Människan i världen och världen i människan

”Kunskap är en intern relation mellan människan och hennes värld”. Citatet kommer från skolans läroplan och har sin grund i modern beteendevetenskaplig och pedagogisk forskning.¹¹⁵ Utifrån ett holistiskt perspektiv finns kunskap varken enbart i världen i sig eller enbart i människans medvetande. Kunskap handlar om att tänka, erfara och förstå världen. Kunskap är också hur något framträder för någon. Ny kunskap är att förstå på ett nytt sätt eller att se något framträda på ett nytt sätt.

Den föreställning om hur världen är beskaffad, som denna kunskapssyn vilar på, är ickedualistisk och att kunskap därför inte är varken subjektiv eller objektiv. Det kan snarare beskrivas som att subjektet och objektet ingår i en intern relation med varandra. När barn och unga införlivar världen blir världen en del av dem. Det är i relationen mellan individen och hennes omvärld som kunskapen tar form. Kunskap bildas, konstitueras, alltså med utgångspunkt i de erfarenheter man bär med sig, men också genom det sätt på vilket man uppfattar det man ska lära sig. När vi väl införlivat något som kunskap uppfattar vi det som givet. Sättet att uppfatta, erfara och förstå något blir alltså *förgivettaget* när det väl är konstituerat i människans medvetande. Kunskap blir då både personlig och kollektiv, det vill säga dels uppfattad av den enskilde individen och dels överordnad den enskilde individen.¹¹⁶

Kunskap är individuell. Det betyder att varje barn och varje ung människa har unika och specifika erfarenheter, som alltid ligger till grund för hur hon eller han uppfattar och

¹¹⁵ Marton 1992, Marton & Booth 1997

¹¹⁶ Marton 1994

förstår något.¹¹⁷ Samtidigt ingår barns erfارande och kunskapande alltid i ett socialt sammanhang: kunskap är alltså kontextuell. När barn och unga erfar något sker det alltid i ett sammanhang som samtidigt är både socialt, intellektuellt och emotionellt.

Barns första möte med skriftspråket har i de flesta fall utspelat sig utanför förskolan och skolan. De kan i dessa tidiga möten ha utvecklat känslomässig lust och intellektuell nyfikenhet inför den skriftspråkliga världen. De kan givetvis också ha negativa eller ringa erfarenheter av det skrivna ordet.

Barns skriftspråkliga erfarenheter ser olika ut när de kommer till förskolan och skolan. Det betyder att de redan från början har olika tankar om vilken betydelse skriftspråkliga aktiviteter har eller kan få för dem. Många barn är redan från början intresserade, nyfikna och positiva till läsande och skrivande medan andra är likgiltiga eller till och med negativt inställda.

Allt lärande är lärande om något, allt tänkande är tänkande om något. Det finns med andra ord alltid ett innehåll i kunskapsutvecklingen. Innehållet är något barn och unga ska skapa en mening eller innebörd i, något han/hon ska bli medveten om. I skriftspråkandet utvecklar barn och unga förståelse för många aspekter av språket. De förstår exempelvis vad en symbol är,¹¹⁸ de lär sig att förstå textens kommunikativa funktion¹¹⁹ och de utvecklar en lingvistisk medvetenhet.¹²⁰ Det innehåll som de ska lära sig – i det här fallet kunskap om språket – är naturligtvis kollektivt, dvs. det är en kunskap som besitts av många inom kulturen i samhället och som finns lagrad i böcker, medier osv. Självfallet måste barn och unga bli delaktiga av denna kunskap.

Allt detta utvecklar barn och unga genom att leva och språka tillsammans med andra. Vikten av att medvetet kunna uttrycka denna förståelse har diskuterats. Det har t. ex. gällt

¹¹⁷ Doverborg & Pramling, 1995

¹¹⁸ Kress 1996

¹¹⁹ Dahlgren & Olsson 1985

¹²⁰ Lundberg 1984

om en människa behöver kunna tala om eller redogöra för stavningsregler eller grammatiska regler för att kunna stava eller bilda meningar.

Ulf Teleman skriver i *Lära svenska* om det han kallar ”Språkkunskapens tre nivåer”:

Språkutveckling sker via språkanvändning: till alldeles övervägande delen lär vi oss språket, att tala och lyssna, att skriva och läsa, genom att tala, lyssna, skriva och läsa. Frågan är nu vilken roll *kunskapen om språket* kan spela i denna process? Detta är en intressant fråga inte minst för svenskläraren. Ansvaret för språkanvändningen åvilar ju alla ämnens lärare.

/.../

Tyvärret vet vi rätt lite om samspelet mellan förmågan att använda språk (dvs. att kunna språket) och förmågan att tala om och tänka över språket och språkbruket (språkkunskapen, språkläran).¹²¹

Teleman ställer alltså frågan om metakognitionens roll för språkutvecklingen, dvs. vilken roll kunskap *om språket* kan spela för vår förmåga att samtala, läsa och skriva.

Kunskap om språket är i de flesta avseenden omedveten. De flesta femåringar kan till exempel skilja på presens och preteritum, dvs. tempus för nutid och förfluten tid – när de samtalar. När de lärt sig läsa och skriva kan de göra det i skrift också. Men de flesta – barn och vuxna – kan inte i ord beskriva vad det är de kan när de kan avgöra vad det är som skiljer ”mormor är här” från ”mormor var här”.

