

---

## Klasslärare och speciallärare tillsammans

Margareta R. Christensen är speciallärare på Slottsvångsskolan, en låg- och mellanstadieskola i Helsingborg. Hon går in i första klass och introducerar helhetsläsning, en metod där alla barn direkt får uppleva sig som läsare. – Läsning måste vara en succé från första dagen. Då går det inte att börja med sådant som man vet att inte alla klarar, säger Margareta, som också arbetar på Ordverkstaden på Helsingborgs stadsbibliotek. Det är en öppen verksamhet som tar emot föräldrar och barn med läs- och skrivsvårigheter.

Först berättar här klassläraren Eva Bergman själv om den läsmetod hon och specialläraren Margareta R. Christensen tillsammans utvecklat. Sen följer Margaretas berättelse. Hon berättar för Anna Rosenberg.

### **Klassläraren:**

Under 30 år har jag arbetat med att lära barn att läsa. Jag startade min bana med att lära barnen läsa efter ljudningsmetoden. Man började att grundligt lära in ett antal bokstäver och började sedan att ljuda ihop med två bokstäver och sedan ord med tre. För att få extra ”lästräning” läste man även meningslösa stavelser t.ex. sa, ma, la, ra.

Efter att med stor möda ha tagit sig igenom dessa mystiska övningar, frågade man barnen om de hade hört något ”riktigt” ord bland de vi hade hört. Barnens stora förvånande ögon borde ha talat om för mig att metoden inte var särskilt lysande för barn i sjuårsåldern. Jag själv, som inte var mer än 20 år, litade i början på att läroboksförfattare givetvis måste ha rätt. Först så småningom vågade jag lita till min intuition och hoppa över övningar som kändes alldeles fel.

På den tiden skrev man inte gärna upp ord på tavlan där det förekom bokstäver som man inte ”gått igenom” i klassen. I läseböckerna fanns ofta mycket torftiga texter med många ord som inte alls tillhörde barnens vokabulär, t.ex. os.

Så småningom svängde pendeln och LTG-metoden kom. Nu skulle det vara fullt av bokstäver och ord i klassrummet och man skulle utgå från barnens verklighet och de skulle formulera texter vi skulle läsa. Den här metoden hade mycket gott med sig, som fortfarande är användbart. Själv tog jag till mig många idéer som tilltalade mig. Jag vågade inte använda metoden i sin helhet, eftersom jag tyckte att det var svårt att ha riktig kontroll över vad varje barn behärskade i läsning och skrivning.

För cirka femton år sedan började specialläraren Margareta Runstedt-Christensen på min skola att införa en ny läsmetod, som sedan vidareutvecklats och blivit den metod som vi tillsammans använder, när vi lär barnen läsa i dag.

När det gäller den allra första läsinläringen använder vi inte ljudläsning utan helhetsläsning. Vi sätter fokus på innehållet från första stund. Anledningen till att vi inte använder ljudläsning är att alla nybörjare inte är mogna att uppfatta och diskriminera ljuden. Om det i gruppen finns barn med dyslektiska problem är ljudläsning det svåraste man kan utsätta dem för. Från att ha varit glada och positiva till skolstarten och ha sett fram emot att få börja läsa, kan de totalt tappa lusten när de märker att många barn förstår ljudningen och börjar läsa, medan de själva inte kan förstå läsningens idé genom ljudmetoden.

Frank Smith säger i sin bok om "läsning" att barn inte lär sig läsa för att begripa en text. De försöker att begripa en text och lär sig läsa som en konsekvens av detta.

Senare har vi upptäckt att metoden gett alla en positiv läsutveckling. De läser med naturlig rytm och intonation, vilket tyder på en god läsförståelse.

När barn börjar skolan så är detta att lära sig att läsa något av det allra viktigaste som begreppet skola står för hos nybörjarna. Det gäller för oss lärare att så fort som möjligt få barnen att uppfatta sig själva som läsare. De ska känna sig som medlemmar av "läsarnas förening" (Frank Smiths uttryck). De ska få ett självförtroende när det gäller läsandets konst.

Vi börjar med att informera samtliga föräldrar på ett klassmöte om vår läsmetod innan vi sätter igång med "läsläxor". Det är jätteviktigt att alla föräldrar får informationen. De som inte kommer på mötet tar vi alltså individuell kontakt med.

