

# Kommittédirektiv

Dir. 1996:60

## Att förebygga läs- och skrivsvårigheter

Beslut vid regeringssammanträde den 8 augusti 1996

### *Sammanfattning av uppdraget*

En kommitté tillkallas med uppdrag att redovisa viktiga utgångspunkter för arbetet med att stödja elever med stora läs- och skrivsvårigheter samt föreslå åtgärder i förebyggande och avhjälpande syfte.

Uppdraget skall vara slutfört den 1 september 1997.

### *Bakgrund*

Språket är nyckeln till samhällsgemenskap och ett aktivt deltagande i vår demokrati. Förmågan att läsa och skriva är central. Kraven på människors läs- och skrivförmåga ökar dessutom i vårt samhälle. Det gäller på allt fler områden. Förr kunde t.ex. en person med begränsade färdigheter i att läsa och skriva få ett arbete där språkfärdigheterna inte var avgörande för att hon eller han skulle kunna utföra arbetet. I takt med att informationssamhället höjer kraven på människors kommunikationsfärdigheter blir sådana arbeten allt mer sällsynta. Det är alltså viktigare nu än tidigare att kunna läsa och skriva bra.

Att kunna kommunicera med hjälp av det skrivna ordet och att kunna ta del av skriftlig information kan ses som en förutsättning för att kunna delta i samhällslivet fullt ut. Att inte ha tillägnat sig denna förmåga upplevs som ett stort hinder och är begränsande för individen. Risken är stor att självförtroendet och tilliten till den egna förmågan hamnar i en negativ spiral. Det kan i sin tur leda till utanförskap och sociala problem. Så har t.ex. Arbetsmarknadsinstitutet funnit att människor med läs- och skrivsvårigheter är överrepresenterade inom kriminalvården och bland unga arbetssökande. Det är en av skolans allra viktigaste uppgifter att lära alla barn att

läsa och skriva. De elever som har svårigheter i skolarbetet skall ha särskilt stöd. Detta har riksdagen slagit fast i skollagen. Stödet till elever som behöver särskild hjälp är därför ett område som måste ges hög prioritet.

Staten har genom en ny läroplan, nya kursplaner med tydliga mål och ett nytt betygssystem angett de krav som ställs på kommunerna. Skolan har ett ansvar för att alla elever i grundskolan ges möjlighet att nå de mål som anges i läroplanen och kursplanerna. Det betyder att ingen elev i fortsättningen bör kunna lämna grundskolan utan nödvändiga kunskaper i läsning och skrivning. Regeringen har i regeringsförklaringen dessutom betonat ett starkt samarbete mellan förskola och skola som en hörnsten i det livslånga lärandet.

Hur lyckas då skolan med den viktiga uppgiften att lära alla barn läsa och skriva?

Vi vet, av svenska och internationella undersökningar, att svenska elever i grundskolan genomsnittligt har en god läsförmåga. En studie av skolelevers läsförmåga i olika länder (IEA literacy) visade dock en anmärkningsvärd variationsvidd mellan de bästa och de svagaste läsarna i skolan i Sverige. Medan de tio procent bästa i Sverige låg i topp internationellt, var läsförmågan bland de tio procent elever i Sverige som läste dåligt sämre än i många länder med lägre medelvärde. Pedagogisk forskning har visat att gapet mellan de bästa och de svagaste läsarna dessutom ökar under skoltiden.

Vi kan alltså konstatera att alltför många elever i skolan inte kan läsa och skriva tillräckligt bra. Flera har grava läs- och skrivsvårigheter. Därför måste ansträngningarna att skapa en bra läs- och skrivundervisning intensifieras. Debatten om dyslexi, som har varit omfattande under de senaste åren, har avslöjat många underlåtenhetssynder när det gäller skolans sätt att fungera i det här sammanhanget. Många elever med omfattande läs- och skrivsvårigheter får inte den hjälp och det stöd de behöver.

Vad kan man pedagogiskt göra för att förbättra situationen för elever med läs- och skrivsvårigheter? Vad kan skolan och skolans lärare göra? Hur kan samverkan med hemmen förbättras? Grunden för skolans arbete är den praktiska och teoretiska kunskapen om barns och ungdomars språkutveckling. Den säger oss att all språkutvecklings drivkraft har med innehåll och kommunikation att göra. Språket utvecklas i meningsfulla sammanhang, när elever talar, läser och skriver om saker som är viktiga för dem, som de vill få grepp om och som de vill delge andra. Det gäller alla elever, inte minst elever med läs- och skrivsvårigheter. Detta betyder att man måste se frågan om läs- och skrivsvårigheter i ett helhetsperspektiv som innefattar skolans hela undervisning.

Skolverket har som ett av sina verksamhetsmål att vidta utvecklingsåtgärder avseende de grundskoleelever som har sämst läsförmåga. Verket skall också vidta sådana åtgärder som kan bidra till att höja språkfärdighetsnivån i svenska för elever med invandrarbakgrund. Skolverket har vidare utvärderat en rad samhälleliga insatser för att förbättra situationen för elever med läs- och skrivsvårigheter. Bland annat har verket bedrivit ett intressant projekt om hur de lärare undervisar som år efter år lämnar ifrån sig klasser där mycket få elever har läs- och skrivsvårigheter. De erfarenheter som Skolverket har bör givetvis tas tillvara i arbetet med att förebygga läs- och skrivsvårigheter.

Det kan finnas olika orsaker till dyslexi och till att en elev har läs- och skrivsvårigheter. Oavsett orsaken så är det pedagogisk hjälp som behövs för att komma tillrätta med problemen. Den pedagogiska hjälpen måste sättas in på ett tidigt stadium för de elever som visar tecken på läs- och skrivsvårigheter. Det är därför viktigt att lärare i förskola och skola har en god grundutbildning och får fortsatt kompetensutveckling kopplad till sin yrkesverksamhet i skolan. Många kommuner arbetar också aktivt för att lösa behovet av kompetensutveckling och stöd till lärare och skolor i frågor om elevers läs- och skrivsvårigheter.

### ***Uppdraget***

Kommitténs uppgift är att redovisa viktiga utgångspunkter för arbetet i skolan med att stödja elever med stora läs- och skrivsvårigheter samt ta fram förslag till åtgärder. Framför allt skall kommittén koncentrera sina insatser på att finna exempel på sådana åtgärder som kan förebygga uppkomsten av läs- och skrivsvårigheter.

Kommittén skall belysa sambandet mellan förskola och grundskola och komma med förslag till åtgärder som tidigt kan motverka att elever i skolan får läs- och skrivsvårigheter.

Elever som lämnar grundskolan med otillräckliga kunskaper i läsning och skrivning har ofta stora svårigheter att fullfölja sin gymnasieutbildning. Kommittén skall ge exempel på framgångsrika åtgärder som kan hjälpa elever med grava läs- och skrivsvårigheter till en god skolgång.

Läroverksamhetens möjligheter att ge de blivande pedagogerna beredskap att upptäcka och stödja elever med läs- och skrivsvårigheter skall analyseras. Förslag till åtgärder som skulle kunna göra den blivande läraren i förskola och skola bättre förberedd på aktiva insatser i elevernas språkutveckling skall utarbetas. Likaså skall kommittén belysa och komma med förslag till lämpliga åtgärder för lärares kompetensutveckling.

Kommittén bör arbeta öppet i dialog med berörda myndigheter och organisationer samt samråda med utredningar som berör elever med svårigheter såsom utredningen om funktionshindrade elever i skolan (dir. 1995:134), kommittén för skolans inre arbete (dir. 1995:19) och den i regeringens proposition om vissa skolfrågor m.m. (prop. 1995/96:206) aviserade utredningen om ett samlat måldokument för den allmänna förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen.

Kommittén skall redovisa sina slutsatser och förslag i en rapport till regeringen senast i augusti 1997.

För utredningsarbetet gäller regeringens direktiv till samtliga kommittéer och särskilda utredare angående regionalpolitiska konsekvenser (dir. 1992:50), om att pröva offentliga åtaganden (dir. 1994:23) och om jämställdheten mellan könen (dir. 1994:124).

Uppdraget skall vara slutfört senast den 1 september 1997.

## Tal, skrift och sociokulturell dynamik:

Skriftspråk som kitt och differentierande  
mekanism i det komplexa samhället.

*Professor Roger Säljö  
Tema Kommunikation,  
Linköpings universitet och  
Pedagogiska institutionen,  
Göteborgs universitet*

## Inledning

Med ett något slagordsmässigt, men ändå fullt försvarbart, påstående kan man hävda att all mänsklig kunskap ytterst stammar ur vår förmåga att kommunicera och dela erfarenheter med varandra. Och den viktigaste resursen i uppbyggnaden av det vi litet allmänt refererar till som kunskap är, och kommer alltid att vara, det talade språket. Det är med hjälp av det helt vardagliga samtalet som vi formas som individer i språklig interaktion inom familjen och i den trängre krets av människor i vilken vi växer upp. Samtal är grundbulten i den emotionella och sociala gemenskap som den primära socialisationen utgör och det är den kanal genom vilken vi lär oss uttrycka våra behov och får respons av vår omgivning.<sup>1</sup>

Men även om det talade språket således är primärt – historiskt för människan som art såväl som för den enskilda individen i hennes utveckling – har de flesta samhällen skaffat sig teknologier för kommunikation som kompletterar, delvis ersätter, men samtidigt berikar människors möjligheter att kommunicera. Att teckna och måla, att rista på berghällar eller på föremål, eller att använda olika former av skrift, är exempel på artificiella kanaler för kommunikation som alla så småningom kan bli tämligen avancerade. Men talet är alltid primärt och även skriften fungerar som del av sammanhang där också tal ingår. En av vår tids myter är att den moderna informationsteknologin ersätter behovet av direkt ansikte-mot-ansikte kommunikation. Vi skulle alla komma att sitta som tangentbordsanvändare i våra egna rum och få oss världen till livs on-line på skärmen. En mer realistisk föreställning är istället att nya medier ökar vår repertoar av sätt att kommunicera och därmed också i de flesta fall behovet av personlig interaktion. Informationsteknologin – som i förstone kanske tänkes som ett sätt att lösa kommunikativa problem – leder paradoxalt nog till att vi ägnar oss allt mer åt kommunikation i olika former i såväl vardag som arbete, och dessutom till allt mer av prat och samtal. Den moderna informationsteknologin är för övrigt i flera bemärkelser en fortsättning och utveckling av de mönster för kommunikation som skriften erbjuder och premierar.

<sup>1</sup> Berger & Luckmann, 1966

## *Tal och skrift som resurs och modell för språk och kommunikation*

Vår förmåga att tala med hjälp av ett flexibelt och symbolhanterande språk är artspecifik och har ingen motsvarighet hos andra varelser. Tal är i denna mening givet av naturen även om *vad* vi talar om och *hur* vi använder språket är kulturella företeelser och uppvisar stor variation över tid och mellan samhällen. Den mest kraftfulla teknologi för att utbyta budskap som människan utvecklat är utan tvekan skriftspråket. Det är genom att vi kan anteckna, skriva texter av varierande karaktär, göra ritningar, kartor och olika slag av instruktioner, och, mer principiellt, fästa insikter och information på papper eller vad man nu använder som skrivmaterial, som idéer, föreställningar och system av kunskaper som sträcker sig långt utöver den personliga erfarenheten kan byggas upp. Skriftspråkligheten har kommit att penetrera hela vår vardag. Vi lever till stora delar vårt liv genom den värld vi får oss till del på papper.<sup>2</sup>

Skriften är inte bara ett annorlunda sätt att kommunicera i största allmänhet. Tvärtom, den är knuten till makt och kontroll i samhället. När advokaten i en arvsvist bemöter den part som menar sig ha fått löfte om att få den avlidnes hus och grund, kommer frågan "finns det något om detta på papper?" När affärsmannen skall träffa avtal, säger hon mot slutet av förhandlingarna, "OK, då gör jag upp ett kontrakt som specificerar kvalitet, mängd, leveranstid, så kan du titta på det." När politikerna i FN skall komma överens om nya gemensamma internationella miljöregler, är kruxet ofta att hitta skriftliga formuleringar som är acceptabla för alla parter men som ändå håller som riktlinjer för praktisk politik. Användningen av skrift i sådana miljöer är ett tecken på att när språk skall brukas i sammanhang där ekonomiska, politiska och andra resurser hanteras, eller där kommunikationen sker i professionella sammanhang, så är det den skriftspråkliga varianten som har auktoritet.<sup>3</sup>

Just genom att skriften har kommit att bli så dominant och allstades närvarande, är det svårt att entydigt fastställa vad det innebär att umgås med den eller att behärska den. Att läsa och skriva är del av så många mänskliga verksamheter och sker på så många olika sätt, att det är svårt att peka ut exakt vad som är gemensamt för alla dessa situationer. Det är också förenat med stora svårigheter för såväl forskare som lekmän att få tillräckligt avstånd till skriftspråket för att klart kunna inse hur det påverkar vår vardag och vårt sätt att tänka och age-

<sup>2</sup> Säljö, 1988; Olson, 1994

<sup>3</sup> Street, 1988

ra. Linell har visat hur vetenskapen lingvistik påverkats av skriftspråket i sin syn på språkanvändning och på så sätt haft en tämligen skev bild av hur talad kommunikation går till.<sup>4</sup> Vi befinner oss i en situation likt fisken i vattnet, att läsa och skriva har blivit helt naturliga verksamheter som många tar för givna och det är närmast omöjligt att tänka sig in i hur det är att leva utan skrift eller med läs- och skrivsvårigheter. Men skriftspråket är en konstgjord kommunikationsform, byggd på artefakter och varje generation måste skolas in i dess användning. Det stämmer också till en viss eftertanke att det endast är en bråkdel – omkring hundra – av de många tusentals språk som existerat i människans historia som haft någon form av skrift.<sup>5</sup> Än färre har haft vad vi kan kalla böcker eller litteratur.<sup>6</sup> I många samhällen är också kunskaper i läsning och skrivning tillräcklig grund för en särskild yrkesgrupps – skrivarens – näringsverksamhet.

Man kan gå ytterligare ett steg och i likhet med Ong hävda, att hela vår bild av språket med enheter som meningar, ord, stavelser, bokstäver och så vidare är en produkt av att vi har skriften som modell och referensram. Vi uppfattar dessa språkets beståndsdelar som ytterst påtagliga, men i en talspråkskultur framträder enheter som meningar och ord inte alls som avgränsade element. På samma sätt uppfattar vi att det finns en direkt korrespondens mellan ljud (fonem) och en skriven bokstav (grafem). Många har försökt hävda att dålig läsning kan ses som ett uttryck för att man har ett dåligt språk i största allmänhet, men detta är en högst tvivelaktig föreställning. I själva verket är relationen mellan talat och skrivet språk mycket komplex och indirekt i flera avseenden.<sup>7</sup> Vi säger ”snabbt” men skriver ”snabbt”, vi skriver ”väsentlig” men säger ”vesäntlig”, och i ”cykel” och ”nyckel” får k:ljudet olika representation i skrift. Ett talat ljud kan motsvaras av flera skrivna tecken (”skj” i ”skjuta”), men ett skrivet tecken kan också stå för skilda ljud som k i ”kärna” och ”kula”. I engelskan, som har ett betydande avstånd mellan tal och skrift, kan exempelvis bokstaven ”e” uttalas på tämligen olika sätt som i ”the”, ”tea”, eller ”theatre”. Men en litterat person bokstavligen talat ser att dessa skilda ljud skall skrivas med ”e”, och det är just exponeringen för skriftspråket som gör oss beredda att tycka att ljud som egentligen låter tämligen olika ändå skall skrivas på samma sätt. Och om man går ett steg vidare och jämför hur vi talar med hur vi skriver, så framgår denna skillnad mellan tal och skrift än tydligare. De flesta männi-

<sup>4</sup> Linell, 1988

<sup>5</sup> Ong, 1982, s. 7

<sup>6</sup> Edmondson, 1971

<sup>7</sup> Harris, 1986; Lundberg, 1984; Olson, 1994



skor som får se sitt eget tal utskrivet med alla tveksamheter, upprepningar, omtagningar och så vidare blir lätt chockerade. Vi är vana att ha skriften som norm och vi tycker att vi oftast talar i någotsånär fullständiga meningar i analogi med hur vi skriver. Men detta är ingalunda fallet.

En person kan likaså vara en god läsare, men ändå ha stora svårigheter att själv formulera en längre sammanhängande text i form av exempelvis ett brev till en myndighet eller ett försäkringsbolag på ett sådant sätt att det låter vederhäftigt. Att läsa och skriva är nämligen inte helt parallella aktiviteter. Produktion av text är mer krävande än konsumtion, ett förhållande som många uppsats- och avhandlingskrivare på universitet och högskolor får smärtsam erfarenhet av. Detta är en av de nya utmaningarna i vår tid, när så många människor arbetar med textproduktion i någon del av sin yrkesverksamhet.

### *Forsningsperspektiv på läsinlärning*

Det är uppenbart att även den mest framstående läsare i våra dagar inte längre behärskar skriftspråket i alla de sammanhang det förekommer. Även om läskunnigheten närmar sig 100 procent i en del länder, innebär inte detta att man kan läsa vad som helst. En lärobok i termodynamik, en stickbeskrivning eller en instruktion till hur man ställer in elektroniken till insprutningen i en modern bilmotor ligger bortom vad de flesta klarar av. Och även om vi inte kan följa med i sådana framställningar, uppfattar vi knappast detta som något hot mot vår läsförmåga. En intressant fråga i ljuset av den snabba utvecklingen av nya kunskapsområden blir då vilken typ av texter som man skall förstå för att anses ha en adekvat läsförmåga. Hur skiljer man ut den tekniska färdigheten att läsa från behärsknigen av olika innehåll? Detta är ingen lätt fråga att besvara och ju mer skriften tas i bruk för kommunikation inom olika områden, desto svårare blir det att göra denna skillnad. Är det vi rubricerar som bristande läsfärdighet kanske istället resultat av, eller symptom på, en obekantskap med de innehåll som olika texter representerar?

Denna klivenhet i hur man skall uppfatta och beskriva läsning och skrivning avspeglar sig också i forskningen inom det område som mer specifikt gäller läsinlärning. Dessa färdigheter är i en mening individuella och beroende av psykologiska och medicinska förutsättningar. Läs- och skrivsvårigheter som dyslexi och alexi kan därför i många fall antas vara grundade i att det finns speciella psykologiska eller biologiska funktionshinder hos en individ. Vi vet också att människor med kommunikationshandikapp (exempelvis hörselskadade) eller oli-

ka former av förståndshandikapp har en försenad läsutveckling. Detta förhållande, att läsningen är en individuell färdighet, grundad i psykologiska och biologiska förutsättningar, leder därför ofta forskare med en sådan vetenskaplig bakgrund till att söka roten till läs- och skrivsvårigheter i särskilda psykologiska eller biologiska, i första hand cerebrala men i viss mån också perceptuella, determinanter för "handikappet" ifråga. Man arbetar i det kliniska eller specialpedagogiska sammanhanget mycket med att försöka diagnosticera de särskilda problem som en enskild individ kan ha i syfte att kunna erbjuda adekvat kompensatorisk träning av de bristande förmågorna.

Det finns väl knappast någon idag som betvivlar att läs- och skrivsvårigheter i vissa fall kan ha specifika medicinska och psykologiska förklaringar. Men vad den mer principiella frågan gäller är om färdigheter i läsning och skrivning (hur nu dessa skall beskrivas) i någon mer allmän mening kan sägas vara grundade i sådana förutsättningar, och att sådan skillnader i så fall kan tänkas specifikt förklara variationer i prestationer hos breda grupper. Här blir många forskare tveksamma. Och detta av olika skäl. Om vi bortser från de definitionssvårigheter som jag antytt, visar exempelvis tvärkulturella och historiska studier, att vad vi menar med läsförmåga är något relativt. Läsförmåga mäts i förhållande till de normer som gäller i ett samhälle eller en kulturkrets vid en given tidpunkt, och den som betecknas som lässvag idag kan mycket väl ha en läsförmåga som hade varit fullt tillräcklig, eller till och med god, för femtio eller hundra år sedan. Läs- och skrivsvårigheter är också mer eller mindre uttalade beroende på vilket system för att skriva som används i ett samhälle (alfabetisk skrift, stavelseskrift, ordskrift eller någon kombination av dessa). Vad som är en funktionell läsförmåga och –förståelse är likaså en mycket relativ fråga. Om man har ambitioner att människor exempelvis skall kunna följa med i offentlig debatt och kunna utöva yrken som ställer krav på avancerad läsning och produktion av text, ökar kraven på vad som menas med funktionell läsförståelse dramatiskt. Om man har mer begränsade ambitioner, kan kraven sänkas betydligt. Andelen av befolkningen som kommer att betecknas som lässvaga avspeglar sådana sociokulturella värderingar och förväntningar.

Den alternativa traditionen när det gäller synen på läsning och skrivning utgår därför oftast från ett kommunikativt perspektiv på sådana aktiviteter. Man menar att läsning är en tämligen lättillgänglig och i en mening naturlig kommunikationsform som människor anammar när de befinner sig i sociala miljöer där detta är ett frekvent sätt att utbyta budskap. Istället för att medikalisera läs- och skrivsvårigheter och betrakta dem som tecken på intellektuella brister lokaliserade i våra biologiska eller psykologiska förutsättningar, vilket

möjligtvis kan vara en rimlig bakgrund för en mycket begränsad del av befolkningen, bör man istället, enligt detta synsätt, utvärdera vilken roll skriftspråket fyller för olika grupper och hur de brukar det. Skriftspråket har nämligen en viktig egenskap som talet inte har; det går att undvika. Även i samhällen som har de högsta läs- och skrivfärdigheterna i internationella jämförelser finns grupper som klarar sin dagliga tillvaro ganska bra utan att komma i någon mer intensiv kontakt med skriftspråket. Men om skolan – som närmast totalt försvurit sig åt textanvändning – baserar de flesta av sina dagliga verksamheter på skrift, så uppkommer tämligen snabbt svårigheter för de grupper för vilka detta förhållningssätt är mindre naturligt. Läs- och skrivfärdigheter fordrar därför, enligt detta perspektiv, en omgivning som premierar denna form av kommunikation för att de skall utvecklas hos individer. Och till och med människor som har ganska grava handikapp kan faktiskt lära sig läsa ganska bra trots sina mindre gynnsamma förutsättningar. Specialpedagogiska insatser riktade mot exempelvis förstånds- och kommunikationshandikappade tillhör de senaste decenniernas pedagogiska solskenshistorier. Grupper som för kort tid sedan ansågs obildbara kan numera leva ett tämligen självständigt liv och i många fall nå tämligen goda läskunskaper med allt vad detta innebär av möjligheter att orientera sig i samhället och berika sin vardag genom att delta i olika aktiviteter.

Denna skillnad mellan två synsätt på läsutveckling och läs- och skrivsvårigheter har vad forskare kallar paradigmatiske karaktär och kan inte lösas genom någon entydig vetenskaplig studie.<sup>8</sup> Båda sidor lanserar kontinuerligt argument för sin ståndpunkt. Ur praktisk, pedagogisk synpunkt har det stora implikationer vilken position man ser som mest rimlig. Detta är också en av anledningarna till att denna fråga är så laddad. Med den första utgångspunkten följer i allmänhet en betoning av lästräning som går nerifrån och upp, dvs. färdigheter byggs upp genom att man först lär sig ljuda skrivna tecken, sedan sätta samman dem till helheter och därefter nå budskapet. I den alternativa synen, följer färdigheten på att de budskap som förmedlas via skrift har en funktionell betydelse för individen. Hur tidigt lär sig inte barn i våra dagar exempelvis att känna igen – kanske till och med läsa – skyltar med logos för McDonalds eller Coca-Cola? Läsinlärningen går bildligt talat uppifrån (det meningsfulla yttrandet) och ner till igenkänning av enskilda element (bokstäver och bokstavskombinationer). Den mest bekanta varianten av denna senare syn på läsning och läsinlärning i Sverige – den så kallade LTG-metoden (Läsning på

<sup>8</sup> Höien & Lundberg, 1990

Talets Grund)<sup>9</sup> – utgår just ifrån likheten ur kommunikativ synpunkt mellan tal och skrift; förtrogenheten med skriftspråket skall utgå från barnets egna talspråk och naturliga kommunikation istället för att grundas i artificiella övningar inriktade på icke meningsbärande enheter som ljud eller ljudkombinationer.<sup>10</sup> Läroböcker och undervisningsuppläggning kommer att skilja sig markant åt i dessa båda traditioner för hur läsning och skrivning skall förmedlas, men i praktisk pedagogik torde många lärare pendla mellan ansatserna bland annat beroende på barnets färdigheter. I våra dagar är en ansevärd andel av barnen tämligen goda läsare redan då de börjar skolan, och frågan är om inte avståndet mellan barn ofta ökar snarare än minskar genom undervisningen. De läsande barnen får genom nya läsupplevelser utmaningar som de skall hantera självständigt, medan de i läshänseende mindre avancerade barnen kan bli föremål för mer traditionell undervisning där innehållet blir underordnat den formella lästräningen.

Men hur kan man – bortom dessa konflikter i pedagogikens värld – förstå skriftspråkets roll i det moderna samhället? Varför är det så stora svårigheter för en del grupper att nå tillräckliga färdigheter och varför har skolan sådana problem med att skapa funktionella läs- och skrivfärdigheter hos en del av befolkningen? Det finns självfallet inte någon enkel förklaring till dessa det komplexa samhällets<sup>11</sup> dilemma. Ett problem har jag redan pekat på och det består i att vi tenderar att uppfatta kunskaper i läsning och skrivning som avgränsade färdigheter som man skaffar sig och sedan har i bagaget livet igenom. Men detta är knappast en realistisk föreställning. Skriften är, som jag skall försöka utveckla i det som följer, en del av en rastlös teknologi som aldrig förefaller stanna upp, utan som människor ständigt använder för att utveckla nya kunskaper och nya sätt att beskriva, förstå och hantera världen. Men det finns också demografiska förhållanden som spelar in, bland annat migrationen. Människor som kommer från miljöer som inte integrerat skriften i sina vardagliga aktiviteter på samma sätt som gäller för industri- eller postindustriella samhällen, har självfallet en sämre beredskap (även om de också i de flesta fall blir goda läsare).

Men hur kan man då förstå det förhållande att inte alla individer utvecklar en tillräcklig läs- och skrivfärdighet? Vad är det i skriften som bjuder motstånd och som gör det svårt för vissa grupper att ta till sig detta sätt att förhålla sig till omvärlden? Det finns egenskaper både hos skriften och den skriftspråksburna kommunikationen i sig som

<sup>9</sup> Leimar, 1977

<sup>10</sup> Se också exempelvis Sundblad, Dominkovic & Allard, 1981

<sup>11</sup> Hannerz, 1992

gör den annorlunda än talet, men det är också viktigt att beakta hur och för vilka syften skriften används i samhället och vilka grupper som kommer i mer intensiv kontakt med den. Låt mig kort belysa dessa frågor genom att inledningsvis peka ut några av några av de aspekter som gör skriften till en annorlunda, och i viss mening mer svårtillgänglig, kommunikationsform, för att därefter närmare redovisa en del forskning som rör två i sammanhanget intressanta frågor: den historiska utvecklingen av sådana färdigheter samt olika gruppers relation till skriftspråket i det moderna samhället.

### *Från läsning och skrivning till literacy*

Våra föreställningar om läsning och skrivning är präglade av skolan och skolans traditioner. De flesta barn ser läsinläring som ett av huvudsyftena med att börja skolan. Att "kunna läsa" markerar en status transformation av individen som också barn är medvetna om. I uttrycket att kunna läsa ligger dock föreställningen att detta är en avslutad förmåga som man når och därefter behärskar för gott. Men, som jag redan påpekat, kan man knappast se på skriftspråksanvändning på detta förenklade sätt som en klart avgränsad förmåga. Även den mest inbitne och avancerade läsare kan idag gå ner till en välsorterad tidningsförsäljare och hitta tidskrifter vilka är mer eller mindre omöjliga att förstå eller tillgodogöra sig; datamagasinet, tidskrifter om trädgårdsodling, frimärkssamlade, schack, kampsport eller militärflyg för att endast nämna ett fåtal exempel. Även om man i en snävt teknisk mening kan ta sig igenom texter av detta slag och bemödar sig om att slå upp fackuttrycken, kan man knappast tillgodogöra sig dem utan att vara förtrogen med den aktivitet som tidskriften handlar om. Samtidigt som läsförmågan höjts dramatiskt hos hela befolkningen under de senaste hundra åren, har vi hamnat i en situation där mycket av det som skrivs är så kunskapsberoende att det är omöjligt att tillgodogöra sig utan någon form av specialistkunskaper, som inte alls behöver vara av det slag som skolan tillhandahåller. Tvärtom, många populära textgenrer i vecko-, månads- och fackpress representerar helt andra aktiviteter och kunskapsområden än dem skolan ägnar sig.

Det är därför mer rimligt att uppfatta textanvändning som ett mångfacetterat och föga enhetligt system för kommunikation inom ramen för vilket människor utvecklar sig själva och sina förmågor. Skriften har karaktär av ett mångsidigt redskap som ständigt kan användas för nya uppgifter, och där man genom att pröva det i olika situationer och för olika syften utvecklar sin förtrogenhet med mediet. Och att skriften har blivit så central för vårt samhälle har att göra med

att den har blivit kunskapsproduktionens, maktens och rättsstatens främsta medium för kommunikation. Samhälleliga institutioner (produktion och handel, rättsväsende, byråkratier av olika slag, vetenskap och utbildning, kyrkan och i våra dagar till och med vården) bygger nämligen alltid sin verksamhet på en betydande användning av skrift. Många skulle till och med hävda att ett demokratiskt samhällsskick av vår typ för-utsätter skrift.<sup>12</sup> Endast genom skriften kan lagar och regler göras lika för alla och myndighetsutövning göras rimligt likformig och kontrolleras.

Den engelska termen literacy har just en sådan vidare betydelse och syftar på sätt att använda och förhålla sig till texter i mer generell mening. I svenskan finns inget motsvarande uttryck och vår term litterat har en delvis annorlunda och mer begränsad innebörd av att vara bildad. Motsatsen, att vara illitterat, används som ett skällsord. Men med utgångspunkt i engelskans literacy kan man säga att i det komplexa och kunskapsintensiva samhället regleras många förlopp i såväl den privata som yrkesmässiga sfären av skriftspråkliga praktiker, dvs. förlopp där skriften utgör en del i en kommunikativ process. Politisk åsiktsbildning sker exempelvis genom en blandning av publika och privata samtal å ena sidan och tidningsartiklar, insändare, böcker och pamfletter å den andra. Argumentationen löper genom dessa medier och utan att gränserna är klara. En politikers uttalanden kommenteras i ledaren i den stora tidningen och blir föremål för ytterligare analys i nyheterna på radio och därefter i Rapport och Aktuellt på kvällen. Dessemellan ger temat upphov till samtal mellan arbetskamrater under lunchrasten, bland vännerna på bjudningen eller i familjen vid middagsbordet. I alla dessa förlopp och led spelar texter en direkt och indirekt roll. Just denna blandning av medier för kommunikation kan sägas utmärka det komplexa samhället med en närmast ofattbar informationsproduktion som ett av de mest framträdande dragen. Slutsatsen av denna utveckling är att skriftspråksbehärskning över breda fält är en alltmer väsentlig del av det vi kan kalla bildning.

### *Textbaserade verkligheter och andra*

Jag har redan påpekat att skriften är en teknologi för kommunikation. I detta konstaterande ligger inte enbart att den förutsätter tillgång till redskap för att skriva med och material att skriva på, utan också att kunskaperna om hur man använder den förmedlas på ett annat sätt än vad som gäller för talet. Man måste få någon form av vägledning in i

<sup>12</sup> Ong, 1982

hur läsande och skrivande fungerar. Däremot behöver man inte nödvändigtvis få explicit undervisning. Skriften är i denna mening, och i förhållande till tal, en sekundär form av kommunikation som inte utvecklas naturligt utan som är beroende av yttre stöd och stimulans. Redan här ligger en del av förklaringen till att olika grupper kommer att ha olika närhet till bruk av text, men det finns också karaktäristika hos det skriftliga mediet som gör det annorlunda och jag skall kort kommentera några av dessa.

Ett av de mest utmärkande dragen för skriften är att den upphäver betydelsen av avstånd i tid och rum vid kommunikation. Det talade språket förutsätter personlig interaktion i tid och rum (den rumsliga närheten gällde fram till dess telefonen uppfanns). De ljudvågor en talare producerar når inte särskilt långt och en förutsättning för kommunikation är att samtalspartnern är inom hörhåll.<sup>13</sup> Med skrift kan man kommunicera utan sådan personlig kontakt och man kan ta intryck av information som kommer från helt andra platser och som producerats av människor man aldrig träffat. Detta ger skriften en social och kulturell sprängkraft som påverkat vår samhällsform i grunden. Idéer kan spridas via text mellan samhällen och genom att läsa om hur människor i andra delar av världen organiserat sitt samhälle, hur man löst sociala och tekniska problem och så vidare, kan ett samhälle inhämta in-spiration och kunskap ur ett oerhört mycket bredare register än det som gällde när man var hänvisad till de erfarenheter som gjorts i den egna gemenskapen. Skriften var således första steget in i den globala by som kommunikationsforskare numera talar om med ett flöde av medierad information från alla delar av världen.

Skriften gör det likaså möjligt att bevara information om det förflutna. I talspråkssamhällen måste all information som skall bevaras – lagar, sånger, sagor, religiösa berättelser, släktlängder osv – memoreras av individer som tjänar som levande arkiv. I en skriftspråkskultur kan information bevaras i text över lång tid utan större svårigheter. Det förflutna kan således göras permanent och många människor kan ta del av vad som hänt genom att läsa samma text. Om det uppstår oenighet om en händelse eller ett sakförhållande, kan man konsultera de skriftliga källorna. Denna permanens hos texter har tidvis varit ett problem för auktoritära politiska system som tvingats skriva om historieböcker och uppslagsverk för att få beskrivningen att stämma med den version av historien som vid ett givet tillfälle har politisk sanktion. I tillägg till att det förflutna kan bevaras på ett permanent sätt, löser skriften lagrandets kvantitativa problem. Medan det mänskliga minnet är ytterst begränsat, finns det bokstavligen talat inga gränser

<sup>13</sup> Ong, 1982

för hur mycket som kan framställas och bevaras i text. Nya texter kan hela tiden produceras och det kollektiva minnet på så sätt byggas upp i all oändlighet. Den informationsexplosion vi numera tycker oss uppleva tog sin början i denna potential hos skriften.

Dessa två aspekter – vidgandet av kretsen med vilka en individ eller grupp kan kommunicera och ta intryck av liksom skapandet av ett permanent, kollektivt och obegränsat expanderbart minne i textens form – exemplifierar den omvälvning av alla delar av samhället som är knutna till skriften som teknologi. Textanvändning bokstavligen talat öppnade nya världar för människor och den medgav att information kunde kumuleras i obegränsad omfattning. Detta fick också avgörande effekter på villkoren för skola och utbildning. Företeelsen att studera är således i sig en utpräglat skriftspråklig aktivitet. Texter för in kunskaper och information från många andra håll i världen i människors liv och vi lär om sådant vi aldrig haft eller kommer att få personliga första-handserfarenheter av. I denna mening är skriften en verksam komponent i den tilltagande abstraktion som utmärker modern utbildning; vi lär oss i betydande utsträckning genom att läsa om världen istället för att enbart göra erfarenheter i den. Det är en del av det pris vi får betala genom att vår kontaktyta med omvärlden blivit så omfattande.

Men också om vi går ner på mikronivå och tittar på läsning som mental aktivitet, finner man att vi rör oss med en kommunikationsform som bygger på och premierar delvis andra sätt att tillgodogöra sig budskap än vad talad kommunikation innebär. Den kanske mest pregnanta skillnaden gäller principerna för *tolkning* av budskap.<sup>14</sup> Genom att skriften som kommunikationsform inte bygger på personlig interaktion, ställer den helt andra krav på explicita formuleringar hos den som skriver och medvetenhet om vilka tolkningsramar som är relevanta hos den som läser. De båda parterna – författare och läsare – måste dela kriterier för hur man "tar mening" ur text som Olsson uttrycker det.<sup>15</sup>

All språkanvändning kan sägas innebära en viss form av abstraktion, men i skrift kan systematiska och så småningom tämligen abstrakta meningssystem byggas upp som ger ett speciellt perspektiv på omvärlden. Och dessa meningssystem kan inte längre bekräftas genom personliga erfarenheter som vi gör i vår vardag. Vetenskapliga framställningar (och vetenskap är ett exempel på en samhällelig verksamhet som är omöjlig utan skrift) är sådana exempel på systematiskt

<sup>14</sup> Jfr Olson, 1988, 1994

<sup>15</sup> Olsson, 1994



uppbyggda *textbaserade verkligheter*.<sup>16</sup> Betrakta exempelvis följande utdrag ur en introducerande lärobok i kemi för grundskolan avsedd för 13-årigar.<sup>17</sup>

En förening av väte och syre

Låter man en vätagaslåga brinna under öppningen av en sval och torr bägare, får man en imma – vattendroppar – på bägarens väggar. Vattnet har bildats genom en kemisk reaktion mellan väte och syre ur luften. Vatten är alltså vätes oxid. Den enklast tänkbara formeln för vatten (vätexoid) skulle skrivas HO. Detta betyder att det skulle finnas en väteatom på varje syreatom. Man kan emellertid med experiment visa, att det finns två väteatomer på varje syreatom i vatten. Vattnets kemiska namn blir då diväteoxid och formeln alltså H<sub>2</sub>O.

Framställningen kan på många sätt ses som typisk för en mycket abstrakt skriftspråklig genre. De termer som brukas definieras och länkas till varandra, den poäng som görs med vattnet som vätes oxid och dess kemiska namn, är en logiskt oantastlig kedja av resonemang men med en hög grad av abstraktion som torde befinna sig på ett betydande avstånd från de texter som många tonåringar tar del av i andra sammanhang eller spontant söker upp. Uppbyggnaden är också analytisk i den mening att en speciell sorts institutionellt sanktionerad förståelse (den som företräds av vetenskapen kemi) av hur vatten är uppbyggt och varför det har en viss formel blir resultatet av läsningen (i bästa fall!) snarare än någon form av omedelbar fysisk och/eller kommunikativ handling i förhållande till omvärlden. En viktig aspekt av socialisationen av en litterat person är att man lär sig att uppfatta detta slags förståelse och insikt som något som är värt att sträva efter. Och detta är inte en syn på kunskap som omfattas av alla grupper i ett socialt och teknologiskt komplext samhälle.