Detsamma gäller det vi kallar fonologisk medvetenhet. När Gunnel i ett exempel i en text i kapitel 4 skriver ”gätte” i stället för ”jätte” visar hon att hon är medveten om hur ordet låter. Hon visar också att hon vet att svenskan ofta skriver ljudet [j] med bokstaven g – som i ”gärna” och ”gäst”. Hennes metakognitiva förmåga gäller alltså här ljud-bokstavssystemet. Hon kan det här – vare sig hon kan uttrycka det eller ej. När hon gör fel visar hon bl.a. sin fonologiska medvetenhet.

¹²¹ Teleman 1991

Förståelse som mål

Barns och ungas erfارande är inte något som är skilt från annan kunskap utan utgör en helhet – förståelse. Förståelsen innefattar både fakta och färdigheter.¹²² Alla aspekterna är viktiga i kunskapsbyggandet, men det är förståelse i någon form, som utgör utgångspunkten och grunden för de andra formerna av kunskap, samtidigt som dessa kan vara integrerade i denna.

En viktig faktor för barns förståelsearbete är variation. Om ett litet barn skulle mötas konsekvent på exakt samma sätt vid varje tillfälle något inträffar, ges inte barnet något utrymme eller möjlighet att tänka själv.¹²³ Det är genom varierande erfarenheter som vi lär oss att skapa förståelse. Ett exempel:

Vilgot är två år gammal och älskar att sjunga eftersom både hans föräldrar och daghemspersonalen gett honom många erfarenheter av detta. När farmor åker bil med Vilgot frågar hon om de ska sjunga. Det vill han alltid. Farmor frågar vad de ska sjunga om, och Vilgot föreslår t.ex. att de ska sjunga om "Olle i skogen", om "spindeln" och om "kycklingen", dvs. sånger som de bägge kan.

Plötsligt föreslår Vilgot att de ska sjunga om "bilen" och om "nyckelpigan" och om en hel rad olika saker. Han hittar på innehåll från sin egen erfarenhetsvärld, trots att han inte har någon tidigare erfarenhet av sånger om bilar och nyckelpigor.

Vad är det då Vilgot har lärt sig av sjungandet? Jo, han har lärt sig en variation av sånger och därmed har han förstått att man kan sjunga om allt möjligt. Detta betyder att om Vilgot bara hade hört en enda sång i sitt liv så hade han inte förstått idén med sånger, dvs. att sånger kan handla om precis vad som helst. Variationen är avgörande för Vilgots förståelse.

Förstådd kunskap stannar oftast kvar hos människor i större omfattning än memoriserad kunskap – minneskunskap.¹²⁴ Att det förhåller sig så är på sätt och vis självklart. Förståelse utsätts inte för glömska på samma sätt som

¹²² SOU 1992:94

¹²³ Valsiner 1990

¹²⁴ Marton, Dahlgren, Svensson, & Säljö 1977, Säljö 1982

minneskunskaper eftersom förståelse är det perspektiv ur vilket vi betraktar omvärlden.

Att lära sig är att uppfatta något i omvärlden på ett kvalitativt annorlunda sätt, att bli medveten om något på ett nytt sätt. Här behövs pedagogens målmedvetna strävanden i riktning mot det barn och unga ska utveckla en förståelse för.

I nedanstående exempel vill vi försöka visa hur pedagoger och lärare stödjer barnen genom att rikta deras uppmärksamhet mot det som pedagogerna/lärarna uppfattar som kärnan i förståelsearbetet. Just i det här exemplet gäller det skolmiljön, skriftspråket och elevernas inflytande över sitt eget lärande. Lärarlaget vill arbeta med ett innehåll, som intresserar barnen och som de själva betraktar som viktigt. De vill samtidigt skapa förutsättningar för barnens skriftspråksutveckling. Här gäller det att rikta barnens uppmärksamhet mot innehållet i en text för att utveckla nya kunskaper om människor och om skriftspråkliga principer

Trettiofyra barn i den åldersintegrerade 6-7-årsgruppen arbetar tillsammans med två lågstadielärare, en förskollärare och en barnskötare under hösterminen med att lära känna sin nya miljö – skolan. De dramatiserar, undersöker, målar, skriver texter och gör studiebesök. En av lärarna berättar för oss om arbetet. Som stöd för minnet tar hon hjälp av lärarlagets dagboksanteckningar.¹²⁵

Ganska snart upptäckte vi att barnen inte alls upplevde delaktighet i planeringen, men också att de hade mycket lite förståelse för hur andra tänker och känner. För att komma åt det senare valde vi att läsa "Ola och Oscar", en bok av Hans Peterson. Den handlar om en skolsituation där pojken Oscar skriver SKOLAN ÄR BOTTEN på en nymålad vägg i korridoren. När läraren, Calle Svensson, dyker upp räcker Oscar snabbt över sin tuschpenna till sin kamrat José, som inte förstår vad som håller på att hända. Deras klasskamrat Ola blir vittne till händelsen och kommer i samvetsnöd: Ska han berätta vad han sett eller ej? Boken ger möjlighet att diskutera en

¹²⁵ När läraren citerar ur någon av lärarlagets dagböcker visar vi det genom att kursivera.

händelse från mer än ett perspektiv och hur olika man kan uppleva och tänka om samma situation.

Först läste vi boken högt för barnen. Vi stannade ganska ofta upp och dramatiserade olika episoder. Dessa handlade ofta om vad barnen trodde skulle hända i boken och om hur olika konflikter, som dyker upp i texten, skulle kunna lösas.

Efter läsningen diskuterade vi vem som egentligen berättade bokens historia för oss. Vi kunde tillsammans med barnen enas om att det var Olas berättelse vi hade läst.

Vi frågade barnen om de trodde att historien skulle bli likadan om Oscar eller någon annan i Olas och Oscars klass hade berättat den. Nej, det trodde de inte. Vi föreslog då att vi skulle försöka berätta historien utifrån någon annans perspektiv än Olas.

