

När barn /inte/ lär sig läsa och skriva

Att erövra skriftspråket

Att bli en läsande och skrivande människa – att erövra skriftspråket – är i skriftspråkliga kulturer en viktig milstolpe under uppväxtåren. Det handlar om att lära sig läsa så att man förstår vad man läser och skriva så att andra förstår vad man skriver, men det är inte allt. Inträdet i den skriftspråkliga världen innebär något mer. Att bli skriftspråklig förändrar på avgörande sätt livet för en människa. Läsandet och skrivandet öppnar för nya möjligheter att se på och påverka sitt eget liv och andras.

Hur det går till när barn blir skriftspråkliga har alltsedan mitten av 1800-talet studerats och beskrivits ur en mängd olika infallsvinklar. Knappast något annat område inom undervisning och pedagogik har ägnats så mycken forskning och så mycket debatt. Forskare och praktiker har försökt beskriva och förklara det smått mirakulösa som händer i barns möte med skriftspråket.

Det som framför allt har stått i fokus för intresset har varit läsningen och vad det är man *gör* när man läser. Framför allt avläsningen och förståelsen av ord och meningar har beskrivits och analyserats. Många har också intresserat sig för hur det går till när vi lär oss läsa. Flera försök att kartlägga och visa hur läsfärdigheten utvecklas i olika åldrar har också gjorts.¹

Skolans tidiga läsundervisning har länge varit föremål för diskussion och debatt, delvis som en följd av läsforskningens resultat. Det internationella forskningsfältet är i dag så stort att det är omöjligt för en enskild människa att överblicka. Trots detta är det ännu ingen som lyckats med att övertygande

¹ Se t.ex. Chall 1983, Meek 1982, Edfeldt 1982, Lundberg 1983

visa vad det egentligen är som händer när barn lär sig att förstå sig på och så småningom gör det skrivna språket till sin egendom.

Varför en del barn får svårigheter med läsning och skrivning i skolan och hur detta kan undvikas och avhjälpas har också varit en central fråga för lärare, forskare och utbildningsansvariga. I Sverige såväl som i andra länder har diskussionen handlat om de bakomliggande orsakerna till svårigheterna men också om hur man bäst ”lär ut” läsning för att förebygga läs- och skrivsvårigheter.

Två forsknings- och undervisningsparadigm

Uppfattningen om läsandets och skrivandets natur, funktion och mening skiljer forskare, skoldebattörer och lärare åt. Under Läs- och skrivkommitténs arbete har konturerna av två mer eller mindre väl avgränsade forsknings- och undervisningsparadigm efterhand blivit synliga.²

Traditionellt beskrivs läsandet, och skrivandet i den mån det studerats, närmast som färdigheter som en människa behärskar eller inte behärskar. Med ett sådant perspektiv står den enskilde individens biologiska, psykologiska och intellektuella förutsättningar i centrum för intresset. Läsfärdigheten studeras, mäts och beskrivs framför allt som inre, mentala aktiviteter. Kopplingar till de sociala, kulturella och kommunikativa sammanhang där läsandet och skrivandet försiggår står inte i fokus för intresset. Ett sådant uttalat individfokus kan beskrivas som ett *individualpsykologiskt* perspektiv på läsning och skrivning.³

Ett annat betraktelsesätt beskriver det verbala språkandet – samtalandet, läsandet och skrivandet – som delar av människans totala kommunikation och som aspekter av den individuella människans och samhällets hela identitet. Skriv- och läsforskning med ett sådant *socialinteraktionistiskt* perspektiv försöker visa att de sociala sammanhang där vi

² Se Säljö, bilaga 2

³ Huey 1908

lever får avgörande betydelse för vad och hur vi läser, skriver och lär. Skriftspråkligheten beskrivs och förstås ur både ett individperspektiv och ett samhällsperspektiv.⁴

Med olika perspektiv följer att ljuset riktas åt olika håll när man söker efter förklaringar till och lösningar på enskilda individers läs- och skrivproblem och på de undervisnings- och utbildningsproblem som kan uppstå i samhällen, som genomsyras av skriftspråklighet. Skillnaderna i inriktning när man vill förstå, förklara och ”förebygga” läs- och skrivsvårigheter blir beroende av vilket eller vilka perspektiv man väljer. De frågor man ställer blir olika och därmed också de svar man får.⁵

Mats Myrbergs forskningsöversikt visar att den forskning som intresserat sig för läs- och skrivsvårigheter kan sägas ha dominerats av individualpsykologiskt och experimentellt inriktade studier av läsning.⁶

De resultat som sådana studier lyfter fram riskerar att alltför ensidigt peka mot en individcentrerad, diagnos- och färdighetsinriktad undervisning. Skriftspråklighetens betydelse för hur vi formar vår identitet och bygger våra relationer till omgivningen och vår förståelse av världen riskerar att bli frågor som hänförs till en annan diskussion. Å andra sidan har den forskning som betonar skriftspråkets sociokulturella aspekter och intresserar sig för skriften som kommunikationsmedel i ringa utsträckning intresserat sig för att studera läs- och skrivsvårigheter – i alla fall inte ur den enskilde individens perspektiv. Sådan forskning riktar sig mot hela läromiljöer och undervisningsprogram och riskerar att förlora den enskilda individen ur sikte och därmed det enskilda barnets eller den unga människans speciella situation.

⁴ Se t.ex. Liberg 1990

⁵ För referenser se t.ex. Dahlgren & Persson 1988

⁶ Se bilaga 3

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

För barn i skriftspråkliga kulturer börjar skriftspråksutvecklingen redan i hemmet, går vidare i förskolan, grundskolan och gymnasieskolan liksom i mötet med människor och olika medier utanför förskolan och skolan. Läs- och skrivinläring är inte en speciell fas i denna utveckling, ingenting som påbörjas en viss dag och avslutas efter en kortare eller längre period.⁷

Den skriftspråkliga förmågan utvecklas under lång tid och måste ses som en del av hela den livslånga språk- och kunskapsutvecklingen. Detta gäller alla.

Skriftspråksutvecklingen involverar språkliga, intellektuella, psykologiska, emotionella och biologiska sidor hos människan. Genom forskningsresultat som redovisats under framför allt 1980- och 90-talen vet vi att barns möte med den verksamhet som förskola/skola erbjuder är central för denna utveckling. Barn har redan när de börjar förskolan olika erfarenheter av muntligt och skriftligt språk. Detta påverkar deras uppfattning om meningen med såväl det talade som det skrivna ordet, något som i sin tur får avgörande betydelse för språkutvecklingen under skoltiden.⁸

För att vi på olika sätt ska lyckas undanröja hinder för utvecklingen måste vi förstå hela den unga människans situation men också det samhälle hon är en del av. Under lång tid är förskolan och skolan en av de viktigaste delarna av detta samhälle. För att förstå skriftspråklig utveckling och hur vi på olika sätt ska lyckas undanröja hinder för utveckling måste vi därför också synliggöra och förstå förskolan och skolan – dess traditioner, syften, yttre ramar och inre arbete. Liksom vad som händer i barns möte med den världen.

Vi har en numera väl etablerad tradition i Sverige och i de andra nordiska länderna som säger att det är i skolan man lär sig läsa och skriva. Barn, unga och vuxna ser ofta läs- och

⁷ Clark 1976, Söderbergh 1977

⁸ Dahlgren & Olsson 1985

skrivundervisning som helt och hållet skolans domän. Hemmens och förskolans roll i denna process har traditionellt betraktats som enbart förberedande och stödjande.

Så gott som alla barn har bildat sig en personlig uppfattning om skriftspråket redan i förskoleåldern. Barn, som dessutom har en *skriftspråklig medvetenhet*, dvs. förstår sig på skriftspråkets funktion *och* form, har bättre förutsättningar att lyckas med läsandet och skrivandet i skolan. En del barn som vid skolstarten inte har klart för sig hur och varför man läser och skriver löper däremot stor risk att hamna i gruppen av barn, som får läs- och skrivsvårigheter – åtminstone vid traditionell läs- och skrivundervisning.⁹

Ett entydigt och klart samband mellan förskolebarns läsuppfattning och deras läsning i skolan visas i en undersökning av Gösta Dahlgren och Lars-Erik Olsson. Resultaten visar att de barn som redan i förskolan vet varför man läser och har någorlunda klart för sig hur man gör lyckas bättre med läsningen i skolan än de barn som har få eller inga uppfattningar om detta. Studien visar också att barn tycker att det är viktigt att lära sig läsa och att det är i skolan detta ska ske. Det är ”läraren som lär barnen att läsa”, menar de flesta barn. Bara ett av åttio barn i undersökningen menade att man lär sig läsa själv och att man kan göra det när man själv vill. Detta barn kunde redan läsa. Skolan har alltså, som barnen ser det, ett tydligt monopol på ”läsutläring”.¹⁰

I förskolebarnens förväntningar på skolan framstår läsning som det allra viktigaste. Många barn säger att det är viktigt att kunna läsa för att bli bra i skolan – läsning kopplas alltså redan i förskoleåldern till skolframgång.

Att skolans läsundervisning under det första skolåret får stor betydelse för barnens uppfattning om vad läsning är blir också tydligt i Dahlgren/Olssons studie:

De allra flesta av förskolebarnen i undersökningen hade innan de började förskolan uppfattat innehållspoängen med läsning – de hade klart för sig att läsning handlar om att få del av budskap. Efter det första året i skolan hade själva

⁹ Liberg 1990

¹⁰ Dahlgren & Olsson 1985

läsinlärningen blivit viktigare än läsningens funktion och mening. På frågan ”Varför är det bra att kunna läsa?”, svarar många barn ”Jo, i skolan har man en läsebok”.

Efter ett år i skolan handlar läsningen för barnen enligt Dahlgren/Olssons resultat inte om kommunikation och kunskap – de flesta barn menar nu att man läser för att bli en bättre läsare och därmed ”bättre i skolan”.

Det verkar alltså som om läsningen i skolan får barnet att se läsning som en färdighet, en prestation – inte som en möjlighet att göra nya erfarenheter, möta nya människor eller få höra om sådant de annars inte skulle få vara med om. Forskarna pekar på risken att barn omedvetet får uppfattningen att man lär sig för skolans och inte för sin egen skull.

Mycket tyder på att det allra första mötet med skriftspråksinlärningen i skolan är en kritisk fas.¹¹ Bente E. Hagvet skriver:

Om det första mötet med skriftspråket blir för plötsligt och tekniskt, vet man av erfarenhet att många barn får ett främmande och opersonligt förhållande till läsning och skrivning. Läs- och skrivglädje blir bara en dröm. Läsning blir liktydigt med läxor, och skrivning blir en kamp med trilskande bokstäver och ologisk stavning.

Barn som tidigt stöter på problem med skriftspråket upplever lätt misslyckandena som personliga och utvecklar en bild av sig själva som sådana som inte platsar i läslaget. De elever som klarar det första mötet med skriften med bibehållet självförtroende har däremot en relativt god prognos för sitt fortsatta läsande och skrivande.

En väsentlig förutsättning för att ett barn ska lära sig läsa och skriva är alltså att skriftspråkliga aktiviteter blir delar av barnets självbild. Först när att läsa och skriva är något barnet gör för sin egen skull, för att det angår barnet självt, först då lär sig barnet att läsa och skriva. Barn som i den tidiga läsningen får intrycket att läsning och skrivning är något abstrakt och svårt som inte har något med deras egen upplevelse av världen och verkligheten att göra riskerar i

¹¹ Kullberg 1991

stället att se sig själva som ickeläsare – en självbild som blockerar och försvårar en positiv läs- och skrivutveckling.

Tilltron till den egna språkliga förmågan har stor betydelse för språkutvecklingen. Det gäller att barn ser på sig själva som läsande och skrivande människor eller i alla fall som blivande läsande och skrivande människor för att de ska bli skriftspråkliga. Barnet måste känna tilltro till sin egen förmåga att lära och mötas av tilltro till den förmågan av pedagoger, lärare och kamrater.¹²

Komplicerade processer

Läsning och skrivning är komplicerade processer som är beroende av våra tidigare erfarenheter och kunskaper. För att kunna läsa och skriva måste vi känna till det teckensystem en text är byggd av. Men vi måste också ha erfarenheter av det texten handlar om. Det är exempelvis lättare att läsa en text om läs- och skrivsvårigheter om man redan vet en del om sådana svårigheter. Men man måste också kunna det språk texten är skriven på. Italienska och svenska använder samma teckensystem, men vi kan inte läsa italienska bara för att vi kan alfabetet, teckensystemet.¹³

Vi läser alltså med hjälp av både våra erfarenheter och av det teckensystem som det särskilda språket och det innehåll texten bär på.

Olika fokus

Forskare som arbetat med frågor om läsning och skrivning och om läs- och skrivsvårigheter har haft delvis olika inriktningar på sina studier. Om man som vi förenklar och talar om två olika inriktningar när det gäller läs- och skrivforskning, två olika forsknings- och undervisningsparadigm, kan man säga att det ena varit inriktat på hur läsaren hanterar teckensystemet och det andra mer på

¹² Fry 1985, Teleman 1991

¹³ Lundberg 1984

kopplingen till de erfarenheter och känslor som läsaren har med sig in i läsningen.

De båda paradigmen vi talat om har olika fokus – antingen på vad barnet gör med teckensystemet eller på hur barnets erfarenheter och intressen påverkar läsningen.

Till vardags talar man i skolans tidiga läsning ofta om att eleverna ska ”knäcka koden”, dvs. lära sig att förstå sig på hur teckensystemet förhåller sig till det talade språket – och om vikten av *förförståelse* – dvs. att texter måste handla om sådant barn begriper sig på, har erfarenhet av och är intresserade av.¹⁴ Man kan säga att detta är de två forskningsparadigmens fokus översatta till undervisningsverklighet. Delvis beroende på vilket av dessa fokus en lärare väljer i sin undervisning kan hon eller han komma att rikta elevernas uppmärksamhet och ge verksamheten starkare eller svagare inriktning åt antingen den ena eller andra sidan.

När det blir svårt

Oavsett lärarens val av ”metod” och undervisningsinnehåll går det lätt och snabbt för en del barn och långsammare och mer mödosamt för andra att bli läsare och skribenter. Det är inte ett problem i sig. Det är normalt att vi lär på olika sätt och i olika takt, men för en del barn blir det av olika anledningar extra bekymmersamt och svårt med läsandet och skrivandet. Åsikterna om orsakerna till detta har länge gått starkt isär liksom idéerna om hur man ska kunna hjälpa de barn som hamnat i svårigheter.

¹⁴ Allard & Sundblad 1985

När det blir svårt – ett fonologiskt perspektiv

Vid sidan av den medicinskt orienterade dyslexiforskningen har forskningen om läs- och skrivsvårigheter från slutet av 1960-talet och fram till i dag dominerats av psykolingvistiska perspektiv. Sådan forskning visar att det som brukar beskrivas som *fonologisk medvetenhet* är en kritisk faktor när man lär sig avkoda skrift.¹⁵ Begreppet fonologisk medvetenhet innebär, enkelt uttryckt, en förmåga att uppmärksamma och förstå sig på språkets formsida. Melin beskriver det som

... den förmågan, som gör att vi kan klara (men inte nödvändigtvis förklara) sådana språkliga bravader som finns o i polis?
vilket ljud kommer efter o i polis?
vad blir det kvar när vi tagit bort lis från polis?
rimmar gris med polis?¹⁶

Det handlar om att den som ska lära sig läsa måste förstå skriftspråkets grundläggande uppbyggnad och kunna hantera sådana språkliga byggstenar som fonem (ljud) och grafem (bokstavstecken) innan de kan lära sig tolka bokstavstecken, dvs. avkoda ord.

Genom att studera och mäta förskolebarns fonologiska medvetenhet, har lingvistiskt och psykolingvistiskt inriktade forskningsprojekt visat att det finns ett samband mellan den grad av fonologisk medvetenhet barn nått i förskolan och hur de lyckas med läsinläringen i skolan. Ett antal undersökningar visar att förskolebarn som saknar fonologisk medvetenhet, dvs. inte kan svara på metaspråkliga frågor liknande dem i Melins exempel ovan, löper större risk än andra att utveckla lässvårigheter.¹⁷

¹⁵ Ibland talas det i stället om *språklig (lingvistisk) medvetenhet* och ibland felaktigt om *metalingvistisk förmåga*. För en genomgång av dessa begrepp se Björk & Liberg 1996 s. 36-45

¹⁶ Melin 1989 s. 128-129

¹⁷ Se Myrbergs forskningsöversikt, bilaga 3

”Fångar i språket”

De flesta barn leker spontant med ord, rim, ramsor och andra språkliga ”konstigheter”, men barn som får svårigheter med läsningen verkar inte kunna tolka sådana språkliga finesser. De förstår exempelvis inte språkliga vitsar och roliga historier med språkliga poäng. Vid en föreläsning i Göteborg våren 1997 gav Bente E. Hagtvet ett exempel från en norsk undersökning av förskolebarns språkliga medvetenhet:

Testledaren berättar följande vits:

Ola och Jens går uppför en trappa.

”Där leker dom gömme”, säger Jens.

”Hur vet du det”? frågar Ola.

”Det står Finn Jensen på dörren”, svarar Jens.

En del 6-åringar skrattar åt vitsen, men de barn som senare visar sig få skriftspråkliga problem förstår inte poängen. En pojke, som inte skrattade åt den språkliga vitsen och sedan fick lässvårigheter svarade testledaren: ”Man skriver inte på dörren när man leker gömme”. Hagtvet menar att ”de barn som får problem med läs- och skrivinläringen lyfter sig inte över språket – de är fångar i det”.

Hagtvet ger ett annat exempel. Barnen i testgruppen får möta meningen ”En bil er till salgs av en mann som er rusten”. De flesta barn förstår att det handlar om att en man vill sälja en bil och att bilen är rostig, men ett barn med språkliga svårigheter och som senare utvecklar läs- och skrivsvårigheter kan säga att det handlar om en *man* som är rostig.¹⁸

Forskning visar att arbetet med den tidiga läsningen underlättas om barn redan i förskolan kan göra språkliga perspektivbyten och koppla från språkets innehåll till dess form. Ett enkelt pedagogiskt recept borde då vara att träna upp den fonologiska medvetenheten i förskolan.

¹⁸ Hagtvet 1997

Bornholmsprojektet

Ett nordiskt forskningsprojekt som fått stor uppmärksamhet i Sverige är det s.k. "Bornholmsprojektet", en experimentell studie som prövar ett träningsprogram som avser att öva upp den fonologiska medvetenheten.¹⁹ Projektet genomfördes under åtta månader och resultatet visade en påtaglig effekt på barnens förmåga att identifiera och manipulera fonem. Ingvar Lundberg, som var ledare för projektet, skriver i en översikt till Läs- och skrivkommittén:²⁰

Vi kunde konstatera att barnens språkliga medvetenhet utvecklades starkt under förskoleåret. Särskilt markant var ökningen av förmågan att handskas med fonem. Barnen i kontrollgruppen visade här nästan ingen ökning alls.

Barnens läs- och skrivutveckling i skolan undersöktes sedan vid upprepade tillfällen. Rent allmänt sett visade sig förskolestimulansen vara värdefull för de flesta barn. Läs- och skrivinläringen gick signifikant bättre i försöksgruppen än i kontrollgruppen. Uppenbarligen hade språkövningarna i förskolan lett till att barnens möte med skriften blev mjukare och naturligare. Att knäcka den alfabetiska koden blev inget stort steg.

Att identifiera riskbarn

Lundberg har särskilt analyserat s.k. riskbarns utveckling genom att ur bornholmsprojektets försöks- och kontrollgrupper välja ut vardera 25 barn med påtagligt dålig prognos, dvs. barn som inte visade några tecken alls på fonologisk medvetenhet. Barnens bokstavskunskap var också ytterst begränsad och de visade inga tecken på begynnande läsfärdighet. Lundberg sammanfattar resultaten av studien:

Resultaten visar att högriskbarnen drog nytta av förskoleövningarna. Deras genomsnittliga läs- och skrivutveckling blev i det närmaste normal.

¹⁹ Lundberg, Frost & Petersen 1988

²⁰ Lundberg 1997a

Högriskbarnen i kontrollgruppen infriade våra farhågor. De fick verkligen läs- och skrivsvårigheter på det sätt som vi kunde förutsäga utifrån testresultaten i början av förskoleåret.

Lundberg drar slutsatsen att bornholmsprojektet visar att det kan vara möjligt att förutsäga hur det ska gå för barn med låg fonologisk medvetenhet och också att det är möjligt att förebygga uppkomsten av läs- och skrivsvårigheter genom tidiga insatser i förskolan.

Träningsprogram med språklekar liknande dem som användes vid Bornholmsprojektets träningsprogram har fått stor genomslagskraft i svenska förskolor och i många sex-årsverksamheter har mer eller mindre strukturerad träning i "språklig medvetenhet" i form av olika språklekar blivit en del av den vardagliga verksamheten.

Eftersom forskningen så klart påvisat ett samband mellan bristande fonologisk utveckling i förskolan och senare läs- och skrivsvårigheter i skolan kan det förefalla rimligt att testa alla barn tidigt, fånga in riskbarnen och sätta in speciella förebyggande åtgärder i form av fonologisk träning. Det finns dock uppenbara svårigheter med en sådan strategi.

Ett av problemen är att de undersökningar som gjorts och som visar på goda resultat av den särskilda förskoleträningen har gjorts på gruppnivå. Av sådana studier kan man inte utan vidare göra förutsägelser på individnivå. För enskilda individer kan nämligen resultaten bli helt annorlunda än de som en gruppstudie ger. Ingvar Lundberg säger:

Vi vill /.../ understryka att våra resultat gäller på gruppnivå. Vi kan således inte hävda att alla barn drar nytta av ett förskoleprogram för stimulering av fonologisk medvetenhet.

Utifrån de statistiska resultat som bornholmsprojektet gav har Ingvar Lundberg bistått Läs- och skrivkommittén med följande konstruerade exempel:

Antag att vi hade 1000 barn i förskolan och genom testning kom fram till att 100 av dem är högriskbarn som sannolikt kommer att utveckla dyslexi i skolan. Något år senare kan vi i skolan konstatera att 80 av dem faktiskt blev dyslektiska – en ganska imponerande träffsäkerhet på 80 procent. Av de 900

barn som vi trodde skulle få en normal läsutveckling var det inte mindre än 800 som faktiskt blev normala. Inte heller detta var en dålig prognos. Men låt oss vända på perspektivet och konstatera att 20 barn som klassificerats som blivande dyslektiker faktiskt visade sig bli alldeles normala läsare. Och av de barn som faktiskt blev dyslektiker (180 barn) hade vi bara upptäckt 80 i våra förskoletest. Vi missade således fler än hälften.

Problemet är nu om de barn som felaktigt stämplats som riskbarn kan lida skada av en tidig etikettering. Och hur ska vi ställa oss till alla missar?

Det är många som lockas av tanken på en tidig identifiering och tidigt insatta åtgärder. Men det förutsätter att vi verkligen har mycket effektiva preventiva metoder och att vi inte bedömer felidentifieringarna som så allvarliga.

I rådande kunskapsläge kanske man ska ha en försiktig hållning. Den bristfälliga individuella prognosen kan ha flera orsaker. Testning av förskolebarn inrymmer alltid osäkerhet. En del barn kan vara ouppmärksamma, sakna uthållighet eller missa instruktionerna. Testen i sig kan ha bristfällig reliabilitet. Men framför allt vet vi inte tillräckligt mycket om dyslexins bakgrund för att kunna konstruera fullgoda prognosinstrument. Därtill kommer att en del barn i förskoleåldern kan visa tecken på fonologiska brister som i själva verket är på väg att övervinnas och när de kommer till skolan har de uppnått tillräcklig nivå för att få ett fruktbart möte med skriftspråket.²¹

Tidiga insatser

De första åren är viktiga och den experimentalpsykologiska forskningen visar att förebyggande arbete kan vara värdefullt. Bornholmsprojektet visar exempelvis att stimulering av fonologisk medvetenhet i förskolan leder till bättre läs- och skrivutveckling och att de barn som har sämst utgångsläge vinner mest på språklig stimulans i förskolan.

Ingvar Lundberg betonar att kärnan i det pedagogiska arbetet måste vara leken. Sådana erfarenheter som Born-

²¹ Lundberg 1997

holmsprojektet understryker betydelsen av att man behåller och utvecklar förskolans tradition att lära genom lek och att man tar till vara förskolans tradition av rim, ramsor, ordlekar och sång.

Pedagogisk verksamhet för alla barn i förskolan med pedagoger som har goda kunskaper om såväl barns språk-utveckling som om konsekvenserna av läs- och skrivsvårigheter och med en utbildning som utvecklat pedagogernas och lärarnas förmåga att skapa verksamhet som stimulerar barns intresse för skriftspråkliga verksamheter är alltså avgörande.