Vi berättar att vi inte kommer att lära barnen att läsa konventionellt genom att ljuda ihop orden. Den speciella mognad som krävs för att barnen ska förstå ljudningsmetoden infaller vid så olika tidpunkter och det har absolut ingenting med barnens begåvning att göra. Vi berättar att barnen kommer att få "superindividualiserade läsläxor". Vi visar våra mål:

Man måste

- få känna att man duger
- få bli medlem i de "läskunnigas förening" omedelbart
- få uppleva läsglädje både hemma och i skolan
- slippa jämföras med andra.

Vi berättar om vår metod. När barnet kommer hem med sin läsläxa har vi tränat så mycket i skolan att barnet redan kan läxa.

Föräldrarnas uppgift är

- att göra "läsläxan" till en lugn och trevlig stund
- att berömma, att aldrig, aldrig kritisera eller säga "du bara gissar, du läser inte riktigt etc.

Vi ber föräldrarna att alltid läsa i kontaktboken som följer med läsläxan och uppmuntrar dem att skriva egna frågor och kommentarer. Vi berättar också att vi under svensklektionerna så småningom tar upp ljudningen också och att vi tränar och leker med språket på många olika sätt och att allt detta innebär att det som först verkar vara enbart utantilläsning successivt övergår till "riktig" läsning.

Hela tiden läser vi för att få veta vad det står, innehållet är läsningens idé. De oroligaste föräldrar brukar bli lugnade när vi försäkrar att barnen kommer att lära sig att läsa snabbare och ha mycket roligare under tiden än de skulle haft med andra metoder som vi prövat. (Det är vår erfarenhet efter att ha arbetat på detta sätt under tio år.)

### *Metoden*

Specialläraren och jag (klassläraren) arbetar tillsammans på halvklasstimman. Klassläraren ser till att eleverna har uppgifter, som de kan klara av på egen hand. Barnen får lära sig att inte störa den som läser sin läsläxa. Specialläraren och jag går runt till ett barn i taget. För dem som inte alls kan läsa presenterar vi några böcker ur serien Alfabetsböcker.

Barnet får välja en som de vill läsa. Läraren visar boken och ser på bilderna tillsammans med eleven. Läraren läser texten och pekar under tiden. Det är viktigt att läsa flytande med naturlig intonation. Barnet och läraren läser tillsammans och sedan försöker barnet läsa på egen hand.

Vi uppmuntrar mycket. Vi tränar vid ytterligare ett tillfälle någon dag senare innan vi låter barnet ta hem sin "läsläxa". Då vet vi att läxan går som en "dans" därhemma. Redan första gången känner sig barnet som en läsare, vet vad boken handlar om och låter som en läsare.

Läraren skriver i kontaktboken och berättar vad vi tränat på och ber föräldrarna skriva och berätta hur det går därhemma med läxläxan. Vi berättar alltid för barnen vad vi skriver i kontaktboken och vi läser också upp vad föräldrarna skriver för kommentarer.

Eftersom Alfabetsböckernas första sidor är uppbyggda på samma sätt, kan barnen snabbt läsa hälften av nästa bok på egen hand. När vi läst småböckerna fortsätter vi ofta med texterna om "Anna" i Första läseboken. Om barnen tycker om läseboken kan de fortsätta att läsa i den eller också väljer de ur vår rikhaltiga uppsättning av små skönlitterära bamböcker.

Barnen har hela tiden fullt medbestämmande om hur mycket de vill ha i läxa och vilka texter de vill läsa. Aldrig, aldrig ska de behöva läsa en text som de upplever som tråkig.

Det är ingen svårighet om det i klassen finns läsare. De får förstås börja läsa på den nivå där de befinner sig. Det blir helt naturligt att alla läser i olika böcker och inga böcker blir uppfattade som lågstatusböcker.

### *Resultat*

#### För läraren

- Total inblick i läsutvecklingen (lika många nivåer som elever).
- Genom kontaktboken kan vi lärare få möjlighet att följa och påverka läsprocessen därhemma.

#### För föräldrarna

- Föräldrarna blir rejält medansvariga.

