



MYNDIGHETEN FÖR  
SKOLUTVECKLING

1 (131)

2003-12-03

# ATT LÄSA OCH SKRIVA

**En kunskapsöversikt baserad på forskning och  
dokumenterad erfarenhet**

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>EN KUNSKAPSÖVERSIKT BASERAD PÅ FORSKNING OCH DOKUMENTERAD ERFARENHET .....</b>	<b>1</b>
<b>INNEHÅLLSFÖRTECKNING .....</b>	<b>2</b>
<b>FÖRORD.....</b>	<b>5</b>
<b>INLEDNING .....</b>	<b>6</b>
Uppdraget.....	6
Disposition av kunskapsöversikten.....	7
<b>BASFÄRDIGHETER - ATT KUNNA LÄSA OCH SKRIVA.....</b>	<b>8</b>
Läs- och skrivförmåga ur ett samhällligt perspektiv .....	8
<b>Om läsande och skrivande i skolans styrdokument .....</b>	<b>11</b>
Det skrivna ordets betydelse för tänkande och lärande .....	11
Läs- och skrivförmågans betydelse vid bedömning .....	12
Alla ämnens ansvar för språkutvecklingen.....	12
Om vikten av att utveckla språket .....	13
<b>SPRÅK OCH KOMMUNIKATION.....</b>	<b>14</b>
<b>En vidgad syn på text och språk .....</b>	<b>14</b>
Meningsskapandets multimodala och dialogiska aspekter .....	15
Språklig kreativitet och språklig medvetenhet .....	16
Nya språklandskap .....	17
<b>Meningsskapandets socialisation .....</b>	<b>18</b>
Olika sätt att utveckla sitt språk och skapa mening .....	18
Att skapa mening i sitt förstaspråk/modersmål .....	20
Att skapa mening i bildspråk.....	21
Att skapa mening i dansens och rörelsens språk .....	23
Att skapa mening i musikens språk.....	24
Att skapa mening i nya språklandskap .....	26
Ett exempel .....	28
<b>LÄSANDE, SKRIVANDE OCH SAMTALANDE .....</b>	<b>29</b>
<b>Skrift och skriftspråk .....</b>	<b>29</b>
<b>Att lära sig läsa och skriva .....</b>	<b>31</b>
Gemensamt läsande och skrivande.....	32
Eget läsande och skrivande .....	33
Att lära sig hantera skriften .....	35
Att vidareutveckla sitt läsande och skrivande .....	39
Läsa för att samtala och skriva .....	39

Skriva för att samtala och läsa.....	40
<b>Faktorer av betydelse för läs- och skrivutveckling .....</b>	<b>41</b>
<b>MODERSMÅL OCH SVENSKA SOM ANDRASPRÅK .....</b>	<b>45</b>
<b>Barns tillägnande av majoritetsspråk respektive minoritetsspråk.....</b>	<b>47</b>
<b>Svenska som andraspråk.....</b>	<b>49</b>
<b>Modersmål.....</b>	<b>53</b>
Modersmålsundervisning som stöd för utveckling av modersmålet .....	54
Modersmålsundervisning som stöd för inläring av svenska.....	54
Modersmålsundervisning som stöd för utveckling av etnisk identitet .....	56
Modersmålsundervisning som stöd för socialisation i familjen .....	57
Modersmålsundervisning som stöd för kunskapsinhämtande .....	57
Tvåspråkighet och kunskapsinhämtande.....	58
<b>Läsning och skrivning hos tvåspråkiga elever.....</b>	<b>65</b>
Referenser.....	69
<b>LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER .....</b>	<b>72</b>
<b>Läs- och skrivsvårigheter är mer än skolproblem .....</b>	<b>72</b>
”Matteuseffekten” i läs- och skrivutveckling.....	73
<b>Avkodning, Förståelse och Motivation.....</b>	<b>74</b>
<b>Faktorer som predicerar läs- och skrivproblem .....</b>	<b>78</b>
Bestämningsfaktorer och indikatorer på läs- och skrivutveckling .....	79
Att läsa och skriva text .....	80
Att skriva ord.....	81
Att läsa ord .....	82
<b>Olika typer av svårigheter med läsning och skrivning .....</b>	<b>83</b>
Vad är dyslexi?.....	83
Barn som får läs- och skrivproblem trots övning i fonologisk medvetenhet.....	85
Intelligens och dyslexi.....	87
Sen läsmognad eller läshandikapp?.....	88
Diagnosepidemin.....	88
<b>Läs- och skrivproblem i ett långsiktigt perspektiv.....</b>	<b>89</b>
Relationen mellan dyslexi, sociala problem och koncentrationsstörningar.....	89
På väg mot en pedagogisk diagnostik av läs- och skrivsvårigheter.....	90
Timglaslet.....	91
Lästrappan .....	92
Lästriangeln.....	94
<b>Ökar eller minskar läs- och skrivproblemen i Sverige? .....</b>	<b>95</b>
<b>PEDAGOGISKA KONSEKVENSER .....</b>	<b>99</b>
<b>Förebyggande insatser.....</b>	<b>99</b>
Att skapa förtroendefulla relationer .....	100
Att utveckla språk och tänkande .....	100
Att lära med alla sinnen.....	101

Att lära i ett meningsfullt och funktionellt sammanhang .....	101
Att anpassa metoderna till olika inlärningsstrategier .....	102
Att stimulera intresset för att läsa och skriva .....	102
Att skapa rum för språket .....	103
Att använda nätbaserade tjänster och kunskapsbanker.....	105
Kulturfönstret .....	105
Multimediabyrån .....	105
Temaplats Modersmål .....	106
Att använda datorer med klokskap .....	106
<b>Pedagogiska interventioner .....</b>	<b>108</b>
Om behovet av tidig upptäckt .....	108
Att diagnostisera kunskap .....	109
När och hur ska man observera?.....	110
Diagnostisering av elever i en flerspråkig miljö.....	111
Flera språk – fler möjligheter .....	111
Individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram .....	113
Vilka åtgärder är effektiva?.....	114
Om lärarnas betydelse .....	115
Om klasstorlekens betydelse .....	118
Om hemmiljöns betydelse .....	119
Nolltolerans.....	119
Några avslutande ord.....	120
<b>Om skriftspråk och lärande .....</b>	<b>121</b>
<b>Om läs- och skrivutveckling.....</b>	<b>122</b>
<b>Om elever med utländsk bakgrund .....</b>	<b>126</b>
<b>Om elever med läs- och skrivsvårigheter .....</b>	<b>129</b>
<b>Om kultur och språklig kreativitet.....</b>	<b>130</b>
<b>Skolverkets publikationer .....</b>	<b>131</b>

## Förord

Den här kunskapsöversikten handlar om läsande och skrivande, men också om språk, språkutveckling och kommunikation i vidare bemärkelse. Kunskapsöversikten är i första hand utarbetad för att kunna utgöra en kunskapsbas för de utvecklingsdialoger som staten för med kommuner och skolor, men vi ser också möjligheter till en vidare användning. Av den anledningen görs den nu tillgänglig för en bredare publik. Det är vår förhoppning att översikten ska användas som underlag för diskussioner bland ansvariga politiker och professionella, för att därigenom bidra till utveckling av barns och ungas läsande och skrivande.

Kunskapsöversikten baseras på aktuell forskning och beprövad erfarenhet, men det är inte fråga om en vetenskaplig forskningsöversikt i traditionell bemärkelse. Sammanställningen gör inte heller anspråk på att ge en fullständig och uttömmande bild av området. Vissa texter är mer teoretiska, medan andra är mer praktiskt-pedagogiskt inriktade. Nyttospekten har prioriterats högt.

Kunskapsöversikten har utarbetats av den expertgrupp kring läs- och skrivfrågor som Skolverket tillsatte i januari 2001. Caroline Liberg är huvudförfattare till kapitlet om *Språk och kommunikation* och kapitlet om *Läsande, skrivande och samtalande*. Kenneth Hyltenstam har skrivit om *Modersmål och Svenska som andraspråk*. Mats Myrberg har skrivit kapitlet om *Läs- och skrivsvårigheter* och det inledande avsnittet om *Läs- och skrivförmåga ur ett samhälleligt perspektiv*. Lotta Kårlind har skrivit avsnittet om *Läsande och skrivande i skolans styrdokument*. Lotta har tillsammans med Mona Lansfjord och Mai Beijer även skrivit om olika statliga satsningar inom området.

Även externa skribenter har engagerats i skrivandet, främst för att ta fram text-underlag till avsnittet om *Meningsskapandets socialisation*. Gert Z Nordström har skrivit om bildspråk, Ulla Wiklund har skrivit om musikens språk och Madeleine Hjort har skrivit om dansens och rörelsens språk. Magnus Persson har skrivit om de nya språklandskapen.

Undertecknad har fungerat som redaktör och samordnare av olika texter. Jag har också själv skrivit delar av inledningen och det avslutande kapitlet om *Pedagogiska konsekvenser*.

För expertgruppen i april 2003,

*Clas-Uno Frykholm*  
Ordförande

## Inledning

### Uppdraget

I oktober 2000 fick Skolverket i uppdrag av regeringen att utveckla formerna för att stödja kvalitetsutvecklingen i förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Uppdraget innebar bland annat en långsiktig satsning för att stärka basfärdigheterna att läsa, skriva och räkna i tidiga grundskoleår.

Av uppdragsbeskrivningen framgår att insatserna i första hand ska riktas mot kommuner och skolor där många elever inte når målen. Indirekt antyds att andelen elever som lämnar grundskolan utan fullständiga betyg kan vara ett kriterium – bland andra – på bristande måluppfyllelse.

I redovisningen av hur uppdraget ska genomföras utvecklas basfärdighetsbegreppet:

*”Vad som menas med basfärdigheter är inte självklart och satsningen får inte leda till en trivialiserad syn, med risk för förenkling och mekanisering av undervisningen. Forskning visar att lärande i basfärdigheter gynnas av att integreras i hela skolarbetet och att särskilt barn och ungdomar med svårigheter inte utvecklas positivt genom isolerad färdighetsträning.”<sup>1</sup>*

Uppdragets inriktning kom också att utvidgas till att inte enbart gäller tidiga grundskoleår. Insatser i förskolan och i förskoleklassen, liksom även under senare grundskoleår, lyftes fram som viktiga för att uppnå långsiktiga och besäende effekter. Även vuxnas basfärdigheter framhölls som viktiga, för den vuxne själv och som stöd för barns och ungdomars utveckling. Stöd till kommunernas grundläggande vuxenutbildning skulle därför inte heller uteslutas i basfärdighetssatsningen.

För uppdragets genomförande konstaterades att satsningen måste bygga på kunskap om vad som kännetecknar det arbete och den undervisning som leder till goda resultat. När det gäller färdigheterna att läsa och skriva framhölls resultaten från kvalitetsgranskningen 1998, liksom på erfarenheterna från projektet Skola i utveckling, som viktiga utgångspunkter. I redovisningen hänvisades också till betänkandet ”Att lämna skolan med rak rygg”<sup>2</sup>.

I svaret till regeringen betonades att en seriös statlig satsning på basfärdigheter måste vila på genomtänkta överväganden grundade i aktuell

---

<sup>1</sup> Skolverket, Missiv 2000-11-21, ”Uppdrag avseende stöd till utveckling av förskola, skola och vuxenutbildning m.m.” Dnr 2000:3499, sid 12.

<sup>2</sup> SOU 1997:108.

forskning och beprövad erfarenhet. Där konstaterades också att varaktig skolutveckling tar tid.

Som ett stöd för genomförande av basfärdighetsuppdraget tillsattes tre expertgrupper – en inom området granskning och förbättring, en inom området matematik, och en inom läs- och skrivområdet.<sup>3</sup> Grupperna fick tre huvuduppgifter: (1) att sammanställa en lista över nätverk och resurspersoner, (2) att sammanställa en bibliografi över aktuell litteratur, samt (3) att utarbeta en kunskapsöversikt inom respektive ansvarsområde.

Syftet med föreliggande kunskapsöversikt är att ge en bild av aktuell forskning och dokumenterad erfarenhet inom läs- och skrivområdet. Det är en ambition att översikten ska kunna utgöra en plattform för fortsatt lärande och verksamhetsutveckling.

## **Disposition av kunskapsöversikten**

Kunskapsöversikten är indelad i sex huvudavsnitt. Översikten inleds med ett kapitel som handlar om basfärdigheter vad gäller läsning och skrivning, följt av ett kapitel som ger en mer teoretisk introduktion till kunskapsfältet. Där behandlas bland annat de vidgade text- och språkbegreppen samt frågor om språkets betydelse för meningsskapande och språket som grund för kommunikation.

Det tredje kapitlet handlar om läsande, skrivande och samtalande. I kapitlet tar författaren upp vad det innebär att läsa och skriva, hur barn lär sig att läsa och skriva samt den språkliga miljöns betydelse för läs- och skrivutveckling.

Därefter följer ett kapitel som handlar om modersmål och svenska som andraspråk. Där behandlas bland annat frågor om hur barn tillägnar sig majoritets- och minoritetsspråk, utveckling av läs- och skrivförmåga hos flerspråkiga elever samt modersmålsundervisningens betydelse som stöd för kunskapsinhämtande

Kapitel fem handlar om läs- och skrivsvårigheter. I kapitlet behandlas bland annat orsaker till läs- och skrivsvårigheter, hur läs- och skrivsvårigheter kan diagnostiseras och olika sätt att förebygga och åtgärda svårigheterna.

I det sjätte och avslutande kapitlet diskuteras olika pedagogiska konsekvenser av aktuell forskning. Där ges också exempel på några statliga statsningar inom området. Kunskapsöversikten avslutas med en övergripande diskussion om hur resultat av forskning och erfarenheter vunna genom framgångsrik pedagogisk verksamhet kan nyttjas i pedagogiskt förbättringsarbete.

---

<sup>3</sup> Sammansättningen av 'Läs- och skrivgruppen' framgår av bilaga 1.

## Kapitel 1

### Basfärdigheter - Att kunna läsa och skriva

#### Läs- och skrivförmåga ur ett samhällsligt perspektiv

Kunskapssamhället av i dag ställer höga krav på förmågan att förstå och använda tryckt och skriven information. Det som på 1970-talet ansågs definiera "funktionella läsfärdigheter", som att fylla i postblanketter och liknande praktiska läs- och skrivuppgifter anses inte i dag på ett tillfredsställande sätt svara mot vuxenlivets krav.

*Kraven på läs- och skrivförmåga för att på ett fullvärdigt sätt leva i samhället sätts högre i dag, både i arbetslivet och i privatlivet.*

I rollen som arbetstagare fordras att man snabbt kan sätta sig in i nya arbetsuppgifter och samarbeta med nya personer. Man behöver kunna läsa instruktioner och meddelanden, klara av att rapportera resultat av sitt arbete skriftligt, kommunicera med hjälp av dator och värdera handlingsalternativ i jobbet med hjälp av text och siffermaterial. Man måste kunna kommunicera via fax och elektronisk post, läsa anslagstavlor, ta del av skriftliga meddelanden från företagshälsovården, fackliga organisationer, branschorgan, arbetsgivare etc. Vidare krävs god läsförmåga för att fungera socialt i arbetet, orientera sig i och värdera nyhetsflödet i facktidningar och andra media, och delta i diskussioner med utgångspunkt från informationsflödet på arbetsplatsen.

I konsumentrollen krävs att man kan ta till sig och sortera mängder av ofta mycket komplicerad information. Ibland får felaktiga tolkningar av den information som ges allvarliga negativa konsekvenser för privatekonomin. Det kan till exempel gälla att tillgodogöra sig innebörden i avtalsvillkor kring kreditköp. Läs- och skrivförmågan som krävs är omfattande även då det gäller att göra det bästa valet vid inköp av kapitalvaror till hushållet, vid kontakter med banken, för att betala räkningar, läsa bruksanvisningar, använda kartor och tidtabeller etc.

Som medborgare förutsätts man svara skriftligt på förfrågningar från t ex skattemyndigheter eller försäkringskassan med begriplig och korrekt information i rätt tid, genomföra den årliga inkomstdeklarationen, följa föreskrifter, anvisningar och vägbeskrivningar på offentliga platser, infinna sig vid rätt tidpunkt när man får skriftlig kallelse från sjukvården, och inte minst kunna avgöra vilken information som gäller en själv och vilken som inte gör det.

I rollen som förälder är det inte ovanligt att vuxna kan återuppleva sina egna brister vad gäller grundläggande läsfärdigheter. När barnen börjar skolan kan det finnas farhågor om att de kommer att uppleva liknande svårigheter som pappa eller mamma minns från sin egen skoltid. Vuxna

med läs- och skrivproblem känner också som föräldrar sin bristande förmåga att stödja barnen med läxor och hemuppgifter.

Närmare tre miljoner svenskar deltar årligen i någon form av vuxenutbildning. Det rör sig om studiecirklar, personalutbildning i jobbet, folkhögskolekurser, arbetsmarknadsutbildning etc.<sup>4</sup> För den vuxne studerande är läsförmågan avgörande för att lyckas i utbildningen, samtidigt som de färdigheter man uppnådde i skolan kanske legat i träda många år. Personer som befinner sig på en grundläggande läsnivå kan hamna i situationer där de öppet måste demonstrera sina brister, till exempel genom att tvingas läsa högt för andra. Det kan ibland upplevas som förödande för självkänslan.

*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 vardagsituationer*
- *för att kunna tillgodose sina behov och personliga mål*
- *för att förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar"*<sup>5</sup>

*Läs- och skrivkunnig* är å andra sidan den person som kan

*"with understanding both read and write a short simple statement on his or her everyday life"*<sup>6</sup>

Denna 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 OECD:s

---

<sup>4</sup> SCB, 1991.

<sup>5</sup> Skolverket 1996, s 13, OECD 1995, s 14.

<sup>6</sup> UNESCO 1993, s 24.

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 god 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 relaterad 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*"<sup>7</sup> avser just en sådan relation mellan individens förmåga och samhällets krav.

"*Läs- och skrivinläring* betecknar den fas i individens utveckling av läs- och skrivförmågan där förmågan att tillämpa skriftspråkets grundläggande konventioner etableras och automatiseras. 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 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, så kallade fonem.

När *läs- och skrivinläringen* 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 i form av gester, ansiktsuttryck, tonfall eller andra referenser till den omedelbara omgivningen. Läsaren förutsätts därför tillägna sig en generellt användbar bakgrundskunskap om skriftligt framställningssätt, olika texters egenskaper, uppbyggnad och krav på läsaren etc. Denna bakgrundskunskap växer i stor utsträckning fram genom egna *läs- och skriverfarenheter*.

Den förmågenivå som UNESCO:s definition av *läs- och skrivkunnighet* ovan anger kan sägas vara ett inledande etappmål för *läs- och skrivinläringen*. 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.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> WHO, 1988.

<sup>8</sup> Myrberg, 2000.

## Om läsande och skrivande i skolans styrdokument

Begreppet basfärdigheter används knappast alls i förskolans och skolans styrdokument, vare sig i förarbeten eller i läroplaner och kursplaner. När man talar om förskolans och skolans grundläggande uppgifter framhålls vidare förmågor än att bara kunna läsa, skriva och räkna – ofta i perspektivet av ett livslångt lärande.

I läroplanerna för såväl förskolan som de obligatoriska och frivilliga skolformerna sägs att barnen/eleverna *”ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt”*, och att skolan *”ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver.”*

I Läroplanskommitténs betänkande från 1992<sup>9</sup> ses färdigheter som en praktisk motsvarighet till teoretisk förståelse. Vad gäller *färdigheten* att läsa och skriva sägs att man måste kunna hantera penna och papper, forma bokstäver, binda ihop, ljuda etc. Man pekar dock på svårigheten att avgränsa det praktiska – färdigheten – från det mentala. Det viktiga är att utveckla läsandet och skrivandet så att färdigheterna kan användas som meningsfulla verktyg för kommunikation.

## Det skrivna ordets betydelse för tänkande och lärande

Det skrivna ordets betydelse i dagens samhälle betonas i många styrdokument, men det är svårt att finna renodlade beskrivningar av att läsa och skriva. Talandet knyts nära samman med skrivandet. Läroplanen för förskolan betonar vikten av att *”ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen.”*

Målen att sträva mot i grundskolans kursplaner i svenska och svenska som andraspråk talar om att eleven ska utveckla en säkerhet i tal och skrift, och att eleven *”genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan.”* Litteraturens betydelse för fantasi och lusten att lära lyfts fram. Kursplanen för ämnet modersmål har liknande formuleringar.

Målen i gymnasieskolans kursplaner i svenska och svenska som andraspråk bygger vidare på grundskolans mål, men förmågan att tolka, kritiskt granska och analysera olika slag av texter framhålls tydligare. När det gäller svenska som andraspråk läggs betoning på *”att lyssna, medvetet bygga upp ett rikt ordförråd, öka sin förståelse av grundläggande begrepp, lära sig avancerade begrepp och strukturer samt att öva uttal.”*

---

<sup>9</sup> SOU 1992:94.

### Läs- och skrivförmågans betydelse vid bedömning

I kommentarmaterialet *Bedömning och betygssättning*<sup>10</sup> förklaras den kunskapssyn som ligger bakom vårt nuvarande betygssystem. Genomgående pekas på skolans uppdrag att göra allsidiga bedömningar och möjligheten att låta elever uttrycka sig på andra sätt än genom att läsa och skriva, ”till exempel muntligt eller i form av drama, bilder och collage.” Vid bedömning av elevers prestationer kan man således inte bara utgå från resultat på skriftliga prov.

För elever med läs- och skrivsvårigheter kan det ibland vara befogat att ”bortse från mål eller kriterier som ställer krav på förmågan att läsa och skriva.”<sup>11</sup> Det bör dock påpekas att det inte ska vara fråga om några ”snällare” bedömningar.

### Alla ämnens ansvar för språkutvecklingen

*I samtliga läroplaner betonas att **alla ämnen** har ett gemensamt ansvar för elevernas språk- och kunskapsutveckling.*

Förutom de traditionella språkämnen så uttrycker också kursplanerna i bild, musik och matematik en språklig medvetenhet. I dessa nämns det samspel som finns mellan olika uttrycksformer. Ett syfte är att utveckla elevens möjligheter att kommunicera med dessa ämnens specifika språk och uttrycksformer.

För ämnet matematik nämns ”texttyper” som kartor, diagram, tabeller och ritningar. ”En viktig aspekt av kunnandet är elevens förmåga att uttrycka sina tankar muntligt och skriftligt med hjälp av det matematiska symbolspråket och med stöd av konkret material och bilder.” För bildämnet nämns vikten av att förstå termer och grundläggande begrepp inom området samt att tillägna sig ett språk om bild. För musikens del nämner man också att eleverna ska bli förtrogna med musikens skriftspråk och uttrycksmedel och pekar allmänt på släktskapet med språkämnen.

I Mål att sträva mot för de naturorienterande ämnena i grundskolan står som första punkt att skolan ska sträva efter att eleven ”tilltror och utvecklar sin förmåga att se mönster och strukturer som gör världen begriplig samt stärker denna förmåga genom muntlig, skriftlig och undersökande verksamhet”.

För de samhällsorienterande ämnena finns bland strävansmålen formuleringar som ”förstår centrala begrepp som gör det möjligt att på ett självständigt sätt söka, bilda och använda kunskap om samhällsfrågor.” Man

<sup>10</sup> Bedömning och betygssättning, Kommentarer med frågor och svar, Skolverket 2001.

<sup>11</sup> SKOLFS 2001:15.

skriver också om vikten av att använda många uttrycksformer som ”*tal, skrift, bild, form, drama, musik och rörelse.*”

För de naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga programmen i gymnasieskolan finns tydligare formuleringar kring språkets och textens ställning i utbildningen. I programmålen lyfts fram att det är skolans ansvar ”*att eleverna kan kommunicera sina kunskaper och erfarenheter i tal och skrift samt har tillägnat sig insikter om språket som en väg till lärande och begreppsutveckling.*” För övriga program är detta reducerat till ”*kan kommunicera på svenska och engelska med sikte på behovet i yrket, samhällslivet och vidare studier.*”

### **Om vikten av att utveckla språket**

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet framhålls att eleverna måste få rika möjligheter att samtala, läsa och skriva. Den språkliga förmågan beskrivs i termer av ”*ett rikt och nyanserat språk.*” Vikten av att eleverna lär sig att ”*lyssna, diskutera och argumentera*” framhålls som mål att sträva mot. Att eleven ”*behärskar det svenska språket*” och kan ”*lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift*” är exempel på mål som ska uppnås.

I kursplanerna för svenska, modersmål och svenska som andraspråk beskrivs mer detaljerat den språkliga förmågens nyckelroll för lärandet. Genom att beskriva denna som ”*att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater*” har man vidgat betydelsen och lyft in andra uttrycksformer än de verbala.

*Förskolans och skolans läroplaner betonar att språk, lärande och identitetsutveckling utgör en helhet som inte går att särskilja på något enkelt sätt. Det är väsentligt att olika språk- och kunskapsformer, och olika sätt att lära, balanseras och bildar en helhet.*

## Kapitel 2

### **Språk och kommunikation**

*Under sex intensiva månader får ungdomar som inte klarat grundskolan känna på scenskolans svett och hårda disciplin, glädje och publikovationer. Och med dansen, musiken och skådespeleriet kommer lusten att lära. Innan läsåret är slut har alla blivit godkända i svenska, matematik och engelska.<sup>12</sup>*

Den här korta beskrivningen av skolverksamheten på Lärkan, en ettårig gymnasieskola för elever som slutat grundskolan utan fullständiga betyg, får utgöra fond till det här kapitlet som behandlar språk och kommunikation i ett vidare perspektiv. Vi ska här också utveckla några tankar om hur vår förståelse, våra begrepp, vårt tänkande, vår identitet och våra kulturer byggs upp genom språk och kommunikation.

### **En vidgad syn på text och språk**

Vi lever i ett samhälle som hela tiden förändras. Under vissa historiska perioder har sådana förändringar skett mycket långsamt, under andra har de gått mycket fort. Den period som vi nu befinner oss i har inneburit kraftiga och snabba förändringar, bland annat genom tillkomsten av ny informations- och kommunikationsteknologi.<sup>13</sup> I ett historiskt perspektiv har vi haft ett antal sådana revolutionerande händelser som starkt förändrat våra kommunikationsmönster. Till några av de viktigaste kan räknas uppfinnandet av skrivkonsten, boktryckarkonsten, telefonin, radion, televisionen, personatorerna och internet.

Förändringarna i kommunikationsmönster – tillsammans med andra samhälleliga förändringar – visar på behovet av en dynamisk teori för språk och kommunikation.<sup>14</sup> Vi behöver en teori som kan ta hänsyn till de ständigt föränderliga krav som dagens och framtidens samhälle ställer på oss som medborgare. Det innebär att vi måste betrakta oss själva som flexibla och innovativa språkskapare, och inte bara som språkanvändare av ett i förväg fastlagt och korrekt språk.

Vi kommunicerar med varandra för att skapa mening, göra oss förstådda och förstå andra. Vi är på så sätt bärare, medskapare och förändrare av de sammanhang vi lever i. Meningsskapandet medieras på olika sätt, till exempel genom samtal, litteratur, film, bild, musik, drama, dans och rörelse. I olika situationer kan vi förhålla oss på olika sätt och använda oli-

---

<sup>12</sup> Nordenfalk, 2002: 60.

<sup>13</sup> Försättningsvis kommer begreppet 'informations- och kommunikationsteknologi' att förkortas IKT.

<sup>14</sup> Kress, 1997:xvi ff., kap. 1

ka sinnen för att kommunicera. Vi kan tala, lyssna, läsa, skriva, se, lukta, smaka, göra och gestalta. Att i begreppet text också innefatta budskap som medieras på annat sätt än genom det skrivna ordet brukar ibland benämnas 'det vidgade textbegreppet'<sup>15</sup>.

Meningsskapandet i olika medier sker genom användande av olika språk. I begreppet språk inordnas då både verbala och icke-verbala språk, till exempel talspråk, skriftspråk, bildspråk, musikens språk samt dansens och rörelsens språk. Att i begreppet språk också innefatta icke-verbala språk brukar ibland benämnas 'det vidgade språkbegreppet'<sup>16</sup>.

Genom texter och språk kan vi både förstå vår omvärld och uttrycka våra tankar och känslor, men våra möjligheter att skapa mening ser olika ut beroende på vilka sociala sammanhang som vi ingår i.

*Barn som växer upp i språkligt rika miljöer har större möjligheter att förstå och påverka sin egen situation, närmiljön och samhällsutvecklingen. Det är därför synnerligen angeläget att förskolan och skolan på alla tänkbara sätt stimulerar och stödjer alla barns språkliga utveckling.*

Därmed stöds utvecklingen av deras tänkande och kunskap om världen och sig själva. Det är ett viktigt sätt att vidga deras referensramar.

### **Meningsskapandets multimodala och dialogiska aspekter**

Meningsskapandet är en social process som utspelas i ett socialt rum. Det är i mötet med andra människor vi skapar mening. Meningsskapandet i den enskilda situationen bygger också vidare på meningsskapande man varit med om tidigare och i andra situationer. Det styrs då inte enbart av innehållet som man kanske kan tro. Vi påverkas också, medvetet eller omedvetet, av en mängd andra faktorer. När jag läser något är det kanske skrivet på ett visst sätt, i en stil som ger ett bildmässigt helhetsintryck, på en sorts papper som ger vissa associationer, med en form av skriftspråkliga formuleringar som säger något utöver själva sakinnehållet o.s.v. På samma sätt är det när jag talar med någon. Då är det inte bara utifrån det sagda som jag skapar mening. Meningsskapandet påverkas också av gester, mimik, kroppsrörelser, klädsel, lukter, känslöstämningar etc. En mängd sinnesintryck står i interaktion med varandra och påverkar vår upplevelse. Man brukar säga att vi är *multimodala* i vårt meningsskapande.

Olika uttrycksformer står också i interaktion med och bygger på varandra: det jag sjunger, kan jag röra mig till; det jag sjunger och rör mig till, har någon skrivit och det kan jag läsa; det jag sjunger och rör mig till och läser, kan jag samtala om; det jag samtalar om kan jag läsa om; det jag samtalar och läser om kan jag uttrycka i bild osv., osv. Varje gestaltning,

---

<sup>15</sup> Se t.ex. Ongstad, 2000:14f.

<sup>16</sup> Se Ongstad, 1999b.

varje yttrande, bygger på och stödjer på så sätt en annan gestaltning, ett annat yttrande. Det ena yttrandet länkar i det andra. Olika meningsskapande sammanhang bygger på samma sätt på varandra. Gestaltningar, yttranden, och meningsskapande sammanhang står i ett *dialogiskt* förhållande till varandra.

I läroplanen för grundskolan finner man det vidgade språkbegreppet och det vidgade textbegreppet beskrivet på följande sätt:

*”Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musice-rande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet.”<sup>17</sup>*

*En central utgångspunkt i såväl förskolans som grundskolans läroplaner är att vi lär oss med alla sinnen. Vi är multimodala och dialogiska i lä-randet. Därför är det viktigt att i undervisningen skapa en rik och varie-rad lärmiljö som ger möjlighet att skapa kunskap på många olika sätt.*

Det är viktigt också av den anledningen att olika individer kan föredra olika sätt att närma sig och ta till sig det som görs till eget kunnande. Ytterligare en anledning till att ha en rik lärmiljö är att vi utvecklar *olika* former av tänkande och kunskap beroende på hur vi får uttrycka oss. I vårt samhälle är det viktigt att kunna diskutera saker på olika sätt och från olika utgångspunkter.<sup>18</sup> En rik lärmiljö stödjer utvecklandet av såda-na förmågor.

### **Språklig kreativitet och språklig medvetenhet**

Fantasi och kreativitet är framträdande drag i meningsskapandet. Genom sina många kombinationsmöjligheter ger språket oss tillfälle att vara kre-ativa och skapa helt nya sätt att uttrycka oss på. Redan det lilla barnet kan visa prov på språkligt omskapande och nyskapande. I en fas av språk-utvecklingen följer de ofta språkets huvudregler, även när man inte ska göra så. De kan till exempel böja oregelbundna verb på ett regelbundet sätt: 'satt' blir 'sittade' och 'skar' blir 'skärde'. Det senare verkar dock idag vara på starkt intåg i talspråket även bland vuxna. På så sätt föränd-ras språket över tiden. Barn och ungdomar brukar stå för en del av den nydaning som sker i de olika språken. För att återvända till ett exempel inom det verbala språket så är det få som idag böjer verbet 'samma' med formerna 'sam' och 'summit'. För ett par generationer sedan var det helt naturligt, och äldre kunde förfära sig över ungas sätt att urholka och för-fula språket med former som 'simmade' och 'simmat'. Språk kan också utvecklas olika inom olika geografiska områden. I olika bergslagsmål

<sup>17</sup> Lpo-94, s. 8

<sup>18</sup> Detta kan jämföras med det av Englund (1999) beskrivna 'deliberativa samtalet'.

kan man exempelvis höra 'klapp' och 'kluppit' i stället för 'klippe' och 'klippt'.

Att vara kreativ i språket rör inte bara olika böjningsmönster. Det kan också innebära att skapa helt nya ord och nya formuleringar. Några exempel från barnåren är: 'talefon' för 'telefon', 'temperatura' för att ta temperaturen, och 'att inte vara lamppigg' för att inte vilja att lampan tänds på morgonen.<sup>19</sup> Ett annat exempel på språklig kreativitet utgör ungdomars och vuxnas verbala skändningslekar.<sup>20</sup> De går ut på att skända sin motpart i en språklig dräkt som inte bara innebär att man säger något elakt om den personen, utan också att man gör det på ett kreativt och nyskapande sätt. Den formen av språklig kreativitet ligger nära rappen.<sup>21</sup>

Att leka med det talade språkets betoningar och rytm kan också ge nya betydelser åt kända ord och begrepp.<sup>22</sup> Sånger och visor vars melodirytm tätt följer det talade språkets naturliga rytm är exempelvis till god hjälp vid språkinläring för människor i alla åldrar. Genom att leka i språken på olika sätt ges underlag för att sätta språkliga former i fokus och reflektera över dem. Det brukar kallas att man blir språkligt medveten.<sup>23</sup>

Att vara meningsskapande i ett *nytt* språk kan ofta vara svårt eftersom man då inte kan så många ord i det språket och inte heller känner till alla regler för hur man brukar kombinera ord och meningar. Man kan sakna formuleringar för det man vill uttrycka, vilket ofta upplevs som mycket frustrerande. Man kan också ha problem att nyansera och precisera det man vill säga. En väg ut ur dilemmat är att försöka hitta andra sätt att uttrycka sig på, exempelvis genom att skapa nya ord eller uttryck som ingen har hört tidigare, men som i sitt sammanhang ändå kan bli begripliga.<sup>24</sup>

### Nya språklandskap

I de vidgade text- och språkbegreppen måste vi nu också inkludera nya medier – TV, video, datorer etc. – och olika yttringar av populärkultur. För skolans del har det inte alltid varit självklart. Nya medier och populärkultur har tvärtom utgjort något som av olika skäl har motarbetats.<sup>25</sup> Att på allvar föra in medier och populärkulturen i diskussionerna om läs- och skrivkunnskap ställer stora krav på skolan vad gäller kunskaper och förändrade attityder. I skolvärlden finns djupt cementerade föreställningar som måste luckras upp. Till dessa hör att medierna och popu-

<sup>19</sup> Söderbergh, 1979:94.

<sup>20</sup> Se t.ex. Dundes m.fl. 1986; Labov, 1972:297; Mitchell-Kernan, 1986.

<sup>21</sup> Exempelvis har den svenske rapparen Petter på ett förträffligt sätt i olika sammanhang beskrivit hur språket i skönlitteraturen givit honom inspiration och idéer till nya ord, meningar och metaforer för att förbättra de texter han skapar.

<sup>22</sup> Artisten Robert Broberg har i sitt konstnärsskap visat otaliga prov på detta.

<sup>23</sup> Detta återkommer vi till i kapitlet 3 och 4 om läs- och skrivinläring respektive läs- och skrivsvårigheter.

<sup>24</sup> Se t.ex. Tornberg (1997:43f) för exempel på olika verbalspråkiga strategier.

<sup>25</sup> *Populärkulturen och skolan*, 2000; Thavenius 1995.

lärkulturen utgör ett hot mot traditionellt skrivande och läsande. I skolans värld har de nya medierna ofta analyserats kritiskt i syfte att avslöja deras manipulativa, förvrängande och ideologiska funktioner. Det kan ibland vara befogat, men medierna och populärkulturen måste också betraktas som resurser som kan och bör användas i undervisningen. De utgör en integrerad och allt viktigare del av alla barns och ungdomars livsvärldar i senmoderna samhällen.

*De nya medierna och populärkulturen erbjuder rika möjligheter till aktivt, kreativt och differentierat meningsskapande.*

### **Meningsskapandets socialisation**

I språken kan vi skapa mening på en mängd olika sätt. Vi skapar våra referensramar, våra identiteter och våra kulturer.<sup>26</sup> Vi lär oss att leva i och hantera en värld av handlingar, föreställningar och förhållningssätt. Den världen existerar till stora delar i och genom vår kommunikation inom olika språk. Socialisation och utveckling innebär att man blir alltmer avancerad på att delta i och vara medskapare av den världen. I deltagandet både formar och formas man av meningsskapandet. Det medför att vi bär med oss olika handlings- och kunskapsmönster beroende på vilka miljöer vi växer upp i. Det brukar benämnas som att vårt handlande och tänkande är situerat i sociala kontexter.<sup>27</sup>

Under de senaste årtiondena har ett mer sociologiskt inriktat synsätt på människors lärande vuxit fram, baserat på Vygotskijs sociohistoriska teorier kombinerade med moderna kulturhistoriska teorier.<sup>28</sup> Inom ett sådant sociokulturellt perspektiv menar man, att det är både den sociala interaktionen och olika typer av sociokulturella redskap som ger oss stöd i vårt lärande och utvecklandet av vårt tänkande. Exempel på olika sociokulturella redskap är bruksföremål av olika slag, till exempel verktyg, instrument, leksaker, och olika former av informations- och kommunikationsteknologi. Till det senare räknas exempelvis massmedia, datorer, programvaror och internet samt skriftspråkets redskap: böcker, skrivpapper och pennan. Kulturen är på så sätt både immateriell och materiell, och det finns ett intimt samspel mellan de här dimensionerna.<sup>29</sup>

### **Olika sätt att utveckla sitt språk och skapa mening**

*Imitation* kan vara ett sätt att utveckla sitt språk och skapa mening, men det förutsätter att det sker med reflektion och förståelse. Att imitera utan att förstå vad man gör kan i många fall liknas vid dressyrhandlingar.<sup>30</sup> Barn som exempelvis kopierar en text som en ren dressyrhandling har

---

<sup>26</sup> Kress, 1997:xvii.

<sup>27</sup> Säljö, 2000.

<sup>28</sup> Bruner, 1990; Vygotskij, 1976; Wertsch, 1991, 1998.

<sup>29</sup> Säljö, 2000:29.

<sup>30</sup> Dale, 1998.

som regel inget grepp om vad de skrivit och kan inte redogöra för vad texten handlar om. Barn som imiterar och reflekterar över sitt kopierande kan däremot ofta berätta om innehållet i den text de kopierat.<sup>31</sup> Imitation kan därför sägas vara ett mycket starkt styrt meningsskapande, medan dressyr inte kan räknas som en meningsskapande verksamhet på textnivå. Däremot kan dressyr innebära att man skapar en förståelse för aktiviteten som sådan. I exemplet med avskrivande utan förståelse för textens innehåll, kan själva skrivandet ändå innebära att man har en förståelse för att man skriver för att kommunicera med andra.<sup>32</sup>

*Reproduktion* innebär att man återskapar något man tidigare hört, läst eller varit med om, men inte på exakt samma sätt som det man utgår ifrån. Reproduktionen ger ett visst utrymme för tolkningar, förändringar och omformuleringar. Man utgår från en mall eller ett mönster som man håller sig inom. Reproduktion är ett relativt starkt styrt meningsskapande, men inte lika styrt som imitation.

*Produktion* däremot är mer förknippat med nyskapande. Många olika erfarenheter och upplevelser från andra sammanhang ger stöd och impulser för ett sådant nyskapande. Egen produktion – eget skapande av nya texter – är mer krävande än imitation och reproduktion, men samtidigt den strategi som utvecklar språket och meningsskapandet mest.