Mer än språklig medvetenhet

Det råder inte någon delad uppfattning om att det finns ett känsligt samband mellan språklig medvetenhet och läsning. Någon form av förståelse för skriftspråkets uppbyggnad och form är nödvändig för att texten och läsaren ska få en rimlig chans att mötas, vilket i sin tur är en förutsättning för att barn ska erövra skriftspråket. Det är i mötet med det som är textens innehåll som nybörjaren får möjlighet att erövra skriften på allvar. Att erövra skriftspråket innebär alltså något mer än att avkoda bokstavstecken.

Myrberg pekar i sin översikt på att brister i språklig medvetenhet i förskoleåldern inte förklarar alla läs- och skrivproblem. Han skriver:

Ungefär ett av fem barn i Lundbergs et al bornholmsstudie svarade inte på det fonologiska träningsprogrammet. Andra utvecklade sin fonologiska medvetenhet men utvecklade ändå inte en tillfreds-ställande läsförmåga. Ett antal barn som inte har grundläggande problem med fonologisk analys får ändå problem med sin läsutveckling.²²

Även Magnusson & Naucleér finner i en longitudinell studie av två grupper förskolebarn att andra ingredienser än fonologisk medvetenhet har betydelse för hur barn lär sig avkoda och förstå text och menar att avkodning och förståelse

²² Bilaga 3

måste ses som integrerade delar i tolkning av skrift på samma sätt som vid tolkning av tal. De skriver:

Vi har således inte belägg för att god avkodningsförmåga skulle vara en nödvändig eller tillräcklig förutsättning för läsförståelsen²³

De varnar för att man med förenklade modeller av läsprocessen riskerar att alltför ensidigt fokusera på brister i fonologisk medvetenhet, när man försöker identifiera orsaker till läs- och skrivsvårigheter och/eller dyslexi.

Avkodning har alltid med förståelse att göra och omvänt – förståelse av meningsbärande texter har alltid något med avkodning att göra. Även den mest rutinerade och skickliga läsare ljudar sig delvis igenom ett alldeles obekant ord eller ett bekant ord som dyker upp i alldeles fel sammanhang – på ett eller annat sätt.

Att det finns ett samband mellan avkodning (och därmed fonologisk och annan språklig medvetenhet) och förståelse av text råder det alltså inte några delade meningar om. Skiljelinjen mellan olika forskare och mellan olika lärare handlar i de här frågorna snarare om var, hur och när fonologisk och annan språklig medvetenhet utvecklas. Är den en förutsättning för läsinläringen eller utvecklas den efterhand som vi lär oss läsa? Kräver läsning språklig medvetenhet eller skapar läsningen den språkliga medvetenheten?

Många olika strategier

Vi vet att barn lär sig skriva och läsa på många olika sätt och vid skiftande ålder. Olika barn väljer olika strategier i sin läsning och sitt skrivande liksom olika lärare väljer olika undervisningsstrategier. En del barn lär sig till synes av sig själva genom att vara i en skriftspråklig och interaktiv miljö medan andra behöver mycket stöd, hjälp, uppmuntran och vägledning för att komma igång.²⁴

²³ Magnusson & Naucléer

²⁴ Kullberg 1991

Ett viktigt inslag i pedagogernas och lärarnas arbete är att skapa en skriftspråkligt stimulerande läromiljö där alla barn ges möjlighet att utveckla sina egna, olika språkliga strategier och därmed sin skriftspråklighet. Pedagogerna och lärarna måste också förstå och kunna följa hur barns olika språkliga strategier ser ut och utvecklas. Liksom de måste förstå sina egna undervisningsstrategier och de konsekvenser de får för olika barns språk- och kunskapsutveckling. Dahlgren/Olsson skriver:

Detta leder oss till att hävda nödvändigheten av att varje pedagog behärskar en repertoar av läs- och skrivinlärningsmetoder eller med en bättre term, olika strategier. Varje metod har dock för- och nackdelar som kommer att påverka, inte bara läs- och skrivinläringen, utan hur barn hanterar både sin inläring, skrivning och läsning över ett längre tidsperspektiv.²⁵

Väl etablerade traditioner

Vi har i Sverige såväl som i övriga nordiska länder väl etablerade traditioner inom läs- och skrivundervisningen. En av traditionerna är att läsning föregår skrivning. En annan är att undervisningen tar sin utgångspunkt i att vårt skriftspråkssystem på ett ganska konsekvent sätt återger språkets ljud. Vårt tämligen ljudenliga skriftspråk har säkert bidragit till att den dominerande läsmetoden i alla de nordiska länderna, till skillnad från exempelvis i de engelskspråkiga, traditionellt har varit en fonologiskt orienterad metodik, nämligen det som brukar beskrivas som en "ljudmetod". Denna metod innebär att läsundervisningen tar sin utgångspunkt i undervisning om alfabetet, bokstävernans former och uppövandets av en mer eller mindre medveten förståelse för kopplingarna mellan bokstavssymbolerna och talspråkets ljudsystem hos barnen. Många av de texter "ljudmetodens" läseböcker erbjuder nybörjarna består därför av formellt sett enkla och ljudenligt stavade ord. "En nos, en sol, en sele, en ros, en so, en lo", kan vi exempelvis läsa på någon av de

²⁵ Dahlgren m.fl. 1993

första sidorna i en av de vanligast förekommande läsläroarna för första klass. Efterhand som barnen lär sig fler bokstäver blir orden längre. Principen är att söka och upptäcka sambandet ljud – bokstav – ord och mycket av den första tiden i skolan handlar om övningar som syftar till att leda fram till denna upptäckt.

När det blir svårt – ett interaktionistiskt perspektiv

I de senaste tio årens läsforskning kan man notera en förskjutning från ett individualpsykologiskt till ett mer interaktionistiskt perspektiv. Enligt denna senare forskningsinriktning är det i första hand samspelet, *interaktionen*, med andra människor och med skrivna texter, som är förutsättningen för läs- och skrivutvecklingen. Utmärkande för ett interaktionistiskt betraktelsesätt är en helhetssyn på språket, dvs. samtala, lyssna, läsa och skriva ses i första hand som olika former av kommunikation. Läsning och skrivning ses som ett möte. I texten möter läsaren författarens erfarenheter och tankar. Men det är inte ett passivt möte. Läsarens egna erfarenheter och tankar påverkar läsningen.²⁶ Kvinnor och män kan exempelvis läsa samma text som helt olika texter. De böcker vuxna anser utmärkta för barn eller ungdomar är kanske inte alls de som fascinerar. Det uppstår inget möte i texten – och möjligen då inte heller någon läsning.

Ur ett interaktionistiskt perspektiv förstås uppkomsten av och lösningen på barns läs- och skrivsvårigheter inte enbart genom studier av det enskilda barnet och/eller av barnets språkliga utvecklingsnivå. Också de (läro)rum i vilka den tidiga läs- och skrivutvecklingen utspelas blir ett viktigt studieområde liksom det samhälle, som barnet är en del av. I sådana, studier blir den språkliga interaktionen mellan barn och lärare, barn och barn och barn och texter intressant.

²⁶ Se t.ex. Langer & Allington 1992

Hinder för läs- och skrivutveckling

Interaktionistiskt inriktade forskare menar att mycket av den traditionella läs- och skrivundervisningen är individualpsykologiskt präglad. Läsning och skrivning betraktas som individuella akter och läs- och skrivinläringen utvecklas aldrig till ett samspel.

I till exempel undervisning som i alltför hög grad fokuserar på läsning och skrivning som "eget arbete" riskerar läsandet och skrivandet att tappa sin kommunikativa funktion. Barnet får inte tillfälle att fascineras av skriftspråkets möjligheter. Läsning och skrivning hinner aldrig bli något som rör vid barnets erfarenheter och tankar och behov, vilket är den viktigaste förutsättningen för läs- och skrivutveckling, enligt detta sätt att se.

Interaktionistiskt inriktade läsforskare menar att barn som i förskolan misslyckas i fonologiska test självklart misslyckas även i skolans läsundervisning eftersom undervisningen i huvudsak bygger på fonologiska principer. Liberg menar exempelvis att den traditionella undervisningens utgångspunkter i viktiga stycken förutsätter att barn redan känner till och förstår vissa språkliga principer. Den som inte redan i förskolan förstår metalingvistiska testfrågor som "Hur många ljud finns i s-o-l?" eller "Vilket ljud kommer sist i sol?" kommer inte heller att förstå själva undervisningen, eftersom den språkliga utgångspunkten är densamma som den som används i de metalingvistiska förskoletesten. Man kan med detta synsätt hävda att traditionell läs- och skrivundervisning i sig har byggt hinder som i en del fall riskerar att "skapa" läs- och skrivsvårigheter för barn eftersom själva undervisningen "förutsätter kunskaper som den utger sig för att lära ut".²⁷

De barn som har svårt att förstå sig på språkets form kan alltså få svårigheter i traditionell undervisning. Dahlgren/Olssons undersökning av förskolebarns uppfattning om läsningens form och funktion visar liksom Libergs arbeten att de barn som inte redan vid skolstarten har klart för sig vad

²⁷ Liberg 1990 a

läsning och skrivning går ut på, såväl formellt som funktionellt, får svårare än andra att lära sig läsa och skriva, åtminstone i den vanligen förekommande läs- och skrivundervisningen. Barn som i förskoleåldern aktivt sysslat med olika typer av skriftspråkliga aktiviteter tycks favoriseras av skolans dominerande läs- och skrivundervisning. Studien visar också att de förskolebarn som visar en strävan till att bli självständiga läsare har en god prognos för framgångsrik läsinläring.²⁸

Det är dock viktigt att framhålla att interaktionistisk eller sociokulturellt inriktad forskning inte speciellt studerat vad som händer med de barn som får läs- och skrivsvårigheter.

Form och innehåll

Gunther Kress diskuterar den debatt om läs- och skrivsvårigheter som just nu pågår i USA där kampen för läs- och skrivkunnighet förs som en del av kriget mot fattigdomen. Frågan om läs- och skrivkunnighet och läs- och skrivsvårigheter har fått ökad vikt, menar Kress, eftersom vi historiskt sett befinner oss i en period av starka sociala och ekonomiska förändringar. Vi vet mycket lite om den framtid som väntar oss, men läs- och skrivkunnighet kommer att vara viktig för enskilda människor och för samhället i stort.²⁹

Därför är det väsentligt, menar Kress, att skärskåda den metoddebatt som förs i TV och tidningar. Därmed inte sagt att det som TV och tidningar säger om skolan – och om läs- och skrivsvårigheter – är detsamma som det som verkligen utspelas i klassrummen. Men det som sägs i mediedebatten påverkar den pedagogiska vardagen i lärares och elevers klassrum.

Barns vägar in i skriftspråket bestäms av deras uppväxtvillkor, av hur man i deras nära omgivning – hemma och i förskolan och skolan – förhåller sig till språk. Det är i den meningen ”metodfrågan” är viktig.

²⁸ Dahlgren & Olsson 1985

²⁹ Kress 1995

Av de metoder lärare formar för sin läs- och skrivundervisning lär sig barn inte bara att läsa och skriva, de lär sig också något om vad läsning och skrivning är.

Vi gör som vi tror. Lärare gör som de tror. Deras teorier om vad läsning och skrivning är har betydelse för hur de möter barns (ungdomars och vuxnas) skriftspråklighet. Om läraren betraktar det ett läsande barn gör som en komplex aktivitet, där barnet arbetar med tolkningar på olika nivåer samtidigt för att få ihop ett meningsfullt innehåll, bemöter hon läsaren på ett sätt. Ser hon läsning som avkodning, bemöter hon barnet på ett annat sätt; hon signalerar att text består av klart avgränsade enheter, t.ex. bokstäver eller ord, och uppmuntrar med sitt förhållningssätt barnet att uppfatta läsning som avkodning mer än som "omskapande" tolkning.

Kress använder i sin genomgång av debatten om läs- och skrivundervisningsmetoder inte de i engelskspråkiga länder vanliga etiketterna *phonics* och *whole language/real books* när han beskriver de bägge ytterpolerna i debatten. I Sverige har motsvarande metoddiskussion handlat om ljudmetod respektive helordsmetod. Det är mediedebattens beteckningar, säger Kress; ingen lärare och inget enskilt förskole- eller skolarbete kan beskrivas så förenklat. Dessutom har bägge synsätten viktiga sanningar att förmedla och stora svagheter. I stället väljer Kress beteckningarna *the coding view*, *avkodningssyn*, och *the contextual view*, *kontextualiseringssyn*.

Att tolka tecken

Kress beskriver skriftspråket som ett teckensystem och skriftspråklighet som ett sätt att tolka dessa tecken. Läsning och skrivning är i den meningen samma sak, dvs. tecken-tolkning. Står det s-t-o-l eller k-ä-r-l-e-k i texten gör vi oss inre föreställningar om vad en stol eller kärlek är. Dvs. i läsningen skapar läsaren nya inre tecken med utgångspunkt i textens yttre tecken. Att skriva innebär det omvända, att omsätta inre tecken i yttre. I bägge fallen tolkar vi tecken.

I läsningen får vi tillgång till mycket av det som anses viktigt i vår kultur: information, ”bildning” osv. Hur barn får möta skriftspråket beror i hög grad på hur de människor de växer upp med handskas med penna och papper, med datorer, böcker och andra texter. I den meningen är läsning och skrivning framför allt sociala och kulturella frågor. I det samhälle vi lever är skrivandet den språkform som värderas högst. Blir vi skribenter kommer vi att tillhöra en grupp som producerar något som värderas högt.

I läsningen får en människa tillgång till sin grupps kultur. Som skribent är hon också med och skapar den. Alla som skrivit, säger Kress, vet att när man formulerar något i skrift gör man detta ”något” till något nytt och annorlunda. Det är stor skillnad på att enbart producera inre tecken i läsning och att producera yttre tecken genom att skriva. Att själv få vara aktiv i den högst värderade språkformen – skrivandet – påverkar en människa.

Avkodning eller kontextualisering, form eller innehåll?

Både läsning och skrivning är, menar Kress, skapande och omskapande processer. Det skapande inslaget består i att läsaren eller skrivaren måste finna sitt eget sätt att hantera det teckensystem omgivningen till handhåller. Ragnhild Söderbergh talar om att ”återskapa”³⁰ och att ”nyskapa”. Barn härmar eller reproducerar inte på något enkelt sätt omgivningens språk – varken i tal eller skrift – de återskapar det. Kress skulle hellre säga omskapar.

Om vad som egentligen händer när vi läser och hur det går till har vi bara indirekt kunskap – det är inre processer som inte är åtkomliga för direkt observation. Men vi kan få idéer om vad det är som händer när vi läser genom att studera hur vi gör när vi skriver – och hur små barn gör när de läser vad de skrivit. En sak är uppenbar: Barn strävar efter meningsfulla förbindelser mellan form och innehåll och det är

³⁰ Söderbergh 1988

denna strävan som driver dem att skapa inre tecken. Därför är det viktigt att omgivningen betraktar läsning och skrivning som aktiva och skapande processer. Traditionell modersmålsundervisning har ofta gjort tvärtom.

Företrädare för avkodningssynen fokuserar alltså på mindre enheter i en text, ord ses i huvudsak som fonologisk/grafologiska enheter (ljud-bokstav). Texten som text eller vad läsaren behöver ha med sig in i texten, in i läsningen, i form av kunskaper och erfarenheter av annat slag, diskuteras inte. Pedagogens uppgift fokuseras på barnets möte med texten som en rad mindre enheter som ska angripas utifrån en förmåga att hantera den fonologiskt/grafologiskt, som ljud/bokstavsförbindelser.

Kress allvarligaste invändning mot en renodlad avkodningssyn är att läsning och skrivning betraktas som rutiner som ska läras in, inte som processer som ska fås i funktion. I en sådan pedagogik får barn inget budskap om att läsning och skrivning bygger på deras egna initiativ och uppfinningsförmåga. Budskapet är snarast att det handlar om att knäcka ett regelsystem som man själv inte kan påverka.

Kontextualiseringsföreträdare å sin sida fokuserar på att läsning och skrivning handlar om att skapa mening. Läsaren arbetar med hjälp av sin förförståelse, dvs. hela det bagage av kunskaper och erfarenheter som kan vara användbart i den speciella text det gäller och i den speciella situation där läsningen utspelas.

Om problemet med en extrem avkodningssyn är själva den forminriktade hållningen till läsning, skrivning och undervisning är problemet med en extrem kontextualiseringssyn frånvaron av inriktning på form. Hur läsaren handskas med textens form-aspekter ses inte som en viktig fråga. Textens, i bokstavlig mening, bokstavlighet suddas ut.

Om det handlar om att göra barn beredda för ett samhälle som kräver flexibilitet och öppenhet gentemot det okända kan kontextualiseringssynen, som är en "helhetssyn", verka naturlig. Och om man studerar barn i deras första försök att läsa och skriva – t.ex. barnen som arbetar med boken om Ola och Oscar i ett av våra tidigare exempel – kan det se ut som

om det de gör ligger närmare det kontextualiseringsföretädarna beskriver. Men det är bara skenbart så, säger Kress, och det såg vi också i Ola och Oscar-klassen.

För barn hänger förståelse och form tätt samman. Barn går inte åt läsning eller skrivning hur som helst, de arbetar mycket precist och med fokus på både form och mening. De söker efter förbindelser mellan form och innehåll och i det perspektivet blir frågan om lärarens metod intressant.

Form bär alltid på mening i alla sammanhang och på alla nivåer – därför måste formaspekter ägnas intensiv uppmärksamhet; form existerar bara i sammanhang av skilda slag och dessa sammanhang måste höras samtidigt eftersom de bär på sina egna betydelser. Ur allt detta, läst tillsammans, uppstår textens mening.³¹

Mänskliga och medborgerliga rättigheter

Eftersom läsning och skrivning värderas så högt i vårt samhälle är läs- och skrivundervisning viktig. Hur den gestaltas får vittgående konsekvenser för elevernas förhållningssätt, inte bara till skriftspråk och allt det skrift handlar om utan alltså också för deras sätt att se på sig själva – och andra – som människor och medborgare. Därför handlar läsning och skrivning i förskola och skola ytterst om mänskliga och medborgerliga rättigheter.

Förskolans och skolans sätt att arbeta språkligt och deras sätt att värdera olika språkliga former kan slå hårt mot hur barn får möjlighet att uppfatta de olika språk och erfarenheter som de har med sig in i skolan och det är framför allt en fråga om klass och kultur och om förskolans och skolans sätt att möta barns olika språk och kulturer.

³¹ Kress 1996 s. 82

Forskningen behöver praktiken och praktiken behöver forskningen

Teori och praktik

Att frågor om pedagogers och lärares teori och praktik hänger ihop visade sig också i det så kallade *Norrbotenprojektet*.

Henning Johansson konstaterade i början av 1980-talet att elever i Norrbotten låg kraftigt under riksgenomsnittet av elever på standardprov i svenska och matematik, i svenska låg de på 2,0. I stället för att se detta som brister hos eleverna diskuterade Johansson det med ett antal förskollärare och lärare som en fråga om hur förskola och skola möter barn. Kunde man se det som förskolans och skolans misslyckande? Diskussionerna ledde till att en stor grupp förskollärare och lärare, handledda av Johansson och två doktorander vid Luleå universitet, diskuterade och prövade verksamhetsformer som tog sin utgångspunkt i den kultur och de språk barnen levde i.³²

Trots att – eller genom att – man arbetade med utgångspunkt i barnens liv och vardag i en ”utkantskultur” och i språk som lärarna ibland inte alls eller bara delvis själva behärskade (svenska, samiska, tornedalsfinska) ledde arbetet till att barnen lämnade grundskolan med svenskbetyg över riksgenomsnittet. Men framför allt hade ungdomarna en starkare tilltro till framtiden och sina egna möjligheter än ungdomar i andra delar av Norrbotten där man fortsatt arbeta ”traditionellt”.

De lärare som deltagit i projektet beskriver också hur arbetet successivt utvecklats. Mycket förenklat kan det beskrivas så att man tidigare utgick från läroboken. Man läste om det som skulle läras. Blev det tid över försökte man hitta kopplingar till samhället utanför skolan – men ofta ”hann” man inte. Arbetet brukade avslutas med skrivande, dvs. prov på det man lärt (ut).

³² Jernström & Johansson 1997

Dagens arbete går till så att barnen först på olika sätt får undersöka det de ska förstå. Ofta sker det genom att barnen och lärarna träffar människor utanför skolan. Barnen får möta människor som berättar och beskriver. Arbetet börjar alltså i muntligheten. Eftersom det omgivande samhället liksom eleverna är flerspråkigt blir skolarbetet med nödvändighet flerspråkigt. Eleverna dokumenterar det de gör, framför allt genom bandinspelningar och genom att rita och skriva. I skolan fortsätter dokumentation, berättande och analys – mycket genom skrivande, men också genom att eleverna söker kompletterande information via litteratur.

I stark förenkling kan arbetsgången beskrivas så här: först undersöker barnen, sedan skriver de och först därpå läser de. Hela tiden samtalar man. Arbetet struktureras alltså av en otraditionell syn på (skrift)språkets roll i läroprocessen. Trots att, eller snarare tack vare att man alltså värderar muntligheten – samtalen och berättandet – mycket högt, läser och skriver eleverna mer än tidigare – och bättre.

Praktik och teori

Läs- och skrivkommitténs ambition har varit att ta del av olika uppfattningar om skriftspråklighet, lärande och läs- och skrivsvårigheter, för att försöka finna det som förenar snarare än det som skiljer. Det betyder att vi inte sökt entydiga sanningar utan snarare olika möjligheter att via pedagogisk verksamhet förhindra att barn och unga får uppleva sådana misslyckanden under sin skoltid att de inte till fullo utnyttjar sina möjligheter till språklig utveckling.

Ett problem som vi brottats med under arbetet har varit avsaknaden av studier som dokumenterar, beskriver och analyserar verksamhet i förskola och skola, där barns och vuxnas gemensamma arbete med läsning och skrivning får liv – liksom de svårigheter som kan uppstå i arbetet. Vi har letat efter studier som kombinerar individualpsykologiska dimensioner av läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter med socialinteraktionistiska dimensioner.

Som Myrbergs forskningsöversikt visar har forskning om läs- och skrivsvårigheter så gott som uteslutande handlat om lässvårigheter. Det innebär att det skulle kunna finnas forskning på andra områden som skulle kunna visa sig vara relevanta för frågan.³³ Det antas t.ex. finnas ett samband mellan läsutveckling/läsvårigheter och skrivutveckling/skrivsvårigheter, men om detta vet man mycket lite.

Myrberg slår i sin inledning fast att läsförmåga innefattar såväl avkodning som förståelse av text, vilket också är den gängse uppfattningen bland både forskare och praktiker. Likväl kan vi konstatera att det mesta som gjorts inom området gäller avkodningen framför allt fonologisk medvetenhet. Samtidigt framgår det av översikten att fonologisk medvetenhet inte finns med som träningsmål i något av de fem internationellt mest etablerade kompensatoriska programmen. Myrbergs översikt visar alltså att forskningen hittills studerat en mindre aspekt av läsutveckling/ lässvårigheter medan program avsedda att utveckla barns läs- och skrivförmåga arbetar med fler aspekter av språkförmågan.

Myrbergs översikt kan ge intrycket att vi nu vet en hel del om fonologins och avkodningens betydelse för utvecklingen av en människas läsförmåga. Vi menar att översikten framför allt pekar ut att en rad aspekter av läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter ännu inte studerats. Det gäller t.ex. skrivandets betydelse och framför allt läs- och skrivutveckling respektive svårigheter i ljuset av hela det sammanhang där barn och ungdomar växer upp. Från t.ex. Heaths studier vet vi att sociokulturell bakgrund har en avgörande betydelse för barns utveckling i alla avseenden.³⁴ Vi vet också att klassbakgrund, kön och kulturell bakgrund, dvs. det barn och ungdomar har med sig in i förskolan/skolan än så länge spelar större roll än det de är med om i förskolans och skolans verksamhet.

Forskare som arbetar med ett sådant mer sociokulturellt perspektiv finns dock inte med i Myrbergs översikt. Men det finns ingen anledning att tro att det som generellt gäller för

³³ Bilaga 3

³⁴ Heath 1983

barn och ungdomar inte också skulle gälla barn och ungdomar som får svårigheter med läsning och skrivning.

Det verkar alltså inte som om någon forskning hittills ägnat sig åt just de frågor vi haft i uppgift att belysa, hur pedagoger och lärare konkret varje dag och på lång sikt kan arbeta så att alla barn får kraft och lust nog för det ibland mödosamma arbetet att erövra skriftspråket. Men forskningens uppgift är kanske inte heller att komma med utsagor om praktisk verksamhet utan mer att hjälpa fram pedagogers och lärares reflexion vilket i sin tur kan utveckla den praktiska verksamheten.