Barnen fick välja en person att utgå ifrån och vi bildade fem grupper. Varje grupp skulle sen skriva om en viss episod i boken ur någon av de fiktiva personernas perspektiv. Vi skulle få fem nya "böcker": Josés bok, läraren Calle Svenssons bok och en klasskamrats bok; två grupper ville skriva Oscars bok.

Varje grupp arbetade sen på olika sätt med sina böcker, men alla skrev och gjorde bilder. I varje grupp arbetade de tillsammans fram de texter som skulle ingå i gruppens bok; några grupper startade i bildskapande. I andra grupper arbetade ett barn med en bild och ett annat med text till bilden. Här möter vi Calle Svensson-gruppen:

Klas, Johan och Ronny arbetar tillsammans. Ronny håller på att göra en bild om när Calle Svensson och Oscar är hos rektorn. Klas ska skriva, men har svårt att komma igång. Johan, som är en svag elev, hjälper då till. Han lyckas alldeles själv skriva "DET DOMT AT SLOS". Klas, som inte hade kommit igång med att skriva, redigerar nu texten och skriver "Det är dumt att slåss, sa rektorn". Nu är Klas igång med sitt skrivande och Johan, som inspirerat honom, ser nöjd ut.

Det allra viktigaste i de texter eleverna skriver är innehållet. Vi lärare finns med i grupperna som samtalspartner. Vi ställer frågor och vill få barnen att reflektera.

Läraren: Hur känner Calle Svensson sig när han får syn på den målade väggen?

Eleven: Han blir ledsen där inne (pekar på magen) men arg utanpå skinnet.

I den ena "Oscar-gruppen" startar samtalet med en rekonstruktion av vad som egentligen hänt i berättelsen. Barnen ritade en tankestruktur och börjar sedan skapa bilder utifrån hur de föreställer sig att Oscar kan ha upplevt situationerna. Gruppen återvänder ofta till den ursprungliga boken och ber fröken läsa upp de situationer de vill återge.

De olika grupperna griper sig an arbetet på olika sätt, men hur de än arbetar blir de tvungna att samarbeta över gruppgränserna och diskutera sig fram till slutresultatet, en storbok med text och bilder.

Arbetet i grupperna pågår under flera veckor. I processen ingår naturligtvis en stor del formellt språkligt arbete för att göra boken läslig för andra. Läs- och skrivkunniga samarbetar med nybörjare.

Eva ska skriva Oscar. Då säger plötsligt Anna: –Du har glömt c i Oscar! De kollar i boken vi läst hur Oscar stavas.

Det språkliga arbetet pågår på många olika sätt och på olika nivåer: innehållsliga, språkliga och formella. I arbetet prövar eleverna grammatiska möjligheter:

Conny fick tänka ett tag innan han kom på hur han skulle fråga för att få hjälp med att hitta imperfektformen av "hålla". Sen sa han:

Conny: Om jag håller med om något för länge sen, vad heter det då?

Ibland arbetar barnen på rent tekniska plan.

Nisse har lämnat datorn för att hämta ett kladdpapper. Jag frågar honom vad han ska göra. Han visar mig hur en mening har "hoppat" för långt ner på skärmen. Nu tänker han skriva av meningen på ett papper, suddar ut den på skärmen och sen skriva om den på den plats på skärmen där den ska vara.

Jag visar honom då datorns fantastiska möjlighet att spara in på arbete. Han är mycket imponerad.

För en del barn är bilderna deras första och viktigaste uttrycksmedel. De jobbar länge med att få dem precis som de vill. Ibland är det de rätta färgnyanserna som ska fram.

Peter: Här har jag verkligen fått tag i glasfärg!

Peter målar alla fönster på skolhuset han ritat. Han målar noggrant med en färg han själv lyckats blanda.

Efter hand som en grupps bilder blir färdiga, samlas den gruppen och pratar om hur man kan beskriva situationen språkligt också. Sen försöker varje barn skriva en liten text.

Det är dags att skriva text till Peters bild. Conny och Mats hjälper till. Conny är den som står för skrivandet, Peter för kreativiteten och Mats hjälper till med både och.

Peter föreslår: – "Undrar vad de gör ute så här dags? tänker Calle Svensson".

– Så ska det stå, säger Peter, samtidigt som han snor dammtrasan till datorn i händerna och håller på att krypa halvvägs in under bordet.

Conny skriver det Peter sagt: "Ondra vad de gör ute så här daks."

– Fröken, hur stavas "tänker", frågar han sen och jag upplyser honom om det.

När alla texterna är färdiga skrivs de in på datorn.

Axel sitter vid datorn. Han ska fortsätta sitt arbete där han slutade i går. Han har skrivit: "när oskar går upp til rek"

Han läser igenom sin text. Det är naturligtvis svårt att avgöra om han faktiskt läser eller om han mest minns sin egen text. Han läser allt korrekt, t.o.m. att rek(torn) inte är färdigskrivet, vilket tyder på att han ju faktiskt inte "bara" minns.

Medan han skriver frågar han mycket: – Vad kommer sen? Hur ser "f" ut? Osv.

Nu ska han skriva "tar". – "t, va?", frågar han. Sen skriver han "t".

– "Mellanrum va?", frågar han sen. Och skriver sen "a", och vill till sist också skriva "h" före "r". (De hör lite för bra, barnen!)

Kamrater runt omkring hjälper honom när han ber om det. Mattias sätter sig bredvid honom och de skriver vidare tillsammans.