#### För eleven

- Naturlig rytm och intonation med detsamma (inga staccatoläsare).
- (För vissa invandrarelever har det visat sig att de lär sig läsa nästan totalt utan "brytning").
- Bättre läsförståelse än om man fokuserat på ljudläsning från början.
- Läs-självförtroende.
- Läsglädje.
- Även de som har stora läs- och skrivproblem får känna att de lyckas och ingen blir läs- och skrivvägrare.

Givetvis måste svenskundervisningen innehålla parallellträning med samtal, språklekar, ljudträning, ljudanalys, bokstavsträning, skrivning och individuellt arbete, ordförståelse och högläsning mm. för att den här första sortens läsning, som vi kallar helhetsläsning, ska bli en verklig läsning. Men alltid, alltid är det innehållet som är anledningen till att vi läser.

o

### **Specialläraren:**

Det är första dagen på höstterminen och 30 grader varmt, Margareta R. Christensen kommer direkt från en rolig studiedag och försöker minnas hur hon brukar jobba som speciallärare. Hon måste ta det från början.

När Margareta vidareutbildat sig till speciallärare – och ändå inte riktigt visste vad en sådan gör – mötte hon en elev som blev ett vägska. Pojken gick i fjärde klass och läraren bad uppgivet Margareta ta hand om honom. Han gick inte att ha i klassrummet, han bara sprang omkring.

- Det var en alert kille, en uppenbar piggelin, minns Margareta.

Det gick snart upp för henne att pojken inte kunde läsa och skriva och att det var därför han sprang omkring. Margareta visste inte så mycket om läsinlärning men en hel del om barn. Eftersom pojken var intresserad av och kunnig i teknik, sade hon: ”Vad bra – det kan jag ingenting om – du får hjälpa mig.”

- Men han trodde mig inte, säger Margareta sorgset. Det var bara lögn allt jag sade om att han kunde något. Det han inte kunde – läsa och skriva – var alltför uppenbart.

Pojken hade bara gått fyra år i skolan, men hade redan en tydlig avvikaridentitet.

- Han såg på sig själv som den som inte kan läsa och skriva. Och han hatade dessutom att försöka.

Margareta tänkte: Det här får inte hända mer. Det måste stå överst på min prioriteringslista.

Hon hade redan arbetat i flera år som mellanstadielärare. Det var som att komma till dukat bord, säger hon, lågstadieläraren hade på något dunkelt sätt gjort grundjobbet. När barnen kom till mellanstadiet kunde de det som är nödvändigt i skolan – läsa och skriva hjälpligt. Åtminstone de flesta. Att få gå in på lågstadiet som speciallärare blev för Margareta som en ny grundutbildning.

- Barnen kommer till första klass med enorma förväntningar: Här ska man lära sig läsa. Det är vad alla vuxna runt barnet väntar på också. Klarar barnet inte av det, slår det hårdare än något annat. Kanske börjar undervisningen med enskildheterna, bokstäver och ljud, och orden i läseboken innehåller bara de bokstäver man hittills lärt sig. Men en del av barnen förstår inte kopplingen – vaddå L och O blir LO? Enligt Margareta går det oerhört snabbt att slå ut barn – det barnet som känner att det inte klarar vill det snart inte befatta

sig med. Hon hade bestämt sig: Ingen av de förväntansfulla förstaklassarna ska bli besviken. Ingen får bli utslagen. Det skulle bli hennes uppgift som speciallärare.

Margareta går in som speciallärare i första klass på Slottsvångsskolan. Hon finns med på det första föräldramötet och förklarar att här är barnen gynnade – alla får specialundervisning. Det är hon som introducerar ”läsläxan”, en lässtund på tu man hand med varje barn. Nu för tiden kommer fler barn till skolan med en större språkmedvetenhet än förr, menar hon. Förskolan och sexårsverksamheten arbetar mycket med språklekar, men skillnaderna mellan barnen är stora, det går inte att låta alla arbeta med samma lärobok.