Uppbyggnaden av textbaserade verkligheter är det kanske mest utmärkande draget i vår kunskapsform och i vårt kunskapsideal med rötterna i det antika Grekland. När denna process får en så stor omfattning som vad fallet är hos oss, bland annat inom alla de olika vetenskaper som numera producerar kunskap och teknologier av olika slag, blir resultatet i en tämligen abstrakt och svårtillgänglig värld av information och insikter. Dels bekräftas, som jag redan påpekat, de skildringar och påståenden som görs i auktoritativa texter inte längre av vardagliga erfarenheter (som i fallet ovan med vattnet som diväteoxid ovan, där på-

<sup>16</sup> Wertsch, 1991, i tryck

<sup>17</sup> Exemplet är citerat ur Östman, 1995, s. 84, som analyserar vetenskapliga framställningar som diskurser

visandet av atomerna och deras bindningar bara kan granskas genom en speciell sorts apparatur och experimentella arrangemang), dels finns det inte någon enkel, en-till-en korrespondens mellan texters uppbyggnad och verklighetens beskaffenhet sådan vi upplever den. Texter är inga bilder av verkligheten utan de är redskap för det som filosofen Nelson Goodman kallar "ways of worldmaking", dvs. sätt att strukturera, problematisera och analysera omvärlden.<sup>18</sup> Ett bra exempel på detta komplicerade förhållande mellan omvärld och text är hanterandet av så kallade syllogismer (också de en grekisk skapelse). Påståenden av typen "Alla cyklar har fyrkantiga hjul" är absurda som utsagor om verkligheten, men de kan ändå användas som en helt giltig premiss vid syllogistiska resonemang. Med ytterligare en premiss av typen "Crescent är en cykel", blir den logiskt korrekta slutsatsen i just detta språkspel att "Crescent har fyrkantiga hjul", oavsett hur absurd den är i "verkligheten". Den ryske psykologen Luria (1976) gjorde på 1930-talet i samband med alfabetiseringen av de södra delarna av dåvarande Sovjetunionen en serie fascinerande studier av hur läs- och skrivkunskunskapen påverkade människors sätt att resonera bland annat just vid lösandet av syllogismer. Ett av hans mest tydliga resultat är just hur svårt människor som inte var läs- och skrivkunniga hade att frigöra sig från vad premisserna betydde när de tolkades som utsagor om verkligheten. Människor som hade lärt sig läsa, hade mycket lättare för att följa den form av hypotetiska resonemang som också strider mot vad som förefaller vara "verkligheten".

Graden av abstraktion i våra kunskapssystem är påfallande och detta representerar en betydande pedagogisk utmaning som just fordrar en koncentration på generativa förmågor av den typ som avancerad läsning och skrivning utgör. Om man tittar litet närmare på hur undervisning bedrivs, är det också tämligen uppenbart att det är elevers förmåga att hantera tolkningsproblemen i sådana textbaserade verkligheter som har en avgörande betydelse för deras möjligheter att tillgodogöra sig det stoff skolan presenterar. Såväl direkt som indirekt använder sig skolan av elevers förtrogenhet med avancerade former av texttolkning som ett kriterium för att fastställa kunskaper och färdigheter. Säljö och Wyndhamn (1988) genomförde en liten studie som handlar om mellanstadieelevers förmåga avgöra vad som är en relevant korrespondens mellan ett språkligt uttryck – vecka – och omvärlden i ett matematiskt problemlösningssammanhang.<sup>19</sup> Den benämnda uppgiften "En ko producerar 18 liter mjölk per dag. Hur mycket mjölk producerar kon under en vecka?" beredde denna grupp av 12 och 13-åringar inga som helst

<sup>18</sup> Nelson Goodman, 1978

<sup>19</sup> Säljö & Wyndhamn, 1988

svårigheter. Nio av tio elever löste den rätt. Bland dem som gjorde något fel, var det bara enstaka elever som försökte sig på någon annan variant än att multiplicera 18 liter med 7 dagar. Om man däremot ändrar problemet en aning och använder sig av den matematiskt identiska uppgiften "Kalle går i skolan och han har i genomsnitt 7 lektioner per dag. Hur många lektioner har han per vecka?", men där referensen till termen vecka således är 5, ändrar sig resultatbilden markant. Endast sju av tio elever gör nu rätt och använder fem som referens för termen vecka, medan tre av tio använder sju. Frågan är varför man inte inser att det skall vara fem dagar. Problemet är knappast att man inte vet att man går i skolan fem dagar och är ledig två. Tvärtom, alla kan på goda grunder antas vara väl bekanta med detta förhållande. Istället är det förmodligen så att man som elev inte närmar överväger hur en utsaga av detta slag skall tolkas, utan istället förutsätter att en vecka skall vara sju dagar, vilket förmodligen är standard i skolsammanhang. Flera lärare vi talat med har också protesterat mot uppgiften och hävdade att det "bara blir fel" när man ger sådana uppgifter. Men det intressanta är att även om man i princip känner till att man går i skolan fem dagar, så är det inte säkert att man inser detta just när man hanterar detta problem. I denna mening är texten abstrakt och kräver en större uppmärksamhet på vad som är den relevanta innebörden i en term, en utsaga eller en hel text.

Men det riktigt intressanta med resultaten i denna studie visar sig om man analyserar hur elever med olika prestationer i matematik klarar av denna typ av svårigheter. Författarna lät på förhand lärarna i de aktuella klasserna dela in eleverna i tre grupper med avseende på deras prestationer i matematik; hög-, mellan- och lågpresterande. Medan det på den första uppgiften (där vecka hade referensen sju dagar) bara fanns en obetydlig prestationsskillnad mellan de tre grupperna, så blir denna differens betydligt större på den andra uppgiften. Här ges en korrekt lösning av drygt åtta av tio av de elever som lärarna betecknar som högpresterande, medan det bland de lågpresterande endast är drygt hälften som räknar med fem dagar och övriga i nästan samtliga fall med sju dagar. Detta utfall kan tolkas som tecken på att det föreligger en cirkularitet som innebär, att det är elevers kompetens att på *egen hand* och i en papper-och-penna situation klara av den typ av svårigheter som ligger i att avgöra hur en skriftlig utsaga skall tolkas i förhållande till en mångtydig verklighet som avgör om de kommer att betecknas som högpresterande eller inte. Eller med andra ord; elevers förmåga att på egen hand hantera mening och betydelse i de textbaserade verkligheter som skolans ämnen och verksamheter utgör, avgör i betydande utsträckning deras skolframgång, eftersom det är just denna förmåga som räknas som lärande i institutionella sammanhang. Och i sin för-

längning är detta en illustration av hur det meritokratiska samhället – som i betydande omfattning använder sig av förmågan att inhämta kunskaper som kriterium för social karriär arbetar. Färdigheter som alla besitter kan inte tjäna som grund för en differentiering av elever. Och en viktig komponent i differentieringen är elevers förtrogenhet med, och villighet att engagera sig i, textbaserade verkligheter. Och det speciella *analytiska förhållningssätt* som det innebär att hantera komplex skriftspråklig information och inse vad den betyder, tjänar i betydande utsträckning som kriterium och som underliggande bedömningsmekanism för hur man klarar av skolans krav.

Men det är inget mystiskt med denna ”förmåga” och det finns inte heller någon anledning att tro att den i särskilt stor utsträckning är grundad i våra biologiskt givna förutsättningar. Tvärtom, den är en sociokulturell produkt och växer fram som ett resultat av intensivt engagemang i den form av kommunikation som vissa typer av skriftspråkliga praktiker erbjuder. I betydande utsträckning kan den därför antas vara känslig för den form av insatser som kan göras exempelvis via utbildning och skola.

Men låt mig lämna dessa iakttagelser av textbrukets mikroaspekter och dess mentalitetsformerande inslag, och istället något kort beröra frågor dels kring utvecklingen av läs- och skrivfärdigheter i historiskt perspektiv, dels hur olika grupper förhåller sig till texter och textbruk.

### *Vad menas med läs- och skrivfärdigheter?*

En god läs- och skrivkunnighet bland befolkningen är en viktig del av många länders självbild. Undersökningar som pekar mot att läskunnigheten går ner utlöser därför alltid en viss oro och många kommer att uppfatta sådana signaler som ett allvarligt hot mot social och ekonomisk utveckling. I USA uppkommer med viss regelbundenhet en diskussion om så kallade literacy standards. Från tid till annan slår någon larm om att nya generationer av ungdomar skulle vara sämre på att läsa eller skriva än deras föregångare. En animerad diskussion av visst intresse förekom under 1970-talet i USA och den ändade upp i tämligen högljudda krav, formulerade i termer av att nu skulle skolan gå Back to basics, det vill säga till traditionell drill och övning i läsning, skrivning och räkning (det som litet skämtsamt kallas för the three R's: reading, "riting and "rithmetic). Denna reaktion att gå tillbaka till det beprövade är inte helt ovanlig i perioder där det nya kommer att framstå som uttryck för löst prat och "flum". De amerikanska forskarna Daniel (historiker), Lauren (pedagogisk psykolog) och Resnick (1977) har i en intressant artikel mer principiellt belyst de svårigheter som ligger i att

jämföra "literacy standards", och de gjorde detta med utgångspunkt i just den Back to basics rörelse som verkade i USA vid denna tid.<sup>20</sup> Deras analys är viktig, eftersom den sätter in läsfärdigheter i ett sociokulturellt sammanhang och den visar att den typ av reaktion som Back to basics utgjorde är mer emotionellt än sakligt grundad. Deras slutsats är helt entydig: det finns inga basics att återvända till. Det som var basic för hundra eller till och med trettio år sedan vad gäller läsning, har ingen giltighet idag. Och det som är funktionell läsförståelse idag är något helt annat än det som gällde tidigare.

Utgångspunkten för Resnick och Resnicks analys är just att läs- och skrivkunighet haft olika innebörd under skilda historiska epoker och att ribban kontinuerligt höjts utan att vi är medvetna om detta. Kraven har justerats uppåt på minst två olika sätt; dels har våra kriterier på vad som menas med att kunna läsa och skriva höjts på ett markant sätt, dels har våra förväntningar på hur stor del av befolkningen som skall behärska dessa färdigheter ändrats. Det är alltid möjligt att lära en begränsad samhällelig elit avancerade färdigheter, men det är en helt annan pedagogisk utmaning om man skall ha med sig hela befolkningen i att uppnå avancerade kunskaper och färdigheter.

Vad gäller innebörden i "literacy", kan man urskilja några olika definitioner som karakteriserat olika epoker. En form av läskunighet innebär att man så att säga uppfyller minimikraven på läsning genom att man kan dechiffrera skrivna tecken och översätta dem till ljud och ord, men att man ägnar sig åt läsning endast i begränsad mening. Man kan "läsa", men denna förmåga gäller i stort sett bara i förhållande till en viss typ av text. I de protestantiska länderna, som historiskt sett legat högst vad gäller läskunighet hos befolkningen, var det just denna typ av läsfärdighet som introducerades som en del av reformationen – det som Ödman betecknar som ett av de mest genomgripande pedagogiska projekten i människans historia.<sup>21</sup> Luthers ideologi och syn på läsning var del av hans allmänna försök att närma religionen till folkflertalet och som en del av detta projekt ingick flera åtgärder: bibeln (framför allt Nya Testamentet) skulle översättas och göras tillgänglig på modersmålet, predikan i kyrkan skulle likaså ske på modersmålet och en viktig komponent var också att människor skulle lära sig läsa. På detta sätt skulle människorna komma närmare – eller till och med i direkt kontakt med – Guds ord så som de uttrycks i Bibeln (Nya Testamentet), och Luther menade att texten bokstavligen talat uttryckte Guds mening och avsikt.<sup>22</sup> En sådan allmänt spridd färdighet i läsning skulle dess-

<sup>20</sup> Resnick & Resnick, 1977

<sup>21</sup> Ödman, 1995

<sup>22</sup> Jfr Olson, 1994, s. 153ff.

utom ha den fördelen att den skulle göra det omöjligt för prästerskapet att införa diverse "tolkningar" som återigen riskerade att korrumpera kyrkan och dess företrädare. Menigheten kunde helt enkelt kontrollera att det prästen sa stämde med Guds ord genom att de själva kunde läsa originaltexterna.

Dessa idéer om varför människor skulle börja lära sig läsa utgjorde viktiga inslag i utvecklandet av det vi kan kalla den protestantiska läsfärdigheten. Vi fick en brett förankrad läskunnighet som förmedlades via kyrkan och i institutionella former. Undervisning med klockaren eller hjälpprästen, husförhör med prästen eller kyrkoherden, och biskopens kontroll av församlingarna genom husförhörslängderna var inslag i denna statskontrollerade bildningsprocess från 1600-talet och framåt.<sup>23</sup> Men den typ av texter man hanterade var nästan uteslutande religiösa, och det mest berömda inslaget var naturligtvis Luthers Lilla Katekes.<sup>24</sup> En intressant fråga i detta sammanhang är givetvis vilken typ av färdighet det var som utvecklades hos folkflertalet. Det rörde sig om behärskandet av ett begränsat antal texter inom en speciell textgenre. Det var texter som man hört läsas och kommenteras ofta under predikningar i kyrkan på söndagarna, och förmodligen kunde man många av dem mer eller mindre utantill. Själva läsningen vid husförhöret kom därför ibland att vara ett mellanting mellan läsning och redovisning av minneskunskaper, där texten snarast var ett stöd för minnet. Kraven på skrivkunnighet, där de alls förekom, var likaså blygsamma.

Även om man kan hålla med Ödman i hans påstående att reformationen, bland annat genom sin betoning av vikten av att människor lärde sig läsa, är ett av de mer genomgripande och mentalitetsformande pedagogiska projekten i historien, är det viktigt att inse att den faktiska kompetens som utvecklades med dagens mått skulle framstå som begränsad. Läsfärdigheten avspeglar också en sociokulturell situation där böcker fortfarande var en tämligen exklusiv företeelse och där folkflertalet inte kom i kontakt med andra texter än de som tillhandahölls i religiöst fostrande syfte. Roman- eller tidskriftsläsning var fortfarande sysselsättningar för ett fåtal och så kallad profan läsning sågs för övrigt oftast som en fara.

Men någon gång under mitten eller andra hälften av 1800-talet ändras situationen påtagligt. Texter blir mer allmänt förekommande. Böcker av olika slag, men också tidskrifter och inte minst dagstidningar, blir delar av människornas vardag. Skriften kommer också att penetrera alltfler samhällsmiljöer och inte minst handel, produktion och offentlig administration där avtal, kontrakt, bestämmelser och liknande formule-

<sup>23</sup> Johansson, 1988

<sup>24</sup> Isling, 1985

ras i skrift. Den storskaliga produktion som uppkommer genom industrialiseringen med sina mer anonyma förhållanden mellan köpare och säljare förutsätter exempelvis kontrakt, bokföring och liknande arrangemang. Nationalstaten med en stark centralmakt måste reglera sina förhållanden till medborgare och myndigheter genom skriftliga dekret, register och andra dokument. Men en viktig aktör som kom att ta texter i anspråk i allt större utsträckning var skolan, som också i massutbildningens tid kom att bygga sin verksamhet på den speciella textgenre som läroboken utgör.

Läroboken är intressant av olika skäl i detta sammanhang. För det första innebar den när den kom att användas i folkundervisningen en vidgning av den typ av texter och bildningsinnehåll som människor kom i kontakt med. Samhället ställde krav på självständiga medborgare med kunskaper som inte var begränsade till den religiösa sfären utan som istället rörde områden som natur, geografi, räkning, historia och så vidare. För det andra innebar ett allmänt bruk av läroböcker att kraven på funktionell läsfärdighet höjdes. Man kan utan att överdriva påstå att detta var en ganska dramatisk förändring av förväntningarna. Nu etableras således en definition av läsning och läsfärdighet som innebär att människor förväntas vara kapabla att läsa helt nya texter inom tämligen breda och okända fält. Läroboken var för många människor den första kontakten med teman som naturvetenskap, grammatik eller samhällskunskap. För stora delar av befolkningen måste de världar som nu öppnades varit helt nya och dessutom ha framstått som tämligen främmande och abstrakta (och det är inte svårt att tänka sig att den sjundeklassaren som läser texten om vattnet som citerades ovan får en liknande känsla av främlingskap). För det tredje är det uppenbart att läroboken blev en mycket central del av skolans verksamhet. I realiteten gäller ända in i våra dagar, när den traditionella läroboken blivit trängd av informationstekniken och av kunskapsutvecklingen som inom många områden gör den tämligen kortlivad, att läroboken (och lärobokspaketet) definierat kursplan och lärostoff i många ämnen.

Det kan ses som ett ödets ironi att skolan självt spelat en så aktiv roll i att höja kraven på läs- och skrivkunskaper genom att använda nya textgenrer och genom att förlita sig på läsning som ett medel för kunskapsförmedling. Att kunna läsa nya texter som behandlar många olika områden representerar, som jag redan påpekat, en tämligen dramatisk höjning av förväntningarna, och det är också i förhållande till denna definition av läsning som vi finner de första tecknen i skolan på det vi också nu skulle vara benägna att uppfatta som svårigheter att läsa. Den amerikanske historikern Calhoun visar exempelvis i en analys av amerikanska skolinspektörers (eller motsvarande) rapporter till olika skolmyndigheter att läsförståelsen under andra hälften av 1800-talet

blev ett markant problem i många skolor.<sup>25</sup> Elever läste på ett mekaniskt sätt och utan något som helst tecken på att de förstod vad texterna handlade om eller på att de kunde relatera dem till sin egen situation. En skolinspektör från andra hälften av 1800-talet uttrycker detta på följande sätt i sin rapport till myndigheterna: "Children go hurriedly through their books, grasping a few disconnected points in a rotelike manner, and when brought to a test, fail in showing any knowledge of the principles that underlie the subjects."<sup>26</sup>

Citatet kan sägas återspegla en intressant fråga i den nya situation med en rikare värld av texter: vad är egentligen god läsning? Räcker det med att det låter bra? Lärarna under denna tid var uppenbarligen framgångsrika i att förmedla tekniska läsfärdigheter till de flesta grupper av barn och samma läsinlärningsdebatt som finns i våra dagar fanns även vid denna tid. Som Calhoun påpekar (s 80-81), "All pupils had presumably learned the bare mechanics of reading; although teachers argued for the merits of word methods or alphabetic methods for presenting the elements of reading, they complained little about lasting difficulty in getting the elements across by whatever method.", men "once they progressed to more complex matter, [pupils] relied on those elements and little more. They called out the words in a section rapidly, and articulated them plainly enough for a listener who had the same printed words to follow. But whether a pupil understood all the words he could pronounce was doubtful enough, and whether he understood whole passages and ideas was hardly doubtful. He did not."

Under de senaste 50 åren kan man hävda att kraven på läsfärdigheter återigen skärpts på ett markant sätt. Det räcker nu inte längre med att man kan läsa nya och obekanta texter inom alltfler områden, utan det tillkommer också mycket tydliga förväntningar om att man skall kunna förstå och handla efter information som man får via skrift. Brukstexten eller handboken blir idealet för läsförståelsen. Det kan tyckas som om förståelse av texters innehåll alltid varit en del av läsningen, men detta är ingalunda fallet. Den förståelse som krävdes av katekesens texter var ytterst begränsad. Likaså har skolan i de flesta fall – och trots sina försök att komma ur denna kommunikativa tradition – nöjt sig med att elever kan återge vad som står i läroböckerna. Förståelse – i meningen att man kan lösa komplicerade praktiska problem med texten som enda eller huvudsakligt stöd – är en mycket mer avancerad och svårförmedlad kompetens. Att gå från en skriven text till en serie handgrepp eller steg i en arbetsprocess är ett långt steg som alla som försökt följa skriftliga instruktioner och handböcker känner

<sup>25</sup> Calhoun, 1973

<sup>26</sup> a.a. s.80



väl igen. Och det är till och med så att exempelvis en ganska avancerad och på många sätt högt litterat datoranvändare i många fall sliter sitt hår i förtvivlan när man skall förstå instruktionerna till ett nytt program.

Oavsett hur man exakt vill definiera de olika stegen i höjningen av kraven på läs- och skrivförmåga, är det otvivelaktigt att en markant höjning av kraven ägt rum. Det förhållande till texter som utgör idealet för oss är en historiskt sett mycket avancerad förmåga, och om ambitionerna är att få med sig hela befolkningen ligger ribban idag mycket högt. Detta är också Resnick och Resnicks slutsats. Frågan är om vårt samhälle fungerar så att människors förhållningssätt till texter och till läsning och skrivning genomsyras av denna intensiva kontakt och nära förtrogenhet.

### *Text som följeslagare i dagliga verksamheter*

Den amerikanska antropologen Shirley Brice Heath genomförde en mycket uppmärksam, flitigt omdebatterad men samtidigt tankeväckande, fältstudie av hur olika grupper av människor i den amerikanska södern använder sig av text och läsning i sitt liv.<sup>27</sup> Även om situationen i denna speciella miljö i kulturellt och socialt avseende är tämligen olik den man kan finna i Sverige, är ändå den typ av skillnader som Heath belägger mellan grupper relevant. Heath följde tre olika "communities" inom ett avgränsat geografiskt område, två småstäder, Roadville och Trackton, och dessutom en grupp som hon kallar The townspeople. Alla dessa tre miljöer är litterata och alla människor kan läsa och skriva. Vad Heath dokumenterar är dock att de sätt på vilka man förhåller sig till texter och skriver och läser i sina olika verksamheter skiljer sig åt markant. I Trackton, som beskrivs som en "black, workingclass community" med rötter i söderns agrara livsstil, är såväl läsandet som skrivandet en underordnad del av vardagen. Man läser exempelvis ytterst sällan för nöje eller i utbildningssyfte. Den mest komplicerade information man tar del av via text är de brev som kommer från olika myndigheter liksom en del nyheter som rör lokala förhållanden (och som för övrigt ofta läses kollektivt för kommentarer). I övrigt är det mest elementär information (via prislappar, räkningar etc.) liksom vissa religiösa texter. Skrivandet är på motsvarande sätt inriktat på att lösa praktiska problem (shoppinglistor, telefonnummer) liksom för att meddela faktisk information när det inte är möjligt att talas vid personligen.

<sup>27</sup> Heath, S.B., 1983

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

Det finns således både skillnader och likheter mellan de båda samhällena. I Roadville är "reading (...) a frequently praised ideal.", medan "almost no one talks about reading as an activity unto itself" i Trackton. Men trots skillnaderna är det uppenbart att också "Roadville residents use writing only when they have to".<sup>28</sup> De försöker lösa de flesta problem genom telefonen eller personlig, muntlig kommunikation. Likaså erbjuder de arbeten de flesta har inte någon ytterligare utmaning vad gäller användning av text.

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

Secondary sources, not the face-to-face network, are usually authoritative for mainstreamers. They choose their movies on the advice of the critics; they select their automobile tires on recommendation of consumers' guides; they seek out professional advice for marital problems, and for interior

<sup>28</sup> Heath, S.B., 1983 s. 231

decorating and landscaping ideas. An individual's assertion of formal credentials – either university degrees or public awards and distinction – makes him an authority. They formalize or "spell out in writing" rules for activities, such as neighborhood tennis clubs, ladies' auxiliary clubs of the church, meetings of the human relations council, and graduation events at the senior high school.<sup>29</sup>

Hela livsstilen är således beroende av skrift och den kunskap och expertis som förmedlas direkt (genom att man själv läser relevant information) eller genom att man tar kontakt med personer som är förtrogna med den information man är intresserad av. Läsande är inte förlagt till någon speciell aspekt av livet utan strömmar igenom snart sagt alla aktiviteter.

En särskilt intressant del av Heaths framställning handlar om hur dessa mainstreamers förbereder sina barn till att förhålla sig till text på detta sätt långt innan de kan läsa. Man kommenterar, skrattar åt och diskuterar textstycken i många sammanhang och barnen lär sig vilka som är de relevanta kriterierna för att tolka olika typer av texter. Föräldrarna läser "absurda" moderna sagor om djur som utför omöjliga bragder eller som beter sig som människor och man lär sig uppskatta sådana framställningar. Barnen lär sig att en del texter skall tolkas bokstavligt (det som står där stämmer överens med en yttre verklighet i en direkt bemärkelse), medan vid andra texter är själva poängen med framställningen att man gör våld på vad som kan hända för att på så sätt producera en rolig historia. Man lär sig också att det som står i en bok kan kopplas till det som står i andra texter man läst eller till information man fått på annat sätt. Argument hämtas i stor utsträckning just från skrivna källor och man lär sig hänvisa till var man läst om det man påstår. Texten blir ett redskap för både fantasi och verklighetsförmedling, och för en pendling mellan dessa båda dimensioner.

Heaths beskrivning av hur townspeople förhåller sig till texter och de regler för tolkning som de förmedlar för sina barn illustrerar det kulturella kapital som förmedlas genom skriftanvändning och genom attityder och förhållningssätt till texter. De skillnader som beskrivs gäller inte färdigheter i läsning och skrivande i snäv bemärkelse, utan de avser behärskning av och förhållningssätt till texter som resurser i livets olika projekt. Och det är detta sätt att förhålla sig till text som är i bäst överensstämmelse med det som utbildningssystemet generellt sett premierar (åtminstone på högre stadier). För att travestera Bourdieuskt språkbruk kan man säga att föräldrar och utbildning replierar på samma slags sociala och kulturella kapital.

<sup>29</sup> Heath, S.B., 1983 s. 237

### *Avslutande kommentar*

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

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

Men en intressant fråga i sammanhanget vilka åtgärder som kan sättas in för att stötta den relativt stora grupp av elever som går igenom skolan utan att utveckla funktionella färdigheter. Det finns självfallet inget enkelt svar på denna fråga. Men en viktig insikt är att den svenska skolan – trots de kompensatoriska ambitioner som byggts in i utbildningssystemet alltsedan skolreformerna och enhetsskolans och sedermera grundskolans införande – tycks ha en viss förmåga att producera en relativt stor andel elever med färdigheter som klart understiger dem som blir resultat i andra skolsystem (och frågan är om inte samma trend finns i andra ämnen, exempelvis matematik). Men vi vet mycket litet om hur denna underpresterande grupp bemöts och behandlas i klassrummet och vilka konkreta pedagogiska utmaningar de ställs inför eller hur det är möjligt att gå igenom skolan utan att utveckla funktionella

kunskaper. Det förekommer endast ringa forskning om vad som faktiskt händer i undervisningen i skolan och en mycket begränsad analys av hur lyckanden och misslyckanden "produceras" i den direkta undervisningen. Skolans inre värld är i många avseenden en svart låda som människor har allehanda åsikter om, men där de faktiska kunskaperna om verksamheten är dåliga.

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

## Referensr

- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. New York: Doubleday.
- Calhoun, D. (1973). *The intelligence of a people*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Edmondson, M. (1971). *Lore: An introduction to the science of folklore and literature*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Goodman, N. (1978). *Ways of worldmaking*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company
- Hannerz, U. (1992). *Cultural complexity: Studies in the social organization of meaning*. New York: Columbia University Press.
- Harris, R. (1986). *The origin of writing*. London: Duckworth.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Höien, T., & Lundberg, I. (1990). *Läsning och lässvårigheter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Isling, Å. (1985). "Katekesationen" också en del av kulturarvet. Svenska i skolan, 24, 1985.
- Johansson, E. (1988). *Bokstävernans intåg*. Artiklar i folkundervisningens historia. Skriptum 1, Umeå: Forskningsarkivet.
- Leimar, U. (1977). *Läsning på talets grund*. Lund: Liber.
- Linell, P. (1988). The impact of literacy on the conception of language: The case of linguistics. I R. Säljö (Ed.), *The written world* (pp. 41-58). New York: Springer.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Liber.
- Luria, A. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D. (1988). The effects of literacy on hermeneutics and epistemology. I R. Säljö (Ed.), *The written world* (pp. 123-138). New York: Springer.
- Olson, D. (1994). *The world on paper*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Methuen.
- Resnick, D. P., & Resnick, L. B. (1977). The nature of literacy: An historical exploration. *Harvard Educational Review*, 47(3), 370-385.
- Street, B. (1988). Literacy practices and literacy myths. I R. Säljö (Ed.), *The written world* (pp. 59-72). New York: Springer.

- Sundblad, B., Dominovic, K., & Allard, B. (1981). *LUS – En bok om läsutveckling*. Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (Ed.). (1988). *The written world*. Berlin & New York: Springer-Verlag.
- Säljö, R., & Wyndhamn, J. (1988). A week has seven days. Or does it? On bridging linguistic openness and mathematical precision. *For the Learning of Mathematics*, 8(3), 117-120.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (i tryck). *Mind as mediated action*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ödman, P.-J. (1995). *Kontrasternas spel*. Stockholm: Norstedt.
- Östman, L. (1995). *Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. Uppsala: Acta Universitatis Uppsaliensis.





## Att möta och förebygga läs- och skrivsvårigheter

En forskningsöversikt på uppdrag av Läs- och skrivkommittén

*Docent Mats Myrberg, Linköpings Universitet*

## Innehållsförteckning

	Sid
Bakgrund	
Några begreppsbestämningar och avgränsningar	
Relationen mellan grundläggande läs- och skrivinlärning, läs- och skrivsvårigheter och senare läsförmåga	
Tidiga insatser för att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter – träning av fonologisk medvetenhet och fonologisk förmåga	
Brister i språklig medvetenhet förklarar inte alla läs- och skrivproblem	
Invandrabarns läsinlärning och läsförmåga	
Datorstöd för elever med läs- och skrivsvårigheter	
Utvärdering av pedagogiska program för elever med läs- och skrivsvårigheter	
Forskning om strategier för att förbättra läsförståelse	
Relationer mellan dyslexi, sociala problem och koncentrationsstörningar	
Vad skiljer dyslexi från läs- och skrivsvårigheter i allmänhet? Finns det flera sorters dyslexi?	
Läsforskning och läspedagogiska debattfrågor	
Referenser	

## Bakgrund

Sedan början av 1980-talet har forskningen om läs- och skrivsvårigheter expanderat kraftigt. Forskningen har också lett till vetenskapligt hållbara resultat som också har relevans i pedagogiska sammanhang. Till viss del har resultaten också nått ut till skolorna. Samtidigt lever dock många föreställningar om läs- och skrivsvårigheter som saknar stöd i forskning kvar. Å ena sidan finns en föreställning vi kan kalla för "the quick fix". Ett hjälpmedel, eller en intensiv träningsinsats skall snabbt och varaktigt avhjälpa problemet. Å andra sidan finns en uppfattning att läs- och skrivsvårigheter mognar bort. Bara man "har is i magen" kommer problemen att försvinna utan några särskilda insatser.

Denna forskningsöversikt syftar till att sammanfatta huvudresultat av forskning om läs- och skrivsvårigheter. Särskild tonvikt läggs vid studier som har relevans för utformning av skolans insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter. Däremot har studier av huvudsakligen grundforskningsintresse inte tagits upp.

Översikten bygger på litteratursökning i databaserna "Education Index", "PsycLit", "ERIC" och "LLBA" med sökbegreppet "Reading difficulties". En genomgång av artiklar ur tidskriften "Reading Research Quarterly" 1985 – 1997 har också gjorts. Tonvikten i litteraturgenomgången ligger på artiklar som publicerats i vetenskapliga tidskrifter (dvs. tidskrifter som använder sig av vetenskapliga granskare för att acceptera manus). Dessutom har bidrag i internationella konferens- och projektrapporter tagits upp i de fall bidragsgivarna/redaktörerna också kan återfinnas som författare till artiklar om läs- och skrivsvårigheter i vetenskapliga tidskrifter. Monografier har inte tagits upp oavsett om de haft forskningskaraktär, lärobokskaraktär, populärvetenskaplig karaktär eller varit debattböcker.

Sammanlagt har sökningen resulterat i drygt femhundra referenser. Bland dessa har 60 bedömts täcka forskningsfältet och ge förstahandsinformation om "att möta och förebygga läs- och skrivsvårigheter". Följande kriterier har väglett urvalet av de 60 artiklarna:

- originalforskning
- implikationer för pedagogiskt metodik eller stödåtgärder
- forskningssynteser/metaanalyser
- publiceringsår
- återfinns i svenska forskningsbibliotek

*Originalforskningskravet* innebär att studierna skall ha publicerats i en vetenskaplig tidskrift eller internationell symposierapport. De skall också ha en tydlig relation till empiri. *Implikationer för pedagogisk*

*metodik eller stödåtgärder* innebär att ett antal betydelsefulla vetenskapliga bidrag om läs- och skrivproblemens biologiska, psykologiska eller språkliga karaktär inte medtagits. *Forskningssynteser/ meta-analyser* som sammanfattar eller bygger på en rad enskilda undersökningar har utnyttjats där sådana funnits att tillgå. *Studier som publicerats under 1990-talet* har prioriterats framför sådana som publicerats under 1980-talet. Av praktiska skäl har *endast sådana bidrag som finns att tillgå vid svenska forskningsbibliotek* (i första hand Statens Psykologisk-Pedagogiska bibliotek) eller som på annat sätt funnits tillgängliga i Sverige valts ut.

## Några begreppsbestämningar och avgränsningar

*Läs- och skrivförmåga* är mer än *läs- och skrivkunnighet*. Definitionen av läs- och skrivförmåga i vidaste mening, eller "literacy", som närmast motsvarande engelska term lyder, avser

- "Förmågan att använda tryckt eller handskriven text för
  - att fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer
  - att kunna tillgodose sina behov och personliga mål
  - att förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar
- (Skolverket 1997, s 13, OECD 1995, sid 14)

Läs- och skrivkunnig är den person som kan

"with understanding both read and write a short simple statement on his or her everyday life" (UNESCO 1993, s 24).

Denna såväl kvalitativa som kvantitativa åtskillnad görs oftast inte när läs- och skrivproblem diskuteras. Termen läs- och skrivkunnighet används ofta i den allmänna debatten om basfärdighetsnivån i grundskolan och gymnasieskolan trots att läroplansformuleringarna ligger i linje med definitionen av "läs- och skrivförmåga" ovan. Detta leder ofta till svåra missförstånd hos allmänheten om svenska skolelevers läs- och skrivförmåga. Gymnasieelever som inte klarar att med god förståelse läsa en nyhetsartikel i en dagstidning blir betecknade som "ej läskunniga". Läs- och skrivförmåga kommer i den allmänna debatten att framträda som en förmåga man tillägnar sig (eller inte tillägnar sig) tidigt i livet, och som sedan finns där som fasta kunskaper. UNESCO:s definition lämpar sig bättre när man diskuterar analfabetismen i världen än när man diskuterar vardagskraven på läs- och skrivförmåga i Sverige. Medan UNESCO:s definition ger en kravnivå där man kan särskilja en grupp icke läs- och skrivkunniga, beskriver Skolverkets/OECD:s definition ett kontinuum där alla har förmågan i någon utsträckning. Den kravnivå denna förmåga möter i vardagslivet varierar över tid och från situation till situation. Den som är "*läs- och skrivhandikappad*" i en situation är det inte nödvändigtvis i andra situationer. Den som lämnade skolan med godtagbar förmåga på 1950-talet klarar inte säkert kravnivån på 1990-talet. Ett antal elever som klarar kraven i de första årskurserna i skolan gör det inte i senare årskurser. Ett *läs- och skrivhandikapp* uppstår därför att förmågan inte längre svarar mot kraven. Andelen människor med *läs- och skrivsvårigheter* är alltså relaterat till de yttre krav som ställs. Ökar kraven ökar vid en oförändrad förmågenivå också andelen med läs- och skrivsvårigheter. Detta skiljer inte läs- och skrivsvårigheter från andra handikapp. WHO:s "relativa handikappbegrepp" (WHO 1988) avser just en sådan relation mellan individens förmåga och samhällets krav.

Läsförmåga innefattar såväl avkodning som förståelse av text (Höien och Lundberg 1992). *Dyslexi* avser specifika svårigheter med avkodning, medan förståelse inte är ett primärt problem. Det kan dock utvecklas som ett följdproblem av det primära avkodningsproblemet. Icke åtgärdade dyslexiproblem leder alltså till bestående men även när det gäller läsförståelse. Det bör påpekas att dyslexi inte betecknar ett sjukdomstillstånd eller en sjuklig biologisk avvikelse. Dyslexi betyder direkt översatt från latinet "dålig läsning".

Relationen mellan avkodning och förståelse är multiplikativ:

$$L(\text{äsning}) = A(\text{vkodning}) \times F(\text{örståelse})$$

Detta innebär att såväl "A" som "F" representerar nödvändiga, men vart och ett för sig inte tillräckliga villkor för läsförmåga.

*Läs- och skrivinlärning* betecknar den fas i individens utveckling av läs- och skrivförmågan där förmågan att tillämpa skriftspråkets grundläggande konventioner etableras och automatiseras (dvs. individen blir "läs- och skrivkunnig"). Denna process förutsätter en grundläggande medvetenhet om talspråkets formegenskaper – att talflödet representerar en följd av ord, att orden har formegenskaper och inte enbart betecknar fenomen, att nya ord, ordsammansättningar och meningar kan bildas genom att de grundläggande språkreglerna tillämpas, samt att ordens och meningarnas innebörd kan ändras genom utbyten och omkastningar av betydelseskiljande språkljud (fonem).

När läs- och skrivinlärningen nått så långt att barnet kan läsa flytande ges förutsättningar för ett nytt steg i utvecklingen av läs- och skrivförmågan. En ny fas i förmågeutvecklingen påbörjas genom de nya erfarenheter läsningen ger. Ordförrådet växer genom att skriftspråket exponerar den nyblivne läsaren för ord som endast sällan uppträder i talspråket. Vidare förlitar sig skriftspråket till skillnad från det vardagliga talspråket inte på ett situationsbundet tolkningsstöd (gester, ansiktsuttryck, tonfall, referenser till den omedelbara omgivningen etc.). Läsaren förutsätts därför tillägna sig en generellt användbar grundskunskap om skriftligt framställningssätt, olika texters egenskaper, uppbyggnad och krav på läsaren etc. Denna grundskunskap växer i stor utsträckning fram genom egna läs- och skriverfarenheter.

Den förmågenivå som UNESCO:s definition av läs- och skrivkunighet ovan anger kan sägas vara ett grundläggande mål för läs- och skrivinlärningen. Utvecklingen av individens läs- och skrivförmåga har emellertid endast påbörjats i detta stadium. Hur denna process utvecklas beror i stor utsträckning av de vardagliga läs- och skrivkrav och erfarenheter som individen exponeras för. Processen kan utvecklas både i positiv och negativ riktning under skoltiden såväl som i vuxenlivet (Myrberg 1996).