När varje barn har skrivit ett litet utkast utgår gruppen från det skrivna och diskuterar utifrån det. Fröken skriver till de grupper som behöver hjälp, men det är hela tiden barnen som står för innehållet. De läsberättar sin sida och diskuterar vidare om innehållet. Det händer att de gör nya bilder när de tycker de ville berätta mer. Barnen skriver sen ut allt på datorn.

I den andra Calle Svensson-gruppen pågår ett annat arbete:

Barnen har två och två skrivit text om varje bild. Vi sätter oss och diskuterar vad deras bok ska innehålla. Alla är överens om att Nisse har rätt i att den ska skrivas i jag-form. Alltså ändrar vi överallt där någon skrivit Calle Svensson.

- *Det är för lite om vad som händer hos rektorn, säger en pojke som inte skrivit till just den bilden.*

Pojkarna som skrivit texten håller inte med men det blir ändå en del tillägg:

- *Rektorn kan väl säga att nästa gång Oscar ritat på väggen slipper han inte undan, föreslår någon.*

Alla håller med.

- *Hur var det nu man skrev när någon säger något, undrar jag (fröken).*
- *Man börjar med ett minus, kommer Conny ihåg.*

Jag försöker få dem att skriva lite mer om hur läraren Calle tänker om sin klass. Olle har skrivit lite om det på första sidan. Barnen tycker att man bara ska skriva om de barn som man kan se på bilderna. Jag påpekar att det ofta är tvärtom, men barnen är mycket bestämda. Bilden visar vilka barn Calle tänkte på, menar de.

- Det är inte fler barn i hans tankar och därför kan det inte stå om fler, säger Lena. Ingen säger emot.

De övriga sidorna justeras lite vad det gäller form. Alla i gruppen är överens om att annars är sidorna suveräna. Jag försöker lite till för jag kan fortfarande se möjligheter, men inser att barnen tycker att det räcker nu.

Till sist ska alla gruppernas böcker redovisas, dvs. läsas upp i storgruppen. Trots förberedelser blir uppläsningen en nervös historia, som gör att de flesta barn läser för tyst och för fort. Det gör att kamraterna missar innehållet på flera ställen. Alla är överens om att försöka läsa upp i smågrupper i stället, och efter lite mer träning får kamraterna sen höra alla de fantastiska böckerna. När vi hört allas böcker har vi faktiskt fått sex olika perspektiv på den berättelse som först bara var Olas.

Pedagogiska principer

Att ta sig in i den skriftspråkliga världen är att bli *delaktig* i samhällets kollektiva kunskap. Var och en måste få göra denna resa utifrån sin egen erfarenhetsvärld. I exemplet ovan ser vi att barnen får möjlighet att ägna sig åt både innehållsfrågor och frågor om språkets form precis där de själva befinner sig. De får göra det tillsammans och kommer på så sätt oupphörligen i dialog med kamraterna och lärarna – om både innehåll och form.

Lärarna och pedagogerna i exemplet ser som sin uppgift att skapa förutsättningar för detta arbete och riktar medvetet barnens uppmärksamhet mot det de uppfattar att barnen är på väg att förstå, både vad gäller innehållet och skriftspråket i berättelsen.

Vi ser hur medvetet barnens uppmärksamhet riktas mot att det är barnen själva som fattar beslut och väljer hur de ska arbeta och hur de ska gå vidare. Men vi märker också hur svårt det är för läraren att avstå från att pressa barnen vidare när hon tycker sig se möjligheter att göra andra val än de barnen faktiskt själva gör. I exemplet hejdar sig läraren i tid fastän hon ser möjligheten att skriva lite mer om hur Calle Svensson tänker om sin klass. Hon försöker följa principen att arbetet ska vara lekfullt och bygga på barnens lust och på deras initiativ – inte hennes.

Vi ser också hur lärarna hittar vägar att göra skriftspråket synligt i skolvardagen. Och vi ser att barnen utnyttjar möjligheterna.

Det bedrivs också mycket metakognitivt arbete, dvs. barnen samtalar om (skrift)språket för att komma vidare – både i sitt läsande, sitt skrivande och i sitt bildskapande. De arbetar med både form och innehåll.

o

För att ett barn ska bli delaktigt i kollektiva kunskaper krävs en *harmonisering* mellan hans eller hennes personliga kunskap och den övergripande kollektiva kunskapen. Harmoniseringen, dvs. sammanlänkningen av det kollektiva och det individuella, kräver *kommunikation*. Genereringen av ny kunskap kan sägas vara personlig och individuell, men tänkande, kommunikation och samspel är nödvändigt för att en utveckling ska ske. Detta sker genom möten med texter, ljud och bilder men också genom mänskliga möten i lek eller dialog. Det är i mötet mellan elevens erfarenhetsvärld och omvärlden, och inte minst genom att barn och unga får verbalisera och uttrycka sina tankar, som en utveckling sker. Detta menar vi att ”Ola och Oscar”- exemplet visar.

o

I nästa exempel, som vi hämtat från en förskolegrupp¹²⁶, får barnen i lekens form uttrycka sina personliga erfarenheter och tankar och verbalisera dem i möten med kamrater och pedagoger. I verksamheten blir skriftspråket synligt i barnens lekar och en naturlig del av verksamheten.

Varje vecka skriver och ritar barnen en matsedel tillsammans med pedagogen. Den hänger framme och väcker intresse bland både barn, föräldrar och pedagoger. Alla kan ”läsa” den eftersom det finns både bild och text.