I Nationella kvalitetsgranskningen av läs- och skrivprocessen i undervisningen<sup>33</sup> diskuteras fenomenen reflektion, reproduktion, produktion på följande sätt:

*”Den enklaste typen är att vi läser och skriver bara för att kunna återge vad andra tänkt och sagt. Vi återger eller reproducerar helt enkelt. Om det vore den enda formen av språkande skulle den samhällsliga utvecklingen stagnera. Vi skulle få ett statiskt och slutet samhälle. Av den anledningen är det viktigt att inte bara kunna återge vad andra tänkt och sagt, utan att också kunna omsätta det i egna sammanhang och egna erfarenheter. Vi kan på så sätt producera nytt tänkande och ny kunskap. /.../ Vi ska alltså inte bara lära oss att reproducera andras texter utan också att producera egna och även lära oss att utforska och reflektera över egna och andras texter och det vi lär av dem.”*

---

<sup>31</sup> Se af Geijerstam m.fl. (kommer) för en diskussion av detta fenomen.

<sup>32</sup> Personlig kommunikation med Lars Sigfred Evensen.

<sup>33</sup> Nationella kvalitetsgranskningar 1998., 1999:94.

### **Att skapa mening i sitt förstaspråk/modersmål**

Barn kan redan som ganska små använda språket på många olika sätt. De kan berätta, beskriva, instruera, förklara och argumentera, men deras verbala aktivitet är ofta inte så stor i tidig ålder.<sup>34</sup> Att de kan delta i alla de här olika sätten att vara i språket beror till stor del på att man talar om ämnen som ligger dem nära. Ofta är de också själva huvudperson i det som man talar om.

Förmågan att delta i de olika språkliga aktiviteterna kan variera, från att kunna delta utan egna bidrag – man är lyssnare – till att helt på egen hand både kunna initiera språkandet och vara en aktiv huvudaktör. Att socialiseras in i ett språk innebär bland annat att man klarar av att delta alltmer aktivt och med egna bidrag.

*Att känna sig berörd och delaktig i ett sammanhang är en central drivkraft för all språkutveckling.*

Alla språkliga aktiviteter ingår i sociala sammanhang som kan vara mer privata eller mer offentliga. Sammanhangen ställer olika krav på hur man uttrycker sig. I de mer privata och informella sammanhangen känner man exempelvis varandra väl och man kan gå in och hjälpa varandra i kommunikationen. På så sätt kan man klara sig ganska bra, även om man inte kan uttrycka allt det man vill säga.

Inom familjens och närkretsens ram kan man till en början få mycket stöd och hjälp för att successivt lära sig språkljud, ord och sätt att kombinera ord till längre yttranden. När barnet är omkring ett och ett halvt år gammalt sker en enorm tillväxt i ordförrådet. Vid ungefär samma tidpunkt börjar barnet också kombinera orden till kortare två- och treordsyttanden. När barnet nått en ålder av fyra år har det lärt sig de flesta av språkets regler för hur man bygger satser och meningar.

I mer offentliga sammanhang ställs ofta andra krav på språket och hur man uttrycker sig. Sådan språklig kompetens kan uppnås, dels genom att man själv får delta i sådana sammanhang, dels genom att höra, tala, läsa och skriva om världen utanför familjen och närmiljön. Många barn och ungdomar har inte så stora erfarenheter av det. Förskolan och skolan spelar då en mycket viktig roll. Genom läsande och skrivande i språkligt och multimodalt rika sammanhang förs de in i de skriftspråkliga och mer offentliga världarna. Det är en viktig förutsättning för att bli medlem av 'den språkande klassen'. Hur en sådan läs- och skrivutveckling ser ut återkommer vi till i nästa kapitel.

---

<sup>34</sup> Liberg m.fl., 1997.

### Att skapa mening i bildspråk

Det som skiljer verbalspråk från bildspråk är att man i bilden kan skapa rum och djup. Den talade eller skrivna texten kan beskriva rum men aldrig avbilda eller ens likna det den beskriver. Ett typiskt drag för bilden är också att den är avläsbar i de flesta kulturer. Samma bilder kan i princip brukas från land till land, medan en skriven texten måste bytas ut för att budskapet ska fungera. Enskilda bilder kan också sammanställas till en tecknad serie eller ett utställningsarrangemang, de kan levandegöras genom animering, bildsekvenser kan kombineras till längre och kortare filmer och TV-program o.s.v. Tre faktorer är avgörande för ett bildspråk: *rum*, (djup/rymd/avstånd) *ikonocitet* (likhet/grad av likhet) och *aktivering*. Det senare innebär att ikonocitet och rum i någon form tilldelas betydelse eller betydelsekombinationer.

De flesta bilder eller deras sammansättningar ger också utrymme för flera betydelsebottnar. En bild som föreställer en ek kan åskådliggöra detta. På en första omedelbar nivå känns eken igen som bara en ek. Men på en andra nivå kan eken stå för styrka, tålighet, ålder o.s.v. Det är ingen tillfällighet att eken blivit logotype för en känd bank eller att den av nazisterna på 30-talet utnyttjades som symbol för magisk kraft och arisk överlägsenhet. Här kan man således skilja mellan en *denotativ* nivå, en neutral och ordagrann betydelsenivå, och en *konnotativ* nivå som skapar bi-betydelser och utvecklar associativa tankekedjor hos betraktaren. Om exemplet med eken kan vi säga att bilden denoterar trädet ek men konnoterar styrka och trovärdighet.

I de yngre barnens bildberättande flödar ofta fantasin utan att de lägger någon större vikt vid likheten med det som avbildas. Hos ungdomar i puberteten uppkommer ett större krav på just detta, så kallad ikonocitet, vilket ofta hämmar fantasi och berättande. Sannolikt är det kravet på hög ikonocitet som gör, att vuxna människor vanligtvis avstår från att teckna eller måla. Det finns dock två sätt att bli medlem av "den bildspråkande klassen" dels genom eget bildskapande, dels genom engagemang för bilder i omvärlden, bilder som andra skapat. Det kan vara viktigt att notera båda dessa perspektiv, eftersom de flesta vuxna människor vanligtvis inte skapar egna bilder men ändå kommunicerar genom att ständigt möta bilder i omvärlden.

Bildspråklig socialisering grundas, liksom annan språklig socialisation, i första hand inom familjen. Men skolans och framför allt förskolans roll är viktig. I många fall kan den kompensera och i vissa fall även erbjuda materiella resurser som inte finns i familjen. När barn och ungdomar hantverksmässigt tecknar, målar eller skulpterar kan de fritt utnyttja rum, grad av likheter och aktivering i sitt skapande. Men detta kan de också göra i en collageteknik där de arbetar med "halvfabrikat" eller med installationer där färdiga ting och föremål sammanställs till nya skapelser. Självfallet kan de också göra detta när de arbetar med rörlig bild: serier, animerad film, och video-produktion. Det väsentliga är inte teknik utan kunskap och tillgång till det som är kärnan i ett visuellt språk. Det som

kan sägas vara bildspråkets väsen och som skiljer det från andra språk. Ett unikt språk som alla människor på olika sätt kan uttrycka tankar och idéer med, som är väsentligt både för en identitets- och kulturskapande funktion.

Barnet finner självklart identitet och föreställning om det egna jaget i den miljö som det växer upp i, men betydligt intressantare är på vilket sätt identiteten kan påverkas och fördjupas; hur självkänsla och självtillit kan utvecklas. Många forskare har med all rätt påpekat lekens stora betydelse för barnen. I leken får de möjlighet att pröva olika roller, acceptera vissa normer, men också utforma och utforska nya. Bildskapandet erbjuder i stort sett samma möjligheter. Barn leker tillsammans, bredvid varandra, men inte sällan ensamma. Bildskapandet kan göras som grupparbete men sker ofta individuellt.

*Det är viktigt att uppfatta bildskapandet som en identitetslek, en unik lek där man fantiserar och kreativt berättar – för sig själv och andra – om erfarenheter, önskningar och ambitioner.*

Även om bilden som sådan alltid haft stor betydelse för samhället har det inte ansetts nödvändigt att alla människor ska syssla med bildframställning. Bildskapandet har varit något för specialbegåvade och yrkesexperter. Under det senaste århundradet har den språkliga situationen radikalt förändrats för människan. Massproduktion av text och bild i samverkan vänder sig till alla generationer och dyker upp i de mest skilda sammanhang: från barnböcker, dataspel, samlarbilder, actionfigurer, barbie-dockor o.s.v. till all form av reklam, underhållning och nyhetsförmedling.

Ett problem som blir synligt i ljuset av den här förändrade situationen är att skolan ofta saknar en strategi för hur ett bildspråkligt medlemskap kan introduceras och upprätthållas. Bild – och särskilt bild i samband med bildskapande – definieras både för snävt och för ensidighet vilket leder till att många elever ställs utanför. Om skolan inte anpassar sig till samhällets sammansatta språkkultur, utan envist håller sig till sin slentrianmässiga uppdelning av olika medier och språk avvisar den barnens och ungdomarnas möjligheter till växelval, kompensation och komplettering, och hänvisar dem till ett avgränsat och renodlat språkbruk.

*Barnen och ungdomarna bör återkommande ges möjligheter att diskutera och analysera massmediernas utbud och på egna villkor arbeta med film, teater, tidningsframställning och video-produktion.*

Det är i sådana sammansatta arbetsformer de kan ingå som aktiva medskapare och utveckla nya regler och normer i den samhälleliga kultur som omger dem.

### **Att skapa mening i dansens och rörelsens språk**

Hur mening skapas i dans skiljer sig inte nämnvärt från annan menings-  
skapande verksamhet. Alla individer möter på olika sätt dans som en del  
av samhället: som uttryck för konst och kultur, som social verksamhet,  
eller som hobby eller professionell utövning. I det mötet finns förutsätt-  
ningar för att skapa mening, att involvera andra, att utforska och att  
kommunicera. På en skala, mellan att se och uppleva med alla sinnen via  
bearbetning, reflektion och analys till att själv göra och handla – i detta  
fall att se på dans, att studera dans eller att dansa – uppstår under gynn-  
samma förhållanden mening både för dem som utför och för dem som  
betraktar. För många personer blir världen gripbar genom att de utövar  
dans som lärare, dansare, forskare eller koreograf eller därför att de re-  
presenterar en intresserad allmänhet och publik.

Att skapa förutsätter att individen har lagrat intryck och erfarenheter vil-  
ka hon kan handla och agera utifrån, i dans, i musik, i bild eller i språklig  
kommunikation. Om individen inte får skriva i en mängd olika samman-  
hang och under ledning, utvecklas inte hennes skrivförmåga. På motsva-  
rande sätt krävs träning av färdigheten att dansa eller att skapa dans.  
Kroppen som instrument för gestaltning och kommunikation utvecklas då  
kropp och röst regelbundet tränas, prövas och vidareutvecklas. Individen  
utvecklar då erfarenheter och minne av dans och rörelse. Människan för-  
djupar, genom regelbundna övningar, medvetenheten om sig själv i dans,  
i musik och i de verbala språken.

Eftersom dans alltid pågår med andra individer ökar den kroppsliga med-  
vetenheten också i relation till andra. Att skapa mening i dansen sker i ett  
omfattande samspel mellan individ och kollektiv. Värderingar, liksom  
sociala och kulturella aspekter, är verksamma delar i den processen. Allt-  
eftersom utvecklar barnen och ungdomarna en egen repertoar inom ra-  
men för dans och identitet. Det kinestetiska sinnet har en viktig funktion  
att hjälpa människan att varsebli och förnimma kroppens (kroppars) rö-  
relse och olika kroppsdelars läge. Det är som övriga sinnen aktivt i allt  
utövande och i skolan är det särskilt fokuserat inom Idrott och hälsa med  
bollspel, löpning och redskapsgymnastik. Balans, teknik, smidighet och  
snabbhet är färdigheter som idrotten värderar. De tränas också inom dans  
fast i ett annat sammanhang och då relaterade till gestaltning. Om indivi-  
dens kinestetiska förmåga tränas mångsidigt, även med dans och andra  
typer av rytm- och formspråk, utvecklas erfarenheter om den egna krop-  
pen. Desto mer man lär om kroppens förmåga att uttrycka sig genom  
dans, desto bättre förutsättningar får man att medvetet använda den på  
det sätt man själv bestämmer.

Att skapa mening i dans kan grundläggande uttryckas som att väcka nå-  
gons intresse genom att ge barnen och ungdomarna tillgång till 'rätt'  
verktygslåda i förhållande till formspråk. Verktygslådan för dans innehåller  
bland annat rörelsematerial och kvalitéer i långsamma och snabba  
flöden, förflyttningar och koordinationer i kombinationer.

*Genom att uppleva, utöva och erfara dans tränar de unga sig i att språka, pröva och gestalta genom dans. De tränar seende med alla sinnen, reflektion, tanke och handling i syfte att kommunicera och de utvecklar insikt, omdöme och förnuft, vilka alla är aspekter på mening.*

Den grundläggande träningen från att öva färdigheten att delta och reproducera till att utveckla ett konkret lärande där barnen och ungdomarna självständigt kan hantera och reflektera kunskapen, kan under inflytande av bra pedagogisk ledning förbereda för ett *vidgat* lärande. Emellertid representerar de vanligtvis förekommande arbetsmetoderna med dans i skolan en något beskuren pedagogik som enligt Lpo 94 ska syfta till känslor och stämningar snarare än att med de som utgångspunkt arbeta med dans som redskap för att utveckla kunskap och mening.

### **Att skapa mening i musikens språk**

I musiken används begrepp som *puls* – ett flöde av jämna slag, *betoning* – något slag får större tyngd men inte nödvändigtvis annan längd, *takt* – när en betoning förs in i pulsen med jämna mellanrum så att det bildar ett mönster, *rytm* – en förändrad puls där kortare och längre slag blandas i en struktur, samt *frekvenser*, *sekvenser*, *dynamik* och *nyanser*. Tillsammans bildar dessa *tonhöjd*, *klang*, *tempo* och *melodi*. Dessa element används för att gestalta en mening, ett sammanhang eller en tanke – eller för att pröva en mening i musiken genom att kombinera elementen.

Kunskaper i musik kan innebära att kunna återge musik, reproducera utifrån en notbild eller ett minne (på gehör). Förtrogenhet i musik kan innebära att med hjälp av musikens språk skapa nytt, något eget personligt, som blir unikt. Skapandet av musik i grupp eller enskilt kan innebära att komma nära en skapande process som kan liknas vid den process konstnären tillämpar i sitt skapande. Kunskaper *om* musik handlar om ett intellektuellt kunnande förenat med djupt intresse som i sig ger mening. Men det förutsätter inte någon egen utövning. Kunskaper *med* musik kan vara när musik används för att förtydliga eller illustrera ett annat område. Man lyssnar på medeltida musik när man läser om medeltiden. Man läser om barockens musikaliska mästare, när man talar om barocken o.s.v. Kunskaper *genom* musik slutligen kan vara att man använder musikens språk som stämningsskapare för att via musiken framhäva spänning, glädje etc. – som när man använder musik i filmer eller när man spelar musik i klassrummet samtidigt som man gör något annat.<sup>35</sup>

Aktuell spädbarnsforskning<sup>36</sup> visar på hur det ofödda och det nyss födda barnet förnimmer ljud, rytm och puls i moderlivet. Det nyfödda barnet skapar sätt att uttrycka sig på utifrån vad det redan uppfattat i moderlivet, och prövar det i ”språklig” form. Barnet börjar forma sitt partitur. Till en början baseras språket på primära musikaliska element såsom avläsning

<sup>35</sup> Lindström, 2001

<sup>36</sup> Stern m. fl. år? xxxx

av sinnesstämningar och ansiktsuttryck, ljus och ljud samt puls, rytm, fraseringar och tonhöjd. Att leka med det talade språkets betoningar och egen rytm kan ge nya betydelser åt kända ord och begrepp.<sup>37</sup>

*Sånger och visor vars melodirytmer tätt följer det talade språkets naturliga rytmer är till god hjälp vid språkinläring för människor i alla åldrar.*

Barnens egen musik, den de själva skapar såsom spontansång, personliga ramsor i vardagslivet o.s.v., verkar som ett kitt i den vardagskultur barnet rör sig. När vi talar om barnmusik som genre, är det oftast musik som anses vara för barn skriven av vuxna. Den finns kommersiellt utgiven och någon vuxen köper en skiva eller en kassett till barnet. Barnets musik kan sedan snabbt bli den populärmusik som finns i media, men som speciellt tilltalar barn i formspråk, bild och tempo. Barnet blir tidigt en del av den omgivande kommersiella kulturen, som alla barn och vuxna. Så barnet har därmed minst två olika nivåer i sitt eget musikaliska liv. Den danska medieforskaren Kirsten Drotner talar om konsten att skapa sig själv genom konst. Så uppstår t ex nya genrer inom musiken, där barn och ungdomar prövar sin identitet i kläder, musik och text till ett helhets-språk som handlar om att söka nya konstnärliga uttryck och peka på förhållanden för omvärlden. Ungdomsmusiken kan inte endast förstås som estetiska objekt utan även tolkas utifrån sina sociala funktioner. De musikaliska valen barn och ungdomar gör kan i stor utsträckning förstås som uttryck för den position ungdomar intar i ett socialt sammanhang.<sup>38</sup>

Om barnet sedan börjar skolan och inlemmas i en slags skolkultur som tolkar musiken i kursplanen, blir det tre nivåer att hantera. Ytterligare en kultur kan barnet möta i musikskolan, där förhållandet till musik kan vara något annat än i skolan och i samhället. Nu kan barnet behöva hantera fyra olika slags kulturnivåer eller ”språk”.<sup>39</sup>

Fortsatt ut i livet krävs det dialog kring det barnet skapar av musik, själv och tillsammans med andra. Hur skolan skapar forum för barns och ungdomars egna språk, så att barriären mellan det privata och det offentliga blir till en bro, kan vara avgörande för om skolans ska ses som en viktig plats att vara på för att lära sig lära.

Barnets sätt att använda sig av musiken kräver lyhördhet från den vuxna världen, så att barnet och ungdomarna blir medskapare av kulturen i skolan. Många gånger tolkas innehållet i kursplanerna så att det bildas en alldeles speciell kultur just i skolan i fråga om urval, arbetssätt och arbetsformer, trots att styrdokumentet betonar att barns och ungdomars egen musik är en viktig identitetsskapande faktor. Musiken kan erbjuda en social praktik där dels värdegrundsfrågor och demokrati blir en viktig bas, dels där barns och ungdomars egen kultur kommer till uttryck och kan bli forum för diskussion och reflektion.

<sup>37</sup> Artisten Robert Broberg har i sitt konstnärsskap visat otaliga prov på detta.

<sup>38</sup> Bjurström, 1996

<sup>39</sup> Wiklund, 2001

### Att skapa mening i nya språklandskap

Moderna elektroniska och digitala medier är oftast multimodala och multimediala.<sup>40</sup> Kombinationer av text, bild och ljud kännetecknar film och teve och i ännu högre utsträckning de digitaliserade hypertexter vi umgås med på internet.<sup>41</sup>

Olika medier använder olika, delvis mediespecifika, former och tekniker för att representera verkligheten. Det är onekligen en viktig uppgift för skolan att erbjuda en mediekompetens som förmår elever att kritiskt diskutera de olika, och ofta motstridiga, bilder av verkligheten som förmedlas av medierna. Medieforskningen tar idag unisont avstånd från den gamla så kallade återspeglingssteorin som sade att medierna kunde ge en helt neutral och objektiv återgivning av förhållanden i verkligheten. Samstämmighet råder nu istället snarast kring ståndpunkten att alla mediala budskap med nödvändighet inbegriper urval, konstruktion, och därmed i viss mening manipulation.<sup>42</sup> Kraven på självständig och kritisk värdering av mediernas innehåll ökar således.

Olika mediers roll för identitetsutveckling kan inte heller överskattas. Rollförebilder, ideal och värderingar förmedlas i en strid ström och genom en mångfald av olika medier. Ungdomskulturforskare har poängterat att medierna är en av de allra viktigaste faktorerna i barns och ungdomars identitetsarbete och socialisation i moderna samhällen präglade av kulturellt frigörande och traditionsupplösning.<sup>43</sup> En utgångspunkt för skolans hantering av de nya medierna måste vara att ta populärkulturen på allvar. Populärkulturen utgör nämligen en fond eller bakgrund för elevernas engagemang i alla pedagogiska sammanhang.<sup>44</sup> Umgänget med populärkulturen sätter viktiga spår i elevernas tankevärld och känsloliv och det är inget som "kopplas ifrån" när de befinner sig i skolan. Men det innebär varken att elevernas erfarenheter av det populära ska underkännas och nedvärderas eller att de okritiskt kan accepteras som genuina uttryck för elevernas egen kultur.<sup>45</sup>

Medierna spelar också en central roll för reproduktionen av kulturen och samhället. De utgör idag tillsammans med skolan den viktigaste av våra offentligheter. En stor del av informationen erhålls i medierad form – till exempel genom nyheter i teve, radio och tidningar. Medierna har på så sätt en starkt kulturskapande funktion och kan bidra till att såväl förena som separera individer, till att innesluta och utesluta sociala grupper.

---

<sup>40</sup> Lehtonen, 2000.

<sup>41</sup> Bolter & Grusin, 1999.

<sup>42</sup> Jensen & Jankowski, 1991.

<sup>43</sup> Ziehe, 1984.

<sup>44</sup> Sholle & Densi, 1993:307.

<sup>45</sup> *Populärkulturen och skolan*, 2000.

Dagens mediemiljöer både uppmuntrar och kräver breda repertoarer av kompetenser och receptionsstrategier. Alla mediala texter kräver en aktiv avkodning för att överhuvudtaget bli begripliga. Receptionen av också den enklaste texttyp kräver alltid en kognitiv aktivitet som inkluderar aktiverandet av en mängd förkunskaper och tolkningsstrategier. Det är ett alltför komplext fenomen för att kunna sättas in i enkla resonemang om att ett visst givet innehåll, till exempel underhållningsvåld, orsakar en viss bestämd effekt: våld i verkligheten. Däremot råder det ingen samstämmighet om vare sig naturen eller omfattningen av den påverkan som medierna obestriddligen har på människor. Positionerna skiftar alltifrån de som menar att en stor del av det våld vi ser i verkligheten faktiskt beror på ”exponering” för medievåld, till dem som menar att medievåldets betydelse är försumbar.<sup>46</sup> Sanningen ligger förmodligen någonstans mitt emellan.

*Målet för skolans medieundervisning måste ytterst förstås och formuleras som ett demokratiprojekt. Det handlar om att utveckla kommunikativa kompetenser inom ett brett spektrum av läs- och skrivpraktiker, i olika medier och genrer.*

En sådan kompetens är nödvändig för att fungera som medborgare i dagens demokratiska samhälle, som i allt högre utsträckning faktiskt kräver en bred mediekompetens som går långt utöver läs- och skrivkunnighet i snäv mening. Inom mediepedagogiken har man alltmer betonat vikten av att integrera teori och praktik i skolans medieundervisning.<sup>47</sup> Ett fruktbart perspektiv erbjuds av medieforskarna Sholle & Denski<sup>48</sup>. De lyfter fram tre samverkande praktiker som bör finnas med i utvecklingen av det mediala meningsskapandets socialisation.

(1) Den första praktiken är en *omläsning* av medierna. Här handlar det om att bli förtrogen med de koder och konventioner som kulturella texter av skilda slag är uppbyggda av. Det handlar också om att ta ställning till hur texter uttrycker olika ideologiska intressen. Inga texter är värderingsfria. Benämningen omläsning av medierna sätter alltså fingret på att syftet är att se på medierna med nya ögon, att skapa distans till det som kan verka oproblemiskt.

(2) Det är vidare viktigt att inte glömma att elevernas umgänge med medier i hög utsträckning handlar om känslor och behov. Elevernas umgänge med populärkulturen spelar en viktig roll i deras identitetsarbete och det måste respekteras och tas på allvar. Men samtidigt får inte de här erfarenheterna lämnas obearbetade eller strykas medhårs. Målet är att uppnå också en *känslomässig reflexivitet*. Det gäller i undervisningen att hitta just de kopplingar mellan erfarenheter och kulturkonsumtion som faktiskt finns och som spelar en roll för eleverna.

<sup>46</sup> *Media effects and beyond. Culture, socialization, lifestyles*, 1994.

<sup>47</sup> Drotner, 1992.

<sup>48</sup> Sholle & Denski, 1993.

(3) Den tredje praktiken kallar Sholle & Denski för *omskrivning*. En kritisk kultur- och mediepedagogik måste integrera även vad man i vardagligt tal kallar produktion. Eleverna ska ges en möjlighet att själva uttrycka sig med medier. Men det får inte bara innebära att man lär sig exempelvis videofilmandets elementa. Eleverna ska också uppmuntras att producera motbilder och alternativ till de dominerande mediernas skildringar av verkligheten och samhället.

### Ett exempel

I det här kapitlet har vi försökt visa på betydelsen av att utgå från och använda utvidgade text- och språkbegrepp i våra lärmiljöer. Det är effektiva stödstrukturer för barns och ungdomars vägar in i den kultur och det samhälle de är medlemmar av. Några röster från Lärkan, den skolverksamhet som beskrevs inledningsvis i det här kapitlet, får utgöra slutvinjett<sup>49</sup>:

*Vårt motto på Lärkan är att två hjärnhalvor arbetar bättre än en. Om du bara får använda huvudet när du ska uttrycka något kunde du lika gärna vara utan kropp. Men kroppen är väldigt påtaglig särskilt för tonåringar. All energi måste få komma ut någonstans. Då först är det möjligt att tänka.*

*Rektor Michael Frankenstein*

*Några elevröster:*

*För mig har Lärkan inneburit att jag har börjat skolan. Tidigare gick jag aldrig på lektionerna.*

*Jag kom till Lärkan för att jag hade dåliga betyg framförallt i matte. Men nu förstår jag för första gången vad det handlar om. Särskilt om jag räknar på ryska. Och jag vågar stå på scen.*

*Att lära mig svenska har varit viktigast. Språket är viktigt och jag bor ju här och jag rappar på svenska. Dansen är också kul.*

---

<sup>49</sup> Nordenfalk, 2002: 60-68.

## Kapitel 3

### Läsande, skrivande och samtalande

I det här kapitlet ska vi närmare beskriva vad det innebär att lära sig att läsa och skriva och hur samtalet om det man läser och skriver kan vara ett viktigt stöd i utvecklande av en skriftspråklig förmåga. Kapitlet inleds med en beskrivning av vad skrift och skriftspråk är, och hur skriven text skiljer sig från talspråkliga texter. Här beskrivs också några viktiga skillnader mellan att läsa och skriva i bok- och papper/penna-mediet och i IKT-mediet<sup>50</sup>. Därefter behandlas hur det går till att lära sig detta i sitt förstaspråk. Läs- och skrivinläring för flerspråkiga elever behandlas i ett särskilt kapitel.

### Skrift och skriftspråk

Skriftspråk består vanligen av skrivtecken samt normer och regler för hur tecknen kan kombineras. I vår kultur har vi ett alfabetiskt skriftsystem baserat på bokstäver som kan kombineras till större enheter som ord, fraser, satser, meningar och texter. I andra kulturer förekommer stavelsebaserade (syllabiska) och ordbaserade (logografiska) skriftsystem.

Tecknen inom olika skriftsystem har sin motsvarighet i talet. Bokstäverna i det alfabetiska skriftsystemet pekar ut språkljud i talet som inom språkvetenskapen kallas *fonem*. Att förstå att talet kan ses som bestående av mindre delar – fonem – brukar kallas för att man är *fonologiskt medveten*. Inom forskningen har det visats att barn som är fonologiskt medvetna också har en mycket god prognos för att lära sig hur skrivtecknen används i läsande och skrivande.<sup>51</sup> Däremot finns det olika åsikter inom forskningen om huruvida läs- och skrivinläring förutsätter fonologisk medvetenhet, eller om det förhåller sig tvärtom. En tredje ståndpunkt – och den idag kanske vanligaste – är att den fonologiska medvetenheten utvecklas samtidigt med läs- och skrivinläringen, och att dessa båda processer sker i interaktion med varandra.<sup>52</sup>

Tal och skrift är direkt kopplade till varandra genom språkljuden och bokstäverna, men skriftspråket i sin helhet har en mer indirekt koppling till talspråket. Vi skriver vanligen inte som vi talar, och vi talar inte som vi skriver. Skrivna texter är också ofta oberoende av de sammanhang var de skrivs och läses. En annan term för det är att texterna är *dekontextualiserade*. Som skrivare av en text får man tänka sig vilka mottagarna är och hur de kan reagera på det man skriver. Och som läsare får man själv skapa sig en bild av det man läser om, vilket kan vara problematiskt för ovana läsare. Många lärare vittnar om att deras elever har svårt att skapa sådana bilder av det de läser.

<sup>50</sup> IKT står för informations- och kommunikationsteknologi.

<sup>51</sup> Se vidare i kapitel 5 om läs- och skrivsvårigheter för en diskussion om detta.

<sup>52</sup> Liberg, 1990.

Att lära sig att läsa och skriva innebär att man lär sig delta i språkliga aktiviteter som inte alltid liknar de talspråkliga aktiviteter som man är van vid från tidigare. Skrivna texter är ofta mer självbärande än talade texter. Till skillnad från talade texter är de också ofta informationsmässigt mer täta och väl sammanhållna kring en textkärna. Många gånger har de även en mer komplex språklig uppbyggnad.<sup>53</sup> Olika typer av skrivna texter, som mer berättande gentemot mer faktrainriktade texter, kan naturligtvis se mycket olika ut.<sup>54</sup>

Läsandet och skrivandet av svårare texter kan underlättas av goda stödstrukturer och ett bra för- och efterarbete. Det finns många olika sätt att förbereda sig inför läsandet eller skrivandet av en text. Samtal, informellt skrivande, bildskapande och dramatiserande är några exempel. Läsning av skönlitterära texter kan ofta vara en bra förberedelse inför arbetet med mer fakdatyngda texter. Bilder och informativa illustrationer kan också göra en text mer levande och på så sätt underlätta läsandet och skrivandet.

IKT-mediet ger här andra möjligheter än det traditionella bok- och papper/penna-mediet.<sup>55</sup> I IKT-mediet kan man få texten uppläst av en inspelad röst. Med hjälp av hypertextteknik kan man få ytterligare förklaringar, beskrivningar och exemplifieringar av svåra ord, uttryck och passager i texten. Med den här tekniken kan man också lägga in både ljud- och bildillustrationer av olika slag som musikinslag, filmer, bilder, tabeller, diagram osv. Läsandet och skrivandet står på så sätt i dialog med och stöds av en mängd olika sinnesintryck. Det ger möjlighet till ett meningsskapande genom flera sinnesingångar och upplevelser, ett multimodalt meningsskapande. Exempelvis visas i en studie<sup>56</sup> av lågmotiverade läsare i skolår 3 att läsning av barnböcker med stöd av datorprogram kan innebära att dessa elever utvecklar en mer positiv hållning till läsandet. IKT-mediet och ordbehandlingsprogram ger också möjlighet till en större rörlighet i texten. Man kan mycket lätt gå från ett mer linjärt läsande och skrivande till ett läsande och skrivande som rör sig mellan olika nivåer i texten och från ett ställe till ett annat. IKT-mediet och ordbehandlingsprogram ger således upphov till läs- och skrivarter som inte varit möjliga i vårt traditionella pappersmedium.

*Samtalet runt texterna utgör genomgående ett viktigt stöd och en avgörande länk mellan tidigare erfarenheter i talspråket och de nya erfarenheterna i mötet med skriftspråket.*

Man bör också vara medveten om att de kunskaper och erfarenheter som barn och ungdomar bär med sig in i läsandet och skrivandet kan variera

<sup>53</sup> Se t.ex. Scollon & Scollon, 1981:69-71, 79-80; Snow, 1983:186

<sup>54</sup> Se t.ex. Liberg, 2001.

<sup>55</sup> Se t.ex. Reinking, 2001.

<sup>56</sup> Adam & Wild, 1997.

mycket beroende på hembakgrund och annat. Det är viktigt att samtalet runt texterna knyts till barnens erfarenhetsvärld.

### Att lära sig läsa och skriva

Barns första möten med läsandet och skrivandet kan variera mycket beroende på social och kulturell bakgrund. En del barn ingår i läsaktiviteter redan innan de fyllt ett år. I andra kulturer och sociala grupper sker inträdet i den skriftspråkliga världen betydligt senare. För vissa barn är det först när de kommer till skolan som de på allvar möter det skrivna ordet.<sup>57</sup>

Mycket av grunden för framtida läs- och skrivvanor läggs innan man börjar skolan. Parentetiskt kan nämnas att för tjugo till trettio år sedan var en sådan tanke nästan omöjlig att uttala i pedagogiska sammanhang. Bilden har dock förändrats dramatiskt över åren och på många förskolor arbetar man idag mycket systematiskt med att bygga in olika läs- och skrivaktiviteter i förskolans pedagogik.<sup>58</sup> Men det finns fortfarande skolor som inte tar vara på de erfarenheter och kunskaper som byggs upp i förskolan.<sup>59</sup>

Barns läs- och skrivutveckling grundläggs på flera olika sätt.<sup>60</sup> En viktig förutsättning är naturligtvis att de får möta den skriftspråkliga kulturen med dess specifika kulturella redskap: skriften, skriftspråkets genrer samt de rent fysiska artefakterna: böcker, skrivpapper och pennan. Genom dessa möten kan de bättre förstå varför man läser och skriver och se glädjen med att kunna läsa och skriva.

*Genom möten med vuxna läsare och skrivare kan barn och ungdomar få positiva förebilder för sitt eget läsande och skrivande.*

I den tidiga läs- och skrivutvecklingen läggs grunden för att få uppleva att man kan uttrycka saker och ting på andra sätt än vad man gör i tal-språket. Man ges möjlighet att utveckla ett rikare språk. En del av det är att läsa och skriva inom olika genrer, både narrativa genrer – till exempel sagor, rim och ramsor, fantasy, realism – och informativa genrer: faktatexter av olika slag. Här läggs också grunden för att lära sig hantera redskapen för läsandet och skrivandet. Man lär sig hur man håller i bok, papper och penna och vad man gör med dem. Vidare lär man sig olika strategier för att hantera skriften.

En viktig aspekt när det gäller utveckling av läs- och skrivförmågan är förmågan att ”röra sig i texten”. Med *textrörlighet* menas att man kan lära

<sup>57</sup> Se t.ex. Heath, 1983; Scollon & Scollon, 1981.

<sup>58</sup> Se t.ex. Cochran-Smith, 1984; Britsch & Meier, 1999.

<sup>59</sup> Se t.ex. *Nationella kvalitetsgranskningen 1998. Läs- och skrivprocessen i undervisningen*, 1999.

<sup>60</sup> Se t.ex. Verhoeven & Snow, 2001.

sig att använda det man redan läst eller skrivit för att förstå det som kommer längre fram i texten eller för att skapa en fortsättning i sitt skrivande (*framåtriktad textrörlighet*). Det kan också innebära att man kan använda det man just läst eller skrivit för att fördjupa sin förståelse av det man läst tidigare i texten eller för att förändra det man skrivit tidigare (*bakåtriktad textrörlighet*). Textrörlighet innebär också att man kan gå ut från texten och koppla innehållet till egna erfarenheter och förkunskaper (*utåtriktad textrörlighet*).

De olika formerna av textrörlighetsstrategier är exempel på *dekontextualiserad* läsning och skrivning. Förmågan att vara textrörlig stödjer kunskapsutvecklandet inom ett ämnesområde. Många barn och ungdomar i skolan klarar av att läsa av en text, men de klarar inte att använda och förstå texten på ett djupare sätt. De är med andra ord inte särskilt textrörliga.

Forskning inom området "early literacy" visar att grunderna för textrörlighet läggs redan innan barnen kan läsa och skriva själva.<sup>61</sup> I vilken mån det sker är beroende av i vilka läs- och skrivmiljöer barnen ingår och hur de får delta i olika läs- och skrivaktiviteter. Här har det visat sig att starka stödstrukturer kan skapas både i hemmiljön och i förskolemiljön. Det handlar då dels om läs- och skrivvanor och det sociala samspelet i olika typer av läs- och skrivaktiviteter, dels om tillgången till böcker och annat läs- och skrivmaterial. I det senare fallet är bibliotekens roll mycket betydelsefull. Här kan barn, föräldrar och förskolepersonal finna ett rikt utbud av böcker. Bibliotekarier är också en god hjälp för att orientera sig i det utbudet.

### Gemensamt läsande och skrivande

*Att läsa och skriva tillsammans, och att samtala kring det som man läser och skriver, är sannolikt det allra viktigaste stödet som man kan ge för att barns och ungas läsande och skrivande ska utvecklas.*

Samtalet fungerar som en brygga in i de skriftspråkliga världarna. Genom samtalet kan man bygga upp en förförståelse för det man sedan ska läsa eller skriva om. Man kan också samtala om det man precis läst och skrivit i relation till det som stått tidigare i texten och det som anknyter till egna upplevelser. Det är i de här samtalen barnen kan ges möjlighet att utveckla sin textrörlighet.

Genom att läsa och skriva tillsammans med olika personer och i olika sammanhang får barn en mängd olika erfarenheter av att använda texter och samtala om dem. De måste lära sig att anpassa sig till olika medaktörer och ta hänsyn till deras olika perspektiv. De kan därigenom lära sig att distansera sig från sig själva och att ta andras perspektiv. Den förmå-

61 Se t ex Beals & De Temple, 1993; Björk & Liberg, 1996; Cochran-Smith, 1984; Dahlgren & Olsson, 1985; Liberg, 1990, 1993; Palinscar & Brown, 1989, 1993; Pappas, 1991; Snow & Ninio, 1986; Verhoeven & Snow, 2001; Williams, 1994.

gan är starkt förbunden med förmågan att använda ett mer dekontextualiserat språk, vilket i sin tur gynnar barnens läs- och skrivutveckling.<sup>62</sup>

En slutsats man kan dra av detta är att barn som får ingå i en mängd olika läs- och skrivsammanhang med olika personer – där man använder ett mer generellt och dekontextualiserat språk – har en bättre läs- och skrivprognos än barn som inte får dessa rika erfarenheter. Inom den anglosaxiska världen är det idag ganska vanligt med så kallade "home-school-programmes". I sådana program ges föräldrar kunskap om hur de kan stödja sina barns tidiga möten med läsandet och skrivandet.<sup>63</sup> Föräldrarnas vana av att ingå i skriftspråkliga textvärldar är också en viktig faktor för utvecklandet av en god läs- och skrivförmåga.

I en stor metastudie, som inkluderar en mängd andra studier av tidigt läsande och skrivande, visas att fonologisk medvetenhet och vana av gemensamt läsande och skrivande är de viktigaste faktorerna för att kunna förutsäga barns fortsatta läs- och skrivutveckling.<sup>64</sup> Men det är angeläget att betona att det inte räcker med att barnen får möta de skriftspråkliga världarna, utan än viktigare är hur de mötena ser ut och vilken kvalitet de har.<sup>65</sup>

### Eget läsande och skrivande

I miljöer där olika typer av skrivmaterial, böcker och besök på bibliotek är vanliga inslag i verksamheten, ges barn möjlighet att inte bara delta i läs- och skrivaktiviteter där vuxna är involverade, utan de kan också initiera dem själva. I sådana miljöer tar barnen många gånger spontant in läs- och skrivaktiviteter i sina lekar och provar på egen hand hur man gör.<sup>66</sup> Deras läsande och skrivande utgör en sorts rollek. Till en allra första början tar det formen av låtsasläsande och låtsasskrivande. Redan i den här tidiga formen kan man iaktta att barn gör skillnad mellan olika genrer. När de låtsasläser exempelvis en berättelse respektive en faktatext, använder de olika språkliga former som är förknippade med dessa respektive genrer.<sup>67</sup>

En annan form av tidigt läsande är när barnen vet att det är en text de har framför sig och utifrån situationen förstår vad texten betyder. På så sätt kan de *situationsläsa* till exempel mjölk som står på mjölkpaketet. Ord som är betydelsefulla för dem lär de sig ofta snabbt att läsa och skriva i en mängd olika sammanhang. De har därmed lärt sig att läsa och skriva de orden som logografiska helheter. De allra första ord de på så sätt kan

---

62 Pellegrini, m.fl., 1995. Däremot pekas i den här studien på att det är inte klarlagt hur detta positiva samband ser ut med avseende på orsak och verkan. Dvs. det är inte klarlagt om det att ingå i olika grupperingar är orsak till att man blir en god läsare och skrivare, eller tvärtom, eller om det är så att de här två aspekterna interagerar och stödjer varandra på ett mer intrikat sätt.