De flesta lärares val av arbetssätt och undervisningsinnehåll beror sannolikt på lärarens personliga uppfattning (medveten eller omedveten) om och erfarenhet av hur läsande, skrivande och lärande går till. Pedagogens och lärarens olika undervisningsstrategier avgörs av hennes kunskaper, värderingar och ambitioner. Dessutom verkar lärarens uppfattning om meningen med skriftspråkligheten i hög grad påverka valet av innehåll och arbetssätt i undervisningen.

Inom den klassrumsinriktade forskning, som sedan slutet av 70-talet etablerat sig, råder en ganska skeptisk inställning till frågeställningar om vilka ”metoder” som är de bästa i undervisningen. De flesta undersökningar som gjorts bygger i huvudsak på elev- och lärarintervjuer och inte på utförliga klassrumsobservationer och de försök som gjorts att jämföra olika metoder för den tidiga läsundervisningen har inte visat att val av metod och/eller undervisningsinnehåll ensamt påverkar elevernas läs- och skrivutveckling.

Jan-Eric Gustafsson redovisar data från en aktuell genomgång av IEA Reading Literacy 90/91 som visar att klassbakgrund – i bemärkelsen kulturellt kapital snarare än ekonomiskt kapital – är det som avgör ”framgång” i skolan vad gäller läsning.³⁵ Det vill säga, det eleverna har med sig in i skolan kan spela större roll än det som möter dem där. En annan tänkbar förklaring är att skolan i ekonomiskt kulturellt starka områden erbjuder bättre villkor för lärande.³⁶

³⁵ Gustafsson 1997

³⁶ Arnman & Jönsson, 198

Det finns dock resultat som tyder på att lärarens uppmuntran och intresse för eleverna kan ha betydelse. Men undersökningar av ett sådant brett och kvantitativt slag som IES:s är både tydliga och otydliga. Det skulle också kunna vara så att när elever "presterar bra" ökar lärarnas intresse. Hans slutsatser efter IEA-genomgången är att det behövs ytterligare forskning bl.a. av longitudinellt slag.

"Duktiga" läsare i Sverige är ovanligt duktiga. Varför vet man inte, men det kan hänga samman med graden av frihet och ansvar i skolarbetet. De elever som kan organisera sitt arbete – och får möjlighet att göra det – utvecklas mer än andra. Det kan också hänga samman med den sena skolstarten. Dvs. fler barn lär sig läsa innan de börjar skolan.

För att förstå hur läs- och skrivsvårigheter ska kunna förebyggas är det alltså nödvändigt att skaffa sig en bild av vad som faktiskt händer i "rum" där barn lär sig läsa och skriva. Det räcker inte med att resonera kring detta enbart med hjälp av olika teorier om vad läsande och skrivande är. Det behövs även studier som följer vad barn faktiskt gör och hur de själva uppfattar detta. För att nå en djupare förståelse för de undervisningsfaktorer som möjligen påverkar läs- och skrivutvecklingen behövs även kvalitativa klassrumsstudier och uppföljande djupintervjuer med lärare.³⁷

O

"Vi är ännu bara i början av att förstå läs- och skrivsvårigheternas natur", säger Ingvar Lundberg.³⁸ En rad olika förklaringsmodeller till varför människor utvecklar läs- och skrivsvårigheter finns och det är säkert så att problemen kan vara av många olika slag och samverkande med varandra. Många frågor behöver ytterligare belysas.

Eftersom det är i verksamheten i förskola och skola det avgörande arbetet äger rum har förskolans pedagoger och skolans lärare viktiga erfarenheter och kunskaper att tillföra. Läs- och skrivkommitténs mening är att forskning i frågor

³⁷ Lundberg 1994 s. 150

³⁸ Lundberg 1996 s. 10

som har att göra med läs- och skrivsvårigheter kan och måste utvecklas genom att lärare och pedagoger dras in i projekt som kan bidra till förståelsen för hur undervisning kan förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. Mycket har gjorts och görs i praktisk verksamhet och det finns många antydningar om det lyckade. Sådan verksamhet skulle behöva studeras, dokumenteras, utvärderas och synliggöras både av de som är involverade i verksamheten och av forskare utifrån.

Enskilda individer och olika intresseorganisationer har gett Läs- och skrivkommittén en fördjupad förståelse för de många gånger förlamande och förkrympande erfarenheter barn, unga och vuxna har gjort som en följd av sina svårigheter. Det handlar ibland om traumatiska upplevelser i såväl skola som arbetsliv.

Men många lyfter också fram positiva erfarenheter, pedagogiska möjligheter och konstruktiva förslag till lösningar på i alla fall en del av problemen. I följande avsnitt försöker vi att ge röst åt några av dem. Vi visar några exempel på olika verksamheter där pedagoger och lärare försöker bygga goda miljöer för barn och ungdomars läs- och skrivutveckling.



Röster och Rum



Innehåll

Röster

Det är fel på skriftspråket	s. 146
På jullovet ringde specialläraren	s. 148
Hej Läs- och skrivkommittén!	s. 153
Brev till skolministern	s. 155
Sagan om den lilla farbrorn	s. 157
Varken dum eller lat utan dyslektiker	s. 160
Läs- och skrivsvårigheter i matematik	s. 163
Till alla lärarkandidater	s. 169
Gustav – gymnasist på naturvetarprogrammet	s. 171
Dyslexiförening på skolan	s. 179
”Loggbokadjävel”	s. 186
Nu vågar jag gå med penna i kavajfickan	s. 194

Rum

Leka och lära	s. 202
Att lära sig om ljud och bokstäver	s. 212
Klasslärare och speciallärare tillsammans	s. 230
”Läsutveckling i Botkyrka”	s. 241
Matematik är också språk	s. 246

Röster

Vi har träffat och samtalat med många människor och grupper som på olika sätt har erfarenhet av eller arbetar med och intresserar sig för läs- och skrivsvårigheter. Deras röster har efter hand legat till grund för våra resonemang eller blivit delar av våra betänkanstexter. I det här avsnittet överlämnar vi ord och penna till ett antal av dem.

En del av de barn, ungdomar och vuxna som kommer till tals har själva tagit kontakt med oss under arbetets gång. Andra har vi sökt upp eller enstaka gånger hämtat i tidningar och tidskrifter. Några skriver själva; andra berättar via föräldrar, förskollärare, lärare eller journalister.

Urvalet röster gör inte anspråk på att vara täckande. Det är ett antal röster så som vi råkat höra dem, varken mer eller mindre.

Några av texterna bär tydliga spår av författarens skrivmöda. Författarna har alla velat ha sina texter publicerade i obearbetat skick. De menar att de har viktiga saker att berätta och att den yttre formen i det här fallet – i ett betänkande om läs- och skrivsvårigheter – kan lägga något ytterligare till den berättelsen.

Många viktiga erfarenheter saknas i denna kör. Lärarutbildares och politikers t.ex. Det beror inte på att dessa grupper inte har erfarenheter av läs- och skrivsvårigheter eller av arbete med problemen, inte heller på att de inte har synpunkter i frågan. Snarare är det så att dessa grupper har talat till oss mer som just grupper än som enskilda. Och här är det den enskilde individen som får ordet.

Vår idé är att rösterna tillsammans ska ge en bild av de svårfångade, komplicerade och ibland motsägelsefulla frågor som rör läs- och skrivsvårigheter. Ingen röst kan sägas ge sanningen eller lösningen. Men kanske kan läsaren ur mångfalden av röster urskilja mönster och frågor som kan ge underlag för tankar och samtal som i sin tur kanske kan ge några svar.

Det är fel på skriftspråket

Mannen som talar till oss i den här texten är gammal skolpolitiker, pedagog/psykolog och skriftställare. Han klassar sig själv som dyslektiker.

Minnena från hans första skolår är inte ljusa. Hans startade en lång utbildningsväg 1925 i en liten B2 skola på landet, men det sista folkskoleåret gick han i stan. Vid ett tillfälle, då han med sin mor mötte den nye läraren på gatan, svarade denne på moderns bekymrade frågor: Jo, pojken stavar illa, men annars går det bra. Frun ska veta att han, som vi brukar säja, är rättstavningsidiot.

”Jag kom troligen snett med läsningen redan under första terminen. Somliga av bokstäverna, som skulle sättas samman till ord, stämde inte. ”Och” t ex istället för ”åkk”. Eftersom alfabetet inte är fonem brast logiken. Vad skulle man lita på? Jag tvingades lära mig varje ord för sig. När orden efter hand blev många och långa blev det jobbigt, men jag hängde med B?-nivå. Stavningen stadgade jag upp någorlunda med övning och rättstavningsregler; svårigheterna med läsning har hängt med hela livet. I folkskolan, då vi skulle stå upp i bänken och läsa var sitt stycke, var jag ofta så pressad att ord och rader hoppade, och jag förstod många gånger inte vad jag läst.

Men några arbetar på, utan att förstå varför kamrater, som på inget vis är duktigare utanför skolan ständigt är bättre i klassrummet, när det gäller att stava och läsa. Detta uppfattas då som naturgivet och man underordnar sig ödet. Ett handikapp som man kan lära sig att leva med trots ärren.

Jag har aldrig kunnat lära mig att läsa i fraser utan läser ord för ord samt besvärande långsamt. Enligt min övertygelse var det den upprepade bristen på logik mellan uttal och stavning som vingklippte mig redan från starten. Det stora gapet mellan bokstav och fonem placerade mig i de ordblindas grupp. Om varje fonem hade sitt eget tecken i skrift

skulle troligen många skrift-språkssvaga slippa detta handikapp, och ett sviktande ordminne bleve utan betydelse. – Det är en tröst att kunna säga att det egentligen inte är mig det är fel på utan vårt skriftspråk.”

Styrbjörn 79 år

På jullovet ringde specialläraren

Jag är förskollärare och gick på förskoleseminarie 1973-75. Jag kan inte komma ihåg att vi pratade om begreppet dyslexi under utbildningen. Vi diskuterade läs- och skrivsvårigheter, men utifrån begreppet perceptionstörningar. Vad jag minns är att det då inte intresserade mig speciellt mycket.

Jag har tre pojkar födda 80, 81 och 87. Det var först när min mellanson, född sent på hösten, skulle börja första klass som jag blev medveten om begreppet.

Min syster är speciallärare och hon hade erfarenheter av barn med dyslexi och koncentrationsvårigheter – de flesta pojkar och höstbarn.

Hon prövade lite motoriska övningar på Christer bl.a. ”sätta fingrarna på tummen”. Det klarade han.

Christer fick en ”gammeldags” fröken. Hon var 62 år och hade undervisat i kommunen sedan 40-talet.

Christer kunde skriva sitt namn när han började skolan. Fram till jul hade klassen lärt sig halva alfabetet och Christer kunde ljuda ihop några enkla ord.

Han tyckte det var roligast att räkna, men hade problem med att vända sexan åt rätt håll. Därför hade han en bild på sexan fastklistrad vid bänken.

På jullovet ringde specialläraren hem till mig och undrade om Christer kunde börja gå i skolan bara på förmiddagarna. Annars var schemat så att varannan dag gick han mellan åtta och tolv och varannan dag mellan tio och två. Christer koncentrerade sig bättre på förmiddagen, tyckte fröken och specialläraren. Christer tyckte det var lite konstigt, men rättade sig efter fröken. Han tyckte fortfarande att skolan var rolig, men det var jobbigt att skriva snyggt. Fröken krävde att eleverna skrev sida upp och sida ner med samma bokstav.

På våren läste jag i DN att koncentrationsvårigheter kunde bero på kaliumbrist (?) och därför skickade jag med Christer en banan varje dag. Men jag slutade med det efter ett par veckor, då den oftast låg kvar halvmosad i väskan.

Dessutom tyckte inte jag att Christer hade koncentrations-svårigheter – han var mycket uthållig i det han tyckte var roligt.

På sista kvartssamtalet på vårterminen tyckte special-läraren att Christer skulle lästräna varje dag under sommaren, så han inte tappade det han lärt sig. Vi fick hämta en uppsättning böcker hos henne. Christer gnällde väl lite om det, men fann sig i att läsa en stund varje dag, ca 5 minuter.

I tvåan började fröken med diktamen varje vecka och Christer skrev för det mesta fel. Jag var hemma med min yngste son då och fröken klagade på att hon och special-läraren inte hann hjälpa Christer med allt. Då började jag vara med i skolan en förmiddag i veckan då klassen skulle arbeta självständigt. Jag läste uppgifterna i övningsboken för Christer. Detta fungerade på höstterminen, sedan tyckte Christer att jag kunde vara hemma. Det var ingen annan som hade mamma i skolan.

Hemuppgifterna blev nu flera och längre för att Christer skulle hinna ifatt de andra i skolan.

Christer syn hade dessutom blivit diskuterad. Vi gick hos en gammal ögonläkare på sjukhuset men han var bara irriterad över att Christer inte kunde bokstäverna, så han skickade honom till experter på ett annat sjukhus med orden ”jag vet inte varför Christer ser dåligt”.

Det fick mig att misstänka en tumör i hjärnan så när vi skulle till Danderyd fick min man åka dit. De hittade inget synfel och som tur var ingen tumör.

Våren i tvåan hade min syster hört om en optiker i Skärholmen som var specialiserad på barn med dyslexi. Dessutom kunde ett ovanligt synfel orsaka dyslexi, hade hon hört.

Jag åkte dit med Christer, men han hade inget synfel, bara dålig ögonmotorik, så vi fick ett schema att träna på hemma.

Jag klistrade upp ett papper på väggen som föreställde en racerbana, som Christer skulle följa med en krita runt, runt. Så skulle han följa en penna med blicken när jag förde den åt olika håll.

I den här vevan började datorspelen komma och det blev en mycket roligare övning än stirra på en gammal penna.

Min syster föreslog också att jag skulle kontakta Paul Parlenvii. Hon tyckte inte skolan gjorde tillräckligt för Christer. Diktamensläxorna var rena pinan, och även om fröken ville att Christer bara skulle få ett ord, ville han inte bli särbehandlad.

Med speciallärarens hjälp skrev nu Christer fantasirika berättelser på datorn. Hans skaparlust och fantasi var fortfarande på topp.

Skolan ville och kunde inte bistå oss ekonomiskt då vi ville kontakta Parlenvii. Mina föräldrar ställde då upp med pengar så jag och Christer flög till Göteborg.

Under en hel dag testade Paul Parlenvii Christer. Ett test handlade om att stänga av en hjärnhalva för att se vilken hjärnhalva Christer arbetade mest med. Christer ställde upp med liv och lust. Han satt på en stol som kunde svänga runt och jag minns mest hur han svängde fram och tillbaka mellan och under testerna så jag trodde att resultaten skulle bli dåliga. Men Paul Parlenvii tvivlade inte. Han var lika entusiastisk som Christer. Han kom fram till att Christer varken var höger- eller vänsterdominant och att det var bra att träna på att använda höger sida av kroppen. Det var också viktigt att skilja på I och E och vi skulle göra ett hörseltest när vi kom hem. Det visade sig vara utan anmärkning. Vi fick också ett träningschema på rytmiskt skrivande som Christer tyckte var roligt.

I skolan blev gensvaret på Parlenviis förslag ganska ljumt. Den som nappade mest var gymnastikläraren som ställde upp klockan 7.45 två morgnar i veckan och hade extragymnastik för att träna högerdominansen hos Christer. Det tyckte han var roligt.

Fröken lovade att när Christer skulle lära sig skrivstil skulle den vara sammanhängande rytmisk. Det betydde att han skulle få lov att binda ihop vissa bokstäver på det gamla sättet.

I trean slutade gymnastikläraren och den nya var inte intresserad av extragymnastik för vissa elever. Varje möte

med läraren blev jobbigt, för hon var en fröken där det viktigaste var att stava rätt och skriva snyggt.

Nya rön i forskningen hade nu kommit fram till att läsningen underlättades av om man läste med en blå genomskinlig plast över texten. Det prövade vi också, men Christer tyckte bara det var besvärligt.

På höstterminen ville fröken och specialläraren att vi tänkte över om Christer skulle gå om trean. De pratade med Christer först och sedan med oss. Det blev jobbigt hemma. Christer läste Kalle Anka varje kväll och frågade ”om jag läser varje kväll hela året behöver jag väl inte gå om?”

När fröken hörde att vi tvekade kallade hon på skolpsykologen.

Min man, som själv hade läs- och skrivsvårigheter i skolan, tyckte det var jättejobbigt, så jag gick ensam till mötet.

Mötet blev inte som lärarna hade tänkt sig. Skolpsykologen ville veta vad Christer var bra på och att undervisningen skulle fokuseras på det. För övrigt tyckte han att föräldrarna skulle ta beslutet – inte skolan. Eftersom skolplikten gäller i nio år kan en elev som gått om sluta redan efter åttonde klass. Det ville vi inte riskera, så vi beslöt att Christer inte skulle gå om trean.

På mellanstadiet fick Christer en underbar fröken, hon såg Christer och inte bara hans svårigheter och accepterade hans skrivstil. På prov hade hon stor förståelse för hans ibland otydliga svar. Hon stöttade både honom och mig och Christer trivdes och växte i skolan.

Sämlre förståelse hade högstadiet. Specialläraren där gav Christer övningsböcker som de hade fått i fyran. Läraren i samhällskunskap gav honom låga poäng på svaren eftersom de inte var läsliga eller tillräckligt väl formulerade. Dessutom avböjde Christer hjälp utanför klassrummet. Han ville inte bli särbehandlad.

Nu går han samhällsprogrammet på gymnasiet och är lite mer positiv till lärare och skolan.

Vad jag lärt mig om dyslexi är hur viktigt det är med ett fungerande nätverk runt eleven.

Utan min syster, mina föräldrar och mellanstadieläraren hade inte Christer haft det självförtroende han har i dag. Det talas mer om dyslexi i dag än 1988 då Christer började skolan. De nyexaminerade lärarna har förhoppningsvis bättre kunskap än Anders första fröken.

Att se barnet och inte bara handikappet är mycket viktigt.

Att få känna att man är bra på någonting, och inte hela tiden bli rättad likaså.

Det är genom att läsa som man lär sig att stava. Dessa förskräckliga diktamensprov är en styggelse som inte befrämjar eller stimulerar skrivandet.

Datorn är en välsignad uppfinning som möjliggör skrivandet även för de med dyslexi. Dessutom tränade Christer upp läshastigheten när han spelade datorspel. Det gällde att läsa instruktionerna rätt, annars ”dog” man.

Christer skriver själv på datorn nu, men sedan hoppar jag in som sekreterare och rättar, eller ger förslag på hur han kan skriva. Det är OK, tycker han.

Det är tack var Christers envishet och tro på sig själv, som han har lärt sig någonting. Men hans inställning till vissa lärare, som påminner om hans första, är ett hinder för honom.

Det är jobbigt som förälder att han ibland ger upp. Då måste vi stötta och uppmuntra. Ett fungerande samarbete är en förutsättning för barn med dyslexi.

Hej Läs- och skrivkommittén!

Det här brevet har vi fått från Veronica en flicka på högstadiet.

Ni ville veta om hur jag har utväklats med min dyslexi under dessa tre år i högstadiet. då ska jag bäreta litte om mig och mitt problem.

Innan 7:an så viste jag inte vad det vad för problem jag har, så jag och mina förelldrar gick till en spesialist för att veta om det var något fel på mig.

När jag gick sista terminen i 6:an så fick jag reda på att jag har läs och skrivsvårigheter.

När jag baretade det i skolan så tog de mig mer på alvar och jag blev slutad att bli kalad för dum. Ävenom jag blir kalad för dum nu så tar jag inte åt mig.

när jag började i Bergsjöskolan så fick jag hjälp i ca 80 minuter i veckan eller mer av en spsiallärare. I 7:an gjorde jag stora framsteg i min dyslexi, jag lärde mig t.ex. att della upp ord och jag blev mycket säkrare när jag skriver. I 8:an och 9:an har jag också gjort framsteg men inte på det viset som i 7.an. Jag har nu ca i två år legat i rak linje, alså att jag har inte försämrats men inte förbättrats så mycket heler under dessa två år.

Min spsiallärare har hjälpt mig mycket fast min svenska-lärare har hjälpt mig mycket också. Hon har t.ex. get ut en bok i klassen som en brevbok till henne, och i den har jag skrivit mycket och förbättrat min stavning.

För var jag osäker ner jag skrev bara de få ord som behövdes skriva. Men nu kan jag skriva långa baretelser utan att bry mig om att jag har stav fel. Jag har också förstått att jag inte har licka mycket stavfel om jag skriiver på dator istället för att skriva själv på papper.

När vi hade standardprov i svenska så skulle vi skriva en baretelse men istället så skrev jag ett brev till min lärare, och brevet blev facktiskt bra. Min lärare i svenska säger också att hon har märkt förbättringar i svenskan och att jag skriver mycket mer och att man ser att mitt självförtroende har

förbättrats om min dyxlexi, och detta är facktist sant. Så som jag ser på min dyxlexi så är det inte ett problem för jag behöver bara litte mer tid på mig när jag läser och skriver. Det som jag tycker är bra är att kompisar och lärare tar hänsyn när man inte kan eller skäms när det inte går som man vill.

Vänliga hälsningar

Veronica Almgren



Brev till Skolministern

Malmö 6 februari 1997

Hej!

Vi är en grupp elever som går i åk 8 och 9 i olika skolor i Malmö.

Vårt gemensamma bekymmer är att vi är DYSLEKTIKER. Vi har svårare än de flesta andra elever att lära oss vad vi behöver. Detta gör det svårare för oss att välja utbildning och att få arbete sedan.

Under en vecka i höstas samlades vi hos Unga Handikappade på AMI Syd i Malmö för att få extra vägledning inför gymnasievalet. Då diskuterade vi också hur vi har det i skolan och vad vi saknar för hjälp.

Så här är det att ha DYSLEXI:

- dålig läsförståelse
- läser långsamt
- svårt komma ihåg vad man läser
- gissar när man läser
- läser fortare än ögat
- hoppar över ord och meningar
- skrivstil är hopplöst att förstå
- svårt att läsa långa meningar
- hinner inte skriva färdigt
- svårt stava rätt
- hoppar över bokstäver när man skriver
- svårt att dubbelteckna
- svårt med grammatiken
- långa ord är svåra
- lästalen i matte är svåra
- kompisarna hinner inte alltid förklara
- mycket kraft går åt för att bara hinna med

Detta skulle underlätta för oss i skolan:

- någon "expert" på DYSLEXI i varje skola
- alla lärare skall känna till om DYSLEXI
- alla vikarier skall känna till om DYSLEXI
- nya lärare skall få veta vilka elever som har DYSLEXI
- mindre klasser i språk och läsämnen
- fler halvklasstimmar
- skolböcker på CD-ROM
- datorer man kan styra med talet + Scanner
- mer litteratur på band
- fler talband att välja bland på biblioteket
- fler lätta böcker att läsa
- hjälp med läxläsning i skolan
- tidigare diagnosticering

Det finns tusentals elever runtom i Sverige som har samma problem som vi.

Därför är det inte bara en fråga för Malmö kommun att lösa.

Vi vill att regeringen förmår kommunerna att ge oss DYSLEKTIKER det stöd vi behöver för att klara skolan bra. Det gäller ju våra möjligheter att få ARBETE och att kunna försörja oss själva i FRAMTIDEN.

Med vänliga hälsningar...

Johan Ingerheim

Sandra Krüger

Anneli Pettersson

Kim Westman

Svar kan skickas till:

Arbete åt Unga handikappade

AMI Syd

Box 8188

200 41 MALMÖ

Sagan om den lilla farbrorn

Ulla Wagner, som är lågstadielärare i Veberöd, berättar här själv om Tobias och hans läsning. Texten har varit införd i tidskriften *Svenska i skolan*.

– Jävla käring – jag vill inte!

Tobias går i första klass. Hans nävar slår hårt. Som en stålfjäder sitter han ytterst på kanten av sin stol. Den spända kroppen är ständigt i försvarsställning. Ibland rusar han upp, slår vilt omkring sig och far skrikande runt i klassrummet.

– Jävla käring – jag vill inte!

Hela första terminen är för Tobias och hans omgivning kaotisk. Högläsningstunderna blir som öar av lugn i ett annars ständigt upproriskt hav. Då är Tobias kropp mjuk och avslappnad och hela hans varelse blir lyssnande. Glömsk av sin omgivning kan han då skratta till, kommentera högt eller kvida av förtvivlan.

Annars vägrar Tobias att delta i något gemensamt. När vi tillsammans formulerar texter på blädderblocket, vill han ensam bestämma innehållet. Opponerar sig kamrater, bli han aggressiv. Följaktligen deltar han mestadels inte. Sitter han inte demonstrativt med fingrarna i öronen, så försöker han störa med allehanda ljud eller så sätter han sig resolut i en annan del av klassrummet för att visa sin harm.

Tobias vill inte lära sig läsa. Han är splittrad och okoncentrerad. Att skriva bokstäver är jobbigt och att försöka läsa kamraternas berättelser är tråkigt.

Han målar bilder, som jag hjälper honom att skriva text till. Om han inte är för orolig skriver vi ner vad han berättar, hans tankar och upplevelser. Ändå tycks inte orden betyda något för honom eller stimulera hans vilja att lära sig läsa. Ibland river han ilsket sönder sina bilder och säger att han inte kan.