Lisa sitter i skrivhörnan och skriver ett brev till kokerskan och önskar sig pizza till lunch. Hon ritar en pizza med korv på och försöker skriva det hon ritar. Hon ljudar högt ”kkkkk...” och skriver ett K. Därefter låter det ”rrrrr”. Hon bestämmer sig

¹²⁶ Exemplet är en del av den berättelse om arbetet i en förskolegrupp som vi återger i sin helhet i kapitel 4 under rubriken Rum.

för att skriva ett R. Sedan hörs svagt "ffffff". Nu har Lisa skrivit KRF. Hon tar teckningen och springer fram till pedagogen, som sitter i närheten och frågar: "Vad står det där?" Pedagogen tittar på brevet, ser teckningen och säger: "Skriver du brev till kokerskan och önskar dig mat?" "Kan du läsa vad du har skrivit?". Lisa läser "kkkooorrrvvv" och frågar "Har jag skrivit alla bokstäver?" "Du har skrivit de bokstäver som du hör och om du ritar det som du skrivit så tror jag att kokerskan kan läsa ditt brev." Lisa ler glatt och fortsätter med sitt brevskrivande.

Björn kommer och sätter sig bredvid henne och frågar vem hon skriver till. När han hör vem brevet är till, börjar han också skriva ett brev till kokerskan.

När barnen vill veta hur en bokstav ser ut söker de sig fram i de texter som finns uppsatta, i böcker eller på namnskyltar som hänger på väggen. Behöver de hjälp vägleder pedagogen, några barn kopierar, andra går runt och ljudar eller läser. När de sitter tillsammans och skriver hjälper de varandra och samtalar om sitt skrivande.

Bilder på aktiviteter med tillhörande text; bygglek, affärslek, skrivhörna, snickeri etc. finns uppsatta på väggen. Alla barn är representerade med sitt namn och fotografi på en skylt, barnen markerar med hjälp av skylten var de ska vara och leka. När barnen byter aktivitet flyttar de sin namnskylt. Barnen har en åskådlig bild över vad de kan välja och pedagogen får en god överblick över var barnen befinner sig och vad de gör.

I den pågående affärsleken fokuseras barnens uppmärksamhet på reklam, skyltar, inköpslistor och text på olika paket som de tagit med sig hemifrån. Barnen kommer med idéer och förslag för att utforma och förändra affären. De är engagerade i affärsleken, prismärker varor och tillverkar pengar. Barnen har tillverkat reklamskyltar för att locka dit kunder. En intensiv lek pågår i affären och när pedagogen föreslår att Kalle ska skriva en inköpslista svarar han: "Jag kommer ihåg det, utan att skriva upp det."

Vid prismärkandet finner Simon en symbol för "bra miljöval" på ett tvättmedelspaket. Flera av barnen blir intresserade och börjar titta efter likadana symboler på andra paket. De finner ytterligare tre symboler; "nyckelhål", "svanen" och "återvinning". Rita vet vad symbolen för "återvinning" betyder och Simon säger "Jag vet att "nyckelhålet" finns på mat som man ska äta om man inte vill bli fet". "Bra miljöval" är det

ingen som har sett förut, men Bertil tror att "svanen" "nog är bra för fåglar, kanske". De sorterar in varorna på hyllorna utifrån symbolerna.

I barngruppens ishockeyturnering fungerar Fredrik som drivkraft med stöd av pedagogen. Han har lottat matcher bland de barn som ska delta och skrivit namnen på en väggskylt. Fredrik är både domare och tidtagare. Efter varje match för han in resultatet på resultatlistorna som barnen "läser". De räknar poäng och diskuterar.

I dag ska prisutdelningen gå av stapeln, den har förberetts under flera dagar. Fredrik har själv föreslagit arrangemanget. Med stort allvar vattenkammrar han sitt hår, tar fram listan med pristagarnas namn och lekläser namnen. Han har tillverkat prismedaljer – guld, silver och brons – dessutom får pristagarna kakor och förstapristagaren får en pokal medan pedagogen spelar nationalsången på piano. Det bryter ut ett jubel bland barn och vuxna när de tre pristagarna står på pallen och tonerna från pianot klingar ut.

I en TV, tillverkad av en papplåda, visar Kalle och Stina "Filmen om bondgården" för Niklas. "Filmen" handlar om ett besök som barngruppen gjort på en bondgård. Alla barnen har ritat en teckning som tillsammans skildrar besöket; bussresan, matsäcksätande, Kalle som ramlar, djurskötsel osv. Stina drar "filmen" igenom TV-rutan och Niklas "läser" handlingen. När filmen är slut säger Stina: "Nu är det min tur att "läsa". "Då vill jag sköta filmen", säger Niklas. Kalle sätter sig och är publik och ropar: "Sedan vill jag sköta filmen!"

Andreas, Emma och Sofie står och "läser" en lista på nya och tappade tänder. Sofie har precis tappat en framtand och de funderar över var hon ska skriva sitt streck. På ett kartongark står alla barnens namn uppräknade med en kolumn för "tappade tänder" och en för "nya tänder". Barnen brukar bokföra själva och nu hjälps de åt att hitta Sofies namn och rätt kolumn. De räknar strecken för de övriga barnen "Hanna har tappat mest.....1, 2, 3, 4, 5 tänder!"

Plötsligt ser de hur några barn hänger upp en skylt där det står "SIRKÖS AM 10 MINUTER". De går fram till skylten och försöker tyda meddelandet. Efter en stund hämtar Andreas pedagogen och snart står det klart för alla att "cirkusen" börjar strax. Det finns biljetter att köpa, barnen bänkar sig och föreställningen börjar.

I denna beskrivning har fokus varit barnens möjlighet till skriftspråkslärande genom den miljö som skapats med utgångspunkt i deras egna intressen och erfarenheter.