63 Se t.ex. Bus, 2001; Leseman & de Jong, 2001.

64 Bus, m.fl., 1995.

65 Se t.ex. McGill-Franzen & Allington, 1999.

66 Se t.ex. Kenner, 2000.

67 Pappas, 1993.

helordsläsa och helordsskriva är mycket ofta det egna namnet och namn på andra personer och djur som står dem nära. Många barn går sedan vidare och ”knäcker koden”.<sup>68</sup>

Mycket av de tidiga egna försöken att läsa och skriva sker tillsammans med en redan läs- och skrivkunnig som får utgöra bollplank och stöd, men efterhand får de vuxna mer anta rollen av att vara de tänkta mottagarna för barnets läsande och skrivande. När barnen väl börjar läsa på egen hand avtar den gemensamma läsningen betydligt.<sup>69</sup> Barnen har inte samma behov att få texter lästa för sig. De börjar själva få ett flöde och flyt i sin läsning.

I den allra första delen av den här fasen av eget läsande och skrivande är det inte ovanligt att skrivandet tar överhand över läsandet. Det tidiga egna skrivandet består till en början ofta av en blandning av alla de ovan beskrivna formerna av skrivande: låtsasskrivande, situationsskrivande, helordsskrivande och ljudningsskrivande. Så småningom dominerar de två senare strategierna. Mycket av det allra första skrivandet består av små korta texter till de bilder barnen ritar. Så småningom skriver de enkla berättelser.

I de första skolåren dyker ibland även mer komplicerade berättande texter upp, ofta egna personliga berättelser. Det händer också att ganska små barn försöker skriva inom den informativa genren. Exempel på sådana texter kan vara listor av olika slag, intervjuer, rapporter, reklam och recept. Redan i den här tidiga utvecklingsfasen kan man se att barn skriver på olika sätt när de skriver en berättelse och när de skriver en faktatext. De är alltså förmögna att göra skillnad mellan olika genrer. Deras kunskap om informativa genrer är dock mindre utvecklad i de tidiga skolåren.<sup>70</sup> Studier visar emellertid att de kan använda sig av informativa genrer i sitt talspråk.<sup>71</sup>

Barnens skrivande bygger många gånger på böcker och serier de läst, TV-program de sett, sånger de sjungit osv. En forskare som studerat barns tidiga skrivande mycket ingående är Anne Haas Dyson.<sup>72</sup> Hon visar i sina arbeten just på betydelsen av att barnen får ta med sig de texter de känner från sin vardag in i förskole- och skolarbetet. De här texterna utgör en stödjande bakgrund till de texter de ska skapa i skolan. De lånar lite här och där och producerar egna texter. Erfarenheterna från andra områden utgör således viktiga stödstrukturer i skrivandet.

Dyson studerar även dessa processer bland barn med annan kulturell bakgrund än medelklassens barn. Hon visar i dessa studier att barn är ideologiska varelser som gör mer eller mindre medvetna val av vilka tex-

---

<sup>68</sup> Detta utvecklas mer i nästa avsnitt, ”Att lära sig hantera skriften”.

<sup>69</sup> Bus m.fl., 1995.

<sup>70</sup> Se Lex, Kamberelis & Bovino (1999) som ger en fyllig översikt över forskning om genreutveckling i barns skrivande.

<sup>71</sup> Littleton, 1998.

<sup>72</sup> Dyson, 1993, 1995, 1997a, 1997b, 2001.

ter de vill delta i och skapa. Barn kan välja bort eller välja att ta in vissa typer av texter därför att texterna är pojkkaktiga eller flickaktiga, ute eller inne, ”töntiga” eller ”häftiga” osv. Hon menar att barn inte i första hand är lärande varelser, utan människor av kött och blod som lever sina liv i den komplexa vardagen. De är inte bara individer som uppfinnar på nytt redan existerande kunskaper. De är inte heller noviser som guidas av vuxna in i lärandet. De är snarare aktiva medskapare av kulturer i utveckling.

I det gemensamma läsandet och skrivandet ges barnen möjlighet att bygga upp en förståelse av – och en medvetenhet om – vad det innebär att befinna sig i skriftspråkliga verksamheter.<sup>73</sup> De börjar så smått bli *skriftspråkligt medvetna*. I det gemensamma läsandet och skrivandet är de sociala stödstrukturerna viktiga grundpelare för utvecklingen. I det egna läsandet och skrivandet är stödstrukturer i form av olika sociokulturella redskap och normer för hur man gör olika saker i språket mer påtagliga.

Det bör i detta sammanhang påpekas att det i vissa kulturer inte alls är vanligt att de vuxna genom olika former av samtal guidar sina små in i ett lärande.<sup>74</sup> Det innebär att barn och ungdomar som kommer från sådana kulturer inte upplever det som särskilt naturligt att en vuxen går in och stödjer deras läsande och skrivande. Det kan vara *en* grund för att de här barnen och ungdomarna kan känna sig främmande i ett svenskt förskole- och skolsammanhang.<sup>75</sup>

### Att lära sig hantera skriften

Att lära sig hantera skriften innebär att lära sig känna igen skrivna ord och ordens beståndsdelar – bokstäverna – och hur de är kopplade till talet. Som vi sett i tidigare avsnitt lär sig barn att både helordsläsa och helordsskriva en del ord redan mycket tidigt. Till en början kan denna typ av så kallat ’logografiskt’ läsande och skrivande vara vacklande och osäkert. Ofta förlitar sig barnen på enstaka ledtrådar i orden för att kunna känna igen dem och skriva dem. Början av orden och ordens form är sådana vanliga ledtrådar, men de är ofta ett osäkert stöd vilket gör att fel-läsningar och fel-skrivningar kan uppstå. Exempelvis kan namnet *Johan* läsas som *John* om barnet är mer bekant med det senare och mindre eller inte alls bekant med det förra. Och när barnet ska skriva *John* kanske bara de första bokstäverna kommer med, eller så kan det bli ”JON”.<sup>76</sup>

De allra flesta barn utvecklar dock sin förmåga att helhetsläsa och helhets skriva. De är på väg att utveckla en ortografiskt baserad helhetsläsning och -skrivning. De blir så småningom mycket skickliga i att känna

---

73 Begreppen ’medvetenhet’ och ’att vara medveten’ används i den här framställningen i bemärkelsen av att man i första hand kan visa hur man gör något visst och på så sätt visa att man kan detta. I andra hand innebär det att man uttryckligen kan tala om hur det går till när man gör detta. (för distinktionen ’visa’ - ’säga’ se Liberg 1990: 57f).

74 Se t.ex. Heath, 1983.

75 För diskussion av detta se t.ex. Dyson, 1995.

76 Liberg, 1990, 1993, 1996.

igen och särskilja inte bara ord utan också hela fraser. Men vägen dit kan se olika ut för olika barn. En del barn lägger ned mycken möda på att bryta ned orden i sina beståndsdelar, bokstäverna. De laborerar med bokstäver och ord, och bygger sedan upp dem till helheter igen. De har ”knäckt koden” och lärt sig använda ljudningstekniken. Andra barn behöver inte alls lägga ned lika mycket arbete på det. De förstår den här tekniken snabbt och lättamt. Men genomgående är att de på ett eller annat sätt använder ljudningstekniken – att skriva och läsa i bokstavsdelar, fonem – för att bygga upp och utveckla sitt ortografiska helhetsläsande och helhetsskrivande.

Att lära sig att använda ljudningstekniken är dock mycket komplicerat. Den består av ett antal mycket abstrakta principer, som inom språkvetenskapen kallas för grammatiskt fonologiska regler. Dessa innebär att man vet:<sup>77</sup>

- hur man ser på språket som ett objekt,
- att man ska dela in språkobjekten i mindre delar, i fonem, och koppla dem till deras motsvarighet i skriften, bokstavsljuden,
- hur stora delarna är, vad bokstäverna heter, hur de låter och hur de ser ut,
- i vilken ordning delarna kommer,
- att om de kommer i en viss ordning så är det ett visst ord, kommer de i en annan ordning är det ett annat ord, och
- att det finns undantag från dessa huvudregler, dvs stavningsregler.

Inläringen av dessa regler underlättas mycket om man ser skriften framför sig när man samtalar om den. Barn som varit med om att bygga skriftspråkliga världar tillsammans med redan läs- och skrivkunniga har som regel fått den möjligheten. Genom att ha skriften framför sig ges de möjlighet att upptäcka och utforska de här reglerna. De jämför och hittar likheter och olikheter. De frågar och funderar. ”Titta, den där (pekar på ett ’o’) ser nästan ut som den där med prickar (pekar på ett ’ö’).” På samma sätt kan de genom lekar i språket – rimmande, allittererande och ramsande – göra liknande upptäckter. ”Doff och koff låter nästan lika.” De får uppleva att man kan titta på språket som ett objekt eller lyssna till det, och att man kan prata om språket och inte bara använda det. Det är oerhört viktigt att just få tala om språket på det viset för att kunna knäcka skriftkoden.

Genom lek med språket och samtal kring det man läser och skriver lär sig barnen att man kan dela in språket i mindre delar. Till en början kan det vara svårt att veta hur stora dessa delar ska vara: ”Mamma, kefir börjar på ke. – Nja, nu tar du både första och andra bokstaven.” Just genom att

---

<sup>77</sup> Se Liberg (1990 eller 1993) för en mer utförlig behandling av dessa principer och hur barn kan gå tillväga för att lära sig dem.

de konfronteras med de vuxnas svar och kommentarer kommer de underfund med hur stora de här delarna ska vara och vad de heter, hur de låter och ser ut. De lär sig att det är bokstavsljud, fonem, man ska dela in i, och inte stavelseljud eller några andra ljud. Nu börjar de förstå frågor som "Hur många ljud finns i 'sol'?" och "Vilka ljud finns i 'sol'?" Komna så långt börjar de också förstå att bokstavsljuden kommer i en viss ordning. Orden börjar på något och slutar på något. "Jag tänker på ett djur som börjar på a. – Apa. – Jaa." Nu kan de också svara på frågor som "Vilket ljud kommer först i 'sol'?", "Vilket ljud kommer sist i 'sol'?" Dessa funderingar och språklekar leder vidare till att de lär sig att bokstav för bokstav ta sig genom hela ord: "Nu kan jag Vera, v, e, r, a." De börjar i och med detta också förstå att om ljuden kommer i en viss ordning så blir det ett visst ord, kommer de i en annan ordning så blir det ett annat ord, t e x p, a, r, i, s blir 'Paris', medan s, i, r, a, p blir 'sirap'.

*Lärandet av de grammatiskt fonologiska reglerna sker bland annat genom lekar i språket, men framför allt genom samtal om språket. Men många barn lär sig det också genom att själva försöka skriva.*

De skriver ord de redan känner till genom sin logografiska helhetsskrivning, men nu delar de upp orden i sina bokstavsdelar: "Nu ska jag skriva Eva, först en eva-bokstav, sen en viktor-bokstav och sist en algot-bokstav." När de inte vet hur man stavar ett ord ber de om hjälp. Men allt som oftast försöker de på egen hand och ljudar ut dessa ord. De använder sig därmed av alla de grammatiskt fonologiska reglerna på en gång i form av strategin *utljudning*. Till en början blir det mycket reducerade stavningar, till exempel 'Emma' blir 'MA' och 'kram' blir 'GRM'. De klarar med andra ord inte av att hantera alla reglerna på en enda gång. Bland annat händer det att de tappar bokstavsljud, samtidigt som andra ovidkommande bokstäver kan komma in.

Genom försöken att skriva ord de själva valt samlar de på sig kunskap om hur bokstäverna ser ut och låter, i vilken ordning de ska komma och hur man gör för att ljuda. Den kunskapen har de stor nytta av när de börjar försöka läsa ord de inte har en aning om vilka de är och där sammanhanget inte ger dem något stöd. I de fallen måste de använda sig av den andra grammatiskt fonologiska strategin, *ihopljudning*. De har med andra ord tränat upp det något mer komplexa ihopljudningsläsandet genom det något mindre komplexa utljudningsskrivandet.

Utljudningsskrivande och ihopljudningsläsande lägger grunden för en *grammatisk fonologisk medvetenhet* om språket, vilken har avgörande betydelse för barns fortsatta läs- och skrivutveckling.<sup>78</sup>

*Brister i den grammatiska fonologiska medvetenheten är en av de starkaste prediktorerna för att tidigt se vilka barn som kan behöva extra hjälp med sin läs- och skrivinlärning.*

78 Se t.ex. Adams, 1990.

Svaga läsare har nästan alltid problem med den fonologiska medvetenheten.<sup>79</sup> Men för de flesta barn utgör det här inget hinder. När de väl lärt sig även dessa strategier går det för många barn mycket snabbt att komma in i en mer utvecklad läsning och skrivning.

Under de senaste hundra åren har det pågått en stundtals ganska intensiv debatt om hur barn lär sig att läsa och skriva.<sup>80</sup> Frågan i fokus har varit om läs- och skrivinlärning bäst sker via ljudmetod eller helordsmetod. De senaste trettio årens forskning inom framför allt områdena "early literacy" och "språklig medvetenhet" har lett till en ökad samsyn i dessa frågor. De flesta forskare idag menar att frågan är felställd. Det handlar inte om ett antingen-eller, utan om ett både-och.<sup>81</sup> Och metoden i sig har sannolikt inte den avgörande betydelse som den tidigare tillskrevs av både forskare och praktiker.

Idag börjar man också att problematisera och studera vilka ytterligare aspekter av språket som är relevanta som prediktorer för den fortsatta läs- och skrivutvecklingen.<sup>82</sup> Exempel på sådana faktorer är barnets aktiva vokabulär, förmåga att återge och förstå enskilda meningar och hela berättelser samt förmåga att delta i språkliga samspel. Mycket av den forskningen ligger ännu i sin linda. Men den utgör betydande utmaningar för framtiden.

---

<sup>79</sup> Se vidare kapitel 4 om läs- och skrivsvårigheter.

<sup>80</sup> Se Hjalme (1999) för en utförlig beskrivning av debatten och hur läget ser ut idag.

<sup>81</sup> Se t.ex. Verhoeven & Snow, 2001.

<sup>82</sup> För en diskussion av detta se Gee (2000, 2001)

### Att vidareutveckla sitt läsande och skrivande

Att vidareutveckla sitt läsande och skrivande i senare skeden innebär att man bygger ut sin repertoar av vilka texter man kan läsa och skriva och för vilka syften de läses och skrivs. De strategier man använder för att göra detta förfinas. Man utvecklar ytterligare läs- och skrivstrategier och smälter samman dem till egna arbetssätt, till egna läs- och skrivarter. Man är flexibel i sitt läsande och skrivande.

En del elever kan dock långt upp i skolåren fortfarande vara i ett tidigt utvecklingsskede, medan andra kan vara i ett senare skede i mycket tidig ålder. Det finns ett antal anekdotiska exempel på barn som redan före skolstart har utvecklat en mycket bred läsrepertoar, som kan omfatta allt från avancerade faktaböcker till avancerade skönlitterära texter. Det innebär att lärare på alla stadier måste ha en god kunskap om vad det innebär för en individ att vara i en tidig eller en senare läs- och skrivutvecklingsfas.

### Läsa för att samtala och skriva

*Läsa gör man inte i första hand bara för att läsa av en text, utan också för att uppleva och lära sig något. Genom att samtala eller skriva om det man läst kan man dela sina tankar med andra. På så sätt förstärks och fördjupas upplevelsen av det lästa.<sup>83</sup>*

Genomgående för många modeller av mer utvecklat läsande är, att det är fråga om en social akt i vilken individen ingår som aktiv aktör. Som läsare tar man med sig sina personliga förkunskaper och erfarenheter, däribland erfarenheter av att delta i olika språkliga sammanhang<sup>84</sup>, och går in i ett möte med texten. I det mötet utvecklas olika sätt att läsa, olika läsarter eller läspraktiker.

Langer<sup>85</sup> beskriver fyra olika sådana sätt som hon menar att man kan variera mellan i en och samma läsning. Den första innebär att man gör en mer ytlig läsning och bekantar sig med texten. I den andra typen av läsart går man in i texten och funderar över motiv, känslor och relationer som ligger i textens handling. I den tredje kliver man ut ur texten och jämför det lästa med tidigare erfarenheter man har. Den fjärde innebär att man distanserar sig från texten, jämför den med andra liknande texter, undersöker bildspråk och utsätter det lästa för kritisk granskning.<sup>86</sup> Det finns däremot inte någon specifik ordning mellan de här läsarterna, utan man kan röra sig helt fritt mellan dem. Utvecklad läsning innebär således en hög grad av sådan rörlighet. Langer menar dock att en inte så utvecklad

<sup>83</sup> Malmgren, 1997:227.

<sup>84</sup> Erfarenheter av att ingå i olika språkliga sammanhang benämns också i flera av dessa modeller som en persons diskurshistoria.

<sup>85</sup> Langer, 1992b, 1995.

<sup>86</sup> Se också Luke & Freebody (1997), Gunnarsson (1982), Kress (1989), Nerman (1985) och Säljö (1996) för likartad beskrivningar.

läsare karaktäriseras av att hon/han tillbringar större delen av lästiden med en mer yttlig läsning. En sådan läsare är starkt begränsad i sin textrörlighet och sin rörlighet mellan olika läsarter.

Forskare som mer specifikt studerat barns, ungdomars och vuxnas läsande av skönlitteratur beskriver det som ett identitetsbygge, en psykologisk socialisation och grund för en delaktighet i en kulturell tolkningsgemenskap.<sup>87</sup> Exempelvis beskriver Appleyard<sup>88</sup> att före skolåldern ses läsningen som lek, i tidig skolålder ser sig läsaren som hjälten eller hjältninnan och i tonåren ser läsaren sig som en tänkare. I den senare ungdomen ser hon/han sig som en tolkare, och den vuxne, slutligen, ser sig som en pragmatisk läsare som också omfattar alla de tidigare rollerna. Som Malmgren<sup>89</sup> påpekar, skapar dock en sådan strikt stadiindelad modell en mycket normativ och kulturbunden syn på läsaren.

#### *Skriva för att samtala och läsa*

Precis som med läsandet så ingår också skrivandet i ett kommunikativt rum där samtalande, läsande och skrivande är förenade till en helhet. Man skriver för att andra ska kunna läsa det man skrivit, och ibland vill man också kunna samtala om det. Genom samtalet kring det skrivna förstärks och fördjupas upplevelsen av det som texten handlar om.

Den fortsatta skrivutvecklingen innebär att man kan skriva texter som fyller alltmer specifika syften och ingår i alltmer specifika sammanhang. Man utvecklar sin repertoar av skrivfunktioner och förmåga att utforma sina texter på ett sätt som är anpassat till de funktionerna. Evensen<sup>90</sup> menar dock att en viss turbulens kan uppträda i vissa skeden i den här utvecklingen, när man inte lyckas finna den språkliga dräkt man önskar för att fylla det syftet man vill uppnå.

Att skriva inom olika genrer, som narrativa och informativa genrer, kallas enligt Dysthe<sup>91</sup> för *skrivande för att kommunicera*. En annan form som hon framhåller är *skrivande för att tänka och lära*. Dysthe pekar på att den viktigaste skillnaden mellan de här båda huvudtyperna är vilket syfte de fyller:

*Om jag skriver för att utforska tankar och pröva idéer samt för att reflektera och tänka kring ett ämnesområde, innebär det att jag skriver för mig själv, inte för andra. Även om jag låter andra läsa det jag skrivit är det inte avsett för kommunikation med en läsare. Jag använder då texten som en dialogpartner, som jag prövar idéer och tankar på och som kan stimulera mina tankar.*

---

<sup>87</sup> Se t.ex. Malmgren, 1997.

<sup>88</sup> Appleyard, 1991.

<sup>89</sup> Malmgren, 1997.

<sup>90</sup> Evensen, 1997: 166f.

<sup>91</sup> Dysthe, 1996: 92ff.

I ett sådant skrivande behöver man inte alltid följa de formella regler som gäller i ett skrivande för att kommunicera. I stället använder man det språk som passar bäst i just den stunden. Det kan vara enstaka ord och ofullständiga meningar tillsammans med andra framställningssätt som skisser och diagram av olika slag. Dysthe kallar också den här formen av skrivande för att *tänka med pennan*.

Kännetecknande för ett utvecklat läsande och skrivande är:

- att man utifrån det syfte man har med läsandet respektive skrivandet kan bestämma hur man ska gå tillväga för att läsa (skumläsa, ytläsa, djupläsa osv.) respektive skriva (skriva för att kommunicera eller skriva för att tänka och lära),
- att man aktivt kan gå in i ett textmöte med sina förkunskaper, för att skapa länkar mellan vad som är känt och det nya som presenteras (att vara textrörlig),
- att man kan fokusera det innehåll som är viktigt för ens syfte med läsandet respektive skrivandet,
- att man kritiskt kan utvärdera och granska innehållet i relation till sina tidigare kunskaper och sitt sunda förnuft samt i relation till det syfte man har med sitt läsande respektive skrivande,
- att man kan styra sin process så att man faktiskt förstår vad man läser respektive får fram vad man vill ha sagt med sin text, samt
- att man kan skapa och testa inferenser av olika slag: tolkningar, förutsägelser och slutsatser för att stödja läsandet och skrivandet.<sup>92</sup>

I skolan kan man stödja elevernas läs- och skrivutveckling genom att skapa en välavvägd, strukturerad undervisning där de kan pröva olika strategier för att interagera med texter. På så sätt kan de utveckla metastrategier som hjälper dem att vara flexibla i sitt val av läs- och skrivstrategier. Metastrategierna utvecklas genom reflektion över förhållandet mellan vad de får ut av läsandet respektive skrivandet av en text, och de strategier som de använder för att nå sina syften.<sup>93</sup>

### **Faktorer av betydelse för läs- och skrivutveckling**

Av ovanstående genomgång framgår att det är ett antal faktorer som är av stor betydelse för att nå ett funktionellt läsande och skrivande. Dessa faktorer rör (1) läsaren och skrivaren, (2) de texter och textuppgifter hon möter, och (3) de sammanhang vari läsandet och skrivandet ingår (se Figur 1 nedan).

<sup>92</sup> Se t.ex. tidigare omnämnda forskare i detta avsnitt samt Brown, m.fl., 1984.

<sup>93</sup> Se t.ex. Palinscar & Brown, 1989.

När det gäller läsaren och skrivaren är det sociokulturella sammanhang som man befinner sig i en väsentlig aspekt. Är det ett levande språkrum man lever i, eller inte? Är det ett språkrum som är fyllt av böcker, besök på bibliotek och textskrivande, och där läsning, skrivning och samtalet kring det lästa och skrivna utgör betydelsefulla inslag, eller inte? En annan aspekt rör det förhållningssätt som personen i fråga har utvecklat till läsande och skrivande. Är hon/han intresserad, motiverad och känner att det fyller viktiga funktioner i sitt liv, eller inte? En tredje aspekt är personens kunskaper inom ämnet för texten, och i vilken mån ämnet vilar på en kulturell bas som är öppen och uppenbar för henne/honom. Tas personens ämnesmässiga och kulturella erfarenheter till vara, eller inte? En fjärde aspekt rör läsarens och skrivarens språkliga, metaspråkliga och metakognitiva kompetens. Vilka vanor och erfarenheter har personen av att röra sig i både talspråkliga och skriftspråkliga världar? Vilka vanor och erfarenheter har personen av att leka och laborera med språket och tala om det? Vilka vanor och erfarenheter har personen av att tala om sitt eget agerande och kunskapande?

I mötet med texten och textuppgiften inverkar även textens utformning på vad läsaren respektive skrivaren kan lyckas genomföra. Här har vi identifierat några aspekter som kan vara av betydelse. Det rör för det första textinnehållet och den kulturella basen för ämnet. Textens respektive textuppgiftens kapacitet att skapa en engagerad och deltagande läsare och skrivare är en annan viktig faktor. Textens uppbyggnad respektive krav på uppbyggnad är ytterligare två faktorer av betydelse.

Eventuella gap i mötet mellan läsare och text, skrivare och textuppgift, kan överbryggas av det omedelbara sammanhang vari läsandet och skrivandet ingår. Exempelvis kan ett inledande samtal leda en läsare och skrivare in i läsandet och skrivandet. Och det kan följas upp av ytterligare samtal och andra meningsskapande akter i bild, musik, rörelse eller andra former av utövande av texten. Texten ges då ett liv även utanför själva läs- och skrivakten. Det finns mottagare av det lästa och skrivna<sup>94</sup>, det ingår i ett kommunikativt rum.

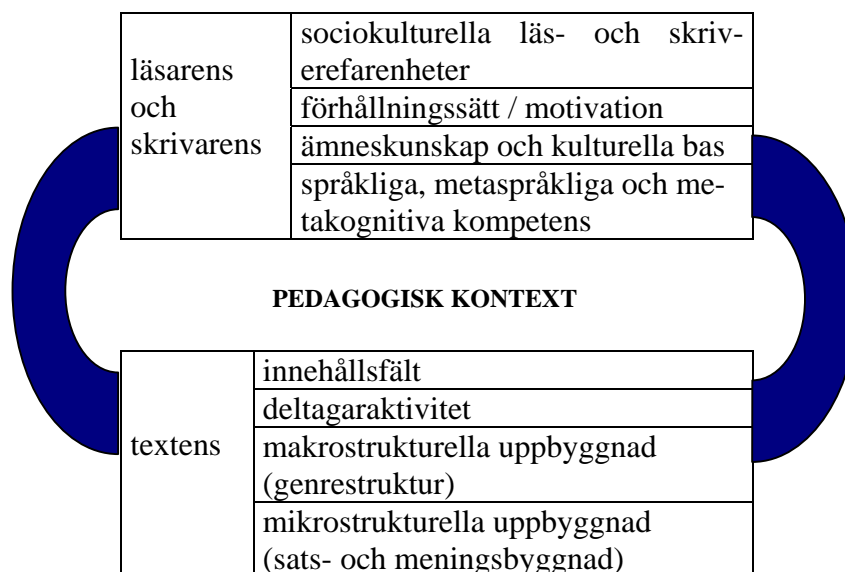
*Många barn och ungdomar läser och skriver väldigt litet utanför skolans verksamhet. Därför är det så viktigt att skolan utgör ett levande språkrum. En viktig del av det språkrummet är biblioteket.*

I ljuset av den forskning som bland annat visar på att barns och ungdomars läsande på fritiden markant har sjunkit de senaste årtiondena<sup>95</sup>, blir förskolans och skolans roll än viktigare i dessa avseenden.

---

<sup>94</sup> Cohen & Riel, 1989.

<sup>95</sup> Se t.ex. Brink, 2000.



**Figur 1.** Aspekter att beakta vid skapande av en god läs- respektive skrivsituation.

Ambitionen att skapa goda läs- och skrivmiljöer i skolan kan ibland komma i konflikt med andra förutsättningar för skolans verksamhet. En sådan förutsättning är att mycket av det som görs i skolan ska bedömas. Barns och ungdomars medvetenhet om det tilltar ofta med åren. De blir mer och mer medvetna om att läraren hela tiden bedömer deras förmåga att läsa och skriva, liksom resultaten av deras läsande och skrivande.

Många gånger är det också endast läraren som är mottagare av det man läser och skriver.<sup>96</sup> För en del elever kan det innebära att de anpassar sig till de krav som ställs, varken mer eller mindre. För andra kan det innebära att de helt ger upp och inte alls bryr sig om vad som sker. För ytterligare andra spelar det ingen roll, för de är så duktiga att de alltid får höga betyg.

Andra konflikter kan röra den organisation som den enskilda skolan utgör, det kollegium man ingår i, de resurser man har att röra sig med osv. Sådana frågor måste hållas levande och diskuteras utifrån nya rön om hur ett språkutvecklande arbete i förskola och skola bör bedrivas. I annat fall är det lätt att man bara sjunker tillbaka och menar att det ändå inte går att göra några förändringar.

<sup>96</sup> I diskussion om framför allt skrivutveckling brukar man mena att ett tecken på att barn och ungdomar befinner sig i den tidiga skrivutvecklingen är att de inte har utvecklat en mottagarmedvetenhet. Evensen (1997) menar att detta är en falsk föreställning. Redan små barn är väl medvetna om vilka de skriver till och har dem i åtanke under skrivandets gång. Problemet enligt Evensen ligger snarast i, att mycket av skrivutvecklingen sker inom skolans ram och där finns inga reella mottagare att ha i åtanke under skrivandet.

Trots dessa strukturella problem finns det många exempel på hur goda miljöer ändå kan utvecklas.<sup>97</sup> Det finns också forskning som försöker problematisera och utreda vad som gör en pedagogisk miljö till god i dessa avseenden.

Några viktiga karaktäristiska drag för sådana miljöer är att arbetet sker i innehållsligt och begreppsligt sammanhållna kunskapsområden, att det äger rum i ett för barnen och ungdomarna tydliggjort funktionellt sammanhang, att det tar sin utgångspunkt i barnens och ungdomarnas erfarenheter, behov och intressen och att det knyter an till mer generella företeelser utanför den omedelbara skolsituationen.

*Ett framgångsrikt pedagogiskt arbete kännetecknas av hög grad av delaktighet och engagemang från elevernas sida och att eleverna själva i stor utsträckning producerar egna texter som används som lärotexter i undervisningen.*

---

<sup>97</sup> Se t.ex. Langer, 1999 och *Nationella kvalitetsgranskningen, 1998.*

## Kapitel 4

### Modersmål och svenska som andraspråk

I den svenska grundskolan har ca 12 procent av eleverna ett annat modersmål än svenska. Denna kategori elever är mycket ojämnt fördelad över landet. I vissa områden i storstadsregionerna kan alla elever i vissa klasser ha en sådan bakgrund, medan det i andra skolor endast finns enstaka elever som hör till kategorin. Ett faktum är att alla lärare i sin undervisning möter eller kommer att möta elever som tillhör denna grupp. För att dessa elever ska kunna ges likvärdiga möjligheter i skolan måste alla lärare vara medvetna om och kunna hantera de särskilda förhållanden som gäller för elever från flerspråkiga och flerkulturella miljöer.

*Ett grundläggande faktum är att kategorin elever med annat modersmål än svenska är långt ifrån enhetlig. I själva verket finns det mer olikhet och större skillnader mellan dessa elever än det gör bland elever som har svenska som modersmål. Stora skillnader förekommer såväl språkligt och kulturellt som i fråga om skolframgång och social integration i skolan.*

Även om den individuella variationen inom gruppen är dramatisk, inte minst vad gäller skolframgång, har elever med annat modersmål än svenska *genomsnittligt* systematiskt sämre skolresultat än elever med svenska som modersmål. Enligt aktuell statistik från Skolverket<sup>98</sup> är det drygt 10 procent av samtliga elever som i grundskolans årskurs 9 inte uppnått målen för behörighet till nationella program i gymnasiet. Detta ska ställas mot att det bland elever med utländsk bakgrund är över 20 procent som inte kan komma in på nationella program. Liknande förhållanden framträder om man ser på statistiken över elever som i årskurs 9 saknar betyg i ett eller flera ämnen. För samtliga elever är siffran cirka 20 procent, men bland elever med utländsk bakgrund hamnar nästan 30 procent i denna grupp. Det är relativt få elever som helt saknar slutbetyg från år 9, närmare bestämt 1,2 procent av samtliga. Bland elever med utländsk bakgrund är det mer än dubbelt så stor andel, 2,5 procent, som saknar slutbetyg.

Statistiken över slutbetyg från skolår 9 visar också att det finns en negativ trend. Under de fyra år som mätningar skett inom det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemets ram har allt färre elever betyg som räcker till för att komma in på nationella program och allt fler saknar betyg i samtliga ämnen eller helt och hållet. Skillnaderna är inte så stora, men eftersom försämringen upprepas år efter år är den värd att observera. Försämringen förekommer både i siffrorna för samtliga elever och för elever

---

<sup>98</sup> Se [www.skolverket.se/fakta/statistik/index.shtml](http://www.skolverket.se/fakta/statistik/index.shtml). Statistiken i detta avsnitt gäller år 2001.

med utländsk bakgrund, och påverkar alltså inte förhållandet mellan grupperna.

*Det är uppenbart att skolan inte lyckas ge elever med utländsk bakgrund en lika god utbildning som den de inhemskt svenska eleverna får.*

Skälen till detta är sammansatta och måste bland annat antas omfatta ett antal viktiga psykosociala och kulturella faktorer. Bland de psykosociala faktorerna finns elevernas sociala integration, deras motivation och attityder till skolmiljön samt andra elevers och lärares attityder till dem själva. De kulturella faktorerna omfattar bl a elevernas egna och deras föräldrars erfarenheter av utbildning i andra kulturella kontexter. Detta komplex av faktorer bidrar till varje elevs identitetsskapande<sup>99</sup> och ger via elevernas självuppfattning effekter på deras utbildningsresultat och sociala situation i skolan.

Utöver de psykosociala och kulturella faktorerna påverkas skolresultaten bland elever med utländsk bakgrund i olika utsträckning av språkliga faktorer. Detta kapitel fokuserar på de språkliga faktorernas betydelse för skolframgång och på förhållandet mellan tvåspråkighet och läsning/skrivning, men resonemanget kopplas indirekt även till de psykosociala och kulturella faktorerna eftersom interaktionen mellan olika typer av faktorer är påtaglig. De psykosociala/ kulturella och språkliga faktorernas relativa betydelse för skolframgång är inte lätt att fastställa, men ett starkt – och förväntat – samband mellan uppnådd behärskningsgrad i svenska och kunskapsstillägnande i den svenska skolan har konstaterats.<sup>100</sup>

De språkliga faktorernas inflytande varierar med den enskilda elevens specifika situation. All tänkbar variation förekommer i ”inlärningshistoria” och behärskning av respektive språk. Vissa tvåspråkiga elever har lärt sig sina båda språk samtidigt (simultan tvåspråkighet), till exempel genom att föräldrarna i språkligt heterogena äktenskap från början talat sina respektive språk med barnen eller genom att barn från ett icke-svenskspråkigt hem från början också haft kontakt med svensktalande. Andra tvåspråkiga elever har lärt sig svenska senare, efter det att ett annat språk blivit tämligen väl etablerat (successiv tvåspråkighet). Beroende på hur intensiv kontakten med talare av respektive språk varit och vid vilken ålder eleven kommit i kontakt med sina språk utvecklas olika behärskningsprofiler för språken. Det vanligaste förhållandet vad gäller tvåspråkiga barns språkutveckling är att deras behärskning av majoritetsspråket (i Sverige svenskan) blir jämförelsevis mer avancerad än deras behärskning av minoritetsspråket (tvåspråkiga elevers förstaspråk). Skälet till detta är att minoritetsspråk i ett diglossiskt samhälle, dvs där olika språk används för olika funktioner och i olika domäner, ofta inte används tillräckligt mångsidigt och intensivt för att barn ska stimuleras till ett ”full-

<sup>99</sup> Se Haglund (under utg.).

<sup>100</sup> Skolverket (1993).

ständig” tillägnande av detta språk. Majoritetsspråket å andra sidan förekommer ständigt i barnens omgivning och har därför en bättre chans att tillägnas till normal åldersnivå.

Det just sagda hänför sig till normalsituationen, men andra mönster kan förekomma för enskilda elever. För successivt tvåspråkiga barn gäller inte att svenska behärskas bättre än minoritetsspråket förrän efter flera års kontakt med majoritetsspråket. Det är inte heller nödvändigtvis så att minoritetsspråket så småningom behöver bli ett svagare språk. Dessa förhållanden är i stor utsträckning beroende av hur omgivningen (föräldrarna, skolan etc) sörjer för barnens språkliga socialisation.

*Barn som växer upp med ett förstaspråk som är minoritetsspråk i Sverige och med svenska som sitt andraspråk behöver särskilda arrangemang för att deras båda språk ska utvecklas till en nivå där språken blir effektiva kommunikations-, identitets- och tankeinstrument.*

Detta är skälet till att det svenska skolsystemet har inrättat särskilda ämnen för språkundervisning av tvåspråkiga barn, de två ämnena *svenska som andraspråk* och *modersmål*. Innan såväl skolämnena som själva företeelserna svenska som andraspråk och modersmål tas upp, redogörs för några aspekter av barns tidiga språktillägnande i relation till skillnaden mellan majoritetsspråk och minoritetsspråk.

## **Barns tillägnande av majoritetsspråk respektive minoritetsspråk**

Språkutveckling hos barn följer ett visst normalförlopp oavsett vilket språk det gäller. Även om variationen i hur snabbt enskilda barn går igenom förloppet är tämligen stor, kan man vid *inläring av ett majoritetsspråk* ange vissa åldrar när barn brukar passera ett antal milstolpar i sin språkutveckling. Huvuddelen av språket lärs in under de första levnadsåren. Sålunda är modersmålets uttal i princip inlärt vid 3-4-årsåldern, även om vissa ljud och ljuddistinktioner behärskas av en del barn först i samband med skolstarten.<sup>101</sup> Merparten av språkets grammatiska strukturer har likaledes inkorporerats redan i 4-5-årsåldern. Utöver detta har barnet lärt sig en stor del av det centrala basordförrådet och behärskar vid skolstarten 8 000 – 10 000 ord. Här ingår viktiga delar av det centrala ordförrådet och det ordförråd som används i hemmet och i barns liv i övrigt. Även de *grundläggande reglerna för samtalsstruktur* (hur man betar sig när man samtalar) och *textstruktur* (hur man paketerar den information man förmedlar) är tillägnade före 7-årsåldern.<sup>102</sup> Den del av språket som på detta sätt i en majoritetssituation lärs in före skolåldern

<sup>101</sup> I många fall är dock svårigheter med uttalet av vissa språkljud rent artikulatoriska och innebär då inte brister i barnets fonologiska system.

<sup>102</sup> Se Viberg (1996).

behärskas på likartat sätt av alla användare av språket. Man kan tala om att barn i denna ålder behärskar språkets *bas*.

Trots detta sker en hel del inläring i modersmålet även senare, nämligen i den del av språket som kan kallas språkets *utbyggnad*.<sup>103</sup> En stor del av denna senare utveckling sker inom skolans ram, både i modersmålsundervisningen<sup>104</sup> och i annan ämnesundervisning. I modersmålsundervisningen tillägnar sig barnen skriftspråkets och det formella talade språkets principer. I ämnesundervisningen lär sig barn bl a ett mycket stort nytt ordförråd i samband med att de skaffar sig kunskaper på det ena området efter det andra. Undersökningar tyder på att det kan röra sig om så mycket som ett par, tre tusen nya ord per år som barn lär sig i sitt modersmål i vanliga majoritetssammanhang, men variationen är stor mellan olika elever. Utöver det ordförråd som är kopplat till skolans ämnen spelar elevernas olika intressen en mycket stor roll för vilka specialordförråd de kommer att utveckla. Efter skoltiden sker utveckling av språkets utbyggnad också i alla andra livssituationer som individen befinner sig i, t ex i yrkeslivet, vid fritidsaktiviteter, i skönlitteraturens och massmediernas värld osv.

När det gäller *inläring av ett minoritetsspråk* är situationen i de flesta fall mindre gynnsam. Detta kan leda till att barnet i förhållande till sin ålder har luckor redan i språkets bas och så småningom i ännu högre grad i dess utbyggnad. Typiska orsaker till att barnet får en begränsad stimulans i språket är att det endast är föräldrarna, eller i vissa fall, endast *en* förälder som använder språket med barnet. Särskilt kan frånvaron av syster eller jämnåriga kamrater som använder språket innebära att ett barn inte kommer att tillägna sig alla aspekter av uttalet eller det talade språkets grammatik före skolåldern. Jämnåriga är viktiga för att barn ska motiveras av "grupptricket" att lära sig ett idiomatiskt språk, dvs ett språk som uppfattas som infött. Barn strävar efter att vara exakt som andra barn i många avseenden, särskilt språkligt. Språkets basdel *kan* dock utvecklas normalt som i ett majoritetsspråk, givet att barnet får en tillräckligt intensiv och nyanserad stimulans i språket. Detta kan vara fallet t ex när hela familjen talar språket i fråga och barnet också har kamrater och vuxna utanför familjen med vilka det kan använda detta språk.

*Att språkets utbyggnadsdel inte utvecklas alls eller bara i liten grad blir typiskt följden av att ett minoritetsbarn varken får undervisning i eller på sitt modersmål.*

Barnet har då inte möjlighet att tillägna sig de aspekter av språket som hör till detta språks användning i skrift och går också miste om stora delar av det ordförråd som används för att beskriva och tala om olika ämnen. Den som inte har talat om stoff som hör till skolans olika undervis-

<sup>103</sup> För termerna *bas* och *utbyggnad*, se Viberg (1993).

<sup>104</sup> Dvs undervisningen i ämnet svenska för barn som har svenska som modersmål.

ningsämnen på sitt förstaspråk kommer inte att ha något ordförråd för detta på det språket.