"Läs- och skrivkunighet" respektive "läs- och skrivförmåga" brukar behandlas som en förmåga. På engelska inkluderar begreppet *literacy* både läsförmåga och skrivförmåga. Det är dock mer korrekt att se på förmågan att läsa och skriva som två separata dimensioner som i många avseenden går hand i hand. Det är t.ex. ytterst ovanligt att läs- och skrivsvårigheter inte uppträder samtidigt. De flesta läsforskare och pedagoger menar att båda färdigheterna

bör utvecklas samtidigt för att bästa resultat skall nås. Det finns dock historiska exempel på att läsförmågan utvecklats separat från skrivförmågan (Johansson 1981). Denna översikt avser i första hand läsförmåga.

## Relationen mellan grundläggande läs- och skrivinläring, läs- och skrivsvårigheter och senare läsförmåga

*"Ty var och en som har, åt honom skall varda givet, så att han får över nog; men den som icke har, från honom skall tagas också det han har"*

(Matteusevangeliet XXV:29)

Stanovich (1986) har påvisat hur problem i läs- och skrivinläringen vidareförs och förstärks i barnets fortsatta läsutveckling enligt ett mönster som betecknas som en "Matteuseffekt" i utvecklingen av läsförmåga. De barn som ligger först i läsutvecklingsspåret har tidigt (ofta innan de börjar skolan) upptäckt den alfabetiska kod skriftspråket bygger på. Med hjälp av denna kod ökar de sitt ordförråd. De uppträder som "compulsive readers" – till sina föräldrars förundran, stolthet, och ibland även förtvivlan. Alla skrivna meddelanden, hur irrelevanta eller obegripliga de än är, betraktas som kodknäckarutmaningar. Mönster i möjliga bokstavskombinationer ger upphov till automatiserade "moduler" (Fodor 1983) som ökar precision och hastighet i ordigenkänning. Läsningen flyter utan att avkodningen behöver styras medvetet och viljemässigt. Vanliga ord bildar så småningom ett "ortografiskt lexikon" i barnets minne där ordens visuella form och särdrag kan matchas direkt mot texten. Mindre och mindre energi behöver avsättas för ordavkodning. Mer av de kognitiva resurserna kan avsättas till det som är läsningens syfte; att finna meningen med texten. De barn som å andra sidan får svårigheter i läsinläringen tenderar att undvika svårigheterna. De läser mindre. De väljer lättare texter när de läser. I skolan är texter som inte erbjuder de övriga barnen svårigheter ofta oöverkomliga. Lästimmarna i skolan blir i värsta fall en upplevelse där hotet om misslyckande är ständigt närvarande. Många av barnen som hamnar i denna situation saknar också stöd i sin läsutveckling i familjen. Deras utveckling hänger på att skolan uppmärksammar och ger effektivt stöd för att möta deras svårigheter. Ges inget stöd tidigt i barnets läsutveckling kommer gapet i läsförmåga gentemot de övriga att växa och sätta spår i alla skolämnen. Förlorarna i Matteuseffekten kommer aldrig igenom den flaskhals som avkodningen representerar. Även om deras svå-

righeter efter många års strävsamma konfrontationer med skrift inte längre är av den arten att de stavar obegripligt och läser hackigt blir avkodningen i sig en barriär för läsförståelsen:

"It is quite possible for accurate decoding to be so slow and capacity-demanding that it strains available cognitive resources and causes comprehension breakdowns. .... Comprehension fails not because of overreliance on decoding, but because decoding skill is not developed enough."

(Stanovich 1986, sid 373)

Stanovich menar alltså att långsam och osäker läsning inte är ett resultat av fixering vid avkodning. I stället är den en följd av att avkodningsskickligheten är otillräckligt utvecklad, och inte lämnar utrymme för förståelseinriktade processer i läsningen.

I "Matteuseffekten" ligger ett mönster av ömsesidiga orsakssamband. Detta innebär att en förmåga som är ett resultat av orsaksfaktorer i ett inledande skede i läsutvecklingen i nästa skede i individens utveckling blir en orsaksfaktor till fortsatt utveckling av läsförmågan. Ordförråd pekas ut som en sådan variabel, liksom ackumulerad läserfarenhet. Stanovich (a.a.1986, sid 380) visar på mycket stora variationer i lästräningsmängd i skolan mellan grupper av elever med olika lässkicklighet. Under en studerad vecka läste en av de mest avancerade eleverna i klassen 1.933 ord under lästimmarna. En av de mindre avancerade eleverna läste 16 ord under samma tid. Andra forskare som refereras av Stanovich menar att de summerade läserfarenheterna under ett år uppgick till ca 100.000 ord för den grupp elever som var minst läsmotiverad. De mest motiverade eleverna läste mellan 10 och 50 miljoner ord, dvs 100-500 gånger mer än den grupp som läste minst. En positiv och en negativ cirkel etableras. De elever som tränar mest är de som redan utvecklat sin lässkicklighet mest, medan de elever som behöver mest träning får minst!

De pedagogiska implikationerna av "Matteuseffekten" är uppenbara. Den lärare som arbetar enligt teorin att läsproblem växer bort – dvs att man bara behöver invänta "läsmognaden" – underminerar sina elevers fortsatta utveckling. Även om eleven med tidiga läs- och skrivproblem mot alla odds skulle hinna ifatt i årskurs 2 eller 3 ligger förluster i form av mindre ordförråd och mindre läsrutin honom eller henne i fatet när orienteringsämnena sätter kravnivån något år senare. Den långsammare utvecklade läsaren med sitt mindre ordförråd kommer att få stora svårigheter; svårigheter som kanske inte uppenbaras för läraren i de första årskurserna.

"Matteuseffekter" i läsutvecklingen inskränker sig inte till barn- och ungdomsåren. Ett viktigt observandum är att:



"Even though the citizenz of OECD countries receive more education and their environments are richer in written materials than ever before, a large and increasing number of adults often find their skills are deficent in everyday situations"

(OECD 1995, sid 22)

Den som inte fortsätter att utveckla sin läsförmåga kommer att få ett läshandikapp på grund av att kravnivån ökar. De som lämnar skolan med tillfredsställande läsförmåga kommer enligt samma studie att utveckla sin förmåga genom de ökade kraven:

"practice sustains and enhances performance in [adult] literacy"

(OECD 1995, sid 17)

Detta innebär att vardagskraven är en god prediktor för läsförmågan hos en individ eller i ett land. Att kravnivån predicerar läsförmåga är dock inte det samma som att säga att den orsakar läsförmåga. Vi har med stor sannolikhet med ett ömsesidigt beroendeförhållande att göra. Variationen i läsförmåga mellan de sämsta och de bästa läsarna ökar påtagligt upp till 30 år. Bland de yngsta (under 20 år) är variationsvidden mycket begränsad jämfört med alla övriga åldersgrupper. Skolan hjälper de svagast presterande eleverna över en viss grundläggande färdighetströskel. När de lämnar skolan avtar deras förmågan. Här spelar de dagliga läskraven i skolan jämfört med i arbetslivet (eller i arbetslöshet) sannolikt en viktig roll. Samtidigt utmanar inte skolan de bästa läsarnas förmåga tillräckligt. När de möter nya krav i högskolan eller arbetslivet utvecklas deras förmåga. Fyra av fem 16-25-åringar i gruppen som har högst läsförmåga läser böcker åtminstone en gång per vecka. Motsvarande andel i gruppen som läser sämst är 23 procent (Skolverket 1996). Läsning, skrivning och räkning i arbetet är tydligt relaterat till läsförmåga. Bland de unga i arbetslivet som läser sämst är det endast sex procent som läser, skriver och räknar var vecka jämfört med 25 procent bland de bästa unga läsarna. Skillnaden i frekvensen läsning, skrivning och räkning i arbetet är dubbelt så stor mellan de bästa och sämsta 26-35-åringarna som skillnaden mellan de bästa och sämsta 16-25-åringarna.

IALS-studien (Skolverket 1996) visar också en markant sämre läsförmåga bland äldre med lägre utbildning än studentexamen (eller motsvarande). Denna tendens till sämre läsförmåga bland äldre återfinns även bland de högutbildade, men jämfört med personer med lägre utbildning är tendensen mycket svagare uttalad.

Matteuseffekten som Stanovich (1986) beskrev för nybörjare i skolan är uppenbarligen i funktion livet ut. Unga människor med låg läs-

förmåga undviker eller sorteras bort från läskrävande (och lästränande) uppgifter i utbildning och arbetslivet. Den förmåga de lyckas uppnå när de lämnar skolan avtar snabbt till följd av bristande träning.

De som lämnar ungdomsskolan med god läsförmåga tenderar däremot att söka sig till fortsatt utbildning och arbetsuppgifter som utvecklar deras läsförmåga ytterligare. De får dagliga möjligheter att träna och utveckla sin förmåga. En väsentlig andel behåller sin goda läsförmåga livet ut.

Kursplanen i svenska i den nya läroplanen för grundskolan säger att eleverna när de slutar årskurs nio skall kunna läsa dagstidningsartiklar och liknande texter med god förståelse. Resultaten från "International Adult Literacy Study" visar att 20 procent av ungdomarna i åldersgruppen 18-25 år i Sverige inte klarar detta krav (Skolverket 1996). Fem procent har så dålig läsförmåga att de inte ens klarar enkla texter. De uppgifter denna grupp klarar består i att identifiera och kopiera enskilda ord från mycket korta informationstexter (t ex enkla blanketter eller anvisningar). Å andra sidan klarar fyra av tio en kravnivå motsvarande högskoleprovets i svenska. Tio procent av ungdomarna klarar de allra svåraste uppgifterna i undersökningen. Dessa uppgifter innebar ofta att göra komplicerade bearbetningar av ett ostrukturerat och svåröverskådligt textmaterial. Spridningen i förmåga, från de fem procent som bara klarar de allra enklaste uppgifterna, till de tio procent som klarar de allra svåraste, är alltså mycket stor. Den minst kapabla gruppens problem skall inte förväxlas med analfabetism. De kan läsa och skriva enligt de definitioner UNESCO (se ovan, sid 3) anger. Deras problem är att de inte kan använda sin förmåga på den nivå det moderna samhället kräver – en kravnivå som för länge sedan passerat kravnivån för "läskunnighet"!

Konsekvenserna för den grupp som inte klarar grundskolans kravnivå är tydliga såväl på arbetsmarknaden som för fortsatta studier. Arbetslöshetsrisken är sex till tio gånger så stor i gruppen om fem procent som klarar uppgifterna i undersökningen sämst jämfört med bland de 10 procent som klarar uppgifterna bäst. Hälften i gruppen av 18-25-åringar som klarar uppgifterna bäst studerar vidare. Ingen i gruppen som klarar sig sämst gör det. Sju av åtta i den bästa gruppen har minst allmänteoretisk gymnasiekompetens. En av fem i den sämsta gruppen har det.

I resultaten av International Adult Literacy Study (IALS) avtecknar sig ett polariserat samhälle, där var femte elev lämnar skolan med dålig läsförmåga, medan fyra av tio har en mycket god förmåga. Den femtedel som klarar läsuppgifterna i undersökningen dåligt klarar sig också dåligt i livet efter skolan. Resultaten av IALS-studien, liksom Stanovich' (1986) artikel om Matteuseffekten pekar tydligt på faran i att in-

skränka frågor om läsning och läsinlärning till skolproblem eller till och med pedagogiskmetodiska problem. Läs- och skrivsvårigheter är ett samhällsproblem som har att göra med fördelningen av välfärd, kulturella och materiella tillgångar. Det rör fördelningspolitik, arbetsmarknadspolitik, socialpolitik och kulturpolitik i lika hög grad som skolpolitik.

## Tidiga insatser för att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter – träning av fonologisk medvetenhet och fonologisk förmåga

Lundberg och Höien (1991) påpekar att trots att en klar majoritet av alla barn börjar skolan som "icke-läsare" har de flesta samtidigt ofta väl utvecklade föreställningar om läsning och skrivning, böcker, tidningar och andra texter. Denna rika erfarenhet har alltså inte lett fram till läsförmåga. För att läsförmåga skall uppstå krävs explicita instruktioner som hjälper till att utveckla läsfärdigheter (a.a. sid 73). Läsförmåga uppstår inte som en följd av naturlig utveckling eller en allmänt lässtimulerande miljö. Den är beroende av aktivt lärande (där föräldrar eller äldre kamrater också kan fungera som instruktörer).

"Hundreds of millions of illiterate adults with no school experience reside in urban environments polluted with commercial print and road signs without making much spontaneous progress." (a.a. sid 73).

Lundberg och Höien konstaterar också att sambanden mellan kunskaper om läsningens grundläggande funktioner (läsriktning etc) i förskolan och läsförmåga i skolan är svaga (sid 76). Erfarenheter av högläsning, historieberättande, och skriftliga budskap ("Print awareness") i olika former är framför allt relaterade till förmågan att tolka språkliga budskap, oavsett om de är skriftliga eller muntliga. Den kritiska faktorn för att utveckla läsfärdighet (avkodning av ord) är enligt en rad samstämmiga studier fonologiskt medvetande. Ett barn kan inte utnyttja sina generella erfarenheter av "texter" (skriftliga och muntliga diskurser) förrän ett kritiskt mått av fonologisk medvetenhet uppnåtts (Lundberg och Höien, sid 78). Barnet måste utveckla en förmåga att viljemässigt skifta uppmärksamhet mellan språkets form och innehåll. De barn som har en otillräckligt utvecklad fonologisk förmåga kommer att uppvisa långsam, osäker läsning. Lundberg och Höien sammanfattar forskningen om den fonologiska medvetenhetens betydelse i läsinlärningen i följande pedagogiska budskap:

"Preschool training of phonological awareness facilitates the acquisition of reading and spelling skills in school. Our experimental approach has given this issue a rather unambiguous answer. A clear and straightforward implication of our findings would be to suggest oral phonemic awareness training for children who start school with poor phonemic awareness – perhaps as a routine precursor to reading instruction, as suggested by Juel et al. (1986)." (sid 88)

Lundberg och Höien konstaterar vidare att olika brister i kognitiva förmågor som är relaterade till fonologisk medvetenhet är utmärkande för dyslektiker. De utmärkande dragen i dyslexi är

"Nonautomatic, slow, effortful and dysfluent word recognition ..."  
(sid 89).

En grupp på 19 dyslektiska 15-åringar (1,5 procent i ett sampel om 1.250 elever i åk 8) uppvisade klara problem med en rad uppgifter som testade fonologisk medvetenhet jämfört med såväl jämnåriga icke-dyslektiker som med "läsförmågematchade" yngre elever. I de flesta avseenden presterade samtliga dyslektiska barn sämre än samtliga övriga. Långa svarstider på uppgifterna var särskilt utmärkande för dyslektikerna.

Torgesen, Wagner och Rashotte (1994) konstaterar att fonologisk förmåga utgörs av fonologisk medvetenhet, fonologiskt minne och snabb fonologisk åtkomst (access):

"... a family of phonological skills developing from the child's prereading language experiences, and existing independently of reading and general intelligence, may be uniquely important in helping children acquire early reading skills ....." (s 277)

De olika fonologiska faktorerna visar sig ha ett starkt samband med allmänintelligens i förskoleålderna ( $r=,52$ -, $83$ ), medan sambandet sjunker till mellan  $r=,32$  och  $r=,70$  i andra årskursen i skolan. Samtidigt ligger sambandet mellan fonologisk förmåga i förskolan och i årskurs 2 (de skolor som ingår i studien tillämpar i huvudsak en "Whole Language"-ansats, med mycket litet av explicit instruktion i "phonics") på  $r=,49$  till  $r=,1.0$  Torgesen et al tolkar resultaten så att:

"..these abilities are an enduring aspect of children's cognitive endowment and are not simply a reflection of knowledge and skill they acquire as a result of learning to read." (sid 281)

Bristande fonologisk medvetenhet hos förskolebarn har i en lång rad studier av olika forskare under de senaste tjugo åren visats kunna förut-

säga läsinlärningsproblem i skolan. Det har funnits olika ståndpunkter när det gäller tolkningen av det robusta sambandet mellan fonologisk förmåga och läsförmåga. Ett ömsesidigt samband mellan de två förefaller föreligga, där dock orsaksriktningen från fonologisk förmåga till läsförmåga är starkare än den omvända orsaksriktningen. Lundberg (1991, sid 50) visar att mer än hälften av variationen i läs- och stavningsförmåga i årskurs 2 kan förklaras av fonologisk medvetenhet i förskolan. Stanovich (199?) har visat att fonologisk förmåga fortfarande fungerar som en prediktor för läsförmågeutvecklingen bland 10- och 11-åringar ( från årskurs 4 till årskurs 6 i amerikanska skolor). Detta gäller även när inverkan av tidigare mätt läsförmåga, icke-verbal intelligens etc är kontrollerad. Torgesen et al (1994, a.a.) studerade beroendeförhållandet mellan fonologisk medvetenhet och läsförmåga i en longitudinell studie från förskolan till och med årskurs 2 i skolan. De sammanfattar sammanfattar resultaten av studien med att konstatera att ett ömsesidigt beroendeförhållande existerar mellan de två, men att orsaksriktningen är starkare från fonologisk medvetenhet till läsförmåga än tvärtom:

"The analysis indicated that prereading skill in kindergarten did in fact have a significant causal effect on subsequent development of phonological skill, although this effect was moderate when compared to the effect of phonological skills on reading." (sid 282)

I den sk "Bornholmsstudien (Lundberg, Frost och Petersen 1988) demonstrerades inte endast prediktionsvärdet av fonologisk medvetenhet, utan också inverkan av ett särskilt träningsprogram för barn som har bristande fonologisk medvetenhet. Ett åtta månaders dagligt träningsprogram gavs till en grupp danska förskolebarn, samtidigt som en kontrollgrupp som matchats vad gäller socioekonomisk bakgrund, intelligens och lärarstöd inte fick något träningsprogram i fonologisk medvetenhet. Test av fonologisk förmåga visade att experimentgruppen presterade avsevärt bättre än kontrollgruppen efter träningsperioden. Särskilt påtaglig var effekten i förmågan att identifiera och manipulera fonem i ord. Ordförråd och bokstavskännet påverkades däremot inte av träningsprogrammet. I en uppföljningsstudie konstaterades att experimentgruppen också uppvisade bättre stavningsförmåga under de tre första skolåren. De barn som kunde utpekas som "riskbarn" vad gäller läs- och skrivproblem med ledning av bristande fonologisk förmåga tjänade särskilt mycket på träningsprogrammet. Fyra av fem barn i denna grupp hämtade upp de andras försprång, och utvecklade sedan normal läsförmåga under de tre första skolåren. Motsvarande barn i

kontrollgruppen släpade däremot efter under hela uppföljningsperioden.

Tunmer och Rohl (1991) placerar fonologisk medvetenhet i en familj av metakognitiv förmåga, dvs förmåga att växla perspektiv från handling (språklig eller annan) till reflektion över handling. Under en period i slutet av förskoleåldern utvecklar barn sådana förmågor, som sedan gör uppgifter som t ex läsinlärning möjliga för dem. Deras genomgång av forskning kring fonologisk medvetenhet och läsinlärning leder till riktlinjer för pedagogiska program. Träning i fonologisk medvetenhet bör vara en integrerad del av förskolepedagogik. Programmet bör förena drag av lust och spontanitet (sjunga, leka, dansa) med en hög grad av struktur (svårighetsgrad, övningarnas längd, frekvens och ordning). Tunmer och Rohl (a.a) påpekar också att positiva effekter på läsförmåga av träning i fonemsegmentering uppträder också för skolbarn (årskurs 2 och 6).

Ett antal barn som har problem med fonologisk förmåga får mycket stora problem i sin läsinlärning. Ofta lyckas man inte nå framgång med dessa barn med reguljära program för att stimulera fonologisk medvetenhet. Torgesen et al (1994, sid 285) sammanfattar de pedagogiska implikationerna av sin studie i följande punkter:

- Träningsprogram för att utveckla fonologisk medvetenhet bör ingå i alla läsinlärningsprogram som vill förebygga eller motverka läs- och skrivsvårigheter.
- För barn som på grundval av sin språkliga utveckling kan bedömas ligga i riskzonen för att utveckla stora läs- och skrivsvårigheter måste direkt och intensivt stöd ges för att nå framgång.

### *Sammanfattande slutsatser:*

- Enbart riklig stimulans med text, böcker etc leder ej till läsförmåga. Direkt instruktion i någon form behövs.
- Fonologisk medvetenhet är en nödvändig (men ej tillräcklig) förutsättning för att lära sig läsa.
- Bristande fonologisk förmåga är det grundläggande problemet i dyslexi.
- Fonologisk medvetenhet och läsförmåga samverkar ömsesidigt, men orsaksriktningen i påverkan är starkast från fonologisk medvetenhet till läsförmåga.

- Fonologisk medvetenhet är den komponent i fonologisk förmåga som är mest mottaglig för träning. "Riskbarn" tjänar särskilt mycket på träningen.

## Brister i språklig medvetenhet förklarar inte alla läs- och skrivproblem

Ungefär ett av fem barn i Lundbergs et al bornholmsstudie (1988, a.a.) svarade inte på det fonologiska träningsprogrammet. Andra utvecklade sin fonologiska medvetenhet men utvecklade ändå inte en tillfredsställande läsförmåga. Ett antal barn som inte har grundläggande problem med fonologisk analys får ändå problem med sin läsutveckling. Vilka faktorer finns som kan förklara dessa problem?

Stanovich, West och Cunningham (1991) konstaterar att praktiskt taget inte något barn med fonologiska svårigheter utvecklar sin läsförmåga utan stora problem. Samtidigt finns ett antal barn med goda förutsättningar vad gäller fonologisk förmåga som ändå får problem. Väl fungerande fonologisk bearbetning är en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för att nå god läsförmåga. Stanovich et al (a.a) undersökte såväl barns som vuxnas läsförmåga för att avgöra i vilken utsträckning förmågan att matcha ord i text med deras representationer i ett ortografiskt "lexikon" kunde förklara läsproblem som ej kunde förklaras av brister i fonologisk förmåga. Sådan ordspecifik kunskap utvecklas i ett läsutvecklingsstadium efter det att kunskap om grafemfonemrelationer etablerats. Medan fonologisk förmåga har visats ha en klar ärftlig bakgrund tyder forskning på att ortografisk, ordspecifik kunskap i väsentlig utsträckning är erfarenhetsbaserad (a.a. sid 225). Läserfarenhet är en viktig faktor för att förklara variationer i ortografisk bearbetning, men det verkar också finnas andra faktorer. En hypotes är att den ortografiska analysen inte är tillräckligt djup hos individer med detta slags problem oavsett deras läsvanor. De gör en för ytlig analys av den visuella ordbilden när de läser. Resultatet visar sig inte i första hand i dålig läsning eller dålig textförståelse, utan främst i dålig stavning av ord som inte följer normala stavningsregler.

Blachman (1994) påpekar att medan resultaten av träningsprogram för att öka fonologisk medvetenhet visat goda resultat finns inte samma positiva bild när det gäller fonologisk förmåga i andra avseenden (t.ex. fonologiskt arbetsminne eller ordmobilisering ur långtidsminnet).

"The point here is that if the stability of individual differences in phonological processing makes these processes difficult to alter, then the challenge for both researchers and clinicians is to learn more about the strategies that

best facilitates growth in reading for children with deficits in phonological processing." (sid 288)

Faktorer som Blachman menar är viktiga hos pedagogiska program för att påverka även de mer resistenta delarna av fonologisk förmåga är längd och intensitet i programmen:

"Perhaps the most important point is that as length and complexity of treatment increased (i.e. as we continued to foster skills in phonological awareness, alphabetic coding, and automaticity), we also had fewer 'treatment resisters'" (sid 289)

Blachman's program fokuserar på snabb och korrekt ordigenkänning, vilket har visats ha en tydlig relation till god läsutveckling. Blachman påpekar vidare hur dålig ordavkodning leder till negativa spiraler av samma slag som Stanovich (1986.a.a) påvisar:

"Among the 54 children Juel (1988) followed, it was the poor decoders who disliked reading and did less of it. This led to fewer opportunities for vocabulary growth and exposure to new ideas and concepts. This vicious cycle has disastrous consequences for later reading comprehension ....., it was this cycle of failure, beginning with poor phonemic awareness, that was responsible for the increasing gap between the good and poor readers in both reading comprehension and written stories." (sid 289)

Den avgörande faktorn för att förhindra uppkomsten av en ond cirkel är att fokusera alla insatser i första årskursen på att uppnå automatiserad ordavkodning. Empiriska data (Blachman 1994, a.a) tyder på att den elev som lämnar första årskursen utan att ha uppnått detta löper 90 percents risk att permanenta sina läsproblem.

En klar majoritet av studier av relationen mellan läs- och skrivproblem och synsvårigheter har misslyckats med att finna något samband. Vare sig samsynsproblem, ögonmotorikproblem i allmänhet, eller kontrastkänslighet har visat sig ha något samband med läs- och skrivsvårigheter. Lovegrove (1996) menar dock att brister i samarbetet mellan det transienta visuella systemet (perifert seende som är speciellt avpassat för att upptäcka rörelse) och det stabila visuella systemet (som är speciellt avpassat för att analysera detaljer, t ex bokstäver) kan misstänkas ha med läs- och skrivproblem att göra. Problemen ligger enligt Lovegrove framförallt i att det transienta systemet hos dyslektiker har nedsatt känslighet (a.a. sid 122). Lovegroves slutsatser får dock betecknas som preliminära.



### *Sammanfattande slutsatser*

- Ett antal barn utan problem med fonologisk analys får ändå läs- och skrivproblem. Bristande läserfarenhet, samt ytlig och ofullständig analys av ordbilden leder till svårigheter med ord som inte följer normala stavningsregler
- Barn med problem i andra delar av fonologisk förmåga än fonologisk medvetenhet ( t ex fonologiskt minne) svarar ej så bra på träning. Sådana problem har i högre grad en ärftlig bakgrund. Mer av både intensitet och kvalitet i insatserna behövs för att hjälpa dessa barn.
- Ett antal barn kommer även med bästa möjliga pedagogik att ha svårt att nå tillfredsställande läsförmåga. För dem är kompensatoriska insatser nödvändiga. Dessa består dels i särskilda hjälpmedel (talböcker, datorstöd), dels i kompensatorisk pedagogik (dvs stärka deras starka sidor, t ex visuell analys)

## Invandrabarns läsinlärning och läsförmåga

Invandrarelever är överrepresenterade i gruppen med läs- och skrivproblem. Såväl internationella data (Elley 1992) som svenska (Taube och Fredriksson 1995) uppvisar ett sådant mönster. Ett antal studier har också försökt förklara hur dessa skillnader uppkommer. Verhoeven (1990) jämförde läsinlärningen under de första två skolåren hos barn med turkisktalande föräldrar med barn från holländska familjer. Tidigare studier har visat att skillnader i språkstruktur mellan modersmålet och läsinlärningsspråket endast spelar en marginell roll för att förklara skillnader i läsförmåga (sid 92). Verhoeven (a.a) antar att problemen har sitt ursprung i ordigenkänning. Fonemstrukturen i läsinlärningsspråket är inte så välbekant för invandrabarnen, och inte heller ordens ortografiska struktur. Verhoeven menar att en ortografisk minnesrepresentation endast uppstår om ordets mening är känd för barnet. De grundläggande problemen på fonem- och ordnivå får också effekter på textförståelse. Mindre duktiga läsare blir mer kontextberoende i sin läsning. "Top down"-processer får alltså tas i anspråk för att hjälpa upp ordavkodningen i stället för att underlätta textförståelsen (bilda relationer och inferenser i texten, och mellan texten och de egna förkunskaperna. I en empirisk studie visar Verhoeven (a.a.) att de turkiska barnen i studien var underlägsna de holländska vad gäller ordavkodning efter tio månaders skolgång. Skillnaden var dock inte längre signifikant i slutet av andra skolåret (efter tjugo månader). De holländska barnen var dock fortfarande duktigare på att läsa högfrekventa ord. Vad gäller

textförståelse presterade de holländska barnen bättre såväl efter första som efter andra skolåret. Faktorer som förklarar textförståelse bland de turkiska barnen var efter första skolåret framför allt ordavkodning. Efter det andra skolåret hade inte ordavkodningsförmåga längre samma förklarande kraft. I stället var kunskap om holländska syntaxregler den faktor som hade störst förklaringsvärde. Barnens turkiska modersmål var inte en interfererande faktor i läsinläringen. Däremot hade "kulturell tillhörighet" betydelse för läsförmågan:

"The extent to which minority children succeed in identifying with the majority language and culture appears to be important for the course of their reading development in the second language." (sid 109)

De pedagogiska konklusionerna av studien är dels att bygga upp talspråksförmågan innan läsinläringen startar, dels att lästräningsmaterialet i skolan måste matchas med barnens talspråksförmåga. Verhoeven (a.a.) rekommenderar också att läraren förklarar svåra ord och huvudelement i texter innan de läses.

García (1991) analyserade spansktalande amerikanska barns (årskurs 5 och 6) resultat på ett läsförståelseprov jämfört med barn med engelska som modersmål. Resultaten visar att de spansktalande barnens bristande ordförråd på engelska och förkunskap om testinnehållet påverkar testresultaten kraftigt. Deras sämre prestation på provet elimineras om man i den statistiska analysen tar hänsyn till skillnader i förkunskap. Vidare tolkar de spansktalande barnen frågorna ordagrant, och missar därför textinformation i omskrivningar och synonymer. I en intervjuserie som följde på den kvantitativa datainsamlingen ger García (a.a) några exempel på typiska misstag som de spansktalande barnen gör:

- Hälften av de spansktalande barnen missade en fråga i en text om Canada som inget engelsktalande barn missade; "*A serious handicap for growth in trade is a) a lack of streams, b) few harbors, c) icebound harbors, d) overproduction.*"

De intervjuade spansktalande barnen visste inte vad "icebound" betydde. De misstolkade också innebörden i "handicap", som de trodde endast kunde vara ett adjektiv för att beskriva en individ. När intervjuaren översatte dessa ord till spanska kunde barnen ange rätt svar.

- I en fråga om jorderosion hade ett av de spanska barnen tolkat ordet som "eruption", och dragit slutsatsen att texten handlade om vulkaner.

Studien visar på risken att barn som testas på ett annat språk än sitt modersmål har "dolda" brister i ordförståelse och kulturbundna schemata för hur frågor och svar i ett test skall se ut. Läsförståelsetest kommer därmed att underskatta barnens potential när det gäller textförståelse.

Langer, Bartolome, Vasquez och Lucas (1990) studerade tvåspråkiga barns meningsskapande i samband med läsning av skoltexter (berättande och redogörande texter på spanska och engelska). Studien genomfördes med tolv elever med mexikanskt ursprung i årskurs 5 i en skola i norra Californien. De behärskade såväl engelska som spanska i någon utsträckning. Variationsvidden i deras prestationer på engelska respektive spanska språktest var dock stor. Två av eleverna bedömdes inte tala flytande vare sig på spanska eller engelska. Langer et al (1990, a.a.) bedömde elevernas läsförmåga dels med traditionella metoder (flervalsfrågor, frågor med öppna svar), men också med skattningar av deras "meaning making abilities". I denna överordnade förmåga ingår "att bygga textföreställningar" ("overall envisionment building"), förmåga att göra förutsägelser i texten, förståelse av textens språk, och bekantskap med genrekarakteristika. Studien visar att komponenterna i "meaning making ability" ger samstämmiga skattningar, speciellt för hög- och lågpresterande elever. Samtliga elever använde sin spanska även när de läste engelskspråkiga texter. Detta gällde särskilt när läs-uppgifterna var något svårare. En jämförelse mellan elevernas resultat på standardiserade engelska lästest och skattningarna av "English envisionment" visade ett samband på  $r = 0,79$ . Samtidigt som de två måtten överensstämmer i hög grad visar resultaten enligt Langer et al att de formella språktesten är sämre på att beskriva elevens läsförmåga än skattningen av "meaning making ability".

### *Sammanfattande slutsatser*

- Invandrabarns överrepresentation av läs- och skrivproblem har en annan bakgrund än dyslexi. Bristande talspråkserfarenhet av läsinlärningsspråket leder till svårigheter med att analysera ljudbilden i fonem. Det leder också till sämre syntax, som yttrar sig i osäkerhet om ordens böjning, ordföljd etc. Mindre läsning och osäkerhet om orden betydelse leder till ett mindre och sämre fungerande förråd av minnesbilder av ord.
- Reguljära lästest och lästdiagnoser underskattar invandrabarns potential när det gäller läsförståelse.
- Pedagogiska program för att ge stöd till invandrabarn med läs- och skrivproblem bör innefatta åtgärder för att bygga upp talspråksför-

mågan innan läsinläringen startar. Lästräningsmaterial i skolan måste matchas med barnens talspråksförmåga.

## Datorstöd för elever med läs- och skrivsvårigheter

Datorstöd till elever med läs- och skrivproblem har fått omfattande spridning under 1990-talet (Riis 1992). Datorstödet kan ta sig olika uttryck. En del pedagogiska program är särskilt inriktade på stavningsträning. Andra ger stavningsstöd i anslutning till skrivning, medan ytterligare andra erbjuder eleven och läraren fortlöpande diagnos och utvärdering parallellt med läsning och skrivning. En del program arbetar med konventionell bildskärmspresentation, medan andra också erbjuder alternativa presentationsformer (talsyntes, digitaliserat tal). Datoranvändning kan tänkas medverka till förbättrad läs- och skrivutveckling på flera sätt. Datorer motiverar elever att arbeta mer med sina svårigheter. Dels är tekniken i sig motiverande för många, dels ger datorprogram för elever med läs- och skrivproblem kontinuerlig feedback på elevernas läsning och skrivning utan att eleven behöver vidgå sina problem inför klasskamraterna. Datorer ger också möjligheter till alternativa presentationsformer av text; visuellt, auditivt eller i båda modaliteterna samtidigt. Montali och Lewandowski (1996) fann att dyslektiker som fick en text presenterad bimodalt (dvs i två sinneskanaler, t ex syn och hörsel samtidigt) förbättrade sina resultat på läsförståelseprov till samma nivå som icke-dyslektiker hade med en visuell presentationsform. Olson et al (1986) visade att läsförståelse och ordigenkänning ökade när läsaren själv fick möjligheter att själv välja att få svåra ord i en datorpresenterad text upplästa för sig. Olofson (1992) visade att elever med läs- och skrivproblem läste med större uthållighet, och valde svårare texter när de hade möjlighet att få syntetisktalpresentation av svåra ord i en datorpresenterad text. De klaraste effekterna erhöles med något äldre elever (årskurs 6 och 7). Olofson (a.a) påpekar också att datorstödet kan ge möjligheter för läs- och skrivhandikappade att kompensera bristande fonologisk förmåga genom att utveckla en morfologisk strategi vid läsning (sid 176).

Leong (1992) diskuterar möjligheter att stödja förståelseinriktade lässtrategier genom användning av hypertext- och hypermediasystem. Dessa system organiserar texten i nätverk eller hierarkier i stället för i sekvenser som vanlig tryckt text gör. Läsaren kan alltså själv välja väg genom texten, läsa mer översiktligt om sådant som är välbekant, och gå på djupet med svårare delar av texten. Hypermedia erbjuder dessutom

läsaren att själv välja presentationsform (ord-bild-ljud) för olika "text"-avsnitt. Leong (a.a) menar också att hypertextsystem på ett tydligt sätt gör läsaren delaktig i konstruktionen av mening (jfr Vygotskij) ur texten.

Olson och Wise (1992) visar i ett brett upplagt skolbaserat experiment på starka effekter av datorstöd för elever med läs- och skrivproblem. Detta gäller såväl fonologisk förmåga som ordigenkänning. En kontrollgrupp som inte fick datorstöd uppvisade obetydliga förbättringar i motsvarande avseenden trots att de kontinuerligt deltog i vanlig specialundervisning för sin läsproblem. De elever som deltog i datorstödsprogrammet uppvisade dubbelt till fyrdubbelt så stora förbättringar i läsförmåga som barnen i kontrollbetingelsen.

En viktig slutsats av studien är att datorstödet kräver aktiva lärarin-satser för att få önskad effekt:

"The analysis of differences in gains between Phase I and II highlighted the importance of adequate pretraining, monitoring and encouragement by the experimenter. On average, the best gains were obtained from subjects who got the most individual attention and who started with relatively higher phonological awareness." (Olson och Wise 1992, sid 136)

### *Sammanfattande slutsatser*

- Datorer motiverar elever att arbeta mer med sina svårigheter, och att försöka sig på svårare och längre texter. Möjlighet till talpresentation är viktig.
- Om datorstöd används för barn med stora problem, eller tidigt i läsinläringen, krävs ett aktivt lärarstöd. Om datorprogram används så att eleven arbetar självständigt i detta stadium finns en risk att resultatet blir sämre än med konventionell pedagogik.
- De allra bästa resultaten av datorstöd får man för barn som hunnit en bit på väg i sin läsutveckling, men som tenderar att stanna av utan extra stöd.

## Utvärdering av pedagogiska program för elever med läs- och skrivsvårigheter

"Schools generally provide pretty good programs in kindergarten, 1st grade, and beyond, but they know with certainty that a number of children will fall by the wayside. In particular, a certain number of children of normal intelligence will fail to learn to read. After a while, these children are very

likely to be retained, assigned to longterm remedial services, or labeled as having specific learning disabilities and provided with special education services.

By the time these services are rendered, most of the children will already have realized that they have failed at their most important task – learning to read. Accordingly, they likely will have lost much of their earlier motivation, enthusiasm, and positive expectations. Schools will be paying for years – in special education and in remedial instruction costs – for failing to ensure that students succeed in the early grades." (Slavin 1996, sid 5)

Viljan att styra resurser mot problem i den tidiga läsinlärningen för att undvika långsiktiga och svårbearbetade läsproblem har manifesterats i omfattande satsningar på "early intervention programs" i USA.

Wasik och Slavin (1993) sammanställde 16 olika vetenskapliga studier av fem sådana "early intervention"-program i USA. Gemensamt för alla program var att de betonade perceptuell analys (dvs analys av ords och bokstävers visuella och auditiva form), kunskap om skriftspråkskonventioner, avkodning, muntlig språkfärdighet, förförståelse, ordförråd ("lexical access"), satsanalys ("syntactic analysis of sentences") och läsförståelse. Wasik och Slavin noterar att fonologisk medvetenhet inte tas upp som träningsmål i något av programmen. Alla program är exempel på "one-to-one tutoring" (dvs en lärare-en elev). De fem programmen är:

1. *Reading Recovery* (RR), som erbjuds de 20 procent av förstklassarna som lyckas sämst med läsningen. Eleven får en halvtimmes individuell träning per dag, antingen tills han/hon når upp till klassens medelprestation, eller har fullföljt totalt 60 sessioner. Särskilt utbildade lärare ansvarar för undervisningen. RR bygger på tre grundantaganden om läsning, nämligen att
  - a) läsning är en strategisk (dvs medvetet styrd) process som startar i läsarens föreställningar och mål.
  - b) läsning och skrivning är sammanflätade, och måste gå hand-i-hand i läsinlärningen
  - c) barn lär sig att läsa genom att läsa meningsfull text; inte genom träning av delförmågor med meningslöst innehåll.