Utvecklande mänskliga möten i pedagogisk verksamhet kräver pedagogens vilja, medvetenhet och förmåga att *ta den lärandes perspektiv*. Hon eller han måste kunna möta barn och unga just där de befinner sig i sin förståelse av omvärlden. Eftersom dialogen och ömsesidigheten utgör en så viktig faktor i barnets/elevens utveckling blir pedagogens roll väsentlig för barnets lärande.¹²⁷

Pedagogens uppgift är alltså att utveckla barns förståelse. Det betyder att hon eller han måste kunna se, uppfatta och erfara hur något framstår för barns och ungas värld och hur de upplever världen. Förståelseinläring gynnas av *fördjupning, tematisering, problematisering, reflexion och mångfald*.

O

Självklart är det så att den *tid* man ägnar en aktivitet också får betydelse för lärandet eftersom *fördjupning* kräver tid. Ingvar Lundberg har sagt att det tar fem tusen timmar att utveckla läsförmågan. Fem tusen timmar är lång tid. Det är nästan tre kvart om dagen i tjugo år. Hur ska vi få barn och unga att lägga ner så många timmars arbete på att utveckla sin läsning? En förutsättning är givetvis att läsandet – liksom skrivandet – förknippas med *lust*, engagemang och intresse.

Det man gärna gör blir man bra på, det man är bra på gör man gärna, det vet alla. Det man frivilligt ägnar sin energi och koncentration åt kan man anta är något man uppammat ett intresse för. Det finns en höna-äggproblematik i detta. Är det intresset som gör att man ägnar tid åt något eller är det att man ägnar tid åt något som bidrar till att en förmåga utvecklas och därmed föder intresse?

Antagligen spelar båda aspekterna stor roll. Lusten att lära hänger intimt samman med frivilligheten, lekfullheten – inte med det yttre tvånget. Hur skapar vi frivillighet i skola och förskola vars uppgift och innehåll är målbestämt av andra än

¹²⁷ Dysthe 1996, Vygotsky 1972

dem som ska nå målen – dvs. den lärande? Och hur fångar vi upp de aspekter av skollivet, som inte bara handlar om kunskaper, övningar och färdigheter? Barn och unga har ofta mycket klart för sig vad skolan kan ge dem. Det är en pedagogisk utmaning att göra skolan sådan.

När en fjärdeklass tillfrågades om vad som var det viktigaste för dem i skolan, sammanställde de denna prioriteringslista:

Vad är det viktigaste med skolan? Vad vill du med arbetet?

Jag vill få bra självförtroende!
Jag vill träffa kompisar och få vänner!
Jag vill lära mig att hjälpa andra och att samarbeta med mina kompisar!
Jag vill lära mig att ha bättre tålamod!
Jag vill lära mig att lyssna på andra!
Jag vill att det ska vara spännande och mysigt!
Jag vill prata, berätta och förklara saker!
Jag vill lära mig tänka bra tankar!
Jag vill ha roligt!
Jag vill lära mig bestämma mer!
Jag vill lära mig läsa och skriva bättre!
Jag vill lära mig att räkna och prata andra språk!

När skolbarn får frågan vad de är bra på, uppger de sådant som de också tycker är roligt och tvärt om, det de uppfattar att de är dåliga på tycker de är tråkigt.¹²⁸ Man kan därför konstatera att tidsfaktorn är knuten till något som ur barns och ungas perspektiv har en mening – verksamheten måste vara meningsfull.

O

Att *tematisera* lärandet innebär att man avgränsar ett fenomen och gör detta till ett innehållsligt tema, dvs. man avgränsar en helhet (ett fenomen eller en företeelse) för att göra detta mer

¹²⁸ Pramling, Klerfelt, & Williams Granelid 1995

synligt och tydligt för barnen/eleverna. Tematiserandet innebär att saker sätts in i ett sammanhang, en kontext, som i affärsleken eller i ishockeyturneringen i exemplet från förskolan. Detta hjälper barn och unga att skapa innebörd.

Man kan se att det i skriftspråkligt stimulerande förskolerum/ klassrum förekommer mängder av skrifter och texter som också används och att det formuleras tankar verbalt och i skrift, dvs. att barnen blir delaktiga och involverade i verbal och skriftspråklig verksamhet. Detta är förvisso ovärderligt för barns skriftspråsutveckling. Likväl kan det vara viktigt att lyfta fram och tematisera olika, andra aspekter av skriftspråket för att göra barn och unga uppmärksamma på det man vill att de ska lära sig och inte endast ta för givet att de ser det vi vuxna ser, när vi använder språk på olika sätt. Vi måste hjälpa barn att uppfatta det vi vill de ska bli medvetna om, som när förskolläraren skriver och använder veckans matsedel i förskolegruppen.

Att tematisera innebär att avgränsa frågeställningar, inte utifrån ”ämnena” utan utifrån olika fenomen eller företeelser som i sig kan vara mångdisciplinära, dvs. höra hemma i många ämnen samtidigt. När barnen leker affär är det med skolans ämnesbegrepp både matematik, svenska, samhällskunskap och hemkunskap de sysslar med.¹²⁹

O

Tematiserandet kräver också att man *problematiserar*, ställer sig frågor, ifrågasätter och ser fenomen utifrån olika perspektiv. Genom att exempelvis få barn och unga att skapa egna och studera andras symboler (som t.ex. andra barn och unga skapat eller etablerade symboler i samhället) kan man rikta deras medvetande mot symbolernas innebörd och på så sätt göra dem medvetna om symbolernas idé. När man som pedagog öppnar för verksamheter, där barn och unga ställer sina egna frågor, hjälper man dem också att förändra sina förgivettaganden.