På grund av olikheter i familjesituation och intensiteten i kontakten med modersmålet uppvisar barn som kommer till skolans modersmålsundervisning starkt varierande behärskning av sitt förstaspråk. Variationen i behärskning av modersmålet hos invandrar- och minoritetsbarn är betydligt större än bland svenska barn i deras modersmål.<sup>105</sup> Undervisningen i modersmål måste därför kompensera för de aspekter på språkanvändning som barnet saknar i sin livssituation. Vissa barn behöver stöd både för att bygga ut språkets bas, så att den utvecklas till normal åldersnivå, och för att utveckla språkets utbyggnad. För andra barn gäller det huvudsakligen att arbeta med språkets utbyggnad på samma sätt som för majoritetsbarn i deras modersmål, svenska. Man kan i detta sammanhang tänka på att det för *svenska barn* finns få mål som skolan ägnar så mycket tid och stöd åt som utvecklingen av utbyggnaden i modersmålet – flera timmars undervisning i veckan genom hela skoltiden.

Det finns ytterligare en viktig orsak till att minoritetsbarns inläring av förstaspråket kan hämmas, nämligen omgivningens attityder till språket i fråga. Inom ett givet samhälle värderas majoritetsspråket högt och minoritetsspråken lägre – detta gäller alltid om man med termen minoritet avser en dominerad grupp.<sup>106</sup> Det gör att barn, som i vissa åldrar är mycket känsliga för social status, har låg motivation att använda och lära in minoritetsspråket, medan de gärna anpassar sig till de svenska kamraterna i språkligt hänseende och av det skälet är mer motiverade att lära sig majoritetsspråket. Om det ges undervisning i och på minoritetsspråket i skolorna, bidrar detta till dess ökade status och kan på så sätt öka barns motivation att lära sig det.

### **Svenska som andraspråk**

Detta avsnitt tar upp några framträdande aspekter på vad det innebär att lära sig svenska som andraspråk. Som en inledning diskuteras de skilda krav skolan ställs inför å ena sidan när det gäller undervisning i svenska för barn med svenska som modersmål och å andra sidan undervisning i svenska som andraspråk för barn med ett annat modersmål som ännu inte behärskar svenska på nivå med jämnåriga infödda talare.

*Tyvärr är insikterna fortfarande mycket lite utbredda om varför det behövs ett särskilt undervisningsämne, svenska som andraspråk, skilt från svenska (som förstaspråk). En vanlig missuppfattning är att svenska som andraspråk endast är ett "sekunda" svenskämne med lägre ställda krav.*

<sup>105</sup> Jfr Svonni (1993).

<sup>106</sup> Se Hyltenstam & Stroud (1991: 21f).

Egentligen behövs det inte något stort mått av eftertanke för att inse att undervisningen i de två ämnena är väsensskild.<sup>107</sup> *Ämnet svenska* (som förstaspråk) vänder sig till elever som *redan kan språket*. De har lärt sig språket på naturlig väg i hemmet och i alla de sammanhang där man möter svenska före skolstarten. Som beskrevs ovan har de redan utvecklat språkets bas (dess uttal, merparten av dess grammatiska uppbyggnad, samtalsstruktur, textstruktur och ett ordförråd på 8 000 – 10 000 ord). Undervisningen går i huvudsak ut på att bibringa eleverna färdigheter i samhällets formella språk. Eleverna lär sig principerna för läsning och skrivning, hur språket hanteras i skrift och hur man anpassar sitt språk till olika situationer i tal och skrift. Utöver att tillägna sig dessa färdigheter i det formella språket syftar undervisningen också till att höja medvetenheten om det egna språkets natur, dvs att eleverna ska kunna se språkets funktioner och uppbyggnad utifrån, något som är av praktisk nytta framför allt i samband med inläring av främmande språk.

*Ämnet svenska som andraspråk* bygger på helt andra förutsättningar. Den långsiktiga målsättningen för de elever som undervisas i svenska som andraspråk är visserligen densamma som för elever som undervisas i ämnet svenska. De ska givetvis också lära sig det formella språket – liksom svenskspråkiga barn – men detta är inte kärnan i ämnet. Kärnan är i stället att först stödja inläringen av språkets bas, dvs allt det som svenska barn redan kan när de börjar skolan och som är förutsättningen för att de ska kunna lära sig det som tas upp i svenskämnet. I ämnet svenska som andraspråk ska vidare elever med vitt skilda utgångslägen vad gäller behärskning av svenskan få en adekvat undervisning. Det innebär att läraren måste kunna bedöma varje enskild elevs nivå och anpassa sin undervisning efter den.

En annan aspekt på de skilda undervisningsämnena är att lärare i svenska (som förstaspråk) från sin egen skoltid har erfarenheter av vad denna undervisning kan innebära. Visserligen ändrar svenskämnet liksom andra ämnen i skolan karaktär från tid till tid, men kärnan i ämnet är ändå densamma. Detta gäller de flesta ämnen som förmedlas i den svenska skolan. Lärare i matematik har själva varit elever i matematik, lärare i engelska i engelska osv. Lärare i svenska som andraspråk har däremot i de flesta fall inte någon sådan egen erfarenhet av sitt undervisningsämne. De måste lära sig ämnet ”utifrån”, vilket innebär att en gedigen kunskap om vad ämnet innebär mer än annars måste införskaffas genom lärarutbildning.

En vanlig föreställning är att yngre barn lär sig ett nytt språk oerhört snabbt, givet att de vistas i den miljö där detta språk talas. På ett sätt är detta sant. De flesta barn plockar faktiskt relativt snabbt upp ett idiomatiskt uttal, en korrekt grammatik och ett vardagsordförråd i ett nytt språk, ungefär det som vi ovan kallade för språkets bas. De låter som infödda talare och behärskar språket väl för ”här-och-nu-samtal”. En sådan bas-

---

<sup>107</sup> Jfr Bergman (1999).

kommunikationsfärdighet i ett andraspråk uppnår de flesta barn på 2-3 år.<sup>108</sup>

Omgivningen tror ofta att dessa barn har en språkbehärskning som i alla avseenden är likvärdig med den som förekommer bland jämnåriga infödda talare. Ett faktum är dock att inlärare på denna nivå ännu inte har tillägnat sig den gängse betydelsen hos en del av de ord som de använder, och det passiva ordförrådet kan fortfarande vara mycket begränsat.

De kan därför ha betydande svårigheter med att förstå delar av det talade språk som riktas till dem och inte minst det skrivna språket, t ex i läromedel. De kan också ha brister i behärsningen av stilistisk variation och sakna utvecklad färdighet i att anpassa sitt språk till den givna situationen.

Mot de 2-3 år det tar att uppnå baskommunikationsfärdighet ska ställas den tid det tar att hinna ikapp infödda talare i fråga om språkets mer kognitiva funktioner, vilka är viktiga för skolarbetet. Collier sammanställde resultat från olika amerikanska undersökningar som visade hur lång tid som krävdes för att elever med utländsk bakgrund skulle uppnå åldersadekvat nivå i olika skolämnen, dvs hur lång tid det tog att tillägna sig ett språk som fungerade tillräckligt bra som instrument för kunskapsinhämtande i skolan.<sup>109</sup>

Nedanstående uppställning visar tidsåtgången vid olika ankomståldrar i den nya språkmiljön:

<i>Ankomstålder</i>	<i>Tidsåtgång</i>
5-7 år	3-8 år
8-11 år	2-5 år
12-15 år	6-8 år

Som framgår skulle det vara något gynnsammare att börja lära sig ett nytt språk i åldrarna 8-11 år än i någon av de övriga perioderna för att så snabbt som möjligt hinna ikapp infödda jämnåriga. Skälet skulle vara att barn i denna ålder har en mer avancerad kognitiv utveckling än de något yngre, vilket är en tillgång vid tillägnandet av språkets utbyggnadsdel, eller det litterata språket, samtidigt som skolans språkkrav fortfarande är måttliga. Barn som möter det nya språket senare konfronteras med så avancerade språkkrav i skolan att deras större kognitiva mognad inte kan kompensera på ett tillfredsställande sätt. De yngre barnen klarar sig ofta tämligen bra i skolan med sitt vardagliga basspråk de första 2-3 åren, men när skolans språkkrav ökas i det fjärde och femte skolåret räcker deras språk plötsligt inte till och de hamnar efter i kunskapsinhämtande och i utveckling av litteracitet.

---

<sup>108</sup> Cummins (1981).

<sup>109</sup> Collier (1987).

Beskrivningen av hur lång tid det tar för ett barn att tillägna sig ett nytt språk blir förstaelig mot bakgrund av distinktionen *bas-utbyggnad*. Det är emellertid viktigt att framhålla att denna distinktion är en teoretisk konstruktion som inte ska tas alltför bokstavigt. Även om det är principiellt klart vilka delar av språket som kan räknas till den ena och andra delen är det inte lätt att diagnostisera en enskild elevs utveckling i respektive avseende. Resonemang och praktiska förslag i denna problematik finns dock.<sup>110</sup> En förståelse för att barn som talar svenska som andraspråk inte nödvändigtvis har samma djup i språkförståelse och språkanvändning som det kan förefalla utifrån deras idiomatiska språkanvändning är av avgörande betydelse för skolans undervisning av tvåspråkiga barn. Det finns emellertid också risker för felbedömning i motsatt riktning, dvs att *alla* tvåspråkiga barn har brister i sin svenska även om ”det inte märks”. En sådan inställning kan i det enskilda fallet leda till felaktiga förväntningar och lägre ställda krav.

*Lärare måste kunna gå bakom hur barnets språk låter i tal och ser ut i skrift, och göra en riktig bedömning av den verkliga behärskningsnivån.*

En annan risk med insikten att barn kan ha en mer begränsad språkbehärskning än det verkar utifrån hur deras talade svenska låter är att de blir ”misstänkliggjorda” för att inte visa sitt rätta ”språk-jag”. I diskussionen om invandrabarns språk har man ibland talat om att deras svenska är ”bara ytflyt”. Begreppet ”ytflyt” är emellertid olyckligt på grund av dess negativa konnotationer. Ofta kombineras termen med påståenden om att barnen ”lurar” sin omgivning med sitt språk, framställer sig som bättre än de är, eller ”låtsas” kunna svenska fast de inte kan det.

Den här problematiken är svår. Å ena sidan är det som just nämnts viktigt att omgivningen inser att ett barn som snabbt uppnått en idiomatiskt samtalsspråk i svenska ännu inte är på samma nivå i språket som jämnåriga som använt samma språk sedan de började tala. Å andra sidan är det också viktigt att omgivningen visar uppskattning av barnens fantastiska förmåga att snabbt lära sig vissa sidor av ett nytt språk. Barnen ska inte behöva känna det som om de gjorde något otillbörligt när de talar svenska så bra de kan. De luras inte, inte heller låtsas de. De gör bara vad som är naturligt för dem, de använder det nya språket på det mest effektiva sätt de kan. *Omgivningen* kan visserligen bli lurad, men om så sker är det inte genom barnens förskyllan, genom vad barnen gör med språket. Det beror i stället på att omgivningen inte är tillräckligt förtrogen med vad andraspråksinläring innebär.

Om omgivningen blir lurad är det alltså omgivningens och inte barnens ”fel”. Den som vet att andraspråksinläring hos barn försiggår i olika steg – där t ex barnen tidigt koncentrerar sig på att låta så likt omgivningen som möjligt – konstaterar bara neutralt att barnet i fråga uppnått denna fas i sin språkinläring och vet att detta är ett fullständigt naturligt stadi-

<sup>110</sup> Se t ex Bergman & Sjöqvist (1999).

um. Rent funktionellt är detta stadium viktigt i andraspråksinläringen. Ju mer barnet kan låta som en kompetent talare av språket, desto mer språk kommer omgivningen att rikta till barnet och förutsättningarna för att utveckla språket vidare ökar i motsvarande grad. Det finns alltså ingen anledning att sätta värdeladdade etiketter som ”ytflyt” på något som är fullständigt naturligt och funktionellt i språkinlärningsperspektiv.

## Modersmål

I det svenska samhället har det obrutet sedan 1970-talet rått full politisk enighet om att elever som har andra språk än svenska som umgänges-språk i hemmet ska ha rätt till undervisning i dessa språk, dvs i sina modersmål, inom skolans ram. Kommunerna är principiellt skyldiga att anordna sådan undervisning för elever med utländsk bakgrund och för elever som tillhör landets nationella minoriteter. I Skolverkets faktablad<sup>111</sup> om denna verksamhet formuleras syftet med undervisningen på följande sätt:

*Förutom att utveckla kunskaperna i det egna språket syftar modersmålsundervisningen till att hjälpa eleverna att få en stark självkänsla och främja deras utveckling till tvåspråkiga individer med dubbel kulturell identitet och kulturkompetens. Ämnet ska dessutom ge kunskaper om hemlandets kultur och samhällsskick och hjälpa eleverna att följa utvecklingen i hemlandet. För elever med begränsade kunskaper i svenska innebär studiehandledning och undervisning på modersmål att de får möjlighet att utveckla sina kunskaper i olika ämnen samtidigt som de lär sig svenska.*

Här anges alltså flera motiv för att skolan ska tillhandahålla modersmålsundervisning: utveckling av kunskaperna i modersmålet och om hemlandet, stöd för självkänsla, stöd för utveckling av dubbel kulturell identitet, instrument för kunskapsinhämtande. Även andra motiv har formulerats i olika utbildningspolitiska sammanhang under de mer än 30 år som verksamheten bedrivits, särskilt att modersmålsundervisningen också är ett stöd för inläring av elevernas andraspråk, svenska, att den utgör en brygga till det svenska samhället genom de jämförelser mellan kulturer som hela tiden är aktuell i modersmålsundervisningen. Det har också påpekats att modersmålsundervisningen ger stöd för primär-socialisationen samt att den kan bidra till en utvecklingen av den samhällsresurs som utbredd behärskning av många språk i ett samhälle innebär. De viktigaste motiven för modersmålsundervisning tas upp nedan.

---

<sup>111</sup> Se [www.skolverket.se/fakta.shtml](http://www.skolverket.se/fakta.shtml).

**Modersmålsundervisning som stöd för utveckling av modersmålet**

Som vi var inne på tidigare är det svårt att utveckla en allsidig behärskning av ett modersmål som är minoritetsspråk i en diglossisituation. Minoritetsspråket används i färre domäner än majoritetsspråket. Ofta är det knutet till hemmet och den informella livssfären. Situationen är mycket olika för olika barn, men det är inte så ovanligt att minoritetsspråksbarns förstaspråk vid skolstarten inte är fullt utvecklat vad gäller språkets basdel. Det kan vara frågan om en mer begränsad behärskning av modersmålets uttal eller dess grammatiska distinktioner, men särskilt stor kan begränsningen vara i ordförrådet. Detta är en fullt naturlig effekt av att minoritetsspråket har begränsade användningsmöjligheter i samhället, vilket innebär att barnen i många fall inte hör det särskilt mycket, varken i sin närmaste omgivning eller i samhället i övrigt. De möter det ofta inte heller i medier och har i de flesta fall inte någon intensiv kontakt med det inom skolans ram.

Modersmålsundervisningen har en mycket stor uppgift när det gäller att bibringa minoritetsbarn en kvalificerad behärskning av modersmålet.

*Modersmålsundervisningen behöver inte bara stödja eleverna i det officiella och formella språket, den måste också kompensera för de luckor som kan ha uppstått i språkets basdel.*

Det är till och med så att målsättningen kanske måste vara lägre satt för vad som kan uppnås i modersmålsundervisningen i minoritetsspråk jämfört med svenskundervisningen, med tanke på att det är meningslöst att ställa upp mål som inte kan uppnås. Detta får dock inte betyda att man lägger ribban onödigt lågt för vad som kan uppnås med skolans hjälp i elevernas utveckling av modersmålet.

**Modersmålsundervisning som stöd för inläring av svenska**

Det är också klart att inläring av svenskan, andraspråket, underlättas om barnet redan har en kvalificerad utveckling av sitt förstaspråk. I grova drag kan man säga att barnets språk- och begreppsutveckling sker parallellt på så sätt att de två utvecklingsdimensionerna ständigt påverkar och stödjer varandra. Samtidigt som barnet lär sig företeelser i omvärlden lär det sig språkliga etiketter för dessa företeelser. På motsvarande sätt är det lättare att se eller lägga märke till – och att minnas – företeelser i omvärlden, framför allt abstrakta företeelser, om det finns språkliga benämningar på dem. I en normal utveckling uppnår barnet gradvis språkliga och begreppsliga nivåer som är alltmer effektiva både för kommunikation och för det egna tänkandet.

*En avstannad utveckling i ett förstaspråk innebär också ett avbrott i begreppsutvecklingen, och det tar mycket lång tid att komma igång med en fortsatt begreppsutveckling i ett nytt språk. Under denna tid har ett barn*

*som abrupt byter språk inget effektivt redskap vare sig för kommunikation, kunskapsinhämtande eller för sitt eget tänkande.*

Vår omvärldskunskap, och de begrepp vi använder för att förstå och kommunicera om denna kunskap, är i stor utsträckning språkoberoende. Om ett barn har utvecklat sitt begreppsförråd på ett språk så innebär andraspråksinläringen till stor del att sätta nya språkliga etiketter på kända begrepp. På motsvarande sätt innebär andraspråksinläring för ett barn vars språkliga och begreppsliga utveckling stannat av i det första språket att det genom det nya språket måste lära sig både begreppen och orden för begreppen. Detta är en betydligt mer krävande uppgift, eftersom det nya språket inte på lång tid fungerar effektivt som stöd för minnet eller tänkandet. De nya begreppen blir svåra att fånga, och förhållandet mellan ordformen och ordets begreppsinnehåll kan bli suddigt.

Det finns också situationer där *motivationen* att lära sig majoritetsspråket släcks, nämligen om majoriteten uppvisar segregering eller allmänt förtryckande attityder gentemot minoriteten. En grad av sådan segregation exemplifieras av de svenska invandratäta bostadsområdena. Om kulturell och språklig integration blir ouppnåelig, återstår strategin att satsa på det egna språket och det egna sociokulturella sammanhanget – resultatet kan annars bli en fullständig marginalisering i samhället.

Det är helt klart att det inte innebär någon lösning i en sådan situation att *ta bort* modersmålsundervisningen. Så länge de segregeringarna finns kvar, kommer inte motivationen eller möjligheterna för inläring av svenskan att förbättras. Om barnen då inte heller får undervisning i sitt modersmål, kan resultatet bli att de inte utvecklar något av sina språk till en så kvalificerad nivå att de kan inhämta omvärldskunskap eller utveckla sitt tänkande i den utsträckning som ett modernt samhälle kräver av dem.

Om stödet för en kvalificerad utveckling av svenskan är bristfälligt i en elevs livssituation – i och utanför skolan – är alltså modersmålsundervisningen en definitiv överlevnadsfaktor. Detta står inte i motsättning till att skolan i sådana situationer *också* måste satsa på en högkvalitativ undervisning i svenska som andraspråk. Vad skolan gör i detta avseende blir mer avgörande för elevernas inläring av svenska än i ett bostadsområde där svenskan spelar sin normala roll genom att den används i sociala sammanhang utanför skolan.

Vad ovanstående betyder för vilken väg som bör väljas för språklig uppfostran i familjer och för pedagogisk praxis i skolan finns det delade meningar om. En linje i argumenteringen har varit att barn som lever i tvåspråkiga miljöer *först* bör lära sig sitt modersmål, så att detta språk kan användas för utveckling av svenskan. Detta argument har ofta framställts i en stark form: Om ett barn inte lär sig sitt förstaspråk upp till en viss nivå först, så kommer det inte att kunna lära sig svenska ordentligt.

En sådan formulering bortser från att barn mycket väl kan utveckla *två* språk från tidig ålder. En låg utvecklingsnivå i ett språk är alltså inte något argument för att vänta med det andra språket, dvs om barnet redan lever i en tvåspråkig miljö. Det finns inget som tyder på att barns kognitiva kapacitet skulle sätta några gränser i detta avseende. Problemet ligger snarare på det sociala planet. Som vi påpekat tidigare har barn av både praktiska skäl och av attitydmässiga orsaker begränsade möjligheter att uppnå en normal utveckling av minoritetsspråket när det språket konkurrerar med ett majoritetsspråk. En tidig inläring av majoritetsspråket leder därför ofta till enspråkighet hos barnet — i majoritetsspråket. När tvåspråkighetsdebattörer hävdar att man bör vänta med svenskan är det i grunden främst utifrån detta sociala problem man argumenterat och utifrån en övertygelse om att minoritetsbarn inte kommer att bli tvåspråkiga om man inte *bara* satsar på minoritetsspråket först.<sup>112</sup> Problemet måste i stället angripas utifrån vad problemet består i.

*För att ett minoritetsbarn ska utveckla tvåspråkighet, och inte bara lära sig majoritetsspråket, behövs ett starkt stöd för förstaspråksutvecklingen - både i familjen och i förskola och skola. Men det behövs också ett tidigt och starkt stöd för utvecklingen av majoritetsspråket, svenskan.*

Att vänta med starten för svenskinläringen kan ha negativa konsekvenser för utvecklingen av detta språk. En sådan strategi ter sig dessutom besynnerlig om barnet redan finns i Sverige och har svenskan omkring sig. För barnet måste det framstå som obegripligt, om det tills vidare ska "skyddas" från svenskan.

### **Modersmålsundervisning som stöd för utveckling av etnisk identitet**

Det egna språket är en stark etnisk markör. Den icke-svenska delen av en individs identitet utvecklas bland annat genom behärskning av ett annat språk. Det finns en diskussion i litteraturen om huruvida ett bevarat språk är en nödvändig förutsättning för bevarad etnisk identitet. De som menar att detta inte gäller<sup>113</sup> hänvisar till exempel på grupper som betraktar sig som etniska minoriteter trots att de övergett minoritetsspråket. Ett närliggande exempel är finska romer som i många fall har finska snarare än romani som modersmål, men som ändå är en tydligt avgränsad etnisk grupp. Dock kan man inte dra alla grupper över en kam. Det är känt att språket i vissa grupper är av grundläggande betydelse för den etniska identiteten (har *core value* enligt Smolicz<sup>114</sup>), medan det för andra grupper är mindre viktigt.

---

<sup>112</sup> Skutnabb-Kangas (1981).

<sup>113</sup> Tex Paulston (1983).

<sup>114</sup> Smolicz (1981).

### **Modersmålsundervisning som stöd för socialisation i familjen**

En mycket vanlig iakttagelse är att barn som inte får ett aktivt stöd för minoritetsspråket utanför familjen övergår till att använda endast majoritetsspråket så snart de kan detta någorlunda (jfr resonemanget ovan).

*Om föräldrarna eller andra familjemedlemmar har begränsad eller ingen behärskning av majoritetsspråket är risken stor att kommunikationen mellan föräldragenerationen och barnen blir lidande.*

Det föreligger alltså en risk för att det redskap går förlorat med vilket föräldrarna ska uppfostra sina barn. Wong Fillmore beskriver denna risk på följande sätt:

*What is lost is no less than the means by which parents socialize their children: When parents are unable to talk to their children, they cannot easily convey to them their values, beliefs, understandings, or wisdom about how to cope with their experiences. /.../ Talk is a crucial link between parents and children: It is how parents impart their culture to their children and enable them to become the kind of men and women they want them to be. When parents lose the means for socializing and influencing their children, rifts develop and families lose the intimacy that comes from shared beliefs and understanding. (Wong Fillmore, 1991: 343)*

### **Modersmålsundervisning som stöd för kunskapsinhämtande**

Som vi varit inne på tidigare är det omöjligt för ett barn att skaffa sig kunskap via ett språk som barnet inte behärskar.<sup>115</sup> Och språklig förmedling – muntligt eller via skrivna texter – är den dominerande formen för kunskapsöverföring. Detta inses lätt.

*Vad som kanske är svårare att inse är att det är ett stort steg mellan det stadium då barnet lärt sig så mycket av ett språk att det kan kommunicera på detta i vardagliga situationer och den fas då språket fungerar effektivt för inläring av kunskapsstoff.*

För barn som börjar lära sig ett andraspråk i den tidiga skolåldern tar det som vi var inne på tidigare 3-8 år att uppnå en sådan nivå i detta språk, i vårt fall svenskan, att det fungerar i kognitivt krävande sammanhang lika bra som för infödda jämnåriga.<sup>116</sup> Under dessa 3-8 år är barn som inte har

<sup>115</sup> Detta är förstås en självklarhet, men med tanke på att miljontals barn världen över, särskilt i postkoloniala länder, men också i utvecklade invandringsländer, "undervisas" på språk som de inte förstår, är det ändå befoget att göra ett sådant påpekande.

<sup>116</sup> Collier (1987).

svenska som sitt modersmål handikappade i inlärningssammanhang i förhållande till svenska barn.

Sammanfattningsvis kan sägas att det aktuella kunskapsläget innebär att formell undervisning i minoritetsspråk – modersmålsundervisning – är av särskild vikt för att ett invandrar- eller minoritetsbarn (1) ska utveckla sitt förstaspråk väl, (2) ska kunna bli delaktig i sin familjs etniska och kulturella bakgrund, (3) ska lära sig svenska så lätt och bra som möjligt och (4) ska kunna ta del av skolans kunskapsutbud på ett så gynnsamt sätt som möjligt. Den sista punkten kommenteras mer utförligt i följande avsnitt.

### **Tvåspråkighet och kunskapsinhämtande**

Språket är ett viktigt instrument för skolframgång och kunskapsinhämtande. Ju mer avancerad språkbehärskning en individ har i ett givet språk, desto bättre fungerar detta språk som verktyg i skolarbetet. För att kunskapsinhämtandet ska ha så goda förutsättningar som möjligt bör det för varje enskild elev ske på det språk som är mest ägnat att hantera det innehållsstoff som behandlas i undervisningen. För tvåspråkiga elever kan det vara antingen deras förstaspråk eller svenskan som är det bästa verktyget. Under den långa tid det tar för en elev som börjat lära sig svenska först i skolåldern är förstaspråket det bästa instrumentet, men även detta språk behöver få formellt stöd i skolan för att utvecklas vidare så att det även när kunskapsstoffet blir mer komplicerat kan fungera för elevens inlärning. Nedan beskrivs två undersökningar som visar vilken roll modersmålet kan spela i tvåspråkiga elevers skolgång.

Den första undersökningen, som är genomförd av Margret Hill,<sup>117</sup> är grundad på detaljerade intervjuer med 42 sjuttonåriga invandrarungdomar som gick första årskursen i gymnasieskolan. Undersökningen är i sig begränsad, men den ska här ses som ett exempel på forskning vars resultat är samstämmiga med teoretiska förväntningar. Den är dessutom en av de få som genomförts på svensk botten. Studien gäller sambandet mellan å ena sidan deltagande i modersmålsundervisning i förskola och grundskola och å andra sidan (1) betyg i åk 9 i svenska, matematik, engelska och "snitt", (2) trivsel i skolan, (3) identitet, (4) attityder till modersmål och tvåspråkighet, (5) förekomsten av problem med svenskan enligt ungdomarnas egen uppfattning och (6) korrekthet, flyt och brytning i svenskan enligt intervjuarens bedömning. Likaså presenteras data om hur modersmålsundervisningen varit upplagd för de aktuella eleverna och vad de ansåg om det pedagogiska genomförandet (s 64ff).

De intervjuade ungdomarna hade vuxit upp i mer eller mindre invandrar-täta områden, nämligen i göteborgsstadsdelarna Biskopsgården-Länsmansgården, Frölunda-Tynnered och Angered-Bergsjön. Gemen-

---

<sup>117</sup> Hill (1995).

samt för de elever som valdes ut för undersökningen var vidare att de var födda samma år (1977) och att de deltagit i hel- eller deltidsförskola där de fått modersmålsträning. Samtliga hade alltså börjat i modersmålsträning och de har alla haft möjlighet att delta i modersmålsundervisning under hela grundskoletiden. Urvalet skedde för övrigt enligt vissa kriterier. Cirka hälften skulle vara flickor, hälften pojkar, fördelningen mellan ungdomar som påbörjat något teoretiskt program i gymnasieskolan och sådana som påbörjat yrkesförberedande program skulle vara jämn. Vidare skulle det vara jämn fördelning mellan elever från de tre aktuella gymnasieskolorna. Antalet förstaspråk i undersökningsgruppen var strax över 10. Gruppen är givetvis inte representativ för alla 17-åringar med utländsk bakgrund, men urvalet har skett så att uppenbar snedfördelning skulle undvikas.

Vad som särskilt kartlades i intervjuerna med eleverna var deras "modersmålskarriär". Eleverna delades in i tre grupper, nämligen: gruppen *utan avbrott* (vilka utgjorde 45 procent av eleverna), bestående av sådana som deltagit i modersmålsundervisningen kontinuerligt under hela grundskolan; gruppen *sena avbrott* (29 procent), vilka utgjordes av sådana som följt modersmålsundervisningen upp till åtminstone mitten av mellanstadiet, men därefter avbrutit sitt deltagande; och gruppen *tidiga avbrott* (26 procent), nämligen sådana som avbrutit sitt deltagande någon gång före mitten av mellanstadiet.

Resultaten sammanfattas i nedanstående punkter:

**Betyg:** Betygen i svenska, matematik, engelska och "snitt" hos eleverna i undersökningsgruppen som helhet ligger på samma nivå som hos genomsnittliga svenska elever, i engelska dock aningen högre. Detta är ett intressant resultat, särskilt om man beaktar att eleverna till 81 procent kommer från den lägsta socioekonomiska gruppen i samhället. Deras goda betyg kan alltså inte förklaras av de positiva faktorer som brukar vara knutna till en högre socioekonomisk bakgrund. Om man ser på grupperna med olika modersmålskarriär framträder följande mönster:

- Gruppen *utan avbrott*: betyg i svenska, engelska, matte och "snitt" ligger 1 till 3 tiondelar *högre* än genomsnittet hos svenska elever.
- Gruppen *sena avbrott*: ligger betygmässigt nära gruppen "utan avbrott". De har något sämre betyg i svenska, men fortfarande inte sämre än genomsnittliga svenska elever, och ett par tiondelar högre i matematik.
- Gruppen *tidiga avbrott*: systematiskt lägre betyg, främst i svenska, där de ligger 8 tiondelar under gruppen "sena avbrott" och ett helt betygssteg under gruppen "utan avbrott".

**Trivsel:** Faktorn har bedömts utifrån huruvida eleverna trivs med det gymnasieprogram de valt. Även här framträder ett tydligt mönster:

- Gruppen *utan avbrott*: samtliga trivs utmärkt med sitt program.

- Gruppen *sena avbrott*: 58 procent säger sig trivas utmärkt: 17 procent har planer på att byta program.
- Gruppen *tidiga avbrott*: 55 procent trivs "utmärkt till ganska bra"; 45 procent funderar på att byta program eller hoppa av.

**Etnisk identifikation:**<sup>118</sup>

- Gruppen *utan avbrott*: 63 procent identifierade sig mest med den egna gruppen, 37 procent mest med svenskar.
- Gruppen *sena avbrott*: 50 procent identifierade sig mest med den egna gruppen, 50 procent mest med svenskar.
- Gruppen *tidiga avbrott*: 27 procent identifierade sig mest med den egna gruppen; 73 procent kände sig mest som svenskar.

**Inställning till modersmålet och tvåspråkighet:**

- Gruppen *utan avbrott*: 100 procent är positiva till bådadera.
- Gruppen *sena avbrott*: 17 procent är positiva till modersmålet; 50 procent är positiva till tvåspråkigheten som sådan.
- Gruppen *tidiga avbrott*: 18 procent positiva till modersmålet; en minoritet är positiva till tvåspråkighet.

**Egen bedömning av svenskbehärskning:** Siffrorna baseras på om eleverna upplevde problem med svenskan i skolan.

- Gruppen *utan avbrott*: 100 procent anger att de aldrig eller sällan har problem med svenskan.
- Gruppen *sena avbrott*: 67 procent anger att de aldrig eller sällan har sådana problem.
- Gruppen *tidiga avbrott*: 46 procent anger att de aldrig eller sällan har sådana problem.

**Bedömning av språklig korrekthet, brytning och flyt:**

- Gruppen *utan avbrott*: "Nästan alla" talar korrekt svenska utan brytning och med normalt flyt.
- Gruppen *sena avbrott*: Samma mönster som föregående grupp, förutom att dessa har "påtagligt" sämre flyt.
- Gruppen *tidiga avbrott*: Svenskan är felfri endast hos 45 procent, endast 18 procent talar utan brytning och bara 27 procent uppvisar ledigt flyt.

Uppenbart är således att de elever som fått minst modersmålsundervisning har störst svårigheter med svenskan både enligt en utomståendes och enligt sin egen bedömning (mer än hälften upplever själva att de ibland eller ofta har problem med svenskan). Ett intressant samband är också att de elever som klarar sig sämst med svenska språket, både att

---

<sup>118</sup> Etnisk identitet är i själva verket inte någon *statisk* "egenskap" hos en individ, utan något som individen upplever i förhållande till omgivningen. Skutnabb-Kangas (1994: 103) kallar det t ex en *relation*. Man kan därför gissa att det varit svårt för många av eleverna att svara på frågan och att svaren delvis skulle ha varit annorlunda om de talat med någon annan än intervjuaren. Den sammansatta karaktären hos etnisk identitet gör att det för många enskilda individer inte finns något enkelt svar på frågan.

döma efter deras betyg, efter deras egen uppfattning och en utomståendes bedömning, är de som *känner* sig mest som svenskar.

*Sammanfattningsvis kan sägas att Hills undersökning uppvisar ett mycket tydligt mönster där den grupp elever som ur ett stort antal aspekter lyckas bäst i den svenska skolan är de som kontinuerligt deltagit i modersmålsundervisning från förskolan och genom hela grundskolan, medan den grupp som lyckats sämst i motsvarande avseenden är de som tidigt avbrutit sitt deltagande i modersmålsundervisningen.*

Kan man då säga att gruppen "utan avbrott" klarade sig så bra i skolan på grund av att de deltog i modersmålsundervisningen under hela sin grundskoletid? Nej, naturligtvis inte. Det kan finnas andra förhållanden i dessa elevers och deras familjers livssituation som har haft betydelse både för deras strategier vad gäller val i skolan och för deras allmänna framgång i skolan. Graden av medvetenhet och intresse för barnens skolgång hos föräldrarna kan både ha inneburit att barnen placerats i modersmålsundervisning och att de har fått stöd hemifrån för sitt skolarbete. Detta stöds av att ungdomarna ur gruppen "tidiga avbrott" ofta anger att avbrotten styrdes av "tveksamma vuxna".

Föräldrarna i denna grupp har känt sig osäkra på vilken undervisningsmodell som skulle vara bäst för barnen och om barnens, som de ofta uppfattade det, dåliga språkutveckling i svenska berodde på att de fick modersmålsundervisning (jfr uppfattningar som uttrycks i samhällsdiskursen) osv. Följden blev för en del av barnen att de flyttade mellan modeller eller att de utsattes för olika typer av lösningar i förskolan, lågstadiet och mellanstadiet, ibland med, ibland utan modersmålsundervisning. Vidare kan det vara så att de elever som kontinuerligt deltagit i modersmålsundervisning haft större fallenhet för och intresse av språk. Gruppen hade som vi sett också bra betyg i svenska och klarade sig bra på svenska både utifrån sin egen och intervjuarens bedömning. Vidare hade de bra betyg i engelska. Slutligen kan man också peka på att slumpen kan ha bidragit till resultatens karaktär i en undersökning med ett så relativt litet antal elever som det här är frågan om.

*Ändå är det ingalunda långsökt att uppfatta ett beroendeförhållande mellan elevernas kontinuerliga deltagande i modersmålsundervisningen och deras goda resultat i skolan. Det är nämligen precis vad man skulle förutsäga utifrån teoretiska antaganden med den typ av elever som undersökts här.*

Resultatet är helt i linje med vad man skulle vänta sig. Vetenskapligt arbete går just ut på att finna stöd för, eller egentligen att motbevisa, teorier. Eftersom de teorier som man arbetar med på tvåspråkighetsområdet redan har stöd i en mängd iakttagelser och tidigare prövningar faller de flesta metodiskt välgrundade undersökningar inom teorins område ut enligt dess förutsägelser. Det är därför främst när man får motstridiga resultat som det finns anledning att på allvar fråga sig hur dessa motstri-

diga resultat har uppkommit. Man förkastar nämligen inte en teori enbart för att någon enstaka forskare kommit fram till att teorin inte stämmer. I de allra flesta fallen beror de motstridiga resultaten på metodologiska brister i givna undersökningars uppläggning.

Sammanfattningsvis kan sägas att Hills resultat faller väl in i den teoretiska ram angående tvåspråkig utveckling och skolframgång som för närvarande är tongivande. Resultaten är alltså ingalunda uppseendeväckande för forskare och andra som är bevandrade inom området; samtidigt har de förbluffande svårt att påverka negativa inställningar till modersmålsundervisning i samhället.

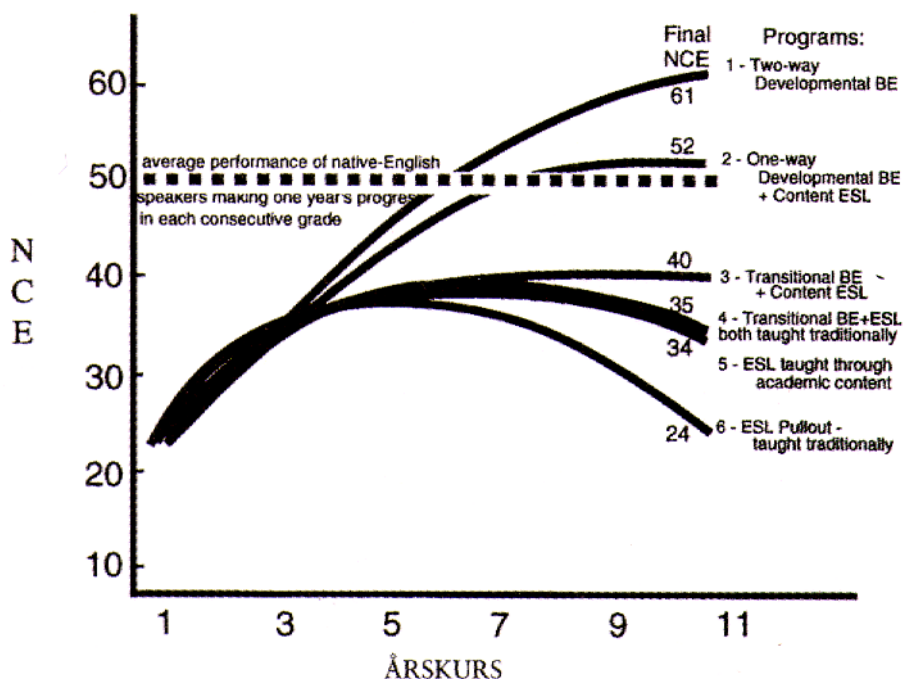
Den andra undersökningen som ska tas upp här är diametralt motsatt den just redovisade vad gäller storlek, men även här bekräftas rådande teorier om tvåspråkighet och skolframgång på ett tydligt sätt. I en välunderbyggd undersökning av Thomas & Collier<sup>119</sup> undersöktes skolframgång för barn med annat förstaspråk än engelska. Skolframgång mättes med snittresultat på prov i matematik, natur- och samhällsorienterande ämnen samt i engelska (läsning och skrivning). Denna undersökning baseras på den största databas omkring undervisning av barn från språkliga minoriteter som någonsin sammanställts och analyserats. Basen är uppbyggd från individdata, vilket förekommit i försvinnande liten utsträckning i tidigare forskning omkring effekter av tvåspråkig undervisning. Data samlades in 1982-1996 från så många som 42 317 elever från fem skolsystem i olika delar av USA.<sup>120</sup> Skoldistriktet var ansvariga för att i särskilda protokoll dokumentera varje enskild elevs resultat tillsammans med många andra uppgifter, till exempel föräldrarnas socioekonomiska status, hur många års formell skolgång eleven fått på sitt modersmål före migrationen till USA, men också exakt vilken sorts undervisning varje enskild elev fått under sin skolgång i USA, t ex i vilken utsträckning man gått i tvåspråkiga undervisningsprogram eller fått sin undervisning direkt på engelska.

De resultat som visar vilka minoritetsspråkselever som lyckades bra med skolans ämnesundervisning är av särskilt intresse för diskussionen i detta kapitel. Resultaten framgår av figur 1.

---

<sup>119</sup> Thomas & Collier (1997).

<sup>120</sup> Ännu fler elever deltog, men från de 42.317 föreligger longitudinella data.



**Figur 1:** Skolframgång i olika undervisningsprogram för minoritetselever i USA som saknar kunskaper i engelska vid skolstarten. (Från Thomas & Collier, 1997: 53). NCE=Normal Curve Equivalent.