Margareta har ett litet bibliotek med böcker – från Barbro Lindgrens enkla och humoristiska bokstavsböcker till mer avancerade böcker som Ronja Rövardotter. Dem tar hon med sig till klassrummet. Margareta beskriver en läsestund, en av de första i årskurs ett. Hon sitter med ett barn och erbjuder några böcker. Barnet bläddrar, tittar på bilderna och väljer en bokstavsbok, boken om A. Medinflytandet, – att barnet får välja bok och säga: ”Den här vill jag läsa” – ger en lust och en motivation som ofta utnyttjas dåligt i skolan, tycker Margareta.

Så här kan samtalet låta:

- Den här boken vill jag läsa – fast jag kan ju inte.

- Vi kan hjälpas åt. Jag ska berätta vad här står. Det står ”Här är”. ”Här är ett A”, står det. Har du sett något konstigt med de där bokstäverna, de har prickar över sig (vänder på sidan och nästa börjar likadant). Men har du sett, likadana prickar, vad står det tror du? Barnet känner igen och gissar:

- ”Här är ... en apa!”

- Fantastiskt! Du läste ju alldeles rätt!

På det här sättet pratläser sig Margareta och barnet igenom den bok som barnet visat intresse för.

Barnet vet att denna stund handlar om den allvarliga konsten att läsa – men samtidigt är det innehållet i berättelsen, den lustfyllda upplevelsen att få höra en historia som står i fokus. Det bästa av allt är att barnet inte hör historien – utan läser den själv.

- De hör själva att de läser. De upplever läsandets idé. De väljer en bok om en apa för att se vad som händer med apan. Språket blir nästan med detsamma ett redskap, säger Margareta och jämför med den gamla sortens läsundervisning, den där läraren var ensam i klassen och alla arbetade med samma läsebok:

- När den traditionella läsläxan går varvet runt kan alla höra att några läser flytande och andra stakar sig. Många vuxna har berättat om den ångest de kände i den situationen.

När barnen lär sig helhetsläsning – och känner igen hela ord – låter det likadant ur allas munnar.

Margaretas erfarenhet är att alla också får rätt språkmelodi från början. Ett barn som läser utan att ljuda sig igenom bokstav för bokstav hör lättare vad texten handlar om, kommer ihåg orden och får ett sammanhang. Tidigare kunde det vara så att någon inte läst en enda bok under hela ettan, eftersom eleven inte knäckt koden. På det sättet Margareta och lågstadielärarna på Slottsvångsskolan arbetar har alla barn läst minst ett 30-tal böcker.

I skolstarten ger Margareta föräldrarna ett uppdrag. När barnen kommer hem med sin första läsläxa – samma bok som Margareta och barnet övat på så att barnet redan kan den utantill – måste föräldrarna bli otroligt överraskade och entusiastiska. Det är förbjudet att säga att barnet inte läser på riktigt eller påpeka att det läser fel.

Nästa dag kommer barnen glädjestrålade tillbaka till skolan och alla vill läsa. Margareta säger att hon är noga med att berätta för föräldrar och barn att detta inte är samma sak som konventionell läsning.

- De får reda på från början att vi läser på ett annorlunda sätt – ett sätt som är oerhört viktigt just nu. En vinst med att läsa på det här sättet är att alla får uppleva sig som läsare – att de hör till ”läsarnas förening”.

Varje gång ett barn har visat för Margareta att det kunnat sin läsläxa – och barnet kan den garanterat – skriver Margareta ett meddelande till föräldrarna i en bok. Hon läser upp för barnet vad hon skrivit:



- Nu skriver jag här att Magnus läste sin läxa fantastiskt bra i dag.

Föräldrarna kan skriva tillbaka till Margareta om de vill. Eftersom skriftväxlingen är öppen får barnet en lustfylld inblick i vad skrift är bra för – att bära viktiga meddelanden mellan barnets mest betydelsefulla vuxna – till exempel.

Parallellt med helhetsläsningen har klassläraren en allsidig träning av bokstäver och ljud. Dessutom får eleverna öva på att skriva från första dagen. De flesta kan några bokstäver men det är fritt att laborera och blanda bilder och bokstäver. Margareta beskriver det som att det råder en intensiv atmosfär i klassrummet av meddelanden och berättelser, bokstäver och ljud. I den atmosfären arbetar barnens hjärnor skarpt med att få det att gå ihop. Hur övergången från helhetsläsning till ”riktig” läsning går till är olika. Margareta säger att många elever knäcker läskoden genom att skriva.