Reading Recovery vänder sig inte till elever som redan från skolstart ingår i specialundervisningsprogram av något slag, eller som går om första klass.

2. *Success for All* riktar sig till elever som har svårigheter med läsinlärningen. Alla elever diagnosticeras var åttonde vecka, vilket innebär att elever kontinuerligt kan passera in i eller ut ur det särskilda

stödprogrammet. Alla elever skall nå målet, medan tiden till målet tillåts variera. Tjugo minuters träningsessioner ges var dag. Programmet arbetar med "phonics controlled" meningsfull text. Man tränar "word attack skills" (dvs hur man dyrkar upp svåra och obekanta ord), fonologisk förmåga, "sight vocabulary" och ger direkt hjälp med strategier för att öka läsförståelsen. Läsning och skrivning tränas tillsammans. Särskilt utbildade lärare arbetar i lärarlag där de omväxlande fungerar som klasslärare i "15-grupper", som vanliga klasslärare, och som instruktörer i "one-to-one tutoring".

3. *Prevention of Learning Disabilities (PLD)* baseras på neuropsykologiska diagnoser, programmet avser inte bara problem med läsning och skrivning, utan inlärningsproblem i stort där perception och minne behöver tränas. Diagnosinstrumentet "SEARCH" och träningsprogrammet "TEACHH" är båda delar av programmet. Läsningen delas upp i komponenter, där träningen koncentreras på det eleven har problem med (inlärningsstrategier, förståelseprocesser, "word attack" eller "pre-reading skills"). Insatserna består i stor utsträckning av färdighetsträning (30 minuter per dag). Ingen samordning med den reguljära undervisningen sker.
4. *Wallach Tutoring Program* utgår från att läsning bygger på en hierarki av färdigheter, där de lägre måste behärskas innan de högre kan tränas. Tonvikten i träningen ligger på fonologi. Ingen träning ges vad gäller metakognitiva färdigheter, som t ex strategier för läsförståelse. Efter tio veckors grundträning med fonemläsning övergår man först till träning med enkla ord, och sedan till läsning i vanliga läroböcker. Träningen är i de inledande faserna inte integrerad med den vanliga undervisningen. I "läroboksfasen" är programmet dock integrerat med den vanliga klassundervisningen.
5. *Programmed Tutorial Reading* riktar sig till elever som presterar i den nedre kvartilen i årskurs 1. Volontärer eller föräldrar arbetar som instruktörer. Träningen är hierarkiskt uppbyggd, med träning i "sight reading" (helordsläsning) i den första fasen, fonemanalys och syntes i nästa fas, och därefter förståelseinriktad träning med ord eller meningar. Inläringsteorin bakom programmet är operant betingning. Programmet bygger inte på någon klart deklarerad modell av läsning. Det finns inte heller något samband mellan programmet och den reguljära klassundervisningen.

Programmets effekter har jämförts med kontrollgrupper som fått reguljär specialundervisning ("Chapter 1"). Gemensamt för alla program är att effekten avtar över tid.

*Reading Recovery* ger väsentligt bättre effekt än kontrollbetingelsen. Man bör dock notera att effektstorleken jämfört med re-

guljär specialundervisning avtar kraftigt när man följer upp eleverna till årskurs 3. En väsentlig förklaring till detta är en statistisk effekt av att variationen i elevernas läsförmåga ökar kraftigt över tid. Vidare gäller den angivna effekten enbart för de elever som lyckats nå kriteriet "i nivå med klassen i stort" innan de fullföljt 60 RR-lektioner. De sammanlagt 27 procent av eleverna som misslyckats med detta läste vid det sista uppföljningstillfället i årskurs 3 väsentligt sämre än kontrollgrupps eleverna.

Effekten av "*Success for All*" jämfört med reguljär specialundervisning var i motsats till RR-effekten bestående över tre år. Man bör samtidigt notera att inga elever med svårigheter avvisats eller avförts från "*Success for All*".

Effekterna av "*Prevention of Learning Disabilities*", "*Wallach Tutoring Program*", och "*Programmed Tutorial Reading*" är positiva men svaga enligt de studier som sammanställningen bygger på. Flera av de underliggande studierna har dock metodbrister som gör att det är svårt att värdera utfallet.

Wasik och Slavin, (1993, a.a.) sammanfattar slutsatserna av de jämförande studierna så att:

"...programs with the most comprehensive models of reading, and therefore the most complete instructional interventions, appear to have larger impacts than programs that address only a few components of the reading process."

"..it is not enough that programs simply use tutors. The content of the reading program in addition to the form of instructional delivery may be important variables."....." ...for tutoring to be maximally effective it must improve the quality of instruction, not only increase the amount of time, incentive value, and appropriateness to students' needs"

"..programs using certified teachers as tutors appeared to obtain substantially larger impacts than those using paraprofessionals."

"Only one program, *Success for All*, is designed to integrate completely with regular classroom instruction, and this program also produced some of the largest effect sizes." (sid 196)

Wasik och Slavin (1993, a.a.) jämför också "one-to-one tutoring" med halvklassundervisning vad gäller kostnadseffektivitet. Effekten av "*Reading Recovery*" och "*Success for All*" var fyra gånger så stor som för de bästa resultaten av halvklassarrangemang. Hade man utnyttjat de extra lärarresurser som krävs för halvklassarrangemanget för extra individuellt stöd enligt RR eller "*Success for all*" hade man fått väsentligt bättre resultat för eleverna till samma kostnad.



En allmän synpunkt på genomförandet av de utvärderingsstudier som Wasik och Slavin (1993, a.a.) rapporterar är att data om hur programmen implementerats saknas. Program med sämre utfall kan alltså ha fått det på grund av att programmet inte genomförts planenligt. Pinnell, Lyons, DeFord, Bryk och Seltzer (1994) rapporterar i en jämförande studie av "en-till-en"-program och program som arbetar med små grupper fördelning över tid av olika aktiviteter under ett genomsnittspass. De jämför fem olika program som alla ger daglig träning i ca 30-minuterspass. Programmen Reading Recovery, Reading Success (som bygger på Reading Recovery, men med kortare instruktörsutbildning), Direct Instruction Skills Plan ("DISP", som bygger på färdighetsträning omväxlande med vanlig klassrumsundervisning), Reading and Writing Group (RWG, smågruppsmetodik med utbildade Reading Recovery-lärare och material), och en jämförelsebetingelse som bestod i reguljär specialundervisning i mindre grupp ("Chapter 1" med lärare utan speciell utbildning) ingick i studien.

**Tabell 1 Innehåll i fem jämförda specialundervisningsprogram för elever med läs- och skrivproblem. Procent (efter Pinnell et al, sid 26)**

	Reading Recovery	Reading Success	DISP	RWG	Chapter 1
Läsa text	60	62	30	27	21
Skriva text	25	29	0,3	23	3
Övrigt	15	9	70	50	76
Summa	100%	100%	100%	100%	100%

Under rubriken "övrigt" i tabell 1 ovan döljer sig en rad olika aktiviteter. För Reading recovery utgör 2/3 av tiden för "övrigt" att prata om böcker. Mindre än en procent ägnas åt andra saker än det programmet avser. Detta gäller även för Reading Success, där 80 procent av "övrigt"-tiden avser "att prata om böcker". För DISP är andelen "övrigt" 70 procent av tiden. Här avser över 70 procent (dvs ca hälften av den totala tiden) färdighetsträning med "phonics worksheets" eller "Word drill". 3,5 procent av tiden åtgår för allmänna aktiviteter som inte har med programmet att göra. Femtio procent av tiden i DISP upptas av "övrigt". Drygt hälften av detta (dvs ca 25 procent av all tid) åtgår till "icke- programrelaterade aktiviteter".

I kontrollgruppsbetingelsen ("Chapter 1") upptar "övrigt" 76 procent av tiden. Detta fördelar sig på 57 procent "phonics worksheets", "letter

work" och "word drill". Aktiviteter som ej har med programmet att göra upptar 28 procent av tiden för "övrigt".

Pinnell et al (1994, a.a.) summerar effekterna av en experimentell studie med de ovan beskrivna programmen i 33 skolor med 324 elever. Reading Recovery var det enda program som gav signifikant bättre resultat än kontrollbetingelsen på alla utfallsmått. Såväl Reading Success som DISP gav sämre resultat, vilket enligt Pinnell et al visar att "en-till-en"-betingelsen i sig inte svarar för effekten. RWG ger den näst största effekten efter Reading Recovery i en uppföljningsmätning i årskurs 2. Av resultatredovisningen framgår att variation i resultat inom de deltagande skolorna i tre av fyra utfallsmått utgör en variationskälla som är nio till trettio gånger så stor som variationen i resultat mellan programmen.

Tunmer (1994) konstaterar att Reading Recovery (RR) endast inkluderar direkt instruktion i ordavkodning om eleven själv tar upp temat. Barnet utvecklar enligt det pedagogiska synsättet bakom Reading Recovery kunskaper om relationen mellan fonem och bokstäver genom egna skrivövningar utan särskilda instruktioner. Tunmer prövade i en empirisk studie vilket resultat man fick om direkt undervisning i fonologisk avkodning inkluderades i Reading Recovery-program. Tre matchade grupper fick antingen RR enligt standardprogrammet, RR med fonologisk träning, eller traditionell specialundervisning. Samtliga elever visade sig på förtest ha mycket dålig fonologisk förmåga. Båda RR-grupperna presterade avsevärt bättre än vanlig specialundervisning efter programmets slutförande. Eleverna i RR-betingelsen med fonologisk träning nådde emellertid träningsmålet på i genomsnitt 41,75 lektioner jämfört med med 57,3 lektioner för eleverna i den vanliga RR-gruppen. Tunmer summerar med att konstatera:

"that systematic instruction in phonological recoding skill was much more effective than incidental instruction; that the inclusion of direct instruction in phonological recoding skill yielded better results than relying on writing activities as the primary means of developing knowledge of the alphabetic code; and that a metacognitive approach to code instruction that included the use of phonograms could be a very effective intervention strategy for at-risk readers. The results further indicated that the children selected for reading recovery were particularly deficient in phonological processing skills, and that their progress in the programme was strongly related to the development of these skills." (sid 157)

Den mycket dåliga utvecklingen av läsförmåga för de barn som inte uppnår RR-målen inom 60 lektioner ( se ovan, sid 24) kan till en del

förklaras av att grundproblem med fonologisk medvetenhet inte angrips systematiskt med Reading Recovery i reguljär form.

Snowling (1996) har sammanställt resultat av forskning kring effektivitet i läsundervisningsmetoder, samt analys av faktorer som styr barns läsutveckling. Effektmått som använts i de studier Snowling refererar inkluderar såväl avkodningsförmåga som läsförståelse. Hon påpekar att det inte finns något stöd för att strategin att använda sig av syntaktisk och semantisk redundans i texter skulle hjälpa barn med läsproblem. "Psycholinguistic guessing games" ger rätt gissningar endast i tio procent av fallen.

Gemensamt för effektiva program är att de kombinerar fonologisk träning med direkt lästräning, att de låter barnen träna på sina svårigheter, och att de vidgar barnens "lexikon" av ordformer, ljudbokstavskombinationer och medvetenhet om språkets ljudsegmentstruktur. Snowling påpekar att faktorer som t ex läraregenskaper, klassrumsklimat, föräldrastöd, tid för träning etc är av stor betydelse oavsett vilket program man använder.

### *Sammanfattande slutsatser*

- Effekten av intensivträningsprogram (dvs program som sträcker sig över en termin eller mindre) tenderar att avta över tid.
- Effektiva program tränar elevens läsning och skrivning på alla nivåer. De inkluderar såväl ljudbilsanalys och rättstavningsövningar som strategier för att förbättra läsförståelse.
- Program lyckas sämre om de inte inkluderar träning av fonologisk medvetenhet.
- Det räcker inte med "more of the same". Programmet måste ge ett kvalitativt tillskott utöver den vanliga undervisningen,
- Särskilt utbildade lärare bör handha programmen.
- Integration mellan den individuella undervisningens innehåll och den vanliga klassrumsundervisningens innehåll ger bättre resultat.
- Program med individuell undervisning är kostnadseffektivt jämfört med halvklassarrangemang med reguljär specialundervisning.
- Tid för direkt läs- och skrivträning varierar kraftigt mellan olika program. De program som ger mest direkt läs- och skrivträning lyckas bäst.
- Lärarskicklighet, arbetssätt, klassrumsklimat och föräldrastöd har stor betydelse oavsett program.

## Forskning om strategier för att förbättra läsförståelse

Läsförmåga innefattar såväl automatiserad avkodning som läsförståelse. Dessa två faktorer står i ett multiplikativt förhållande till varandra, dvs sätts den ena faktorn till noll, eller ett lågt värde, kan vi inte längre tala om läsförmåga (Höien & Lundberg 1992). Genomgången av forskning om fonologisk medvetenhet visar en imponerande kvalitet och pedagogisk relevans i de vetenskapliga studierna. Många av de mest citerade läsforskarna har ägnat sig åt detta problem, och deras resultat har omsatts i praktiska pedagogiska program.

Forskningen om åtgärder för att förbättra läsförståelse uppvisar tyvärr inte samma positiva bild. Många studier som haft inflytande på läromedelsutveckling och pedagogiska program uppvisar stora kvalitetsbrister. I en genomgång av samtliga studier på området som publicerats från slutet av 1970-talet till slutet av 1980-talet konstaterar Lysynchuk et al (1989) stora brister i studiernas kontroll av störande bakgrundsvariabler som kan påverka tolkningen av resultaten. Vidare redovisas resultat på individnivå trots att klasser eller skolor varit urvalsenheter i studierna. Lärare har fått anmäla sig frivilligt som deltagare i experimentbetingelser, medan andra lärare tilldelats kontrollbetingelser av den vetenskapliga projektledningen. Effekter av "experimentlärarnas" motivation kan alltså mycket väl förklara resultaten. Instrumenten som använts för resultatmätningar i ett antal av studierna har inte utprovats i förväg. Deras svårighetsgrad har i ett antal fall legat antingen för högt eller för lågt med tanke på det genomförda programmet. Detta är särskilt anmärkningsvärt eftersom textens svårighetsgrad visats ha stor betydelse för läsarstrategier (Carver 1992). Lysynchuk et al (a.a) sammanfattar:

"Every study we examined fell short on at least three criteria of validity. ....there were studies that failed to meet as many as 13 criteria. What is particularly striking to us is that some of the most problematic studies are widely cited in the literature on reading comprehension strategies. In several cases we can point to major curricular revisions that have followed based on poorly conducted research." (sid 467).

En av de mer inflytelserika forskningsinriktningarna när det gäller pedagogiska strategier för att förbättra läsförståelse är den sk "schemateori". Denna teori innebär att läsarens förståelse av texten är beroende av mentala schemata, eller förförståelsemodeller ("advance organizers") som redan finns i läsarens minne (Anderson & Pearson 1984). Schemateori lägger tonvikt vid redan inlärd generella text-

strukturer som läsaren projicerar på texten ur minnet under läsningen. Sådana schemata har visats ha effekter både på omedelbar inläring och återgivning ur minnet av en text (a.a. sid 278). Pedagogik för att förbättra läsförståelse innebär utifrån schemaperspektivet bland annat att uppmuntra läsaren att göra egna inferenser utifrån texten, att anlägga ett personligt perspektiv på texten, samt att kontinuerligt relatera texten till de egna förkunskaperna på det ämnesområde texten behandlar.

Dole, Brown och Trathen (1996) sammanfattar centrala element i läspedagogik baserad på schemateori:

".. a considerable body of instructional research demonstrating the effectiveness of activating and building students' prior knowledge before reading a text. Such effective instruction includes activities such as previews (Graves, Cooke & LaBerge, 1983), prereading discussions (Beck, Omanson & McKeown, 1982; Hansen, 1981; Hansen & Pearson, 1983), story mapping (Idol 1987), semantic mapping (Anders, Bos & Filip, 1984), vocabulary development (Stahl & Kapinus, 1991) and writing (McGinley & Denner, 1987)" (sid 62)

Dole, Brown och Trathen (1996, a.a.) studerade effekter av strategiträning på läsförståelse. Strategiträningen syftade till att lära "at risk students" att läsa aktivt genom att göra prediktioner under läsningens gång, identifiera huvudpersoner, centrala element i texten etc. Denna "procedurkunskap" kombinerades med kunskap om hur och när man bäst kunde använda strategin. De konstaterar att strategiträningen gav bättre resultat än såväl en betingelse där barnen fick centrala begrepp i texterna förklarade för sig ("story content") som en betingelse med vanlig specialundervisning ("Chapter 1").

Schemateori har fått stort genomslag i praktisk pedagogik, sannolikt mer på grund av att den vardagliga erfarenheten validerar schemateorin än det vetenskapliga stöd den har funnit. Flera forskare har på 1990-talet kritiserat schemateori som förklaring till hur skillnader i läsförståelse och minne av texter uppkommer. Sadoski, Paivio och Goetz (1991) menar att "dual coding theory" (DCT) bättre förklarar de resultat som rapporterats. Enligt DCT finns en analog representation ("imagery") av texter jämsides med en verbal. En helhetsbild, med såväl emotionella som kognitiva element, skapas under läsningen. Den språkliga informationen i den löpande texten jämförs och assimileras kontinuerligt med denna helhetsbild. De två textrepresentationerna är funktionellt oberoende, men kan samarbeta i olika faser av minnesinlagring och åtkomst (a.a. sid 478). Medan den verbala informationen lagras sekvensiellt lagras den analoga holistiskt. De två representatio-

nerna interagerar i effektiv inläring, förståelse, minneslagring och åtkomst. Författarna menar att denna teori är otillräckligt utnyttjad i läsforskning och läspedagogik.

Lindamood, Bell och Lindamood (1997) relaterar fonologisk medvetenhet till "imagery" och "comparator functions" ("interna monitorer"; min översättning) i en hierarki av funktioner där högre nivåer är beroende av lägre för att åstadkomma god läsförståelse. De interna monitorerna arbetar såväl på avkodnings- och teckennivå som på menings- och textstrukturnivå. Holistiska representationer ("images") på ord-, menings- och textnivå fungerar som jämförelse- och inkodningsbas för den verbala informationen. Lindamood et al (1997, a.a.) visar hur Paviios grundläggande forskning har omsatts i pedagogiska program som visat sig ha mycket positiva effekter på läsförståelse:

"Linden and Wittrock (1981) stated, in a study with fourth graders, 'The generation of verbal and imaginal relations or associations between the text and experience increased comprehension approximately by fifty percent.' Further research by Oliver (1982), in three experiments to determine whether an instructional set for visual imagery would facilitate reading comprehension in elementary school children, concluded, 'These findings indicate that teachers should try to help children develop their metacognitive skills of visual imagery as a strategy for improving comprehension... Visualization enhances comprehension'" (sid 226)

Lindamood et al (1997, a.a) kontrasterar pedagogisk metodik baserad på DCT med pedagogisk standardpraxis som uppmuntrar eleven att inrikta sina läsansträngningar direkt på överordnade processer i hierarkin. Finns inte någon holistisk representation som stöd för de högre mentala processerna är uppmaningar att läsa och tänka kritiskt verkninglösa. Finns de tenderar läsaren även utan yttre stöd att läsa upptäckande och kritiskt.

Carver (1992) för fram "rauding theory" som en bättre modell än schemateori för att förklara skillnader i läsförståelse. "Rauding theory" fokuserar på läsarbeteende, och identifierar fem grundläggande typer av läsprocesser: "skimming" (skumläsning), "scanning" (avsökning), "rauding" ("normalläsning"), "learning" (lärande) and "memorizing" (minnesinprägling). "Rauding" betecknar det rutiniserade, generella läsmönster som läsaren tillämpar om han/hon inte tvingas eller tvingar sig att skifta över till någon av de andra typerna av läsprocesser. Carver menar att schemateori endast är tillämplig i samband med "learning"- och "memorizing"-processer. I de flesta fall (även i samband med läsning i skolan) använder läsaren "rauding"-processer. "Rauding theory" kan förklara textförståelse utifrån variabler som läsförmåga, tillgänglig

lästid, läshastighet och textens svårighetsgrad, menar Carver. Schemateoretisk forskning tar i de flesta fall inte upp någon av dessa variabler som förklaringsgrund för läsförståelseskilnader. Carver visar att effekter av förkunskap på textförståelse när det gäller berättande texter är väsentligt mindre än effekter av läsförmåga. När det gäller utredande texter (som de flesta lärobokstexter är exempel på) menar Carver att texten måste vara relativt svår för att textstrukturvariabler, som tillmäts stor betydelse av schemateori, skall kunna förklara läsförståelseskilnader (a.a. sid 171). Carver varnar för ett okritiskt accepterande av schemateori i skolsammanhang:

".. many school districts are attempting to overhaul their instructional practices to be in tune with recommendations stimulated by schema theory (e.g. Wood, 1988). Yet, the direct evidence supporting schema theory when generalizing about the normal reading that ordinarily goes on in school districts has been found to be highly questionable." (sid 173)

Det måste anses som anmärkningsvärt att forskningsstödet för att utveckla och förbättra läsförståelse är så svagt. Den forskning som Carver, Paivio med flera lagt grunden till väntar ännu på pedagogiska utvecklingsprojekt för att omsättas i praktiskt bruk.

### *Sammanfattande slutsatser*

- Det finns ännu inte någon enighet bland forskare när det gäller strategier för att förbättra läsförståelse. Den forskning som presenterats här erbjuder viktiga bidrag till en ny begreppsstruktur. Vi är dock ännu långt från dokumenterat verksamma pedagogiska program. Forskningsområdet bör prioriteras!
- Den hittills dominerande skolan, "schemateori", är ifrågasatt. Textstrukturvariablerna spelar mindre roll än man tidigare ansett. Fokus i forskningen riktas i stället mot läsarstrategier. I skolan riktas däremot inte uppmärksamheten på elevers strategier för att tillgodogöra sig textens innehåll.
- Eleverna bör uppmuntras att skapa bilder av texter för att öka sin läsförståelse.

## Relationer mellan dyslexi, sociala problem och koncentrationsstörningar

Maughan (1995) konstaterar i en översikt av studier där man följt barn med läs- och skrivproblem upp i ungdoms- och vuxenåldrar att de flesta studier är behäftade med metodproblem (ej representativa urval, bristande datakvalitet etc). De flesta studier som refereras demonstrerar läs- och skrivproblemens beständighet. Svårighetsgraden hos läsproblemen i barndomen, samt allmän intellektuell förmåga är de mest betydelsefulla prediktorerna för senare utveckling. Däremot har föräldrarnas socioekonomiska status liten eller ingen betydelse (sid 359). De som hade specifika läs- och skrivproblem i barndomen visade en svagare läsutveckling än de som hade generella inlärningsproblem. En klinisk studie (Naylor et al 1990, ref i Maughan 1995) visar att över hälften av dem som bedömts som "reading disabled" i barn- och ungdomsåren fortfarande bedömdes på samma sätt som vuxna. En tredjedel bedömdes läsa "normalt". I en långtidsuppföljning av ett antal innerstadsbarn i London läste en tredjedel av 27-åringar som var dåliga läsare i barndomen fortfarande under den nivå som bedöms som normal för 12-åringar. Var tionde läste motsvarande normala nioåringar eller sämre. En femtedel nådde upp till samma resultat som 96 procent i en jämförelsegrupp utan läsproblem i barndomen nådde. De som utvecklar sin läsförmåga utmärks framför allt av att de fortsatt utbildade sig efter den obligatoriska skolans slut. 58 procent i en grupp som uppvisade läs- och skrivproblem i barndomen hade inga formella utbildningskvalifikationer (dvs inga "certificates", medan 8 procent hade "'A' level certificates". I en jämförelsegrupp utan läs- och skrivproblem i barndomen var motsvarande andelar 24 respektive 27 procent.

I samma översikt (Maughan 1995, a.a.) analyseras också relationen mellan psykiska och sociala anpassningsproblem å ena sidan och läs- och skrivproblem i barndomen å andra sidan. Resultaten i detta avseende är motsägelsefulla. Barn som haft neurologiska problem förutom sina läs- och skrivproblem förefaller ha den mest negativa prognosen. Vad gäller kriminalitet kan man inte konstatera någon överrepresentation till följd av "rena" läs- och skrivproblem. Maughan understryker att resultaten måste beläggas genom replikationsstudier innan några slutsatser kan dras.

I en senare studie redovisar Maughan et al (1996) resultat som stärker hypotesen att länken mellan läs- och skrivproblem och beteendeproblem går via koncentrations- och uppmärksamhetsproblem. Problem med skolfrånvaro är en tydlig prediktor för allvarigare sociala problem



bland barn med uppmärksamhets- och koncentrationsstörningar i tillägg till läs- och skrivproblem.

Koncentrationsstörningar och uppmärksamhetsproblem tillsammans med hyperaktivitet (betecknat som MBD/DAMP eller ADHD) har visat sig samvariera med dyslexi i betydande utsträckning. Olika forskare har angivit att från 15 till 80 procent av MBD/DAMP-barn också är dyslektiker i enskilda prevalensstudier. Det finns olika antaganden om varför dessa två problem skulle uppträda samtidigt. En gemensam bakomliggande biologisk avvikelse kan tänkas ge båda störningarna. Primära problem med uppmärksamhet och koncentration kan tänkas leda till sämre läsinlärning, eller, alternativt, primära problem med läsning (eller läsningens språkliga grund) kan tänkas leda till bristande förmåga att tolka och förstå abstrakta skeenden i allmänhet. Den sistnämnda hypotesen får stöd i en empirisk studie av Pennington et al (1993). Tidigare forskning stöder antagandet att det finns två distinkta bakomliggande problem som ger upphov till respektive dyslexi och MBD/DAMP (ADHD). Pennington (a.a) menar att dyslexi ("specific reading disability" eller "RD") har en klarare kognitiv karaktär än MBD/DAMP.

"In summary, across several studies contrasting neuropsychological function in RD versus ADHD samples, verbal deficits specific to RD have been found, but deficits specific to ADHD have been more difficult to pinpoint. Overall, the existing literature provides stronger validation for RD than ADHD as a discrete and specific cognitive syndrome" (sid 512)

Resultaten av den empiriska studien visar att en grupp med både RD och ADHD liknar enbart RD-gruppen i läsförmåga och fonologisk förmåga liksom i de exekutiva funktioner som antas ligga bakom ADHD. Gruppen med enbart ADHD avviker ifrån de två andra grupperna ("enbart RD" respektive "RD" och "ADHD") i både språkliga och exekutiva funktioner. Pennington (a.a. sid 520) sammanfattar med att konstatera att "enbart ADHD"- och "enbart RD"-grupperna representerar två distinkt skilda kliniska syndrom, samt att separata biologiska och kognitiva processer ligger bakom respektive problem. Vad gäller gruppen som uppvisar båda problemen drar Pennington slutsatsen att primära dyslexiproblem har lett till sekundära ADHD-symtom. Pennington rekommenderar longitudinella studier av grupper som från förskoleåldern uppvisar distinkta problem av RD- eller ADHD-typ för att validera resultaten.

### *Sammanfattande slutsatser*

- Många studier är behäftade med metodproblem. Noggrant genomförda longitudinella studier behövs.
- De longitudinella studier som finns ger en bild av bestående problem upp i vuxen ålder för barn med läs- och skrivsvårigheter
- Läs- och skrivsvårigheter i sig är inte relaterat till beteendestörningar eller kriminalitet i vuxen ålder. När de däremot förekommer tillsammans med neurologiska problem som t ex koncentrations- och uppmärksamhetsstörningar finns en relation till beteendestörningar och kriminalitet.
- Koncentrationsstörningar/hyperaktivitetssyndrom (ADHD) och dyslexi är två separata problem. Det samgående som finns mellan dem föreslås enligt en väl genomförd studie utgöras av primär dyslexi med sekundära ADHD-symtom.

### Vad skiljer dyslexi från läs- och skrivsvårigheter i allmänhet? Finns det flera sorters dyslexi?

I den allmänna debatten tenderar ibland alla läs- och skrivproblem att betecknas som "dyslexi". Ibland gör man också åtskillnad mellan flera olika sorters dyslexi. Det är såväl av praktisk-pedagogiska som vetenskapliga skäl viktigt att kunna avgränsa läs- och skrivproblem med olika bakgrund från varandra. Att göra en korrekt problembeskrivning är avgörande för att finna verkningfulla pedagogiska insatser.

Den traditionella definitionen av dyslexi säger att dyslexi är läs- och skrivsvårigheter som inte kan förklaras av brister i allmänbegåvning, ogynnsamma sociala eller pedagogiska omständigheter. Denna sk "diskrepansdefinition" avgränsar alltså dyslexi som en restpost av läs- och skrivproblem när man uteslutit yttre förklaringar. Denna definition har blivit föremål för stark kritik av flera skäl. Ur vetenskaplig synpunkt är det otillfredsställande med negativa kriterier. "Diskrepansdefinitionen" genererar inte förklarande teori. Ur diagnosticerings-synpunkt är definitionen otillfredsställande därför att den är beroende av mätning av allmänbegåvning. Hos mindre barn är instabiliteten i intelligensmåt uttalad. Det innebär alltså att man får en rad "falska alarm" och en rad "missar" när man försöker avgöra vem som är dyslektiker och vem som inte är det. Hos vuxna finns en generell begåvningsfaktor som förklarar en väsentlig del av variationen i såväl verbal förmåga som icke-verbal förmåga i intelligensmätningar. När man i dyslexiutredningar försöker mäta icke-verbal intelligens fångar man

sannolikt upp sekundära effekter av otillräcklig skriftspråkstimulering hos många dyslektiker. Man får alltså en påtaglig undertäckning av det verkliga antalet dyslektiker. Ur samhällssynpunkt, slutligen, är det otillfredsställande att utesluta dyslexi hos människor som har "lägre begåvning än genomsnittet". Stödinsatser för dyslektiker kommer med "diskrepansdefinitionen" som utgångspunkt att i första hand komma i övrigt resursstarka individer till godo.

Stanovich och Siegel (1994) jämförde i en uppföljningsstudie dyslektiker som uppvisar en diskrepans mellan intelligens och läsprestation, och sådana som inte uppvisar någon skillnad mellan intelligens och läsprestation; dvs "icke-diskrepanta dyslektiker). Tidigare studier som använt åldersmatchade och läsförmågematchade kontroller kan ha undgått att ta effekter av bakomliggande variabler i beaktande. Syftet med studien uttrycks som ett försök att jämföra karakteristika i läsprocessen hos "diskrepansdefinierade" och "ej diskrepansdefinierade" dyslektiker. Stanovich och Siegel (1994, a.a) ville alltså ange nödvändiga och tillräckliga beteendekarakteristika för att kunna identifiera dyslexi. Resultat från 907 barn från olika studier analyserades med hjälp av regressionsteknik där WRAT-Reading subtest, IQ (WISC R eller ordkunskap utifrån Peabody Picture Vocabulary, "diskrepanskategori" och ålder. Analysen visar att diskrepansdefinitionen av dyslexi inte håller. "Diskrepanta" och "icke-diskrepanta" dyslektiker visar samma fonologiska svaghet och samma ortografiska strategi i "dual route"-modellen (se Höien och Lundberg 1992, sid 69) för att komma förbi den grundläggande fonologiska problematiken.

Francis, Shaywitz, Stuebing och Shaywitz (1996) studerade frågan om läsproblem hos barn bäst kan karakteriseras som ett resultat av försenad neurologisk mognad (lag) där barn med läsproblem följer samma utveckling som "normalbarnet" men med någon försening, eller som en kvalitativt avvikande (deficient) läsutveckling. Om förseningsmodellen stämmer menar författarna att barnen kommer att hämta upp de andras försprång utan särskilda insatser. De påpekar att "läsförmåge- och åldersmatchnings"-designer, som varit de vanligt förekommande ( se t.ex. Stothard och Hulme 1994 nedan!) inte är metodiskt lämpade för att svara på frågan. De flesta av studierna följer inte enskilda barn över tid, utan ger bara en tvärsnittsbeskrivning där barn i olika åldrar jämförs. Andra forskare (se t ex Seymour nedan) har tidigare menat att man finner både "förseningsorsaker" ("garden variety") och avvikelseorsaker (dyslektiker). Stanovich (ref i Francis et al 1996) har visat att de som ligger sämst till när de börjar skolan tenderar att halka efter ännu mer ("Matteuseffekten"), medan Rutter och Yule (ref i Francis 1996) tvärtom funnit att "general backwards readers" visade en "utvecklingspurt". Det påpekas också att "diskrepansdefinitionen" av läsproblem är

otillförlitlig hos de yngsta, eftersom IQ-skattningarna är för instabila före åk 3 (9-10 års ålder).

Francis et al formulerade hypoteserna att läsproblem uppträder längs ett kontinuum utan tydliga skillnader i utveckling mellan undergrupper (dvs samma utveckling för "diskrepans"- och "lag"-grupper), alternativt att "low achieving readers" bäst beskrivs med en "lag"-modell, medan "diskrepans"-problematikerna bäst beskrivs med en "deficit"-modell.

Data samlades in i en longitudinell studie från åk 1 till åk 9. Baserat på IQ-och lästest som analyserades med regressionsteknik särskildes en grupp med "low achievement" (37 individer som alltså hade en dålig läsutveckling som inte åtföljdes av en oväntat god allmänbegåvning i övrigt) från en grupp med "diskrepans"-läsproblem (32 individer som läste påtagligt sämre än deras allmänbegåvning kunde ge anledning att förvänta) bland 403 individer. Dessa två gruppers läsutveckling jämfördes med de övriga, som inte hade några läsproblem. Resultaten visar att en kurvilineär modell förklarade utvecklingen för alla tre grupperna bäst, dvs deras läsutveckling var snabbast i början, för att sedan bromsas upp. Vidare var utvecklingen för båda läsproblemgrupperna likartad och överensstämmande med en "deficitmodells" prediktioner. Utvecklingen planade ut vid ungefär samma ålder (12 år i genomsnitt enligt regressionsmodellen, men med en spridning mellan 11 och 18 år), både för de båda läsproblemgrupperna och de övriga, men på en väsentligt lägre nivå för läsproblematikerna. De hämtade alltså inte upp försprånget. Interventioner är nödvändiga för att komma från livslånga problem menar författarna. I diskussionen påpekas att "diskrepansmodellen" inte tillför något som definition av läsproblem. Man påpekar också vikten av att utvärderingsstudier mäter effekter longitudinellt. Likaså bör "precursor skills" (som t ex fonologisk medvetenhet) kartläggas longitudinellt.

Såväl Stanovich och Siegels som Francis et al studier visar det ohållbara i att utgå från skillnader mellan "läsålder" och "intelligensålder" (alltså "diskrepansdefinitionen") när man identifierar dyslexi. Barn med läsproblem uppvisar i stort samma utveckling oavsett allmänbegåvning. Den nu aktuella dyslexiforskningen tar i stället sin utgångspunkt i "fonologisk förmåga" och avkodningsproblem. Dyslexi är läsproblem som har sin uppkomst i avkodningsproblem. Andra läs- och skrivproblem framträder som specifika problem med läsförståelse. Gough (1996, sid 4f) säger att korrelationen mellan avkodnings-skicklighet och läsförståelse ligger kring 0,50. Detta samband är dock inte praktiskt användbart så att man i det enskilda fallet med utgångspunkt i vad man vet om läsförståelse kan säga något om avkodnings-

förmåga. Endast i ett fall av fyra träffar man rätt givet en korrelation på 0,50.

Stothard och Hulme (1995) konstaterar att forskning om uppkomsten av avkodningssvårigheter visar att brister i fonologisk medvetenhet spelar en avgörande roll. Mycket mindre är känt och beforskat om svårigheter med läsförståelse. Den senare sortens problem verkar vara mer generellt, och inte enbart avgränsat till läsning. Samma svårigheter uppträder till exempel om en text avlyssnas .

I en första studie med en oselegerad grupp om 147 7- och 8-åringar (Stothard och Hulme 1995, a.a.) befanns 14 (9.5%) ha problem med läsförståelse (Neale Analysis of Reading Ability). Dessa 14 jämfördes med 14 ålderskontroller och 14 läsförståelsekontroller. Gruppen med läsförståelseproblem läste ungefär lika fort som sina ålderskontroller men väsentligt fortare än sina yngre läsförståelsekontroller. För att utredna om barnen hade avkodningsproblem användes "Spoonerisms", "ickeord" och stavningsprov (Vernon Graded Word Spelling). I de två första avseendena presterade gruppen med förståelseproblem i nivå med ålderskontrollerna. I stavningstestet presterade de däremot sämre (men väsentligt bättre än "förståelsekontrollerna").

I en andra studie fick 275 barn göra Neales läsförståelsetest. Testet upprepades efter ett år. De 14 som uppvisade en skillnad om 12 månader mellan resultat på deltestet "Reading Accuracy" och kronologisk ålder, och 6 månader mellan "Reading Accuracy" and "Comprehension Age" bedömdes ha avkodningsproblem. Den senare gruppen visade sig i kontrast till gruppen med läsförståelseproblem ha avsevärt sämre fonologisk förmåga än sina ålderskontroller. Stothard och Hulme menar alltså att man med hjälp av fonologisk förmåga kan särskilja mellan en grupp som har primära dyslektiska problem och en annan som har primära läsförståelseproblem.

Seymour (1994) behandlar frågan om olika subtyper av dyslexi. med utgångspunkt i Gough och Tunmers (1980; ref i

Seymour 1994, sid 66) modell av läsning som

R (Reading with Comprehension, dvs "läsa med förståelse") =

D (Decoding ability, dvs "avkodningsförmåga") X

C (Listening Comprehension, dvs "förmåga att förstå upplästa texter").