Kurvorna i figuren visar kunskapsutvecklingen över läsåren för elever som gått i olika undervisningsprogram. När eleverna började skolan hade de inga kunskaper i engelska. Alla hade låg socioekonomisk bakgrund. I program 1 och 2 (de två översta kurvorna) fick eleverna undervisning på sitt modersmål under minst 6 skolår jämsides med undervisning på engelska. I program 3 och 4 har modersmålet använts initialt, tills elevernas engelska bedömdes som tillräcklig för att de skulle kunna undervisas på detta språk. I program 5 och 6 användes elevernas modersmål inte alls, utan all undervisning skedde på engelska.

Elevernas resultat jämförs i figuren med den 50:e "normalkurvekvivalenten" (NCE) för kunskapsnivå i varje skolår hos elever med engelska som modersmål (den vågräta streckade linjen). Man kan se att alla minoritetsspråkselever gör mindre framsteg än normen för majoritetseleverna under de första skolåren.

Från skolår 3 eller 4, när stoffet för kunskapsinhämtande börjar bli mer komplext, fortsätter de elever som har möjlighet att använda sitt modersmål i undervisningen med samma ökningstakt och går i slutändan faktiskt om dem som har engelska som modersmål. De som inte (längre) har möjlighet att använda sitt modersmål och som är helt hänvisade till andraspråket för kunskapsinhämtande planar ut i sin utveckling och i vissa av programmen ökar klyftan gentemot de infödda i högre skolår. En fortsättning på Thomas och Colliers undersökning under åren 1996-2001

visar samma mönster som presenterats i 1997-rapporten och ger således resultaten ännu större styrka.<sup>121</sup>

Thomas & Colliers undersökning bekräftar alltså vad man tidigare visste, nämligen att det tar lång tid innan ett nytt språk är likvärdigt med individens modersmål i kognitiva funktioner (och även andra funktioner). Vi har tidigare refererat forskning som generellt visade på tidsåtgången vid inläring av ett andraspråk. Thomas och Colliers uppgifter har relaterat tidsåtgången till den typ av undervisning som eleverna deltog i. För elever som fick tvåspråkig undervisning, dvs elever som hade möjlighet att också använda sitt modersmål i kunskapsinhämtandet, tog det 4-7 år att uppnå en språknivå som var lika effektiv som inföddas. För dem som bara undervisades på engelska tog det 5-7 år, givet att de fått 2-5 års undervisning på modersmålet i hemlandet före invandringen till USA, annars 7-10 år – och många lyckades aldrig utveckla sitt andraspråk till ett effektivt instrument under de år som de var kvar i skolan.

Det som är viktigt att ta fasta på i denna undersökning är att elever inte ska berövas det instrument som fungerar bäst för deras kunskapsinhämtande. Samtidigt måste naturligtvis framhållas att ett språk inte behöver vara någons modersmål för att det ska fungera väl som instrument för kunskapsinhämtande. Även språk som en individ lärt sig senare kan utvecklas till en nivå där det fungerar utmärkt i sådana sammanhang – om man ger inlärarna tid och om förutsättningarna för inläring av det nya språket är gynnsamma.

*Poängen är att modersmålet finns där "gratis" för utnyttjande i kunskapsinhämtandet, medan det tar flera år innan man når en tillräckligt avancerad behärskning i ett andraspråk för detta ändamål.*

## Läsning och skrivning hos tvåspråkiga elever

I inledningen till detta kapitel hänvisades till siffror som belyser att elever med utländsk bakgrund genomsnittligt har sämre studieresultat i grundskolan än infödda svenska elever. Det kan inte råda något tvivel om att detta förhållande har ett samband med att många av dessa elever har en behärskning av svenska som inte motsvarar den infödda normen, samtidigt som svenska är det språk de får sin undervisning på. På samma sätt är det klart att de sämre studieresultaten hänger samman med att elever med utländsk bakgrund oftare har sämre läs- och skrivförmåga än infödda elever. En aktuell internationell jämförelse av läsförmåga bland 15-åringar belyser att detta är ett genomgående mönster i olika länder.<sup>122</sup>

De tre faktorerna studieframgång, språkbehärskning och läs- och skrivförmåga interagerar helt klart med varandra. Delvis kan sambandet be-

<sup>121</sup> Thomas & Collier, 2002

<sup>122</sup> PISA (2001). PISA = Programme for International Student Assessment.

skrivs så att sämre behärskning av det språk som skolundervisningen sker på ligger bakom såväl de sämre studieresultaten som den sämre läs- och skrivförmågan. En annan del av sambandet är att den sämre läs- och skrivförmågan i sig är orsaken till de sämre studieresultaten. En sådan beskrivning fångar huvuddragen i en förståelse av tvåspråkiga elevers speciella skolsituation. Det finns emellertid viss forskning som belyser olika detaljer i problemkomplexet.

Vad som gäller generellt är att läsinlärning och utveckling av läsförmågan på ett svagt språk (ett språk som inte behärskas på åldersadekvat inföddnivå) är mer problematisk än på ett för barnets ålder normalutvecklat språk.<sup>123</sup> Ett antal villkor som ofta inte är uppfyllda för barn med utländsk bakgrund har visat sig ha positiva effekter på barns läsinlärning och utvecklingen av deras läsförmåga, bland annat att:

- undervisningsspråket är detsamma som det språk eleven använder i hemmet.
- eleven har ett ordförråd på minst 6 000 – 10 000 ord i undervisningsspråket.
- eleven förstår innebörden av minst 75 procent av innehållsorden i de texter som ska läsas.<sup>124</sup>

Om barnets förstaspråk används som undervisningsspråk finns det en rimlig garanti för att basdelen är normalutvecklad och att barnet har tillägnat sig språkets uttal och grammatiska system. Detta är en viktig förutsättning för att barnet ska förstå principen för hur tal och skrift förhåller sig till varandra och lära sig principen för avkodning. Om det fonologiska systemet inte är fullt utvecklat kan barnet ha svårt att uppfatta skillnader mellan vissa språkljud, vilket i sin tur kan medföra svårigheter att lära sig läsa och skriva.<sup>125</sup>

Som nämnts på andra håll i denna rapport är fonologisk medvetenhet en förutsättning för problemfri läsutveckling. Även om fonologisk medvetenhet ur vissa aspekter är språkoberoende, bygger den på språkspecifika iakttagelser och manifesteras i förmågan att hantera ett givet fonologiskt system på ett metaplan. Bristande språkbehärskning kan innebära svårigheter att utveckla nödvändig medvetenhet omkring läsinlärningsspråket. Ej fullt utvecklade fonologiska och grammatiska system kan också ge problem vid automatisering av läsförmågan. Automatisering – som är en förutsättning för adekvat läshastighet – bidrar till att läsaren utifrån redan lästa delar med hjälp av fonologiska och grammatiska ”ledtrådar” kan förutsäga vad som komma skall. Särskilt de ramar som kunskaper om språkets syntax (ordföljd etc.) och morfologi (system för ordböjning och ordbildning) tillhandahåller, är nödvändiga för sådana förutsägelser.

---

<sup>123</sup> Bialystok (2002:168).

<sup>124</sup> Purves (1990).

<sup>125</sup> Jfr Hyltenstam (1979).

Individens storlek på ordförrådet är den aspekt på språkbehärskning som korrelerar starkast med grad av utvecklad läsförmåga och läsförståelse. Samtidigt är det just i andraspråkets ordförråd som tvåspråkiga elever kanske har svårast att komma ikapp jämnåriga infödda. I nederländska undersökningar av barn med turkiska som förstaspråk och holländska som andraspråk, jämfört med barn med holländska som förstaspråk, visar det sig att skillnaderna i det holländska ordförrådets storlek förblir konstanta. De turkiska barn som deltog i undersökningen kommer aldrig ikapp sina jämnåriga infödda, utan har kontinuerligt ett ordförråd som är ca 1.500 ord mindre oavsett om de är 4, 6, 8 eller 12 år.<sup>126</sup> Liknande resultat från flera andra undersökningar redovisas av Bialystok.<sup>127</sup>

Lise Iversen Kulbrandstads doktorsavhandling om fyra invandrarungdomars läsning av norska lärobokstexter<sup>128</sup> ger genom analysens detaljrikedom en djupare förståelse av varför begränsad språkbehärskning i ett andraspråk vållar problem i läsförståelsen. De studerade ungdomarna gick i en åttondeklass i Oslo. Två var födda i Norge, en hade kommit som 6-åring och en i fjärde klass. Tre hade urdu som modersmål, en ett engelskbaserat kreolspråk. Bland annat framstår det tydligt hur ett begränsat ordförråd på många olika sätt kan förorsaka läsförståelseproblem. Ett illustrativt exempel gäller läsning av en del av en lärobokstext om det japanska samhället som var rubricerad "Medaljens baksida". När ungdomarna före läsningen av texten tillfrågades om vad de trodde texten skulle handla om gav de följande svar:

- Ahmed:* Kanskje de får medalj, medaljer, så bakside, kanskje hvor bra de jobber og sånn.
- Daud:* Ja, står om – kanskje en, det står om medaljer og sånt, og så står det sikkert om hva, hva dem mener med bakside.
- Shabanah:* Nei, hvordan Japan var i, (skrattar) for noen år siden.
- Geraldine:* Ja, veit ikke, jeg.

Fem infödda norskspråkiga ungdomar i samma klass hade inte motsvarande problem med uttrycket *medaljens baksida*. Deras svar var varianter på nedanstående:

- Tonje:* Av Japan, hvis det er så godt og flott å bo i Japan, så hva som ikke er bra i Japan.

Exemplet visar på hur ett för tvåspråkiga elever vanligt lexikalt problem, att inte ha grepp om olika uttrycks metaforiska eller överförda betydelser, kan påverka både den övergripande förståelsen av en text och naturligtvis enskilda delar av texter. Läsaren missar i exemplet de ledtrådar om textens innehåll som rubriken avser att ge, vilket leder till en sämre beredskap för förståelse av texten.

---

<sup>126</sup> Verhoeven & Vermeer (1985).

<sup>127</sup> Bialystok (2002). Här ska påpekas att dessa förhållanden gäller genomsnittssiffror och givetvis inte varje enskild tvåspråkig elev.

<sup>128</sup> Kulbrandstad (1998).

En annan företeelse att beakta när det gäller tvåspråkigas läsning av texter är transfer från ett språk till ett annat av redan tillägnade språkliga och språkrelaterade kunskaper. I en undersökning av relationen mellan ordförråd och läsförmåga hos tvåspråkiga spansk/engelsk-talande barn i USA i årskurs 1-3 kunde 15 procent av variationen tillskrivas skillnader i ordförrådets storlek, medan ytterligare 6 procent av variationen kunde hänföras till fonologisk medvetenhet i engelska.<sup>129</sup> Intressant nog visade sig i denna undersökning också storleken på förstaspråkets ordförråd korrelera väl med läsförmåga i andraspråket.

*Detta kan tolkas så att ett större ordförråd i något av språken speglar ett större begreppsörförråd, vilket i sin tur påverkar både läsförmåga och skolframgång positivt.*

Utifrån många undersökningar av såväl enspråkiga som tvåspråkiga barn är det klart att den språkfärdighet de utvecklat vid skolstarten har stor betydelse för både läsinlärning och kunskapsinhämtande i skolan. Den typ av språklig interaktion med föräldrar och förskolepersonal som barnet deltagit i har stor betydelse för vilket förråd av begrepp och vilket ordförråd barnet har utvecklat. Samtalsstrategier som tillvaratar barnets egna initiativ till samtal och ämnesval och som hjälper barnet att hålla fast vid och utveckla ett givet samtalsämne har en positiv effekt på barnets språkutveckling.<sup>130</sup> Även barnens erfarenheter av skrivna texter och förståelse av dessas funktion har stor betydelse.<sup>131</sup> Generellt gäller att barn som har möjligheter att tillägna sig ett dekontextualiserat språk redan före skolstarten, dvs ett språk som går utöver "här och nu", är bättre förberedda för såväl läsning och skrivning som kunskapsinhämtande via skriven text.<sup>132</sup>

Sunil Loona redogör för erfarenheter från ett projekt i Oslo, "En bedre start", där förskolebarn och skolbarn med utländsk bakgrund som haft varierande språkmiljöer före skolstarten observerades.<sup>133</sup> De barn som kom att klara skolan bäst kom från hem där föräldrarnas utbildningsnivå var tämligen hög. På motsvarande sätt som i den just nämnda forskningen fick dessa barn ofta en skriftförberedande socialisering i hemmet med sagoläsning, samtal omkring barnens egna frågor och uppmuntran till deltagande i aktiviteter utanför hemmet. Detta skedde i de fall som studerades på barnens modersmål; en del barn hade också lärt sig läsa på modersmålet före skolstarten. Efter skolstarten kunde föräldrarna också hjälpa sina barn med skolarbetet. Tolkningen är att dessa barn genom att ha utvecklat en god begreppsapparat och ett mer dekontextualiserat språk i modersmålet hade lättare för att klara den norskspråkiga skolundervisningen inklusive läsning och skrivning på norska.

<sup>129</sup> Carlisle, Beeman, Davis & Spharim (1999).

<sup>130</sup> Wells (1985); jfr också Andersson & Naucélér (1987).

<sup>131</sup> Liberg (1993).

<sup>132</sup> Wells (1985); Snow (2001).

<sup>133</sup> Se Hvenekilde, Hyltenstam & Loona (1996).

Sammanfattande kan man säga om läsning på ett andraspråk att fonologisk förmåga både på andraspråket och på förstaspråket korrelerar med och kan förutsäga framgång vid läsinlärning på andraspråket, såväl i avkodnings- som i läsförståelseavseende. Vidare har ett påtagligt samband mellan storleken på ordförrådet i andraspråket, men också i förstaspråket, och läsförmåga i andraspråket konstaterats. Läsförmågan har också ett samband med barnets språkliga socialisation i hemmet.

*Även när den språkliga socialisationen i hemmet sker på ett annat språk än skolans språk, ger skillnader i hur starkt denna är inriktad på språkutvecklande interaktion effekter på senare läsförmåga. Alla tre aspekterna visar i sin tur att transfer kan ske av olika aspekter på förstaspråket till andraspråket.*

Avslutningsvis ska nämnas att rena dyslexiproblem bland tvåspråkiga elever ej beaktats i detta kapitel. Man förutsätter att frekvensen av dyslexi är likartad oberoende av språk, även om symptomen kan skilja sig åt och bli mer eller mindre tydliga beroende på ortografiska principer och skriftsystem i läsinlärningsspråket. Även om frågan om bedömning och avgränsning av olika typer av läsproblem hos tvåspråkiga barn ägnas betydande uppmärksamhet idag, finns ännu inga utarbetade och praktiskt användbara diagnostiska metoder. Det är svårt att i det enskilda fallet avgöra om läsproblem har sin bakgrund i dyslexi, om de beror på att andraspråkläsaren har en begränsad allmän språkbehärskning eller behärskning av andraspråket eller om de snarare är språkbehärskningsproblem än läs- och skrivproblem. Det är dock ett första steg i förståelsen av två- och flerspråkiga barns läs- och skrivutveckling att alltfler detaljer i problematiken blir bekanta och diskuteras.

#### Referenser

- Andersson, A.-B. & Naucmér, K., (1987), Språkmiljö och språkinlärning. Slutrapport från projektet Hemspråket i förskolan. *SPRINS-rapport ner 38*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för lingvistik.
- Bergman, P. (1999), Två olika svenskämnen – två kursplaner. I: Skolverket, *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. Stockholm: Skolverket. 31-45.
- Bergman, P. & Sjöqvist, L. (1999), Bedömning. I: Skolverket, *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. Stockholm: Skolverket. 57-66.
- Bialystok, E. (2002), Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 52. 159-199.
- Carlisle, J. F., Beeman, M., Davis, L. H. & Spharim, G. (1999), Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 19. 459-478.

- Collier, V. (1987), Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 23. 509-531.
- Cummins, J. (1981), Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: a reassessment. *Applied Linguistics*, 2. 132-149.
- Fredriksson, U. *Reading Skills among Students of Immigrant Origin in Stockholm*. Stockholm: Stockholm University, Institute of International Education.
- Haglund, C. (under utg.), Flerspråkighet och identitet. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (utg.), *Svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Hill, M. (1995), *Invandrabarns möjligheter. Om kunskapsutveckling och språkutveckling i förskola och skola*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Hvenekilde, A. Hyltenstam, K. & Loona, S. (1996), Språktilegnelse og tospråkighet. I: Hyltenstam, K., Brox, O., Engen, T.-O. & Hvenekilde, A. (red.), *Rapport fra konsensuskonferanse om Tilpasset språkopplæring for minoritetselever*. Oslo: Norges forskningsråd. 19-59.
- Hyltenstam, K. (1979), Alfabetisering bland invandrare — på modersmålet eller på svenska? I: Hyltenstam, K. (utg.), *Svenska i invandrarperspektiv. Kontrastiv analys och språktypologi*. Lund: Liber Läromedel. 246-269.
- Hyltenstam, K. & Stroud, C. (1991), *Språkbyte och språkbevarande. Om samiskan och andra minoritetsspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Kulbrandstad, L. Iversen (1998), *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av lærebokstekster på norsk*. *Acta Humaniora*, 30. Oslo: Universitetsforlaget.
- Liberg, C. (1993), *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Paulston, C. B. (1983), *Swedish Research and Debate about Bilingualism*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- PISA (2001), *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Purves, A. C. (1990), Clothing the emperor: Notes toward a text-based typology of literacy. I: Lundberg, I. & Høien (eds.), *Literacy in a World of Change*. Stavanger: Centre for Reading Research.
- Skolverket (1993), Elever med annat hemspråk än svenska. Fyra år efter grundskolan. *Skolverkets rapport*, 9. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2001), *PISA 2000: Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnskap i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981), *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.

- Skutnabb-Kangas, T. (1994), Språkliga mänskliga rättigheter. I: Peura, M. & Skutnabb-Kangas, T. (red.), *Man kan vara tvåländare också ... Sverigefinnarnas väg från tystnad till kamp*. Stockholm: Sverigefinländarnas arkiv.
- Smolicz, J. J. (1981), Language as a core value of culture. *RELC Journal*, 11. Singapore: Regional Language Centre. 1-13.
- Snow, C. (2001), Literacy and language: Relationships during the pre-school years. In: Beck, S. W. & Oláh, L. N. (eds.), *Perspectives on Language and Literacy. Beyond the Here and Now*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review Reprint Series, 35.
- Svonni, M. (1993), *Samiska skolbarns samiska. En undersökning av minoritetsspråksbehärskning i en språkbyteskontext. Acta universitatis Umensis. Umeå Studies in the Humanities*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Thomas, W. & Collier, V. (1997), *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Thomas, W. & Collier, V. (2002), *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Wells, G. (1985), *Language Development in the Preschool Years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1985), Ethnic group differences in children's oral proficiency in Dutch. In: Extra, G. & Vallen, T. (eds.), *Ethnic Minorities and Dutch as a Second Language*. Dordrecht/Holland: Foris Publications. 105-131.
- Viberg, Å. (1993), Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerú, E. (red.), *Svenska som andraspråk. mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Utbildningsradion/Natur och Kultur. 13-83.
- Viberg, Å. (1996), Svenska som andraspråk i skolan. I: Hyltenstam, K. (red.) (1996), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur. 110-147.
- Wong Fillmore (1991), When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6. 323-346.

## Kapitel 5

### Läs- och skrivsvårigheter

#### Läs- och skrivsvårigheter är mer än skolproblem

Inte fullt fem procent av de unga i åldern 20-25 år i Sverige har en läs- och skrivförmåga som gör att de endast klarar de allra enklaste läs- och skrivuppgifterna i vardagslivet. De ligger långt under kravnivån i svenska efter nio år i grundskolan. När de möter nya texter klarar de inte av ens mycket måttliga utmaningar, som att leta reda på fakta i en kort tidningsartikel. Oftast reagerar de på sina svårigheter med en ”aktiv läsundvikarstrategi” både i arbetslivet och på sin fritid. Pojkarna utgör nästan två tredjedelar av gruppen. De väljer ofta att reagera på sina läs- och skrivproblem enligt principen ”Real men don’t eat sushi!” Då de läser rör det sig om ”bekräftande läsning” – de konstaterar att texten de läser stämmer med deras egen uppfattning. Ett fotbollsreferat i lokaltidningen stämmer till exempel väl med de personliga upplevelserna av matchen som läsaren själv såg dagen innan. Men om artikeln är skriven utifrån motståndarlagets perspektiv blir läsningen – även förståelsemässigt – alltför svår. Deras svårigheter med läsning och skrivning har i de allra flesta fall varit uppenbara för såväl lärare och föräldrar som för dem själva genom hela skoltiden utan att man lyckats göra något åt dem<sup>134</sup>

Denna grupp ungdomar med stora läs- och skrivproblem är i väsentligt större utsträckning än andra drabbade av arbetslöshet. Andelen som studerar i åldersgruppen 20 – 25 år är försumbart liten. Invandrarungdomar<sup>135</sup> är kraftigt överrepresenterade i gruppen som endast klarar mycket enkla läs- och skrivuppgifter.

*Medan tre av hundra ungdomar födda i Sverige befinner sig på denna mycket begränsade läsförmågenivå återfinns var tredje av invandrarungdomarna med ett annat modersmål än svenska i samma grupp.*

Resultat från projektet ”International Adult Literacy Survey” (IALS) visar att andelen ungdomar på den begränsade läsförmågenivån som varken arbetar eller studerar är nära tre gånger så hög som bland ungdomar som klarar kraven enligt grundskolans läroplan.<sup>136</sup>

---

<sup>134</sup> Engen 1999

<sup>135</sup> Ungdomar som invandrat till Sverige, huvudsakligen med andra modersmål än svenska. (Det kan även röra sig om en liten grupp med svenska som modersmål.)

<sup>136</sup> Myrberg 2000

### ”Matteuseffekten” i läs- och skrivutveckling

Hur ser då vägen från barnåren genom skolan ut ur läsutvecklingssynpunkt för gruppen med stora läs- och skrivproblem? Stanovich<sup>137</sup> har påvisat hur problem i läs- och skrivinlärningen vidareförs och förstärks i barnets fortsatta läsutveckling enligt ett mönster som betecknas som en ”Matteuseffekt” i utvecklingen av läsförmåga – de som har ett dåligt utgångsläge får också den sämsta utvecklingen, medan de som har det bästa utgångsläget drar ifrån ytterligare i sin utveckling.<sup>138</sup>

Barnen som ligger först i läsutvecklingsspåret har tidigt – ofta redan innan de börjar skolan – upptäckt den alfabetiska kod skriftspråket bygger på. Med hjälp av denna kod ökar de snabbt sitt ordförråd. De kan nästan inte låta bli att läsa – till sina föräldrars förundran, stolthet, och ibland även förtvivlan. Alla skrivna meddelanden, hur irrelevanta eller obegripliga de än är, betraktas som kodknäckarutmaningar. Vanliga mönster av bokstavskombinationer ger upphov till automatiserade ”ortografiska moduler” som ökar precisionen och hastigheten i avkodningen. 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 ortografiska 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 läsinlärningen tenderar att undvika svårigheterna. De läser mindre. De väljer lättare texter när de läser. I skolan är texter som inte erbjuder de övriga barnen några svårigheter ofta oöverkomliga för barn med läs- och skrivproblem. 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 dem 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 skolämnena. Förlorarna i Matteuseffekten kommer aldrig igenom den flaskhals som avkodningen representerar. Även om deras svårigheter 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.*

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

<sup>137</sup> Stanovich 1986

<sup>138</sup> Uttrycket ”Matteuseffekt” syftar på citatet ”Åt den som har skall vara givet”.

pekas ut som en sådan variabel. Osäker avkodning inverkar negativt på ordförrådstillväxten. Ett dåligt ordförråd sätter i sin tur gränser för läsförståelse och läshastighet, som i sin tur ger en begränsad läserfarenhet, vilket leder till fortsatt svag ordförrådstillväxt.

Stanovich<sup>139</sup> 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 minst avancerade eleverna läste 16 ord under samma tid. Andra forskare som refereras av Stanovich uppskattar de summerade läserfarenheterna under ett år till cirka 100 000 ord för den grupp elever som var minst läsmotiverad. De mest motiverade eleverna läste upp till 50 miljoner ord, d.v.s. 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.

Resultaten från Skolverkets nationella utvärderingar 1992 och 1995 visar att en elev av sex (17 %) i skolår två misslyckas med sin grundläggande läsinläring. ”Matteuseffekten” är i full funktion för en majoritet i gruppen, med resultatet att de kommer att ha kvar sina läs- och skrivproblem när de slutar grundskolan sju år senare.

*De pedagogiska implikationerna av Matteuseffekten är uppenbara. Den lärare som arbetar enligt teorin att läsproblem växer bort – 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 senare under sin skoltid ligger förluster i form av mindre ordförråd och mindre läsrutin honom eller henne i fatet när SO- och NO-ämnena sätter kravnivån. Den långsammare utvecklade läsaren med sitt mindre ordförråd kommer att få stora svårigheter som kanske inte uppenbarats för läraren i de första årskurserna.

## **Avkodning, Förståelse och Motivation**

Läs- och skrivförmåga byggs enligt en känd modell upp av tre komponenter: avkodning, förståelse och motivation.

*Avkodning* är en teknisk färdighet som i sina grundläggande drag utvecklas i samband med läs- och skrivinläringen, normalt vid 6 – 8 års ålder. I ett alfabetiskt skriftspråk som vårt innebär avkodning att de minsta betydelseskiljande språkljuden – fonemen – matchas med ett begränsat antal bokstavstecken. För svenskans del rör det sig om ett fyrtiotal fonem

---

<sup>139</sup> Stanovich, 1986.

och 28 bokstäver. Det råder alltså inte ett perfekt "ett-till-ett"-förhållande mellan tecknen och språkljuden, vilket komplicerar processen. Vidare har bokstäverna namn, som i sig kan bestå av flera fonem, vilket bidrar till svårigheter i läs- och skrivutvecklingen för många barn.

Ett viktigt villkor för att barn skall lära sig den alfabetiska koden är att de upptäckt att talflödet kan delas upp i mindre beståndsdelar. Det är inte självklart att barn upptäcker att "brasa", "bästis" och "busunge" börjar med samma språkljud. Än svårare är det att upptäcka att "fotboll", "samba" och "gubbe" innehåller samma ljud.

*De barn som inte upptäckt den alfabetiska principen kommer med mycket stor sannolikhet att få problem i sin läsinlärning. Får de inte hjälp med upptäckten kommer den fortsatta läsinlärningen också att misslyckas.*

Ytterligare ett viktigt villkor för att bli en god läsare är en omfattande överinlärning av bokstavstecknens former. Denna forminlärning påbörjas för de flesta svenska barn långt före skolstarten såväl genom skrivning som läsning. Barn som kan de flesta stora bokstäver när de börjar skolan har en mycket god prognos för sin läsinlärning under första skolåret. Vidare brukar de flesta svenska barn också vara bekanta med grundläggande skriftspråkskonventioner när de börjar skolan. Ord avgränsas av mellanrum på textrader, man läser från första raden längst upp till vänster på sidan mot höger, rad för rad tills man kommit längst ned till höger på sista raden. Grundläggande drag i dessa skriftspråkskonventioner går att se även i många förskolebarns skrivförsök redan när de lärt sig ett fåtal bokstäver.

Den grundläggande avkodningsprincipen bygger på matchning mellan språkljud och bokstavstecken, men ganska snart börjar barnen tillämpa en annan avkodningsprincip. De återkommande bokstavsmönstren i texten – högfrekventa ord som "och", "han" och "bil", ändelser som "-er" och "ar" och egennamn – avläses visuellt utan språkljudsstöd. Att på så sätt läsa hela ord eller orddelar kallas för ortografisk läsning, man använder en ortografisk avkodningsprincip.

*Förståelse* är läsningens syfte och slutprodukt, men samtidigt en fortlöpande delprocess på väg mot målet att tillgodogöra sig ett textinnehåll. Medan läsforskning som inriktas på avkodningsfärdigheter uppvisar god vetenskaplig kvalitet och hög grad av pedagogisk relevans, uppvisar forskningen om läsförståelse tyvärr inte samma positiva bild. Många studier som haft inflytande på läromedelsutveckling och pedagogiska program uppvisar stora kvalitetsbrister. Trots dessa grundläggande forskningsmetodiska brister har resultaten ändå fått kraftigt genomslag i pedagogiska tillämpningar.

En av de mer inflytelserika forskningsinriktningarna när det gäller pedagogiska strategier för att förbättra läsförståelse är den så kallade "schemateorin". Denna teori innebär att läsarens förståelse av texten är bero-

ende av mentala schemata, eller förförståelsemodeller ("advance organizers") som redan finns i läsarens minne. Schemateori lägger tonvikt vid redan inlärd generella textstrukturer som läsaren projicerar på texten ur minnet under läsningen. Pedagogik för att förbättra läsförståelse innebär utifrån schemaperspektivet bland annat att uppmuntra läsaren att göra egna tolkningar av texten, att anlägga ett personligt perspektiv på texten, samt att kontinuerligt relatera texten till de egna förkunskaperna på det ämnesområde texten behandlar.

*Förhandsdiskussioner om textens tema, genomgång av grunddragen i historien och utveckling av viktiga begrepp är bärande element i effektiva läsförståelsestrategier.*

Flera forskare har på 1990-talet kritiserat schemateori som förklaring till hur skillnader i läsförståelse och minne av texter uppkommer. Enligt en alternativ teori byggs en analog representation av texten upp jämsides med den språkliga. En helhetsbild med såväl emotionella som kognitiva element skapas under läsningen. Den språkliga informationen i den löpande texten jämförs och assimileras kontinuerligt med helhetsbilden. Pedagogiska program som grundas på denna teori har visat sig ha mycket positiva effekter på läsförståelse. Läsaren uppmanas att skapa inre bilder av händelser och företeelser i texten och relatera dessa till egna upplevelser. Stödjande lärarfrågor till eleven kan då vara av karaktären "Hur tror du det ser ut...?"; "Vilken sorts person tror du att X är...?" Metoden fungerar vid läsning av både skönlitteratur och faktatexter.

*Motivation* har med läsningens och textens roll i individens livsrum att göra. Inte oväntat har det visat sig att de viktigaste läs- och skrivmoterande faktorerna står att finna i barnens och ungdomarnas uppväxtmiljö. Här ingår bland annat tillgång på text och skrivmaterial i hemmet, läsarförebilder hos föräldrar och äldre syskon, föräldrar som interagerar språkligt med barnet kring text och läsning och läser högt och sjunger med barnet, uppmärksammar sina barn på skrift i omgivningen, och också reagerar på deras tankar kring skriften.

Vikten av föräldrainsflytande och föräldraengagemang i skolan har framhållits i många sammanhang. Många föräldrar till elever med läs- och skrivproblem har emellertid själva haft läs- och skrivsvårigheter. De har ofta negativa minnen av sin egen skolgång. Det är viktigt att skolan kan bryta detta negativa sociala arv. Skolan måste *aktivt* närma sig just dessa föräldrar. I många fall kan det vara aktuellt att ge dem kunskap och konkreta tips om hur de kan hjälpa sina barn med läs- och skrivinläringen.

*Riklig tillgång på böcker med lämplig svårighetsnivå och varierat innehåll genom hela grundskolan är en viktig förutsättning för att utveckla elevernas läsförmåga, men tillgänglighet av böcker är i sig inte tillräckligt. För att böckerna skall bli en aktiv resurs för alla, och för att förhindra uppkomsten av läs- och skrivproblem, måste läraren använda dem som en systematisk och medveten del av sin pedagogik. Detta är*

*avgörande för de barn som befinner sig i riskzonen att utveckla läs- och skrivsvårigheter.*

Forskning om de tidiga uppväxtårens betydelse för barns kognitiva och språkliga utveckling tyder på att information och stödinsatser till familjer i riskgrupper – ensamföräldrar, föräldrar med låg utbildning, familjer med sociala och ekonomiska problem – behöver sättas in mycket tidigt, kanske redan under barnets första levnadsår. I de tidiga faserna bör insatserna inriktas på att förbättra de pedagogiska betingelserna i familjen. De allra minsta barnen är i hög grad lärande varelser. De börjar bygga upp sin språkliga kompetens långt innan de yttrat sitt första ord. Den språkliga interaktionen mellan spädbarn och förälder är därför ett viktigt område att arbeta med. Många föräldrar har inte insikter om detta. Ett antal föräldrar har också själva språkliga problem. För dessa kanske stödet även måste innefatta möjlighet till egen träning av språkliga färdigheter, information om barns språkutveckling, orientering om bibliotekets resurser etc. Här krävs sannolikt någon form av samverkan mellan mödravård, barnavård, social omsorg, bibliotek, förskola, skola och skolbarnsomsorg.

## Faktorer som predicerar läs- och skrivproblem

På *individnivå* finns såväl genetiskt betingade som förvärvade egenskaper som medför förhöjd risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Det kan röra sig om kognitiva faktorer, hörselproblem, ADHD (dvs. uppmärksamhets- och koncentrationsproblem samt hyperaktivitet), eller språkstörningar. Låg födelsevikt är en annan riskfaktor. Hörselproblem, särskilt under de första två levnadsåren, har visat sig innebära en förhöjd risk för sämre språkutveckling och läs- och skrivproblem även om hörselproblemen inte avsatt bestående hörselnedsättning. ADHD, och relaterade problem har en direkt påverkan på läsuthållighet och läsförståelse. Däremot är relationen till ordavkodningsproblem som t. ex. dyslexi omtvistad. Här finns möjligen en omvänd inverkan: läs- och skrivsvårigheter leder till sämre uppmärksamhet och koncentrationsförmåga<sup>140</sup>

På *familjenivå* finns ett samband mellan läs- och skrivsvårigheter hos barn och tidigare läs- och skrivsvårigheter i familjen, där språklig interaktion mellan barn och föräldrar och mellan syskon har en medierande roll. Skriftspråksnärvaro i hemmet – med rik tillgång på böcker, tidningar, skrivna meddelanden, papper och pennor etc. – är en annan viktig faktor som samverkar med läs- och skrivproblem. Föräldrars och syskons attityder till läsning, läsvanor, och förmåga att stödja barns språkliga utveckling har också stor betydelse, både direkt genom möjligheter att få förklaringar på svåra ord, och indirekt genom att de utgör förebilder som läsare och skrivare.

*Språkliga faktorer* som den lingvistiska distansen mellan talat och skrivet språk och överensstämmelsen mellan skriftsystemet och språkets fonologi, inverkar på förekomsten av läs- och skrivproblem. Barn som har finska som modersmål har till exempel en lättare läsinlärningsuppgift än barn som har danska som modersmål.<sup>141</sup> Problem som sammanhänger med skillnader mellan talat och skrivet språk kan även gälla barn som talar uttalad dialekt eller sociolekt.

Källor till läs- och skrivproblem bland barn återfinns även inom *skolsystemen*. Skolsystemets grad av segregering, skillnader i standard mellan olika skolor, omfattning och kvalitet i förskolans och skolans insatser, kravnivå och innehåll i läroplaner och kursplaner, lärarkompetens, klassstorlek och arbetsmiljö i klassen är viktiga faktorer som påverkar frekvensen läs- och skrivproblem. Lärarkompetens är kanske den enskilda faktor som har allra störst inverkan på läs- och skrivförmågan bland barn och ungdomar<sup>142</sup>. En skolarbetsmiljö som utmärks av lugn och struktur är av särskild betydelse för barn som riskerar att utveckla läs- och skrivproblem.

---

<sup>140</sup> Pennington et al, 1993.

<sup>141</sup> Det beror på att den finska ortografin är fonematisk och alltså direkt speglar uttalet, medan den danska ortografin (liksom den svenska) har stora etymologiska/historiska inslag. Det gör att ordens stavning inte alltid är förutsägbar utifrån deras uttal.

<sup>142</sup> Moats, 1998

### Bestämningsfaktorer och indikatorer på läs- och skrivutveckling

Valet av pedagogisk metod har visat sig förklara mellan tre<sup>143</sup> och tjugo<sup>144</sup> procent av utfallet i form av läs- och skrivförmåga. Faktorer i uppväxtmiljön har störst betydelse, främst faktorerna ”social bakgrund” och ”annat modersmål”. Den viktigaste faktor skolan förfogar över är lärarkompetens<sup>145</sup>.

*Lärare som lyckas ge sina elever en god läs- och skrivförmåga utmärks av en god förmåga att ”läsa” sina elevers inlärningsstrategier och ge målinriktat stöd till elever som valt mindre framgångsrika strategier.*

Bedömningar av elevernas läs- och skrivutveckling måste därför vara en kontinuerlig beståndsdel i den pedagogiska processen.

Bedömning av läs- och skrivförmåga bör avse fyra olika men nära relaterade områden, nämligen förmågan att läsa enskilda ord, skriva enskilda ord, läsa hela texter respektive skriva hela texter. I alla dessa avseenden kan läraren se indikatorer på hur elevernas ”inlärningsprojekt” förlöper. Fonologiska felstavningar (”vålvån hadde seks jul”) är ett positivt tecken på ett fungerande inlärningsprojekt för sjuåringen, men ett tecken på ett avstannande inlärningsprojekt för nioåringen.

Det har utvecklats ett antal olika bedömningsscheman och screeningtest som kan användas i samband med läs- och skrivutveckling. Många av dem har dock ingen teoretisk bas. Detta innebär att de inte ger något svar på orsaksfrågor. De har heller inte visats ha något prognosvärde för framtida läsutveckling<sup>146</sup>. Sammantaget innebär detta att resultaten inte ger anvisningar om hur läraren bör arbeta för att möta eventuella problem i inlärningsförloppet.

Det läs- och skrivutvecklingsschema som illustreras i tabell 1 nedan är utformat på grundval av aktuell forskning om barns läs- och skrivutveckling<sup>147</sup>. Det bygger på en vetenskapligt underbyggd modell av olika läs- och skrivutvecklingsstadier. Detta schema kan användas vid kontinuerlig och informell bedömning av barns läs- och skrivutveckling.

<sup>143</sup> ”Whole language” eller ”Phonics” som läsinlärningsmodell, Lundberg & Linnakylä 1993

<sup>144</sup> ”Reading Recovery” eller ”skill and drill”-program för elever med läs- och skrivproblem, Pinnell, 1994

<sup>145</sup> Moats, 1998, Adams, 1991, Snow 1998, Wahlberg 1989

<sup>146</sup> Scanlon & Vellutino 1996, Vellutino & Scanlon 1998

<sup>147</sup> Snow m fl. 1998

**Tabell 1.** Förväntad läs- och skrivutveckling från 7 till 9 års ålder enligt Snow 1998

	7 år	8 år	9 år
<b>Läsa ord</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avkodar ljudenliga enstaveordsord</li> <li>- Läsordförråd om 300 - 500 ord</li> <li>- Segmenterar ord i fonem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avkodar ljudenliga flerstaviga ord</li> <li>- Använder fonologi för att läsa okända eller svåra ord</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan härleda ords betydelse från rot-morfem, prefix och ändelser</li> </ul>
<b>Läsa text</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Övergår från "pseudo-läsning" till "verklig" läsning</li> <li>- Kan avgöra om en mening är fullständig</li> <li>- Väljer egna böcker</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Läser spontant om meningar man ej förstår</li> <li>- Diskuterar likheter och skillnader mellan figurer och händelser i texten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Läser högt med flyt och förståelse samtidigt</li> <li>- Kan peka ut vilka ord som orsakar förståelseproblem</li> </ul>
<b>Skriva ord</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Använder fonologi för att stava okända ord</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representerar samtliga fonem i ord som skrivs på egen hand</li> </ul>	
<b>Skriva text</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skapar egna texter för andra läsare</li> <li>- Använder stor bokstav och punkt korrekt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Föreslår själv förbättringar av egna texter</li> <li>- Kan skriva egna texter av olika slag; sagor, brev, meddelanden, minneslistor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ger konstruktiva synpunkter på andras texter</li> <li>- Skriver själv flera olika slags texter; bokreferat, längre texter</li> </ul>

#### Att läsa och skriva text

Schemaförtrogenhet innebär förmåga att läsa och skriva texter enligt en given tolkningsram – ett schema. Att skriva en minneslista inför skolflykten innebär att man tillämpar ett visst skrivschema, medan ett annat skrivschema måste tillämpas när man skriver ett vykort till en god vän. Ligatabellen på sportsidan och börsrapporten på ekonomisidan i tidningen kräver olika lassoche-man. Man kan läsa Marit Paulsens "Liten Ida" som barn- och ungdomsbok eller som historisk roman.

Begreppet "imagery" länkas till "schema" ovan genom "förförståelse". "Imagery" innebär att man kan tänka sig in i någon annan situation än den omedelbart förhandenvarande när man läser och skriver. Man skapar en "metatext" där ett antal tänkta texter kan passa in. Om man inte klarar att skapa en sådan metatext kommer läsförståelsen att bli kraftigt lidande.