- De väljer själva den analytiska strategin – lyssna, urskilja vad som ingår, skriva.

Det är inte ovanligt att barnen i ett skede skriver utan att kunna läsa vad de skrivit.

Margareta menar att det förmodligen inte skulle vara så många barn som använde sig av ljudning som huvudsaklig teknik om de inte blev undervisade att göra det. Ljudningstekniken är en viktig hjälpteknik som de måste vara förtrogna med, men den får inte tillåtas spela huvudrollen. Då riskerar man att fastna i denna teknik och kan få mycket svårt att ta sig ur den. Tyvärr ser vi många exempel på det vid våra kontakter på Ordverkstaden.

- Några barn har en kort period av ljudande, precis när de knäckt koden. När vi sitter och läser tillsammans kan de plötsligt säga: Tyst med dig! – och så läser de själva.

Hon betonar att det är en oerhört värdefull sak att sitta enskilt med eleverna.

- Jag har fullständig kontroll på vad vartenda barn kan, och kan omedelbart göra insatser om jag märker att de t.ex. glömt bokstäver som de har arbetat med, säger Margareta. Hon uppmanar föräldrarna att lekträna dessa bokstäver hemma.

Kanske finns det något i kökslådan eller leksakslådan som börjar på just de bokstäverna.

I skolan gäller det att smida medan järnet är varmt och utnyttja alla småstunder till lek med det man vet behöver tränas. Det gäller att ge lagom avvägda utmaningar. Ingen tycker om att någon står på ens ömma tå.

Speciallärarens roll, anser hon, är att se vilken strategi varje barn har, var problemen finns och hur man kan komma runt dem.

Margareta för läsjournal över alla eleverna. I ett koordinat-system av namn och datum skriver hon in vad barnen har läst, vilka bokstäver de fortfarande är osäkra på och om det finns luckor i den språkliga medvetenheten. I slutet av ettans hösttermin är det bara några få elever som fortfarande läser bokstavsböckerna. De andra har gått vidare till svårare böcker. Det viktiga är att de som ännu inte läser själva ändå har en lustkänsla förknippad med läsandet. Den ska eleverna ha med sig. Det är bra för alla men nödvändigt för dem som växer upp till långsamma läsare och dåliga stavare.

- Känslan sitter djupare än alla kunskaper. Har man i grund och botten en känsla av att läsning är något roligt, är det lättare att gripa tag i problemen.

För att en del får problem går inte att förneka, menar Margareta. Och när de uppstår får man inte säga: ”det kommer” eller ”det mognar fram”.

På Ordverkstaden möter Margareta barn i mellan- och högstadieåldern som har läs- och skrivsvårigheter - och föräldrar som är förbittrade.

- Ofta har de själva tagit kontakt med skolan när de upptäckt att barnet haft problem. Många har fått en klapp på axeln och svaret: ”Det är inget fel på ditt barn, det kommer.”

Att inte låta eleven vara problemet – men ändå erkänna svårigheter – är en komplicerad men viktig balansakt för skolan, menar Margareta. Som speciallärare följer hon de elever som har bekymmer tills de slutar på skolan. På mellanstadiet får eleven regelbundet komma till Margareta, som håller reda på hur det går och uppmuntrar till fortsatt läsning. Om Margareta har en unik kunskap om barnen hon

arbetar med på Slottsvångsskolan, så är de som kommer till Ordverkstaden okända för henne. Då är det nödvändigt att använda olika sorters test för att snabbt få ett grepp om deras problem.

- Vi på Ordverkstaden är pedagoger och gör en pedagogisk utredning, säger Margareta och markerar att de därmed inte kan ge någon medicinsk diagnos.

När någon frågar henne om hon funderar på varför en del får så stora problem med att läsa och skriva, om hon aldrig undrar vad det är för fel, svarar Margareta: -"Mycket enkelt uttryckt. Jag tänker att det är "brott på linjen" någonstans. Och det är ju inte så konstigt. Hjärnan är oändligt komplicerad och om det är stopp någonstans hos någon, så får man ta en annan väg i stället."