Läsare som har "adekvat" prestation i båda faktorerna benämns "normal readers". Läsare som har inadekvat prestation i båda faktorerna benämns "Garden Variety poor readers" (dvs en rad samverkande ej särskiljbara faktorer har lett fram till problemen). De som uppvisar inadekvat "listening comprehension" men adekvat "decoding ability" be-

nämns "hyperlektiker", medan de som uppvisar adekvat "listening comprehension" men ej adekvat "decoding ability" benämns dyslektiker. Gemensamt för individer i denna sistnämnda kategori är att förmågan att bearbeta ortografisk information är bristfällig. Detta gemensamma drag döljer dock flera undergrupper dyslektiker som särskiljs genom sin förmåga att läsa och stava lågfrekventa ord (som inte följer välbekanta språkregler) respektive pseudo-ord (dvs ordlika bokstavssekvenser som följer grundläggande språkregler men saknar betydelse). Gruppen som klarar de lågfrekventa orden bra, men misslyckas med pseudoorden benämns "phonological cases". De har en fonologisk brist som slår igenom så snart de inte kan utnyttja sin kunskap om ords betydelse. Vid normal läsning klarar de sig relativt bra eller normalt. De presterar dock relativt sett sämre i stavning. Gruppen som presterar sämre när det gäller lågfrekventa ord än pseudoord benämns "morphemic cases". De har alltså bättre resurser när det gäller fonologisk avkodning än den förstnämnda gruppen, men klarar sig inte så bra när man måste utnyttja ordspecifik kunskap. En tredje grupp, "Very impaired cases", misslyckas i båda avseendena. Seymour menar att alla grupperna har samma grundläggande typ av problem (med fonologisk avkodning). Gruppen "morphemic dyslexia" respektive "phonologic dyslexia" har funnit varsin stark sida i sin läsning. De kan särskiljas genom att de använder olika strategier (och får olika problem) när de läser. Den första gruppen har också fonologiska problem men i mindre utsträckning. Den andra gruppen har (skaffat sig?) resurser som hjälper dem att läsa med en "morfologisk strategi". Seymour rekommenderar att träningsinsatserna för de olika subtyperna skall inriktas på den starkaste av de bakomliggande förmågorna (dvs en kompensatorisk strategi).

### *Sammanfattande slutsatser*

- Dyslexi framträder som primära problem med ordavkodning som har sin grund i bristande fonologisk förmåga
- Att identifiera dyslexi med hjälp av intelligenstest medför såväl en låg tillförlitlighet i diagnosen som en underskattning av antalet elever med primära avkodningsproblem. Det leder också till en koncentration av stödinsatserna till i övrigt resursstarka elever.
- Dyslektiker strävar efter att hantera sitt handikapp enligt endera av två huvudstrategier. En del kompenserar sin grundläggande fonologiska svaghet med en morfologisk strategi – dvs de strävar efter att identifiera ordstammar och orddelar – medan andra koncentrerar sig på fonologisk avkodning (dvs just det som är deras svaghet).

- Sambandet mellan läsförståelse och avkodningsförmåga är för lågt för att vara praktiskt användbart. Läraren kan alltså inte utgå från att en elev som förstår också avkodar tillräckligt väl.

## Läsforskning och läspedagogiska debattfrågor

Adams (1994) lyfter fram två anmärkningsvärda karaktäristika hos den skicklige läsaren: Han/hon genererar en mycket stor mängd information ur en text, och gör det desutom mycket snabbt och till synes utan ansträngning. Hela ord varseblivs på samma tid som enskilda bokstäver, hela fraser kan uppfattas lika snabbt som teckensträngar om tre till fyra orelaterade bokstäver. Mot denna bakgrund, påpekar Adams, ter sig idéen att läsaren skulle bygga sin läsning på det enskilda tecknet eller ordet i texten som absurd. Ändå, fortsätter hon, är detta just vad den skicklige läsaren gör:

"Skilful readers visually process virtually every letter of every word they read even while they tend rather irrepressibly to translate the print to speech as they go. They do so whether they are reading isolated words or meaningful connected text. They do so regardless of the semantic, syntactic or orthographic predictability of whatever they are reading. And they do so in spite of the fact that they generally do not feel like that is what they are doing." (sid 5)

Citatet skall ses i relation till en seglivad föreställning om läsning som ett "psycholinguistic guessing game" som kommit att användas som vetenskaplig bas för olika former av "language experience models" för läsinlärning. I sin mest utrerade form hävdar företrädarna för denna ståndpunkt att en pedagogik som fokuserar på färdighetsträning bär ansvaret för att läs- och skrivsvårigheter uppstår:

"The truth is, they aver, the more phonics skills are taught explicitly, the more 'children have trouble learning to read'" (Newman, 1985, cit i Groff 1990).

Litteratursökningen som ligger till grund för denna översikt har inte funnit någon enda studie som ger empiriska belegg för en sådan ståndpunkt. Frank Smith, som är banérförare för "the Whole language movement" (WL), och som är den som ivrigast förnekat betydelsen av systematisk avkodningsträning i läsinlärningen, finns inte med någon referens i litteratursökningen (eventuellt beroende på att han inte publicerat någon vetenskaplig artikel på området under den tidsperiod 1985-1997 som sökningen avser). "Whole Language" brukar inte beskrivas som en pedagogisk metod, utan som ett pedagogiskt förhållningssätt:

"'Whole language' is a term which is used to refer to reading and writing instruction which utilizes complete texts in communicative



situations, as contrasted with focused skills practice or the use of 'Phonics' or isolated language drill. A philosophy rather than a methodology, whole language does not prescribe activities so much as recommend them; a 'typical day' might include work in personal journals, small group discussions of current events, 'quiet time' for reading, 'show-and-tell' conferences with the teacher or a parent volunteer on recently read or written books, a brief 'lecture' by the teacher on 'story leads' followed by individual work on short stories."

(Clark, 1987, ref i Moorman, Blanton och McLaughlin 1994, sid 312)

Samtidigt finns förespråkare för en mycket strukturerad formträning, som sannolikt inte praktiseras i något klassrum i Sverige. Grossen och Carnine (1990) presenterar ett sådant program (fritt översatt):

*"Steg 1: Introducera bokstav-ljud-korrespondens utan kontext*

...Läraren skriver bokstaven "s" på tavlan och pekar på "s". Säger "Detta är 'ssss'. Vilket ljud är det?" (Eleverna säger "ssss").

Läroboken bör vara upplagd så att nya bokstäver och ljud presenteras sekvensiellt. Korta meningar i boken bör endast bygga på de bokstavsljudrelationer som redan presenterats.

*Steg 2: Lär eleverna att kombinera ljud till ord*

Detta steg skall påbörjas så snart eleven behärskar två ljud som kan kombineras, t ex "ä" och "r". Läraren pekar på "ä" i "är" och säger "ääää" i två sekunder, och pekar sedan på "r" och säger "rrr" i två sekunder utan att göra något avbrott mellan ljuden. Eleverna säger sedan ljuden i korus allt eftersom läraren pekar på bokstäverna på tavlan.

*Steg 3: ge omedelbar feedback på förläsningar*

Högläsningsovningar är viktiga för att ge eleverna träning på bokstavsljudsamband. Att låta eleverna läsa tyst innan de utvecklat sin förmåga gör det bara svårare för dem att korrigera misstag. Alla högläsningsovningar skall korrigeras direkt.

*Steg 4: Ge rikliga tillfällen till övning*

När ett ljud lärts in isolerat skall det omedelbart övas i listor med ord där det ingår, och sedan i korta texter som också innehåller sådana ljud som lärts in tidigare. Ett nytt ljud skall övas i flera dagar innan det presenteras i ord eller textavsnitt." (sid 16 – 18)

WL har fått karaktären av "pedagogisk folkrörelse" i USA, och har också påverkat läspedagogiken i många andra länder. WL betonar be-

tydelsen av meningsfulla texter hämtade från vardagsliv och elevens egna erfarenheter i undervisningen. "Fonologiskt kontrollerade" texter, där bokstäver och ord förs in i texterna i den ordning de tränas i undervisningen betraktas av WL-företrädare som skadliga för barnets läsutveckling. Samtidigt som WL förnekar betydelsen av avkodningsträning och fonologisk träning har forskningen visat på den centrala roll som brister i fonologisk förmåga spelar i uppkomsten av läs- och skrivsvårigheter. Pedagogiska program som utvecklats för att förebygga eller möta sådana problem har stora inslag av språklig medvetenhetsträning och läsfärdighetsträning, ofta med hjälp av datorprogram. Dessa skilda utgångspunkter för "fonologibaserad" läs- och skrivträning och "Whole language" har utvecklats till en tidvis oförsonlig debatt där viljan och förmågan att mötas har varit svag eller obefintlig. Mosenthal (1995) menar att ett fruktbart samtal mellan företrädare för de två ståndpunkterna kräver att man börjar med en diskussion om "the literacy agenda". Vilka mål och ideal har man? Vilka problem ser man? Hur ser relationen mellan läsförmåga och andra sociala värden ut? Den pågående debatten handlar i stället om metodfrågor (kvalitativ eller kvantitativ metod), kriterier för att acceptera eller förkasta slutsatser av forskning, och standarder för vetenskaplig kvalitet (sid 576-577).

Stahl och Miller (1989) sammanställde och jämförde resultat av studier som utvärderat "Whole language -" (WL) respektive "Basal reader approach"(BR) för barns läsinlärning. De huvudsakliga skillnaderna mellan dessa två ansatser är att WL inte använder förlagsutgivna läsläror med fokus på färdighetsträning. I stället används vardagliga texter som finns i barnens närhet. Vidare läggs stor tonvikt vid barnens eget skrivande. Samtal om texter av olika slag är också viktiga. BR följer en på förhand given väg för färdighetsträning som är lika för alla. Bland de studier som rapporterat tillräckligt bra utfallsdata gav 43 bättre resultat för "Whole language", 22 bättre för "basal reader", medan 115 inte gav någon signifikant skillnad. WL-programmen gav bäst resultat när de användes i förskolan. Effekterna var mindre när läsförståelse användes som mått än när ordigenkänning var utfallsmått. WL-programmen fick bättre resultat på ordigenkänningstest, medan BR-programmen fick bättre resultat på läsförståelsemått. Vad gäller effekter på läsintresse visar studierna ingen skillnad i 11 av de 15 studier som rapporterat sådana mått. WL gav bättre effekt för tre studier, medan den återstående visade att BR gav bättre effekt. Bland det begränsade antal studier som avsåg "at risk populations" visade BR bättre resultat än WL i 9 fall, medan 15 inte gav någon skillnad. Ingen visade bättre resultat för WL. Stahl och Miller (1989, a.a.) konstaterar också att de studier som inkluderat "phonic/linguistic programs" i jämförelserna för elever i årskurs 1

"produced strikingly larger effects than language experience programs, suggesting that, in this mastering phase, the more systematic code-emphasis approaches were the more successful." (sid 108)

Författarna sammanfattar sina slutsatser med att:

"..children need to go through intermediate stages of mastering word recognition abilities to better develop the reading abilities necessary to read good quality literature with enjoyment and understanding. These intermediate stages appear to be better served with direct and systematic phonics instruction. On the other hand, it appears that even the most systematic phonics approaches work better as children get increased opportunities to read children's literature (Adams)." (sid 109)

Chall (1967) myntade uttrycket "reading wars" för att karaktärisera de stundtals hätska meningsmotsättningar som kom till uttryck i debatten mellan "language experience approach" och "phonics approach". Uttrycket äger fortfarande på 1990-talet tyvärr samma giltighet. Medan cirka 15 procent av nybörjarna inte lyckats uppnå målet automatiserad avkodning i årskurs 2 (och alltså löper stor risk att få permanenta läs- och skrivproblem) träter lärare och forskare om hur den bästa av läspedagogiska världar bör se ut. Adams (1991) analyserar debatten och föreslår angreppssätt som tillvaratar de bästa dragen i de båda läspedagogiska meningsriktningarna i sin mycket inflytelserika artikel "Why Not Phonics and Whole Language?". Hon identifierar de centrala budskapen i WL som

- (1) teacher empowerment
- (2) child-centered instruction
- (3) integration of reading and writing
- (4) a disavowal of the value of teaching and learning phonics; and
- (5) "subscription to the view that children are naturally predisposed toward written language acquisition" (sid 41)

Adams identifierar kontroversen mellan de två meningsriktningarna i de två sista punkterna i citatet. WL-företrädare reagerar starkt negativt på texter med svårighetskontrollerat språk ("segmented texts"), på direkt undervisning om "hur man gör" för att läsa bokstäver, orddelar och ord (dvs avkodning och ljudsyntes), och på prefabricerade arbetsblad. Samtidigt påpekar Adams att:

"phonic instruction has been shown to lead to higher achievement at least in word recognition, spelling and vocabulary, at least in the primary grades, and especially for economically disadvantaged and slower students." (sid 42)

WL har inte som "phonics" en väl etablerad forskningsbas. Adams identifierar Smith (1971, ref i Adams 1991, sid 42) som inspiratör för rörelsen. Smith menar att koncentration på bokstäver och ord leder till just den typ av läs- och skrivproblem som man vill arbeta bort med "phonics instruction". Smith anför att koncentrationen på de minsta beståndsdelarna i språket tar bort energi och uppmärksamhet från textens mening. Smith menar också att läsförmågan utvecklas lika naturligt som talförmågan. Skolan stör genom strukturerad läsundervisning denna naturliga process. Han förnekar bestämt värdet av direkt undervisning i avkodning. Barn lär sig läsa på egen hand om de bara får motiverande och adekvat, meningsfull text att arbeta med.

Empirisk forskning har sedan Smith skrev sin grundläggande bok 1971 på snart sagt var punkt visat att Smith grundat sina läspedagogiska rekommendationer på felaktiga premisser, menar Adams. Hon varnar för att WL, om man håller fast vid de grundantaganden om läsning som forskningen utmönstrat även riskerar att de värdefulla ingredienserna också ifrågasätts. WL måste överge "blame it on the teacher"-attityden, och i stället bygga på insikter i läsprocessens och läsinlärningsprocessens natur, samt hur dessa varierar mellan barn. Adams avslutar med att konstatera att den senaste upplagan av Smith's bok "Understanding Reading" (1988,<sup>30</sup> refererad i Adams 1991) tyvärr inte pekar på någon förändrad inställning:

"Smith has barely modified his "scientific" arguments. Instead, he has prefaced the fourth edition of the book with a blanket repudiation of the more recent research that has proved to be inconsistent with his original insights."  
(sid 52)

<sup>30</sup> Denna bok har kommit ut i senare upplagor med i stort oförändrat innehåll. Tyvärr har inte Smith presenterat några senare empiriska studier som kan tala för hans ståndpunkter. Adams, som får ordet i detta referat, anses dock som en balanserad forskare och debattör som inte förknippas med någon skolbildning.

Stanovich (1990) identifierar tre forskningsansatser vilkas resultat kommit att användas som ammunition i "kriget mellan läsforskningsparadigmen". Neurofysiologi, informations- och kognitionsvetenskap och socialkonstruktivism (social interaktionism) har med skilda utgångspunkter och skilda metoder alla tre producerat intressanta resultat av forskning kring läs- och skrivsvårigheter.

"The differing perspectives might have been interpreted as indicating the necessity of multiple levels of analysis in this complex domain. Unfortunately, anyone familiar with reading research knows that this is not the history of our field. As with so many issues in reading, we have made the fundamental error of turning the debate about frameworks into a zero-sum game, where one framework's gain is another's loss. Not only do biologically oriented theorists, information processing theorists, and social constructivist theorists not talk with each other, the various frameworks treat each other as hostile competitors." (sid 222)

Stanovich pekar vidare ut forskningsresultat inom en domän som kräver fortsatt forskning eller tillämpningar inom en annan, men som i stället blir en del av "noll-summespelet". De skillnader i neural struktur man funnit mellan dyslektiker och normal fungerande läsare säger till exempel inte något om lämpliga behandlingsformer. Forsknings-samarbete mellan medicinsk och pedagogisk vetenskap måste komma tillstånd för att grundforskningsresultaten skall leda till goda tillämpningar. I stället blir de biologiska forskningsresultaten en bricka i "nollsummespelet", där de ses som ett hot mot den socialkonstruktivistiska positionen. Det sociala perspektivet i läsforskningen lämnas å andra sidan oftast åt sidan menar Stanovich:

"Since our current social structure tolerates differences in educational opportunity that are shocking by the standards of most industrialized countries, this lack of attention is puzzling ...." (sid 224)

Forskningsfynd tolkas alltför ofta som att man funnit "orsaken" till ett förhållande. Stanovich pekar på att "orsaker" finns i en räkka av proximala (omedelbara) och distala (härledda eller medierade) faktorer som leder till ett visst utfall på organ-, beteende- eller samhällsnivå.

Svårigheterna att uppnå konsensus och samarbete accentueras ytterligare av att den vetenskapsteoretiskt motiverade meningsmotsättningen mellan kvalitativt och kvantitativt orienterade forskare har fortplantats in i läsforskningsdebatten. Stanovich menar, med utgångspunkt i andra bidrag i denna debatt, att distinktionen "kvalitativ-kvantitativ" står för skillnader i forskningsintresse snarare än genuina epistemologiska skillnader.

"Questions about methodology remain, but they ought not to be framed in a way that installs abstract epistemology as a tyrant or that presupposes the moribund positivist-interpretivist split" (sid 226, ref. till Howe, 1988)

Tesen om "inkompatibla" forskningsparadigm står som ett allvarligt hinder för det nödvändiga samarbetet mellan forskare som företräder olika perspektiv på läsning och läs- och skrivproblem. De som ytterst står som förlorare i det pågående "kriget" är elever som har svårigheter med sin läs- och skrivinlärning, och som inte är medvetna om att de berörs av de förment vetenskapliga striderna.

## Referenser

- Adams, M.J. (1991) Why Not Phonics and Whole Language. I: *All Language and the creation of literacy*. (Ed) W.Ellis. Baltimore: Orton Dyslexia Society
- Adams, M. J. (1994) Learning to read: Modelling the reader versus modelling the learner I: *Reading Development and Dyslexia* (Ed:s) C. Hulme och M. Snowling. London:Whurr Publishers
- Anderson, R.C. och Pearson, P.D. (1984) A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. I: *Handbook of Reading Research* (Ed) P.D. Pearson. NY:Longman
- Birsh, J.R. (1997) *Reform in teacher training at teachers college* *Perspectives* 23(2) sid 4-5
- Blachman, B. (1994) What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: a response to Torgesen, Wagner and Rashotte. *Journal of Learning Disabilities* 27(May) sid 276-91
- Brady, S. och Cook, L. (1997) Informed instruction for reading success: *Foundations for teacher preparation*. *Perspectives* 23(2) sid 3
- Carver, R.P. (1992) Effect of prediction activities, prior knowledge, and text type upon amount comprehended: Using rauding theory to critique schema theory research. *Reading Research Quarterly* 27(2), sid 164-74
- Chall, J. (1967) *Learning to read: The great debate*. NY: McGraw-Hill
- Dole, J.A., Brown, K.J. och Trathen, W. (1996) The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly* 31(1), sid 62-88
- Elley, W.B. (1992) *How in the World do Students Read? IEA Study of Reading Literacy*. The Hague:IEA
- Fodor, J. (1983) *The Modularity of Mind* Mass:MIT Press
- Francis, D., Shaywitz, S.E., Stuebing, K.K. & Shaywitz, B.A. (1996) Developmental Lag Versus Deficit Models of Reading Disability: A Longitudinal, Individual Growth Curve Analysis. *Journal of Educ. Psychology* 88(1), sid 3-17
- García, G.E. (1991) Factors influencing the English reading test performance of Spanish-speaking Hispanic children. *Reading Research Quarterly* 26(4), sid 371-391
- Gough, P. (1996) How Children Learn to Read and Why They Fail. *Annals of Dyslexia* 46, sid 3-20
- Groff, P. (1990) An Analysis of the Debate: Teaching Reading without Conveying Phonics Information. *Interchange* 21(4), sid 1-14

- Grossen, B. och Carnine, D. (1990) Translating Research on Initial Reading Instruction into Classroom Practice *Interchange* 21(4), sid 1-14
- Höien, T. och Lundberg, I. (1992) *Dyslexi* Stockholm: Natur och Kultur
- Langer, J. A., Bartolome, L., Vasquez, O. och Lucas, T. (1990) Meaning Construction in School Literacy Tasks: A Study of Bilingual Students. *American Educational Research Journal* 27(3), sid 427-71
- Leong, C.K. (1992) Text-to-Speech, text and hypertext: Reading and spelling with the computer. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 4, sid 95-105
- Lindamood, P., Bell, N. och Lindamood, P. (1997) Achieving Competence in Language and Literacy by Training in Phonemic Awareness, Concept Imagery and Comparator Function. I: *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*. London:Whurr Publishers
- Lovegrove, W. (1996) Visual deficits in dyslexia: Evidence and implications I: *Dyslexia in Children – Multidisciplinary Perspectives* (Ed:s) A.Fawcett och R. Nicolson. London: Harvester Wheatsheaf
- Lundberg, I. (1991) Phonemic Awareness Can Be Developed Without Reading Instruction. I: Phonological Processes in *Literacy: A Tribute to Isabel Y. Lieberman*. (Ed:s) S.A.Brady och D.P. Shankweiler. NJ:LEA
- Lundberg, I. och Höien, T. (1991) Initial Enabling Knowledge and Skills in Reading Acquisition: *Print Awareness and Phonological Segmentation. I: Phonological Awareness in Reading – The Evolution of Current Perspectives* (Ed:s) D.J. Sawyer och B.J. Fox. NY: Springer Verlag
- Lundberg, I., Frost, J. och Petersen, O. (1988) Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly* 23(3), sid 263-83
- Lundberg, I och Linnakylä, P. (1993) *Teaching reading around the world*. The Hague: IEA
- Lysynchyk, L.M., Pressley, M., d'Ailly, H., Smith, M. och Cake, H. (1989) A methodological analysis of experimental studies of comprehension strategy instruction. *Reading Research Quarterly* 24(4), sid 458-70
- Maughan, B. (1995) Annotation: Long-Term Outcomes of Developmental reading Problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 36(3), sid 357-71
- Maughan, B., Pickles, A., Hagell, A., Rutter, M. och Yule, W. (1996) Reading Problems and Antisocial Behaviour: Developmental



- Trends in Comorbidity *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 37(4), sid 405-18
- Montali, J. och Lewandowski, L. (1996) Bimodal Reading: Benefits of a Talking Computer for Average and Less Skilled Readers. *Journal of Learning Disabilities* 29(3), sid 271-79
- Moorman, G.B., Blanton, W.E. och McLaughlin, T. (1994) The rhetoric of whole language. *Reading Research Quarterly* 29(4), sid 308-29
- Mosenthal, P.B. (1995) Why there are no dialogues among the divided: The problem of solipsistic agendas in literacy research. *Reading Research Quarterly* 30(3), sid 574-77
- Myrberg, M. (1996) The Matthew Effect in Adult Literacy I: *Proceedings från konferens "Wer Schreibt, der Bleibt"*, Bad Boll, nov. 1996
- OECD (1995) *Literacy, Economy and Society*
- Olofson, Å. (1992) Synthetic speech and computer aided reading for reading disabled children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 4 sid 165-78
- Olson, R., Foltz, G. och Wise, B. (1986) Reading instruction and remediation with the aid of computer speech. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers* 18, sid 93-99
- Olson, R. och Wise, B. (1992) Reading on the computer with orthographic and speech feedback. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 4 sid 107-144
- Pennington, B., Groisser, D. och Welsh., M.C. (1993) Contrasting Cognitive Deficits in Attention Deficit Hyperactivity Disorder Versus Reading Disability. *Developmental Psychology* 29(3), sid 511-23
- Pinnell, G.S., Lyons, C.A., DeFord, D.E., Bryk, A.S. och Seltzer, M. (1994) Comparing instructional models for the literacy education of high-risk first graders. *Reading Research Quarterly* 29(1), sid 8-39
- Pressley, M., Yokoi, L., Rankin, J., Wharton-McDonald och Mistretta, J. (1997) A Survey of the Instructional Practices of Grade 5 teachers nominated as Effective in Promoting Literacy. *Scientific Studies of Reading* 1(2), sid 145-160
- Riis, U. (1992) *Skolan och datorn – Datorn som pedagogiskt hjälpmedel 1988-1991*. Rapport 24 från Tema Teknik och Social Förändring, Linköpings Universitet
- Sadoski, M., Paivio, A. och Goetz, E.T. (1991) Commentary: Critique of schema theory. *Reading Research Quarterly* 26(4), sid 464-84
- Seymour, P. (1994) Variability in dyslexia. I: *Reading Development and Dyslexia* (Ed:s) C. Hulme och M. Snowling. London: Whurr Publishers

- Skolverket (1996), *Grunden för fortsatt lärande. En internationell jämförande studie av vuxnas förmåga att förstå och använda tryckt och skriven information*. Rapport nr 115 från Skolverket, Stockholm
- Slavin, R.E. (1996) Neverstreaming: Preventing Learning Disabilities. *Educational Leadership*, Feb. sid 4-7
- Snowling, M. (1996), Annotation: Contemporary Approaches to the Teaching of Reading. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(2), sid 139-48
- Stahl, S.A. och Miller, P.D. (1989) Whole Language and Language Experience Approaches for Beginning Reading: A quantitative Research Synthesis. *Review of Educational Research* 59(1), sid 87-116
- Stanovich, K. (1986) Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21(4), sid 360 – 407
- Stanovich, K. (1990) A call for an end to the paradigm wars in reading research. *Journal of Reading Behavior* 22(3), sid 221-31
- Stanovich, K. och Siegel, L.S. (1994) Phenotypic Performance Profile of Children With Reading Disabilities: A regression-based test of the Phonological Core Variable-Difference Model. *J of Educ. Psychology* 86(1), sid 24 – 53
- Stanovich, K., West, R.F. och Cunningham, A.E. (1991) Beyond Phonological Processes: Print Exposure and Orthographic Processing. I: *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Isabel Y. Lieberman*. (Ed:s) S.A. Brady och D.P. Shankweiler. NJ:LEA
- Stothard, S.E. & Hulme, C. (1995) A Comparison of Phonological Skills in Children with Reading Comprehension Difficulties and Children with Decoding Difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 36(3), sid 399-408
- Taube, K. och Fredriksson, U. (1995) *Hur läser invandrarelever i Sverige?* Stockholm: Skolverket
- Tunmer, W. (1994) Phonological processing skills and reading remediation I: *Reading Development and Dyslexia* (Ed:s) C. Hulme och M. Snowling. London:Whurr Publishers
- Tunmer, W.E. och Rohl, M. (1991) Phonological Awareness and Reading Acquisition. I: *Phonological Awareness in Reading – The Evolution of Current Perspectives* (Ed:s) D.J. Sawyer och B.J. Fox. NY: Springer Verlag
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K. & Rashotte, C.A. (1994) Longitudinal Studies of Phonological Processing and Reading. *Journal of Learning Disabilities* 27(5) sid 276-286
- UNESCO (1993) *World Education Report*
- Verhoeven, L. T. (1990) Acquisition of reading in a second language. *Reading Research Quarterly* 25(2) sid 91 – 114

- Wasik, B.A. och Slavin, R.E. (1993) Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly* 28(2), sid 178-200
- WHO (1988) International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. Geneve:World Health Organization



## En ny syn på språkandets roll i verksamheterna i förskola och skola

Här formuleras den syn på språkandets roll i verksamheterna i förskola och skola, som Läs- och skrivkommittén menar ska genomsyra läroplanerna för 1–5 årsverksamheten, för 6–16-årsverksamheten och för de frivilliga skolformerna.

I våra resonemang har vi utgått dels från Lpo 94 och dels från Barnomsorg och skolakommitténs förslag till läroplan för 6–16-årsverksamheten, *Växa i lärande*. I följande uppställning presenterar vi de tillägg och förändringar, som vi diskuterat.

De förslag till ändringar och kompletteringar vi gör ska ses som principiella. Vi vill visa hur en mer medvetet uttalad syn på språkets och språkandets roll i barns och ungas liv, arbete och lärande kan uttryckas i ett styrdokument, och skrivningarna avser i tillämpliga delar även 1–5-årsverksamheten och de frivilliga skolformerna.

I presentationen löper Lpo 94-texterna över en hel textside. Därunder visas Barnomsorg och skolakommitténs förslag i vänsterspalt och slutligen våra förslag i högerspalt. Läs- och skrivkommitténs tillägg och ändringar har kursiverats.

## 1 SKOLANS VÄRDEGRUND OCH UPPGIFTER

### Skolans uppgifter

#### Lpo 94

Skolans huvuduppgift är att förmedla kunskaper och i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar (1 kap.2§). Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. Skolan skall därvid vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Skolans arbete måste därför ske i samarbete med hemmen.

### Skolans uppdrag

#### BOSK:s förslag

Skolans / huvud / uppdrag är att / förmedla / främja läroprocesser där individen stimuleras att inhämta kunskaper och i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. Skolan har att värna omsorgen om individen. Verksamheterna ska gemensamt främja omtanke och generositet, motverka utstötning och aggressivitet Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. Skolan skall därvid vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Arbetet måste därför ske i samarbete med hemmen. Skolan har tillika att för individens personliga utveckling främja lek och kreativitet.

#### LÄS-K:s förslag

Skolans uppdrag är att främja läroprocesser där individen stimuleras att *utveckla språk och bygga kunskaper* och i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. Skolan har att värna omsorgen om individen. Verksamheterna ska gemensamt främja omtanke och generositet, motverka utstötning och aggressivitet Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. Skolan skall därvid vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Arbetet måste därför ske i samarbete med hemmen. Skolan har tillika att för individens personliga utveckling främja lek och kreativitet.

**Lpo 94**

Skolan har uppgiften att dels överföra vissa grundläggande värden och förmedla kunskaper, dels förbereda eleverna för att leva och verka i samhället. Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ.

En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang. Eleverna skall få möjligheter att ta initiativ och ansvar. De skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem.

I undervisningen i alla skolans ämnen är det angeläget att anlägga vissa övergripande perspektiv. Genom ett historiskt perspektiv kan barn och unga utveckla en beredskap inför framtiden och utveckla sin förmåga till dynamiskt tänkande. Genom ett miljöperspektiv får de möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor. Undervisningen bör belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling.

Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser.

Det etiska perspektivet är av betydelse för många av de frågor som tas upp i skolan. Därför skall undervisningen i olika ämnen behandla detta perspektiv och ge grund för och främja elevernas förmåga till personliga ställningstaganden.

**BOSK:s förslag**

Skolan har uppgiften att / ~~dels~~ / överföra vissa grundläggande värden och / ~~förmedla kunskaper,~~ ~~dels~~ / främja lärande för att därigenom förbereda eleverna för att leva och verka i samhället. Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram

**LÄS-K:s förslag**

Skolan har uppgiften att överföra vissa grundläggande värden och främja lärande för att därigenom förbereda eleverna för att leva och verka i samhället. Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Barn och unga

alla i samhället behöver. Barn och unga skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att tillägna sig kunskaper. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ.

En viktig uppgift / ~~för skolan~~ / är att ge överblick och sammanhang. Barn och unga skall få möjligheter att ta initiativ och ansvar. De skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem.

I den pedagogiska verksamheten / ~~i alla skolans ämnen~~ / är det angeläget att anlägga vissa övergripande perspektiv. Genom ett historiskt perspektiv kan barn och unga utveckla en beredskap inför framtiden och utveckla sin förmåga till dynamiskt tänkande. Genom ett miljöperspektiv får de möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor. I verksamheten skall belysas hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling.

Ett internationellt perspektiv

skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att tillägna sig kunskaper. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. *Det innebär framförallt att varje elev måste få utveckla en stark tilltro till sitt eget språk och få rika möjligheter att samtala, läsa och skriva i läroprocesserna.*

En viktig uppgift är att ge överblick och sammanhang. Barn och unga skall få möjligheter att ta initiativ och ansvar. De skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem.

I den pedagogiska verksamheten är det angeläget att anlägga vissa övergripande perspektiv. Genom ett historiskt perspektiv kan barn och unga utveckla en beredskap inför framtiden och utveckla sin förmåga till dynamiskt tänkande. Genom ett miljöperspektiv får de möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor. I verksamheten skall belysas hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas



är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser.

/ Det etiska / Ett etiskt perspektiv är av betydelse för många av de frågor som tas upp i skolan. Därför skall / undervisningen i olika ämnen / detta perspektiv behandlas och ge grund för och främja / elevernas / förmåga till personliga ställningstaganden.

Genom ett aktivt köns/gender-/perspektiv skall möjligheterna öka för flickor och pojkar att påverka och verka utifrån jämlika villkor oberoende av könstillhörighet.

för att skapa hållbar utveckling. *Ett aktivt språkande – muntligt och skriftligt – skall genomsyra verksamheten.*

Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser.

Ett etiskt perspektiv är av betydelse för många av de frågor som tas upp i skolan. Därför skall detta perspektiv behandlas och ge grund för och främja förmåga till personliga ställningstaganden.

Genom ett aktivt köns/gender-/perspektiv skall möjligheterna öka för flickor och pojkar att påverka och verka utifrån jämlika villkor oberoende av könstillhörighet

#### **Lpo 94**

Skolans uppdrag att förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion.

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former för den enskilda eleven balanseras och blir till en helhet.

Skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta ska åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av ämnen och arbetsformer. Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör, skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande, där olika kunskapsformer är delar av en helhet.

**BOSK:s förslag**

Skolans uppdrag att / förmedla kunskaper / främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker, liksom lärandet och lärandets former, såsom det aktiva sökandet efter kunskap, lek och skapande. Olika aspekter på kunskap är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion.

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet, och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former /~~för den enskilda eleven~~ / balanseras och blir till en helhet.

Verksamheten skall främja barns och ungas harmoniska utveckling. Detta ska åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer. Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör, skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande, där olika kunskapsformer är delar av en helhet.

Ett centralt mål är att mötet mellan förskolan för sexåringar, grundskolan, särskolan och fritidshemmet skall öppna för en

**LÄS-K:s förslag**

Skolans uppdrag att främja lärande *och språkutveckling* förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om *språk- och kunskapsbegrepp*, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker, liksom lärandet och lärandets former, såsom det aktiva sökandet efter kunskap, lek och skapande. Olika aspekter på *språk och kunskap* är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion.

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet, och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. *Språk och lärande hänger oupplösligt samman, liksom språk och identitetsutveckling.* Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika *språk- och kunskapsformer* och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.

Verksamheten skall främja barns och ungas harmoniska utveckling. Detta ska åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer. Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör, skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande, där olika *språk- och kunskapsformer* är delar av en helhet.

Ett centralt mål är att mötet

mångfacetterad syn på utveckling och lärande.

mellan förskolan för sexåringar, grundskolan, särskolan och fritidshemmet skall öppna för en mångfacetterad syn på utveckling, *språkande* och lärande.

#### **Lpo 94**

Skolan skall stimulera varje elev att bilda sig och att växa med sina uppgifter. I skolarbete skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk bildningsgång omfattar inslag av såväl manuellt som intellektuellt arbete. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna skall tillägna sig.

#### **BOSK:S förslag**

Skolan skall stimulera barn och unga att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Envar skall få uppleva olika uttryck för kunskaper; få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. / ~~inslag av såväl manuellt som intellektuellt arbete.~~ / Förmåga till eget skapande hör till det som barn och unga skall tillägna sig. I samarbetet mellan de olika pedagogiska verksamheterna ges här

#### **LÄS-K:s förslag**

Skolan skall stimulera barn och unga att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet skall de intellektuella *och språkliga* såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Envar skall få uppleva olika uttryck för kunskaper; få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som barn och unga skall tillägna sig. I samarbetet mellan de olika pedagogiska verksamheterna ges här speciella möjligheter till att

speciella möjligheter till att konkret få pröva och utveckla kunskaper.

Ett särskilt ansvar måste tas för att de barn och unga med funktionshinder eller andra svårigheter får utvecklas utifrån sina behov och förutsättningar.

konkret få pröva och utveckla kunskaper *och språk*.

Ett särskilt ansvar måste tas för att barn och unga med funktionshinder eller andra svårigheter får utvecklas utifrån sina behov och förutsättningar.

### God miljö för utveckling och lärande

#### Lpo 94

Eleven skall i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. Skolan verkar i en omgivning med många kunskapskällor. Strävan skall vara att söka skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Personlig trygghet och självkänsla grundläggs visserligen i hemmet, men skolan har en viktig roll därvidlag. Varje elev har rätt att få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter.

#### BOSK:s förslag

Varje individ skall möta respekt för sin person, och sitt arbete. Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. Skolan verkar i en omgivning med många kunskapskällor. Strävan skall vara att ~~/söka/~~ aktivt skapa de bästa samlade betingelserna för barns och ungas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Personlig trygghet och självkänsla grundläggs/~~visserligen~~ / såväl i hemmet som i skolan, men skolan har en viktig roll därvidlag. Varje individ har rätt att / ~~i skolan~~ / få utvecklas, känna växandets

#### LÄS-K:s förslag

Varje individ skall möta respekt för sin person, *sitt språk* och sitt arbete. Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. Skolan verkar i en omgivning med många kunskapskällor. Strävan skall vara att aktivt skapa de bästa samlade betingelserna för barns och ungas bildning, tänkande *och språk*- och kunskapsutveckling. Personlig trygghet och självkänsla grundläggs såväl i hemmet som i skolan, men skolan har en viktig roll därvidlag. Varje individ har rätt att få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den

glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter.

tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter.

## 2 MÅL OCH RIKTLINJER

### 2.1 Normer och värden

#### Lpo 94

##### Mål

##### Mål att sträva mot

Skolan skall sträva efter att varje elev

- utvecklar sin förmåga att göra medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter,
- respekterar andra människors egenvärde,
- tar avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling samt medverkar till att bistå andra människor,
- kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen och
- visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv.

##### Mål att sträva mot

#### BOSK:s förslag

Skolan skall sträva efter att varje individ

- utvecklar sin förmåga att göra medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter,
- respekterar andra människors egenvärde,
- tar avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling samt medverkar till att bistå andra människor,
- kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen och

#### LÄS-K:s förslag

Skolan skall sträva efter att varje individ

- utvecklar sin förmåga att *formulera och kommunicera* medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter,
- respekterar andra människors egenvärde,
- tar avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling samt medverkar till att bistå andra människor,
- kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen,

- visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljö i ett vidare perspektiv.
- visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljö i ett vidare perspektiv och
- *utvecklar sin sociala och kommunikativa förmåga*

## 2.1 Kunskaper

### Lpo 94

Skolan skall förmedla sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning. Skolan skall bidra till elevernas harmoniska utveckling. I alla ämnen skall lärarna sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former.

### 2.2 Kunskaper

#### BOSK:s förslag

Skolan skall / ~~förmedla~~ / bidra till att (hos) barn och unga utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning. / ~~Skolan—~~ / Verksamheten skall bidra till / elevernas / barns och ungas harmoniska utveckling. / ~~I alla ämnen skall lärarna~~ / Utforskande, nyfikenhet och lust skall utgöra en grund för den pedagogiska verksamheten. Den pedagogiska verksamheten skall sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former.