Jag skriver brev till honom för att få honom att förstå att orden är redskap för tanken och att man kan kommunicera med skrivna ord. Andra terminen reagerar han på mina brev.

Jag får svar med fina målningar, som han lagt ner mycket tid och möda på. Han bryr sig om hur breven ser ut. Han bryr sig om vad de innehåller och hur jag reagerar när han ger mig dem och om jag blir glad och säger något.

Orden han plitar ner och bilderna han målar visar att jag är viktig för honom. Uppenbarligen bryr vi oss om varandra. Ändå kan vi inte nå varandra.

Jag når inte in i Tobias instängdhet. Jag hittar inte in till det berörbara hos honom. Till det inre rummet, där hans allvar finns, hans erfarenheter och hans tankar. Vägen dit är blockerad.

På onsdagar kommer våra läsfaddrar från åk 3. De hämtar sina fadderbarn för att tillsammans med dem läsa böcker. Faddern utgår från sitt fadderbarns önskingar. De väljer tillsammans en bok. I en läsjournal skriver de sedan titel och författare och förvarar böcker de håller på med i en plastficka.

Tobias och hans fadder läser *Sagan om den lille farbrorn* av Barbro Lindgren. Tätt tryckt intill sin fadder försjuncker Tobias i den lille farbrorns öde. Innan lektionen är slut har de hunnit avsluta boken. Tobias kommer in i klassrummet med ”den lille farbrorn” tätt tryckt intill sig. På min fråga om han inte skall lägga boken ifrån sig på bokbordet, virrar han på huvudet. Han tar den med sig ut på rasten – under jackan. På eftermiddagen när han skall gå hem, lägger han boken i ryggsäcken.

Nästa dag då det är tid för lässtund, stegar Tobias fram till mig med ”Den lille farbrorn”!

- Jag vill läsa den här med dig fröken – nu. Bara med dig. Var ska vi sitta?

Han är mycket beslutsam.

Samtidigt som jag hittar en tom lokal far tankar genom mitt huvud. Boken är för svår för honom. Förmodligen kommer han att misslyckas. Det kan bli förödande för hans självkänsla. Vad är det som gör att han vill läsa? Och just den här boken? Alla dessa texter som vi försökt läsa utan resultat. Den sista tiden systematisk lästräning med läxor – också utan resultat. Och nu? Vad kommer att hända nu?

- Titta fröken – så dumma dom e´ mot han!

Innan jag hunnit stänga dörren har Tobias boken uppslagen. Han är upprörd och svart i ögonen. Han berättar och berättar samtidigt som han visar bilderna.

Han berättar om farbrorns behov av kärlek och hans svårigheter att få en vän, om ensamhet och övergivenhet. Samtidigt berättar han om sig själv – den ensamme lille Tobias.

Boken väcker smärta hos honom. Den vidrör sådant som har med hans erfarenheter av livet att göra. Han vill läsa boken för han känner igen farbrorn. Han vill läsa om sig själv. Han har behov av att förstå och bringa ordning i sitt eget.

När vi samtalar försöker jag använda ord som finns på den sidan han ska läsa. På så sätt är han beredd när orden kommer. Tobias vet hur man gör när man läser – han känner till bokstäverna – han är förtrogen med innehållet – och han vill läsa. Därför klarar han det bra – mot alla förväntningar. Orden han möter uppfyller honom och driver läsningen framåt. Hans iver att läsa avtar inte och efter 20 minuter måste jag avbryta honom.

Han vill fortsätta hemma. Inte repetera det lästa utan gå vidare i texten. Jag ringer upp föräldrarna och försöker förklara vad som hänt. Vi kommer överens om att det här är ett tillfälle vi måste ta till vara.

Tobias bär ”Sagan om den lille farbrorn” med sig under lång tid. Han läser den många gånger. Han berättar om den och läser den för föräldrar, syskon, sina faddrar och för mig.

Tobias har genom mötet med Barbro Lindgrens text förstått vad läsning går ut på – varför det är bra att kunna läsa. Denna insikt utvecklar nu hans läsning mycket snabbt. En dag lägger han ifrån sig ”Sagan om den lille farbrorn” på bokbordet och vill läsa en ny bok.

Varken dum eller lat utan dyslektiker

Skildringen av Ingelas väg genom de första sex skolåren har vi hämtat från *Vår bostad*. Den är skriven av journalisten Yvonne Nenander

Skolan var ganska kul i början, i alla fall i första klass, minns Ingela. Hon var som alla andra 7-åringar glad och förväntansfull och tyckte alltihop med fröken och kompisar, skolbänkar och böcker var hur spännande som helst. Då hade hon inga problem att hänga med. Tvärtom, redan vid fem års ålder kunde hon bokstäverna.

- Men så småningom visade det sig att jag inte kunde sätta ihop bokstäverna till ord. Så när vi skulle börja läsa och skriva på allvar fick jag problem. Redan i tvåan fick jag stödundervisning.

Läraren märkte ganska snart att det gick trögt för Ingela att lära sig läsa och skriva. Men hon trodde kanske att Ingela bara var lite sent utvecklad.

- Vi fick aldrig någon förklaring, säger hennes mamma Tove. Ingela kämpade med läxorna och jag hjälpte henne så mycket jag kunde. Jag märkte ju att hon var begåvad. Svårt för att fatta har hon aldrig haft.

- När vi flyttade hit till Tullinge för några år sedan fick Ingela det nog ganska tråkigt ett tag. Det blev svårt med omställningen. Hon ville inte gärna gå till skolan och hade ofta ont i magen.

- Hennes lärare tyckte att hon var lat och inte ansträngde sig tillräckligt, säger Tove. Men jag vet ju hur hon traggade med läxorna. När jag förhörde henne kunde hon allt som ett rinnande vatten. Men att lära sig utantill är en sak säger Tove och att läsa och skriva något helt annat.

I dag går Ingela i 6-an. Hon älskar djur; familjen har hund, två katter och ett akvarium. Ingela älskar såpoppor på TV och samlar på massor av saker. Dator har hon just fått och det är meningen att hon ska ha den som hjälpmedel vid läxläsningen.

Ingela får fortfarande stödundervisning i skolan. Elever ur alla årskurser på hennes låg- och mellanstadieskola har gemensamma lektioner då de får extra hjälp och tid att träna på ämnen de halkat efter i.

Diagnos i 6-an

Ingela har under sina snart sex år i skolan kommit efter en del och missat en del kunskaper jämfört med klasskamraterna. Självförtroendet har också fått sig en knäck. Det är hemskt att t.ex. läsa högt inför klassen och staka sig hela tiden. Då är det lätt att själv tro att man är dummare än alla andra. Om stöd från läraren saknas då, blir skolan förklarligt nog något man helst vill slippa.

- Det var först i höstas vi fick reda på att jag har dyslexi, berättar Ingela. Vi hade en praktikant från Lärarhögskolan hos oss då. Jag fick göra en del tester och det konstaterades att det är dyslexi jag har.

- Det känns jätteskönt, säger Ingela. Nu ska jag få ett skraddarsytt program för undervisningen, läxorna och proven.

- Förut tog allting jättelång tid för mig. Du vet, jag läser en bokstav i taget och har jättesvårt att få ihop långa ord. När jag läser högt så måste jag först få det rätt inne i huvudet.

- Det här blev förstås särskilt jobbigt i sexan när vi började med engelska också. Men nu får jag annorlunda läxor. Mindre att läsa och färre glosor att plugga in.

- Det allra bästa är att jag kunnat tala om för mina kompisar att jag inte är dum i huvudet, utan att jag har ett speciellt handikapp som gör att bokstäverna bara hoppar runt framför ögonen på mig.

- Nu är det ingen som fräser "så står det inte" när jag läser fel. Jag får hjälp av dom andra i klassen i stället.

Tove är ändå orolig för flytten till högstadiet i höst. Då får Ingela byta skola igen och kommer följaktligen att tillhöra de yngsta bland eleverna i den skolan. Hon får nya lärare som måste övertygas att ta speciella hänsyn till Ingelas handikapp.

- Tempot, prestationskraven och betygsjakten ökar ju successivt under skolåren så visst undrar jag hur det kommer att gå.

Men Ingela är själv optimistisk. Hon gillar slöjd, gymnastik och bild mest av skolämnena. Matte och geografi är också kul, och så boken om henne själv där hon får skriva ner minnen och funderingar.

Kompisar har Ingela alltid haft, även om hon mest dragit sig tillbaka hemma för sig själv på eftermiddagarna och kvällarna nu under mellanstadiet. Hon har lagt ner mycket tid på läxor.

- Nu ska jag börja spela innebandy och kanske bergsbestigning också, deklarerar hon. Vi hade friluftsdag nyligen och fick prova på att klättra. Det var jätteroligt. "Spindelkvinnan" kallade de mig.

Läs- och skrivsvårigheter i matematik

Gunilla Molloy är högstadielärare i svenska och lärarutbildare. Hon berättar om sitt och några andra högstadielärares samtal, eller brist på samtal, om Martina i åk. Martinas lärare i matematik tror att Martina har läs- och skrivsvårigheter och menar att det är svensklärares ansvar.

– Jag tycker det är egendomligt att det skall behöva vara matteläraren här på skolan som upptäcker Martinas läs- och skrivsvårigheter, sa en mamma till mig under ett föräldrasamtal. Jag blev osäker. Främst som svensklärare – vad var det som jag hade försummat att se i Martinas läs- och skrivförmåga? Men också inför begreppet ”läs- och skrivsvårigheter” i samband med matteundervisningen – vad var det som man läste och skrev inom ett ämne som för mig främst bestod av siffror?

- Vad är det som är svårt med matten? frågade jag Martina. Hon ryckte uppgivet på axlarna.

- Jag förstår inte, sa hon.

- Vad är det som du inte förstår? undrade jag.

- Talen. Hur man ska göra med dem.

- Menar du hur man ska räkna ut dem?

- Ja. Nej. Vad de *betyder*.

- Matteläraren säger själv att Martina har läs- och skrivsvårigheter, inflikade Martinas mamma. Han borde väl veta. Som ser att hon inte kan räkna talen.

– Jag ska tala med Martinas mattelärare, lovade jag.

När Martina och hennes mamma gått ut genom dörren, gick jag och hämtade Martinas skrivportfölj. Detta samtal utspelade sig på våren i årskurs 7 och i skrivportföljen fanns alla texter som Martina skrivit från hösten i årskurs 7. Det var dikter, korta sakprosatexter, små utkast till längre berättelser, olika inledningar och avslutningar, reflexioner över läst skönlitteratur osv. Den senaste texten låg överst. Det var ett bearbetat utkast under rubriken ”miljö”. Uppgiften var att beskriva en miljö, vilken som helst, så att någon annan i

klassen skulle kunna måla en bild utifrån beskrivningen. Så här såg Martinas text ut:

Jag går längs den breda grusgången som leder ner till havet. Det är kväll, men luften är ljummen och doften av tång och sjögräs är stark. På båda sidor om vägen står små röda och gula stugor med vita knutar. Stranden består av snäckor, småsten och glasbitar som har blivit nedslipade av vattnet som spolats över dom år efter år. När jag lägger mig på bryggan och tittar ned i vattnet ser jag ett stim maneter som simmar in mot bryggan, dom rör sig så sakta och vackert, nästan spöklikt. När jag tittar emot himlen ser jag den ostformade månen spegla sig i det svarta vattnet.

Jag hade då varken läst eller diskuterat Martinas text med henne. Men medan jag läste den såg jag hur jag skulle prata med henne om den; om hur hennes goda förmåga att läsa andras texter och hur både språk och idéer ur dem utvecklade hennes eget skrivande. Jag kunde se spår av de texter vi tidigare använt som mönster i Martinas text. Den första meningen om ”grusgången” kom från en text ur Althoff & Nybergs *Språklådan*, den bok som vi använde mest för att se hur man kunde leka med språket. Just denna ”grusgångstext” hade vi återvänt till flera gånger. Rytmen i den andra meningen ”Det är kväll...osv” kom från raden ”Det är natt men så lugnt att ljuset brinner utan att fladdra...” ur Gunnar Ekelöfs *Eufori*, en dikt som vi också alla hade läst ett par gånger. Själva innehållet, att ensam gå ner till vattnet en sommarkväll, kom från en text som en av hennes klasskamrater skrivit och som vi alla läst. Men hela textkärnan, språket såväl som innehållet, var Martinas egen. I resonemanget om samspelet mellan hennes text och andra skulle jag nu kunna uppmuntra henne att fortsätta att läsa ännu lite mer skönlitteratur, nu när hon ser hur det påverkar hennes textskrivande, tänkte jag och ångrade att vi inte tittat i skrivportföljen under föräldrasamtalet.

Men åsynen av Martinas text lugnade mig inte. Jag visste alltför väl att texten inte bara var skriven i samspel med andra texter. Den var dessutom skriven i ett nära samspel med andra elever i klassen. Även om jag inte hört vad som sagts i

varje enskild gensvarsgrupp, så hade jag sett Martina sitta dels med sin bästa väninna och dels i en grupp med andra klasskamrater och gång på gång läsa sin text och lyssna på andras synpunkter. Hur mycket av hennes eventuella läs- och skrivsvårigheter hade då undgått mig? Hur mycket av dem hade hennes gensvarskamrater så att säga "tagit bort" från hennes text?

Följande dag talade jag med Martinas mattelärare. Han bekräftade vad som sagts föregående kväll.

- Det är klart att hon har dyslexi. Hon förstår ju inte vad hon läser.

- Men vad är det hon inte förstår?

- Vad hon läser. Det måste ju du ha märkt. Du är ju hennes svensklärare.

- Men jag tycker att hon förstår vad hon läser. Men vi läser ju förstås skönlitteratur. Är det ett annat *språk* i matteböckerna?

- Det är inget annat språk. Det är svenska. Men när hon inte förstår, hon sitter bara där och glor, så kan hon ju inte heller räkna.

- Hur gör ni då?

- Vad menar du, hur gör vi då? Vad tycker du, det är ju du som är svensklärare, att man ska göra med någon som inte förstår vad hon läser?

Vid det här laget var vi båda på defensiven. Jag, eftersom det inom mig hela tiden fanns en hemlig oro för att jag inte sett de svårigheter som både Martinas mamma och hennes mattelärare påstod att hon hade. Min kollega var på defensiven för att jag nuddat vid frågan om hur han undervisade elever som påstods ha svårigheter. Eller kanske bara för att jag nuddat frågan hur han undervisade?

Jag sökte upp Martinas lärare i SO-ämnena. Han om någon, som undervisade Martina i fyra ämnen, borde väl ha märkt något. Jag bestämde mig för att inte direkt lyfta fram frågan om läs- och skrivsvårigheter, utan frågade vad han hade för uppfattning om Martina. Han funderade en stund. Sedan sa han:

– Ja, jag vet inte om jag har någon uppfattning. Hon är ju väldigt tyst. Jag fick mer och mer känslan att eleven Martina existerade i flera olika upplagor. Det var inte min uppfattning att hon var tyst.

- Hur då, tyst, menar du?

- Ja, hon säger ju aldrig något i diskussionerna.

- Vad då för slags diskussioner?

- Ja ... vad menar du ... diskussioner. Det kan vara om sådant som hänt, som står i tidningen, moskébränningen i Trollhättan eller något i läxan ... hur det var förr och hur det är nu ... diskussioner. Då säger hon aldrig något. Men hon skriver ganska bra, tror jag. Du kan få titta på några av hennes skrivningar.

Men Martinas skrivningar visade inget anmärkningsvärt. Enstaka ord som svarade på enstaka frågor var korrekt stavade. Meningsbyggnaden i de tre, fyra meningar som ibland var svar på någon annan fråga var också korrekt. Ibland hade hon svarat fel på frågor – men hade det med hennes påstådda läs- och skrivsvårigheter att göra?

Några dagar senare träffade jag Martina ensam i korridoren. Jag hejdade henne och sa:

- Jag har funderat på det här med dina läs- och skrivsvårigheter. Jag tittade i din skrivportfölj och såg inget där som tyder på det. Så jag undrar fortfarande vad du menar när du säger att du inte förstår mattetalen.

- Jag förstår som dom inte. Precis som jag sa.

- Men vad händer när du inte förstår dom? Hur förklarar matteläraren för dig?

- Men han vill att jag ska förstå *själv*. Han säger att han kan inte vara med oss jämt och förklara. Vi måste lära oss att förstå redan i skolan. Och en del i klassen förstår ju...

Hon såg uppgiven ut

- Har du alltid haft problem med matten? frågade jag

- Nej, det började nu på högstadiet. Men här är ju allting också så stökigt och annorlunda mot mellanstadiet, la hon lojalt till. Och så behöver jag kanske glasögon, har matteläraren sagt.

- Vad tror du att du skall se med dem på matten som du inte har saknat på svenskan? undrade jag.

- På svenskan skriver vi nästan aldrig på tavlan, svarade hon rappt. Och jag behöver aldrig gå fram ensam inför dom andra. Och när jag läser och skriver på svenskan, då har jag boken framför mig, och det skall inte vara rätt eller fel så där, så jag blir inte nervös på samma sätt ...

Trots allt hade jag en känsla av att Martina stod på säkrare grund än jag. Hon hade något att utgå ifrån – en definition på sina svårigheter med att inte förstå – och till denna definition kunde hon knyta en mängd konkreta skolvardagserfarenheter som bekräftade den ursprungliga definitionen. Det var stökigare på högstadiet; det förstärkte redan existerande läs- och skrivsvårigheter. Det skrevs på tavlan och hon hade svårt att se det; det förstärkte också svårigheterna. Hon bävade för att gå fram ensam till tavlan. Hon var tyst; för många lärare utgör de tysta eleverna ett problem i sig. I klassrummets offentlighet blev hon nervös när all uppmärksamhet riktades enbart mot henne – till skillnad från andra elever som njöt av varje sekund som de fick uppmärksamhet.

Men samtidigt talade Martinas texter emot henne. Jag kunde inte, hur noga jag än letade, hitta något som tydde på läs- och skrivsvårigheter. Märkligt nog ökade det min egen osäkerhet. Tänk om jag tittade efter fel saker? Vad var *egentligen* kriteriet på läs- och skrivsvårigheter? Matte-lärares definition var att hon ”inte förstod”. Skulle jag gå på den definitionen, så kunde jag avvisa misstanken att Martina hade läs- och skrivsvårigheter. Hon förstod mycket väl vad hon läste under svensklektionerna och kom ofta med tänkvärda reflexioner om text som lästs hemma eller under lektionerna. Men kanske fanns det *olika* läs- och skrivsvårigheter som visade sig under olika betingelser?

Motsättningen, ty nu var det en sådan, mellan mig och matteläraren djupnade, när han föreslog att jag skulle ge Martina extraundervisning i svenska.

- Varför?

- Hon förstår ju fortfarande inte vad hon läser.

- Min uppfattning är att hon läser alldeles utmärkt. Dessutom förstår hon vad hon läser. Jag ser ingen anledning att ge henne stödundervisning i hur hon ska läsa.

- Svenskläraren har huvudansvaret för elevernas läsutveckling, efter vad jag har förstått, sa min kollega.

Strax därefter ringde Martinas mamma mig och bad, inte om stödundervisning, men att jag skulle se till att Martina hade sina glasögon på sig även på svensklektionerna, eftersom hon berättat för matteläraren att hon inte behövde dem på svenskan och det var ju trots allt han som uppmärksammat hennes läs- och skrivsvårigheter.



Till alla lärarkandidater


Vi är en klass på Härnösands Folkhögskola som går Läs- och skrivlinjen för dyslektiker. Många av oss har dåliga erfarenheter av hur vi med läs- och skrivsvårigheter bemöttes under vår skolgång. Därför skriver vi detta brev för att belysa de brister som fortfarande finns i skolvärlden då det gäller detta handikapp.

Här följer några punkter som vi vill göra er uppmärksamma på:

- Var medveten om att många under sin skoltid kan ha läs- och skrivsvårigheter i större eller mindre utsträckning
- Låt testa alla elever för att fånga upp dom med dyslektiska symtom, och gör det innan det har gått för långt i skoltiden och i deras egen utveckling. Låt inte barnen hinna bli trötta och less på skolan
- Barn med koncentrationssvårigheter kan vara dom som har dyslexi. Mobbning kan också vara en bov i dramat, det kan till och med vara en bidragande orsak till att många utvecklar sina läs- och skrivsvårigheter för att dom blir nertryckta av andra barn. En uppmaning: Ta vara på era elever och se till att detta inte förekommer.
- Ta hand om dom med dyslexi på samma sätt och lika väl, som ni tar hand om barn med andra handikapp.
- Informera, på rätt sätt, så att både era elever och deras föräldrar vet vad dyslexi är och vad det kan bero på. Glöm inte att bara för att man är dyslektiker behöver det inte vara något fel på intelligensen utan tvärt om. Ge också särskilt stöd till dom föräldrar vars barn är dyslektiker.
- Under lektionerna har dyslektiker svårt att hinna skriva av från tavlan, så för att underlätta lektionen vore det

kanske en bra ide att ni lärare kunde skriva ut dom anteckningar som ska skrivas på ett papper, för att underlätta för dom med dyslexi.

- Vid prov kan ni underlätta för eleverna genom att se till så att den litteratur som ni ska använda till proven finns inlästa på band. Ett annat bra förslag är att låta dyslektikerna få muntliga prov, tänk på att dom har kanske lättare för att memorera texter om någon annan läser för dom.



Gustav – gymnasist på naturvetenskapliga programmet

I sitt examensarbete 1995 porträtterade Eva Nygren en gymnasist som hade stora läs- och skrivsvårigheter. Här följer delar av det arbetet.

Hur ser eleverna på speciallärarfunktionen? Bl. a. denna fråga ställer jag till Gustav, en elev med dyslexi som går på en av Lunds gymnasieskolor. Något som dessutom intresserar mig är vilka strategier en dyslektiker använder för att klara av sitt handikapp.

Gustav går i årskurs 1 på naturvetarprogrammet och är 17 år gammal. Att jag valde att intervjua Gustav har flera orsaker. Detta skedde vid ett tillfälle under hösten då jag gjorde praktik i Gustavs klass och tillfälligt hade hand om undervisningen i engelska då den "ordinarie" kandidaten hade förhinder. Vi gick igenom en ny text i deras lärobok och jag bad Gustav läsa högt.

Jag noterade att Gustav, när han skulle läsa ordet "butter" inledde med "tu...", sedan fann han sig snabbt och läste ordet rätt. En gång sägs ju vara ingen gång, men när han längre fram i texten gjorde ett liknande fel (och återigen fann sig, eller fann ordet, väldigt snabbt) undrade jag för mig själv om detta kunde vara en elev med dyslexi. Han läste i övrigt bra och med utmärkt uttal. Jag talade med hans ordinarie engelsklärare om saken och hon kände inte till huruvida Gustav har dyslexi. Detta var ca två månader in på terminen. Några dagar senare berättade hon att studierektorn fått veta att Gustav "har dyslexi, att han vill att lärarna ska veta om det men att han inte vill ha någon specialundervisning".

Ett annat gott skäl att intervjua just Gustav är att jag har förstått att hans läs- och skrivbegåvning skiljer sig avsevärt från hans övriga begåvning.

Förutom att jag auskulterat när Gustav haft undervisning i engelska och även undervisat honom lite själv i detta ämne så

har jag dessutom haft honom som elev i svenska under nio veckors praktik under våren 1995.

Att jag valde att intervjua honom beror av självklara skäl också på att han är en både kontaktbar och verbal person. Gustav ställde sig positiv till min förfrågan om att låta sig intervjuas. Han sade att det som kom fram kanske kunde bli till nytta för andra i hans situation.

Gustav bor tillsammans med sin mor som är lärare i svenska som andraspråk, i ett radhusområde tillsammans med hennes nyblivne man.

Han har bott där sedan han var liten. Pappan är läkare. Föräldrarna skildes när Gustav gick i fjärde klass och fadern flyttade till Mellansverige där han numera har en ny familj. Gustav har två helsyskon, två äldre bröder, varav en också har dyslexi.

Gustav har gått på två skolor under sin grundskoletid, en låg- och mellanstadieskola och en högstadieskola. Jag frågar honom när man började märka hans dyslexi i skolan.

- Det märktes i stort sett direkt, första gången man kan märka det i skolan, säger Gustav. Vi blev liksom utplockade från klassen, säger Gustav och skrattar lite. Man blev särbehandlad. Men de var ganska bra på den första skolan, på låg- och mellanstadiet, för de plockade ut alla som hade problem och så fick de ha specialundervisning.

- Hur många var det, undrar jag.

- Vi var fem, så vi var en liten grupp. Men alla hade inte dyslexi, i alla fall tror jag inte det, säger Gustav. För i sexan var några tillbaka i klassen igen.