¹²⁹ Doverborg & Pramling 1995

För att kunna utveckla ny förståelse är *reflexion* och funderingar nödvändiga faktorer, eftersom själva förståelsen bygger på att barn och unga är aktiva i sitt tänkande. Själva talandet (formulerandet av tankar) och tänkandet är en förutsättning för förståelse. Därför behöver barn och unga ofta få uttrycka sig verbalt – muntligt och skriftligt – och i samspel med andra. Detta är avgörande för att deras tankar ska bli medvetna – för att de ska förstå något.

För att få barn och unga att reflektera och fundera krävs av pedagogen att hon/han såväl skapar som fångar konkreta situationer där de blir engagerade och aktiva i ord och handling.

En pojke i årskurs 7, som under hela sin skolgång aldrig läst eller skrivit mycket och som i sjuan hade mycket stora läs- och skrivsvårigheter, blev oerhört engagerad i ett arbete om barns och ungas arbete här hemma och i världen, förr och nu. Som avslutning på arbetet skriver han på sin dator det här brevet till en kvinna som varit i klassen och berättat om barns arbete i Nicaragua:

Till Mia 19/4

jag tykte att det du berättade om var roligt jag tykte att de var synd om dom som bor där men vi har och så hafta det så där i sverje förr itiden. Då gick man i skolan först sen jobbade man sent ut på kvällen farfar plokade potatis, hämtade vaten och galrade betor, men jag vil att baarn i anralender ska trivas tilesepel jag är med i scouterna man träfar barn i anra lender. Dom vill bytamerken med varanra men dom blir glada när man komme och bytarmärken. Jag har merken i från hela värden men man fatar aldrig vad ala seger men jag villl oka till usa och träffa min kopis Fredrik han är 14 år som jag han vill att jag ska bo där. Jag brukar städar mit rom då och då när jag villl men då får jaga ina pengar men jag får veko peng 50 kr dom får jag på måndan i bland fredan i bland får jag inet tin men jag får penar av en epå mingord jag hjälper hon med sakta snö och räfsar rabaten till hon jag har sänkt grejor till fluktin så dom ite tar saker i fron anra barn men jag tenkere på dom barn som bor i krig tenk om dom skole boba oss veneda dag då hade vi ochso flut i fron sverje.

jörgen

O

En fråga som under de senaste decennierna fått en alltmer framträdande roll i inlärningsforskningen är *människors meta-kognitiva förmåga*, dvs. den lärandes möjlighet att reflektera över sitt eget tänkande och över sitt eget lärande.

Barns och ungas metakognitiva förmåga spelar en avgörande roll för deras lärande.¹³⁰ Verksamheten i förskolan och skolan kan utveckla den metakognitiva förmågan genom att undervisningen görs metakognitiv, dvs. genom att läraren ger den lärande förutsättningar och hjälp att vända perspektivet från att tänka om något till att tänka om hur man tänker om något. Detta innebär exempelvis att barn och unga kan ställas inför frågan, varför man ska lära sig att läsa och då uppmanas att tänka över läsningens funktion. Men man kan naturligtvis också på olika sätt göra barns och ungas olika sätt att tänka om läsningens funktion synlig för dem. Då finns tillfälle att göra synligt för barn och unga att de tänker på olika sätt.

O

Att använda sig av *mångfalden*, dvs. att göra en grupps variationer av sätt att tänka om det man ska lära sig synlig för de lärande, har visat sig ha avgörande betydelse för utvecklandet av förståelse både hos barn och hos vuxna.¹³¹ Den teoretiska förklaringen bakom att detta fungerar i pedagogiska sammanhang kan vara att vars och ens perspektiv eller förståelse, med vilken man träder in i en lärandesituation, är tagen för givet. När man konfronteras med olika perspektiv, olika sätt att tänka och förstå något, kan man inte längre ta sitt eget perspektiv för givet – man utmanas i sitt tänkande när man börjar reflektera över både sitt eget och andras sätt att tänka.

När man arbetar med att göra variationen av sätt att tänka synlig i pedagogiskt arbete med barn och unga får också

¹³⁰ Brown 1980

¹³¹ Pramling m.fl. 1995

gruppen som helhet en framträdande roll. Detta innebär att gruppen tillsammans representerar en större helhet, en större kunskap än varje enskild individ besitter. Gruppen i sig med all den interaktion som pågår där har naturligtvis också en avgörande betydelse för barns lärande. Har man ett tillåtande klimat i en arbetsgrupp så pågår det ständigt ett samspel och en kommunikation mellan olika individer. I denna kommunikation utvecklas inte bara kunskap utan också värderingar och attityder. Är det ett positivt och tillåtande klimat i gruppen är det ett sådant klimat som man vill dela. Man kan se lärande i det perspektiv som Frank Smith gör när han talar om att lärande handlar om att man ska bli ”medlem i en klubb”.¹³² Vill man bli delaktig i en klubb anstränger man sig för att bli som de andra i klubben. Att äga fullvärdigt medlemskap i läsarnas och skribenternas klubb är kanske den bästa tillhörighet man kan få som barn och ung – i alla fall är det en förutsättning för skriftspråksutveckling.