### Lpo 94

#### Mål att sträva mot

Skolan skall sträva efter att varje elev

- utvecklar nyfikenhet och lust att lära,
- utvecklar sitt eget sätt att lära,

### 2.2 Språk och kunskaper

#### LÄS-K:s förslag

Skolan skall bidra till att barn och unga utvecklar *ett sådant språk och* sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning. Verksamheten skall bidra till barns och ungas harmoniska utveckling. Utforskande, *språkande*, nyfikenhet och lust skall utgöra en grund för den pedagogiska verksamheten. Den pedagogiska verksamheten skall sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former *och i olika språkliga uttryck.*

- befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden,
- tillägnar sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden,
- utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstå betydelsen av att vårda sitt språk,
- lär sig att arbeta både självständigt och tillsammans med andra,
- lär sig att kommunicera på främmande språk,
- inhämtar tillräckliga kunskaper och erfarenheter för att kunna träffa väl underbyggda val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning och
- lär sig att använda sina kunskaper som redskap för att
  - formulera och pröva antaganden och lösa problem,
  - reflektera över erfarenheter och
  - kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden.

### **BOSK:s förslag**

Den samlade pedagogiska verksamheten för barn och unga 6–16 år skall sträva efter att varje individ

- utvecklar trygghet, nyfikenhet och lust att lära
- utvecklar sitt eget sätt att lära
- utvecklar tillit till sin egen förmåga,
- i samspel lär sig att ta hänsyn och visa respekt för andra
- utvecklar ett självständigt såväl som ett gemensamt utforskande och lärande,
- befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden,
- tillägnar sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden, för att bilda sig och få beredskap för vuxenlivet,

### **LÄS-K:s förslag**

Den samlade pedagogiska verksamheten för barn och unga 6–16 år skall sträva efter att varje individ

- utvecklar trygghet *och* nyfikenhet *samt* lust att lära, *reflektera och kommunicera*,
- utvecklar sitt eget sätt att lära,
- utvecklar tillit till sin egen förmåga,
- i samspel lär sig att ta hänsyn och visa respekt för andra,
- utvecklar ett självständigt såväl som ett gemensamt utforskande och lärande,
- befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden,
- tillägnar sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden, för att bilda sig och få beredskap för vuxenlivet,



- utvecklar ett rikt och nyanserat talat och skrivet språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk,
- lär sig att kommunicera på främmande språk,
- / ~~lär sig att arbeta både självständigt och tillsammans med andra, /~~
- lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera, kritiskt granska, pröva antaganden och lösa problem.
- / ~~reflektera över erfarenheter och //-----// och värdera påståenden och förhållanden /~~
- utvecklar sina möjligheter till skapande och till eget aktivt fritids- och kulturliv
- inhämtar tillräckliga kunskaper och erfarenheter för att kunna träffa väl underbyggda val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning
- utvecklar ett rikt talat och skrivet språk *och blir medveten om olika språkliga normsystem samt därigenom också lär sig att medvetet förhålla sig till dem,*
- lär sig att kommunicera på främmande språk,
- *utvecklar förmåga att lyssna, samtala, berätta, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera, kritiskt granska, pröva antaganden och lösa problem såväl muntligt som skriftligt och i andra språkliga former,*
- utvecklar sina möjligheter till skapande och till eget aktivt fritids- och kulturliv *samt*
- inhämtar tillräckliga kunskaper och erfarenheter för att kunna träffa väl underbyggda val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning.

#### Lpo 94

##### Mål att uppnå i grundskolan

Skolan ansvarar för varje elev efter genomgången grundskola

- behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift,
- behärskar grundläggande matematiskt tänkande och kan tillämpa det i vardagslivet,
- känner till och förstår grundläggande begrepp och sammanhang inom de naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga och humanistiska kunskapsområdena,

- har utvecklat sin förmåga till kreativt skapande och fått ett ökat intresse för att ta del av samhällets kulturutbud,
- har en förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska och nordiska, inklusive det samiska, samt västerländska kulturarv,
- har utvecklat förståelse för andra kulturer,
- kan kommunicera i tal och skrift på engelska,
- känner till grunderna för samhällets lagar och normer och vet om sina rättigheter och skyldigheter i skolan och i samhället,
- har kunskaper om länders och världsdelars ömsesidiga beroende av varandra,
- känner till förutsättningarna för en god miljö och förstår grundläggande ekologiska sammanhang,
- har grundläggande kunskaper om förutsättningarna för en god hälsa samt
- har förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan,
- har kunskaper om medier och deras roll och
- har fördjupade kunskaper inom några ämnesområden efter eget val.

#### Mål att uppnå i / **grund** / skolan

##### BOSK:s förslag

Den samlade pedagogiska verksamheten för barn och unga 6–16 år skall tillse att varje individ långsiktigt uppnår följande mål

- kan, allt efter utveckling och mognad, ta ansvar för sig själv och sitt vardagsliv
- behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt, och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift,
- behärskar grundläggande matematiskt tänkande och kan tillämpa det i vardagslivet,
- känner till, (och) förstår grundläggande begrepp och sammanhang inom de naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga och humanistiska kunskapsområdena,

#### Mål att uppnå i skolan

##### LÄS-K:s förslag

Den samlade pedagogiska verksamheten för barn och unga 6–16 år skall tillse att varje individ långsiktigt uppnår följande mål

- kan, allt efter utveckling och mognad, ta ansvar för sig själv och sitt vardagsliv,
- behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt, *samtala* och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift,
- behärskar grundläggande matematiskt tänkande och kan tillämpa det i vardagslivet,
- känner till, förstår *och kan formulera och kommunicera* grundläggande begrepp och sammanhang inom de naturvetenskapliga, tekniska, sam-

- har utvecklat sin förmåga till kreativt skapande och fått ett ökat intresse för att ta del av samhällets kulturutbud,
- har en förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska och nordiska, inklusive det samiska, samt västerländska kulturarv,
- kan kommunicera kunskaper och erfarenheter i så många uttrycksformer som möjligt såsom språk, bild, musik, drama och dans
- har utvecklat förståelse för andra kulturer,
- kan kommunicera i tal och skrift på engelska,
- känner till grunderna för samhällets lagar och normer och vet om sina rättigheter och skyldigheter i skolan och i samhället,
- har kunskaper om länders och världsdelars ömsesidiga beroende av varandra,
- känner till förutsättningarna för en god miljö och förstår grundläggande ekologiska sammanhang,
- har grundläggande kunskaper om förutsättningarna för en god hälsa samt har förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan,
- har kunskaper om medier och deras roll och
- har fördjupade kunskaper in-

hällsvetenskapliga och humanistiska kunskapsområdena,

- har utvecklat sin förmåga till kreativt skapande och fått ett ökat intresse för att ta del av samhällets kulturutbud,
- har en förtrogenhet med *sitt eget och andra människors sociala, språkliga och kulturella arv*,
- kan kommunicera kunskaper, *känslor, värderingar* och erfarenheter i så många uttrycksformer som möjligt såsom språk, bild, musik, drama och dans,
- har utvecklat förståelse för andra kulturer,
- kan kommunicera i tal och skrift på engelska,
- känner till grunderna för samhällets lagar och normer och vet om sina rättigheter och skyldigheter i skolan och i samhället,
- har kunskaper om länders och världsdelars ömsesidiga beroende av varandra,
- känner till förutsättningarna för en god miljö och förstår grundläggande ekologiska sammanhang,
- har grundläggande kunskaper om förutsättningarna för en god hälsa samt har förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan,
- har kunskaper om medier och deras roll *samt*

om några ämnesområden efter eget val.

- har fördjupade kunskaper inom några ämnesområden efter eget val.

### Lpo 94

#### Mål att uppnå i sameskolan

Dessa mål uttrycker vad eleverna, som har gått i sameskolan, skall ha uppnått utöver grundskolans mål.

Sameskolan ansvarar för att varje elev efter genomgången sameskola

- är förtrogen med det samiska kulturarvet och
- kan *samtala*, läsa och skriva på samiska.

### Riktlinjer

#### Lpo 94

#### Alla som arbetar i skolan skall

- hjälpa elever som behöver särskilt stöd och
- samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande

#### BOSK:s förslag

#### LÄS-K:s förslag

#### Alla som arbetar i skolan skall

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• samverka för / <del>att göra skolan till</del> /en god miljö för <u>utveckling, lek,</u> (och) lärande <i>och</i> samt därvid speciellt <u>uppmärksamma och stödja barn och unga</u> /<del>hjälpa elever som</del> /<u>(med)</u> behov av särskilt stöd</li> <li>• // <u>utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande</u> //,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• samverka för en god miljö för utveckling, lek, lärande <i>och språkande</i> samt därvid speciellt <u>uppmärksamma och stödja barn och unga</u> <i>i</i> behov av särskilt stöd <i>samt</i></li> <li>• //utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter, <i>språk</i> och tänkande//,</li> </ul> |
|---|---|

### Lpo 94

#### Läraren skall

- utgå från varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stärka elevens vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,

- ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel,
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter,
- samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen och
- organisera och genomföra arbetet så att eleven
  - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,
  - upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,
  - får stöd i sin språk och kommunikationsutveckling,
  - successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar,
  - får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang och får möjligheter att arbeta ämnesövergripande

### **BOSK:s förslag**

#### **Pedagogen skall**

- ~~sam/verka / arbeta /med andra~~  
~~lära lärare för att nå utbildningsmålen och organisera /~~  
~~och genomföra arbetet så att /~~  
~~eleven / barn och unga,~~
  - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,
  - upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,
  - får stöd i sin språk och kommunikationsutveckling,
  - successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar,
  - får möjligheter till / ~~ämnes~~  
~~/fördjupning, överblick och sammanhang och att arbeta ämnesövergripande,~~
  - får möjlighet till avkopp-

### **LÄS-K:s förslag**

#### **Pedagoger och lärare skall**

- *samarbeta för att utveckla verksamheten* så att barn och unga,
  - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,
  - upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,
  - får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling,
  - successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar,
  - får möjligheter till fördjupning, överblick och sammanhang och att arbeta ämnesövergripande,
  - får möjlighet till avkopp-

ling, lek och vila,

- ge utrymme för barn och ungas förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel,
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till de barn och unga som har svårigheter,
- stärka barns och ungas vilja att lära och deras tillit till den egna förmågan

ling, lek och vila,

- ge utrymme för barn och ungas förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel,
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till de barn och unga som har *eller får* svårigheter *samt*
- stärka barns och ungas vilja att lära och deras tillit till den egna förmågan

### 2.3 Elevernas ansvar och inflytande

#### Lpo 94

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever. Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer (1 kap. 2§).

### 2.3 Barns och ungas ansvar och inflytande

#### BOSK:s förslag

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla barn och unga. Deras kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer (1 kap. 2§).

#### LÄS-K:s förslag

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla barn och unga. Deras kunskapsmässiga, *språkliga* och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer (1 kap. 2§).

**Mål****Lpo 94****Mål att sträva mot**

Skolan skall sträva efter att varje elev

- tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö,
- successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan och
- har kunskap om demokratins principer och utvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former.

**Riktlinjer****Alla som arbetar i skolan skall**

- främja elevernas förmåga och vilja till ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön.

**Läraren skall**

- utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan
- se till att alla elever oavsett kön och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad,
- verka för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen,
- svara för att eleverna får pröva olika arbetssätt och arbetsformer,
- tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen och
- förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle.

**Mål****Förslag****Mål att sträva mot**

Skolan skall sträva efter att varje elev

- tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö,
- successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan och
- har kunskap om demokratins principer och utvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former.

**Riktlinjer****Alla som arbetar i skolan skall**

- främja den enskildes förmåga och vilja till ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön.

**BOSK:s förslag****Pedagogen skall**

- utgå från att varje / elev / individ kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inlärning och för sitt arbete i skolan
- se till att alla / elever / barn och unga oavsett kön, förmåga, och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och / undervisningens / innehåll i verksamheten samt att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad,
- verka för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande över och utrymme i verksamheten,
- svara för att barn och unga får pröva olika arbetssätt och arbetsformer,
- tillsammans med barn och unga planera och utvärdera verksamheten och,
- förbereda barn och unga för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle.

**LÄS-K:s förslag****Pedagoger och lärare skall**

- utgå från att varje individ kan och vill ta ett personligt ansvar för sitt lärande och för sitt arbete i skolan,
- se till att alla barn och unga oavsett kön, förmåga, och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i verksamheten samt att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad,
- verka för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande över och utrymme i verksamheten,
- svara för att barn och unga får pröva olika arbetssätt och arbetsformer,
- tillsammans med barn och unga planera och utvärdera verksamheten och
- förbereda barn och unga för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle.



## 2.4 Skola och hem

### Lpo 94

Skolans och vårdnadshavarnas gemensamma ansvar för elevernas skolgång skall att skapa de bästa möjliga förutsättningarna för barns och ungdomars utveckling och lärande.

## 2.4 Skola och hem

### Riktlinjer

#### Lpo 94

##### Alla som arbetar i skolan skall

- samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla innehåll och verksamhet.

##### Läraren skall

- samverka med och fortlöpande informera föräldrar om elevernas skolsituation och kunskapsutveckling och
- hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation och därvid iaktta respekt för elevens integritet.

### Riktlinjer

#### BOSK:s förslag

#### LÄS-K:s förslag

##### Alla som arbetar i skolan skall

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• samarbeta med / <del>elevernas</del> / vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla innehåll och verksamhet.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• samarbeta med vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla innehåll och verksamhet.</li> </ul> |
|--|---|

#### BOSK:s förslag

#### LÄS-K:s förslag

##### Pedagogen skall

##### Pedagoger och lärare skall

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• samverka med och fortlöpande informera föräldrar om <u>barns och ungas</u> skolsituation, <u>trivsel</u> och kunskapsutveckling <u>genom</u> <u>bl. a. utvecklingssamtal</u> och</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• fortlöpande <i>samtala och samråda med barnet/den unge och vårdnadshavaren</i> om skolsituationen, <i>trivseln och om språk- och kunskapsutvecklingen</i> bl.a. genom utvecklingssamtal,</li> </ul> |
|--|--|

- hålla sig informerad om den enskilda individens personliga situation och därvid iaktta respekt för barns och ungas integritet
- hålla sig informerad om den enskilda individens personliga situation och därvid iaktta respekt för barns och ungas integritet *och*
- *aktivt samarbeta med barnet/den unge och vårdnadshavarna i utarbetandet av åtgärdsprogram för barn och unga i behov av särskild stimulans och stöd.*

## 2.5 Skola – förskola – skolbarnsomsorg

### Lpo 94

Skolan skall sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskolan och skolbarnsomsorgen för att stödja barnens allsidiga utveckling. För de barn som ännu inte har börjat i skolan skall samarbetet särskilt inriktas på att underlätta skolstarten genom ett nära samarbete med den skolförberedande verksamheten. Samarbetet skall utgå från de riksgiltiga och lokala mål och riktlinjer som gäller för respektive verksamhet.

## 2.5 Övergång och samverkan

### BOSK:s förslag

Alla som arbetar i skolan skall utgå från individens och gruppens utveckling. Samarbete skall ske med förskoleverksamheten för barn 1–5 år, samt med skolbarnsomsorg som inte ligger inom skolan och med gymnasieskolan. Särskild uppmärksamhet skall ägnas de barn och unga som har behov av särskilt stöd. Samarbetet skall utgå från de nationella och lokala mål och riktlinjer som gäller. / ~~som gäller för respektive verksamhet /~~

### LÄS-K:s förslag

Alla som arbetar i skolan skall utgå från individens och gruppens utveckling. Samarbete skall ske med förskoleverksamheten för barn 1–5 år, samt med skolbarnsomsorg som inte ligger inom skolan och med gymnasieskolan. Särskild uppmärksamhet skall ägnas barn och unga *i behov av särskild stimulans och stöd*. Samarbetet skall utgå från de nationella och lokala mål och riktlinjer som gäller.

**Lpo 94**

Eleverna skall få en utbildning av hög kvalitet i skolan. De skall också få underlag för att välja fortsatt utbildning. Detta förutsätter att den obligatoriska skolan nära samverkar med de frivilliga skolformer som eleverna fortsätter till. Det förutsätter också en samverkan med arbetslivet och närsamhället i övrigt.

**2.6 Skolan och omvärlden****Mål****Lpo 94****Mål att sträva mot**

Skolan skall sträva efter att varje elev

- inhämtar tillräckliga kunskaper och erfarenheter för att
  - kunna granska olika valmöjligheter och ta ställning till frågor som rör den egna framtiden,
  - få en inblick i närsamhället och dess arbets-, förenings- och kulturliv och
  - få kännedom om möjligheter till fortsatt utbildning i Sverige och i andra länder.

**BOSK:s förslag**

*I detta avsnitt görs inga justeringar.*

**LÄS-K:s förslag**

Skolan skall sträva efter att varje *individ*

- *i verksamheten gör så rika erfarenheter och utvecklar sådan kommunikationsförmåga att de.*
  - *kan* granska olika valmöjligheter och ta ställning till frågor som rör den egna framtiden,
  - får en inblick i närsamhället och dess arbets-, förenings- och kulturliv och
  - får kännedom om möjligheter till fortsatt utbildning i Sverige och i andra länder.

**Riktlinjer****Lpo 94****Syopersonalen eller den personal som fullgör motsvarande uppgifter, skall**

- informera och vägleda eleverna inför den fortsatta utbildningen och yrkesvalet och
- vara till stöd för den övriga personalens studie och yrkesorienterande insatser.

**BOSK:s förslag****Studie och yrkesvägledare / eller den personal som fullgör motsvarande uppgifter, / skall**

- informera och vägleda eleverna inför den fortsatta utbildningen och yrkesvalet och
- vara till stöd för den övriga personalens studie och yrkesorienterande insatser.
- särskilt uppmärksamma och stödja elever med funktionshinder och andra svårigheter

**LÄS-K:s förslag****Studie- och yrkesvägledare skall**

- informera och vägleda eleverna inför den fortsatta utbildningen och yrkesvalet,
- vara till stöd för den övriga personalens studie och yrkesorienterande insatser *och* särskilt uppmärksamma och stödja *barn och unga* med funktionshinder och *barn och unga* i andra svårigheter

**2.7 Bedömning och betyg****Lpo 94**

Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de mål som uttrycks i kursplanen för respektive ämne. Som stöd för betygsättningen finns ämnesspecifika kriterier för olika kvalitetssteg. Dessa betygs-kriterier anges i anslutning till respektive kursplan.

**Riktlinjer****BOSK:s förslag****Pedagogen skall:**

- genom utvecklingssamtal främja elevernas kunskapsmässiga, och sociala utveck-

**LÄS-K:s förslag*****Pedagoger och lärare* skall**

- genom utvecklingssamtal främja elevernas kunskapsmässiga, *språkliga* och soci-

- ling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
  - med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat, (och) utvecklingsbehov och vid betygsättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper och förmåga i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper,
- ala utveckling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs *språk och* kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt, redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
  - med utgångspunkt i *vårdnadshavarnas* önskemål fortlöpande informera *barn, unga* och hem om *verksamheten*, studieresultat *och* utvecklingsbehov *samt* vid betygsättningen utnyttja all tillgänglig information om *barnets/den unges* kunskaper och förmåga i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper *och*
  - *utvärdera verksamhetens effekt mot uppgjorda åtgärdsprogram och barnets/den unges språk- och kunskapsutveckling.*

## 2.8 Rektors ansvar

### Lpo 94

Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen. Rektorn ansvarar för att en lokal arbetsplan upprättas samt för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och till målen i skolplanen och den lokala arbetsplanen. Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för:

- Utformningen av skolans arbetsmiljö så att eleverna får tillgång till handledning, läromedel av god kvalitet och annat stöd för att själva kunna söka och utveckla kunskaper. Sådant stöd kan t.ex. vara bibliotek, datorer och andra hjälpmedel.

- Samordningen av undervisningen i olika ämnen så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet.
- Ansvar för att ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen. Sådana kunskapsområden är exempelvis miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol, narkotika och andra droger.
- Utformning av undervisningen och elevvårdsverksamheten så att eleverna får det särskilda stöd och den särskilda hjälp de behöver.
- Den kompetensutveckling som krävs för att personalen professionellt skall kunna utföra sina uppgifter.
- Utvecklingen av formerna för samarbetet mellan skolan och hemmen och för föräldrarnas information om skolans mål och sätt att arbeta och om olika valalternativ.
- Kontakten mellan skolan och hemmet om det uppstår problem och svårigheter för eleven i skolan.
- Anpassningen av resursfördelningen och stödåtgärderna till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör.
- Skolans program för att motverka alla former av trakasserier och mobbning eleverna egna konkreta erfarenheter av betydelse för deras val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning.
- Organisationen av den studie och yrkesorienterande verksamheten så att eleverna får vägledning inför de olika val som skolan erbjuder och inför val av fortsatt utbildningsväg.
- Utvecklingen av skolans internationella kontakter.
- Skolpersonalens kännedom om de internationella överenskommelser som Sverige har förbundit sig att beakta i utbildningen.
- Utvecklingen av skolans arbetsformer så att ett aktivt elevinflytande gynnas.

## 2.8 Rektors ansvar

### BOSK:s förslag

Som pedagogisk ledare och chef för / ~~lärarna och övrig personal i~~ / skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen. Rektorn ansvarar för att en lokal arbetsplan upprättas samt för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och till målen i

### LÄS-K:s förslag

Som pedagogisk ledare och chef för skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen. Rektorn ansvarar för att en lokal arbetsplan upprättas samt för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och till målen i skolplanen och den lokala ar-

skolplanen och den lokala arbetsplanen. Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för:

- Samarbetet mellan förskola, grundskola och fritidshem.
- Utformningen av skolans arbetsmiljö så att eleverna får tillgång till handledning, läromedel av god kvalitet och annat stöd för att själva kunna söka och utveckla kunskaper. Sådant stöd kan t.ex. vara bibliotek, datorer och andra hjälpmedel.
- Samordningen av undervisningen i olika ämnen så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet.
- Ansvaret för att ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen. Sådana kunskapsområden är exempelvis miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol, narkotika och andra droger.
- Utformning av undervisningen och elevvårdsverksamheten så att varje individ får det särskilda stöd och den särskilda hjälp de behöver.
- Samordningen av den kursplanestyrd verksamheten och övrig verksamhet så att eleverna får möjlighet att utveckla fritidsintressen och utöva lek och rörelse.

betsplanen.. Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för:

- Samarbetet mellan förskola, grundskola och fritidshem.
- Utformningen av skolans arbetsmiljö så att eleverna får tillgång till handledning, läromedel av god kvalitet och annat stöd för att själva kunna söka och utveckla kunskaper. Sådant stöd kan t.ex. vara bibliotek, datorer och andra hjälpmedel.
- Samordningen av undervisningen i olika ämnen så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet.
- Ansvaret för att ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen. Sådana kunskapsområden är exempelvis miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol, narkotika och andra droger.
- *Att aktivt språkande – muntligt och skriftligt – får utrymme i alla ämnen.*
- Samordningen av den kursplanestyrd verksamheten och övrig verksamhet så att eleverna får möjlighet att utveckla fritidsintressen och ut-

- Den kompetensutveckling som krävs för att personalen professionellt skall kunna utföra sina uppgifter.
  - Utvecklingen av formerna för samarbetet med hemmen och för föräldrarnas information om verksamhetens mål och sätt att arbeta och om olika valalternativ.
  - Kontakten mellan skolan och hemmet om det uppstår problem och svårigheter för eleven i skolan.
  - Anpassningen av resursfördelningen och stödåtgärderna till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör.
  - Skolans program för att motverka alla former av utstötning, trakasserier och mobbing bland elever och anställda.
  - Att barn med behov av särskilt stöd får en individuell handlingsplan som upprättas i
- öva lek och rörelse.
  - Den kompetensutveckling som krävs för att personalen professionellt skall kunna utföra sina uppgifter.
  - Utvecklingen av formerna för samarbetet med hemmen och för föräldrarnas information om verksamhetens mål och sätt att arbeta och om olika valalternativ.
  - *Samtal och samråd med skolan och hemmet om det uppstår problem och svårigheter för eleven i skolan.*
  - Anpassningen av resursfördelningen och stödåtgärderna till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör.
  - *Utformningen av verksamheten så att barn och unga i behov av särskild stimulans och stöd får den hjälp de behöver.*
  - *Utvecklingen av samarbetet mellan lärare, pedagoger och elevvårdspersonal,*
  - *Att en individuell handlingsplan i form av ett åtgärdsprogram utarbetas för de barn och unga som får behov av särskild stimulans och stöd*
  - *Att effekterna av specialpedagogiska insatser analyseras, utvärderas och utvecklas.*
  - Skolans program för att motverka alla former av utstötning, trakasserier och mobbing bland elever och anställda.



samarbete med hemmet och utomstående stöd- och behandlingsinstanser. Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade LSS

- Samverkan med mottagande skolor och arbetslivet utanför skolan för att ge eleverna egna konkreta erfarenheter av betydelse för deras val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning.
  - Organisationen av den studie och yrkesorienterande verksamheten så att eleverna får vägledning inför de olika val som skolan erbjuder och inför val av fortsatt utbildningsväg.
  - Utvecklingen av skolans internationella kontakter.
  - Skolpersonalens kännedom om de internationella överenskommelser som Sverige har förbundit sig att beakta i utbildningen
- Samverkan med mottagande skolor och arbetslivet utanför skolan för att ge eleverna egna konkreta erfarenheter av betydelse för deras val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning.
  - Organisationen av den studie och yrkesorienterande verksamheten så att eleverna får vägledning inför de olika val som skolan erbjuder och inför val av fortsatt utbildningsväg.
  - Utvecklingen av skolans internationella kontakter.
  - Skolpersonalens kännedom om de internationella överenskommelser som Sverige har förbundit sig att beakta i utbildningen.



SALAMANCA-DEKLARATIONEN  
OCH HANDLINGSRAM

**för undervisning av elever  
med behov av särskilt stöd**

## Förord

Vi är alla olika och har olika behov. Detta är en naturlig och värdefull del av samhället och ett faktum som måste vara den grundläggande utgångspunkten för allt arbete med barn och ungdomar. Skolan har till uppgift att skapa möjligheter för det enskilda barnets utveckling och lärande utifrån hans eller hennes egna förutsättningar och behov.

I Sverige talar vi ofta om att vi ska ha en 'skola för alla' – en skola utan förlorare. Med det menar vi att den gemensamma skolan ska ge alla barn optimala förutsättningar för sin egen utveckling. Denna målsättning omfattar sedan länge även barn med funktionshinder. Målet att 'skolan är till för alla barn' blir verklighet om skolan är en miljö där elevernas delaktighet och jämlikhet värderas högt och där personalen erbjuds stöd och handledning från välutbildade och erfarna experter.

Varje barn har en utvecklingspotential vars gränser ingen känner. Begåvningen ser också olika ut för olika barn och ungdomar. Därför har varje barn rätt till en skolgång utformad efter egna behov. Skolans organisation och resursfördelning måste därför ta hänsyn till varje barns unika utvecklingsmöjligheter och förutsättningar för lärande. En helhetssyn på den enskilda elevens förutsättningar för lärande, utveckling och delaktighet i skolans arbete ska vara styrande för hur olika insatser utformas.

Att erbjuda barn med funktionshinder en god skolgång där deras individuella resurser tas till vara är således en konsekvens av målsättningen att ge alla barn en bra utbildning. Det är skolan som ska anpassas efter eleverna, inte omvänt.

Vi kan aldrig nöja oss med att placera barn med funktionshinder i skolan, kalla detta integrering och sedan hoppas på att det ska fungera. I stället måste vi aktivt och medvetet arbeta för delaktighet och jämlikhet, såväl i vårt eget land som i andra länder. I detta arbete tror jag att Salamanca-deklarationen kan vara ett viktigt stöd. Man bör dock komma ihåg att Salamanca-deklarationen är utformad med tanke på att många länder fortfarande har institutioner och särlösningar. Våra lösningar måste utformas efter svenska behov och förutsättningar.

Stockholm i december 1996

Ylva Johansson

SALAMANCA-DEKLARATIONEN

OCH

HANDLINGSRAM

FÖR UNDERVISNING AV ELEVER  
MED BEHOV AV SÄRSKILT STÖD

antagen av

INTERNATIONELLA KONFERENSEN OM  
SPECIALUNDERVISNING:  
TILLGÅNG OCH KVALITET

Salamanca, Spanien, 7-10 juni 1994

arrangerad av

Unesco och Spaniens utbildnings- och vetenskapsministerium

## Förord

Drygt 300 deltagare representerande 92 regeringar och 25 internationella organisationer samlades i den spanska staden Salamanca den 7 – 10 juni 1994 för att inom ramen för arbetet att förverkliga målet **utbildning för alla** diskutera de grundläggande kursändringar som krävs för att främja principen om en integrerad skolgång, nämligen tanken att göra det möjligt för skolorna att betjäna alla elever, i synnerhet dem som har behov av särskilt stöd. Konferensen var organiserad av den spanska regeringen i samarbete med Unesco och sammanförde högre tjänstemän inom skolväsendet, administratörer, planeringsansvariga och specialister samt företrädare för Förenta nationerna och berörda FN-organ, andra internationella organisationer på regeringsnivå, icke-statliga organisationer (NGOs) och biståndsorganisationer. Konferensen antog Salamanca-deklarationen om principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever med behov av särskilt stöd och en handlingsram. Grundtanken i dessa dokument är att man genom att erkänna behovet av att arbeta för målet 'skolor för alla' skall åstadkomma läroanstalter som är till för alla elever, som respekterar olikheter, som stödjer inlärning och som tillgodoser individuella behov. I den egenskapen utgör dokumenten ett viktigt bidrag till strävandena att förverkliga en skolundervisning för alla och göra skolorna pedagogiskt effektivare.

Undervisning av elever med behov av särskilt stöd – en fråga som berör Nord och Syd lika mycket – är ett projekt som inte kan drivas framåt isolerat från andra strävanden. Det måste ingå i en övergripande utbildningsstrategi, ja, det måste vara ett led i en ny inriktning av social- och finanspolitiken. Det kräver en omfattande reform av det allmänna skolväsendet.

Dessa dokument uttrycker en internationell samsyn på specialundervisningens framtida behov. Unesco är stolt över att sammankopplas med denna konferens och dess viktiga slutsatser.

Alla berörda parter måste nu anta utmaningen och arbeta för att begreppet *utbildning för alla* verkligen innebär FÖR ALLA, särskilt för dem som är mest sårbara och som har det största behovet. Framtiden är inte ödesbestämd, utan kommer att formars av våra värden, tankar och handlingar. Hur vi lyckas under de närmaste åren framöver kommer inte så mycket att bero på vad vi gör som på vad vi åstadkommer.

Det är min förhoppning att alla som läser denna skrift kommer att hjälpa till att verkställa Salamancakonferensens rekommendationer genom att

sträva efter att omsätta konferensens budskap i praktisk handling inom respektive ansvarsområde.

Federico Mayor  
Generaldirektör, Unesco

**SALAMANCA-DEKLARATIONEN**

**OM**

**PRINCIPER, INRIKTNING OCH PRAXIS**

**VID UNDERVISNING AV ELEVER  
BEHOV AV SÄRSKILD STÖD**

\* Översättningsanmärkning: I denna rapport används flitigt begreppet 'inclusion' eller 'inclusive education' här översatta med integration. Ett annat uttryck som förekommer flitigt i rapporten är 'special needs education' vilket översatts med undervisning för elever med behov av särskilt stöd eller för elever med behov av särskilt stöd i undervisningen.



**Genom att bekräfta** varje enskild människas rätt till undervisning, så som den stadfästas i 1948 års allmänna deklaration om de mänskliga rättigheterna och att förnya världssamfundets utfästelse vid 1990 års världskonferens om undervisning för alla i avsikt att säkerställa denna rättighet för alla, oberoende av individuella olikheter,

**Genom att erinra** om Förenta nationernas olika deklarationer, som kulminerade i FN:s år 1993 utfärdade standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionshinder, som eftertryckligt anmodar staterna att tillse att utbildning av personer med funktionshinder görs till en del av det allmänna utbildningsväsendet,

**Genom att notera**, med tillfredsställelse, det ökade engagemanget hos regeringar, myndigheter, kommuner, intresseorganisationer, och föräldrasammanslutningar, och särskilt hos de funktionshindrades egna organisationer, i deras strävan att förbättra tillgången till undervisning för den majoritet elever med behov av särskilt stöd som ännu inte har det, samt genom att som ett bevis för detta engagemang erkänna det faktum att representanter på hög nivå för ett flertal regeringar, specialistorgan och mellanstatliga organisationer aktivt deltar i denna världskonferens,

1) bekräftar vi, delegaterna vid världskonferensen om undervisning av elever med behov av särskilt stöd, representerande 92 regeringar och 25 internationella organisationer som samlats här i Salamanca i Spanien den 7 – 10 juni 1994, åter vårt engagemang för målsättningen undervisning för alla, samtidigt som vi erkänner nödvändigheten och angelägenheten av att tillhandahålla undervisning av barn, ungdomar och vuxna med särskilda utbildningsbehov inom det ordinarie undervisningsväsendet, och ger vidare härmed vårt stöd till handlingsramen för åtgärder för undervisning av elever med behov av särskilt stöd, så att regeringar och organisationer kan vägledas av andan i dess föreskrifter och rekommendationer,

2) Vi tror och deklarerar att

- varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel skolningsnivå,
- varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov,

- utbildningssystemen skall utformas och utbildningsprogrammen genomföras på sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas,
- elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov,
- ordinarie skolor med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla; dessutom ger de flertalet barn en funktionsduglig utbildning och förbättrar kostnadseffektiviteten och – slutligen – hela utbildningssystemet.

### 3) Vi anmodar och uppmanar alla **regeringar** att

- i sina politiska riktlinjer och anslagstilldelningar prioritera förbättringarna av sina utbildningssystem så att de kan ta emot alla barn, oavsett individuella skillnader eller svårigheter,
- i lagstiftning eller riktlinjer stadfästa principen om integrerad undervisning, som innebär att alla barn undervisas inom det ordinarie skolväsendet, om det ej finns tvingande skäl att handla på annat sätt,
- ta fram goda exempel och uppmuntra utbyten med länder som har erfarenhet av integrerade skolor,
- upprätta decentraliserade och engagemangsfrämjande rutiner vid planering, övervakning och utvärdering av utbildningsutbudet för barn och vuxna med särskilda behov,
- uppmuntra och underlätta medverkan från föräldrarnas, lokalsamhällets och handikapporganisationernas sida i planering och beslutsfattande i samband med uppbyggnaden av utbildningsutbudet för barn och vuxna med särskilda behov,
- satsa mer på tidig kartläggning av behoven och på styrningsstrategier samt på yrkesutbildningsaspekterna av den integrerade skolundervisningen,

– tillse att lärarutbildningen och fortbildningen av lärare inom ramen för en systematisk förändring, anpassas till undervisningen av elever med behov av särskilt stöd inom det ordinarie skolväsendet.

4) Vi anmodar också det internationella samfundet, i synnerhet

• **regeringar med program för internationellt samarbete och internationella biståndsorgan, särskilt finansiärerna av Världskonferensen om utbildning för alla: Unesco (Förenta nationernas organisation för främjande av undervisning, vetenskap och kultur), UNICEF (Förenta nationernas barnfond), UNDP (Förenta nationernas utvecklingsprogram) och Världsbanken att**

– ge sitt stöd till principen om integrerad skolundervisning och stimulera utvecklingen av undervisningsprogram för elever med behov av särskilt stöd som en del av samtliga undervisningsprogram,

• **Förenta nationerna och dess organ, särskilt ILO (Internationella arbetskontoret), WHO (Världshälsoorganisationen), Unesco och UNICEF,**

– att stärka sina insatser för tekniskt samarbete lika väl som att förstärka sitt samarbete och sina nätverk för ett mera effektivt stöd till utökat och integrerat stöd till utbildning av elever med behov av särskilt stöd;

• **icke-statliga organisationer (NGOs) som medverkar i nationell planering och tillhandahållande av tjänster,**

– att stärka sitt samarbete med de officiella nationella institutionerna och intensifiera deras växande engagemang i planering, genomförande och utvärdering av integrerad undervisning av elever med behov av särskilt stöd;

• **Unesco, i dess egenskap av FNs organisation för främjande av undervisning, att**

– tillse att undervisningen av elever med behov av särskilt stöd tas upp i alla diskussioner i alla fora som rör utbildningsfrågor,

– mobilisera stödet från lärarorganisationerna i frågor som gäller förbättringen av lärarutbildningen i undervisning av elever med behov av särskilt stöd,

- stimulera vetenskapssamfundet att stärka forskning och bilda nätverk och att upprätta regionala informations- och dokumentationscentra, vidare att fungera som en central för erfarenhetsutbyten om sådana verksamheter och sprida kunskap om de konkreta resultat och framsteg som uppnåtts på nationell nivå vid genomförandet av denna deklarations principer,
- anskaffa medel genom att inom sin nästa plan på medellång sikt (1996 – 2002) inrätta ett utvidgat program för integrerade skolor och samhällsstödprogram, som skulle göra det möjligt att lansera pilotprojekt som kan användas för demonstration av nya metoder och utveckla indikatorer för behovet av och tillgången till undervisning av elever med behov av särskilt stöd.

**5)** Slutligen uttrycker vi vår varma tacksamhet mot Spaniens regering och Unesco för att ha organiserat konferensen, och vi uppfordrar dem att göra allt som står i deras förmåga för att bringa denna deklaration och medföljande handlingsram till världssamfundets kännedom, särskilt Toppmötet om sociala frågor (Köpenhamn 1995) och Internationella kvinnokonferensen (Beijing 1995).

*Antagen med acklamation i staden Salamanca, Spanien,  
i dag den 10 juni 1994.*

# UNDERVISNING AV ELEVER MED BEHOV AV SÄRSKILT STÖD

## HANDLINGSRAM

Innehållsförteckning  
Inledning

### **I. Nyttänkande i specialpedagogiken**

### **II. Riktlinjer för åtgärder på nationell nivå**

- A Inriktning och organisation
- B Skolfaktorer
- C Rekrytering och utbildning av undervisande personal
- D Externa stödtjänster
- E Prioriterade områden
- F Samhällsperspektiv
- G Erforderliga resurser

### **III. Riktlinjer för åtgärder på regional och internationell nivå** 36

## Inledning

1. Denna *handlingsram för specialpedagogiska åtgärder* antogs av den internationella konferensen om undervisning av elever med behov av särskilt stöd som arrangerades av spanska regeringen och Unesco i Salamanca den 7 – 10 juni 1994. Dess syfte är att ge regeringar, internationella organisationer, nationella biståndsorgan, icke-statliga organisationer och andra organ underlag för planering och vägledning för åtgärder i samband med genomförandet av *Salamanca-deklarationen om principer, inriktning och praktik vid undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Handlingsramen bygger i omfattande utsträckning på resolutioner, rekommendationer och publikationer inom FN-organisationen och andra mellanstatliga organisationer, särskilt *Standardreglerna om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning*.<sup>31</sup> I handlingsramen beaktas även förslagen, riktlinjerna och rekommendationerna från de fem regionala seminarierna som hölls som förberedelser inför den internationella konferensen.