Den analys av ett barns läs- och skrivsvårigheter som pedagogerna på Ordverkstaden gör skickas med eleven till skolan, tillsammans med förslag på vad skolan kan göra. Ibland åker de också ut till skolan och pratar med lärare och rektor. Allra bäst är det när lärare och föräldrar kommer tillsammans till ordverkstaden. Margareta säger att det numera är ovanligt att skolan förnekar att problemen finns.

- Bara det att barnet får en förståelse från lärarna gör stor skillnad i vardagen.

Förutom att Ordverkstaden är en öppen verksamhet för barn och föräldrar, arbetar man med att utveckla och sprida kunskap om läs- och skrivsvårigheter.

Det är ett arbete, som har till mål att göra verksamheten överflödig.

- Än så länge kan vi dock inte se att behovet minskat. Till en viss del kan det kanske förklaras med att det för föräldrar, med svåra minnen från sin egen skoltid, känns lättare att vända sig till ett så neutralt ställe som ett bibliotek än till skolan.

- Men det är mycket få som inte vill, säger Margareta R. Christensen.

---

## ”Läsutveckling i Botkyrka”

På Storstvretskolan i Botkyrka pågår sedan fyra år ett dyslexiprojekt i samarbete med Huddinge sjukhus. Nu har skolan utarbetat en modell för hur grundskolor tidigt kan hitta barn med dyslexi och förbättra deras skolgång.

Här berättar först Bertil Persson, som är initiativtagare till projektet ”Läsutveckling i Botkyrka”, för Anna Rosenberg. Bertil Persson när utbildningsledare på Storstvretskolan där det går elever i åldrarna sex till sexton år.

Sedan 1993 har skolan satsat på att fånga upp barn med dyslexi och ge dem all den hjälp projektet förfogar över. Det betyder medicinsk expertis från Huddinge sjukhus, insatser från specialpedagoger och tekniska läs- och skrivhjälpmedel.

Till Huddinge sjukhus ögonläkare, logoped, psykologer och barnhabiliteringsläkare remitteras människor med läs- och skrivsvårigheter.

- På ömse håll hade vi samma erfarenheter. På skolan klarade vi inte av den medicinska biten. Och sjukhuset hade ingen möjlighet att komma in i skolan med sina förslag till åtgärdsprogram. Eleven hamnade i gråzonen, berättar Bertil Persson.

Han ville göra en modell för hur skolan - med hjälp av både medicinsk och pedagogisk kunskap – kan hitta barn med tendenser till läs- och skrivsvårigheter och hur man sedan kan jobba vidare med dem. Den modellen tycker Bertil Persson att Storstvretskolan har funnit nu – det är bara för andra skolor att ta efter.

Botkyrka kommun är en invandratät förort söder om Stockholm. Av de 900 eleverna på Storstvretskolan kommer 30 procent från familjer med invandrarbakgrund, ungefär lika delar första och andra generationens svenskar. Turkiska och syrianska är de vanligaste språken i dessa hem. I Storstvreten i södra Botkyrka bor många unga familjer, arbetslösheten är hög och medelinkomsten låg.

Men de språksvårigheter många elever har, och de sociala problem en del elever bär med sig till skolan, ligger

egentligen utanför Botkyrkaprojektet. Intresset är fokuserat på de fem till sex procent av eleverna som man ger diagnosen dyslexi.

Att urskilja dyslektikerna i den största invandrargruppen, alltså syrier och turkar, har dock visat sig svårt.

- Där har vi stött på sten, säger Bertil Persson.

Så här berättar Bertil Persson om hur man jobbar på Storvretskolan:

- I årskurs ett har vi en genomgång av alla elever med enkla pedagogiska test. De kan visa vilka barn som har extra svårt med att läsa och skriva. Ungefär 80 procent har inga problem alls.

- När vi ger de återstående 20 procenten nya test, visar det sig att tre fjärdedelar av dem har vissa svårigheter. Det kan till exempel vara språksvårigheter på grund av invandrabakgrund eller en sen språkutveckling. Deras problem är av rent pedagogisk art som vi menar att speciallärare och klasslärare kan bearbeta. Så de får sin hjälp.