Utvecklad läs- och skrivförmåga kännetecknas av "läsflyt". Detta "läsflyt" utvecklas i takt med att avkodningen automatiseras och barnets uppmärksamhet flyttas över från lästekniska utmaningar till förståelseutmaningar. För den stora majoriteten barn sker detta under andra året i skolan. Flytande läsning är ett uttryck för väl fungerande ordavkodning, men också en indikation på god läsförståelse.

*Högläsning ger en bra bild av om eleven läser flytande, är på god väg mot flytande läsning, eller läser mödosamt och hackigt med litet uppmärksamhet på textinnehållet. Högläsning ger också värdefull information om elevers lässtrategi. Vilka ord orsakar problem? Stämmer intonationen med satsbyggnaden? Hur angriper eleven okända ord i texten?*

#### *Att skriva ord*

*Rättstavningsförmåga* tillmäts stor betydelse som kännetecken på läs- och skrivförmåga. Att kunna stava rätt är en följd dels av många möten med skriftspråket som utvecklar ett inre "ortografiskt lexikon", dels av fonologisk förmåga (se nedan). Korrekt stavning över- och feltolkas dock av många (inte minst lärare) som ett uttryck för problemfri läsning och skrivning. En åttaåring som skriver "ishåki" tillämpar med stor sannolikhet samma fonologiska lässtrategi som han tillämpade större delen av första skolåret. Han har inte utvidgat sitt "ortografiska lexikon" med detta ljudstridigt stavade ord. Bockar i kanten kommer inte att hjälpa. Mer läserfarenhet leder däremot till bättre stavning. En annan åttaåring som skriver "isåki" och "fopoll" har sannolikt mer grundläggande problem. Om denna typ av felstavningar uppträder tillsammans med svårigheter även med ljudenligt stavade mindre vanliga ord kan man misstänka problem av dyslektisk karaktär. Här måste handfast fonologiskt baserad träning in för att möta problemet.

*I de flesta vardagliga lässituationer är förmåga att stava rätt inte det främsta kravet på god läsning och skrivning. Den är dock ett uttryck för en brist på precision i underliggande läsprocesser som oftast också är förknippad med bristande läsförståelse. Felstavningar är ett diagnostiskt verktyg för nybörjarläraren och specialpedagogen snarare är ett måluppfyllelseproblem i skolan.*

*Att läsa ord*

*Ordförråd* är den kanske viktigaste enskilda faktorn bakom läsförståelse. Ett talspråksordförråd om kanske fem tusen ord är fullt tillräckligt för att bemästra vardagliga samtalssituationer. För att kunna läsa i nivå med uppnåendemålen i svenska efter år nio i grundskolan behövs sannolikt ett minst tio gånger så stort ordförråd. Detta ordförråd utvecklas främst genom läsning, eller genom språkutvecklande samtal mellan barn och vuxna.

Nybörjarläsaren utvecklar oftast snabbt ett läsordförråd om 300 till 500 ord. Så länge texterna i skolan begränsas till detta ordförråd kommer läsningen och skrivningen att gå relativt lätt och bekymmersfritt. Samtidigt avstannar läs- och skrivutvecklingen om inte svårare texter med okända ord introduceras. Den fonologiska förmågan fungerar här som en "inlärningsmaskin" som gör det möjligt att läsa och lagra in nya ord i läsordförrådet.

Ett antal barn med fonologiska svårigheter utvecklar en mycket god förmåga att bygga upp ordbilder. Denna förmåga kan hjälpa dem att klara de flesta texter upp till och med år 3 i skolan. När barnen sedan möter svårare texter uppträder ett fenomen som betecknats som "the 4th grade slump"<sup>148</sup> Ett antal barn som inte tidigare visat några svårigheter med läsning och skrivning får stora problem att läsa och förstå skolbokstexter avpassade för åldersstadiet.

*Språklig medvetenhet* är utslagsgivande för att klara övergången från talspråk till skriftspråk. Forskning om språklig medvetenhet har framför allt rört fonologisk medvetenhet. Medvetenhet om syntax och morfologi är andra aspekter av språklig medvetenhet. Att utveckla språklig medvetenhet innebär att utveckla en förmåga att skifta mellan språkets framträdelseplan och innebördsplan – mellan form och innehåll. Att kunna rima, vitsa, konstruera "hemliga språk" etc. är uttryck för utvecklad fonologisk medvetenhet. Att kunna byta ut morfem i ord ("Rosenminister Björn Näringsgren", för att citera radions politiska satirprogram "På håret") är ett tecken på morfologisk medvetenhet.

Läs- och skrivsvårigheter uppträder som kombinationer av "ordläs"-, "textläs"-, "ordskriv"- och "textskriv"-faktorer. Brister i fonologisk förmåga (se vidare nedan) spelar en nyckelroll i många av fallen. Fonologisk förmåga har t. ex. en nyckelroll för ordförrådstillväxten, som i sin tur har en nyckelroll för textförståelse.

---

<sup>148</sup> Chall 1983

## Olika typer av svårigheter med läsning och skrivning

### Vad är dyslexi?

Dyslexi är den form av läs- och skrivsvårigheter som fått störst uppmärksamhet i media och skola. Dyslexi är emellertid en form av läs- och skrivsvårigheter vid sidan av flera andra.

*De utmärkande dragen i dyslexi är dåligt automatiserad, långsam, mödosam och hackig ordavkodning. Bakom dessa svårigheter finns brister i en eller flera aspekter av den fonologiska förmågan. Det vanligaste problemet, och också det som är mest mottagligt för pedagogisk intervention, är bristande fonologisk medvetenhet.*

Ytterligare en typ av fonologiska problem som förekommer är brister i det fonologiska minnet. Det fonologiska minnet håller samman ett antal språkliga grundelement (fonem, stavelser eller ord) medan de tolkas in i sitt textsammanhang, medan den tredje komponenten, det fonologiska mobiliseringssystemet, återkallar ord ur ett inre ordlexikon. Fonologiska minnes- och ordmobiliseringsproblem brukar betraktas som kärnan i dyslexi som inte låter sig påverkas av undervisningsinsatser. Den fonologiska förmågan byggs normalt upp före läsinlärningsstarten. Läsning och skrivning hjälper också till att utveckla den fonologiska förmågan ytterligare.

Lundberg<sup>149</sup> visar att mer än hälften av variationen i läs- och stavningsförmåga i årskurs 2 kan förklaras av fonologisk medvetenhet i förskolan. Bristande fonologisk medvetenhet hos förskolebarn har i en lång rad studier av olika forskare under de senaste tjugo åren visats kunna förutsäga 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 föreliggande, där dock orsaksriktningen från fonologisk förmåga till läsförmåga är starkare än den omvända orsaksriktningen.

I den så kallade "Bornholmsstudien"<sup>150</sup> demonstrerades inte endast att fonologisk medvetenhet har en direkt inverkan på läsinlärningsförloppet, utan också att ett särskilt pedagogiskt program för barn som har bristande fonologisk medvetenhet har en mycket positiv inverkan på "riskbarnens" läs- och skrivutveckling. Under åtta månader fick en grupp danska förskolebarn delta i programmet var dag, samtidigt som en kontrollgrupp som matchats vad gäller socioekonomisk bakgrund, intelligens och lärarstöd inte fick någon träning i fonologisk medvetenhet. Test av fonologisk

---

<sup>149</sup> Lundberg, 1991

<sup>150</sup> Lundberg, Frost och Petersen, 1988

förmåga visade att experimentgruppen presterade avsevärt mycket bättre än kontrollgruppen efter träningsperioden. Särskilt påtaglig var effekten i förmågan att identifiera och manipulera fonem i ord. Ordförråd och bokstavskänneteknik påverkades däremot inte av programmet. I en uppföljningsstudie konstaterades att experimentgruppen också uppvisade bättre stavningsförmåga under de tre första skolåren. De barn som kunde utpekade som "riskbarn" vad gäller läs- och skrivproblem med ledning av bristande fonologisk förmåga tjänade särskilt mycket på programmet. 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.

Andra nordiska forskare<sup>151</sup> har visat att övningar i fonologisk medvetenhet under första skolåret har positiva effekter för barn som löper risk att få problem i sin läsinlärning. De identifierade en grupp barn som riskzonsbarn på grundval av deras resultat på ett test av fonologisk medvetenhet före skolstart. Dessa barn matchades sedan inför skolstarten med avseende på bokstavskänneteknik, lärarbedömningar och verbal begåvning, och delades in i en behandlingsgrupp som fick delta i ett fonologiskt övningsprogram under först skolåret, en grupp som fick reguljära specialpedagogiska insatser i mindre grupp, samt en grupp som endast fick vanlig klassrumsundervisning.

---

<sup>151</sup> Poskiporta m. fl., 2000

Programmet fokuserade på följande områden:

*"Clarification of self-image"* (lektion 1-4). Barnen lärs att känna igen sitt eget namn och adress i skrift och att skilja det från andra barns, samt lär sig att "pekläsa" sitt eget namn med rätt läsriktning.

*Rim och ramsor* (lektion 5-16). Barnen lär sig att hitta rimord till givna ord, samt identifiera ord som inte rimmar i en serie ord.

*Ord- och stavelsemedvetenhet* (lektion 17-26). Barnen lär sig räkna ord i meningar, pekläsa på ordkort i takt med att läraren läser en kort historia, identifiera delord i sammansatta ord, klappa stavelser när de läste historien själva.

*Fonem-medvetenhet* (lektion 27-47). Barnen får hitta på ord som börjar eller slutar med ett visst fonem, sortera bildkort på grundval av första/sista fonem, och skriva motsvarande bokstav på tavlan, hitta udda egennamnet av tre där två börja på samma fonem och tala om vilka de första fonemen var. Barnen fick också skriva stavelser och ord som hörde till bildkort, samt byta ut enskilda bokstäver och uttala det nya ordet.

Alla barn som deltog i studien befann sig på i stort sett samma låga fonologiska medvetenhetsnivå när skolan startade. Barnen som fick det fonologiska övningsprogrammet nådde upp till normal läs- och skrivutveckling under vårterminen skolor 1 även om de hade dåligt resultat på det verbala begåvningsstestet. De barn som hade samma begåvningsförutsättningar men som fick den reguljära specialpedagogiska insatsen presterade väsentligt sämre.

*Slutsatsen av studien är att de barn som har lägst språklig förmåga är de som tjänar allra mest på fonologisk övning under första skolar 1, och att det särskilda programmet är väsentligt effektivare än reguljär specialundervisning.*

### **Barn som får läs- och skrivproblem trots övning i fonologisk medvetenhet**

För ungefär ett av fem barn i Lundbergs et al bornholmsstudie<sup>152</sup> hade det fonologiska övningsprogrammet ingen effekt. Dessa barn hade tydliga fonologiska problem men var inte hjälpta av den fonologiska träningen. Andra barn i studien utvecklade sin fonologiska medvetenhet bra, men utvecklade ändå inte en tillfredsställande läsförmåga. Vilka faktorer finns som kan förklara dessa problem?

Först kan vi konstatera att en väl fungerande fonologisk bearbetning uppenbarligen inte är en tillräcklig förutsättning för att nå god läsförmåga. Andra faktorer spelar också in i uppkomsten av läs- och skrivinlärnings-

<sup>152</sup> Lundberg, Frost och Petersen, 1988

problem. Stanovich m. fl.<sup>153</sup> konstaterar att det finns ett antal barn med goda förutsättningar vad gäller fonologisk förmåga som ändå får läs- och skrivproblem. De visar inte tecken på att ha problem i det första läsinlärningsstadiet. Problemet visar sig i stället genom att de snabbt når en plåtå där såväl avkodningsförmåga som läsförståelse avstannar. Forskarna identifierade ortografisk ordavkodningsförmåga som en faktor som påverkar läsinlärningsförloppet oberoende av den fonologiska förmågan. Medan fonologisk förmåga har visats ha en klar ärftlig bakgrund tyder forskning på att ortografisk kunskap i väsentlig utsträckning är erfarenhetsbaserad. 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.

En undergrupp i Bornholmsstudien svarar på den fonologiska medvetenhetsträningen men får ändå stora problem i läsinlärningsstarten. Denna grupp har fonologiska svårigheter, men av andra slag än fonologiska medvetenhetsproblem.

Blachman<sup>154</sup> påpekar att medan olika träningsprogram för att öka fonologisk medvetenhet visat goda resultat, så finns inte samma positiva bild när det gäller träningsprogram för att öka fonologisk förmåga, t ex fonologiskt arbetsminne eller ordmobilisering ur långtidsminnet.

Faktorer som Blachman menar är viktiga hos pedagogiska program för att påverka även de mer resistent delarna av fonologisk förmåga är längd och intensitet i programmen. Blachman visar också hur dålig ordavkodning leder till negativa spiraler av samma slag som Stanovich<sup>155</sup> påvisar. Utgångspunkten för denna självförstärkande onda cirkel med mycket negativa konsekvenser för elevens läsförståelse är icke uppmärksammade och icke åtgärdade brister i den fonologiska medvetenheten.

Taube<sup>156</sup> kontrasterar en sådan negativ utvecklingsspiral med den positiva spiral som möter elever som lyckas med sin läs- och skrivinläring. I båda fallen integrerar eleverna snabbt läsning och skrivning i sin självbild – i det ena fallet en negativ, i det andra fallet en positiv självbild. Klyftan mellan de två grupperna tenderar att öka över skolåren.

*Den avgörande faktorn för att förhindra uppkomsten av en ond cirkel är att fokusera alla insatser i första årskursen på att uppnå automatiserad ordavkodning.*

<sup>153</sup> Stanovich, West och Cunningham, 1991

<sup>154</sup> Blachman, 1994

<sup>155</sup> Stanovich, 1986.a.a

<sup>156</sup> Taube, 1988

Blachman<sup>157</sup> påpekar att den elev som lämnar första årskursen utan att ha uppnått detta löper 90 procents risk att permanenta sina läsproblem.

Ibland har man i läs- och skrivdebatten hävdad att brister i ordavkodning skulle kunna bero på synsvårigheter. En klar majoritet av studier av relationen mellan läs- och skrivproblem och synsvårigheter har emellertid misslyckats med att finna något sådant samband. Vare sig samsynsproblem, ögonmotirikproblem i allmänhet eller kontrastkänslighet har visat sig ha något samband med läs- och skrivsvårigheter.

### **Intelligens och 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 verkningsfulla pedagogiska insatser.

Den traditionella definitionen av dyslexi säger att dyslexi är läs- och skrivsvårigheter som inte kan förklaras av brister i allmänbegåvning eller ogynnsamma sociala och/eller pedagogiska omständigheter. Denna så kallade "diskrepansdefinition" definierar dyslexi som en restpost av läs- och skrivproblem när man uteslutit andra förklaringar.

Diskrepansdefinitionen har blivit föremål för stark kritik av flera skäl. Ur vetenskaplig synpunkt är det otillfredsställande med negativa kriterier. Diskrepansdefinitionen genererar inte någon förklarande teori. Ur diagnostiseringssynpunkt är definitionen otillfredsställande därför att den är beroende av mätning av allmänbegåvning. Hos mindre barn är instabiliteten i intelligensnivåmätningar uttalad. Det innebär alltså att man får en rad "falsa 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 underskattning 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.

---

<sup>157</sup> Blachman, 1994, a.a

### Sen läsmognad eller läshandikapp?

En vanligt förekommande förklaring till att barn klarar sig dåligt i läsinlärningsstarten är att de inte är läsmogna. Det pedagogiska recept som brukar följa denna förklaringsmodell är ”vänta och se”. Om förseningsmodellen stämmer kommer barnen att hämta upp de andras försprång utan särskilda insatser. Andra menar att man finner både förseningsorsaker (sen läsmognad) och avvikelseorsaker (dyslektiker). Dyslektikerna behöver enligt detta synsätt särskilda insatser eftersom de har en avvikande utveckling som inte spontant rättas till när de blir läsmogna.

Flera studier visar emellertid det ohållbara i att utgå från skillnader mellan "läsålder" och "intelligensålder" (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 bristande fonologisk förmåga.

### Diagnosepidemin

Amerikanska forskare<sup>158</sup> konstaterar att fler än tre av fyra remisser till skolpsykolog i slutet av 1980-talet gällde elever med läs- och skrivsvårigheter. Utgångspunkten för psykologremisserna var ofta att skolledningarna krävde en diagnos för att ge extra stöd till eleverna. Psykologerna rådfrågades ofta också om lämpliga pedagogiska insatser för eleverna, men ansåg sig själva inte vara tillräckligt insatta i läspedagogiska frågor för att ge sådana råd.

Forskarna menar att den diagnostiska proceduren sällan gör någon åtskillnad mellan läs- och skrivsvårigheter grundade i bristande läserfarenhet och träningsmöjligheter, svårigheter grundade i inadekvat läsundervisning och svårigheter grundade i grundläggande kognitiva svagheter. Diagnosinstrumenten ger en statisk bild av eleven som inte tar hänsyn till hans eller hennes mottaglighet för pedagogiska interventioner. De antar att de barn som svarar på pedagogisk intervention inte hör till dem som har en grundläggande kognitiv brist. De behöver därför inte gå vidare till formell diagnostik.

De pedagogiska implikationerna av ett sådant antagande är tydliga.

*Om lärarna kompetensutvecklas så att de kan bedöma inte bara elevernas framstegstakt utan även deras inlärningsstrategier, så kommer andelen barn som diagnostiseras som dyslektiker att sjunka drastiskt.*

Läraren måste arbeta med ett processdiagnostiskt förhållningssätt. De diagnostiska signaler som finns i rikligt mått i den vardagliga undervisningssituationen måste utnyttjas som en första sortering. De eliminerar dock inte behovet av screeningtest. Screeningtestens betydelse är dock i

<sup>158</sup> Vellutino och Scanlon, 1998

ett processdiagnostiskt sammanhang inte att välja ut elever för specialpedagogiska insatser. Det skall den kompetente läraren själv kunna bedöma. I stället fungerar resultat av screeningtest som ett hjälpmedel i kommunikationen mellan lärare. ”Stämmer min mjuka diagnostik med screeningresultaten? Ser denna relation lika ut för samtliga lärare vid skolan? Vilka är bedömningsgrunderna på vår skola för att bedöma läs- och skrivutveckling hos eleverna?”

Ett antal elever kommer inte att utvecklas på ett bra sätt ens med den mest kvalificerade insatsen. Enligt Vellutino och Scanlon<sup>159</sup> rör det sig om mellan en och två procent av eleverna som måste få en omfattande utredning, extra hjälpmedel och specialiststöd för att få en positiv läs- och skrivutveckling.

## Läs- och skrivproblem i ett långsiktigt perspektiv

### Relationen mellan dyslexi, sociala problem och koncentrationsstörningar

Maughan<sup>160</sup> konstaterar i en översikt av studier där man följt barn med läs- och skrivproblem upp i ungdoms- och vuxenåldrar att svårighetsgraden hos läsproblemen i barndomen, samt allmän intellektuell förmåga, är de mest betydelsefulla prediktorerna för senare utveckling. Däremot hade föräldrarnas socioekonomiska status liten eller ingen betydelse. De som hade specifika läs- och skrivproblem i barndomen visade en svagare läs-utveckling än de som hade generella inlärningsproblem.

I samma översikt analyseras också relationen mellan psykiska och sociala anpassningsproblem å ena sidan och läs- och skrivproblem i barndomen å andra sidan. Barn som haft neurologiska problem förefaller ha den mest negativa prognosen. Vad gäller kriminalitet kan man inte konstatera någon överrepresentation till följd av "rena" läs- och skrivproblem. Samuelsson, Herkner och Lundberg<sup>161</sup> drar samma slutsats av en svensk studie av läs- och skrivproblem bland fångar.

I en senare studie redovisar Maughan<sup>162</sup> 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 framtida sociala problem bland barn med uppmärksamhets- och koncentrationsstörningar i tillägg till läs- och skrivproblem.

---

<sup>159</sup> Vellutino och Scanlon, 1998, a.a.

<sup>160</sup> Maughan, 1995

<sup>161</sup> Samuelsson, Herkner och Lundberg, 2001

<sup>162</sup> Maughan m.fl., 1996

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 allt från 15 till 80 procent av MBD/DAMP-barn också är dyslektiker. Det finns olika antaganden om varför dessa två problem skulle uppträda samtidigt. En gemensam bakomliggande biologisk avvikelse kan tänkas ge båda störningarna.

### **På väg mot en pedagogisk diagnostik av läs- och skrivsvårigheter**

Ett vanligt utvecklingsmönster på väg mot en läs- och skrivutredning eller dyslexidiagnos för en elev är en tilltagande oro hos föräldrarna för barnets uteblivna framsteg i läsning och skrivning, konflikter mellan lärare och föräldrar, och ett barn med beteendeproblem och/eller psykosomatiska symptom. I detta läge, oftast efter tre-fyra år av svag läs- och skrivutveckling i skolan, brukar en utredning av problemen utföras av en psykolog, en logoped eller en specialpedagog. När utredningen är genomförd förändras undervisningssituationen ibland (men långt ifrån alltid) genom att extra specialpedagogiskt stöd ges. Påfallande ofta leder insatserna inte till någon förbättrad läs- och skrivutveckling. Effekten av utredningen är därmed försumbar.

Flera av de forskningsstudier som redovisats ovan visar på det förödande i denna praxis.

*Att tidigt identifiera riskbarn och arbeta förebyggande med dem från förskolan och framåt, att sätta in intensivinsatser för barn som ändå inte uppvisar en tillfredsställande läs- och skrivutveckling, och att arbeta med ett "processdiagnostiskt" angreppssätt gör en väsentlig del av utredningar och diagnoser för de något äldre barnen överflödiga.*

Detta ställer krav på att läraren kan tolka barnens läs- och skrivinlärningsstrategier i klassrummet med hjälp av de uppenbara signaler som dyker upp i undervisningssituationen.

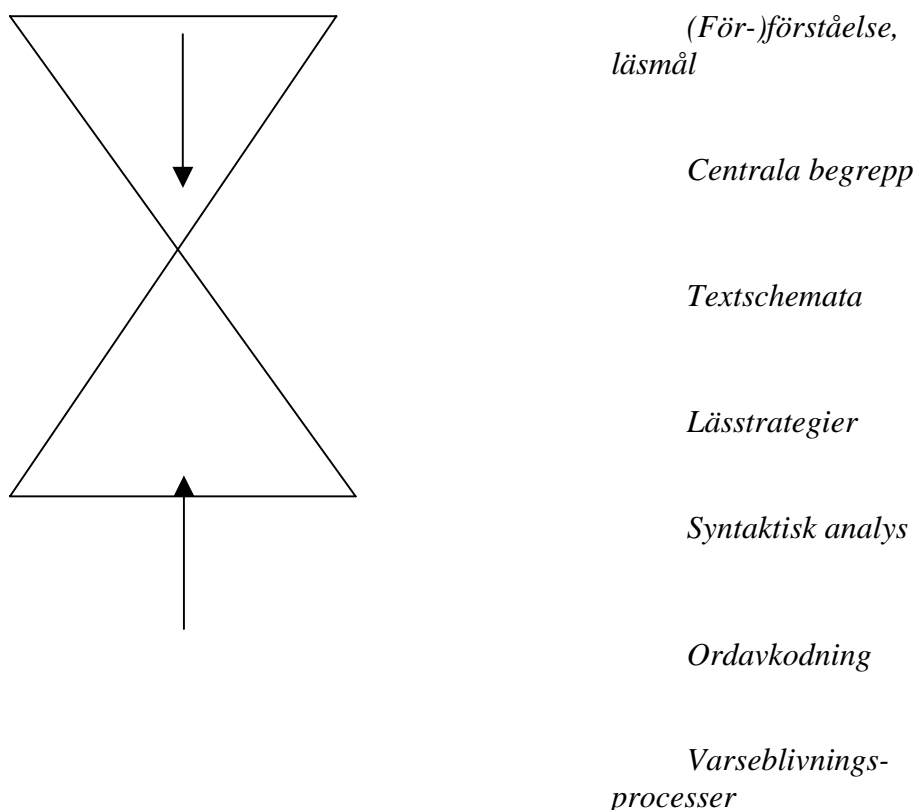
Den skickliga läraren har ett internaliserat "läs- och skrivutvecklings-schema" att utgå ifrån. Detta schema måste baseras på forskning om, och egen erfarenhet av, en- och flerspråkiga barns läs- och skrivutveckling. Det räcker inte med att bara bedöma barnets förmåga. För att ge underlag för verkningfulla pedagogiska insatser måste också läsningens och skrivningens plats i barnets värld finnas som underlag. En tredje nödvändig beståndsdel i pedagogisk diagnostik utgår från vad barnet läser. Dessa tre utgångspunkter kan med tre metaforer beskrivas som ett timglas, en lästriangel och en lästrappa.

### *Timglaset*

Läsning brukar beskrivas som ett samspel mellan uppifrån- och nerifrånprocesser. Beskrivet som en uppifrånprocess startar läsning med läsförväntan och läsmål, och slutar i att uppmärksamhetsprocesser riktar blicken på bokstäver och ord. Läsarens förförståelse avgör vad texten kommer att säga honom eller henne. I varje enskilt ögonblick är emellertid den gode läsarens tolkning av texten öppen för omtolkningar till följd av nedifrånprocesser. På sensorisk nivå, avkodningsnivå och syntaktisk nivå finns en "inre korrekturläsare" som markerar allt som avviker från det förväntade. Hos läsare med olika former av läs- och skrivsvårigheter fungerar denna "inre korrekturläsning" bristfälligt. Ett timglas kan tjäna som en metafor för interagerande uppifrån- och nedifrånprocesser i läsning (figur 1), och som utgångspunkt för en pedagogisk, åtgärdsinriktad diagnostik av läs- och skrivproblem.

Timglasformen alluderar på den "getingmidja" som samspelet mellan nedifrån- och uppifrånprocesserna begränsas av. Här spelar arbetsminneskapaciteten och läsarens strategier för att utnyttja denna en nyckelroll. När man som vuxen läsare läser med ca 200 ord per minut med god förståelse innebär detta att arbetsminnet skall hantera ett hundratal skriftspråkstecken, tio till femton ord och en eller flera satser samtidigt. Detta är en kognitiv prestation på ekvilibristnivå. Tappar arbetsminnet något av den språkliga informationen är risken stor att tolkningen blir felaktig eller osammanhängande.

Nyborjarläsaren har än större problem, eftersom ordavkodningen inte är automatiserad (den upptar alltså större kognitiv kapacitet än hos den vuxne läsaren), samtidigt som arbetsminneskapaciteten är mindre än hos den vuxne. Sjuåringen har kanske i slutet av skolår 1 ett ordbildsförråd om 500 ord som kan utnyttjas för ortografisk läsning. Så länge texten begränsas till detta ordförråd behövs inte en arbetsminneskrävande fonologisk lässtrategi tillämpas. Inga läs- och skrivproblem kommer att märkas även om det finns fonologiska problem i botten. När okända ord dyker upp tillämpar nybörjaren i normalfallet fonologisk läsning som gör "getingmidjan" i timglaset mycket trång. Då visar sig också de riktigt stora problemen för barnet med fonologiska svårigheter.



**Figur 2.** *Timglasets som metafor för läsprocessen.*

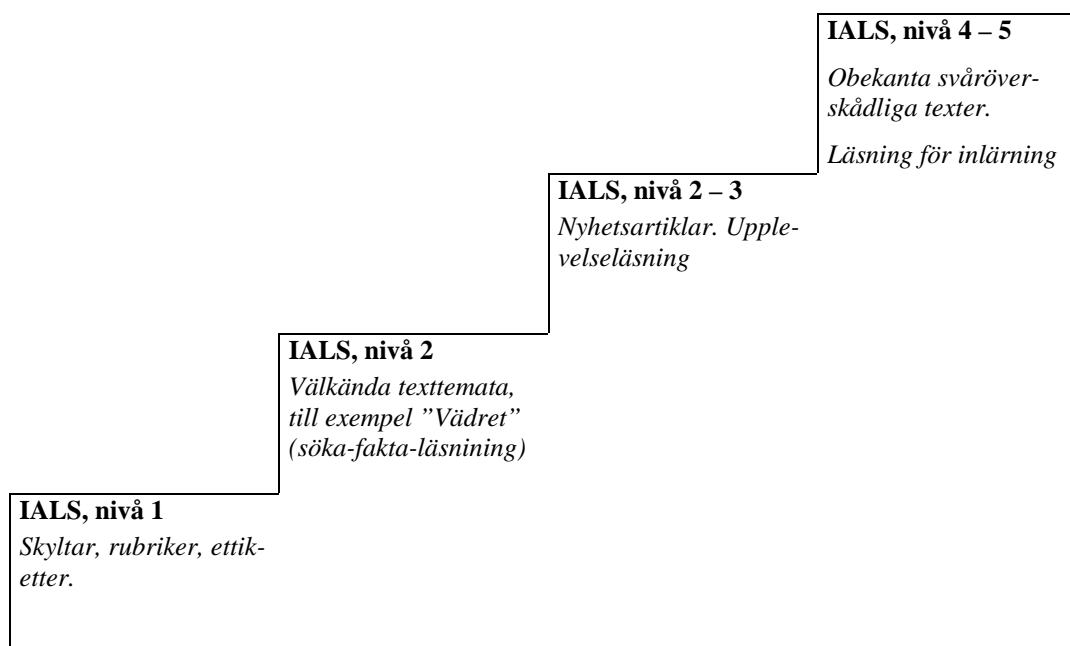
En dyslektiker med arbetsminnes- och ordmobiliseringsproblem kommer att ha stora svårigheter att upprätthålla en fungerande interaktion mellan ”nedifrån”- och ”uppfifrån”-processerna. För en person med liten läserfarenhet kommer sannolikt såväl den syntaktiska som den semantiska inre ”korrekturläsningen” att fungera dåligt, med dålig textförståelse som resultat. Oftast förstår inte denne läsare att han/hon inte förstår, utan drar slutsatsen att texten är obegriplig och inte värd att läsa. En läsare som inte är bekant med textschemat kommer inte att ha någon överordnad princip som styr lässtrategin. En inte alltför ovanlig strategi är att tillämpa den tidskrävande och ineffektiva inlärningsprincipen ”ordagrann återgivning” för att tillgodogöra sig texten.

### **Lästrappan**

När man bedömer läs- och skrivförmåga/läs- och skrivsvårigheter riktas i de flesta fall uppmärksamheten enbart mot läsaren. Frågan man ställer sig är *hur* barnet/eleven läser och skriver. Detta perspektiv är allmänt förekommande i olika former av läs- och skrivdiagnostik. Det krävs dock svar på fler frågor för att en bedömning eller diagnos av läs- och skriv-

förmåga skall kunna översättas i praktisk pedagogik. En av dessa oftast ej ställda frågor är *vad* eleven/individens läser och skriver ("trappan" i "3T-modellen").

I de allra flesta fall handlar den självvalda läsningen inte om skoltexter, kanske inte ens om böcker. Trappan kan användas som metafor för valet av texter (figur 2). Elever som misslyckas med relativt enkla skoltexter kan till exempel visa sig bemästra svåra facktexter.



**Figur 2.** Trappan som beskrivning av texter en läsare själv väljer att läsa

På den nedersta nivån återfinns läs- och skrivuppgifter på nivå 1 enligt IALS.<sup>163</sup> Det handlar om att identifiera faktauppgifter i mycket enkla texter, anslag, skyltar och meddelanden. Läs- och skrivuppgiften förutsätter inte egenformulerade skriftliga svar. På nästa trappsteg handlar det fortfarande om att identifiera fakta, men texterna är längre, och det finns risk att förväxla den sökta informationen med annan liknande information i texten. På den tredje nivån måste läsaren klara att "läsa mellan raderna". "Läsvaneprofiler" för en enskild läsare täcker i de allra flesta fall flera steg i trappan. Det första trappsteget representerar den vanligaste formen av läsning i vardagssituationen för vuxna. Barn förväntas prestera på det översta trappsteget i skolan, vilket blir övermäktigt för dem som har läs- och skrivproblem och ofta även för dem som läser på sitt andraspråk. I

<sup>163</sup> Refererar till definitioner gjorda inom projektet International Adult Literacy Survey.

IALS-projektet klarar var femte 16 – 25-åring texter upp till och med nivå 2 men inte högre<sup>164</sup>.

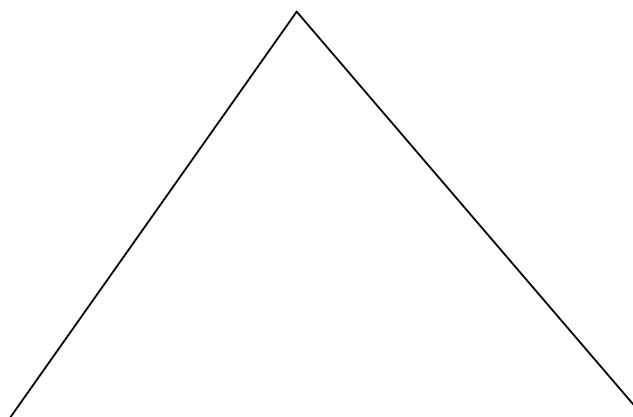
### *Lästriangeln*

Den tredje frågan i ”3T-modellen” handlar om läsmotivation och textens användning i ett socialt sammanhang. I triangeln knyts det lästa/skrivna till en social arena där textens innehåll har signifikans, samt till en personlig utvecklingsarena som är viktig för individen. Texten, den sociala arenan och den personliga utvecklingsarenan är de tre vinklarna i triangeln. Läsning och skrivning motiveras av att det fyller en praktisk och social funktion i vardagen för en individ. Den vedertagna principen ”träning ger färdighet” fungerar inte om inte träningen motiveras av en upplevd nytta. Den läs- och skrivträning som kan erbjudas i skolan räcker inte till för att utveckla läs- och skrivförmågan utöver IALS-nivå 2. Det måste till väsentligt mer av mängdträning i vardagen.

*Den som inte läser och skriver varje dag kommer att stagnera i sin läs- och skrivutveckling. För att utvecklas bör man dessutom läsa och skriva sådana texter som utmanar förmågan.*

Frågan vad som motiverar till läsning och skrivning är den tredje grundläggande komponenten i pedagogisk diagnostik (figur 3).

### *Läs- och skrivaktiviteter*



---

<sup>164</sup> Myrberg, 2000

*Personligt      Socialt*  
*intresse        sammanhang*

**Figur 3.** "Läs- och skrivtriangeln" som metafor för drivkrafter för läsning och skrivning.

### Ökar eller minskar läs- och skrivproblemen i Sverige?

Utgångsläget när det gäller läs- och skrivförmågan bland barn och vuxna i Sverige är bättre än i de flesta andra länder. Såväl "IEA Reading Literacy"-studien 1991 (9-åringar och 14-åringar) som IALS-projektet visar att Sverige hävdar sig väl i internationell jämförelse. Allra bäst, relativt andra länder, går det för våra lågutbildade i åldrarna över 35 år. En rad faktorer i samhället och utbildningsväsendet bidrar till de goda svenska resultaten. Vi har en "breddprincip" i stället för en "urvalsprincip" i utbildningssystemets uppbyggnad. Vi har också en väl utbyggd vuxenutbildning, med högt deltagande från olika samhällsgrupper. Vi har en utbyggd biblioteksverksamhet både för barn och vuxna. Vi har textade TV-program som ger aktiv lästräning för alla som tittar på utländska filmer eller TV-serier. Sverige är ett av världens datortätaste länder. Tjänstesektorn är ovanligt stor på den svenska arbetsmarknaden. En mycket hög andel i befolkningen läser en daglig tidning. Tilltron till pressen är också hög. Den svenska myndighetskulturen bygger på samverkan mellan medborgare/uppgiftslämnare och myndigheter i kontrast till maktutövning som i många andra länder. Vi har en hög kvalitet på barnböcker, och en positiv attityd till högläsning för barn i de flesta familjer.

Jämför vi mellan generationer i Sverige läser och skriver de yngre väsentligt bättre än de äldre. Allra bäst presterar åldersgruppen 26 – 35 år. I den yngsta gruppen (16 – 19 år) är spridningen i förmåga mindre än i alla övriga åldersgrupper. Få klarar sig riktigt dåligt, men en förhållandevis liten andel klarar sig riktigt bra. I kontrast till detta är andelen mycket duktiga och mycket svaga läsare väsentligt större bland 20 – 25-åringarna.

Det finns dock tecken som inger oro för framtiden när det gäller läs- och skrivförmågans utveckling. Det så kallade "Euroliteracyprojektet" visar för Sveriges del ett sämre resultat 1998 än 1994 när det gäller vuxnas läs-, skriv- och räknefärdigheter<sup>165</sup>. Detta är särskilt tydligt för de lågutbildade invandrarna<sup>166</sup>. Den så kallade "mellanskolevariansen" ökar i undersökningar av elevers kunskaper och färdigheter. Hela skolor får svårigheter att uppnå de nationella utbildningsmålen. Det specialpedagogiska stödet minskade med över 40 procent räknat per elev mellan 1992 och

---

<sup>165</sup> ONS, 2000

<sup>166</sup> Myrberg, 2002

1998. Många grundskollärare – och även specialpedagoger – som utexaminerats under 1990-talet har bristande kunskaper om läs- och skrivinlärning. Föräldrar läser mindre för sina barn än de gjorde under 1980-talet. Många invandrare ligger långt under den förväntade läs- och skrivförmågenivån i Sverige. I IALS-studien, åldersgruppen 26 – 45 år, hushåll med fyra familjemedlemmar (vanligaste familjestorlek för både svenskfödda och invandrare), är andelen som inte klarar uppgifter på nivå 3 cirka 18 procent bland svenskfödda och 49 procent bland invandrare. Barn i dessa familjer är en riskgrupp. Arbetslösheten har legat väsentligt högre under 1990-talet än tidigare. Många vuxna med dålig läs- och skrivförmåga har arbetet som sin enda läs- och skrivutmaning.

Det finns fler tecken som varslar om en möjlig negativ utveckling

- Resultaten från Skolverkets nationella utvärderingar 1992 och 1995 visar att en elev av sex misslyckas med sin grundläggande läsinlärning.
- Många elever når ej godkänt resultat i svenska efter 9 år i grundskolan. Elever med utländsk bakgrund har särskilt stora problem.
- Kunskaperna om vetenskapligt belagda effekter av fonologisk träning är dåliga bland lärare och lärarutbildare.
- Många lärare med mycket gedigna kunskaper om läsinlärning och läs- och skrivsvårigheter går i pension inom de närmaste tio åren.

De goda läsinlärningsresultat som det svenska skolsystemet hittills visat kan inte tas för givna. Det är nu sex år sedan vi senast fick en nationell utvärdering av nybörjarnas läsinlärning. De resultat som då presenterades var inte betryggande. Samtidigt ligger kravnivån vad gäller läsning och skrivning i det moderna svenska samhället mycket högt. Vi måste kontinuerligt följa upp resultaten av den grundläggande läsundervisningen, både på individ- och på skolnivå för att även morgondagens vuxna skall kunna möta informationssamhällets ökade krav på läs- och skrivförmåga.

De senaste resultaten från PISA<sup>167</sup> är inte heller helt betryggande. Sverige finns visserligen fortfarande med bland de länder som klarar sig relativt bra, men andra länder har haft en mer gynnsam utveckling. År 1994 låg Sverige i topp (IALS), vad gäller läsförståelse i åldersgruppen 16 – 19-åringar. År 2001 ligger vi ”bara” bland de tio bästa (PISA), när det gäller läsförståelse hos 15-åringar. De två länder som håller sig oförändrat i toppen i båda studierna är Finland och Kanada. De tre länder som ligger dåligt till i båda studierna är Italien, Polen och Portugal. Bland de länder som har väsentligt mycket bättre resultat i PISA än i IALS återfinns Nya Zeeland, Australien och Storbritannien, medan Sverige och Tyskland båda har något sämre resultat i PISA jämfört med IALS.

Även om resultaten i IALS och PISA inte är jämförbara, så kan vi ändå konstatera att i PISA misslyckades var tredje svensk femtonåring att nå det så kallade ”nivå 3-kriteriet”. I IALS-mätningen 1994 misslyckades bara var sjätte svensk 16 – 19-åring med att nå samma mål. Detta kan ge en indikation om att vi möjligen kan ha börjat ”halka efter” andra länder. Det är emellertid svårt att uttala sig generellt i den frågan utan en mer ingående analys av data.<sup>168</sup>

Intressant att notera är att Sverige, tillsammans med Australien, uppvisar det starkaste sambandet mellan läsförmåga och läsintresse. Det går emellertid inte att utröna om det är god läsförmåga som ger ökat läsintresse eller tvärt om. Förmodligen sker det en ömsesidig förstärkning mellan prestationer och intresse.