2. Alla barns rätt till undervisning är stadfäst i *den allmänna deklarationen om de mänskliga rättigheterna* och har kraftfullt bekräftats i *den internationella deklarationen om utbildning för alla*. Varje människa med funktionshinder har rätt att uttrycka sina önskemål ifråga om sin utbildning så mycket som de kan utrönas. Föräldrarna har en given rätt att bli rådfrågade om den utbildningsform som är bäst lämpad med hänsyn till deras barns behov, förhållanden och ambitioner.

3. Den vägledande princip som ligger till grund för denna *handlingsram* är att skolorna skall ge plats för *alla barn*, utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar. Den skall omfatta handikappade och begåvade barn, gatubarn och barnarbetare, barn från språkliga, etniska eller kulturella minoriteter samt barn från andra eftersatta eller marginaliserade områden eller befolkningsgrupper. Dessa förhållanden skapar en rad utmaningar för skolsystemen. I anslutning till föreliggande handlingsram avses med uttrycket 'specialundervisning' eller 'undervisning av elever med behov av särskilt stöd' undervisning av alla de barn och ungdomar vilkas behov härrör ur funktionshinder eller inlärningssvårigheter. Många barn upplever inlärningssvårigheter och har alltså någon gång under sin skoltid särskilda pedagogiska behov. Skolorna måste finna vägar när det gäller att med

<sup>31</sup> *United Nations Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*, A/RES/48/96, Förenta nationernas resolution antagen av generalförsamlingen vid dess 48:e session den 20 december 1993.

lyckat resultat ge undervisning åt alla barn, däribland dem som har svåra skador och funktionshinder.

Det råder en allt större enighet om att barn och ungdomar med behov av särskilt stöd i undervisningen (särskilda pedagogiska behov) bör omfattas av de allmänna undervisningssystem som byggts upp för flertalet barn. Detta har lett till begreppet 'integrerad skola'. Den uppgift som den integrerade skolan står inför är att utveckla en pedagogik med barnet i centrum som har förutsättningar att med framgång ge undervisning åt alla barn, däribland dem som har grava skador och funktionshinder. Fördelen med sådana skolor är inte bara att de kan tillhandahålla undervisning av hög kvalitet åt alla barn. Inrättandet av sådana skolor är ett avgörande steg när det gäller att försöka ändra diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö och att utveckla ett integrerat samhälle. En ändring av det sociala perspektivet är ofrånkomlig. Alltför länge har personer med funktionshinder betraktats av ett samhälle som har koncentrerat sig mer på deras svårigheter än på deras möjligheter.

4. Undervisning av elever med behov av särskilt stöd bygger på den sunda pedagogikens välbeprövade principer som kan komma alla barn tillgodo. Den utgår från att alla skillnader människor emellan är normala och att inläringen följaktligen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur. En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för samtliga elever och, följaktligen, för hela samhället. Erfarenheten visar att den kan i avsevärd utsträckning minska den utslagning och kvarsittning som är ett så omfattande inslag i många undervisningssystem, samtidigt som det ger bättre genomsnitts resultat. En pedagogik som utgår från barnets behov kan hjälpa till att undvika det resursslöseri och ointetgörande av förhoppningar som alldeles för ofta är en konsekvens av undermåliga undervisningsmetoder och strävan efter homogenitet i fråga om undervisning. Skolor som utgår från barnet i centrum är dessutom en utbildningsbas för ett människoorienterat samhälle som respekterar alla människors såväl skillnader som värdighet.

5. Denna *handlingsram* är uppdelad i följande avsnitt:

**I. Nytänkande i specialpedagogiken****II. Riktlinjer för åtgärder på nationell nivå**

- A Inriktning och organisation
- B Skolfaktorer
- C Rekrytering och utbildning av undervisande personal
- D Externa stödtjänster
- E Prioriterade områden
- F Samhällsperspektiv
- G Erforderliga resurser

**III. Riktlinjer för åtgärder på regional och internationell nivå**



## I. NYTÄNKANDE I SPECIALPEDAGOGIKEN

6. Under de två senaste decennierna har man inom den allmänna socialpolitiken allt mer använt integrering och delaktighet som verktyg i kampen mot utslagningen. Att vara en del av samhället och att medverka i det är något väsentligt för människans värdighet och för hennes tillgodogörande och utövande av de mänskliga rättigheterna. På undervisningens område återspeglas denna tendens av att man utarbetar strategier för att ge människorna verkligt lika förutsättningar. Erfarenheten i många länder visar att integreringen av barn och ungdomar med behov av särskilt stöd i undervisningen bäst uppnås inom reguljära skolor som betjänar alla barn i ett lokalsamhälle. Det är i detta sammanhang som elever med behov av särskilt stöd kan uppnå de bästa inlärningsresultaten och delaktighet i samhället. De integrerade skolorna erbjuder alltså gynnsamma förutsättningar för att skapa lika chanser och fullständig medverkan, men för att de skall lyckas krävs det en samordnad insats, icke blott från lärare och skolpersonal utan även från kamrater, familjer och frivilliga. En reform av samhällsinstitutioner är inte bara en teknisk uppgift – den beror framför allt på övertygelsen, engagemanget och den goda viljan hos de enskilda människor som utgör ett samhälle.

7. Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader. De integrerade skolorna måste erkänna och tillgodose sina elevers olika behov och ha utrymme för både olika inlärningsmetoder och inlärningsstämpon och därvid ge alla en kvalitativt bra undervisning genom lämpliga kursplaner, organisatoriska ramar, pedagogiska metoder, resursanvändning och samarbete med lokalsamhället. Stöd och tjänster skall tillhandahållas kontinuerligt och svara mot uppkomsten av särskilda behov i varje enskild skola.

8. Inom de integrerade skolorna skall barn med behov av särskilt stöd få allt det extra stöd de eventuellt behöver för att de skall kunna undervisas på ett effektivt sätt. Integrerad skolgång är det effektivaste sättet att bygga upp en solidaritet mellan barn med behov av särskilt stöd och deras kamrater. Att sända barn till särskilda skolor – eller att sammanföra dem i specialklasser eller avdelningar inom en viss skola på varaktig basis – bör vara en undantagslösning att förordas endast i de sällsynta fall där det har klart påvisats att undervisning i vanlig klass inte kan tillgodose ett barns undervisningsrelaterade eller sociala behov eller när så krävs med hänsyn till det barnets eller andra barns bästa.

9. Systemet för undervisning av barn med behov av särskilt stöd varierar oerhört från land till land. Så finns det exempelvis länder som har väletablerade system med särskilda skolor för elever med speciella funktionshinder. Sådana särskilda skolor kan utgöra en värdefull resurs för de integrerade skolornas utveckling. Personalen vid dessa specialiserade institutioner har den sakkunskap som behövs för tidig kartläggning och identifiering av barn med funktionshinder. Sådana särskilda skolor kan också tjäna som utbildnings- och resurscentra för personalen i vanliga skolor. Slutligen gäller att specialskolor eller specialavdelningar inom integrerade skolor kanske även framleles är den skolform som har de största förutsättningarna att ge den lämpligaste undervisningen för det relativt lilla antal elever med funktionshinder som inte kan erbjudas en fullgod undervisning i vanliga klassrum eller skolor. Investeringar i de existerande specialskolorna bör styras mot deras nya och utvidgade uppgift att ge expertstöd till de reguljära skolorna för att hjälpa dem att tillgodose elever som har behov av särskilt stöd i undervisningen. En viktig insats som specialskolornas personal kan göra för de vanliga skolorna är att anpassa kursplanernas innehåll och metodik till elevernas individuella behov.

10. Länder med få eller inga specialskolor skulle i regel göra klokast i att koncentrera sina ansträngningar på att utveckla integrerade skolor och de specialfunktioner som behövs för att betjäna det stora flertalet barn och ungdomar, särskilt i form av lärarutbildning i specialpedagogik och resurscentra med lämplig bemanning och utrustning, till vilka skolorna skulle kunna vända sig för assistans. Erfarenheten – särskilt i utvecklingsländerna – visar att specialskolornas höga kostnader i praktiken leder till att endast en liten minoritet elever, vanligen från en stadsbefolkningsselit, drar nytta av dem. Den stora majoriteten elever med behov av särskilt stöd, särskilt på landsbygden, får följaktligen ingen service alls. I många utvecklingsländer beräknas i själva verket andelen elever med behov av särskilt stöd som omfattas av existerande strukturer uppgå till mindre än en procent. Dessutom tyder erfarenheten på att integrerade skolor som betjänar samtliga elever i ett lokalsamhälle är mest framgångsrika när det gäller att utverka samhällets stöd och att hitta kreativa och okonventionella sätt att utnyttja de begränsade resurser som står till förfogande.

11. De som i statliga organ ansvarar för planeringen av utbildningsväsendet bör rikta in sig på undervisning för *alla* människor, i ett lands *alla* regioner och i *alla* socioekonomiska skikt, både via offentliga och privata skolor.

12. Eftersom jämförelsevis få barn med funktionshinder tidigare har haft tillgång till undervisning, särskilt i världens utvecklingsområden, finns det miljoner vuxna människor med funktionshinder som saknar t.o.m. den elementäraste grundutbildning. Det krävs alltså en samordnad satsning för att via vuxenundervisningsprogram lära vuxna människor med funktionshinder att läsa, räkna och tillägna sig grundläggande färdigheter.

13. Särdeles viktigt är att man inser att kvinnorna ofta har drabbats av ett dubbelt handikapp, en nackdel som oftast härrör ur det förhållandet att hon är kvinna förvärrar de av funktionshindret orsakade svårigheterna. Kvinnor och män skall ha lika stort inflytande på utbildningsprogrammets utformning och ha samma möjligheter att dra nytta av dem. Särskilda satsningar skall göras för att stimulera flickor och kvinnor att delta i utbildningsprogrammen.

14. Denna *ram* är avsedd att vara en övergripande vägledning vid planeringen av åtgärder på specialundervisningsområdet. Den kan uppenbarligen inte beakta de mycket olikartade situationer som förekommer i världens olika regioner och länder och måste följaktligen anpassas till lokala behov och förhållanden. För att bli effektiv måste den kompletteras med nationella, regionala och lokala handlingsplaner som är genomförade av en politisk och folklig vilja att åstadkomma en *utbildning för alla*.

## II. RIKTLINJER FÖR ÅTGÄRDER PÅ NATIONELL NIVÅ

### A INRIKTNING OCH ORGANISATION

15. *Integrerad undervisning och samhällsbaserad [re]habilitering utgör kompletterande och ömsesidigt understödjande metoder att betjäna människor med behov av särskilt stöd i undervisningen. Båda begreppen utgår från principerna om tillhörighet, integrering och medverkan och står för välbeprövade och kostnadseffektiva tillvägagångssätt att främja likvärdig tillgång till undervisning för elever med behov av särskilt stöd, inom ramen för en rikstäckande strategi för att förverkliga **en utbildning för alla**. Jordens länder uppmanas att beakta nedanstående åtgärder med avseende på deras utbildningssystem inriktning och organisation.*

16. Lagstiftarna skall erkänna principen om rätten för barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder till lika möjligheter inom den obligatoriska skolan, gymnasieskolan och den postgymnasiala utbildningen. Detta skall, så långt som möjligt, förverkligas inom integrerade institutioner.

17. Parallella och kompletterande lagstiftningsåtgärder skall vidtas på områden som rör hälsovård, välfärd, yrkesutbildning och sysselsättning för att stödja och ge skollagstiftningen fullt genomslag.

18. Skolpolitiken på alla nivåer, från nationell till lokal nivå, skall bygga på kravet att ett barn med funktionshinder bör följa undervisningen i den närmaste skolan, dvs. den skola i vilken barnet skulle ha gått om det ej hade haft ett funktionshinder. Undantag från denna regel skall ifrågakomma endast vid överväganden från fall till fall, där undervisning i särskilda skolor eller specialiserade institutioner skall väljas endast om det kan påvisas att sådan undervisning tillgodoser det enskilda barnets behov.

19. Metoden att inte särbehandla barn med funktionshinder skall vara en normal beståndsdel av den nationella planeringen för att förverkliga målet *utbildning för alla*. Även i de undantagsfall där barn placeras i särskilda skolor behöver undervisningen av dem inte vara helt segregerad. Deltidsundervisning i normala skolor bör uppmuntras. Nödvändiga mått och steg bör också vidtas för att säkerställa att ungdomar och vuxna med särskilda behov kan delta i undervisning på gymnasie- och högskolenivå och i yrkesutbildningsprogram. Särskild uppmärksamhet bör ägnas åt kravet att flickor och kvinnor med funktionshinder skall ha samma tillgång till utbildning och samma förutsättningar på detta område som män.

20. Särskild uppmärksamhet skall ägnas barn och ungdomar med svårt funktionshinder eller med flera funktionshinder. De har samma rättigheter som alla andra i samhället att uppnå största möjliga oberoende som vuxna och skall i det syftet få en så omfattande utbildning som de kan tillgodogöra sig.

21. Skolpolitiken skall till fullo beakta individuella skillnader och situationer. Så t.ex. skall teckenspråkets betydelse som kommunikationsmedium bland döva människor erkännas, och åtgärder skall vidtas för att alla döva har tillgång till undervisning på sitt nationella teckenspråk. På grund av döva och dövblinda människors särskilda kommunikationsbehov, är det eventuellt lämpligare att förlägga deras undervisning till specialskolor eller specialklasser och specialavdelningar i vanliga skolor.

22. Den samhällsbaserade rehabiliteringen bör utvecklas som en del av en övergripande strategi för stöd av kostnadseffektiv undervisning och utbildning av personer med behov av särskilt stöd i undervisningen. Samhällsbaserad habilitering skall ses som ett särskilt tillvägagångssätt inom ramen för samhällets strävan mot alla funktionshindrade människors rehabilitering, likvärdiga möjligheter och samhällsintegrering. Den bör förverkligas genom samordnade insatser från de funktionshindrade själva, från deras familjer samt från behöriga undervisnings-, hälso-, yrkesutbildnings- och sociala organ.

23. Såväl politiska program som finansiella arrangemang skall stimulera och underlätta framväxten av integrerade skolor. Hinder för utvecklingen bort från specialskolor till ordinarie skolor skall undanröjas, och en gemensam administrativ struktur byggas upp. Framstegen i riktning mot integreringen skall noggrant följas genom insamling av statistiska uppgifter som kan ge en klar uppfattning om antalet elever med funktionshinder som drar nytta av specialundervisningens resurser, sakkunskap och utrustning samt antalet elever med särskilda undervisningsbehov som är inskrivna i vanliga skolor.

24. Samverkan mellan skol-, social- och arbetsmarknadsmyndigheterna skall stärkas på alla plan för att samordning och arbetsfördelning skall kunna ske. Vid planerings- och samordningsarbetet skall hänsyn tas till den faktiska och möjliga roll som kan spelas av halvoffentliga och icke-statliga organisationer (NGOs). En särskild satsning bör göras för att utverka samhällets stöd när det gäller att tillgodose elevernas behov av stödjande insatser.

25. De nationella myndigheterna har ett särskilt ansvar för övervakningen av den externa finansieringen av specialundervisningen och för att man i samverkan med sina utländska partners tillser att finansieringen står i samklang med nationella prioriteringar och program för att förverkliga *målsättningen utbildning för alla*. Organ för bilateralt och multilateralt bistånd bör för sin del noggrant beakta de nationella myndigheternas riktlinjer för undervisning av elever med behov av särskilt stöd, när de planerar och genomför handlingsprogram inom utbildning och närbesläktade områden.

## B SKOLFAKTORER

26. För att utveckla integrerade skolor som kan ta emot ett stort antal elever både i tätorter och på landsbygd krävs följande: formulering av en tydlig och kraftfull integreringspolitik tillsammans med erforderliga finansieringsåtgärder, en effektiv informationssatsning på allmänheten för att bekämpa fördomar och skapa upplysta och positiva förhållningssätt, ett omfattande program för information och personalutbildning samt tillhandahållande av nödvändiga stödtjänster. Förändringar på alla följande områden inom undervisningsväsendet, liksom på många andra områden, är nödvändiga för de integrerade skolornas framgång: läro- och kursplaner, skollokaler, skolorganisation, pedagogik, utvärdering, bemanning, etiska normer i skolan samt icke schemalagda aktiviteter.

27. De flesta av de erforderliga förändringarna hänför sig inte enbart till integreringen av barn med behov av särskilt stöd. De utgör en del av en större utbildningsreform som behövs för att förbättra dess kvalitet och aktualitet och höja samtliga elevers inlärningsnivåer. *Internationella deklARATIONEN om utbildning för alla* har understrukit behovet av en metodik som sätter barnet i centrum och som syftar till framgångsrik utbildning för alla barn. Om man tillämpar mer flexibla och anpassningsbara system som kan ta bättre hänsyn till barnens olika behov, bidrar man både till pedagogiska framgångar och till integreringen. Följande riktlinjer är koncentrerade på de faktorer som behöver beaktas vid undervisningen av barn med behov av särskilt stöd i integrerade skolor.

### Flexibla kursplaner

28. Kursplanerna skall anpassas till barnens behov, inte tvärtom. Skolorna skall därför erbjuda alternativa kurser som passar barn med olika förutsättningar och intressen.

29. Barn med behov av särskilt stöd bör erhålla ytterligare inlärningsstöd inom ramen för den ordinarie kursplanen, inte en annorlunda kursplan. Den vägledande principen bör vara att ge alla barn samma undervisning, samtidigt som man ger ytterligare assistans och stöd till de barn som behöver det.

30. Förvärvandet av kunskaper är inte bara en fråga om formella och teoretiska redogörelser. Undervisningens innehåll bör riktas in mot högt ställda normer och mot individens behov i syfte att sätta honom eller henne i stånd att till fullo delta i utvecklingsarbetet. Undervisningsmeto-

derna bör ha samband med elevernas egna erfarenheter och praktiska angelägenheter för att de skall kunna motiveras bättre.

31. För att följa varje enskilt barns utveckling, skall bedömningsrutinerna ses över. Utvärderingen av inlärningsutvecklingen bör byggas in i den normala undervisningsprocessen, så att elever och lärare hålls underrättade om den kunskapsnivå som uppnåtts och för att kartlägga svårigheter och hjälpa eleverna att övervinna dem.

32. Barn med behov av särskilt stöd skall erbjudas kontinuerligt stöd. Det kan röra sig om allt från ett minimum av stöd i det vanliga klassrummet till kompletterande program för inlärningsstöd inom skolan som vid behov kan utvidgas till assistans från speciallärare och extern stödpersonal.

33. Lämplig och överkomlig teknologi skall vid behov utnyttjas för att öka chanserna till framgångsrika skolstudier och stödja kommunikation, rörlighet och inläring. Tekniska hjälpmedel kan erbjudas på ett mer ekonomiskt och effektivare sätt, om de tillhandahålls från en central resursbank på varje ort där det finns sakkunskap för val av lämpliga hjälpmedel med hänsyn till individuella behov och för service.

34. Kapacitet skall byggas upp och forskning genomföras på nationell och regional nivå för att utveckla lämpliga stödteknologisystem för specialundervisningen. De stater som har ratificerat Florensavtalet skall uppmuntras att använda detta verktyg för att underlätta fri handel med material och utrustning med anknytning till människor med funktionshinder. Samtidigt uppmanas de stater som inte har anslutit sig till avtalet att göra det för att underlätta fri handel med varor och tjänster av pedagogisk och kulturell natur.



## Skolledning

35. Lokala administratörer och skolchefer kan spela en huvudroll när det gäller att göra skolorna mer lyhörda för elever med behov av särskilt stöd, om de ges den för detta erforderliga behörigheten och en lämplig utbildning. De bör uppmanas att ta fram flexibla ledningsrutiner, inventera de pedagogiska resurserna, diversifiera studiealternativen, ta vara på den hjälp eleverna kan ge varandra, erbjuda stöd åt elever i svårigheter samt bygga upp nära relationer till föräldrar och närmiljö. För att skolan skall kunna ledas på ett framgångsrikt sätt, måste lärare och skolpersonal engagera sig på ett aktivt och kreativt sätt och man måste bygga upp en effektiv samverkan och ett effektivt lagarbete för att tillgodose elevernas behov.

36. Skolcheferna/rektorererna har ett särskilt ansvar för att stimulera till positiva förhållningssätt inom hela skolan och tillse att det sker en effektiv samverkan mellan klasslärare och stödpersonal. Lämpliga arrangemang för att organisera stödsatserna och den exakta arbetsfördelningen mellan de olika aktörerna i undervisningsprocessen bör fastställas samråds- och förhandlingsvägen.

37. Varje enskild skola skall vara en samfällighet som är kollektivt ansvarig för varje enskild elevs framgång eller misslyckande. Det är undervisningsgruppen snarare än den enskilde läraren som skall dela ansvaret för undervisningen av barn med behov av särskilt stöd. Föräldrar och frivilliga bör inbjudas att ta aktiv del i skolans arbete. Lärarna spelar dock en nyckelroll i sin egenskap av ledare för undervisningsprocessen och skall stödja eleverna genom användning av tillgängliga resurser både inom och utanför klassrummet.

## Information och forskning

38. Genom att sprida kännedom om exempel på framgångsrika arbetssätt skulle man kunna förbättra undervisning och inläring. Information om tillämpliga forskningsresultat skulle likaledes vara värdefull. Verksamheter i form av erfarenhetsinsamling och uppbyggnad av dokumentationscentraler bör stödjas på nationell nivå och tillgången till källorna breddas.

39. Specialundervisningen skall inkluderas i forskningsinstitutionernas forsknings- och utvecklingsprogram och vid de enheter som

---

utarbetar läro- och kursplanerna. På det området bör särskild uppmärksamhet ägnas aktionscentrerad forskning med tonvikt på nya koncept vid framtagning av undervisnings- och inlärningsstrategier. Klasslärarna bör aktivt delta i både de praktiska insatser och den reflektionsverksamhet som ingår i sådana undersökningar. Experimentella projekt och fördjupningsstudier bör också initieras för att bredda beslutsunderlagen och ge bättre vägledning inför framtida åtgärdsprogram. Dessa experiment och studier skulle kunna genomföras på samverkans grund av flera länder.

## C REKRYTERING OCH UTBILDNING AV UNDERVISANDE PERSONAL

40. *Utbildning av all undervisande personal framstår som en nyckelfaktor när det gäller att stimulera arbetet i riktning mot den integrerade skolan. Vikten av att rekrytera lärare med funktionshinder, som kan fungera som förebilder för barn med funktionshinder, inses allt mer. Nedan angivna åtgärder skulle kunna vidtas.*

41. Lärarutbildningarna för såväl grund- som gymnasieskola bör innehålla inslag som hos lärarkandidaterna skapar en positiv inställning till funktionshinder och som därigenom utvecklar en förståelse för vad som kan åstadkommas i skolor med lokalt tillgängliga stödtjänster. De kunskaper och färdigheter som krävs är huvudsakligen en god förmåga att lära ut, vari ingår förmågan att bedöma särskilda behov, anpassa kursplanens innehåll, utnyttja tekniska hjälpmedel, individualisera undervisningsmetoderna så att de passar en bredare uppsättning av färdigheter osv. I lärarutbildningens praktiska del bör särskild uppmärksamhet ägnas åt att förbereda lärarna att utöva sin autonomi och tillämpa sina färdigheter i att anpassa kursplaner och metoder för att tillgodose barnens behov och att samarbeta med specialister och samverka med föräldrar.

42. De färdigheter som krävs för att tillgodose specialundervisningens behov bör beaktas vid betygssättning och utexaminering av lärare.

43. Åtgärder som bör prioriteras är framtagning av skriftligt material och anordnande av seminarier för lokala skoladministratörer, inspektörer, rektorer och studierektorer och huvudlärare för att de skall kunna utveckla sin förmåga att utöva ledarskap på detta område och att stödja och utbilda lärarpersonal med begränsad erfarenhet.

44. Huvudutmaningen är att ge fortbildning åt alla lärare, med tanke på de skiftande och ofta svåra förhållanden under vilka de tjänstgör. Fortbildningen bör, där så är möjligt, äga rum på skolnivå i form av undervisning under ledning av handledare, varvad med distansstudier och andra självlärningsstekniker.

45. Specialiserad utbildning i pedagogik för undervisning av elever med särskilda behov, som leder till extra meriter, bör normalt integreras med eller föregås av utbildning och praktik som vanlig lärare, för att vederbörandes mångsidighet och flexibilitet skall säkerställas.

46. Utbildningen av speciallärare bör ses över i syfte att göra dessa lärare kapabla att arbeta i olika miljöer och spela en nyckelroll vid utformningen av kursprogrammen för undervisning av elever med behov av särskilt stöd. Som en gemensam kärna bör en generell metodik tas fram, som omfattar alla typer av funktionshinder, innan man specialiserar sig på ett eller flera specifika områden av funktionshinder.

47. Universiteten/högskolorna har en viktig rådgivande funktion inom arbetet på att utveckla pedagogiken för undervisning av elever med behov av särskilt stöd, särskilt vad gäller forskning, utvärdering, förberedelse av lärarutbildare samt utformning av utbildningsprogram och utbildningsmaterial. Uppbyggnaden av nätverk bland universitet och högskolor i industri- och utvecklingsländerna bör främjas. Att på det sättet sammankoppla forskning och utbildning har stor betydelse. Det är också viktigt att engagera människor med funktionshinder i forsknings- och utbildnings-sammanhang, så att man säkerställer att deras perspektiv till fullo beaktas.

48. Ett återkommande problem i alla undervisningssystem, även de som erbjuder utmärkta utbildningstjänster för elever med behov av särskilt stöd i undervisningen, är bristen på förebilder för sådana elever. Elever med behov av särskilt stöd i undervisningen behöver få en chans att fungera i växelverkan med vuxna med funktionshinder som har nått framgång, så att de kan modellera sin egen livsstil och sina egna ambitioner på grundval av realistiska förväntningar. Därutöver bör elever med funktionshinder ges utbildning och få exempel på personer med funktionshinder som lyckats bra och exempel på ledarskap, så att de kan medverka vid utformningen av de riktlinjer som kommer att påverka dem senare i livet. Utbildningsväsendet bör därför försöka rekrytera välutbildade lärare och annan undervisande personal med funktionshinder och bör även försöka engagera enskilda framgångsrika personer med funktionshinder inom regionen i specialundervisningen.

## D EXTERNA STÖDTJÄNSTER

49. *Att externa tjänster kan tillhandahållas är av största vikt för att en integrerad skolpolitik skall lyckas. För att säkerställa att externa tjänster på samtliga nivåer står till förfogande för barn med behov av särskilt stöd, skall skolmyndigheterna beakta följande.*

50. Kompletteringstjänster till reguljära skolor skulle kunna tillhandahållas av såväl lärarhögskolor som av specialskolornas personal som står till förfogande för sådana insatser. Specialskolorna bör i ökande utsträckning användas som resurscentra för de vanliga skolorna och ge direkt stöd till barn med särskilda undervisningsbehov. Både lärarutbildningsinstitutioner och specialskolor kan tillhandahålla specialutrustning och material samt utbildning i sådana pedagogiska strategier som ej kan erbjudas i vanliga skollokaler.

51. Externa stödtjänster i form av resurspersoner från olika verksamhetsställen, avdelningar och institutioner, t.ex. rådgivande lärare, skolpsykologer, logopedier och arbetsterapeuter, bör samordnas på lokal nivå. Att sammanföra skolorna i grupper har visat sig vara en användbar strategi för att mobilisera pedagogiska resurser och engagera närsamhället. Skolorna inom gruppen skulle kunna ges ett kollektivt ansvar för att tillgodose de särskilda pedagogiska behoven hos elever i deras område och få handlingsutrymme för resurstilldelning enligt lokala behov. Sådana arrangemang bör även omfatta ickepedagogiska tjänster. Erfarenheten tyder i själva verket på att undervisningen skulle tjäna avsevärt på om större satsningar gjordes på att säkra ett optimalt utnyttjande av all tillgänglig sakkunskap och alla tillgängliga resurser.

## **E PRIORITERADE OMRÅDEN**

52. *Integreringen av barn och ungdomar med särskilda undervisningsbehov skulle vara effektivare och nå större framgångar, om man i utvecklingsplanerna för skolväsendet ägnade särskild uppmärksamhet åt följande målområden: förskoleundervisning för att stärka alla barns möjligheter att tillgodogöra sig reguljär skolundervisning, flickornas utbildning och övergången från utbildning till vuxenliv med förvärvsarbete.*

### **Förskoleundervisning**

53. Den integrerade skolans möjligheter att lyckas beror i hög grad på om man på ett tidigt stadium kan identifiera, bedöma och stimulera de mycket små barn som har särskilda undervisningsbehov. Tillsynen av småbarn bör utvecklas och pedagogiska program för barn upp till sex års ålder bör tas fram och/eller ges en ny inriktning för att främja deras fysiska, intellektuella och sociala utveckling och stärka deras mentala beredskap för den reguljära skolundervisningen. Sådana program har ett stort ekonomiskt värde för individ, familj och samhälle när det gäller att förhindra att de handikappande faktorerna förvärras. Programmen på denna nivå bör anamma integreringsprincipen och byggas ut på ett övergripande sätt genom att förskoleverksamheten kombineras med småbarnshälsovården.

54. Många länder har valt att systematiskt främja inskolningsaktiviteter i de tidiga barnåren, antingen genom att stödja förskolornas och daghemmens utveckling eller genom att organisera familjeinformation och upplysningsaktiviteter i samband med de av samhället tillhandahållna tjänsterna (hälso-, mödra- och spädbarnsvård), skolgång samt lokala föräldra- eller kvinnoföreningar.

### **Flickors utbildning**

55. Flickor som är funktionshindrade är dubbelt handikappade. Särskilda insatser är nödvändiga för att ge flickor med särskilda pedagogiska behov undervisning och utbildning. Förutom att ha tillgång till skolundervisning skall flickor med funktionshinder dessutom kunna få information och vägledning och förebilder som skulle kunna hjälpa dem att göra realistiska val och förbereda dem för deras framtida roll som vuxna kvinnor.

### **Förberedelse för vuxenlivet**

56. Ungdomar med särskilda behov skall få hjälp att så smidigt som möjligt klara övergången från skolans värld till vuxenliv och förvärvsarbete. Skolorna bör hjälpa dem att bli självständiga och ge dem de färdigheter som behövs i vardagslivet genom att erbjuda dem övning i sådana sociala och kommunikativa färdigheter som man i vuxenvärlden förväntas besitta. Detta kräver lämplig utbildningsteknik, inklusive erfarenhet av verkliga situationer i livet utanför skolan. Läroplanerna för elever med behov av särskilt stöd i grundskolans senare årskurser skall innehålla konkreta program för denna övergångsfas och, närhelst så är möjligt, stöd och uppmuntran för att underlätta övergången till gymnasieskolan och därpå följande högskolestudier, så att de ges förutsättningar att fungera som självständiga, bidragande samhällsmedlemmar efter skolan. Dessa verksamheter bör genomföras under aktiv medverkan av yrkesvägledare, arbetsförmedlingar, fackföreningar, lokala myndigheter samt de olika berörda myndigheterna och institutionerna.

### **Vuxen- och vidareutbildning**

57. Personer med funktionshinder skall ägnas särskild uppmärksamhet vid utformningen och genomförandet av vuxen- och vidareutbildning. Personer med funktionshinder bör ges företräde vid antagningen av elever till sådana utbildningar. Specialkurser bör också tas fram för att tillgodose behov hos och förutsättningar för vuxna med funktionshinder.

## F SAMHÄLLSPERSPEKTIV

58. *Att förverkliga målsättningen att ge barn med behov av särskilt stöd en fullgod utbildning är inte en arbetsuppgift för enbart utbildningsministerier och skolor. Det kräver samarbete från familjernas sida och en mobilisering av näringslivet och frivilliginsatser, liksom stöd från den stora allmänheten. Erfarenheterna från länder eller områden som har bevitnat framsteg i arbetet på att skapa lika förutsättningar för barn och ungdomar med särskilda behov innehåller åtskilliga nyttiga lärdomar.*

### Föräldramedverkan

59. Uppgiften att undervisa barn med behov av särskilt stöd är en gemensam uppgift för både föräldrar och yrkesfolk. En positiv inställning hos föräldrarna gynnar skolan och främjar den sociala integreringen. Föräldrarna behöver stöd för att kunna ikläda sig rollen som föräldrar till ett barn med behov av särskilt stöd. Familjernas och föräldrarnas roll skulle kunna stärkas genom att man ger dem den nödvändiga informationen på ett enkelt och tydligt språk. Att tillgodose behovet av information och ge utbildning i de färdigheter som föräldrarna behöver är en särdeles grannliga uppgift i sådana kulturella miljöer där utbildningsstraditionen är ringa. Såväl föräldrar som lärare kan behöva stöd och stimulans när det gäller att arbeta tillsammans som jämställda partners.

60. Föräldrarna är prioriterade partners beträffande deras barns behov av särskilt stöd i undervisningen, och skall i möjligaste mån ges möjlighet att välja den typ av utbildning som de önskar för sitt barns räkning.

61. Ett partnerskap på samarbetets och det ömsesidiga stödets grund bör byggas upp mellan skoladministratörer, lärare och föräldrar, och föräldrarna skall betraktas som aktiva intressenter i beslutsfattandet. Föräldrarna bör uppmuntras att delta i undervisningsverksamheter hemma och i skolan (där de skulle kunna lära sig en effektiv teknik och hur man organiserar ickeschemalagda aktiviteter) samt att övervaka och stödja sina barns inläring.

62. Regeringarna bör ta initiativet i fråga om att främja föräldrarnas aktiva engagemang, både genom att ange policyinriktning och genom lagstiftning om föräldrarättigheter. Föräldraföreningarnas utveckling bör stimuleras och deras representanter engageras i utformningen och genomförandet av de program som är avsedda att förbättra deras barns utbild-



ning. Samråd med handikapporganisationerna bör också ske beträffande programmets utformning och genomförande.

### **Samhällsengagemang**

63. Om planeringen decentraliseras och baseras på lokala förhållanden, främjas ett ökat engagemang hos närsamhället i undervisningen och utbildningen av människor med behov av särskilt stöd i undervisningen. Lokala skoladminstratörer bör stimulera ett sådant engagemang från samhällets sida genom att stödja berörda intresseorganisationer och inbjuda dem att delta i beslutsfattandet. I det syftet bör man upprätta mobiliserings- och uppföljningssystem, bestående av företrädare för den lokala offentliga förvaltningen, skol-, hälsovårds- och planeringssmyndigheterna, förtroendevalda och frivilligorganisationer, inom geografiska områden som är tillräckligt små för att en meningsfull samverkan med närsamhället skall komma till stånd.

64. Närsamhällets engagemang skall eftersträvas som komplement till verksamheterna inom skolan, som en möjlighet att tillhandahålla studiehjälp i hemmet och kompensera avsaknaden av familjestöd. I detta sammanhang skall även nämnas boendesamfälligheternas möjligheter att tillhandahålla lokaler, vidare bör familjesammanslutningarnas, ungdomsklubbarnas och folkrörelsernas roll nämnas, vilket även gäller de insatser som kan göras av pensionärer och andra frivilliga, bl.a. personer med funktionshinder, i verksamheter såväl inom som utanför skolan.

65. Alltid när samhällsbaserad habilitering intitieras utifrån, är det närsamhället som skall avgöra om programmet i fråga skall bli en del av de pågående verksamheterna för samhällsutveckling eller ej. Olika intressenter i närsamhället, däribland handikapporganisationer och andra ickeskatliga organisationer, bör ges rätt att ta ansvar för programmet. Om så är lämpligt, bör statliga organ på såväl nationell som lokal nivå även ge finansiellt och annat bistånd.

### **Frivilligorganisationernas roll**

66. Eftersom frivilligorganisationer och nationella icke-statliga organisationer (NGOs) har större handlingsfrihet och kan reagera snabbare på redovisade behov, bör de stödjas i sitt arbete på att utveckla nya idéer och göra experiment med okonventionella arbetsmetoder. De kan spela innovatörens och katalysatorns roll och öka utbudet av program som står till närsamhällets förfogande.

67. Handikapporganisationer, dvs. de organisationer i vilka de funktionshindrade själva har det avgörande inflytandet – bör inbjudas att aktivt delta i kartläggningen av behoven, framföra synpunkter på prioriteringen, administrera tjänster, utvärdera resultat och förorda ändringar.

### **Allmänhetens medvetenhet**

68. Policyansvariga på alla nivåer, däribland inom undervisningsväsendet, bör regelbundet bekräfta sitt stöd för principen om den integrerade skolan och främja en positiv inställning bland barn, bland lärare och bland den stora allmänheten gentemot människor med behov av särskilt stöd i undervisningen.

69. Massmedierna kan göra en kraftfull insats för att främja positiva attityder till integreringen i samhället av människor med funktionshinder, övervinna fördomar, missuppfattningar och vanföreställningar om samt överföra större optimism och förväntningar på funktionshindrade människors kapacitet. Medierna kan också bidra till att hos arbetsgivarna skapa en positiv inställning till att anställa personer med funktionshinder. Medierna bör användas till att informera allmänheten om nya undervisningsmetoder, särskilt med avseende på tillgången till specialundervisning i vanliga skolor, vilket kan ske genom att man informerar om goda exempel och lyckade erfarenheter.

## G ERFORDERLIGA RESURSER

70. *Uppbyggnaden av integrerade skolor som det effektivaste sättet att åstadkomma en undervisning för alla måste erkännas som ett nyckelområde för regeringspolitiken och tilldelas en prioriterad plats på nationens dagordning i fråga om utvecklingsarbetet. Endast på det sättet kan erforderliga resurser utverkas. Ändrade riktlinjer och prioriteringar kan inte bli effektiva, om behoven av resurser inte tillgodoses i tillräcklig omfattning. Ett politiskt engagemang, på såväl nationell som lokal nivå, krävs både för att få fram de kompletterande resurserna och för att använda de existerande på ett nytt sätt. Även om lokalsamhället måste spela huvudrollen när det gäller att bygga upp de integrerade skolorna, är regeringarnas stimulansåtgärder och stöd också väsentliga faktorer för att man skall kunna ta fram effektiva och ekonomiskt överkomliga lösningar.*

71. Vid resursfördelningen till skolorna skall man på ett realistiskt sätt ta hänsyn till de olika utgiftsbehoven när det gäller att tillhandahålla lämplig undervisning för alla barn, under beaktande av deras behov och bakgrund. Det kan vara en realistisk modell att börja med att stödja de skolor som önskar främja en integrerad skolgång och initiera pilotprojekt på några områden, för att vinna den erfarenhet som är nödvändig för en utbyggnad och successiv generalisering. Vid det generella förverkligandet av den integrerade skolan måste omfattningen av det tillhandahållna stödet och expertkunnandet ställas i relation till efterfrågevolymen.