- Den lilla gruppen som blir kvar är alltså fem procent av samtliga i årskursen. Den siffran stämmer bra med hur många dyslektiker man brukar säga finns i övriga samhället.

- Där kommer logopeden in med sina speciella test. Hon kan bedöma om det behövs hjälp från den medicinska sidan. Sen görs ett åtgärdsprogram som följer barnet vidare. Kring det arbetar speciallärare och lärare tillsammans.

Lärarna på Storvretskolan har gått kurser och fått lära sig mer om läs- och skrivsvårigheter. I Botkyrka kommun finns ett politiskt beslut på att alla lärare ska ha fått någon form av utbildning om dyslexi före 1999.

På skolan kom man tidigt underfund med att åtgärdsprogrammet kräver en speciell lässtudio. Där ska finnas datorer och andra hjälpmedel samt en speciallärare som både kan hjälpa eleverna och handleda lärarna.

Så småningom kom man fram till att det vore bra med en specialpedagog och logoped i en och samma person – en funktion som redan finns på skolor i Norge och som där kallas lexolog. Lexologen ska göra den första grundliga

sonderingen och få fram eleverna med de gravaste svårigheterna.

Åtgärdsprogrammet är ofta utformat så att eleven går ifrån undervisningen korta stunder. Bäst resultat i utvärderingen fick ett program där eleven gick till lässtudion en halvtimme om dagen under en månad.

- Det allra första vi måste lyckas med är att skapa självförtroende hos eleven, innan vi ger oss på de pedagogiska och tekniska åtgärderna. Där håller vi också på att arbeta fram modeller, säger Bertil Persson.

När eleven lämnar skolan ska det följa med ett papper om elevens utbildningshistoria och rekommenderad fortsatt undervisning.

Den definition som Botkyrkaprojektet tagit fram, förklarar dyslexi som ett "biologiskt orsakat tillstånd som ger sig till känna i första hand som svårigheter med att lära sig stava, läsa och skriva." "Det är inte samma sak som läs- och skrivsvårigheter, men visar sig som en speciell typ av läs – och skrivsvårigheter." "Orsaken är en medfödd, ofta ärftlig funktionsstörning i hjärnan".

**Hur resonerar ni kring risken att stigmatisera elever, att peka ut dem som har speciella skador?**

- Vi ser inga problem där, eftersom vi menar att det här arbetssättet är naturligt för den nya skolan. Klasserna kommer i stort sett att försvinna och sedan kommer varje elev att ha sitt individuella studieprogram.

- Klassen är mer någon slags social grupp för samhällningens skull. Vi har bedömt att vårt arbete kom rätt i utvecklingen.

**Hur liten kan man vara när man får diagnosen dyslexi?**

- Vi brukar inte använda begreppet så. Vi brukar mer säga att "Lisa har lite svårt med det och det". Det är mer en fråga om hur man organiserar skolan och undervisningen. Att varje elev jobbar med sina egna program är helt naturligt enligt vårt sätt att se.

**Är individualiseringen i sig bra för barns språk-utveckling, tror du?**

- Jag menar inte att all klassrumsundervisning försvinner. Men den får mer formen av basinformation. Vi har uppfattningen att barnet inte kommer i kläm då. I klassrummet ska undervisningen läggas upp så att alla är med.

**Hur speglas stödet till läs- och skrivsvaga i den vanliga pedagogiken på skolan?**

- Vi har försökt medvetandegöra lärarna om problematiken. Så småningom har alla lärare – idrottslärare och slöjdlärare, mattelärare och NO-lärare – insett att de också måste vara svensklärare, att de ansvarar för att eleven övar språk och begrepp inom sitt ämne. Sen har fantasin sprudlat och lärarna har hittat nya former för sin undervisning, matteprojektet till exempel.

- Lärarna måste också vara lyhörda för individuellt inriktad planering i ämnesarbetet. För dem som har grava svårigheter med att skriva är det viktigt att peka på andra alternativ att visa sin kunnighet. Man måste inte sitta framför provpappret, säger Bertil Persson.

**Ni har satsat på dyslektikerna på skolan och ni har en stor grupp invandrabarn – hur länkar ni ihop hjälpen till de här båda grupperna?**

- Alla invandrabarn får hemspråksundervisning parallellt med den vanliga undervisningen. När det gäller barn från Chile och andra latinska länder kan hemspråksläraren hjälpa till att hitta dyslektikerna.