- Detta var på mellanstadiet, säger Gustav. Jag tror inte att det *går* att märka det på lågstadiet. För om man får en läsläxa på lågstadiet så kan man faktiskt lära sig den utantill, för längre är den inte. Man lär sig ramsor, man lär sig inte att läsa.

- Den jobbigaste läxa som jag minns, det är en rättstavningsläxa, säger Gustav. Det var en rättstavningsläxa på tio rader men för mig tog det fyra timmar ungefär. Och då var det ändå inte prov, för då är det alltid värre, och så fick jag ändå massor med fel och alla andra hade ett eller två fel.

- Hade de märkt något hemma av din dyslexi, undrar jag.

- Mina föräldrar hade märkt det när jag var 5-6 år, säger Gustav. De var extra uppmärksamma eftersom min storebror har dyslexi. Och sedan så när jag började skolan då märkte jag själv att jag inte var lika bra som andra på att stava. Och läsa kunde jag inte.

Jag frågar honom hur han reagerade när han märkte att han inte klarade av läsning och skrivning så bra som andra.

- Jag har alltid haft bra självförtroende, säger Gustav. Dessutom har jag alltid varit bra i matte och engelska. När jag var sex år bodde vi ett halvår i USA. Pappa forskade där och jag fick gå i amerikansk skola. Där blev man liksom trimmad och fick lära sig alfabetet utantill, säger Gustav och ler. Fast jag klarade inte av det så jag fick mest syssla med matte. Jag hade rätt lätt för att lära mig tala språket i och med att jag var så liten och jag lärde mig snabbare än mina bröder som är fyra och fem år äldre. Jag hade faktiskt svårt att tala svenska när vi kom hem.

Jag frågar Gustav vad de gjorde med honom när de plockade ut honom ur klassen, som han kallar det.

- Då fick man sådana där speciella arbetsböcker som man tränade stavning i, säger Gustav. De koncentrerade sig rätt mycket på stavningen. De gjorde inte så mycket med läsning, jag vet inte om det beror på att man inte vet så mycket om läsning, men jag hade tyckt att det hade varit bättre om man bara hade koncentrerat sig på den. Stavningen är inte samma problem. Man har större nytta av att läsa. Om man får läxor så har man inte så stor nytta av att kunna stava till de ord man ska läsa. Om man till exempel får sextio sidor att läsa till ett biologiprov, då är det roligt att kunna läsa, säger Gustav, och använder sig av ett "understatement" på ett sätt som han återkommer till några gånger vad gäller hans lässituation. Gustav stavar bra med tanke på hur svårt han har för att memorera ords stavning.

- Du har haft nytta av stavningsreglerna inte sant, frågar jag.

- Ja svarar Gustav direkt. Stor nytta. Stavning är ju egentligen inte så komplicerat. Det finns ju regler för allt.

- På högstadiet hade jag en jättebra speciallärare, säger Gustav. Han hjälpte mig mycket, och min bror också. Han har varit jättebra. Om han vet att en elev har det svårt i skolan så följer han upp en. Han ville gärna veta vad som hände mig sedan. När vi kom till högstadiet fick vi göra ett läsförståelsetest. Man skulle läsa en text på en viss tid och fylla i ord som saknades. Jag kom inte så långt men jag satte dit många rätt. De som fick dåligt resultat var de som inte kom så långt och de som satte dit fel ord. Sedan fick vi gå till specialundervisning en gång i veckan när de andra hade svenska.

Detta är ett test som både testar läshastighet och läsförståelse vilket ju är bra. Gustav föll på sin läshastighet. Detta överensstämmer med vad jag kunnat bedöma av hans läsning i gymnasieskolan. Han läser rätt (mycket beroende på att han anstränger sig att uppfatta innehållssidan eftersom avkodningen är chansartad) men han läser långsamt.

- Hur yttrar sig din dyslexi, Gustav? undrar jag.

- Jag vet att jag ändrar om i meningar fast ibland får det nästan samma betydelse. Jag kastar om ändelser och sedan går jag tillbaka för ofta när jag läser så blir jag osäker på om jag läst rätt och då går jag tillbaka i texten och läser om avsnittet. Det tar rätt så lång tid när man måste läsa allting två gånger!

- Så du tycker att det är läsningen som är ditt största problem?

- Ja, stavningen tycker jag att jag fått ganska bra bukt med förutom när jag ska stava på främmande språk för det klarar jag inte av.

Och jag tycker som Gustav. De stavfel han gör rör dubbelteckning av konsonant och stavning av e-ljud, fel som han delar med många icke dyslektiker i sin ålder.

- Är jag stressad så blir det alltid värre. Får jag bara tänka så går det bättre.

- Jag har alltid varit rädd för att läsa högt i klassrummet för det är så pinsamt att läsa fel. Och sedan blir det som en ond cirkel. När man har läst fel så läser man fel igen.

Gustav har inte haft någon annan specialundervisning än den specialläraren har gett honom. Hos denne fick han låna band med böcker till, berättar han. Han lyssnade alltså på bandet och läste samtidigt.

- Men jag kom inte in så bra på det, för det tar så lång tid och jag är lite otålig med saker som tar tid. Om det är något som jag inte är så bra på så gör jag hellre något annat. Jag fick låna böcker av Guillou för dem gillade jag.

Jag undrar om det inte var frestande att låta blir att läsa och bara lyssna, men på det svarade Gustav att det hade det kanske varit men att han inte gjorde det. Hans bild av sig själv som otålig kanske inte är helt sann, ändå? En mindre ambitiös person hade väl låtit bli att läsa och bara lyssnat. Jag tror att Gustav aktivt har bestämt sig för att göra det han kan för att hans läs- och skrivproblem ska minska. Kanske har detta skett med hjälp av det stöd som specialläraren på högstadiet gett honom. Gustav beskriver honom som en person som är genuint intresserad av att hjälpa.

Hur har det då varit att komma till gymnasiet? Har det inneburit en ökad belastning för Gustav?

- Nej, det tycker jag inte, det är faktiskt inte så jobbigt. Det är ju rätt så mycket läxor, så jag hinner inte alltid med dem när jag tränar. Jag pluggar mest till proven. De nya betygen är lite flummiga så man vet inte riktigt var man ligger.

Gustav ska välja naturvetenskaplig inriktning i tvåan. Jag frågar honom hur han är i matte:

- Jo, rätt bra, inte väldigt bra kanske, men ganska. Fast jag har väldigt svårt att läsa upp ett tal. Om det står ett tal som är långt och invecklat då kan jag inte läsa upp det. Det är liksom skillnad mellan vad jag tänker och vad jag säger. Jag vet ju precis vad där står men sedan när jag ska säga det så blandar jag ihop det och så blir det helt fel.

- Så du har en inre föreställning av talet?

- Ja, och den är riktig, men så kan jag inte läsa upp det. När jag ser talet så vet jag precis hur mycket det är. Jag har siffran inom mig men jag kan inte läsa upp den. Det är likadant med årtal i texter, dem läser jag upp fel.

- Hur är det med främmande språk, frågar jag.

- Ja, jag har inte så svårt att prata, men jag har lite problem med dem ändå. Som tyska, det hade jag på högstadiet men sedan tog jag bort det. Nu har jag börjat med det som tyska C och nu går det bra eftersom jag känner igen en del. Men i engelskan är det svårt med stavningen för jag fattar inte alls hur man ska stava. Jag vet när jag talar vilka ord som låter lika men stavas olika och har olika betydelse, som "which/witch". Jag vet att de är två olika ord med olika stavning men jag kan inte lära mig varken deras stavning eller vilken som gäller för varje ord.

- Hur bedömer din engelsklärare din stavning, då, nu när hon vet att du har dyslexi?

- Hon har någon slags system där hon ger mig fel för de ord som många andra stavar fel. Det finns förresten två andra ord som jag inte kan lära mig. Jag kan skilja dem åt när jag pratar men inte när jag skriver. Det är then/than det handlar om.

Det verkar som att Gustavs fonologiska medvetenhet är god (han hör skillnaden mellan "then" och "than") dvs. han kan uppfatta skillnaden mellan olika ljud som han hör.

Jag frågar Gustav hur han tror att han kommer att bli bedömd i engelska.

- Ja det sista provet vi hade gick inte så bra. Man skulle översätta en text till engelska. Och det går aldrig för då måste jag leta synonymer. Eftersom jag kommer på ord som jag vill använda i översättningen som jag inte kan stava till så måste jag leta upp synonymer som jag *kan* stava till. Det gör jag hela tiden i engelska. Det har alltid varit så. Så gjorde jag på högstadiet i svenskan också, letade upp synonymer som jag kunde stava till. Det måste man få ett bra ordförråd av!

Och det har han! Denna strategi Gustav använder har kanske gjort att han utvecklat en större ordkunskap än många av hans jämnåriga. För jag slås ofta av att han har ett så bra och nyanserat språk. Och detta har jag kanske märkt ännu mer i hans skrivna texter som varit korta men väldigt mogna språkligt. Jag har också tyckt att han överhuvudtaget har en stor språklig medvetenhet. När vi vid något tillfälle i klassen diskuterar skillnaden mellan skriftspråk och talspråk, pekar

Gustav på svårigheten att uttrycka ironi i skriftspråk, något som är mycket lättare i talspråk med hjälp av gester och tonfall.

Han fortsätter:

- Men jag har tyckt att det är väldigt tråkigt att plugga glosor, för det finns liksom inget skäl för mig att göra det. Jag glömmer stavningen senast en vecka efter jag lärt den så det känns lite meningslöst.

- Hur går det med svenskan här på gymnasiet, undrar jag.

- Jo det är kul, säger Gustav. Det handlar mycket om att prata och man får diskutera och ha åsikter men det händer att jag blir stoppad för att jag har för mycket åsikter! Men jag har aldrig varit bra på att skriva uppsatser, fast om jag har tid på mig är det roligare. Det är kul att skriva när man ska göra ett arbete i ett visst ämne. Jag fick alltid dåligt betyg på uppsatser i grundskolan, men skrivna arbeten i andra ämnen fick jag alltid bra betyg i.

Kanske är det så att för dyslektikern, speciellt, är den situation där just skrivandets formsida sätts på prov, vilket främst sker i svenskämnet, laddad och sätter igång en negativ cirkel lik den Gustav beskriver när han ska läsa högt.

- Mitt största problem är när jag läser, säger Gustav igen. Ibland när vi har långa läxor har det varit praktiskt om jag kunde läsa snabbare. Sedan retar jag mig så ibland när jag har läst fel. Jag läste fel på ett läxförhör vi hade i biologi. Det stod "Hur är en lav uppbyggd och hur sprider den sig?" och då läste jag det som "Vad är en larv uppbyggd av?" och så svarade jag helt fel.

- Förklarade du sedan för läraren hur det hade gått till?

- Nej, jag tycker inte om att gnälla, det är sådant man får leva med. Men sådant känns jobbigt, när jag gör fel, sådana saker som jag egentligen hade klarat om jag inte hade läst fel.

Jag frågade Gustav om dyslexin gjort att han känt sig annorlunda.

- Ja, det är klart att det har, man blir ju ändå påmind dagligen om att man har dyslexi men det är ju inget farligt, säger Gustav och skrattar lite. Men man *är* ju annorlunda.

Utifrån sett så kan det te sig som att Gustav inte har så stora problem på grund av sin dyslexi, för han lämnade grundskolan med 4,1 i snitt. Han hade femma i kemi, fysik, teknik och i två SO-ämnen, geografi och religion. I svenska och engelska hade han trea och i tyska tvåa. Jag frågar honom om han är en utpräglad naturvetare.

- Nej, jag tog naturvetarprogrammet för att det är mindre att läsa här. Egentligen skulle jag tagit samhällsvetarprogrammet för jag är bättre på det. Men det är mer att läsa där. Man kan få tjugo sidor i läxa till nästa dag och det är ju inte så bra, eller hur? Jag tror att det är smart att välja naturvetarprogrammet om man har dyslexi. Det handlar mer om att man ska fatta saker på detta programmet, att man ska lära sig en kort text med mycket fakta i.

Jag frågar honom om hur han tycker att förståelsen för dyslexi är.

- Jag brukar inte berätta för andra elever om dyslexin, säger Gustav, för de förstår inte det riktigt. Bland lärarna är det kanske så att förståelsen har blivit större men jag tror inte alla lärare förstår det. Om man har haft det själv förstår man det nog men inte om man inte haft det själv.

- Kan du se när du stavar fel?

- Nej, det tror jag inte, men jag kan rätta andra när de läser fel, utan att titta på texten, för jag tror att jag mer ser på sammanhanget.

- Men stavfel kan jag nog bara se om de är grova, byter de ut "ä" mot "e" så kan jag inte se det. För det har jag jättesvårt för, det finns vissa ord, som "berätta", de har ju lärt mig att stava men jag skriver ändå fel. Det är det som är så dumt, att man kan lära sig stava ett ord hur många gånger som helst men jag vet inte vad som händer, man blir liksom av med det.

- Du kan inte spara det på hårddisken, eller?

- Nej just det.

Gustavs självförtroende verkar ändå gott, och jag tror inte att han ger sig så snabbt som han säger. Hans framtidsplaner handlar om juridik, eventuellt ekonomi, något där han kan tjäna rätt bra med pengar...

(Gustav gick ut gymnasiet på samhällsvetenskapliga programmet.)

Dyslexiförening på skolan

Först när Maria gått igenom nästan hela grundskolan kom en speciallärare på att hon kanske hade läs- och skrivsvårigheter. Innan dess hade hon betraktats som dum – och accepterat att det var så. För Maria blev gymnasiet en vändpunkt. Här är hennes och specialläraren Håkan Janstads berättelse. Det är journalisten Anna Rosenberg som talat med Maria och Håkan.

– Jag har inte talang för att läsa, säger Maria, 20 år. Jag har talang för andra saker. Som att måla.

Marias självmedvetenhet är fortfarande ganska ny. Först utplånade skolan varje uns av självförtroende – till slut gav den henne ett halmstrå. Det är bara ett par månader sedan Maria gick ut gymnasiet. Hon känner tillförsikt inför framtiden. Maria har valt att satsa på sin talang och går en konstnärlig utbildning på en folkhögskola.

Att det handlade om läs- och skrivsvårigheter för Marias del kom ingen på förrän i slutet av nionde klass. I nio år betraktades hon som lite efter.

– Lågstadieläraren ville sätta mig i särskolan. Till och med pappa som är mellanstadielärare trodde att jag var dum. Han sade att jag måste anstränga mig mer. Men under hela låg- och mellanstadietiden gjorde jag inget annat än jobbade med läxorna. Ändå fick jag aldrig ett enda rätt. Till slut gav jag upp.

Maria har problem med att förstå det hon läser.

– Om jag läser någon bokstav så glömmer jag det första ordet medan jag håller på med det andra. Och om jag försöker läsa snabbare och gissa vilket ord som ska komma, så gissar jag nästan alltid fel.

Marias klasskompisar tyckte att hon var konstig som kunde så lite. De mobbade henne vid grupparbeten.

– En del tror att läs- och skrivsvårigheter bara handlar om svenskan. Men man blir dålig på allt. Jag var till och med usel på gympan.

Under sin skoltid har Maria provat på det mesta i specialundervisningsväg. En period fick hon träna sig på att läsa upp och ner.

En annan skulle hon göra motoriska övningar med armarna samtidigt som hon läste. Någon speciallärare övade enbart stavning.

– En annan skulle plugga in svåra ord med oss. Men sådant kan man ju, säger Maria.

På högstadiet fick hon gå iväg till en specialklass under svensktimmarna.

– Där satt bara speciallärarna och spelade kort med värstingarna. Och jag missade jättemycket i svenskan. Allt om författarna till exempel. Maria säger att hon fick tvåor i stället för ettor i betyg bara för att hon var blyg och tyst. I slutet av nian träffade hon en speciallärare som sade: ”Du kanske har något som heter dyslexi.”

– Det hade jag aldrig hört talas om förut.

I nian hände också något annat viktigt. En bildlärare upptäckte att Maria var duktig på att teckna och måla.

– När han undervisade i konsthistoria visade han diabilder och skrev upp stödord på tavlan. Sedan gjorde han en mindmap av stödorden som jag fick låna inför tentan. Det var hur lätt som helst! Jag fick tenta muntligt och fick femma! Han har verkligen stärkt mitt självförtroende. Jag blev intresserad av ett ämne. Då var det lättare. Det gäller att hitta det där andra man är duktig på.

När Maria kom till gymnasiet fanns där en speciallärare med kunskap om läs- och skrivsvårigheter. Han hjälpte eleverna med dyslektiska problem att bilda en förening som de kallade DYSF, dyslexiföreningen. I början berättade eleverna för varandra om sina erfarenheter. Redan det var en stor sak. Var och en hade ju kämpat en mycket ensam och svår kamp i nio år. De gav varandra knep för hur man kan lära sig saker utan att behöva läsa och skriva så mycket. Hur man kan använda färger, bilder, mindmaps, bandspelare och dator.

Specialläraren föreläste för lärarna och skolledningen om elevernas handikapp och berättade också vad de var bra på.

Han tryckte på hos skolpolitikerna för att få pengar till datorer med hjälpprogram för dyslektiker. Eleverna blev så stärkta och fyllda av revanschlust att de började ställa krav. Det blev också viktigt att sätta en etikett på handikappet: dyslexi.

– Innan jag visste vad det var jag hade, kunde jag ju inte begära hjälp, säger Maria, som tveklöst menar att inget barn är för litet för att få reda på att det finns något som heter dyslexi.

Eleverna undersökte vad de hade för rättigheter. Dessa visste inte lärarna så mycket om, men när eleverna krävde att få längre tid på proven och muntlig tenta i engelska, accepterade de det.

– Vi lyckades få ut det på skolan, säger Maria. De andra sade: klart att ni ska ha hjälp.

Speciallärare Håkan Janstad säger att ungdomarna i skolans förening är modiga. Dels för att de brutit tystnaden och trätt fram i offentligheten, dels för att de satt i gång att kräva åtgärder för att underlätta för kommande elever. Allt för många av dem med läs- och skrivsvårigheter låter sig tyst bortsorteras av skolan, menar han.

– Man hittar dem oftast på de yrkesinriktade programmen.

Alla elever som kommer nya till skolan går igenom ett test av läsförståelse och stavning. Håkan tar kontakt med dem som får låga testvärden och erbjuder dem specialhjälp. Han säger att han omöjligt hinner hjälpa alla, särskilt inte nu när speciallärartimmarna är på väg att skäras ner. Men han har märkt att förvånansvärt många elever bara behöver komma till honom några gånger.

- Det är de som har fått dålig eller för lite undervisning.

Dyslexi är något annat, menar han. Det har med biologi att göra.

Det kommer 500 nya elever till skolan varje termin och det är nödvändigt för speciallärarna att arbeta effektivt. En utomordentlig lästräning är talböcker, tycker Håkan. Eleven lyssnar och följer samtidigt med i boken. Många elever vill också ha hjälp med den grundläggande stavningen. – Det är tungt att inte kunna uttrycka sig i skrift, att inte veta om det ska stå hat eller hatt. Så den hjälpen försöker vi ge dem.

Håkan tillägger att färdighetsträning inte är allt. Alla elever som Håkan ska hjälpa vill han undervisa enskilt. Utan en förtroendefull dialog går det inte att göra något, menar han. – De öppnar sig ju med det jobbigaste de har. Människor måste framför allt bemötas med respekt. Den jobbigaste biten är självförtroendet. Jag försöker att gå på djupet med eleverna, jag vill få dem att acceptera sitt handikapp.

Håkan arbetar mycket med att få fram bättre och billigare hjälpmedel. Där läs- och skrivträning inte ger effekt, kan man kompensera sitt handikapp med datorstöd. Bland annat försöker han påverka bokförlagen att ge ut skolmaterial på CD-romskiva och på band. Han vill höja dyslektikernas status på skolan genom att erbjuda dem den mest avancerade tekniken.

I dag finns på skolan en skrivstuga med moderna datorer och Internet. Hit är alla elever välkomna. Skolans sex bästa datorer är tillgängliga bara för speciallärares elever. De är utrustade med stavningsstöd både på engelska och svenska, kontroll av att texten följer de vanligaste skrivreglerna, dikteringsprogram (man talar till datorn som skriver det man säger), talsyntes och scanner (man fotograferar av texten i scannern så att datorn kan översätta texten till tal). När studion är öppen finns alltid en av skolans två speciallärare på plats. I anslutning till studion finns också ett läsrum där man kan sitta i lugn och ro och läsa.

O

När Läs- och skrivkommitten besökte den gymnasieskola där Håkan Janstad arbetar hade eleverna förberett besöket bland annat genom att tänka igenom och skriva ned sina önskemål på skolan:

Dyslexiföreningens tips om förbättringar för los-elever våren 1997

Till lärarna

1. Om läraren har egna lektionsanteckningar skall dessa erbjudas los elever.
2. Elev som har los skall erbjudas att få ”banda” lektioner.
3. Utrustning skall till handhållas av skolan.
4. Lärare har skyldighet att informera om *bandade kursen*.
5. Specialläraren deltar i/tillfrågas vid betygssättning.

Till språklärarna, framför allt engelska

1. Att det vid betygssättning läggs stor vikt vid den muntliga biten av språket.
2. Att los eleverna kan få redovisa den skriftliga delen med hjälp av kompensatorisk datateknik.
3. Att man funderar över två betyg i språk, dels avseende skriftlig, och dels avseende muntlig framställning.

Till Sv-lärarna

1. Eleverna vill vad gäller skriftlig framställning, bli betyg-satta dels innehållsmässigt och dels vad gäller grammatik.
2. Precis som i engelska vill man kunna redovisa skriftlig framställning med hjälp av teknikstöd.

Till Ma-lärarna

1. Tänk på att det ofta finns ett samband dyslexi – dyskalkyli.
2. Ge poäng för rätt räknat om man av misstag vänt på siffror eller tecken.
3. Fel avskrivet bör man också ta hänsyn till och inte med automatik ge 0 p.
4. Provräkningar skall erbjudas antingen muntligt eller bandat.

Saker som ”skolan bör ordna”

1. Sammanfattningar av kärnämnenas kurser skall finnas, inlästa på band.
2. Läroböcker i kärnämnen skall finnas inlästa på band eller CD-Rom.
3. Ämnet ”Datakunskap” skall räknas som kärnämne och betygsättas. Tonvikten skall ligga på effektiv användning av ord och språkbehandling, elektroniska ordlistor etc.
4. Speciallärare i främmande språk saknas på skolan, åtgärd?!
5. Man skall inte ”komma undan” engelska lite lättvindigt bara för att man har los. Man kan ha lägre krav på skriftlig framställning, men dock krav muntligt. Att kunna göra sig förstådd och att förstå verbal engelska är mycket viktigt. (Datorn kan omvandla text till tal). Vi bör påverka grundskolan till att ej låta los elever välja bort engelska.

Teknikanvändning

Teknikstöd skall vara tillgängligt för de som så önskar. (Givetvis i samtliga ämnen.)

Till Läs- och skrivkommittén

Granska gymnasieskolornas betygskriterier, speciellt vad gäller krav på skriftlig redovisning.

Det är viktigt att elever som har los kan få tillgång till lärare som intresserar sig för deras problematik. Det gäller att skapa möjligheter till grupperingar där man tar hänsyn till att elever kan behöva olika lång tid på sig för att ta till sig kursen.

Det är viktigt att eleverna finner motivation i ett arbete de gör så att det leder till ”mer än ett betyg”. Det gäller att bryta kedjan: uppgift – arbete – betyg – ”papperskorg”. Att istället hitta kedjor som uppgift – uppmuntran – arbete – betyg – effekt – feedback.

Bestämmelsen om att elever som redan läst t.ex. franska i två år och fått godkänt, väljer franska som nybörjarspråk på

gymnasiet måste följas. Om så inte sker, trissas farten upp och de elever som behöver längre tid, blir åsidosatta.

Tryck på bokförlagen så att böcker med automatik presenteras i CD-Rom form med digitalt tal (ev talsyntes) och sökmöjlighet. Det är känt attt upp emot 20% av befolkningen har läs- och skrivsvårigheter. Det är då ett svek mot eleverna och tanken på en skola för alla att presentera kunskap i huvudsak i bokform.

Utarbeta direktiv för skolorna att anordna speciella studierum där elever med läs- och skrivsvårigheter i lugn miljö och med datorstöd kan få arbeta med sina studier.

Att skolorna skall till handahålla hjälpmedel som kompenserar los skall vara naturligt och komma från skolan. Föräldrar/elever skall inte behöva uppleva sig som besvärliga när det måste stöta på om så självklara saker som talsyntes och inspelade läromedel.

”Loggbokadjävel”

I Skolverkets rapport *Rum för lärande*³⁹ sammanfattas erfarenheter från projektet ”Bra läsning och skrivning”. Lärare som upprepade gånger lyckats få i stort sett alla elever att lära sig läsa och skriva under de första skolåren har intervjuats och observerats. Studien visar att läraren i första hand sätter som mål för sin undervisning att eleverna ska få känna lust och glädje inför läsning och skrivning. Det som förenar de intervjuade lärarna är inte en viss metod utan deras förmåga att skapa en arbetsmiljö som präglas av *mångfald* olika metoder, stöd till barns olika strategier osv. och av *struktur* och *trygghet*.