Att många barn spontant lär sig att läsa hemma i familjen utan någon till synes undervisning eller instruktion från föräldrarna är ingen slump. Detta sker oftast i familjegrupper där man delar ett engagerat läsande. Självklart vill då de yngre barnen bli som de andra medlemmarna i familjen – man vill dela tillvaron med dem – man vill vara medlem i familjeklubben.¹³³

Ett gemensamt synsätt för förskola och skola

Det är viktigt att det utvecklas en samsyn när det gäller barns utveckling och lärande i förskole- och skolpraktiken, något som många statliga utredningar och politiska dokument påpekar.¹³⁴ Samma slutsats kommer de flesta utvecklings- och utvärderingsstudier om samverkan mellan förskola och skola fram till. Bristen på en gemensam syn på barns lärande och utveckling ses som orsak till att det i olika projekt inte skett

¹³² Smith 1995

¹³³ Goelman, Oberg & Smith 1984

¹³⁴ Se t.ex. SOU 1972:26; SOU 1985:22; SOU 1994:45

någon total integrering mellan förskola och skola.¹³⁵ När Pramling, Klerfelt och Williams Graneld följer barn från förskolan in i skolan blir det uppenbart att kontinuitet spelar roll för barnets/elevens utveckling både av olika kunskaper och färdigheter och för hans/hennes självuppfattning.¹³⁶

Kanske är det just självuppfattningen som påverkar hur det kommer att gå i skolan. I betänkandet *Grunden för livslångt lärande* sägs att det skulle vara ett allvarligt bekymmer om alla sexåringar tvingades börja i den skola vi har för sjuåringarna i dag, på så sätt att fler barn då skulle lära sig att de inte kan lära sig.¹³⁷ En samsyn förväntas kunna ge barn den kontinuitet som många påpekar som så viktig.¹³⁸

Grundtanken med en kontinuitet, där man utgår från vad barn och unga kan, vet och förstår i stället för att utgå från deras brister och utvecklingsstadium, är bl.a. att de inte ska behöva hamna i den typ av initiala kriser som Kullberg beskriver hos sina nybörjare.¹³⁹ Kullberg menar att de barn hon följde på deras väg mot att utveckla en skriftspråklig förmåga inte kunde ta sig an skrivandet och läsandet förrän de lärt sig att begripa sig på den speciella miljö som skolans kontext utgör. När villkoren för lärande förändras blir själva villkoren under en period mer framträdande för barnen än innehållet de ska lära sig om.

I betänkandet *Strategi för kunskapslyft och livslångt lärande* sägs att de flesta elever som inte lärt sig att läsa under sin skoltid aldrig har lyckats förstå sig på skolan och skolans värld utifrån sina egna erfarenheter.¹⁴⁰ Skolan har helt enkelt inte lyckats med att utgå från elevernas erfarenhetsvärld. I slutändan handlar grunden för en samsyn mellan förskolan och skolan om hur vi ser på människan, och hur vi menar att förskola och skola kan bidra till att barn och unga

¹³⁵ Pramling Samuelsson & Mauritzon 1977

¹³⁶ Pramling, Klerfelt, & Williams Graneld 1995

¹³⁷ SOU 1994:45

¹³⁸ Se t.ex. SOU 1985:22; Roos 1994

¹³⁹ Kullberg 1991

¹⁴⁰ SOU 1996:27

utvecklas till demokratiska medborgare. I skolkommitténs delbetänkande *Inflytande på riktigt* läser vi:

En demokratisk skola ger den enskilde eleven makt över den egna kunskapsprocessen. Den gör eleverna delaktiga i uppläggningsen, genomförandet och utvärderingen av undervisningen.¹⁴¹

Att uppnå en kontinuitet mellan förskola och skola innebär att räkna med och utgå från att varje individ har sina erfarenheter från vardagen till vilka de måste relatera nya erfarenheter. Att respektera och acceptera vars och ens språk, erfarenheter och sätt att tänka bidrar också till att ge barn självförtroende och till att de växer som lärande individer.¹⁴²

O

Vad betyder då den kunskapssyn och samsyn som vi här argumenterar för i arbetet med skriftspråket i förskola och skola?

- Det pedagogiska arbetet med skriftspråsutvecklingen börjar på småbarnsavdelningen på daghemmet genom att man aktivt satsar på att ge barn förutsättningar att utveckla sitt språk såväl i kommunikation med andra som genom att *samtala, läsa, sjunga, dramatisera, dansa, leka, rita och måla mycket och ofta*.
- Alla barn vill lära sig att läsa och skriva om de finner det intressant och meningsfullt. Alla vuxna som arbetar tillsammans med barn som lär sig måste ha en *tilltro* till barnets/elevens förmåga och vilja att lära sig och förmåga att bygga en verksamhet som ger barn tillfälle att lära sig. Det är alltid barnet som lär sig skriva och läsa – det är inte pedagogen som lär barnet.
- Barn har olika och specifika erfarenheter som kan vara till större eller mindre hjälp vid utvecklandet av skriftspråksförmågan. För de barn som har för skriftspråsutveck-

¹⁴¹ SOU 1996:22 s. 51

¹⁴² Pramling Samuelsson & Mårdsjö 1997

lingen negativa erfarenheter är det särskilt viktigt att verksamheten ger andra, mer *positiva och meningsfulla erfarenheter*. Detta gäller både läsandet och skrivandet och det som läsandet och skrivandet handlar om.

- Det pedagogiska arbetet med skriv- och läsutvecklingen måste pågå *kontinuerligt* och *systematiskt* i den bemärkelsen att pedagogen behöver göra barn och unga medvetna om olika aspekter av skriftspråkets innehåll, funktion och form.
- *Mångfald* är en pedagogisk möjlighet. Det innebär att fenomen görs synliga från olika perspektiv. Den variation i sätten att tänka om olika fenomen som finns i gruppen/klassen är en viktig resurs som måste tas till vara i verksamheten.
- Sist men inte minst: Pedagogerna och lärarna måste alltid ta *den lärandes perspektiv* både för att se hur varje barns individuella kunskap ser ut och för att ge barn och unga nya utmaningar.

Allt detta sammantaget vidareutvecklar barns och ungas förståelse och deras förmåga att gestalta och verbalisera sin förståelse.