72. Resurser måste även avsättas till stödåtgärder för utbildning av ordinarie lärare, tillhandahållande av resurscentra och av special- och resurslärare. Erforderliga tekniska hjälpmedel måste likaledes ställas till förfogande, för att det integrerade skolsystemet skall kunna fungera bra. En metodik som bygger på integreringsprincipen bör därför vara kopplad till en utbyggnad av stödtjänsterna på centrala och mellanliggande nivåer.

73. Att sammanföra de mänskliga, institutionella, logistiska, materiella och finansiella resurserna i olika regeringsdepartement (utbildning, hälsa, social välfärd, arbetsmarknad, ungdom osv), hos regionala och lokala myndigheter och andra specialiserade institutioner är ett effektivt sätt att maximera deras genomslagskraft. Om man vill kombinera både den pedagogiska och sociala aspekten på undervisningen av elever med behov av särskilt stöd, krävs det välfungerande ledningsstrukturer, som kan sätta de olika eneterna i stånd att samverka på såväl nationell som lokal nivå, samtidigt som offentliga myndigheter och dem närstående organ därigenom får en möjlighet att förena sina krafter med de förstnämnda.

### III. RIKTLINJER FÖR ÅTGÄRDER PÅ REGIONAL OCH INTERNATIONELL NIVÅ

74. *Internationell samverkan bland statliga och ickestatliga, regionala och interregionala organisationer kan spela en mycket viktig roll när det gäller att stödja utvecklingen i riktning mot integrerade skolor. Med utgångspunkt i tidigare erfarenhet på detta område skulle internationella organisationer, mellanstatliga och ickestatliga samt bilaterala stödorganisationer kunna överväga förenade insatser vid genomförandet av följande strategiska tillvägagångssätt.*

75. Tekniskt bistånd bör riktas in mot strategiska verksamhetsområden, där synergieffekter kan förväntas, särskilt i utvecklingsländerna. En viktig arbetsuppgift för det internationella samarbetet är att stödja lanseringen av pilotprojekt som syftar till utprovning av nya metoder och till kapacitetsuppbyggnad.

76. Om man organiserar regionala samprojekt eller nära samverkan mellan länder med likartad syn på undervisningen av barn med behov av särskilt stöd, skulle detta kunna leda till att man planerar förenade aktiviteter inom ramen för existerande regionala eller andra samarbetsstrukturer. Sådana aktiviteter bör vara utformade så att man drar ekonomisk nytta av och utnyttjar de deltagande ländernas erfarenheter och främjar det nationella kunnandet.

77. Den viktigaste uppgiften som åvilar de internationella organisationerna är att underlätta informationsutbyte, information om och resultat av pilotprogram på specialpedagogikens område mellan länder och regioner. Insamling av internationellt jämförbara indikatorer på framsteg i fråga om integrering i utbildningssystem och på arbetsmarknad bör bli en del av den världsomfattande utbildningsdatabasen. Knutpunkter skulle kunna inrättas i subregionala centra för att underlätta informationsutbytet. Existerande strukturer på regional och internationell nivå bör stärkas och deras aktiviteter utsträckas till sådana områden som policyskapande, personalutbildning och utvärdering.

78. Det direkta resultatet av brist på information, fattigdom och dålig hälsa orsakar en stor del av funktionshindren. Eftersom andelen drabbade människor med funktionshinder internationellt sett ökar, särskilt i utvecklingsländerna, borde samordnade internationella åtgärder vidtas i nära samverkan med nationella satsningar på att med utbildningens hjälp hejda

orsakerna till funktionshinder, vilket i sin tur skulle minska förekomst och utbredning av funktionshinder och därigenom ytterligare minska trycket på det aktuella landets begränsade finansiella och mänskliga resurser.

79. Internationellt och tekniskt bistånd till undervisning av elever med behov av särskilt stöd härrör ur ett flertal källor. Det är därför väsentligt att säkerställa konsekvens och arbetsfördelning mellan FN-organisationerna och andra institutioner som tillhandaåller bistånd på detta område.

80. Internationell samverkan bör organiseras för att stödja avancerade utbildningsseminarier för skolledare och andra specialister på regional nivå och lägga grunden till samarbete mellan universitet/högskolor och andra utbildningsinstitutioner i olika länder för genomförande av jämförande studier och publicering av underlag och instruerande material.

81. Internationell samverkan bör användas som komplement vid utveckling av regionala och internationella intresseorganisationer för yrkesfolk som arbetar på att utveckla pedagogiken för undervisning av elever med behov av särskilt stöd och som hjälp vid skapandet och spridningen av nyhetsblad och tidskrifter och genomförandet av regionala sammankomster och konferenser.

82. Internationella och regionala sammankomster som behandlar frågor i anslutning till utbildning bör tillse att undervisning av elever med behov av särskilt stöd tas upp som en del av huvuddebatten och inte som en separat fråga. Som ett konkret exempel kan nämnas att undervisningen av elever med behov av särskilt stöd skall tas upp på dagordningen för de regionala ministerkonferenser som arrangeras av Unesco och andra internationella organ.

83. Organ för internationell teknisk samverkan och finansiering som är engagerade i stödverksamheten för och utvecklingen av initiativ inom ramen för målsättningen utbildning för alla bör tillse att pedagogiken för undervisning av elever med behov av särskilt stöd blir en del av alla utvecklingsprojekt.

84. Internationell samverkan bör finnas för att främja universiell tillgänglighet till IT-teknologin som respons på den framväxande informationsteknologiska infrastrukturen.

85. Denna handlingsram antogs med acklamation efter diskussion och revidering vid konferensens avslutande möte den 10 juni 1994. Den är

avsedd att vara en vägledning för FNs medlemsstater och för icke-statliga organisationer (NGOs) i dessa stater vid genomförandet av Salamanca-deklarationen om principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever med behov av särskilt stöd.

\*\*\*\*

Ytterligare exemplar av denna skrift beställes kostnadsfritt från

Svenska Unescorådet  
103 33 Stockholm

Telefax: 08 - 411 04 70

Salamanca-deklarationen på engelska, liksom ytterligare information om Unescos arbete med utbildning, kan beställas från:

**Unesco  
Special Education  
Division of Basic Education  
7, place de Fontenoy, F - 75352 Paris 07 SP**

**Telefax: 009331 - 456 85 629**

Information om Unescos program, aktuella aktiviteter, publikationer m.m. finns på organisationens hemsida på Internet. Adress:

**<http://www.unesco.org>**

FN:s standardregler om

# delaktighet och jämlikhet

för människor med funktionsnedsättning

Förenklad version

## Viktiga regler som förändrar vårt samhälle

I arbetet med att ta fram internationella regler för personer med funktionsnedsättning, har Sverige tagit initiativ och drivit på.

Sveriges riksdag och regering har ställt sig bakom reglerna. I förordet till den svenska översättningen skriver socialminister Ingela Thalén och utrikesminister Lena Hjelm-Wallén att "för Sveriges del är det naturligt att ha standardreglerna som utgångspunkt i det pågående handikappolitiska arbetet och vi kommer att aktivt verka för att omsätta reglerna i praktisk handling."

Att omsätta reglerna i praktisk handling kommer att innebära förändringar i hela samhället. Det handlar om demokrati: rätten till information; att kunna åka med bussar och tåg; ta sig fram på gator; att se TV och svensk film med text; att få undervisning som är anpassad till var och ens förutsättning; att få ett arbete. Vi måste sätta stopp för den diskriminering som människor med funktionsnedsättning, dagligen möter. Målet är full delaktighet och jämlikhet. Därför krävs kunskaper och ökad medvetenhet om olika funktionsnedsättningar och vilka behov och möjligheter dessa för med sig. Det gäller inte minst de funktionsnedsättningar som inte syns.

Den här broschyren är en förkortad version av häftet "Standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet". Här beskrivs reglernas bakgrund och betydelse. Samtliga 22 regler och underparagrafer finns med, men i förenklad form.

Den längre originalversionen av det här häftet går att köpa på Fritzes Förlag på telefonnummer 08-690 90 90.

FN:s standardregler är ett redskap för att göra samhället tillgängligt för alla och för att människor med funktionsnedsättning ska tillförsäkras full delaktighet och jämlikhet.

INGER CLAESSION WÄSTBERG  
Handikappombudsman



## Vad är FN:s standardregler?

1993 antog FN:s generalförsamling standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning jämlikhet och delaktighet.

Reglerna innehåller tydliga principiella ståndpunkter när det gäller rättigheter, möjligheter och ansvar. De ger konkreta förslag till hur ett land kan undanröja hinder för personer med funktionsnedsättning och därmed skapa ett tillgängligt samhälle.

Standardreglerna är ett moraliskt och politiskt åtagande som medlemsstaterna tar på sig. De är inte juridiskt bindande, men om de följs av många kan de bli internationell praxis.

Alla samhällets områden täcks upp i de 22 reglerna. De fyra första reglerna tar upp förutsättningar för delaktighet på lika villkor, de följande åtta lyfter fram huvudområden. De sista tio handlar om genomförandet.

---

FÖRUTSÄTTNINGAR	1 Ökad medvetenhet 2 Medicinsk vård och behandling 3 Rehabilitering 4 Stöd och service
HUVUDOMRÅDEN	Tillgänglighet 6 Utbildning 7 Arbete 8 Ekonomisk och social trygghet 9 Familjeliv och personlig integritet 10 Kultur 11 Rekreation och idrott 12 Religion
GENOMFÖRANDE	13 Kunskap och forskning 14 Policy och planering 15 Lagstiftning 16 Ekonomisk politik 17 Samordning 18 Handikapporganisationer 19 Personalutbildning 20 Nationell granskning och utvärdering 21 Tekniskt och ekonomiskt samarbete 22 Internationellt samarbete

## funktionsnedsättning

Begreppet "funktionsnedsättning" innefattar ett stort antal olika funktionshinder i olika befolkningsgrupper överallt i världen.

Människor kan ha funktionsnedsättningar på grund av fysiska eller intellektuella skador eller sjukdomar, syn- eller hörselskador eller sjukdomar, medicinska tillstånd eller mental-sjukdomar.

Sådana skador, tillstånd eller sjukdomar kan vara av bestående eller övergående natur.

## handikapp

"Handikapp" avser förlust eller begränsning av möjligheterna att delta i samhällslivet på samma sätt som andra.

"Handikapp" beskriver mötet mellan människor med funktionsnedsättning och omgivningen. Syftet är att fästa uppmärksamhet på brister i miljön och inom olika samhällsområden. Exempelvis brister i information, kommunikation eller utbildning som hindrar människor med funktionsnedsättning från att delta på lika villkor.

# 1.

## ökad medvetenhet

Staterna ska aktivt öka medvetenheten om människor med funktionsnedsättning, om deras rättigheter, behov, möjligheter och om vad de kan bidra med.

1. Ansvariga myndigheter ska informera om tillgängliga tjänster och program. Informationen ska vara tillgänglig för alla.
2. Staterna ska ta initiativ till och stödja informationskampanjer som upplyser om att människor med funktionsnedsättning är medborgare med samma rättigheter och skyldigheter som andra.
3. Massmedia ska uppmuntras att skildra människor med funktionsnedsättning på ett positivt sätt. Handikapporganisationerna bör rådfrågas.
4. Det ordinarie utbildningsväsendet ska spegla principen om full delaktighet och jämlikhet.
5. Staterna ska erbjuda människor med funktionsnedsättning, deras familjer och deras organisationer att delta i informationsprogram om handikappfrågor.
6. Privata företag ska uppmuntras att beakta handikappfrågor i sina verksamheter.
7. Staterna ska ta initiativ till och stödja handikappprogram som ökar medvetenheten om rättigheter och möjligheter hos människor med funktionsnedsättning.
8. Åtgärder för att öka medvetenheten ska vara en viktig del i utbildning av barn med funktionsnedsättning och i rehabiliteringsprogram.
9. Insatser för ökad medvetenhet ska ingå i utbildningen av alla barn och ska vara en del av utbildningen av lärare och andra yrkesgrupper.

## 2

## medicinsk vård och behandling

Staterna ansvarar för att effektiv medicinsk vård och behandling finns tillgänglig för människor med funktionsnedsättning.

1. Staterna ska skapa handlingsprogram där specialister har till uppgift att upptäcka, bedöma och behandla skador eller sjukdomar på ett tidigt stadium. Detta för att förebygga, minska eller undanröja orsaker till att funktionsnedsättningar uppstår. Handikapporganisationerna bör delta i planering och utvärdering.
2. Personal på lokal nivå ska utbildas för att tidigt kunna upptäcka skador/sjukdomar, ge primärvård och hänvisa till rätt service.
3. Människor med funktionsnedsättning, speciellt spädbarn och barn ska få medicinsk vård inom samma vårdssystem.
4. Läkar- och vårdpersonal ska ha tillräcklig och aktuell utbildning och utrustning.
5. Staterna ska garantera att läkar-, vård- och annan berörd personal har den utbildning som behövs och att personalen inte ger felaktiga råd till föräldrar och på så vis förhindrar alternativa lösningar. Utbildning ska ges regelbundet och baseras på senaste rön.
6. Människor med funktionsnedsättning ska ha tillgång till den regelbundna behandling och de mediciner som de behöver för att behålla eller förbättra sin funktionsförmåga.

## 3.

## rehabilitering

Rehabilitering ska erbjudas människor med funktionsnedsättning för att de ska kunna uppnå och behålla största möjliga självständighet och funktionsförmåga.

1. Staterna ska utveckla egna rehabiliteringsprogram för alla handikappgrupper. De ska baseras på de funktionshindrades egna behov.
2. Rehabiliteringsprogrammen ska innehålla olika aktiviteter, såsom grundläggande funktionsträning, rådgivning (även till familjerna) och självförtroendeträning.
3. Alla människor med funktionsnedsättning som behöver rehabilitering ska ha tillgång till sådan, oavsett omfattning.
4. Människor med funktionsnedsättning och deras familjer ska ges möjlighet att delta när rehabiliteringsinsatser som berör dem själva utarbetas och organiseras.
5. All rehabilitering ska finnas tillgänglig där man bor. Dock kan särskilda tidsbegränsade rehabiliteringsinsatser anordnas på institutioner om det bedöms som lämpligt.
6. Människor med funktionsnedsättning och deras familjer ska uppmuntras att själva delta i rehabilitering av andra, till exempel som lärare eller rådgivare.
7. Handikapporganisationernas expertis ska tas till vara när rehabiliterings- program utarbetas eller utvärderas.

## 4.

## stöd och service

Staterna ska garantera utvecklingen av, och tillgången till stöd och service. Inbegripet sådana hjälpmedel som bidrar till oberoende i det dagliga livet och utövande av sina rättigheter

1. Det ska finnas hjälpmedel och utrustning, personlig assistans och tolkservice som uppfyller de behov som människor med funktionsnedsättning har.
2. Staterna ska stödja utveckling, tillverkning, distribution och service av hjälpmedel samt information om dessa.
3. Tillgängligt tekniskt kunnande ska användas. I länder med högteknologisk industri ska den utnyttjas till fullo. Utveckling och produktion av enkla hjälpmedel ska stimuleras, även användningen av lokalt material och lokala produktionsmöjligheter. Människor med funktionsnedsättning kan själva delta i framställningen.
4. Staterna ska så långt det är möjligt se till att alla som behöver hjälpmedel har tillgång till dem. Det kan innebära att de är gratis eller finns till en så låg kostnad att människor med funktionsnedsättning eller deras familjer har råd att köpa dem.
5. När det gäller personlig assistans och tolkservice inom rehabiliteringsprogram ska hjälpmedel och utrustning vara åldersanpassade så att de passar barnens eller ungdomarnas särskilda behov av formgivning och hållbarhet.
6. Staterna ska stödja utveckling av och tillgång till program för personlig assistans och tolkservice, speciellt för människor med omfattande eller flera funktionsnedsättningar. Hjälpmedlen kan göra det möjligt att delta i vardagslivet i hemmet, på arbetet, i skolan och i fritidsaktiviteter.
7. Personlig assistans ska utformas så att de som utnyttjar den har ett avgörande inflytande över hur den sköts.



## 5.

## tillgänglighet

Staterna ska införa handlingsprogram som gör den fysiska miljön tillgänglig oavsett vilka eller hur stora funktionsnedsättningar människor har ( punkt 1-4 ). Staterna ska också se till att de får tillgång till information och möjlighet till kommunikation (punkt 5 - 11).

1. Staterna ska undanröja hinder mot tillgänglighet. Regler och riktlinjer ska utvecklas och det ska övervägas att via lagstiftning säkra tillgängligheten i samhället, till exempel bostäder och andra byggnader, kollektivtransporter och andra kommunikationsmedel, gator och andra utomhusmiljöer.
2. Arkitekter, byggnadsingenjörer och andra som arbetar med utformning och uppbyggnad av den yttre miljön ska få information om vad som bör göras för tillgängligheten.
3. Krav på tillgänglighet ska ställas från början, när den yttre miljön utformas och byggs upp.
4. Handikapporganisationerna ska höras när regler och riktlinjer utvecklas. De bör också engageras redan på planeringsstadiet av offentliga byggnader och anläggningar lokalt.
5. Människor med funktionsnedsättning ska på alla stadier få full information om diagnoser, rättigheter, tillgänglig service med mera. Informationen ska vara tillgänglig.
6. Metoder ska utvecklas för att göra information och dokumentation tillgängliga. Punktskrift, kassetter, stor stil och annan lämplig teknik ska användas för att ge människor med synskador tillgång till skriven information. På liknande sätt ska lämplig teknik användas för att ge människor med hörselskador eller inlärningssvårigheter tillgång till muntlig information.
7. Teckenspråk i undervisningen av döva barn, inom deras familjer och i samhället ska övervägas. Teckenspråkstolkare ska finnas tillgängliga.

8. Hänsyn ska också tas till de behov som människor med andra kommunikationshandikapp har.
9. Staterna ska uppmuntra media - speciellt TV, radio och tidningar - att göra sina tjänster tillgängliga.
10. Nya datoriserade informations- och servicesystem som erbjuds allmänheten ska vara tillgängliga.
11. Handikapporganisationerna bör tillfrågas innan det nya informationssystemet byggs upp.

## 6.

## utbildning

Staterna ska erkänna principen om lika möjligheter till utbildning på grundskole-, gymnasie- och högskolenivå för barn ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning. Utbildningen bör vara integrerad med ordinarie utbildning.

1. Myndigheter inom utbildningssektorn har ansvar för att utbildningen äger rum i en integrerad miljö och ingår i den nationella planeringen av till exempel läroplansutveckling och skolorganisation.
2. Det ska finnas teckenspråkstolkare och annat lämpligt stöd, samt rutiner för stöd och hjälp som gör utbildningen tillgänglig.
3. Föräldragrupper och handikapporganisationer ska delta i utbildningsprocessen.
4. I stater där utbildningen är obligatorisk ska den ges oavsett typer och grader av funktionsnedsättning.
5. Särskild uppmärksamhet ska riktas på följande grupper: mycket små barn, förskolebarn samt vuxna med funktionsnedsättning, särskilt kvinnor
6. Staterna ska ha en klart uttalad policy och tillåta flexibilitet, utbyggnad och anpassning av läroplanen. De ska se till att det finns undervisningsmaterial av god kvalitet och fortlöpande utbildning av lärare och stödlärare.
7. Centralt utformade handlingsprogram ska uppmuntra kommunerna att utnyttja och utveckla sina resurser så att man kan få undervisning nära hemmet. Integrerad utbildning och insatser på lokal nivå är ett sätt att göra utbildningen för människor med funktionsnedsättning kostnadseffektiv.



forts

8. Specialundervisning kan i vissa fall tillfälligt tillgodose behovet av utbildning, men den ska ha som mål att förbereda för undervisning i det ordinarie skolsystemet. Specialundervisning ska ha lika hög standard och ambitioner som ordinarie undervisning. Den bör vara nära knuten till ordinarie undervisningen. Studerande med funktionsnedsättning ska erbjudas minst samma utbildningsresurser som andra.
9. Döva och dövblinda har behov som bättre kan tillgodoses i specialskolor, eller -klasser. I början av utbildningen ska ägnas omsorg åt metoder som resulterar i att man kan kommunicera effektivt och bli så självständig som möjligt.

## 7.

## arbete

Staterna ska skapa förutsättningar för produktivt och inkomstbringande arbete - såväl på landsbygden som i städerna.

1. Lagar och regler får inte diskriminera eller hindra anställning.
2. Integrering på öppna arbetsmarknaden ska stödjas - till exempel genom yrkesutbildning, stimulansskapande kvoteringsystem, reserverade befattningar, lån eller bidrag till småföretag, ensamrätt eller förmånsrätt till viss tillverkning, skattelättnader eller annat bistånd till företag som anställer personer med funktionsnedsättning.
3. Innehåll i staternas handlingsprogram:
  - a) Arbetsplatser utformas och anpassas så att de blir tillgängliga.
  - b) Stöd till att ny teknik utnyttjas och till utveckling och tillverkning av hjälpmedel och utrustning som ska vara lättillgänglig.
  - c) Lämplig utbildning, arbetsplacering och stöd genom till exempel personlig assistans och tolkservice.
4. Genom stöd till statliga och kommunala kampanjer ska negativa attityder och fördomar om anställda med funktionsnedsättning övervinnas.
5. Som arbetsgivare ska staterna skapa förutsättningar för anställning i den offentliga sektorn.
6. Staterna ska samarbeta med arbetstagarorganisationer och arbetsgivare för rättvis rekrytering, befordring samt rättvisa anställningsförhållanden och lönestrukturer. Staterna ska verka för bättre arbetsmiljöer för att förebygga skador som leder till funktionsnedsättning och för bättre rehabilitering.
7. Den öppna arbetsmarknaden är målet - men anställning i små grupper eller med särskilt stöd kan vara ett alternativ. Det är viktigt att sådan anställning främjar möjligheten till att få arbete på den ordinarie arbetsmarknaden.



forts

8. Människor med funktionsnedsättning ska kunna delta i träning och arbetsutbildning inom den privata och informella sektorn.
9. Staterna, arbetstagarorganisationer och arbetsgivare ska samarbeta med handikapporganisationerna för att skapa möjligheter till arbete med hjälp av till exempel flexibel arbetstid, deltidarbete, delat arbete, personlig assistent eller i eget företag.

## 8.

## ekonomisk och social trygghet

Staterna är ansvariga för att människor med funktionsnedsättning har social trygghet och tillräckliga inkomster

1. Människor med funktionsnedsättning ska få tillräckligt stort ekonomiskt stöd om de tillfälligt förlorat sin inkomst, fått den reducerad eller om de inte har någon möjlighet alls att ha ett arbete. När man får stöd ska kostnader till följd av funktionsnedsättning beaktas.
2. Socialt trygghetssystem, socialförsäkring eller annan välfärd får inte utesluta eller diskriminera människor med funktionsnedsättning.
3. Människor som vårdar en person med funktionsnedsättning ska få ekonomiskt stöd och social trygghet.
4. System för social trygghet ska innehålla åtgärder som bidrar till att man återfår sin förmåga att själv tjäna sitt uppehälle, till exempel yrkesutbildning och arbetsförmedling.
5. Handlingsprogram för social trygghet ska motivera människor med funktionsnedsättning till att söka arbete.
6. Ekonomiskt stöd ska få behållas så länge som en funktionsnedsättning finns kvar, det ska dock inte avhålla från att söka arbete. Stödet ska inte minskas eller dras in förrän man uppnått tillräcklig och trygg inkomst.
7. Stater, vars socialförsäkring ombesörjs av privata sektorn, ska uppmuntra till självhjälp och motivera till arbete.

## 9.

## familjeliv och personlig integritet

Staterna ska främja möjligheten för människor med funktionsnedsättning att leva familjeliv och deras rätt till personlig integritet. Lagar får inte diskriminera när det gäller sexuella relationer, äktenskap eller föräldraskap.

1. Människor med funktionsnedsättning ska ha möjlighet att leva med sina familjer. Familjerådgivning ska upplysa om funktionsnedsättningar och deras effekt på familjelivet. För familjer som har familjemedlem med funktionsnedsättning ska det finnas möjlighet till avlösarservice. Staterna ska undanröja hinder för adoption av barn eller vuxen med funktionsnedsättning eller för att erbjuda henne eller honom ett familjehem.
2. Människor med funktionsnedsättning får inte förnekas möjligheten till sexuella erfarenheter eller till att bli förälder. Det ska finnas nödvändig rådgivning. Människor med funktionsnedsättning ska få samma hjälp som andra att familjeplanera och få kunskap om hur kroppen fungerar sexuellt.
3. Staterna ska uppmuntra åtgärder mot negativa attityder. Media ska uppmuntras till att bekämpa sådana attityder.
4. Människor med funktionsnedsättning och deras familjer måste få information om vad de kan göra mot sexuella övergrepp och andra former av övergrepp inom familjen, i samhället eller på institutioner.



## 10.

## kultur

Staterna ska se till att människor med funktionsnedsättning kan delta i kulturlivet på lika villkor.

1. Människor med funktionsnedsättning ska ha möjlighet att använda sin kreativitet och sina konstnärliga och intellektuella färdigheter. Oavsett om man bor i en stad eller på landsbygden. Möjligheten ska ges inte bara för deras egen skull utan också för att kunna berika sin omgivning med dans, musik, litteratur, teater, målning och skulptur. Särskilt i utvecklingsländerna ska man lägga särskild vikt vid både traditionella och moderna konstformer.
2. Teatrar, museer, biografier, bibliotek och andra lokaler för kulturutbud ska vara tillgängliga.
3. Utveckling och användning av särskild teknik ska främjas så att litteratur, film och teater görs tillgängliga.

**11.****rekreation och idrott**

Människor med funktionsnedsättning ska ha samma möjligheter till rekreation och idrott som andra.

1. Anordningar för rekreation och idrott, till exempel hotell, stränder, idrottsplatser och idrottshallar, ska vara tillgängliga.
2. Turistmyndigheter, resebyråer, hotell, frivilligorganisationer och andra som ordnar fritidsaktiviteter eller resor ska erbjuda sina tjänster åt alla. Därvid ska de ta hänsyn till de speciella behov som människor med funktionsnedsättning har. Lämplig utbildning ska ordnas för att underlätta detta.
3. Idrottsrörelser ska uppmuntras att underlätta för personer med funktionsnedsättning att delta i idrott. I vissa fall genom förbättrad tillgänglighet, i vissa fall genom särskilda arrangemang eller speciella idrottsgrenar. Staterna ska underlätta för deltagande i nationella och internationella tävlingar.
4. Instruktion och träning ska vara av samma kvalitet som andra deltagare får.
5. De som arbetar med idrott och fritidsverksamhet ska rådfråga handikapporganisationerna när de planerar aktiviteter för människor med funktionsnedsättning.

## 12.

## religion

Staterna ska uppmuntra åtgärder för att skapa jämlika möjligheter för människor med funktionsnedsättning att utöva sin religion.

1. Staterna ska i samverkan med dem som har ansvar för religiösa frågor, undanröja diskriminering och göra religiös verksamhet tillgänglig.
2. Information om handikappfrågor ska spridas till religiösa institutioner och samfund. Staterna ska också uppmuntra religiösa organ att informera om handikappolitik i utbildningen till religiösa yrken och i religionsundervisning.
3. Personer med skador eller sjukdomar som påverkar syn eller hörsel ska ha tillgång till religiös litteratur.
4. Handikapporganisationer ska rådfrågas när åtgärder för jämlika möjligheter att delta i religiös verksamhet planeras.

## 13.

## kunskap och forskning

Staterna tar det yttersta ansvaret för att kunskap om levnadsvillkor för människor med funktionsnedsättning samlas in och sprids, samt för att stöd ges till forskning på alla områden.

1. Staterna ska regelbundet samla in statistik och information, som är uppdelad efter kön, om vilka förhållanden människor med funktionsnedsättning lever under. Datainsamling kan göras i samband med allmänna folkräkningar och hushållsundersökningar. Samarbete kan ske med till exempel universitet, forskningsinstitutioner och handikapporganisationer. Insamlingen ska innehålla frågor om program och tjänster och hur dessa utnyttjas.
2. Staterna ska överväga att upprätta en databank om funktionsnedsättning med statistik om program, tjänster och information om olika handikappgrupper. Skyddet av privatlivet och den personliga integriteten måste beaktas.
3. Staterna ska ta initiativ till och stödja forskning om hur livsföring påverkas av sociala och ekonomiska förhållanden. Forskningen ska innefatta studier av funktionsnedsättningsorsaker, art och förekomst, och av pågående program samt stöd och service.
4. Terminologi och kriterier ska utvecklas i samarbete med handikapporganisationerna när landsomfattande undersökningar genomförs.
5. Staterna ska underlätta för människor med funktionsnedsättning att delta i datainsamling och forskning, speciellt ska anställning av kvalificerade personer med funktionsnedsättning till sådan forskning uppmuntras.
6. Staterna ska verka för utbyte av forskningsresultat.
7. Information och kunskap om funktionsnedsättning ska spridas på alla politiska och administrativa nivåer, centralt, regionalt och lokalt.

## 14.

## policy och planering

Staterna ska se till att handikappaspekterna beaktas i alla viktiga policy-sammanhang och i planering på riksnivå.

1. Staterna ska ta initiativ till och planera en policy som gynnar människor med funktionsnedsättning och stimulera och stödja åtgärder på regional och lokalnivå.
2. Handikapporganisationer ska engageras i beslutsprocesser som rör planer och program, eller som påverkar den ekonomiska och sociala situationen för människor med funktionsnedsättning.
3. De behov och intressen som människor med funktionsnedsättning har ska ingå i allmänna utvecklingsplaner och inte särbehandlas.
4. Alla som är ansvariga för stöd och service eller förmedling av information i samhället ska uppmuntras att se till att deras verksamhet görs tillgänglig.
5. Staterna ska underlätta för kommunerna att utveckla handlingsprogram, till exempel genom att utarbeta handböcker, checklistor och ordna utbildningar för de anställda.

## 15.

## lagstiftning

Staterna ska skapa en rättslig grund för delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning.

1. Lagstiftning som behandlar medborgares rättigheter och skyldigheter ska också omfatta rättigheter och skyldigheter för människor med funktionsnedsättning. Människor med funktionsnedsättning ska kunna utöva sina mänskliga, medborgerliga och politiska rättigheter på samma sätt som andra medborgare. Handikapporganisationerna ska engageras när lagar som rör människor med funktionsnedsättning förbereds och utvärderas.
2. Alla förhållanden som kan inverka negativt på människor med funktionsnedsättning måste undanröjas - lagstiftning kan behövas för att undvika till exempel ofredande eller våldshandlingar. Lagstiftningen ska innehålla regler om sanktioner för den som kränker principen om icke-diskriminering.
3. Lagstiftning om rättigheter och skyldigheter kan införlivas i allmän lagstiftning eller lagfästas i speciella lagar. Speciella lagar kan stiftas på olika sätt: a) genom lagar som uteslutande behandlar handikappfrågor genom att handikappfrågor tas in i lagstiftning som rör speciella områden c) genom att människor med funktionsnedsättning nämns i de texter som ska tolka viss lagstiftning.  
En kombination av olika sätt att lagstifta kan vara önskvärt. Tillämpningsföreskrifter med mera samt planer för genomförande kan också behövas.
4. Staterna kan inrätta en formell besvärsordning för att skydda människor med funktionsnedsättning och deras intressen.

## 16.

## ekonomisk politik

Staterna har det ekonomiska ansvaret för nationella handlingsprogram och åtgärder för delaktighet och jämlikhet.

1. Staterna ska ta med handikappfrågor i det reguljära budgetarbetet på alla nivåer.
2. Staterna, frivilligorganisationer och andra intresserade organ ska gemensamt utveckla effektiva metoder för att stödja projekt och åtgärder av betydelse.
3. Staterna ska överväga att använda ekonomiska åtgärder, till exempel lån, skattebefrielse, öronmärkta bidrag, eller särskilda fonder för att stimulera delaktighet och jämlikhet.
4. I många stater kan det vara önskvärt att upprätta en särskild handikappfond för att stödja pilotprojekt och självhjälsprogram på gräsrotsnivå.

## 17.

## samordning

Staterna är ansvariga för att nationella samordningskommittéer eller liknande organ inrättas, som säkerställer att handikappfrågor samordnas.

1. Den nationella samordningskommittén ska vara permanent och reglerad i lagstiftning.
2. En kombination av privata organisationer och offentliga organ åstadkommer troligen bäst samverkan mellan berörda områden. Representanterna kan komma från departement, handikapporganisationer och andra frivilligorganisationer.
3. Handikapporganisationerna ska ha ett betydande inflytande i kommittén.
4. Samordningskommittén ska ha den självständighet och de resurser som krävs för att uppfylla förpliktelser och fatta nödvändiga beslut. Den bör rapportera direkt till regeringen.



## 18.

## handikapporganisationer

Staterna ska erkänna handikapporganisationernas rätt att representera människor med funktionsnedsättning. De bör också erkänna handikapporganisationernas rådgivande roll när det gäller att fatta beslut i handikappfrågor.

1. Staterna ska ekonomiskt och på andra sätt uppmuntra och stödja bildandet av handikapporganisationer samt att de stärks. Staterna ska erkänna dessa organisationers roll i utformningen av handikapppolitiken.
2. Staterna ska ha fortlöpande kontakt med handikapporganisationerna och säkerställa att de kan delta i utformningen av den allmänna politiken.
3. Handikapporganisationernas roll kan vara att identifiera behov och prioriteringar, delta i planeringen, genomförandet och utvärderingen av stöd och service med mera. Deras roll kan också vara att öka allmänhetens medvetenhet och förespråka nödvändiga förändringar.
4. Handikapporganisationerna stödjer och främjar kunskapsutvecklingen på olika områden, det ömsesidiga stödet bland medlemmar och informationsutbyte.
5. Handikapporganisationer kan vara rådgivande genom till exempel ständig representation i styrelser för statligt finansierade organ, deltagande i offentliga utredningar, expertis inom olika projekt.
6. Handikapporganisationerna ska ha en rådgivande roll när man utvecklar och fördjupar utbytet av idéer och information mellan staten och organisationerna.
7. Organisationerna ska ha ständig representation i samordningskommittén.
8. De lokala handikapporganisationernas roll ska utvecklas och stärkas så att de kan påverka frågor på kommunal nivå.

**19.**

## personalutbildning

På alla nivåer ska det finnas lämplig utbildning för all personal som deltar i planering och genomförande av program och service för människor med funktionsnedsättning.

1. Alla myndigheter som tillhandahåller service på handikappområdet ska ge personalen lämplig utbildning.
2. Principen om full delaktighet och jämlikhet ska genomsyra all utbildning av yrkesverksamma på handikappområdet, liksom all förmedling av kunskap om handikapp i allmän utbildning.
3. Staterna ska utveckla utbildningar i samarbete med handikapporganisationerna. Personer med funktionsnedsättning bör delta som lärare, instruktörer eller rådgivare i personalutbildning.
4. Utbildningen av personal på lokal nivå är av särskild vikt i utvecklingsländerna.

## 20.

## nationell granskning och utvärdering

Staterna är ansvariga för fortlöpande granskning och utvärdering av nationella program och tjänster för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet.

1. Staterna ska regelbundet utvärdera nationella handikappprogram samt sprida kännedom om dem.
2. Staterna ska utveckla och anta terminologi och kriterier för utvärdering av handikappprogram och tjänster.
3. Terminologi och kriterier ska utvecklas på ett tidigt stadium i planeringen och i samarbete med handikapporganisationerna.
4. Staterna ska delta i internationellt samarbete för att utveckla ett gemensamt system för nationell utvärdering på handikappområdet. Samordningskommittéer ska uppmuntras medverka i detta arbete.
5. En metod för utvärdering av olika program ska tas med redan när program planeras, så att programmets ändamålsenlighet kan utvärderas.

## 21.

## tekniskt och ekonomiskt samarbete

Stater, både industri- och utvecklingsländer, har ett ansvar för att tillsammans förbättra levnadsförhållandena för personer med funktionsnedsättning i utvecklingsländerna.

1. Åtgärder för att åstadkomma delaktighet och jämlikhet ska arbetas in i utvecklingsprogrammen.
2. Sådana åtgärder måste ingå i alla former av samarbete, såväl tekniskt som ekonomiskt, bilateralt som multilateralt, offentligt som privat. Staterna ska ta med handikappfrågor i diskussioner med de stater man samarbetar med.
3. I planering och utvärdering av tekniskt och ekonomiskt samarbete ska man särskilt uppmärksamma konsekvenserna för människor med funktionsnedsättning. Dessa och deras organisationer ska rådfrågas om utvecklingsprojekt som avser dem. De ska vara direkt engagerade i utvecklingen, tillämpningen och utvärderingen av sådana projekt.
4. Prioriterade områden i tekniskt och ekonomiskt samarbete ska vara utveckling av mänskliga resurser samt utveckling och spridning av lämplig teknik och expertkunskande med anknytning till handikappfrågor.
5. Staterna uppmanas att stödja bildandet och stärkandet av handikapporganisationer.
6. Kunskaperna om handikappfrågor ska förbättras hos den personal som arbetar med tekniska och ekonomiska samarbetsprogram.

## 22.

## internationellt samarbete

Staterna ska delta aktivt i internationellt samarbete när det gäller åtgärder för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet.

1. Staterna ska delta i utformningen av handikappolitiken inom FN.
2. När så är lämpligt ska staterna ta med handikappaspekter i förhandlingar om standarder, informationsutbyte, utvecklingsprogram etc.
3. Staterna ska uppmuntra och stödja utbyte av kunskaper och erfarenheter mellan: frivilligorganisationer, forskningsinstitutioner och enskilda forskare, representanter för lokala program och för yrkesgrupper inom handikappområdet, handikapporganisationer samt samordningskommittéer.
4. Staterna bör garantera att FN och dess fackorgan liksom alla mellanstatliga och interparlamentariska organ på global och regional nivå, inkluderar globala och regionala organisationer för människor med funktionsnedsättning i sin verksamhet.