I de två breven nedan berättar en lärare och en gymnasist om skolarbete som präglas av att lärarna försöker skapa en sådan struktur att elevernas lust och arbetsglädje stärks.

Först berättar en gymnasielärare, Maria Gunnarsson Contassot, om *ett* inslag i en sådan stöttande pedagogik: loggböcker.

I brevet som följer beskriver gymnasisten Emma Söderlind vad det betytt för henne att på gymnasiet möta en pedagogik som stöttar elevernas läroprocesser bl.a. genom att ta hänsyn till deras läs- och skrivsvårigheter. Emma berör exempelvis vad lärarnas samarbete och det starka inslaget av muntlighet betytt för henne.

Kärnämneslärare och karaktärsämneslärare samarbetar och planerar tillsammans med eleverna arbetet i större områden. Man arbetar mycket med samtal och skrivande under arbetets gång. Före ett större prov eller en redovisning samlas t.ex. elever och lärare och går igenom frågor och problem som eleverna samlat på sig. För Emma betyder det mycket både att själv få reda ut och att höra kamraterna berätta hur det uppfattat det hon just läst och skrivit om, innan hon själv ska sammanfatta vad hon lärt sig. Ur den ständigt pågående dialogen med kamraterna och med läraren växer både trygghet och kunskap.

Emma har inte velat bearbeta sin text. Hon vill att textens yttre ska berätta om skrivandets mödor.

Men först alltså gymnasieläraren:

³⁹ Skolverkets rapport nr 71 ”*Rum för lärande*”

Till EC3a och b kom jag hösten -96 – jag skulle bli 24 grabbars tredje eller fjärde och sista svensklärare på gymnasiet.

- Vad ska vi som blivande elektriker med svenska till? frågade de. Jag berättade anekdoten om Einstein.

Till Einstein kom en mamma och undrade:

- Vad ska jag göra för att min son ska bli vetenskapsman?
- Läsa sagor! svarade Einstein.
- Jovisst, det gör jag redan. Men vad kan jag göra mer?
- Läs fler sagor!
- Men borde jag inte också hjälpa honom med matematiken?
- Läs ännu fler sagor! framhärddade Einstein.
- Vad menade Einstein med det, frågade jag. Det blev tyst en stund – sedan kom svaret:
- Man måste ha fantasi för att bli en bra vetenskapsman.
- Man måste ha fantasi för att bli en bra elektriker, svarade jag.

Detta stämde till en smula eftertanke.

Sen delade jag ut loggböcker. Jag bad dem skriva ”loggbok” och namn och klass. Efteråt upptäcker jag att två av pojkarna förutom sina namn skrivit ”Loggbokadjävel” på det gula försättsbladet. Jag byter ut försättsbladen, ger tillbaka de avrivna med kommentaren att ”det är utvärdering, så det kan vänta till utvärderingen”, varpå de skriver som jag bad dem på de nya försättsbladen.

Detta var en av flera viktiga markeringar.

En pojke agerade hela tiden talesman för klassen: Vi här i klassen gillar inte svenska, vi här i klassen vill inte läsa böcker, vi här i klassen etc. När jag frågade klassen om han hade mandat att tala för alla, blev svaret ett rungande NEJ! Då viftade jag med loggböckerna och förklarade att tack vare dem behövde ingen tala för någon annan än sig själv.

Arbetet under läsåret har känts som att ta sig fram i djup klabbnsö, tungt, segt, motvilligt ... Men alltid när eleverna läst sina texter för varandra eller jag läst höjdarrader ut deras texter för dem, har det glimtat till, har jag upplevt töväder och dagsmeja. Min högläsning av deras "höjdarloggar" på Gardells *Vill gå hem*, *En komikers uppväxt*, och Guillous *Ondskan* blev en högtidsstund.

En pojke skrev följande "text – och tanketext" till Jan Guillous bok *Ondskan*.

Text: Under spelets gång rör klabbet nästan aldrig bollen. De springer mest fram och tillbaka och är i vägen. Hamnar bollen någon gång hos dem är det av misstag. Och de ber om ursäkt och rodnar och skyndar sig att lämna den vidare. (Ur *Ondskan*)

Tanke: När man läser ovanstående citat, tänker man tillbaka på när man började ha gymnastik i skolan och man var omkring sju år. Alla stod i en ring och så stod det två killar i mitten, det var för det mesta killar i mitten och de valde vilka lagkamrater de ville ha. De turades om och det var alltid några personer som blev sist valda, oftast var det de personerna som var sämst på just den sporten. Då fälldes det ofta kommentarer som: – Ni kan få dem för jag vill inte ha dem. De bara förstör!

Då blir det precis som i boken, då vissa personer är osäkra och därför inte presterar så mycket som de kanske i själva verket kan. Det kan ju inte vara speciellt självförtroendestärkande att bli vald sist och ses som sämst. Inte undra på att man passar bollen så fort man får den. Det tyckte jag var elakt, för tänk om det hade varit jag som stod där sist, man hade ju inte känt sig så speciellt uppskattad. Som tur är har jag aldrig fått känna på hur det känns för jag var bland de som valdes först eller var det jag som valde. Detta har jag att tacka mitt bollsinn för! När man blev så gammal att man kom till gymnasiet trodde jag att dessa barnsliga fasoner var borta, men de fanns kvar och det tycker jag är hemskt. Vår gymnastiklärare sa alltid till oss att dela upp oss själva i lag och och på detta omedvetna sätt blev det ju enstaka personer kvar som valdes sist. Man tänker inte på hur stor roll det spelar om läraren delar upp lagen genom sifferutdelning eller genom lottning, då slipper några personer känna sig ledsna och uppskattade. Dessa personer blev automatiskt osäkra på sig själva, eftersom

de valdes sist måste de vara dåliga och därför vågade de inte satsa helt när man sedan spelade. Därför passade jag sällan till de personerna och tjejerna eftersom man visste att de skulle göra bort sig. Då är det bättre att satsa på sig själv och vara säker på att det blir mål. Men när man nu tänker tillbaka på hur man agerade och hur självisk man var så skäms man.

Just de två pojkar som skrev "Loggbokadjävel" på sina loggböcker, skrev så här när jag bad dem försöka sammanfatta sitt sista svenskår.

Svenskan har varit ett svårt ämne för mig. Jag har gått i hjälpsvenska sen min första dag i skolan. Jag har inte läst böcker för jag hade mycket svårt för att läsa. Jag skrev mycket i stället i mitt huvud. Jag berättade alltid sagor för min lillebror. Men på högstadiet fick jag ingen hjälp. Jag sa inget, ville vara som alla andra. Detta är inget smör eftersom du redan satt betyg när du läser detta, men du fick mig att få tummarna ur ... ja, du vet. Du sa att jag skrev bra och det gav mig en spark i ryggen ... nu vet jag att jag kan ju om jag bara vill. En blomma växer inte utan vatten.

Svenskalektionerna har faktiskt gett mig mycket. Fastän vissa lektioner/uppgifter var tråkiga så var det bra hjärngymnastik, t.ex. att skriva loggar. Då tvingades man tänka till ordentligt. Varje uttalande jag gjorde i verbal eller skriftlig form fick jag tänka efter om det skulle hålla eller om det skulle låta absurt. Det var bra med alla skrivar- och läsaruppgifter.

O

Hej!

Jag heter Emma Söderlind och är 17 år.

Jag har nog haft dyslexi i hela mitt liv, men jag fick veta att jag hade det när jag gick i 7-an. Jag var alltså 12-13 år.

När jag började i högstadiet skolan heter Brunnsbo. Så fick vi göra ett test vi fick skriva ner olika ord, och genom det så skulle de se vilka som behöver hjälp med svenskan. Det var runt 100 ord och jag hade mer fel än rätt. Vi blev ca fem stycken i våran klass som behövde hjälp. Vi fick hjälp en gång i veckan av en special lärare som heter Greta. Vi gick till henne när de andra i klassen hade svenska.

Det gick inget vidare för att man lärde sig ingenting. Först så var vi för många, vi var fem elever på en lärare, och alla hade vi olika problem med just svenskan några kanske behövde hjälp med läsningen, några med skrivningen och några med bägge delarna. Så Greta han inte med alla och på det så blev det bråk i klassrummet och stimit.

När vi började 8-an så fick vi bestämma om vi ville vara kvar hos Greta eller om vi ville var med resten av klassen. Tillslut så blev det bara jag kvar hos Greta. Jag var skälv med henne och det blev mycket bättre, jag lärde mig mycker mera på en termin än vad jag hade gjort på ett helt år. Jag gick till henne när de andra hade lektion eller när de andra hade sovmorgon. Det blev rätt ofta som jag gick till henne när de andra hade sovmorgon. Jag gick alltså från åtta på morgonen till fyra på eftermiddagen, det kanske inte är så länge men man var rätt tröt när man kom hem, och när man kom hem så fick man börja med läxorna man hade. Det var ungefär dubbelt så lång tid för mig att lära mig en sak. Så när jag läste mina läxor så kunde det ta några timmar om jag skull kunna det gätte bra. Och i bland orkade man inte med läxorna föratt det tog så lång tid.

När jag läste in till prov så fick jag börja ungefär en vecka innan provet var. Men ändå gick det inte bra, i hela 7-an och 8-an så hade jag inget provresultat som var över medel. Resultaten låg under medlet hela tiden. Och när man såg det hela tiden så blev ju självförtroendet mycket dåligt. Man kände att man inte var bra på något. Jag hade den oturen också att jag blev mobbad, det blev jag från 4-an till 8-an och det stärkte ju inte självförtroendet precis.

När jag började i 9-an så slutade mobbningen och samtid så började jag att få hjälp med proven.

Jag fick göra dem muntligt, antingen så satt jag med Greta eller med läraren som jag hade i ämnet men oftast med Greta. Greta läste frågorna och skrev ner svaret som jag sa. Och resultaten blev mycket bättre, jag fick över medlet oftare nu. Och nu blev resultaten bättre och mobbningen hade slutat så självförtroendet började att bli bättre. Men då slutade jag högstadiet.

Lärarna på Brunnsbo var inte de bäst, den ända som verkligen hjälpte mig var Greta. Min klassföreståndare var den sämsta läraren på hela skolan, vi hade kvartssamtal i 7-an och då skällde han ut min mamma för att jag inte kunde läsa lika bra som de andra i klassen. Han sa också att om jag läser mer böcker så kan jag snart läsa lika bra som de andra. Men jag tycker att jag läser ganska mycket och det blir ju inget bättre för det. När jag gick i 8-an så sa han att jag inte kan få en trea i Franska förrän jag kan stava, och det gjorde mig mycket ledsen för att jag hade kämpat så mycket i Franskan och jag ville så gärna trea i ämnet. Men det fick jag inte. Så när jag började i 9-an så la jag inte ner lika mycket energi på Franskan som jag hade gjort förut. Jag kände att det inte var värt det, jag kunde lägga den energin på något annat som var mer uppskattat. När jag gick ut 9-an så fick jag en två i Franska. Mitt slutbetyg på högstadiet var inte speciellt bra jag fick 2.9. Men jag var rätt nöjd ändå.

Min största önskan var att komma in på Hotell och restaurang programmet, och det gjorde jag.

Nu går jag där och det är helt underbart. Jag kom i en klass där vi har sex stycken som har dyslexi eller läs och skriv svårigheter. Och det är mycket lättare nu för alla förstår om man skriver fel eller läser fel inte bara de som har handikappet utan resten i klassen och även läraren, man behöver inte skämmas längre. Det gjorde jag innan, man var rädd att läsa högt inför klassen eller skriva på tavlan. Men det behöver man inte vara längre.

Eftersom alla i klassen nu förstår om man läser eller skriver fel, man blir inte utskratad så man vågar man läsa eller skriva fel, inte för att man vill göra felen. Men om man kan göra felen så ser man vad man behöver öva mera på och till slut så kanske man kan det. Men om man blir utskratad eller någon säger någon kommentarer om när man läser eller skriver fel så till slut så vågar man inte läsa eller skriva mera och då vet man inte vad man behöver öva mer på. Och man känner att man inte kan något och skälvförtoendet sjunker. I min klass så kan man vara som man är och det är ju gäta bra. Alla har vi olika bakgrunder även de som inte har handikappet.

Vi bor på olika ställen vissa bor i det mer rikare områdena och vissa bor i det mer fatige områdena. Vi lever i olika samhällsklasser. Men det är det som gör att klasen är som den är.

Det går fortare att lära mig en sak nu än då, men det tar fortfarande längre tid än de flesta. Och på proven går det gäta bra på. På de flesta så fick jag VG och det är jag gäta nöjd med.

Jag behöver inte göra proven muntligt utan det går bra ändå. Vi har gjort rätt många arbeten, men ett arbete som vi gjorde var Antiken och det var roligt, där arbetade vi med det i nästan alla ämnen. Jag tyckte att det var bra att vi arbetade med det i så många ämnen samtidigt för då hade man bara det att tänka på, och då blev resultatet bättre.

Vi såg på film och läste om Antiken sedan hade vi ett seminarium. Svenska läraren ställde frågor och de som kunde fick svara, om det var något som man inte viste så fick man skriva ner det och ha det på provat som vi hade efter seminariet. Det gick rätt bra på provet och seminariet. Jag tycker att det här sättet att göra arbeten är gäta bra, på redovisningen fick man visa vad man kunde både genom muntligt som oftast är mycket bättre för oss som har dyslexi och genom skriftligt som många andra tycker är bättre. Så man fick verkligen visa vad man kunde det var inga oretvissor.

Allt har bara blivit bättre sen jag började gymnasiet och det är tack vare lärarna och klasskamraterna som jag har.

Det jag behöver för att lära mig saken är att få jobba i den takt som jag behöver, att det är rätt så tyst på lektionerna annars så kan jag inte koncentrera mig, att känna trygghet med klasskamraterna och lärarna, att man kan ställa de frågor man vill utan att bli utskratad, att få läroböckerna inspelade på band, jag lär mig saker fortare om någon berättar om det än om jag själv skall läsa om det, att man inte får så många läxor utan kanske en eller två som man kan bättre och kan lägga ner mer energi på, än om man får tre eller fyra som man kan sämre eftersom man inte orkar lägga ner energi på dem, för att det tar tid att göra dem.

När jag gick första året på gymnasiet så gjorde jag ett dyselexsi prov på min gamla skola, och det visade att jag hade dyselexsi. Det känns skönt att ha det ner skrivet att man har handikappet även att man viste att man hade det. Nu finns det inga frågetecken längre om det utan att lära sig att leva med det i stället.

Hoppas att ni får nytta av det jag skrivit.

Många hälsningar Emma Söderlind

Nu vågar jag gå med penna i kavajfickan

Så inleder Rune, född 1970, sin utvärdering av en kurs inom Komvux. Han och hans kurskamrater, födda mellan 1950 och 1973, har alla fått diagnosen dyslexi. De minns alla skolan med olust.

Det Rune och kurskamraterna lyfter fram i sina utvärderingar är att kursen fått dem att vilja och våga igen. Inslag som de särskilt lyfter fram som betydelsefulla är att de fått läsa mycket och berätta om sin läsning, diskutera, ofta läsa högt för varandra, skriva mycket, läsa upp det de skrivit och att de fått berätta och redogöra inför hela gruppen. Det har också varit viktigt att arbetet inte bara handlat om språk och läsning. De menar att de fått bättre allmänkunskaper, att de vet mer om världen.

Runes liv efter skolan präglades av att han inte ville visa sig språkligt. Ändå är han, liksom alla i kursen, utpräglat språklig, men talspråklig. Alla har talspråket i sin makt men har inte vågat använda det offentligt. Skrivosäkerheten har lagt sig över det hela. Rune har flera gånger tackat nej till arbeten där han riskerat bli avslöjad.

Kursen han just avslutat har bestått av tre block:

Det ena är svenska, samhällskunskap och historia. Det är här det myckna skrivandet, läsandet och diskuterandet ägt rum och det är här läraren och de studerande planerat innehållet i kursen.

Blocket datorkunskap har framför allt gått ut på att ge kursdeltagarna möjlighet att använda datorer i sitt arbete och lära sig ordbehandling, redigering och att utnyttja datorns kompensatoriska möjligheter.

Ett tredje block har varit helt inriktat på språkarbete och kunskap om språket, t.ex. stavning och meningsbyggnad.

De tre blocken har olika lärare men lärarna planerar kursen tillsammans och kursdeltagarna tycker att alla tre delarna stött varandra.

Läsning av skönlitteratur, tidningsläsning och gemensamma diskussioner har gått som en röd tråd genom kursen. Några av terminens teman har varit "Språk", "Religioner i världen" och "50-talet".

Lärarnas motto för kursen är: vilja, våga, kunna.

O

Två av kursdeltagarna har låtit oss ta del av texter de skrev direkt efter sommaruppehållet. I "Mitt sommarlov" berättar Gunnel om sitt skriftspråkliga liv sommaren 1997 och i "Bokläsning" gör hon en sammanfattning av sin sommarläsning. I "Bättre svenska" berättar Carina om sin väg till och genom kursen.

Mitt sommarlov

Men nu ska ni få höra, om mig vad jag, lärt mig under sommaren. Först har jag läst böcker för jag kan inte somna, utan att jag har läst en stund. Om jag inte har en ny bok, så får jag spara den under helgen. Så att den räcker tills på söndagaskvällen. Du får jag, låna nya på månda igen, så jag har något att läsa på kvällen. Min man han undra, hur jag kan läsa så mycket. Jag hade lånat, tre stycken boker veckan, innan vi skulle åka på semester på söndan. Men efter några dagar, så hade jag, redan efter några dagar läst 2 stycken böcker. Du fick jag panik. Då fick jag, köra ner till biblioteket igen.

Där undrade de om, jag, inte gjorde något ting annat.

Sammanlagt har jag läst, sex böcker över sommarn. Men när, vi åkt på semeste, till Öland så hade jag, tagit några böcker med mig.

Men på kvällarna, så var jag för trött. För att läsa.

Och där efter, så har jag slarvat, med att läsa böcker. Men nu har jag börjat igen, nu när skolan började. Boken jag läser nu hetter Bärättelsen om Jenny av Elsi Rydsjö.

Och så är det en annan sak som jag har lärt mig.

"Jag är så glad, att jag kunde lära, mig det och det sitter där"

Vet ni var det är?

Jo jag har lärt mig, hur en sådan persson, som spår väderet hetter .

Det hetter meteorolog.

När jag lärde mig. Det stod i tidningen, hur vädret skulle bli över sommaren.

Jag tittade på ordet, och läste det högt för mig själv.

Jag läste, om ordet minst 10 gånger.

Min man sa, att nu får du sluta.

Men jag kunde inte det.

När jag gick, förbi tidningen så, slog jag ett, öga på ordet.

Det malde inom mig hela tiden.

När jag träffade bekanta, så frågade jag, om de kunde skriva. Vad en som spår väderet hetter?

Men tro, att det har, bara, varit en som har kunnat det.

”Vad jag är glad att jag kunde det.”

Jag gick och tänkte, om jag skulle slå en signal till er.

Men jag tyckte att ni också hade sommarlov.

Och Ann-Kristin vad tycker du, om min bokläsning?

För jag har alltid sagt, att jag kan inte läsa böcker. Det vet du ju om.

Och så har jag, rättat min syster. När hon skulle skriva, schema till barnomsorgen. Hon skrev jag vet inte hur mitt chema ska se ut. Jag sa till henne, att schema stavas med sch. Hon gick och kolla det, och jag hade rätt.

Jag är själv nöjd med min prestaion.

Och så kan jag, få i hoppa det, till en uppsats till dig. Det känns bra att kunna det.

En glad sommarhälsning.från Gunnel

P.S. Jag vill ha det rättat, så jag ser mina fel. Tack.

o

Bokläsning

På grund av att jag har läs och skriv problem såkallas dyslexi. Så har jag aldrig läst boker, och har inte varit intresserad av det. Eller något ting annat som man skulle läsa.

För det har varit svårt att förstå var man läste om. Eller var där stod, och komma ihåg något ting var nästan helt omöjligt för mig.

Men när jag kom i kontakt med Komvux på Bättre svenska. Så började det att lossna för mig. För där skulle man läsa böcker minst 1 timme per dag som läxa.

När jag hade läst en bok så skulle man redovisa den för klassen..

Du kom fröken med den boken hon hade viljat att jag skulle läst innan. Det var Mor gifter sig på 356 sidor i den boken. Är du inte klok, jag har aldrig läst en så tjockbok. Du ska läsa 100 sidor i denna bok och redovisa den.

Om du inte sedan vill läsa den klar.

När jag hade läst 100 sidor, så kunde jag inte sluta.

Jag läste den klar.

Jag kunde, jag kunde det.

Vad jag var glad att jag hade läst en tjock bok.

Jag redovisa den för klassen en sådan känsla att ha läst en 356 sidor bok. Jag fick beröm, av fröken se att du kunde ju läsa hela boken. Det visste jag att du skulle klara av.

”Jag var lycklig att jag hade klarat det.”

Nu efter 1 år så läser jag böcker som aldrig annars har gjort. Under tiden av detta år så har jag läst bland annat Utvandrarna och Invandrarna av Vilhem Moberg. Och så många andra.

Jag förstår var där står och kommer ihåg det sedan. Det är bara en träning att läsa böcker. Men det är bara träning som gäller, att Läs.

Jag är glad att jag nu kan läsa böcker som jag gör. Och efter ett år på Bättre svenska, som jag har lärt mig att läsa och skriva bättre pågrunda av dom. Nu går jag grundläggre svenska på Kom Vux.

”För att jag kan det är Bättre svenska fröknarna som jag har att tacka för det.”

Hälsning från Gunnel -en som kan läsa böcker.

”At man kan”

”... det är tack vare lärarna och klasskamraterna ...”

O

“Bättre svenska”

Den 1 september -97

Jag hade bestämt mig för att utbilda mig till handikapps assistent. Jag var tvungen att läsa in mina grundskole betyg. Det var mycket blandade känslor och oro för hur det skulle gå. Jag ville en sån enkelsak som att kunna lägga en lapp till min arbetsgivare utan att behöva ringa hem till min sambo och kolla stavningen innan jag lämnade lappen.

När jag var yngre skulle jag aldrig ha berättat för någon att jag har läs och skriv svårigheter. För ca 8år sedan började jag berätta att jag stavade som en ”kråka”. Det lätt bättre en att säga att man hade problem med stavningen. Ofta undrar jag varför inte skolan gjorde något, när dom såg att det inte gick bra för mig i skolan. Det syntes på alla prov. Jag har alltid haft hjälplärare men det är ingen som har tagit tag i mina problem, utan jag har alltid fått lättare papper en mina klass kamrater, var det så att jag inte förstod papperet fick jag ett lättare. Min ilskan och besvikelse till skolan kommer alltid att finnas.

Jag sökte till komvux på kvällarna, för jag arbetade på Lasarettet som städerska. Jag läste svenska (stavning) i två terminer. Efter dom två terminerna kände jag mig min mogen för att satsa ordentligt. Jag tog tjänstledigt och började på grundlägg-ande matte och svenska. Efter tre veckor berättade vår svensk lärare om kursen Bättre svenska. Och jag började där. Kursen gav mig tryckhet och stöd. Att våga prata inför många människor och våga svar fel utan att man sedan fick höra för det i flera dagar. Jag var livrädd för grammatik och har aldrig förstått varför jag skall kunna den. Det känns skönt att ha bättre svenska som en grund nu när jag har fortsatt på grundläggande svenska. Jag har gått en termin grundläggande svenska och nu har jag börjat på den sista terminen. Sen

väntar gymnasiesvenskan för mig. När man tänker till backa på hur de var att börja på grundläggande efter Bättre svenska minns jag att jag var orolig och man undrade hela tiden om man skulle klara av att gå i en stor klass. Det var så länge sen jag gjorde det. Jag tycker att det går bättre på svenskan. Nu vågar jag lägga lappar till min arbetsgivare och samtidigt säga att jag har problem med stavningen utan att jag känner mig dum. Hade folk sagt till mig att jag någon gång kommer att börja skolan hade jag aldrig trut på det. Det är viktigt att man som vuxen får hjälp med läs och skriv problem när man är mogen att ta tag i det. Det är viktigt att man möter lärare som har utbildning på detta och ett gäckla tålamod. I bland förstår jag inte första gången inte andra i heller då gäller det att man som elev inte känner sig stressad eller dum, utan man vet att läraren har tålamod och kunskap.

I dag går stavningen bättre och mina små lappar till min kille har inte så många stavfel. Jag tycker att det är bra att man pratar öppet om dessa problem. Man är faktiskt inte dum, man har bara haft otur med skolan och att man har ena föräldern som också har dessa problem.