*Flickor i alla OECD-länder har generellt sett ett större läsintresse än pojkar. Denna skillnad är större i Sverige än i många andra länder. Närmare hälften av pojkarna uppger att de bara läser när de måste.*

Som väntat presterar elever från hem med hög socioekonomisk status bättre än andra elever. Ett intressant resultat i denna del av studien är att en enskild elevs prestationsnivå hänger samman med hur hög övriga ele-

<sup>167</sup> PISA är ett OECD-projekt som i sin senaste studie (december 2001) jämfört femton-åringars kunskaper i läsförståelse, attityder till läsning och matematik samt till lärande och skolgång i 32 länder runt om i världen.

<sup>168</sup> För att kunna svara mer exakt på den frågan krävs en mer ingående analys av de så kallade ”ankaruppgifterna” som är gemensamma för både IALS och PISA. Sannolikt är dock antalet testade unga i IALS för litet för att vi skall kunna särskilja ålders- och kohortskillnader på ett tillfredsställande sätt.

vers socioekonomiska status är. Ju högre genomsnittlig socioekonomisk status på skolan, desto bättre tenderar den enskilde eleven att prestera, allt annat lika. Skolans genomsnittliga status har till och med större betydelse för elevens förväntade prestationsnivå än vad elevens egen socioekonomiska bakgrund har. Denna effekt är emellertid mindre markant i Sverige, jämfört med många andra länder i undersökningen.

De mest nedslående resultaten för Sveriges vidkommande gäller elever med utländsk bakgrund. I Sverige har cirka 10 procent av alla femtonåringar invandrarbakgrund. De har – liksom i många andra länder – ett mycket lägre genomsnittsresultat i läsförståelse jämfört med elever som inte har invandrarbakgrund. ”Svenska” elever presterar bättre än andragenerationens invandrare, och andragenerationens invandrare presterar bättre än förstagenerationens invandrare. Dessa skillnader återstår även om man kontrollerar för övriga sociala bakgrundsfaktorer. Skillnaderna är dessutom signifikant större än för OECD som helhet.

Det kan också vara värt att notera att Sverige fortfarande ligger bra till när det gäller likvärdighet. Vi ligger på sjätte plats när det gäller varians i läsförståelse mellan de duktigaste och de svagaste eleverna, efter länder som Korea, Spanien, Mexiko och Finland. Skolorna i Sverige är också i stort sett likvärdiga. Sverige har den näst lägsta variationen mellan skolor. Det är bara Island som har en lägre variation mellan skolor.

Den viktigaste slutsatsen som kan dras ur resultaten av PISA är att Sverige fortfarande ligger relativt bra till när det gäller läsförståelse, men det finns en uppenbar risk att Sverige börjar halka efter i de internationella studierna om inte åtgärder sätts in ganska snart.<sup>169</sup>

*Det som framför allt bör åtgärdas är pojkarnas bristande läsintrasse och situationen för elever med utländsk bakgrund.*

<sup>169</sup> Internationella jämförande studier av olika aspekter av läs- och skrivförmågan i olika åldersgrupper görs kontinuerligt för att studera utvecklingen i olika länder över tid. Sedan pressläggningen av denna bok har resultaten från ytterligare två studier presenterats. I den ena hamnar Sverige återigen i topp, i den andra hamnar vi på tionde plats. Utan att närmare gå in på detaljer i dessa studier kan konstateras att resultaten knappast kan tas som intäkt för att åtgärder av olika slag inte skulle vara nödvändiga.

## Kapitel 6

### Pedagogiska konsekvenser

#### Förebyggande insatser

Utifrån skolans övergripande mål om allas rätt till utbildning, och målet om en likvärdig skola, vill expertgruppen starkt framhålla vikten av att skapa goda arbets- och lärmiljöer för alla barn och ungdomar som den främsta förutsättningen för en framgångsrik utveckling av basfärdigheterna att läsa och skriva.

Det är också viktigt att varje individs speciella förutsättningar, behov och intressen tas som utgångspunkt för ett gemensamt kreativt lärande. Ett sådant förhållningssätt förutsätter en lyhörd, aktiv och ansvarstagande lärarroll. Det förutsätter också att lärare har goda kunskaper om barns och ungas utveckling, uppväxtvillkor och sociokulturella sammanhang. Slutligen förutsätter en sådan lärarroll en empatisk förmåga att ta ”den andres” perspektiv.

När det gäller läsande och skrivande är det särskilt viktigt att förbereda och underlätta den tidiga läs- och skrivinläringen. Det arbetet påbörjas redan i förskolan och i förskoleklass. Men ansvaret för att barn och ungdomar utvecklar sin läs- och skrivförmåga vilar inte bara på pedagoger i förskolan, förskoleklassen och de tidiga skolåren. Den förmågan utvecklas under hela skoltiden, och ofta även längre fram i livet. Alla lärare har därför ett ansvar för att kontinuerligt, genom hela skoltiden – i alla ämnen – stödja och utveckla elevernas förmåga och intresse av att läsa och skriva.

I dag är det många skolor och lärare som satsar mycket – och rätt – på den inledande läs- och skrivinläringen, men sedan inte tar hem vinsterna av detta genom att utveckla elevernas lässtrategier, ordförråd och läshastighet under skolår 3 – 5. För barn i den åldern – bokslukaråldern – finns en läskultur och många bra böcker att bygga vidare på. Missar man det tåget, och försöker ta igen det förlorade mot slutet av grundskoletiden, har man inte samma läskultur och läslust att bygga på, vilket gör det hela svårare.

Av erfarenhet vet vi att vissa barn har större svårigheter än andra att lära sig att läsa och skriva. Aktuell forskning visar att det i denna grupp finns många som egentligen inte skulle behöva få sådana problem, om bara lämpliga insatser görs i ett tidigt skede.<sup>170</sup> Som förskollärare och lärare måste man, så långt det går, försöka förebygga uppkomsten av läs- och

---

<sup>170</sup> Lundberg, Frost och Petersen, 1988.

skrivsvårigheter genom pedagogiska preventioner<sup>171</sup> och interventioner av olika slag.

### **Att skapa förtroendefulla relationer**

En viktig förutsättning för en lyckosam inlärningsprocess är att läraren bygger upp en förtroendefull relation till alla sina elever. Det är särskilt viktigt när det gäller att utveckla elevernas förmåga att läsa och skriva, eftersom denna förmåga ger status i skolan och i vårt samhälle. Förmågan att läsa och skriva är också indirekt och ofta omedvetet kopplad till föreställningar om människors begåvning och sociala bakgrund.

Forskare som Basil Bernstein, Gordon Wells och Shirley Brice Heath har visat att barns språk och språkanvändning på ett komplext sätt är socialt och kulturellt betingade.<sup>172</sup> Andra forskare har visat att även skolan kan sägas vara bärare av en viss kultur – en kultur som gynnar välanpassade och duktiga ”medelklasselever” med utvecklad verbal förmåga och starkt självförtroende.<sup>173</sup> Elever som inte har en sådan bakgrund kan ibland känna sig främmande i skolans värld. De kan känna att deras sätt att vara, deras värderingar och deras språk inte duger i skolan. Ofta kan det leda till ännu sämre självförtroende, vilket i sin tur ger sämre förutsättningar för inläring, vilket kan leda till lägre ställda förväntningar osv. Risken är stor att det uppstår en negativ spiral som kan vara svår att bryta.

Det är en mycket viktig uppgift för läraren att se till att detta inte inträffar. En första förutsättning för att lyckas med det är att möta alla elever på ett likvärdigt sätt, att skapa en atmosfär där alla känner sig välkomna och lika mycket värda, och att – i ett första skede – bejaka alla elevers språk, kultur och värderingar. Ett sätt att sedan gå vidare kan vara att göra de språkliga och kulturella skillnaderna till föremål för strukturerade samtal och reflektion.

### **Att utveckla språk och tänkande**

Som visats i denna kunskapsöversikt har språk och kommunikation en avgörande betydelse för utvecklingen av barns tänkande. För att utveckla barns och ungdomars språk bör man redan i tidig ålder se dem som nyfikna språkskapare. Fantasi och kreativitet bör vara drivkrafterna i ett experimenterande med språket, vars syfte är att stärka deras språkliga medvetenhet. Sånger, visor, rim, ramsor och ordlekar kan på ett intresseväckande sätt stimulera till upptäckter och ett mer systematiskt utforskande av språkets formsida, likaväl som dikter och berättelser.

---

<sup>171</sup> Man brukar tala om tre olika typer av preventioner. Primär prevention är åtgärder som förhindrar att problem uppstår. Sekundär prevention syftar till att reducera läs- och skrivproblemen i riskgrupperna (t ex invandrabarn). Tertiär prevention innebär riktade specialpedagogiska eller kompensatoriska insatser till elever som har utpräglade läs- och skrivsvårigheter.

<sup>172</sup> Bernstein 1971; Wells, 1985; Heath, 1983.

<sup>173</sup> Keddie, 1971.

Kopplingar till barnens vardagsverklighet är viktiga. Exempel från egna upplevelser, TV-program, dataspel, populärmusik och filmer fungerar minst lika bra som exempel från den klassiska litteraturen.

*Verklighetsanknytningen kan vara särskilt viktig för barn som kommer från mer begränsade språkliga miljöer. Dessa barn kan också vara i behov av mer strukturerade språkövningar, där man samtalar om, och reflekterar över, något som är bekant och engagerar dem. Barn som har svenska som sitt andraspråk måste ges särskild uppmärksamhet, så att även deras erfarenhetsbakgrund beaktas.*

Och viktigast av allt – barnen ska inte bara konsumera utan också producera sina egna muntliga och skriftliga ”texter”. Det är viktigt att inte bara kunna återge vad andra har tänkt och sagt, utan att också kunna omsätta det i egna sammanhang och skapa något nytt – att själv tänka och säga någonting.

### **Att lära med alla sinnen**

Vi har genomgående i denna framställning använt oss av begreppet ”meningsskapande” för att uttrycka att kunskap är något som skapas i ett aktivt möte mellan ett budskap – en text i vid bemärkelse<sup>174</sup> – och vår egen (för-)förståelse av detta budskap. Meningsskapandet, eller kunskapandet om man så vill, förstärks och fördjupas om budskapet medieras på olika sätt, genom olika gestaltningar och uttrycksformer. Kunskaperna blir djupare och mer befästa om de kopplas till upplevelser av olika slag. Drama, dans, rytmik, musicerande och skapande i bild, form och text bör därför vara viktiga inslag i all verksamhet i förskolan och i skolan. Uttrycksätten kan med fördel integreras med varandra för att skapa en rik lärmiljö där vi lär oss med alla sinnen. Det gäller även när vi ska lära oss att läsa och skriva.

### **Att lära i ett meningsfullt och funktionellt sammanhang**

Även om inläring av språkljud, skrivtecken och avkodning kan ses som enskilda färdigheter som kan tränas separat, så visar relativt enstämig forskning att inläringen blir mer verkningsfull om de färdigheter som ska läras in är integrerade i en meningsfull helhet. Det är också viktigt att inläringen sker i ett funktionellt sammanhang, så att man förstår att man lär sig att läsa för att uppleva något, för att förstå något eller för att få veta något och att man lär sig att skriva för att berätta något för någon. Så långt det går bör saker och ting göras ”på riktigt”. När man läser bör man ha ett syfte med läsningen, och när man skriver bör man ha en mottagare som ska läsa det man skriver.

*Att inläringen sker i ett meningsfullt och funktionellt sammanhang utsluter inte att man som lärare ibland måste lyfta fram och bearbeta en-*

<sup>174</sup> Se definitionen av ”det vidgade textbegreppet” i Kapitel 2.

*skilda färdigheter i strukturerade undervisningssituationer. Det gäller särskilt för elever med mer begränsade språkliga erfarenheter.*

### **Att anpassa metoderna till olika inlärningsstrategier**

Att lära sig läsa och skriva handlar om att förstå att det talade språket kan delas in i mindre delar – meningar, ord och språkljud (fonem) – som kan symboliseras med bokstäver. Dessa kan skrivas på papper, utläsas som bokstavsljud, och sättas ihop till ord. Orden kan bilda meningar och texter som kan uttrycka vad man vill säga. Att fatta det brukar kallas för ”att knäcka koden”.

Det finns många sätt att lära sig detta på. Man kan starta i helheten, i en text, för att tillsammans med barnen bryta ner den i meningar, ord och till sist språkljud (analytisk metod, baserad på utljudning). Man kan också starta i den minsta beståndsdel, i språkljuden, och sedan successivt sätta ihop dem till enkla ord, meningar och texter (syntetisk metod, baserad på ihopljudning). Som vi har visat tidigare menar de flesta forskare idag att man både kan och bör gå båda vägarna. Det centrala är att utveckla en språklig medvetenhet där barnen också förstår reglerna för hur språket och skriften är uppbyggda. För vissa barn behövs ingen särskild metod för detta. De lär sig att ”knäcka koden” nästan helt på egen hand. För andra krävs en hel del strukturerade övningar av olika slag.

För att bli en duktig läsare och skrivare måste man utveckla själva avkodningstekniken, att snabbt och säkert känna igen bokstävernas form och veta vilket språkljud de ska förknippas med, att kunna känna igen vanliga bokstavskombinationer och ord utan att behöva ljuda ut dem, att känna igen ord som inte stavas ljudenligt och att på ett säkert sätt kunna sätta ihop ord så att de bildar meningsfulla helheter, meningar och texter.

*Med en god avkodningsteknik kan man uppnå läsflyt, vilket gör att man kan fokusera mer på innehållet i texten. Hur det går till kan det råda delade meningar om, men de flesta forskare är överens om att ren mängdträning – att läsa mycket – är en viktig faktor i sammanhanget, kanske den viktigaste.*

Genom att läsa mycket ökar man sitt ordförråd, vilket förbättrar läsförståelsen, vilket ökar läshastigheten, vilket gör att man läser mer och kanske också mer avancerad litteratur, vilket gör att man ökar sitt ordförråd osv. Det uppstår en positiv utvecklingspiral.

### **Att stimulera intresset för att läsa och skriva**

Förskolans och skolans viktigaste uppgift är att väcka och vidmakthålla lusten att läsa. Om man lyckas med att väcka lusten att läsa och skriva, så blir den fortsatta läs- och skrivutvecklingen i mångt och mycket en självgående process. Det är därför som det första mötet med skriftspråket blir

så centralt. Det måste upplevas spännande och givande att få lära sig att läsa och skriva.

En förutsättning för att man ska vilja lära sig att läsa och skriva är att man förstår varför det är bra att kunna. Det är därför som det är så viktigt att tidigt intressera barn för böckernas värld. Det kan man göra genom att läsa högt för barnen när de är små, gärna roliga och spännande berättelser med intressanta bilder som väcker barnens fantasi. För att ytterligare höja intresset för berättelsen kan man fördjupa förståelsen med dramatiseringar, bildskapande och musicerande. Det är också viktigt att samtala med barnen om det som man har läst och att stimulera barnen att reflektera över det som de har hört och upplevt. Högläsning kan för övrigt upplevas som stimulerande även långt upp i åldrarna, när barnen egentligen skulle kunna läsa själva.

*På samma sätt som högläsning kan stimulera barns framtida läsande, så kan barns muntliga berättande stimulera framtida skrivande.*

Det är viktigt att som lärare ge stort utrymme för barns berättelser, om verkligheten och om deras tankar och fantasier. Även här kan det vara poängfullt att ibland kombinera berättandet med andra sätt att uttrycka sig, att låta barnen berätta med bilder, ljud, musik, rörelser och dramatiseringar.

En förutsättning för att skapa ett intresse för att läsa och skriva är naturligtvis att det finns tillgång till spännande, meningsfulla och bra texter och annat material som man kan behöva. Att textens innehåll upplevs som intressant och att den speglar ett innehåll som på något sätt är bekant för läsaren är ofta viktigare än att den är lättläst rent tekniskt sett. Ett barn med läs- och skrivsvårigheter som gillar ishockey kan ibland – om än med möda – läsa en mycket komplicerad text om det ämnet, men kanske inte en enklare text om något som inte intresserar honom eller henne.

Det bör i detta sammanhang påpekas att barn med läs- och skrivsvårigheter ofta har brister i både ordförråd och läsförståelse. De har ofta också ordavkodningsproblem, som är ett hinder i deras ordförrådsutveckling. Det innebär att de snabbt ”slår i taket” när de läser, vilket gör att läslusten minskar. För dessa elever kan man behöva börja med att bygga upp ordförrådet och träna ordavkodning innan man kommer så långt att de både kan och vill läsa på egen hand. Detsamma gäller för tvåspråkiga barn, som ofta har ett begränsat ordförråd på svenska. Att bara uppmana dem till mer läsning är troligen verkningslöst om man inte samtidigt arbetar aktivt för att få igång deras ordförrådsutveckling.

### **Att skapa rum för språket**

Att definiera sig som en läsande och skrivande människa är ofta en omvälvande upplevelse. Det ger nya dimensioner åt tillvaron. Bibliotek med

många texter och medier, liksom klassrum där man samtalar, berättar, läser, skriver och lyssnar på varandra är kreativa miljöer – språkrum – i ordets djupaste mening. Och att utveckla språket är att skaffa sig redskap för att mer och mer förstå världen omkring sig.

Läraren är en nyckelperson när det gäller att skapa denna kreativa och utvecklande miljö i skolan och att väcka intresse för lärandet. Kunskaper om barns och ungdomars utveckling, om inläring och språkutveckling samt hur läs- och skrivinläring går till är en viktig del av lärarens yrkeskunnande. Genom att använda en mångfald av uttryck och gestaltningar kan läraren stimulera till ett lustfyllt lärande. Särskilt viktigt är det att fånga upp och ta vara på elevernas egna erfarenheter.

Lusten att lära är utgångspunkten för projektet Språkrum som Myndigheten för skolutveckling bedriver på uppdrag av regeringen. Projektet syftar till till att stödja och stimulera arbetet med språkutveckling genom att förbättra läs- och skrivmiljöerna i skolan och att förstärka och utveckla skolbibliotekens pedagogiska roll. Inom ramen för projektet anordnas konferenser, nätverksträffar och annan kompetensutveckling. Projektet knyter an till och vidareutvecklar erfarenheter och kunskaper från *Skola i utveckling*, *Kultur i skolan*, *ITiS*-satsningen och projektet *Kolla källan!*. En bärande idé bakom projektet Språkrum är att använda biblioteket som källa för elevernas eget kunskapsökande. Ett sådant arbetssätt förutsätter att eleverna kan arbeta problemlösande, att de kan orientera sig i ett stort informationsflöde och att de kan granska och värdera information. I stor utsträckning har dock elevernas undersökande arbete kommit att koncentreras på produktion. Det har ofta handlat om relativt okritiskt informationsökande för att samla material till en slutprodukt.

Flera studier har uppmärksammat elevernas okritiska förhållningssätt till information och poängterat nödvändigheten av en förändrad lärmiljö som grund för elevaktiva arbetssätt och sant kunskapande.<sup>175</sup> Skolornas arbete med aktivt källval, kritisk granskning och informationsanalys behöver stödjas och stärkas. Här har skolbiblioteken en viktig uppgift att fylla.

*Skolbiblioteken bör ses som en resurs i skolans dagliga liv – ett kunskapscentrum för gemensam pedagogisk planering och utveckling.*<sup>176</sup>

En viktig grund för Språkrums insatser är samverkan, dialog och erfarenhetsutbyte. Projektet spänner över ett stort antal frågeställningar som berör andra nationella utvecklingsåtgärder. Det är därför en medveten strategi att bygga broar mellan redan befintliga och aktiva nätverk, såväl internt inom myndigheterna som utåt bland berörda målgrupper. En an-

<sup>175</sup> Se rapporterna *”Läroplanerna i praktiken”* och *”Gymnasieelevernas problemlösande färdigheter”* samt referensmaterialet *”Det öppna lärorummet”*.

<sup>176</sup> För att skapa starka och levande skolbibliotek i kommuner med små resurser kan man ibland behöva integrera folkbibliotek och skolbibliotek. Statens kulturråd och Skolverket har tillsammans tagit fram skriften *”Allas bibliotek”* där möjligheter och problem med integrerade bibliotek diskuteras utifrån ett antal konkreta exempel.

nan strategi är att medvetet arbeta utifrån de erfarenheter, perspektiv och utvecklingsbehov som finns hos målgrupperna.

För att bättre förstå de kunskapande processerna har projekt Språkrum initierat ett forsknings- och utvecklingsprojekt – *Helvetesgapet* – med fokus på skolbibliotek och kreativ språkmiljö. Med utgångspunkt i elevernas lärande följer, analyserar och dokumenterar forskare vid Göteborgs universitet åtta skolors utvecklingsprocesser. Utmaningen för projektet är att bidra till ökad kunskap om hur klyftan mellan teori och praktik kan överbryggas, därav namnet *Helvetesgapet*.<sup>177</sup>

### **Att använda nätbaserade tjänster och kunskapsbanker**

Myndigheten för skolutveckling har genom Skoldatanätet byggt upp nätbaserade tjänster och kunskapsbanker, vilka direkt och kostnadsfritt kan användas av pedagoger och bibliotekarier i förskolor och skolor. Användningen kan på många olika sätt stärka elevernas språkutveckling. Ett urval av tjänster att särskilt lyfta fram är temaplatserna Kulturfönstret, Multimediabyrån samt Tema Modersmål.

#### *Kulturfönstret*

På Kulturfönstret finns länkar till skolor och förskolor som arbetar med kultur, och till kulturinstitutioner med aktiviteter för förskola och skola. Här finns även information om läromedel och andra pedagogiska resurser som är användbara i arbetet med estetiska läroprocesser. *Temarummen* samlar länkar inom olika områden som Läs & skriv, Film & media, Arkitektur, Kulturarv, Musik, Drama & teater samt Bild, form & design. *Kunskapsbanken* ger tips om litteratur, lärarhandledningar, aktuell forskning med mera.<sup>178</sup>

#### *Multimediabyrån*

Myndigheten för skolutveckling har regeringens uppdrag att driva ett nätverksbaserat nationellt resurscentrum för multimediebaserade läromedel. Uppdraget har bland annat resulterat i Multimediabyrån, en webbaserad resurs för elever och lärare som vill skapa och lära med nya medier. Multimediabyrån stödjer kompetensutveckling för ett stort nätverk av pedagoger över hela landet. Genom kurser, texter och filmer visar man på olika pedagogiska förhållningssätt i användningen av nya medier i förskola och skola. På hemsidan finns bland annat en *Idébank* med dokumentationer av pedagogers arbete, ett *Mediearkiv* med bilder, ljud och musik samt möjligheter att direkt publicera de egna elevernas material.<sup>179</sup>

---

<sup>177</sup> För mer information om forsknings- och utvecklingsprojektet, se <http://www.helvetesgapet.to>

<sup>178</sup> Adressen är: < <http://kulturfonstret.skolutveckling.se>>

<sup>179</sup> Adressen är < <http://www.multimedia.skolutveckling.se>>

### *Temaplats Modersmål*

Temaplatsen innehåller aktuell information som rör undervisning i och på olika modersmål.<sup>180</sup> Den består av tre delar:

1. *Nyhetsdelen på svenska* innehåller till exempel information om nya utredningar, pressdebatt, forskningsrapporter, läromedel samt kurser och konferenser.
2. *Basinformation* innehåller bestämmelser, kursplaner, utvecklingssamtal m.m. på svenska, engelska samt olika modersmål.
3. *De olika "språkrummen"* innehåller förutom basinformationen även fakta om språken och ursprungsländerna, undervisningsmaterial, metodiska anvisningar, mötesplatser för lärare och elever och länkar till andra hemsidor.

### **Att använda datorer med klokskap**

Rätt använda kan datorer vara alldeles utmärka redskap, både i den grundläggande läs- och skrivinläringen och i den fortsatta färdighetsträningen. Datortekniken erbjuder också nya pedagogiska möjligheter för barn med läs- och skrivsvårigheter. CD-ROM-böcker med multimediapresentation, interaktiva läs- och skrivprogram och särskilda datorbase-erade träningsprogram kan ge värdefullt stöd i läs- och skrivträningen. Programmen kan emellertid vara av mycket skiftande kvalitet. Många utmärks av en överdriven tonvikt på "skill and drill" och för litet av läs-förståelsestrategier. Därför rekommenderas ett kritiskt granskande för-hållningssätt till den här typen av program.

*Man kan också använda vanliga standardprogram – ordbehandlingsprogram, ritprogram, musikprogram och liknande – på ett kreativt och skapande sätt.*

Det kan ofta upplevas som mycket givande för barnen. Känslan av att se sin egen skrift, rätt stavad och snyggt utskriven på en laserskrivare, kan vara mycket stimulerande, särskilt om den är skriven "på riktigt", för andra barn, för föräldrar eller för klasstidningen.

Användningen av internet ger också stora möjligheter att öva läsandet och skrivandet. Dels kan man finna intressanta texter, dels kan man öva skrivandet genom att skicka e-brev och "chatta" med andra. Man bör dock vara medveten om att det språk som används på internet kan skilja sig ganska mycket från vedertaget skriftspråk. Det behöver emellertid inte uppfattas som något som är enbart negativt. Ofta är internetspråket kreativt och nyskapande. Risken – eller möjligheten om man så vill – är ganska stor att delar av internetspråket på sikt kommer att överföras både till talspråk och etablerat skriftspråk. För- och nackdelar med detta bör diskuteras tillsammans med barnen och ungdomarna.

<sup>180</sup> Adressen är <<http://modersmal.skolutveckling.se>>

Det kan i detta sammanhang finnas anledning att höja ett varningens finger för oplanerat och urskilningslöst användande av internet för elevernas kunskapsinhämtande. Så kallade 'elevaktiva arbetssätt', som innebär en ensidig betoning av elevernas egen inläring, gagnar ofta elever som redan hemifrån "har ryggsäcken full" – de som har ett utvecklat språk, de som är vana att arbeta självständigt, de som är nyfikna och vana att planera och ta ansvar för sin egen utveckling. Det finns en risk att elever som inte har dessa förutsättningar lämnas åt sitt öde i en sådan undervisningssituation. Det finns också en risk att elever som inte har ett utvecklat språk och stark självkänsla ägnar sig åt att kopiera texter som andra har författat. Många gånger har de då inte något grepp om vad de skrivit och de kan inte återge texten med egna ord. Skrivandet blir en dressyrhandling, utan att någon inläring sker. Detta kan för övrigt även hända när man använder ett bibliotek som kunskapskälla.

## Pedagogiska interventioner

Trots våra ambitioner att i största möjliga mån arbeta förebyggande, så kommer vi sannolikt inte att lyckas med alla elever. Studier visar att omkring 20 % av eleverna i en årskull brukar ha vissa svårigheter att lära sig läsa och skriva, och att 3 – 5 % av dessa brukar ha mer komplicerade läs- och skrivsvårigheter. Det är skolans uppgift att genom pedagogiska interventioner försöka att hjälpa dessa elever så långt det går. Vad det kan innebära ska vi försöka att utveckla i det följande.

### Om behovet av tidig upptäckt

Att det är viktigt att sätta in åtgärder tidigt, när man upptäcker att barn har svårigheter att lära sig att läsa och skriva, är ett välkänt faktum. Av detta drar man ibland slutsatsen att det bästa sättet att ”hitta” de barn som har läs- och skrivsvårigheter är att testa alla barn, till exempel i slutet av år 1 eller i början av år 2.

Vi menar att en sådan storskalig testning av alla barn är onödig. Resultaten kan ha ett informativt värde för politiker och andra beslutsfattare, men knappast för de som ska arbeta med problemen. Regelbundna storskaliga testningar ger en bild av problemens omfattning och hur de utvecklas över tid. Däremot ger de oftast inte någon information om problemens art och bakomliggande orsaker, vilket ger liten vägledning för hur de ska åtgärdas.

För att veta vilka som har svårigheter med att läsa och skriva räcker det oftast med att man är observant på ett antal faktorer i barnens språkliga utveckling. Tidiga och tydliga indikatorer i förskolan är försenad talutveckling och dålig ordförståelse. Under det första skolåret är dålig bokstavskunskap, dålig koppling mellan språkljud och bokstäver, dålig förståelse av skriftspråkets funktion, dåligt verbalt minne och litet aktivt ordförråd tydliga tecken på problem som bör åtgärdas.

Om man känner sig osäker på sin egen förmåga att bedöma dessa faktorer kan det ibland vara befogat att använda mer strukturerade situationer<sup>181</sup> eller så kallade screeningtester. Det viktiga i sammanhanget är att man inte tappar bort något barn som har svårigheter och att man inte intar en ”vänta och se”- eller en ”det växer nog bort”- attityd. Samstämmig forskning visar på vikten av att så snabbt som möjligt sätta in åtgärder för dem som har uppenbara problem. Ibland kan man behöva hjälp av en speciallärare eller en specialpedagog, både med diagnosticering och med åtgärdsprogram.

Av det ovan sagda framgår att vi skiljer mellan enklare tester som syftar till att tidigt hitta de barn som har svårigheter, och mer omfattande tes-

---

<sup>181</sup> Med ”strukturerade situationer” menar vi här samtal i mindre grupp eller enskilt, där ovan angivna kriterier testas systematiskt.

ter/diagnosverktyg som också syftar till att utröna vilken typ av svårigheter det rör sig om och vad de eventuellt kan bero på. Som vi ser det kan man ofta lösa det första problemet – att hitta de barn som har svårigheter – utan omfattande tester. När man väl har identifierat dessa kan det ibland vara befogat att genomföra en mer ingående utredning och diagnostisering av svårigheterna. Då behöver man ett verktyg som bygger på en underliggande teori om orsaker till läs- och skrivsvårigheter och som kan ge svar på frågor om vad som behöver åtgärdas.

### Att diagnostisera kunskap

Idag finns ett antal olika diagnosinstrument som används i varierande utsträckning i landets skolor. Några exempel är Läsutvecklingsschemat (LUS), Ordkedjetestet, Running Records, Umesol och Skolverkets diagnostiska material i svenska och svenska som andraspråk. Vi har inte möjlighet att i detta sammanhang gå närmare in på vart och ett av dessa instrument. Den som vill veta mer om dem hänvisas till den sammanställning som Persson & Sahlström gjort.<sup>182</sup> I det följande förs ett mer allmänt resonemang kring diagnostisering av kunskap.

Syftet med en diagnos är att ta reda på hur något står till så att man kan sätta in adekvata åtgärder. I skolsammanhang handlar det ofta om att ta reda på vad eleverna kan och inte kan, för att därefter anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar och kunskaper. Men bilden av elevernas kunskaper kan man skaffa sig på olika sätt, och vilket man väljer får konsekvenser för undervisningen. Om man till exempel konstruerar prov i läsning där man mäter antal felläsningar får man veta vad eleven *inte* behärskar. Den informationen är användbar om man vill fokusera på bristerna för att avhjälpa dem genom träning på just det momentet. En stor nackdel är emellertid att man då bara uppmärksammar delar av en större och mer komplext helhet.

Andra läsprov kan fokusera mer på innehållsliga aspekter och exempelvis erbjuda eleven att välja mellan olika svar på frågor till texten. Om alternativen är omsorgsfullt valda ger den sortens uppgifter många upplysningar, särskilt i kombination med andra uppgiftstyper. Men om man vill veta något om olika elevers förmåga att läsa och förstå är de inte till så stor hjälp. Hur väl eleven på djupet förstår vad hon läser måste prövas på annat sätt. Detsamma gäller om man också vill veta något om orsakerna bakom olika elevers svårigheter.

I Skolverkets diagnostiska material är lärarens observationer alltid den bärande grunden. Hela det nationella provsystemet i svenska och svenska som andraspråk i grundskolan är uppbyggt så att även ämnenas progression blir belyst – från all den uppmärksamhet som måste riktas mot de yngsta elevernas grundläggande arbete med att erövra det skrivna språket och utveckla sitt eget tal, över elevernas läsning och skrivning i den så

---

<sup>182</sup> Persson & Sahlström, 1999

kallade bokslukaråldern, till en mera systematisk granskning av de äldre elevernas förmåga att hantera texter. Grundskolan avslutas, när det gäller prov, med de obligatoriska ämnesproven i skolår 9. Tanken är naturligtvis att proven tidigare under skoltiden så väl ska ha fyllt sina funktioner att de allra flesta elever kommer att uppnå kursplanens mål för det nionde skolåret.<sup>183</sup>

#### *När och hur ska man observera?*

Språket utvecklas när det används. Det utvecklas när människor talar med varandra och lyssnar, när de läser och skriver. Det säger sig självt att detta inte exklusivt sker inom skolämnet svenska utan i alla ämnen i skolan, hemma, bland kamrater osv. I ämnena svenska och svenska som andraspråk har läraren dock ett särskilt ansvar för att den språkliga repertoaren breddas och att varje elev får den hjälp och det stöd hon behöver. Men iakttagelser av den språkliga förmågan kan givetvis göras närhelst eleven använder sitt språk, när hon skriver ner sina funderingar över ett matematiskt problem, deltar i gruppsamtal, berättar om egna upplevelser, redovisar ett arbete eller läser texter av olika slag.

*I lärarens profession ingår att följa varje elevs utveckling. Många lärare har redan från början god vana att observera elevernas sätt att tala och uttrycka sig liksom de kunskaper och förmågor de successivt utvecklar. Skolverkets diagnostiska material kan vara en god hjälp för att systematisera observationerna.*

Även om läraren gör sina iakttagelser av eleverna i det ordinarie arbetet och med klassens vanliga texter, vid samtal och diskussioner, kan förutsättningarna skifta. Det är naturligtvis viktigt med en trygg och lugn miljö för att en elev ska kunna göra sitt bästa, men det är också viktigt att iakttagelserna görs vid olika tillfällen – inte bara för att följa utvecklingen utan också för att få en uppfattning om elevens förmåga i varierande situationer. Också elevens handmotorik och förmåga att känna igen och särskilja olika former kan påverka läs- och skrivförmågan.

De observationer läraren gör fokuserar både beteenden och kunskaper hos eleven, t.ex. *skriver gärna* eller *deltar aktivt i samtal, läser flytande* eller *klarar stora skiljetecken*. Noteringar om sådant väcker frågan om arbetet i klassen skapar möjligheter för eleven att utveckla skrivintresset och om klassrumsklimatet är sådant att samtal kan föras. I underlagen för lärarens iakttagelser finns punkter både om hur eleverna agerar och hur de språkliga kunskaperna utvecklas just för att läraren behöver ta hänsyn till så många aspekter för att ge eleven bästa möjliga stöd. Hur man än gör så måste man alltid minnas att observationerna *inte* ska användas till

---

<sup>183</sup> För en mer utförlig presentation av det nationella provsystemet hänvisas till de skrifter som Skolverket och Myndigheten för skolutveckling utgivit.

att jämföra eller rangordna eleverna i en klass. Observationsmaterialet är i stället till för att uppmärksamma varje elevs individuella framsteg.

Det är också viktigt att eleverna tar del i sitt eget lärande och blir medvetna om hur de lär sig. Genom lärarens iakttagelser kan eleven följa sina framgångar. I diagnosmaterialet för skolår 6-9 ingår även ett observationsschema för elevens egna noteringar. Elev och lärare kan tillsammans besluta om åtgärder på längre och kortare sikt. Den lärare som har huvudansvaret för eleven får i samråd med skolbibliotekarie, specialpedagog och övrig skolpersonal skaffa sig en samlad bild av sin elev på många olika vägar och inte minst genom kontakter med föräldrarna. Resultatet av observationerna kan också ge värdefull information som underlag vid samtal mellan elever, lärare och föräldrar.

#### *Diagnostisering av elever i en flerspråkig miljö*

De diagnostiska materialens observationsscheman är avsedda att användas för alla elever, oavsett vilket som är deras modersmål. Det är dock givet att alla lärare behöver uppmärksamma utvecklingen hos barn med annat förstaspråk än svenska i samråd med modersmålläraren och andraspråkläraren.

I syfte att skapa en fylligare bild av elevens alla språkliga kompetenser och samtidigt bidra till en mer homogen diagnostisering av elevernas språkförmåga i deras olika språk har en grupp modersmållärare prövat ut det diagnostiska materialet i svenska och svenska som andraspråk för åren före skolår sex. Det visar sig att observationsschemat med en fylligare lärarhandledning, särskilt inriktad på modersmålet, fungerar enligt sina syften i samtliga utprovade grupper, vilka tillsammans omfattar ett trettiotal olika språk.

*Diagnosmaterialet kan därför, med särskilda kommentarer och anvisningar, användas även i modersmålsämnet. Detta skapar möjligheter att jämföra elevernas språkliga utveckling i modersmål och svenska.*

#### **Flera språk – fler möjligheter**

Som tidigare visats är elever med annat modersmål än svenska överrepresenterade bland de elever som inte når målen i grundskolan. Detta gäller även när man tar hänsyn till socioekonomiska variabler och föräldrars utbildning, vilket ger anledning till eftertanke. Vad är det som gör att skolan inte förmår att erbjuda dessa elever sådan utbildning att de når målen i åtminstone samma utsträckning som övriga elever?

Skolverket har på regeringens uppdrag kartlagt situationen när det gäller modersmålsstöd i förskolan och undervisning i och på modersmål i

grund- och gymnasieskolan.<sup>184</sup> Utredning ger en god bild av utbildnings-situationen för de flerspråkiga eleverna. I utredningen konstateras att kunskapsutveckling kan ske på olika språk, men villkoren är olika. Undervisningsspråket i Sverige är oftast svenska, som ju även är modersmål för majoritetseleverna. För elever med annat modersmål innebär detta, dels att de måste ägna tid åt att utveckla sin svenska så att de hinner ikapp sina inhemska svenska kamrater, dels att de under många år måste inhämta kunskaper på ett språk som de inte riktigt behärskar.

Skolverket konstaterar att detta är den vanligaste anledningen till att elever med annat modersmål än svenska inte når skolans kunskapsmål. Utan adekvat stöd finns en uppenbar risk för att en del elever ger upp. Framförallt märks detta bland nyanlända elever som kommer till svensk skola under senare delen av grundskolan. Dessa elever är medvetna om att deras jämnåriga fortsätter sitt kunskapsinhämtande i olika ämnen, medan de måste koncentrera sig på att lära sig svenska.

Om skolkunskaperna som eleven har med sig dessutom inte ligger på samma nivå som de jämnårigas i Sverige, så är det lätt att gripas av vanmakt inför den ansträngning det innebär att nå kompetenskraven för att få tillträde till studier på de nationella gymnasieprogrammen. Motsvarande reaktioner finns även bland yngre barn som kan uppleva, att även om förskolan och skolan satsar på undervisning i svenska, så ligger de hela tiden steget efter när det gäller kunskaper i andra ämnen.

Trots att det finns klara belägg i både svensk och internationell forskning för att utvecklingen av såväl majoritetsspråket (svenska) som kunskapsutvecklingen i skolan gagnas av en systematisk modersmålsundervisning, så har merparten av de flerspråkiga eleverna inte tillgång till en sådan.

*Det är nu dags att de flerspråkiga och flerkulturella barnen och ungdomarna uppmärksammas utifrån sina särskilda förutsättningar, i stället för att skolan fortsätter att ensidigt fokusera sina ansträngningar på behovet att kompensera deras bristande kunskaper i svenska och deras "annorlunda" kultur.*

Modersmålets status behöver stärkas, så att det blir en självklar och integrerad del av verksamheten i förskola och skola. Förskolans och skolans arbete bör präglas av ett långsiktigt perspektiv på de flerspråkiga barnens kognitiva och språkliga utveckling. Utgångspunkter för detta är kunskap om barnens och elevernas behov och förutsättningar, ett synliggörande av den språkliga kompetensen och ett medvetet arbete med att stödja utvecklingen i både deras modersmål och svenska.

<sup>184</sup> Uppdraget avrapporterades i maj 2002 genom rapporten: *Flera språk – fler möjligheter. Utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen 2002*. Redovisningen omfattar också bland annat en forskningsöversikt och en redogörelse för utvecklingen av modersmålsstödet i förskolan 1970 – 2000.

*Asylsökande, nyanlända och andra elever som har svårigheter med att följa undervisning på svenska bör ha rätt till undervisning på modersmål eller tidigare skolspråk under den tid de lär sig svenska.*

De signaler som samhället skickar ut när de gäller andra modersmål än svenska har återverkningar på de flerspråkiga familjernas förhållningssätt till det egna språket. Många föräldrar är villrådiga och vet inte vilket språk de ska välja att tala hemma med sina barn. Därför har Skolverket och Språkforskningsinstitutet i Rinkeby samlat sina erfarenheter i en broschyr med råd till föräldrar och andra anhöriga i familjer där man talar flera språk<sup>185</sup>.