Carina

Rum

Oberoende av orsakerna till läs- och skrivsvårigheter finns det alltid ett pedagogiskt dilemma – vad ska jag som lärare göra? Vad behöver jag kunna? Vad måste jag förstå? På dessa frågor finns många svar. Vi diskuterar olika tänkbara svar mot bakgrund av några bilder av ”rum” där barn och unga läser, skriver och lär.

Pedagogisk verksamhet är svårfångad och vi hade gärna velat visa många fler rum, till exempel rum där barn arbetar med naturvetenskap – och skriver och läser – och rum där kopplingar mellan läsande/skrivande/lärande och exempelvis bild och musik blir synliga.

Vi hade också gärna velat visa exempel på hur kommuner hanterar de s.k. stadieövergångarna. Och vi hade gärna tagit läsaren med in i rum där skolledare eller politiker arbetar med frågor kring det pedagogiska arbetet med läsning och skrivning. Sådana rum fyllda av möjligheter finns på många håll. Men den kontexten låter vi nu i stället läsaren själv skapa med hjälp av sina egna erfarenheter och kunskaper med hjälp av de rum vi hunnit hitta, fotografera och framkalla.



Leka och lära

Här följer några ögonblicksbilder av hur det ser ut i en barngrupp när pedagogerna tar sin utgångspunkt i barns livsvärld och låter dem utforska skriftspråket under leksamma former. Vi får följa en sexårsgrupp och deras pedagoger under några dagar i förskolan. I mellanrubrikerna formulerar pedagogerna sina utgångspunkter för arbetet. Två forskare, Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren, har under en längre tid följt arbetet i barngruppen och det är de som berättar.

Se till att miljön runt barnet på ett positivt sätt innehåller och understödjer skriftspråklig verksamhet

För att utveckla och stimulera barnens skriftspråkliga medvetenhet är miljön ordnad så att barnen omges av skriftspråket. Det finns skyltar med en kommunikativ funktion, skriftbilder som visar text med bild på skåp, lådor och hyllor i ett "meningsfullt" sammanhang. I miljön finns även arrangerade och pågående temautställningar; affärslek, post, ishockeyturnering och trolleri. Bladderblock och whiteboardtavlor används aktivt av barnen i leken.

Läshörnan är organiserad med böcker utifrån temaarbeten och det som intresserar barnen. Rimsagor finns inlästa på kassettband för att barnen ska lyssna, lekläsa och skifta uppmärksamhet mellan innehållet och språkets form. Det finns flera exemplar av varje bok för att de ska kunna sitta tillsammans och "läsa" och de kan välja mellan olika sagor. Några barn sitter med var sin bok och ser texten samtidigt som de lyssnar på berättelsen.

Sånger och ramsor som är aktuella i barngruppen, skrivs ut till barnen och sätts in i en pärm. Barnen sitter ofta och sjunger eller "läser" i pärmen.

En skrivhörna är inrättad med attraktivt skrivmaterial; olika sorters block, pennor, brevpapper, kuvert, stämplor, hemmagjorda frimärken m.m. Det finns även en "telefon",

skrivmaskin och räknemaskin. Barnen skriver meddelanden, brev, inköpslistor, tar emot telefonsamtal, antecknar och skriver skyltar som de använder i leken. Breven postas i en "brevlåda" som töms varje dag.

Petter ritat en teckning och skriver med stora bokstäver "TIL JESPER". Han tar fram ett kuvert och skriver återigen "TIL JESPER", klistrar på ett frimärke, slickar igen kuvertet och lägger det på brevlådan. Han spanar in Jesper, går fram till honom och säger leende "I dag får du post!" Jesper ser glad ut och frågar pedagogen "När ska vi tömma brevlådan?" "Det brukar vi göra efter lunch" svarar pedagogen. Pojkarna ser nöjda ut och fortsätter leka.

Emma och Karolina tillverkar små tunna rimböcker genom att klippa, vika och häfta ihop ritpapper. Boksidorna matas in i skrivmaskinen och de skriver ett ord under varje bild. De har ritat en katt och skriver "KT" under bilden. På nästa sida ritat de en hatt och skriver "HT". Skriften på de följande sidorna är av olika karaktär; en enda bokstav, lekskrivning, ljudenlig skrift, stora och små bokstäver blandat. Böckerna lämnas till pedagogen som frågar om de vill läsa rimmen på samlingen. Flickorna nickar och sätter sig i läshörnan, de bläddrar i sina böcker och "läser" högt för varandra.

Utgå från barns omvärld, erfarenheter och skriftspråkliga utvecklingsstadier

Vid planeringen för den kommande veckan funderar arbetslaget över vad som är aktuellt just nu i barngruppen och hur de ska lägga upp arbetet utifrån de didaktiska utgångspunkterna. När arbetet planeras utgår pedagogerna från sin kartläggning av det individuella barnets tal- och skriftspråkliga utveckling och lärande samt vad de uppfattar att barnen är intresserade av. De har tidigare uppmärksammat deras intresse för VM i ishockey och medverkat till den ishockeyturnering som kommit igång. Nu börjar den lida mot sitt slut och det är dags att avsluta turneringen.

De planerar att åka på läger och resonerar om hur de ska få barnen att bli delaktiga i resan. "Vi kan göra en kom-ihåg-

lapp tillsammans med dem”, säger en av pedagogerna, ”och få dem att reflektera över vad man behöver ha med sig på ett läger. Därefter kan vi spinna vidare på det som barnen tar upp och utveckla det i mindre grupper.” Diskussionen övergår till vad som är aktuellt i affärsleken och hur de ska göra klart rimböckerna. Efter frukost samlas barn och vuxna. Pedagogerna går igenom vilka som är närvarande och vad som ska hända under dagen.

Arbetsfördelningen mellan de vuxna är tydlig, en pedagog är tillgänglig för de barn som vill fördjupa sig i något, t. ex. ett temaarbete. Den andra pedagogen ansvarar för det pedagogiska ledarskapet och dagsstrukturen i hela barngruppen. Hon deltar i barnens lek, vägleder, lyssnar, plockar fram och är lyhörd för de behov som finns i gruppen. Under dagen infaller naturliga avbrott för måltider, utevistelse och samling. Dagsstrukturen växlar mellan barns egen lek i större eller mindre grupper, lekar och aktiviteter som styrs av den vuxne. Det finns en avvägning mellan lugn och rörelse under dagen.

Beakta de grundläggande likheterna mellan talspråk och skriftspråk

Barnen betraktas som kompetenta ”skriftspråkare”, pedagogerna har samma förhållningssätt till skriftspråksinlärandet som till talspråksinlärandet. Därför får barnen svar på sina frågor och uppmuntras att skriva som de kan. Barnens skriftspråkliga försök respekteras utan korrigeringar och påpekanden. De vuxna är tydliga modeller och inspiratörer.

Pedagogen skriver meddelanden och ”kom-ihåg” på tavlan. Dagboksanteckningar förs på blädderblocket med utgångspunkt från händelser som barnen berättar. För att få in olika begrepp som pedagogen uppfattar att barnet är osäker på används de i sitt naturliga sammanhang. Vid dagboks-skrivandet använder pedagogen begreppen ord, mening och bokstav.

Varje vecka skriver och ritat 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 ritat en pizza med korv på och försöker skriva det hon ritat. Hon ljudar högt "kkkkk..." och skriver ett K. Därefter låter det "rrrrr". Hon bestämmer sig 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?" Pedagog 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 "kkkooorrvvv" och frågar: "Har jag skrivit alla bokstäver?" "Du har skrivit de bokstäver som du hör och om du ritat det som du skrivit så tror jag att kokerskan kan läsa ditt brev." Lisa ler glatt och fortsätter med sitt brev. Björn kommer och sätter sig bredvid henne och frågar vem hon skriver brev 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 osv., 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 på 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 den pågående ishockeyturneringen 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”, 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 vattenkammare 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 prispallen och tonerna från pianot klingar ut.

I en TV som är 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!" Det finns flera "filmer" som barnen ritat t. ex. "Flickan och ballongerna" och "Spöksagan".

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 skriftspråklärande genom den miljö som skapats utifrån deras intresse.

Utveckla barnens talspråkliga och skriftspråkliga medvetenhet i olika avseenden

Hos ett flertal av barnen finns det en oklarhet om att man får information genom att läsa reklamskyltar, tidtabeller, tidningar och meddelanden. De är dessutom osäkra på ett flertal begrepp som att skriva och läsa och på hur man får information genom att läsa i böcker t.ex. recept.

Därför försöker pedagogen skapa situationer där barnen ställs inför olika typer av "problem". Barnen blir engagerade i "problemen" som de får. Genom att pedagogen lyssnar på barnens frågor och utgår från dessa får hon dem att reflektera över "problemen" och komma med olika lösningar som lyfts fram och diskuteras. "Nu ska vi göra ett muffinsrecept så de övriga barnen kan baka själva. Hur ska vi göra?" Barn och pedagog resonerar och kommer slutligen fram till att de ska ta fram alla ingredienser och därefter gör de ett recept med hjälp

av bilder som kan tydas utan att man behöver kunna läsa. De tar fram alla paket och börja klippa ut symboler ur de olika paketen allteftersom de skriver upp hur mycket de tar i av varje ingrediens. Det färdiga receptet består av ett kartongark med volymmått och symboler från paketen. Receptet hängs upp i köket och en aktivitetsskylt tillverkas med ord och symbol för att barnen ska kunna välja bakning.

Muffinsreceptet inspirerar till bakning och när de gjort klart receptet undrar Olof om man kan göra ett sådant recept på något annat än kakor för då vill han göra ett recept på äppelpaj med vaniljsås ”det är mitt godaste.”

Nästa dag berättar pedagogen om det planerade lägret. Hon frågar barnen ”Vad är det man behöver veta för att åka på läger?” ”Jag har åkt på läger med fotbollen och då fick vi veta hur mycket pengar det kostade!” ropar Oskar. Pedagogen tar fram en penna och säger till barnen ”Jag skriver upp det som vi kommer på. Jag börjar skriva PENGAR.” Barnen har synpunkter och allteftersom de berättar skriver pedagogen orden på blädderblocket. Därefter föreslår hon att de delar in sig i mindre grupper och fortsätter att utarbeta olika delar av kom-ihåg-lappen. Barnen får välja vad de vill arbeta vidare med och Oskar reser sig upp och ropar ”pengarna vill jag göra!”. Pedagogen skriver barnens namn och snart är de indelade i grupper utifrån sina önskemål. Arbetet med lägerlappen pågår under ett par dagar och resulterar i en gemensam lägerlapp med bild och text. Pedagogen låter varje grupp berätta om sin del av lappen på samlingen och barnen är angelägna att få ”läsa” lappen för sina förälder.

För att barnen ska bli medvetna om språkets formsida, används språklekar. Lekarna genomförs på samlingen, i mindre grupper eller genom uppkomna samtal med barnen. Rim och ramsor förekommer ofta. En dag leker barn och vuxna ”Ett skepp kommer lastat med rim”. En boll går runt i ringen och barnen hittar på olika ord som rimmar på katt ”hatt, natt, satt, ratt, patt, latt osv. När rimorden börjar ta slut hittar någon på ett nytt ord att rimma på.

I smågrupper har barnen hittat på olika rim t. ex. bil – mil och hatt – katt som de sedan ritat och skriver. När de skriver

väljer de själva hur de vill göra, pedagogen uppmuntrar deras försök utifrån den kunskap hon har om barnen. Barnens bilder och texter sammanställs till en bok som placeras i läshörnan tillsammans med övriga böcker.

I en liten grupp arbetar pedagogen med korta och långa ord, där barnen ska bortse från ordets innehåll och se till formen. Pedagogen säger ett ord, barnen lyssnar och säger vilket ord de tror är längst, därefter skriver pedagogen orden på ett blädderblock för att barnen ska se orden. Andreas säger, när han hör orden berg – tuschpenna. ”Jag hör ju att berg, är större än tuschpenna.” När pedagogen skriver orden säger han ”Nu ser jag att det är tuschpenna för berg har fyra bokstäver!” Den vuxne samtalar med barnen och det visar sig att några barn inte kan förklara hur de kan veta vilket ord som är längst. Anna räknar fingrarna, Andreas lyssnar och bara hör, Oskar säger ”jag chansar”. Genom att ställa frågor om hur barnen tänker blir de medvetna om sitt eget tänkande och att de använder olika strategier när de tänker om något.

För att utveckla ett distanserat språkbruk och berättarteknik låter pedagogen barnen tala i monologform. I monologen berättar barnen om händelser de har varit med om, vitsar, gåtor och historier. Berättarstrukturen betonas av pedagogen med hjälp av frågorna Hur börjar det? Vad händer sedan? Hur slutar det? För att markera vem som talar och som de andra barnen ska lyssna på, står det barn som talar framför gruppen. Pedagogen stödjer barnet genom att ställa frågor för att berättandet ska bli tillräckligt fylligt och förståeligt för lyssnarna. Ibland ställer barnen som lyssnar frågor. En Bellmanhistoria dramatiseras med mycket lite rekvisita. Barnen tycker att det är roligt att dramatisera och vill inte sluta spela utan turas om att pröva flera av rollerna.

Låt barn, föräldrar och pedagoger samverka så att alla är delaktiga i arbetet och tar ansvar för skriftspråksinläringen

Föräldrarna uppmuntras av pedagogerna att vara delaktiga i verksamheten. En förälder och ett småsyskon kommer på besök och får vara publik när några barn visar en "film" därefter blir föräldern infångad av några andra barn som vill att någon läser deras rimböcker.

Alla föräldrar är informerade om arbetssättet i förskolan och de didaktiska utgångspunkterna. De får hem dagboken i slutet av veckan och får på så sätt kännedom om vad som händer i förskolan och flera av föräldrarna frågar barnen om de vill veta mera. När barnen tar hem kom-ihåg-lappar signerar en förälder lappen och skickar tillbaka den till förskolan, barnet visar underskriften för pedagogen och tar sedan hem den igen. Arrangemanget medför att alla vet att informationen går fram.

Syssla med skriv- och läsaktiviteter i olika sammanhang och på olika sätt så att lång sammanlagd tid ägnas åt skriftspråket

Pedagogerna har tagit till vara de "gyllene tillfällen" som uppstått under dagen. Utgångspunkten har varit barnens egna uppfattningar kring aktuella problem, t. ex. symboler och recept. I samspel med de vuxna har barnen fått hjälp att reflektera och söka den information de behöver. Genom att uppmuntra barnens berättande av gåtor, roliga historier och vitsar ökar deras intresse. När barnen använder skriftspråket i sin egen lek, ökas delaktigheten eftersom de själva styr leken och använder skrivning och läsning i sitt sammanhang. Då barnen påverkar innehållet och deras intressen är vägledande har de roligt och känner sig delaktiga.

Flera "gyllene tillfällen" har inträffat; egenhändigt skrivna rimböcker har barnen uppmuntrats att läsa i samlingen, breven som skrevs till kokerskan inspirerade flera barn till

vidare brevskrivning, diskussioner bland barnen om deras texter, bokstäver och ord har skapat förståelse för språkliga begrepp.

Ishockeyturneringens avslutning blev veckans höjdpunkt där alla barn var engagerade. ”Bra att vi tog kort på prisutdelningen, nu kan vi låta barnen dokumentera alltihop och visa det för föräldrarna”, påpekar en av pedagogerna. Barnen har redan satt igång med en fotbollsturnering, gjort laguppställning och hittat på namn på lagen. Från en aktivitet utvecklas nya där barnens nyvunna kunskaper kan användas, och det kommer troligtvis att växa fram nya resultatlistor och prisutdelningar.

De barn som fick ”skriva” muffinsreceptet blev intresserade av att läsa på paketen i affären och köpte strösocker och vetemjöl. Dessutom inspirerades andra barn att baka.

”Kom-ihåg-lappen” inför lägret väckte barnens intresse för vad de skulle ha med sig, när de skall åka och när de skulle komma hem. Berättarstrukturen blev ett stöd när de skulle skriva. Kom-ihåg-lappen blir ett budskap till föräldrarna och en minneslista för barnen när de ska packa, när de ska åka osv. Eftersom barnen arbetade i mindre grupper med olika delar av kom-ihåg-lappen, blev det viktigt för dem att tänka på att alla ska förstå vad det står på lappen. Föräldrarna blev intresserade av att se barnen uttrycka sina tankar och idéer på papper.

Pedagogerna summerar de senaste dagarnas arbete och konstaterar att de ägnat mycket tid åt utforskande lek med språket!

Att lära sig om ljud och bokstäver i ett
klassrum där man arbetar utifrån en
helhetssyn på språk

Artikeln, som är hämtad ur *Language Arts*. Vol. 68. March 1991, är skriven av Penny Freppon och Karin L Dahl. Översättningen är gjord av Karin Jönsson.

Penny Freppon och Karin L. Dahl är forskare vid universitet i Cincinnati. De berättar här om en förskollärares arbete med läsning och skrivning och lägger särskild vikt vid hur förskolläraren utnyttjar den teoretiska kunskap hon har om små barns skriftspråksutveckling i sin praktiska verksamhet.

I artikelns inledning skriver författarna att artikeln inte ska läsas som ett inlägg i diskussionen om värdet av att arbeta med ljud och bokstäver – det vi brukar kalla avkodning – i den tidiga läsningen och skrivningen. Den handlar, säger de, ”om hur man lär sig ljud och bokstäver och hur man undervisar om dem”.

*Artikeln ska läsas som en kommentar till Mary Adams bok, *Beginning to Read: Thinking och Learning about Print*. Författarna inleder med ett kort resonemang om sina teoretiska utgångspunkter – de glasögon genom vilka de betraktar nybörjaren Jasons och hans lärare Kristins arbete med skriftspråket.*

De begrepp Freppon och Dahl använder när de diskuterar teori och praktik i förskoleklassrummet är inte riktigt desamma som de vi använder i Sverige. ”Whole language” har vi till exempel översatt med ”en helhetssyn på språk. Som ”metod” kan det väl kanske sägas motsvara LTG, läsning på talets grund. När författarna talar om ”phonics” har vi valt att säga ”ljudmetoden”. Men varken LTG eller ljudmetod existerar som renodlade metoder i praktisk verksamhet.. Oftast präglas det konkreta arbetet i skola och förskola av drag från både LTG och ljudmetod. Samma sak gäller whole language och phonics.

På Nya Zeeland däremot talar man ofta om att deras skriftspråksundervisning utgår från en helhetssyn på språk, ”whole language”, och då menar man den syn som kommer till uttryck i såväl läroplaner som kursplaner som i det praktiska arbetet i förskola och skola.

Av tradition har nybörjarundervisning i läsning och skrivning i Sverige haft ett starkt fokus på relationen ljud – bokstav. Med samma starka fokus på andra aspekter av skriftspråkstillägnande skulle förskollärare och lärare kunna få hjälp att hitta fler sätt att stödja barn i deras arbete med att bli läsare och skrivare menar författarna. Berättelsen här pekar på det fruktbara i att forskning och praktik möts.

Ett teoretiskt perspektiv

Vår hållning grundar sig på en sociopsykologisk teori, som menar att lära sig läsa och skriva är språkliga processer (Goodman, 1967: Smith, 1982) och på en transaktiv teori (Rosenblatt, 1978: 1989) som menar att grunden för hur vi lär oss behärska dessa språkliga processer ligger i varje individs tolkning av och agerande i de skriftspråkliga situationer de möter i vardagen.

Nybörjare tolkar undervisningssituationen och försöker göra den begriplig. Utifrån detta handlar barnet och griper sig an skriftspråksarbetet utifrån hur det uppfattat situationen. Detta i sin tur påverkar hur och vad de lär sig (Purcell – Gates & Dahl, under tryck). Undervisning i förskolan innefattar i sig hela det sociala och kulturella sammanhang där den äger rum (Bloome & Green, 1982: Cook-Gumperz, 1986). För att förstå läs- och skrivundervisning och hur det går till när barn ”knäcker koden” måste vi därför ta hänsyn till såväl den lärandes perspektiv som till hela det sociala sammanhanget i klassrummet.

Tankar kring ”ett nytt sätt” att se på avkodning (phonics)

Adams bok (1990) om olika sätt att se på frågan om avkodningens betydelse vid läsinlärning handlar mindre om vilket som är det mest effektiva sättet att undervisa om ljud och bokstäver på och mer om att försöka väva samman kunskaper från en rad olika källor, inklusive forskning, om

vad vi exempelvis vet om relationen ljud- skriftsymbol, om tidig läsning, om god läsförmåga, om stavningsförmågans utveckling och om undervisning. Vi vill peka på tre områden där Adams synsätt skiljer sig från en helhetssyn.

För det första betonar Adams att nyckeln till läsning är att förstå relationen mellan ljud och bokstäver, medan vi hävdar att *en* enskild faktor i hela det skriftspråkliga systemet inte ensam kan vara den avgörande faktorn för läsförmågan. När barn handskas med allt de kan om skriftspråket innefattar det kunskapen om alla de delar som sammantaget utgör skriftspråkssystemet, dvs. koden *och* medvetenheten om skriftspråkets funktion. Vi hävdar också att flera faktorer sammanhanget - sociolingvistiska element och den lärandes egna syften och motivation, påverkar hur man lär sig läsa (Bloome & Green, 1984: Cochran – Smith, 1984: Harste, Burke & Woodward, 1983: Matthewson, 1976: Wigfield & Asher, 1984).

För det andra är Adams när hon diskuterar hur god undervisning ska se ut, mer inriktad på det läraren ska lära ut än på hur det enskilda barnet lär. Vi menar att läsning och skrivning är språkliga verksamheter som barn går in i genom att bli engagerade i meningsfullt utforskande av det skrivna språket. Därför är känslighet för och stöd till barns utforskande när de lär sig läsa och skriva viktiga delar av skriftspråksundervisning i skolan (Altwerger, Edelsky, & Flloros, 1987: Dyson, 1982, 1984).

Slutligen, hävdar vi att vi fortfarande vet alldeles för lite om den första läs- och skrivutvecklingen och undervisning sett från den lärandes perspektiv. Det är i observationer av barns skriftspråkliga lärande i olika sammanhang utifrån skilda teoretiska perspektiv, som vi får nya insikter och förståelse för hur komplext skriftspråksöverändet är (Dahl, Purcell-Gates, & McIntyre, 1989: Dyson 1989: Harste, Burke, & Woodward, 1984: McIntyre, 1990).

Det är viktigt att skolfolk och forskare observerar och dokumenterar barn i förskola och skola som är i färd med att lära sig läsa och skriva. För att närma oss frågan om hur man lär sig ljud och bokstäver, behöver vi titta närmare på lärare

och barn i arbete med ljud- och symbolrelationer, och vi behöver klargöra hur barn i olika undervisningsmiljöer lär sig förstå det skrivna språkets regelsystem.

Ett exempel från ett klassrum präglat av en helhetssyn på språk

I denna artikel beskriver vi undervisning om ljud och bokstäver som tar sin utgångspunkt i en helhetssyn på språk, och där hela läromiljön präglas av en sådan helhetssyn. Den förskola vi berättar om är integrerad i en skola i en stad i Mellanvästern i USA och där går ungefär 400 barn. Den röda viktorianska tegelbyggnaden är omgiven av en asfalterad skolgård med ett högt metalltrådsstängsel. Skolan har varit en fast punkt i grannskapet i flera generationer. De flesta barn som går i skolan har få erfarenheter av skriftspråket innan de börjar skolan.

I vårt exempel visar vi hur en förskollärare hjälper barn att förstå sambandet mellan ljud och symboler. Vi följer en nybörjare, Jason, och hans första erfarenheter av läsning och skrivning. Artikeln bygger på ett års nära observation och analys av barn i förskolan. (Dahl, Purcell-Gates & McIntyre, 1989). Vi utnyttjar också diskussioner med Jasons lärare. Hon är känd i sin kommun för sin språksyn och för sin goda förmåga att undervisa barn från låginkomstfamiljer.

Jason är typisk för nybörjarna i detta klassrum. Han är blyg men verkar intresserad av det som pågår i verksamheten. Han är uppmärksam när hans lärare läser högt. Den första bedömningen av hans kunskaper om skriftspråk visar att han inte förstår skriftens funktion, när han kommer till förskolan, inte heller förstår han den alfabetiska principen eller strukturen i berättelser. Kristin, hans lärare, beskriver det så här:

När Jason kom till skolan tror jag inte att han någonsin hade ägnat någon uppmärksamhet åt eller hade särskilt mycket erfarenhet av skrift. Men han hade en underbar fantasi, han var intresserad av berättelser och han kunde fantisera och uttrycka

sig mycket väl när han lekte. Detta var en verklig styrka, men han var inte alls förtrogen med skrivet språk och han hade ingen aning om ljud och bokstäver.

Att börja förstå skriftspråket

I början av förskoleåret ligger fokus i Kristins klassrum på skriftspråkets funktion och barnen får på olika sätt utforska på vilket sätt skrift är meningsbärande. Kristin beskriver denna tidiga undervisning på följande sätt:

Jag arbetar alltid från helhet till delar. Barn behöver tid för att bli medvetna om sig själva som läsare och skrivare. Ur denna medvetenhet växer behovet av att begripa sig på ljud och bokstäver för att kunna kommunicera med skrivet språk.

Kristin visar hela tiden skriftens funktion för barnen och ser till att de dagligen får rika och varierade erfarenheter av läsning och skrivning. Hon arbetar mycket med högläsning av barnlitteratur av olika slag. Hon väljer böcker som är kända för sin goda kvalitet och sina illustrationer, bland annat Big Books. Hon läser tre eller fyra berättelser varje morgon, skriver upp vad som ska hända under dagen, talar om ord, och visar hur orden ser ut och hur de låter. Hon skriver och läser barnens namn, till exempel när de förekommer i sånger de sjunger. Hon utnyttjar ofta blädderblocket och hon skriver meddelanden på anslagstavlan.

Dessutom får barnen läsa med henne i små heterogena grupper om fem barn en gång i veckan. Under denna lässtund läser Kristin en liten enkel bok, uppmuntrar till samtal om situationer i berättelsen och låter barnen läsa för henne. Då hjälper hon barnen att fokusera på ord, att känna igen dem och relationen mellan ljud och symboler.

Alla barn deltar i en skrivstund varje dag. De skriver om ämnen som de själva väljer. Sen får de diskutera och visa de andra vad de skrivit. Skrivlektionerna fokuserar på tänkande och samtal kring innehållet, men också på medvetenhet om ord och bokstäver. Alla ”hörnor” i klassrummet – experimenthörnan, skrivhörnan, bokhörnan och dramalek-

hörnan – inbjuder till arbete med skrift. Dramalekhörnan, som ofta byter gestalt, erbjuder teman som restaurang, blomsteraffär eller avdelning för djurungar på zoo. Alla hörnteman innehåller möjligheter att utnyttja skrift i dramalekens form. I hörnan med djurungar på zoo finns det exempelvis inte bara uppstoppade djur, en våg och ett stetoskop och ett litet bord med en trätelefon, utan också papper att anteckna på och en svart inbunden kalender att skriva upp sig ”på väntelistan” i.

Under de första veckorna i förskolan tillbringar Jason större delen av tiden med att studera sin lärare och sina 26 klasskamrater. Han vill leka; men när han är tillsammans med de andra pojarna, blir ofta han och resten av gruppen för högljudda. Lek blir fort spring, skrik och brottning och hans lärare tillbringar ganska mycket tid åt att lära barnen att hitta ett sätt att vara i klassrummet.

I oktober har Jason lärt sig att ”gå i skolan” ganska väl. I november, nyklippt och i militärkläder, närmar han sig telefonen och skrivbordet i barnkammaren på zoo. I hörnan finns redan det maximala antal barn som får vara där samtidigt och Jason vill därför ”ställa sig på väntelistan”. Han tvekar, tar upp en penna och skriver två korta rader med klotter tvärs över en papperslapp. När han blir anmodad att tala om vad han gör, håller han pennan i luften och svarar försiktigt: ”Jag skriver upp mig på listan - antar jag”. Senare på morgonen när han blir ombedd att berätta om sitt skrivande, pekar han på de två linjerna och säger: ” Jag har skrivit upp mig på listan”.

Klassrumsmiljön erbjuder flera andra möjligheter att pröva skriftspråket.

Kristin kräver att barnen skriver i tankeböcker varje dag och hon planerar varje aktivitet under dagen så att den innehåller möjligheter att visa skrivande och samtala om det skrivna. Till exempel visar hon hur skrivprocessen ser ut när hon skriver dagens program genom att ”tänka högt” medan hon skriver.

Jag erbjuder barnen många möjligheter att skriva. Jag tror att jag genom att låta dem skriva tankeböcker kan stärka deras

självförtroende och öka deras skicklighet som skrivare och på det viset hjälpa dem att skriva i andra sammanhang i klassrummet. Det viktiga är inte själva skrivandet eller att jag visar skrivande, eller möjligheten att skriva i de olika hörnorna under dagen. *Det viktiga är allt sammantaget och att det sker under hela dagen.*

Att puffa barn mot en medvetenhet om ljud och symboler

När barn väl förstår det meningsfulla med skrift, skriftens funktion och hur orden – språkets byggklossar – och berättelser fungerar, börjar Kristin arbeta mot en medvetenhet om ljud och symboler. Hon beskriver hur hon går tillväga:

Jag tror barn behöver mycket tid, förebilder och stöd. Jag lär ut regler direkt genom att sitta ner med varje barn individuellt när de skriver och också, när vi sitter i ringen, visa dem genom att skriva på blädderblocket.

I det individuella arbetet hjälper hon barn att tänka om de ord de väljer. ”Barnen kommer först själva på idén till vad de ska skriva. Sedan hittar jag sätt att haka fast i barnets idé när de skriver och arbetar med det innehållet. Jag kanske säger till nybörjaren: ”Jag kan se att det här betyder min för det börjar med m” eller ”Jag kan se att detta är en docka för det har ett [d] i början och [i] slutet.” Jag hittar det som barnet försöker säga och gör kopplingen.”

Kristin säger ofta det ord barnet menar, sakta genom att dra ut på ljuden. Gång på gång ber hon barnet att säga ordet och frågar: ”Vad hör du?” precis efter att barnet uttalat det. Hon agerar ofta som modell och visar hur man lyssnar efter ljud och gör kopplingar till bokstäver: ” Jag vill skriva om dinosaurer, di-no-sau-rer, di-no. Jag kan höra ett D, som dinosaurer börjar på”. När hon skriver bokstaven D på sitt papper, tillägger hon som en avsides replik: ”Ja, D som i dinosaurer och D som i David i vår klass”.

Jason visar sig vara i speciellt behov av dessa individuella stunder. Kristin berättar: ”Det blev februari innan jag såg

tecken på att Jason började förstå relationen mellan ljud och symboler. I februari började jag sitta med honom under skrivstunderna och ”puffa” honom framåt. Jag sa: Jason, jag kan inte läsa detta. Jag ser inte några ljud i det du skrivit. Och jag sa också: Vad hör du i det här ordet? och Vad kan du höra mer?”

Dessa frågor påverkar Jason och han börjar konsekvent säga orden han skriver utan hjälp. Han upprepar orden under tiden han skriver, säger dem sakta precis som hans lärare gör när hon hjälper honom att lyssna efter ljud.

I mitten av februari börjar Kristin skrivstunden i ringen som hon brukar genom att visa hur hon skriver. Hon berättar om en gång när hon plockade bär med sin mamma och syster när hon var liten, och efter att ha fått förslag från barnen på vad hon ska skriva, visar hon hur skrivande går till genom att skriva flera rader på blädderblocket och diskutera innehållet, uttala varje ord och genom att namnge bokstavsljuden.

När barnen går för att skriva på egen hand, får Jason sin skrivbok och han går till ett bord i närheten. Han öppnar boken, tittar på sitt bokstavskort och säger: Var finns F på denna?” När han hittar F på sitt alfabetkort, börjar han säga ljudet F ”Ffff” och skriver bokstaven. Ett annat barn avbryter med en fråga. ”Hur stavas man Mom, om fem dagar är det Alla Hjärtans Dag?” Jason tänker kort på det, beslutar sig för att inte svara och är tyst. Efter några minuter tar han upp pennan igen och säger sakta och tydligt: ”In my birthday”. Under arbetet skriver han ett N bredvid det F hans skrev tidigare. Sedan säger han: ”Jag kan inte göra ett M.” Hans granne Charlie lutar sig tvärs över bordet och säger medan han skriver ett M på Jasons papper: ”Kan du inte skriva M?” Jason tittar på det M som Charlie producerat och fortsätter.⁴⁰ ”In Mmmm, in my birthday.” och skriver kvickt till BD. Han upprepar: ”In my Bbbb, birth, Dddd day. Sedan säger han E men han skriver inte bokstaven. Jason upprepar ” in my birthday” snabbt och med övertygelse när hans ögon följer bokstäverna han just skrivit. Han tittar upp och säger: ”In my

⁴⁰ För autenticitetens skull har Jasons skrivna meningar behållits på originalspråket

birthday someone gave me the, these shoes.” och så håller han upp en fot och pekar på sin sko. ”Jag ville inte ha dom på mig.” När han tittar tillbaka på det han skrivit, upprepar han sakta och tydligt: ”In my birthday, someone gave me these shoes. Some . . . Ssss Uuuu Mmmm . . . Ssss.” och så skriver han bokstaven C spegelvänt. ”Jag lyssnar på ljuden” ropar han och återvänder till sitt skrivande. ” In, Nnnn, my birthday. Ssss, someone gave me, Thththth, Zzzz shoes.” Han skriver Z i stället för these och sedan läser han upp det för forskaren som sitter i närheten: ” Det står: ”In my birthday someone gave me these shoes.” När han ser att han inte skrivit shoes börjar han skriva bokstaven S. ”Jag vill visa” tillägger han med den sista bokstaven färdig och skyndar sig bort för att visa sin lärare.

Det verkar som om den undervisning som föregått denna skrivsituation hjälpt till att forma nybörjarnas erfarenheter. Jason använder det läraren visat och kopierar hennes modell att ”lyssna efter ljud”. Sammanhanget i vilket det utspelar sig ger också stöd. Jason får information av andra nybörjare och blir styrkt i sina försök av sitt eget stora intresse och engagemang i det innehåll han försöker förmedla. Han vet att andra kan läsa hans budskap och han vill visa. Hans svar antyder att hans självförtroende växer och att han börjar förstå hur han ska tänka om relationen mellan ljud och symboler. Vi tror att läsundervisningen också bidragit till hans förståelse; men vid denna tidpunkt blir Jasons växande kunskaper om ljud och symbolrelationer tydligast i hans skrivande.

Andra former av individuella ”puffar” i klassrummet är att hjälpa nybörjaren att hitta strategier för sitt skrivande. Kristin hjälper barn att dela upp meningar i ord. Hon säger: ” Du vill skriva ”It is raining today”.

”Det är fyra ord. Ditt första ord är ‘it’. Jag kommer tillbaka när du skrivit det.” Kristin förklarar att några av de strategier hon visar fokuserar på ljuden i första ordet i det tänkta budskapet.

Ibland berättar de en hel historia och då säger jag ungefär så här: ” Jaså, du vill skriva om ett slott. Jag kommer ihåg att du sa att det var

ett mörkt slott. Vad börjar ordet 'dark' med?" Jag hjälper dem att höra ljuden i det ordet. Jag vill lära dem att hålla kvar innehållet i en mening och förstå att det är beständigt.

Den andra betydelsefulla delen av arbetet mot förståelse för ljud och symboler sker under arbetet i grupp. Kristin är modell för skrivande när hon samarbetar med barnen. Hon skriver i sin lärardagbok:

Det känns inte rätt för mig som lärare att skriva utan att tala samtidigt. Barn behöver se hur jag tänker genom hela processen. Jag visar hur jag tänker och jag ser att de lär sig att tänka om bokstäver och ljud. Förr "visade" jag inte skrivande på detta sätt. Jag skrev mycket, men jag verbaliserade inte vad som behövs för att kunna skriva. Då skrev inte mina barn och jag blev frustrerad. Jag märkte en stor förändring hos barnen när jag började arbeta som modell. Jag har lärt mig att jag kan inte förvänta mig att mina barn gör det jag inte själv gör. Jag vill visa att den som skriver måste tänka och skapa mening.

Att bygga samarbete och gemenskap för nybörjare.

Allteftersom året går ökar barnens samarbete i klassrummet. De hämtar spontant böcker och läser tillsammans på golvet varje morgon. Barnen ägnar också alltmer av sin "fria tid" åt att experimentera med skriftspråket tillsammans. Ibland samtalar de om ord, ljudar ut ord och diskussionen blir ibland högljudd; det är svårt att skilja ett samtal från ett annat. Inspirerad av denna interaktion fortsätter Jason sitt utforskande av skriftspråket.

En morgon i mars sitter Jason med några kamrater medan hans fröken delar ut skrivböckerna. Han börjar skrivstunden med att byta pennor med andra barn.

Sedan säger han. "Jag. . . Jag ska bjuda dig på mitt kalas. . . Devin. Namnet Devin skriver han snabbt av från framsidan av Devins bok.

"Vet du vad?" säger Jason sen till Tara. "Jag ska bjuda dig och Rick. Jag bjuder dig och Rick till mitt kalas, vet du."

Så vänder han sig till Toby och säger: "Kan du skriva ditt namn?" Toby sträcker sig över bordet som för att skriva, men

istället börjar Jason att skriva bokstaven T. ”Jag vet att det är ett T i ditt namn.”

”O” säger Toby samtidigt som Jason.

Jason säger: ”Y!!”

Toby svarar, ”Nej, B”.

Jason replikerar: ”Det finns inget B.”

Sedan säger han fundersamt för sig själv: ”Hur skriver man Y? Jo. . . Jag vet .” . . . ”Nu”, säger Jason nöjt när hans ögon vandrar över det han skrivit. ”Toby.” Jason visar sedan det skrivna för Devin och kommenterar.

”Jag gjorde ett sådant Y. ”

”Ja, men du . . . du glömde B:et”, säger Devin.

”Jaså, replikerar Jason. ”Jag gjorde ett stort O här, så då kan jag göra O:et till ett B. Toby. Detta är en lista på dom som ska komma på mitt kalas. Jag får inte plats med Charlie. Ja, jag kunde skriva honom här.” Jason pressar in Charlies namn medan andra stavar det åt honom.

”Nu behöver du Rick”, säger Tara.

” Jag vet inte hur man skriver Rick”, säger Jason.

Flera barn svarar: ”Jag vet.”

Tara, som sitter närmast, skriver bokstäverna R I C K på hans papper. När hon fortsätter, säger Jason upphetsat. ”Rick, jag ska bjuda dig på mitt kalas och Toby också.” Hans ögon vilar på papperet när han tittar över listan och tänker på stavningen av Ricks namn.” R I C K . . . Rick, åh, varför kom jag inte på det!”

Den här skrivsituationen visar hur förskolebarn samarbetar kring en funktionell uppgift. När nybörjare tar sitt gemensamma kunnande som utgångspunkt verkar de vara lika intresserade av sin grannes skrivande som de är av sitt eget. Deras lärande drivs av det meningsfulla och den kommunikativa avsikt som de skapat, och det verkar som om de lär sig relationen mellan ljud och symbol parallellt med andra begrepp om skrivet språk.

Nybörjare som inte förstår relationen mellan ljud och symboler

Hur stödjande denna kontext – detta sammanhang - än är för att utforska skriftspråket, finns det ändå några barn som i slutet av skolåret inte förstår relationen mellan ljud och symboler. Skälen till detta är lika komplexa och varierande som barnen själva. Ett barn, till exempel, tillbringar en stor del av sitt förskoleår med att försöka att bli socialt accepterad. Hon intresserar sig inte för arbetet med skriftspråket förrän mot slutet av året. Ett annat barn verkar upptaget av kaotiska hemförhållanden och ytterligare andra verkar följa klassrumsaktiviteterna men kan inte integrera den nya kunskap, som lärarens undervisning vill bidra till, med sin egen kunskap om skriftspråkets funktion och form.

Men om vi följer dessa nybörjare in i deras klassrum i årskurs 1, som präglas av samma helhetssyn på språk som i förskolan, kan vi se att deras förståelse har utvecklats. De kan ha behövt mer tid, ytterligare undervisning och ytterligare erfarenheter av skrift. Det är också möjligt att andra undervisningssammanhang än de som tar sin utgångspunkt i en helhetssyn på språk kan vara mer givande för vissa nybörjare.

Vi frågade Kristin om de barn som inte ännu förstått den alfabetiska principen mot slutet av året och hon förklarade:

Jaa, några av dem når inte dit. Jag har några barn varje år som har svårigheter, men jag tror de lär sig något. De använder skrift i meningsfulla sammanhang: de skriver upp sig på väntelistan för att få vara i sina favorithörnor. Och, de internaliserar berättelsemönster och strukturer. De lär sig skrivriktning och ord, och de vet att innehållet finns i texten och inte i bilderna. Ofta utvecklas deras talspråk mycket och det påverkar sådant skriftspråkligt kunnande och tidigt läsarbeteende som att välja böcker och läsa utantill. Men det är alltid några barn som under förskoleåret inte får grepp om relationen mellan ljud och symboler med hjälp av den läsning och skrivning som äger rum i mitt klassrum.

Om vi ska förstå de nybörjare som inte förstår ljud- och symbolrelationen bättre är ytterligare undersökningar nödvän-

diga. Forskning som undersöker nybörjares utgångspunkter, nybörjares sätt att organisera kunskap och nybörjares tolkning av undervisning kan ge förklaringar till sådana här skillnader. Vidare kan kanske fokus på vad dessa barn lyckas med under lång tid ge ytterligare förklaringar och visa på ytterligare faktorer att undersöka. Helt klart kräver dessa frågor mer kunskap.

Principer för undervisning om ljud och bokstäver utifrån en helhetssyn på språk.

I denna artikel har vi skildrat hur undervisning kring ljud och bokstäver kan se ut i ett klassrum präglad av en helhetssyn på språk. Vi gör nu en summering av de principer som ligger till grund för en sådan undervisning.

- *Nybörjaren ska stå i centrum.* Undervisningen om ljud och bokstäver i denna förskola med en helhetssyn på språk utgår från nybörjarens behov. Hellre än att presentera en förutbestämd rad av begrepp som har med ljud att göra organiserar och gestaltar Kristin ett skriftspråkligt klassrum och hon presenterar speciell kunskap som behövs efterhand som barnen behöver den. Undervisningen anpassas till vad nybörjarna behöver.
- *Lärande sker i sammanhang.* En helhetssyn på språk utgår ifrån att läsande och skrivande är språkliga processer och att de måste läras i autentiska språkliga situationer. Undervisning om ljud och bokstäver kommer därför ur ett sammanhang i kommunikativa processer som att skriva kom-i-håglappar eller skriva listor.
- *Ljud- och bokstavsarbete kommer in först när barn förstått skriftspråkets grundläggande funktion.* Undervisning om ljud och bokstäver börjar när barnen visat att de förstår skriftspråkets grundläggande funktion. Läraren tror att det är viktigt att barn förstår funktionen och meningen med skriftspråket innan de involveras i undervisning om ljud- och symbolrelationer. Barn som saknar fundamentala begrepp om

det meningsfulla med skrift kan inte dra nytta av undervisning om abstrakta ljud- och symbolrelationer.

- *Läsning och skrivning handlar om mening.* Undervisningen utgår från det innehåll barnen försöker kommunicera. Läraren utgår från de tankar hon tror barnen vill uttrycka och skapar situationer där de kan diskutera relationen mellan ljud och symboler. Undervisningen växer ur barnens egna idéer och avsikter i kommunikationen kring och med skriftspråket.
- *Arbete med ljud och bokstäver är en integrerad del av skriftspråksarbetet i stort.* Barnen lär sig ljud- och symbolrelationer samtidigt som de lär sig skriftspråkets funktion.
- *Lärande sker med fröken som förebild.* Läraren visar nybörjare hur de kan tänka om bokstavs- och ljudrelationer i funktionella situationer som till exempel när hon skriver dagens program eller skriver brev. Läraren berättar och visar sitt sätt att komma på hur man skriver enskilda ord.
- *Lärande sker genom aktiv delaktighet.* Läraren inbjuder barnen att bli aktivt delaktiga i att försöka komma på hur man skriver ett tänkt budskap. Kristin frågar ” Vad hör du i det här ordet?” och uppmuntrar nybörjarna att ”lyssna och höra hur de låter”.
- *Lärande förutsätter en mångfald kunskapskällor.* Barn lär av varandra och av olika erfarenheter av skriftspråket. De använder sig av sin gemensamma kunskap, tittar på skrivna texter som finns i rummet, tar efter varandra och frågar läraren.

Helt klart finns det speciella saker att undervisa om (”Vad hör du i det här ordet?”) och saker att lära sig (”Jag vet att det finns ett T i ditt namn . . . Toby”). Det kräver att läraren ständigt funderar över sitt arbete och är beredd att förändra sitt sätt att undervisa. (”Jag har lärt mig att jag kan inte förvänta mig att mina barn ska göra saker som jag inte själv gör.”)

Den undervisning och det lärande vi dokumenterat i detta klassrumsexempel tyder på att barn lär sig om skriftspråkliga

regler genom att bli direkt involverade i skriftspråksarbete. De utnyttjar det de får se när läraren skriver för dem och de frågor som läraren ställer och att de får stöd av det sociala sammanhanget i klassrummet.

Slutperspektiv och framtida inriktningar

I denna artikel har vi studerat hur barn lär sig ljud och bokstäver och diskuterat undervisning med en helhetssyn på språk som glasögon. Vi har också försökt beskriva lite av den komplexitet som är uppenbar. Vi har visat på ljudens och bokstävernas roll i ett klassrum präglad av en helhetssyn på språk. Vi har mött ett barn som lär sig om relationerna mellan ljud och symboler medan han använder skrift för att skapa ett innehåll och vi har mött en lärare som själv lär sig genom att följa det barnen gör.

Hur den fortsatta metoddiskussionen kommer att utvecklas beror på vilka kunskapskällor vi använder och i vilken mån vi använder olika kunskapskällor. Vi håller med Dyson som menar att när vi observerar barns lärande hjälper oss de "glasögon" vi tittar genom för att förstå vad vi ser (Dyson, 1989). Vi behöver alltså kunskap från flera perspektiv och vi behöver kunskap från flera olika perspektiv och vi behöver kunskap som betraktar lärande och undervisning i hela sin komplexitet.

Forskning som anlägger ett sociolingvistiskt betraktelsesätt och betraktar *hela det sammanhang där barn lär och hur det lärande barnet förhåller sig till den undervisning det möter* – kan hjälpa oss att förstå frågan om ljud och bokstäver, om avkodningens roll i nybörjarnas möte med skriftspråket.

Det behövs undersökningar av hur barn gör när de lär sig förstå skriftspråkets funktion, form och regelsystem och av hur lärare undervisar om det, i många olika slags (klass)rum, för att i grunden förstå hur barn griper sig an frågor om läsning och skrivning.

Referenser

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. In S. Stahl, J. Osborn, and F. Lehr (Eds.), A summary. Urbana, IL: Center for the Study of Reading/Reading Research and Education Center.
- Altwerger, B., Edelsky, C., & Flores, B. (1987). Whole language: What's new? *The Reading Teacher*, 41, 144 – 154.
- Bloome, D., & Green, J. (1982). *Capturing social contexts of reading for urban junior high school student in home, school, and community settings* (Final Report of Grant No. 34-21-2915-02). Washington, DC: National Institute of Education.
- Bloome, D., & Green, J. (1984). Directions in the sociolinguistic study of reading. In P. D. Perason, R. Barr, M. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 395 – 421). New York: Longman.
- Cochran-Smith, M. (1984). *The making of a reader*. Norwood, NJ: Ablex.
- Cook-Gumperz, J. (Ed.) (1986) *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahl, K., Purcell-gates, V., & McIntyre, E. (1989). *An investigation of the ways low-SES learners make sense of instruction in reading and writing in the early grades*. Final Report to the U.S. department of Education, Office of Educational Research and Information (Grant No. G008720229), Cincinnati, OH: University of Cincinnati.
- Dyson, A.H. (1982). Reading, writing, and language: Young children solving the written language puzzle, *Language Arts*, 59, 82-839.
- Dyson, A.H. (1984) Learning to write/Learning to do school. *Research in the Teaching of English*, 18, 233-266.
- Dyson, A.H. (1989). *Multiple worlds of child writer*, New York: Teachers College Press.
- Goodman, K.S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Harste, J., Burke, C., & Woodward, V. (1983). *The young child as a writer-reader and informant*. (Final Report of NIE-G-80-0121). Bloomington, IN: Language Education Department.
- Harste, J., Woodward, V., & Burke, C. (1984). *Language stories and literacy lessons*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Matthewson, G.C. (1976). The function of attitude in the reading process. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical*

- models and processes of reading* (2nd ed.) (pp. 841-856). Newark, DE: International Reading Association.
- McIntyre, E. (1990, April). *Young children's reading behaviors in various classroom contexts: Their relationship to instruction*. Paper presented to the American Educational Research Association, Boston, MA:
- Purcell-gates, V., & Dahl, K. (in press). Low-SES children's success and failure at early literacy learning in skills-based classrooms, *Journal of Reading Behavior*.
- Rosenblatt, L. (1978) *The reader, the text, and the poem*, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. (1989). Writing and reading: The transactional theory. In J. Mason (Ed.) *Reading and writing connections* (pp 153-176). Needham heights, MA: Allyn and Bacon.
- Smith, F. (1982). *Understanding reading* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Wigfield A., & Asher, S. R., (1984). Social and motional influences on reading. In P.D. Pearson. R. Barr, M. Kamil. & P. Mosenthal (Eds.). *Handbook of reading research* (pp. 423-452). New York: Longman.