Flerspråkighet – kunskaper i flera språk – bör vara något som lyfts fram som eftersträvansvärt i samhället, och elever med annat modersmål än svenska har särskilda förutsättningar att utveckla flerspråkighet på avancerad nivå. Men fortfarande präglas svensk språkpolitik av ett slags inlåsning av språk i olika fack utifrån ett svenskt synsätt. Svenska som modersmål hanteras i särskild ordning. Svenska som andraspråk ses i allmänhet mer som ett medel och en ”hjälpgumma” än som ett språk i sig. Engelska är det språk som i Sverige intar en särställning och för vissa målgrupper är på väg att bli ett andraspråk. Tyska, franska och spanska är de ”officiella främmande skolspråken” eller ”övriga moderna språk” med dagens terminologi. Andra språk än dessa har egentligen knappast plats i skolsystemet och ses inte heller som tillgångar.

Den modersmålsundervisning som erbjuds idag är av skiftande kvalitet. Alltför ofta behandlas den som något vid sidan om, något som främst angår elever som inte har fullgoda kunskaper i svenska. Det förekommer för närvarande ingen grundutbildning i modersmålsämnet och endast begränsad metodutveckling och ämnesdidaktisk forskning.

*Det finns således all anledning att fundera över hur förskolan och skolan ska stödja både språkutvecklingen och läs- och skrivutvecklingen även på andra modersmål än svenska.*

Det är också viktigt att skolbiblioteken och andra kreativa språkmiljöer ger plats även för andra språk än svenska. Samma sak gäller också för olika språkliga uttrycksformer som musik, bild och dans. Även här borde erfarenheter från andra kultur- och språkområden kunna få mer utrymme.

### **Individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram**

Det är skolans uppgift att se till att elever som av olika anledningar får svårigheter i sitt skolarbete får den hjälp och det stöd som de behöver. Det är viktigt att de åtgärder som sätts in bygger på kunskap om eleven

<sup>185</sup> *Två språk eller flera?* Skolverket och Språkforskningsinstitutet i Rinkeby, 2002. Broschyren är tvåspråkig med svenska samt översättningar till albanska, arabiska, bosniska, engelska, finska, spanska, somaliska och turkiska.

och dennes situation och på metoder som är förankrade i vetenskap eller beprövad erfarenhet. Alla elever kan ha nytta och glädje av att sätta mål för sitt eget skolarbete och upprätta individuella utvecklingsplaner. För elever som har behov av särskilda stödinsatser är skolan skyldig att upprätta särskilda åtgärdsprogram.

Åtgärdsprogram ska upprättas i samråd mellan skolan, eleven och föräldrarna (vårdnadshavare). Syftet med åtgärdsprogrammen är att insatserna ska vara planerade och strukturerade. Det bör klart framgå av åtgärdsprogrammet (1) vad man vill uppnå, (2) vilka insatser som ska göras för att uppnå målen, (3) vem som har ansvaret för genomförandet och (4) hur resultatet av insatserna ska följas upp.

Åtgärdsprogrammet ska vara ett aktivt dokument som vägleder det dagliga arbetet. Genom att upprätta åtgärdsprogram har man också möjlighet att följa elevers utveckling över tid. Det kan ge viktig återkoppling för skolan, för att utveckla kunskapen om vilka åtgärder som varit frukt samma för att åtgärda olika typer av problem. På så sätt kan skolan också i detta avseende utvecklas till en lärande organisation.

### **Vilka åtgärder är effektiva?**

Det är en vanlig uppfattning idag, både bland forskare och bland praktiker, att traditionella specialpedagogiska insatser med ensidig färdighets- träning inte leder till någon varaktig förbättring av elevernas läs- och skrivutveckling. I stället talar man mycket om att förebygga problemen genom tidiga insatser i förskolan. Den mest angelägna åtgärden är att tidigt – helst redan i förskolan – utveckla barnens fonologiska medvetenhet. Det finns studier som visar att sådana åtgärder kan vara mycket effektiva, men de måste genomföras på ett medvetet och systematiskt sätt. Det är bara sådana övningar som bygger på att barnen analyserar talade och skrivna ord i sina beståndsdelar som har en positiv koppling till läs- och skrivförmågan efter år 1. Att rimma och klappa i händerna gör ingen större nytta om man inte aktivt får barnen att uppmärksamma vad i orden som rimmor eller motsvarar den klappade rytmen.

*Den pedagogik som inverkar mest positivt på barnens språkliga utveckling kännetecknas av en hög grad av språklig "en-till-en"-interaktion mellan barn och vuxna och mellan barn och barn.*

Eftersom en sådan pedagogik kan vara både tids- och resurskrävande är det angeläget att involvera föräldrarna i olika aktiviteter hemma, till exempel högläsning och samtal med barnen om bokstäver och språkljud.

Andra interventionsprogram som visat sig vara framgångsrika är kombinationen av funktionellt och meningsfullt skrivande och läsande med strukturerad undervisning av specifika färdigheter som ordigenkänning och ordförståelse, talsegmentering och fonologisk förståelse. Sådana stra-

teger visade sig vid en jämförelse vara mer framgångsrika än traditionell specialundervisning.<sup>186</sup>

Slutligen finns det en grupp barn som inte svarar särskilt väl på någon av de åtgärder som presenterats. För dessa krävs särskilda insatser. Vilka insatser som kan vara lämpliga beror på det enskilda fallet. Här krävs sannolikt en mer omfattande utredning och specialisthjälp av något slag.

### Om lärarnas betydelse

Forskare och praktiker har sedan lång tid tillbaka fört intensiva diskussioner om olika läsinlärningsmetoder och metoder för att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. Under senare tid har man emellertid kunnat konstatera att valet av metod inte har någon avgörande betydelse för utvecklingen av barns läs- och skrivförmåga. Valet av läsinlärningsmetod förklarar normalt mindre än fem procent av framgången, medan valet av läs- och skrivträningssmetoder normalt förklarar mindre än tjugo procent<sup>187</sup>. Mellan åttio och nittiofem procent av eventuell framgång förklaras således av andra faktorer än valet av metoder.

Om inte metoden har så stor betydelse, vad är det då som spelar roll? Ja, inte helt oväntat så är det faktorer i elevernas uppväxtmiljö som har den avgjort största betydelsen. Det är framför allt social bakgrund och annat modersmål än svenska som utgör de viktigaste förklaringsfaktorerna.

Den viktigaste faktor som skolan förfogar över är lärarkompetens. Lärare<sup>188</sup> som lyckas ge sina elever en god läs- och skrivutveckling utmärks av en förmåga att "läsa" sina elevers inlärningsstrategier och ge målinriktat stöd till elever som valt mindre framgångsrika strategier. Bedömningar av elevernas läs- och skrivutveckling måste därför vara en kontinuerlig beståndsdel i den pedagogiska processen.<sup>189</sup> Det är särskilt angeläget – fast betydligt svårare – när det gäller flerspråkiga barn. Här krävs ofta hjälp av lärare med specialistkunskaper om språkinlärning och svenska som andraspråk. För att få en bild av vari specifika svårigheter består behövs ofta också samarbete med en modersmåls lärare eller annan person som kan göra en professionell bedömning av elevens utvecklingsnivå och läsförmåga i förstaspråket.

Mycket av den forskning som bedrivits om effektiv undervisning handlar om att försöka finna "bästa praktik" och att identifiera vad som känne-

---

<sup>186</sup> Vellutino och Scanlon, 1998.

<sup>187</sup> Den första siffran jämför betydelsen av val mellan analytisk och syntetisk metod för läsinlärning. Den andra siffran jämför "Reading recovery"-program med "skill- and drill"-program

<sup>188</sup> I det följande använder vi begreppet lärare för att beteckna många olika lärarkategorier, inklusive förskollärare.

<sup>189</sup> Detta förhållningssätt brukar ibland benämnas "processdiagnostik".

tecknar ”framgångsrika lärare” inom olika områden.<sup>190</sup> När det gäller bästa praktik brukar forskning inom denna tradition framhålla att läsinlärningspedagogik ska vara tydlig, systematisk och sekventiellt uppbyggd. Vidare sägs att undervisningen ska vara aktiverande och engagerande, lägga tonvikt vid elevens egna upptäckter och insikter, åtföljas av rikliga möjligheter till självständig träning i stavning, skrivning och läsning i meningsfulla, autentiska sammanhang.<sup>191</sup>

När det gäller framgångsrika lärare konstateras att:

- de skapar en miljö som främjar läs- och skrivinlärning,
- de utgår från en tydlig och uttalad undervisningsstruktur,
- de ger stort utrymme för olika läsaktiviteter,
- de väljer textmaterial på lämplig nivå,
- de anpassar sin undervisning till varje enskilt barns förutsättningar,
- de uppmuntrar eleverna att reflektera över, och styra, sin egen utveckling,
- de leder klassrumsarbetet och utnyttjar resurser på ett skickligt sätt.<sup>192</sup>

---

<sup>190</sup> De engelska begreppen är ”best practice” och ”expert teachers” eller ”outstanding teachers”.

<sup>191</sup> Brady och Cook, 1997.

<sup>192</sup> Från ”*Preventing Reading Difficulties*” Washington DC: National Academy Press 1998, sid 196. (Vår översättning.)

I en annan studie<sup>193</sup> kommer man fram till följande faktorer som kännetecknar framgångsrika läs- och skrivlärare:

- De använder barn- och ungdomsböcker i sin undervisning, liksom noveller, individuella bokval, tidningar, TV och radio. De använder bibliotek och pedagogiska resurscentra flitigt. För elever med problem använder de också bandinspelningar av böcker som ingår i undervisningen.
- De undervisar mestadels i helklass, men använder också "en-till-en"-pedagogik med elever som har svårigheter.
- De läser högt för eleverna, men låter också eleverna läsa tyst för sig själva minst 20 minuter varje dag. De arbetar ibland i smågrupper med växlande sammansättning (ej nivågrupperade). Elever med svårigheter erbjuds särskilda handledda övningar.
- De uppmuntrar svaga elever till särskild träning i avkodning. De tränar elevernas ordförråd både genom att särskilt ta upp okända ord som eleverna stöter på i text och genom övningar med ordlistor. De går igenom svåra ord i texter i förväg, och övar stavning av svåra ord.
- De ger direkt undervisning i förståelseinriktade lässtrategier. Här ingår till exempel att förutsäga händelseutveckling i historier, att uppmuntra eleverna att tänka igenom vad de vet om textens ämne innan de börjar läsa, att identifiera huvudtankar i texten, att använda fantasin för att skapa "bilder" i anslutning till läsningen och att tänka kritiskt under läsningen.
- De utvecklar elevernas bakgrundskunskap i anslutning till läsningen, till exempel genom att uppmuntra dem att rita tankekarter eller genom att visa videoprogram inför läsningen.
- De uppmuntrar eleverna att kontinuerligt utvärdera de förståelseinriktade strategierna.
- De integrerar läs- och skrivträningen med andra ämnen, men avsätter större delen av undervisningstiden för läs- och skrivträning.
- De låter ofta eleverna skriva själva på samma tema som det lästa, träna att skriva enskilda meningar och ord, och att skriva långt. De tränar eleverna att planera sitt skrivande, övar grammatik och interpunktion, samt låter eleverna själva gå igenom och rätta sina alster innan de lämnar in dem.
- De arbetar för att öka elevernas nyfikenhet och läsmotivation. De uppmuntrar dem att anstränga sig att klara även svårare läs- och skrivuppgifter.

---

<sup>193</sup> Pressley et al, 1997.

- De ger beröm för goda prestationer, och anpassar valet av texter i undervisningen till elevernas förmåga. Eleverna läser ofta i sociala sammanhang, tillsammans med kamrater eller föräldrar.
- De möter inte elevers svårigheter genom att sänka kraven, utan genom att ge extra individualiserat stöd för att alla skall nå kravnivån.
- De använder både stavningsprov, textförståelse, tankekartor, fri skrivning och portföljutvärdering i sin bedömning av elevernas prestationer.

Av ovanstående framgår att det sannolikt finns ett stort behov av kompetensutveckling av lärare i många kommuner. Det kan också finnas skäl att utifrån dessa forskningsresultat se över både grundutbildning av lärare och vidareutbildning av specialpedagoger.

#### **Om klasstorleken betydelse**

I debatten om effektiv resursanvändning och behovet av specialister har man ibland anfört att generellt minskad klasstorlek skulle förbättra situationen för elever med läs- och skrivsvårigheter. Tanken är att förskolläraren, klassläraren eller ämnesläraren då skulle ha mer tid för individuell hjälp till de elever som har behov av särskilt stöd. Med allmänna specialpedagogiska kunskaper skulle lärarna då – eventuellt med stöd av en utbildad specialpedagog – kunna genomföra enklare åtgärdsprogram inom klassens ram.

För att undersöka om detta kunde vara fallet gjordes en metastudie där elva olika studier som beskriver effekter av minskad klasstorlek jämfördes. I sju av dessa studier hade försöksgrupporna en klasstorlek om högst 21 elever i varje klass. Där kunde man efter ett år påvisa positiva effekter på läsförmågan i samtliga grupper. Effekterna var emellertid små och kortvariga. I de fyra övriga studierna gjordes samma försök, fast under en längre period. Efter år sex var det bara en av de fyra grupperna som uppvisade någon positiv effekt på elevernas läs- och skrivförmåga.

Resultaten kan möjligen tolkas så, att elever med uttalade läs- och skrivsvårigheter skulle gagnas mer av att gå i en större klass med tillgång till specialisthjälp, jämfört med att gå i en mindre klass utan någon sådan hjälp. Men en viss försiktighet i tolkningen kan nog vara på sin plats. Det finns säkert många andra faktorer som spelar in här.

*Sannolikt har klasslärarens kompetens och kvaliteten på de specialpedagogiska insatserna större betydelse än klasstorleken i sig.*

### Om hemmiljöns betydelse

Tillgång på böcker och skrivmaterial i hemmet, läsarförebilder hos föräldrar och syskon, föräldrar som pratar om läsoplevelser, läser högt och sjunger med sina barn är alla positiva faktorer som stödjer och underlättar barnens läs- och skrivutveckling – från tidiga förskoleår till långt upp i åldrarna. Detta är särskilt viktigt för barn och ungdomar med utländsk bakgrund. Uppmuntran, stöd och stimulans på modersmålet påverkar nämligen inte bara den allmänna språkutvecklingen, utan också läs- och skrivutvecklingen i svenska.

Det är en angelägen uppgift för skolan att göra föräldrar uppmärksamma på detta. I vissa fall kan det vara motiverat att göra särskilda informationsinsatser riktade till speciella grupper, exempelvis i områden med en stor andel barn med utländsk bakgrund. Det kan också vara motiverat att tillhandahålla lämpligt läs- och skrivmaterial som föräldrar och barn kan arbeta med tillsammans.

### Nolltolerans

I många sammanhang – inom trafiksäkerhet, i polisens arbete och när det gäller mobbning – talar man ibland om nolltolerans. Med det menas en strategi där man inte tillåter något enda fall av misslyckande. Denna princip har även tillämpats inom den grundläggande läs- och skrivinläringen. I programmet ”Success for All”<sup>194</sup> tillämpades alla kända strategier och metoder för att (1) förebygga uppkomsten av läs- och skrivsvårigheter, och (2) tidigt identifiera och möta de svårigheter som ändå uppstod.

Programmet ska ses som ett åtagande från skolans sida att göra det som krävs för att *alla* barn ska utveckla goda grundläggande läs- och skrivfärdigheter före utgången av år 3. Programmet bygger på:

- Lärare som genomgått den speciella programutbildningen
- Inslag av individuell undervisning
- Tillgång till speciallärare/specialpedagog
- Kontinuerlig kommunikation mellan specialpedagog och klasslärare
- Små grupper på samma färdighetsnivå under läslektionerna
- Läsning av barnböcker
- Fokus på barnens språkliga utveckling
- Utvärdering var åttonde vecka
- Systematiskt ökad svårighetsgrad i textmaterialet
- Undervisning i förståelseinriktade lässtrategier från år 2.

---

<sup>194</sup> Slavin et al, 1994, refererad i Preventing Reading Difficulties, 1998.

Utvärderingen av programmet visade att åtgärderna ger signifikant positiva effekter på andelen elever som når god läsförmåga med bestående effekter in i grundskolans senare år.

### **Några avslutande ord**

Förmågan att uttrycka sig själv och förstå andra, liksom tänkande och reflektion, är kärnan i begreppet språkutveckling. Det innebär att i tal och skrift vilja, våga och kunna uttrycka det man faktiskt *önskar* uttrycka, inte bara det som man *förmår* uttrycka. Förmågan att se olika perspektiv, att förstå, resonera sig fram till och kunna uttrycka olika sidor av vad som händer är också en del i språkutvecklingen.

Om uttrycksförmågan ska utvecklas krävs både självförtroende och många tillfällen att bruka språket. Så är det för barn och ungdomar i alla åldrar.

*Det är därför förskolans och skolans viktigaste uppgift att se till att alla barn och alla elever använder sitt språk: i tal och skrift, för att berätta och redogöra, samtala och argumentera, för lärande och personlig utveckling, i stora och små grupper, tillsammans med jämnåriga och med vuxna.*

Språket har en nyckelroll i allt skolarbete. Som lärare har man ansvar för att alla elever behärskar det svenska språket, kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift. Genom språket bildas kunskap, som därmed blir synlig och hanterbar. Genom språket skapas också möjligheter att utveckla nyfikenhet och lust att lära.

*Språket är nyckeln till allt fortsatt lärande. Det är i och genom språket som barnens och de ungas begreppsvärld kan vidgas.*

## Bibliografi

### Om skriftspråk och lärande

**Alexandersson, Mikael. (1998). Att skapa mening. *Skola i förändring. En antologi om lärande på andra villkor*. Stockholm: Lärarförbundet.**

I artikeln diskuterar Alexandersson ett antal frågor som hanterar hur ökat utrymme för skapande kan göra skolan mer meningsfull för barn och ungdomar. Författaren reflekterar kring vikten av att ta vara på elevernas skilda språk och kulturyttringar. Resonemang förs också om hur skolan förbereder eleverna för ett utpräglat bildkommunikativt samhälle och medievärldens mer associativa sätt att beskriva och bygga upp kunskap i jämförelse med det verbala språkets linjära. Hur kan skolan göra eleverna "visuellt medvetna"?

**Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.**

Roger Säljö sätter i sin bok "Lärande i praktiken" in lärandet i ett samhällsligt och kulturellt sammanhang där kunskapen representeras och återskapas mellan människor. Skriftspråket och de redskap och tekniker vi använder för att producera och tillägna oss text har här en central roll. Skriften bygger under och styr samhällsstrukturer, inklusive samhällets institutioner och människors föreställningar om maktrelationer, lärande och rättsskipning. Roger Säljö knyter på ett elegant sätt samman kunskapstraditioner inom pedagogik, språkvetenskap, kulturteori och psykologi.

**Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.**

I boken jämför författaren tre klasser, två från USA och en från Norge, där skrivande och samtal är centrala vägar till lärande i alla ämnen. Syftet är att försöka ta reda på vad som händer i klassrummet när lärarna systematiskt och medvetet, och under lång tid, inför skrivande och samtalande som redskap för inläring. I "Det flerstämmiga klassrummet" lär eleverna av varandra och lärarens röst är en av många röster som lyssnas till. Här bildar skriftlig och muntlig språkanvändning fokus i inlärningsprocessen.

Boken bygger på författarens doktorsavhandling och är teoretiskt förankrad i en sociokulturell och interaktiv syn på undervisning och lärande. Olga Dysthe är fil. dr i språkvetenskap och professor vid universitetet i Bergen.

Vad Dysthe kom fram till, och vad få hade undersökt före henne, var vikten av *samspel* mellan skrivande och samtal för inläringen. Alldeles särskilt betonar hon att ett dialogiskt och flerstämmigt klassrum inte bara är en nödvändighet för att få ämneskunskap och utveckla självständigt

tänkande, utan också för att det är en modell för hur människor fungerar i ett demokratiskt samhälle.

**Karnstedt, Torgny (red). (1991). *Läsfeber – om läsandets lust och vånda*. Stockholm: Litteraturfrämjandet. En bok för alla.**

Boken gavs ut i samband med FN:s internationella läskunnighetsår 1990. Titeln "Läsfeber – om läsandets lust och vånda" slår an tonen i boken. Medan många pedagoger i bästa välmening – men med pekpinnen under kappan – förkunnar läsning som en källa till glädje och personlig utveckling lyfter Torgny Karnstedt även fram upplevelser av läsning som påläga och vånda. Läsundvikarnas egna berättelser varvas med världslitteraturens stora sagor, forskartexter om läs- och skrivsvårigheter med bidrag av nobelpristagare i litteratur. Bland bidragsgivarna finns Lars Forsell, Astrid Lindgren, Bodil Malmsten, Åke Hodell, Sven Lindqvist, Tage Danielsson och Stig Claesson.

### **Om läs- och skrivutveckling**

**Erikssen Hagtvet, Bente & Herdís Pálsdóttir. (1993) *Lek med språket*. Stockholm: Natur & Kultur**

Bokens förord inleds på följande sätt: "Lek med språket är en praktisk-metodisk vägledning där vi vill visa hur man kan stimulera sexåringars skriftspråsutveckling genom lek och i det dagliga livet." Det ger en mycket god sammanfattning av bokens mycket rika innehåll. Här diskuteras förskolans pedagogiska innehåll, dess organisation och metoder. Mycket ingående beskrivs hur man arbetat med fyra pedagogiska nyckelområden för att stödja barnens språkutveckling. De benämns allmänna språkfärdigheter, situationavhängigt språk, språklig medvetenhet samt (lek)läsning och (lek)skrivning. Dessa behandlas bland annat utifrån ett mer teoretiskt perspektiv. Men framför allt ges konkreta och fylliga beskrivningar hur man arbetat i förskolan inom dessa nyckelområden.

**Björk, Maj & Liberg, Caroline. (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.**

Boken är en rik och fyllig berättelse om de vägar in i skriftspråket som förskolan och de tidiga skolåren kan staka ut för barnen och eleverna. Författarna leder samtidigt på samma pedagogiska vis in läsarna på ett resonemang om vilka avstamp som kan göras ur aktuell forskning och vilka konkreta uttryck de rådande styrdokumenterna kan omformas till – och varför. De tydliga kopplingarna mellan teori och praktik, mellan det generella och det specifika, gör boken lättläst. Som läsare får vi ta del av verklighetsnära bilder av processer och verksamheter, som vore vi nästan med.

En bärande tanke i beskrivningarna av arbetssätt och metoder är att barnen ska få lära sig att läsa och skriva tillsammans med andra, både vuxna och barn. Med hänvisning till Vygotskij betonas betydelsen av den sociala samvaron och lärarnas undervisande roll. Tala, läsa och skriva ses som skapande, ej delbara färdigheter som behöver medvetandegöras och ges chans att växa i samspel med andra uttrycksformer, livslångt och livsvitt.

Utifrån ett inledande kapitel om språksyn och språkpedagogiskt förhållningssätt fokuseras sedan olika former av färdigheter och förståelse, läsundervisning och läsutveckling respektive skrivundervisning och skrivutveckling för att avslutas med ett kapitel om läs- och skrivsvårigheter.

**Molloy, Gunilla. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.**

Boken handlar på ett plan om hur man kan integrera litteraturpedagogik med skrivpedagogik för elever i år 7 – 9. Det är författaren = praktikern som berättar och beskriver med rikhaltiga exempel. På ett annat plan är det en vidare reflektion om vad skolans kultur betyder för elevernas språkande, vad lärande och reflekterande egentligen kan sägas vara och hur vi kan konstruera mening genom språket. Det är författaren = forskaren som reder ut och analyserar diskursen.

Hur kan man skapa ett dialogiskt och demokratiskt klassrumsklimat med elevernas texter i centrum? Hur kan man avliva myten att språkande är en medfödd talang? Hur gör vi med elever, ofta pojkar, som inte vill läsa och skriva? Dessa och en mängd av andra problem och utmaningar som möter läraren i arbetet med unga tonåringars språkutveckling belyses nyanserat utan att förfalla till enkla lösningar på en ”knep- och knåpnivå”. Den blivande eller redan verksamma läraren får god behållning av denna bok, både som inspiration och källa att ösa ur men, även som ett djuplodande samtal om didaktik och om vad lärarprofessionalitet är.

**Snow, Catherine & Verhoen, Ludo (red.). (2001). *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.**

Boken är en antologi, i vilken internationellt erkända forskare inom fältet ”literacy” utifrån olika perspektiv diskuterar frågan om hur man kan skapa ett samhälle för och med ”engagerade läsare” i en värld fylld av information. Det är en värld där boken har fått starka konkurrenter i TV och IKT. Med ”engagerade läsare” menas läsare som är interaktiva, strategiska och motiverade.

Fokus i boken ligger på att försöka visa på sambandet mellan ”literacy” och motivation. Man försöker visa hur tal- och skriftspråsutveckling redan från tidig ålder och upp genom åren kan stödjas och dansas. Både ett kors-nationellt och kors-kulturellt perspektiv finns med i framställ-

ningen, genom att de studier som presenteras är genomförda i olika länder och olika kulturer.

Boken är indelad i tre delar. Den första behandlar den sociala och affektiva kontexten för skriftspråklig utveckling. I den andra delen beskrivs olika undervisningsprogram som anses vara stödjande för utvecklingen av en "engagerad läsare". I den tredje delen diskuteras olika policyperspektiv för att stödja ett litterat engagemang.

**Nilsson, Jan. (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.**

I boken *Tematisk undervisning* ges många konkreta exempel på hur man kan arbeta med tematisk undervisning i grundskolans mellanår. En ingående diskussion förs också inledningsvis om vad tematisk undervisning kan vara eller inte vara. Skönlitteraturen utgör ett naturligt och centralt inslag i de i boken beskrivna undervisningsförlöppen. Dess värde och möjligheter som kunskapskälla diskuteras. Samtalande, läsande och skrivande med utgångspunkt i bland annat skönlitteratur behandlas på ett ingående sätt. I boken ges också råd om hur man kan välja litteratur för olika ämnesområden. Boken innehåller avslutningsvis ett appendix med en omfattande lista (60 sidor) med förslag på litteratur för olika teman från skolår 1 till 9.

**Paedagogiske psykologers forening. (2000). *Psykologisk Paedagogisk Rådgivning*. 37. Årgang, nr 4-5, september 2000. Forlaget Skolepsykologi.**

Denna tematiska utgåva av *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* har i det här numret fokuserat den läsdebatt som funnits i de nordiska länderna de senaste tio till tjugo åren. Forskare som bidragit till denna volym kommer från Sverige, Norge och Danmark (var och en skriver på sitt respektive språk). Dessutom finns en översatt artikel skriven av den internationellt kände "literacy"-forskaren Catherine Snow och hennes medarbetare.

Skriften behandlar frågor som vad läsning är, hur man lär sig det, hur läsning och skrivning kan stödja varandra i ett utvecklingsperspektiv, hur det lärs ut i skolundervisningen, hur man kan förebygga lässvårigheter, vilka olika läspedagogiska skolbildningar som finns och hur läsdebatten sett ut under de senaste åren och var vi står idag. De flesta av artiklarna är lättillgängliga, även om vissa av dem är skrivna på danska och norska.

**Adams, M.J. (1990) *Beginning to Read – Thinking and Learning about Print*. London: MIT press**

Marilyn Jager Adams' bok är resultatet av ett uppdrag från US Office of Educational Research and Improvement (OERI) till "Center for the Study of Reading" vid University of Illinois att ge en samlad bild av aktuell forskningsbaserad kunskap om läsinlärning och pedagogisk praktik för

att underlätta läsinlärning. Boken tar sin utgångspunkt i hur barn utvecklar grundläggande ordavkodningsförmåga och relaterar denna utveckling till ordförrådspedagogik och läsförståelsestrategier.

Adams identifierar barns eget skrivande som en nyckel till läsutveckling och samtidigt ett viktigt diagnostiskt verktyg för läraren. Boken sammanfogar element från en rad välkända läspedagogiska program till konkreta rekommendationer riktade till lärare.

**Hjälme, Anita. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Solna: Ekelunds förlag AB.**

I denna avhandling analyseras tre av de läsinlärningsdebatter som under 1970- och 1980-talen ägde rum i *Lärartidningen/Svensk Skoltidning*. Dessa debatter rönt stor uppmärksamhet och gav genklang överallt i skolan och även i media. Lärartidningsdebatterna avspeglar en större internationell kontrovers på läs- och skrivområdet. Under slutet av 1980-talet övergår den svenska debatten från att gälla läsinlärning till att alltmör gälla läs- och skrivsvårigheter. I analysen av de tre debatterna kombineras ett lästeoretiskt sakfrågeperspektiv med ett sociologiskt kontroversdynamiskt perspektiv. Detta ger ökade möjligheter att förstå de starka laddningar och den polarisering som sedan präglade det svenska läsfältet. Som en bakgrund ges i avhandlingen en översikt av försök i USA att på grundval av metodjämförande forskning avsluta kontroversen. I ett annat bakgrundsavsnitt presenteras den svenska kontroversanalytiska forskning som utgör basen för den analysmodell som används.

### **Om elever med utländsk bakgrund**

**Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth. *Listiga räven; läsinlärning genom skönlitteratur*. Stockholm: En bok för alla.**

Boken handlar om att utforma barns läs- och skrivinlärning på ett lustfyllt sätt genom att i läsinlärningsprocessen enbart använda sig av god skönlitteratur och facklitteratur. Den ger en beskrivning av metodiken som tillämpades i Listiga räven-projektet i Rinkeby i Stockholm och bygger på inlärningsfilosofin *Whole Language*. Även en del av de temaarbeten som genomfördes under projektets gång redovisas.

När projektklassen, som enbart bestod av barn med utländsk bakgrund, deltog i en stor svensk- och matematikundersökning för tredjeklassare i Stockholm visade det sig att den här klassens resultat var betydligt bättre än övriga klassers, både i svenska och matematik. Projektledarna kunde också iaktta stort läsintresse, bättre utvecklat språk och större självkänsla hos barnen i den aktuella klassen.

Avgörande för att den här typen av projekt ska lyckas verkar vara att lärarna har ett personligt förhållande till skönlitteratur, och då både barn- och vuxenlitteratur. Dessutom visade sig faktorer som tidig start med läsning och skrivning samt likartat arbetssätt genom årskurserna vara av stor vikt, eftersom det gav utrymme för eleverna att ägna sig åt innehållet i arbetsuppgifterna. De goda samarbetet mellan skola och bibliotek förtjänar också att framhållas och författarna är lärare, Birgitta Alleklev, och barnbibliotekarie, Lisbeth Lindvall.

**Axelsson, Monica. (2000). *Framgång för alla. Från att inte kunna – till att inte kunna låta bli att läsa. I: Förhandlingar från Symposiet vid invigningen av Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk Svenskan i tiden – verklighet och visioner. Stockholm: HLS Förlag.***

I den här korta artikeln beskrivs ett framgångsrikt läs- och skrivarbete med utgångspunkt i ett så kallat bokflodsprogram i en grupp av barn där många har svenska som andraspråk (skolår 3 i Rinkeby). En introduktion till och en beskrivning av olika bokflodsprogram som genomförts på andra platser i världen ges också. (se också presentationen av boken "Listiga Råven").

**Pedagogiska magasinet ; 2001:2. Tema *Andra språk och andraspråk.* Stockholm: Lärarförbundet**

I detta temanummer handlar åtta artiklar om andraspråk och andraspråksundervisning ur olika perspektiv. "Den nya svenskan" Rinkebyska handlar om ett nytt ungdomsspråk men det gjorde även dåtidens framväxt av Ekensnack menar professor emeritus Kotsinas. Att vi måste bli bättre på att lyssna betonas av Annick Sjögren, docent i etnologi. Åke Viberg reder ut begreppen andraspråk och modersmål. Innehavaren av vår första professur i svenska som andraspråk, Inger Lindberg, berättar i en intervju varför ämnet är så viktigt.

Leif Mathiasson rapporterar från en förberedelseförskola med tio barn och fem språk. Ett annat reportage handlar om språk, identitet och makt utifrån ett besök med intervjuer i Rinkeby. Lena Sjökvist skriver om forskaren Jim Cummins och hans krav på avstamp i elevernas egna språk och kulturer. Läraren Inger Nordheden avslutar med en litteraturkrönika.

**Langer, Judith (1999), *Beating the Odds: Teaching Middle and High School Students To Read and Write Well.* National research Center on English Learning and Achievement, Albany, NY. S. 1-64.**

Det här en delrapport från en stor undersökning av skolor och klasser där eleverna klarar uppsatta mål på ett bättre sätt än förväntat. Undersökningen pågår under fem år och de delresultat som presenteras här är sammanställda efter tre år. De skolor som ingår i studien är framför allt belägna i storstadsregioner i olika delar av USA. Eleverna i de flesta skolorna har blandad etnisk bakgrund och kommer från lägre sociala grupper.

Deltagande lärare och deras klasser har delats in i tre grupper: klasser som är en del av hela skolor i vilka eleverna klarar uppsatta mål på ett bättre sätt än förväntat, klasser i vilka eleverna klarar uppsatta mål på ett bättre sätt än förväntat, men där detsamma inte gäller för alla elever i den undersökta skolan, och klasser och skolor i vilka eleverna inte klarar uppsatta mål på ett bättre sätt än förväntat.

Här visas med stor tydlighet, att arbetet i klasser i vilka eleverna klarar uppsatta mål på ett bättre sätt än förväntat karaktäriseras av följande så kallade "high literacy"-undervisning:

- färdigheter som ska läras är integrerade i en helhet, men studeras också separat i väl strukturerade undervisningssammanhang
- förberedelse av prov och test är integrerade i den reguljära undervisningen
- tydliga kopplingar görs mellan ämnen i skolan och ämnen utanför skolan och till elevernas egna erfarenheter och deras erfarenheter från andra lektioner och tidigare erövrade kunskaper
- metakognitiva strategier för hur man tänker, hur man planerar och organiserar sitt arbete osv lärs ut på ett tydligt sätt
- när eleverna uppnått ett mål och lärt sig det som ska läras, för läraren dem vidare in i en än djupare förståelse och genererande av ytterligare nya tankar och idéer
- eleverna arbetar tillsammans för att i interaktion med varandra utveckla en djup och komplex förståelse av det som ska läras.

**Naucér, Kerstin (red). (2001). *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma.**

Antologin *Symposium 2000 - ett andraspråksperspektiv på lärande* är utgiven efter ett symposium som nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk anordnade hösten 2000. Ett stort antal författare, som representerar både praktik och forskning, har bidragit med tillsammans arton artiklar. Andraspråkselever, från förskola till vuxenutbildning, och deras lärande ur olika perspektiv beskrivs, vilket ger en god bild av den stora komplexitet som kännetecknar barns, ungdomars och vuxnas läroprocesser.

Frågor som ställs och delvis besvaras i antologin är bl.a.: Vad vet vi om undervisningen av andraspråkselever? Vad kännetecknar den undervisning som leder till skolframgång för andraspråkselever? Vilken betydelse för språk- och kunskapsutveckling har interaktionen i klassrummet?

## **Om elever med läs- och skrivsvårigheter**

**Höien, Torleiv och Lundberg, Ingvar. (1999). *Dyslexi - från teori till praktik*. Stockholm: Natur och kultur.**

Ingvar Lundberg och Torleiv Höien är två ledande forskare på dyslexi-området. Deras bok "Dyslexi – Från teori till praktik" är en grundbok om dyslexi som ofta används i lärarutbildning, specialpedagogutbildning, logoped- och psykologutbildning. I boken anläggs ett tvärvetenskapligt synsätt på dyslexi, med bidrag från medicinsk, psykologisk, språkvetenskaplig och pedagogisk forskning. Författarna knyter också forskningen till praktisk-pedagogiska insatser för att förebygga dyslexi och hjälpa dyslektiker till en bättre läs- och skrivutveckling.

**McGuinness, Dianne. (1998) *Why children can't read and what we can do about it*. London: Penguin Books.**

Dianne McGuinness är professor i kognitiv utvecklingspsykologi vid Florida-universitetet. Hon har spelat en framträdande roll i den läspedagogiska debatten i såväl USA som England. Hennes bok är ett debattinlägg på vetenskaplig grund i det "reading war" som plågat läspedagogiken under hela efterkrigstiden. Hon baserar sin välunderbyggda men stundtals mycket polemiska framställning på språkpsykologisk forskning, med budskapet att såväl neurologisk forskning om läs- och skrivsvårigheter som "Whole language"-rörelsen missuppfattat vad läsning är och hur relationen mellan talat och skrivet språk ser ut. Läs- och skrivsvårigheter är enligt McGuinness resultatet av en kombination av undermålig lärarutbildning och utbildningspolitik som vilseletts av kvasivetenskapliga framställningar av vad läs- och skrivinläring är.

**Snow, C, Burns, S & Griffin, S. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press.**

"Preventing Reading Difficulties" är slutrapporten från en nationell konsensuskommitté tillsatt av National Science Foundation i USA med uppdraget att förse lärare, politiker och föräldrar med ett forskningsbaserat kunskapsunderlag för att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Boken sammanfattar 1980- och 1990-talets forskning om läs- och skrivsvårigheter, de inlärningsförlopp och förhållanden i samhälle, skola och familj som bidrar till eller motverkar att läs- och skrivsvårigheter uppstår. Den sammanfattar också vetenskapliga studier av olika pedagogiska program som avses förebygga eller möta läs- och skrivsvårigheter. Boken inleds med en "executive summary" som på ett lättfattligt och överskådligt sätt ger läsaren en bild av viktiga utgångspunkter för skolans och samhällets insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter.

## **Om kultur och språklig kreativitet**

**Persson, Magnus. (2000). *Populärkulturen i skolan*. Lund: Studentlitteratur.**

Persson behandlar populärkulturens roll i och för skolan – då och nu, utan att hamna i villkorlös lovsång eller kritiskt avståndstagande. Olika traditioner och perspektiv redovisas i en resonerande första del, som kan utgöra en grund för uppdatering av fenomenet och diskussion kring skolans innehåll. Hur hanterar vi att vi har ny ungdom men en gammal skola?

Bokens andra del består av fyra översatta bidrag av internationella forskare. Dessa redovisar såväl konkreta undervisningsexempel som aktuella teorier. Huvudinnehållet utgörs av om hur man överbryggat klyftan mellan teori och praktik, hur könsroller hanteras av barnen, hur man kan förhålla sig till disneyfieringen av barnkulturen samt hur man handskas med elevernas känslor och integritet.

**Wiklund, Ulla. (2001) *Den lydiga kreativiteten- om barn, estetik och lärande*. Stockholm: Utbildningsradion.**

Med rika och lustfyllda exempel från sitt eget liv skildrar Wiklund olika sidor av musikens och rörelsens betydelse för barns utveckling. Det kretsar också kring skolans förmåga eller oförmåga att ta till vara kreativiteten hos unga människor, att ge barnet möjligheter att ”få vara med hela sig själv”.

Ett par kapitel behandlar lärande och skapande i mer generell bemärkelse – lärandets arkitektur – och vikten av reflektion, men utgångspunkten är ofta konkreta erfarenheter. Boken är mycket lättillgänglig.

**Bjørkvold, Jon Roar. (1991) *Den musiska människan*. Stockholm: Runa förlag.**

Vad det musiska i människan innebär utreds brett och med konkreta och åskådliga exempel, ofta hämtade från författarens eget liv. Bjørkvold beskriver tillblivelsen av ett musikaliskt modersmål genom olika åldrar. Det handlar om den musikaliska kommunikationen.

Musikundervisningens traditionella exkluderingsprocess skärskådas. Han menar att all undervisning behöver ”lek, innerlighet och fantasi”. Musikens roll för identitetsskapande och tankeförmåga lyfts också fram och belyses med exempel från bland annat skönlitteraturen.

## Skolverkets publikationer

Skolverket. (1998). *Nationella kvalitetsgranskningen 1998, läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen*. Skolverkets rapport nr 160. Stockholm: Liber Distribution. Best nr: 98:128

Skolverket. (2000). *Det livslånga och livsvida lärandet*. Stockholm: Liber Distribution. Best nr: 00:526.

Skolverket. (1999). *Skola i utveckling – Att upptäcka språket*. Stockholm: Liber Distribution. Best nr: 98:405.

Skolverket. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber Distribution. Best nr: 98:396.

Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber Distribution. Best nr: 98:389.

Skolverket. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Forskningsöversikt.  
Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publicerat/index.shtml> [2002,17/1]

Skolverket. (1999). *Good Reading and Writing Skills*. Stockholm: Liber Distribution. Bestn nr: 99:423

Skolverket. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Stockholm: Liber Distribution. Best nr: 01:605.

Skolverket. (2000). *The foundation for life long learning*. Skolverkets rapport nr 188. Stockholm: Liber Distribution. Best nr: 00:551.

Skolverket. (1995). *Hur i all världen läser svenska elever?* Stockholm: Liber Distribution. Best nr: 95:165.

Skolverket. (2001). *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Liber Distribution. Best nr: 01:652.