I sitt arbete med Botkyrkaprojektet har Bertil Persson inte hittat något samband mellan social bakgrund och dyslexi.

- Det har funnits de som trott att läs- och skrivsvårigheter beror på dålig skrivstimulans. Det sambandet kan vi hitta bland de 15 procenten som jag pratade om. Där finns rika variationer av orsaker.

Diplomatbarn, till exempel, som fått flytta väldigt mycket, har ofta dålig läs- och skrivförmåga i förhållande till andra i samma ålder.

**Har ni någon dokumentation på skolan när det gäller de 15 procenten och deras bakgrund?**

- Nej, men vi har haft ögonen på dem länge och det är därför vi har speciallärare. Som intressegrupp ligger de utanför vårt projekt.



---

## Matematik är också språk

- Två saker är fundamentala i skolan: Är man duktig på att läsa och duktig på matte – då är man intelligent. Det är en inställning alla har, säger Per Berggren, lärare i matematik på Storstretskolan i Botkyrka. Men vi har hittills aldrig träffat någon med läs- och skrivsvårigheter som har tankesvårigheter

Högstadielärarna Maria Lindroth och Per Berggren började förändra sin matematikundervisning oberoende av det dyslexi-projekt som samtidigt drog i gång på Storstretskolan i Botkyrka. Medan skolan började testa elever för att hitta dem med dyslexi, experimenterade Maria och Per med en undervisning där alla, oavsett språk-, läs- eller skrivsvårigheter skulle kunna följa med.

- Den traditionella undervisning vi sysslade med innan var bra för en liten grupp. Andra hängde antingen inte med eller blev uttråkade, säger Maria.

Hon syftar på en undervisning styrd av matteboken som till varje pris ska räknas igenom. Tyst, individuell räkning för eleverna. En jagad tillvaro för läraren som ska lotsa eleverna genom boken. Och sedan prov.

När eleverna kom till mattebokens benämnda tal fick flera av dem problem. Benämnda tal är en kort text där det matematiska problemet finns insprängt i en beskriven situation.

De elever som är dåliga på svenska eller på att läsa överhuvudtaget, utvecklar tekniker för att lösa uppgiften utan att tränga in i texten, upptäckte lärarna.

- De tittar på siffrorna, gissar och stämmer av med facit. När eleverna struntar i att läsa, låter de också bli att tänka kring problemet, säger Per.

- Facit är verkligen förkastligt, säger Maria med eftertryck.

Lärarna kände sig också besvikna över att inte kunna förmedla sin egen fascination över matematiken. De hade tråkigt.

- Matematik är kommunikation, säger Maria.

- Matematik kan vara både filosofiskt och vackert. Det ligger så långt i från att färdighetsträna algoritmer... säger Per. Så matteböckerna åkte ut.

Den första uppgiften eleverna i sjuan får är att bilda familj. Kraven är att familjen ska vara realistisk och att eleven själv ingår. Att göra en familjbudget innebär att ta reda på vad olika yrken har i lön, vad man betalar i skatt, var socialbidragsnormen ligger, vad det kostar att ha bil och att bo. Eleverna arbetar två och två eller i mindre grupper. Uppgifter om rekommenderad månadspeng och genomsnittskostnad för en 16-åring finns att hämta hos postens familjeekonomer.

Här handlar det om att locka fram matematiken ur elevens egen verklighet. Per och Maria säger att eleverna ofta har en mycket bra bild av verkligheten. De håller reda på både bensinpriser och matpriser. Det innebär att eleverna i de matematiska uppgifterna får en känsla för vad som är rimligt.

När elever löser uppgifter i boken är det vanligt att de kopplar på "matematikhjärnan" och accepterar hur galna svar som helst. I bland testar lärarna om eleverna har matematikhjärnan påkopplad genom att ställa en öppen fråga: Om ett nyfött barn väger 3690 gram och det efter sex månader har fördubblat sin vikt – hur mycket väger det då när det är fyra år? Löser man problemet helt mekaniskt, fördubblar man vilken var sjätte månad och får svaret 940 kilo!

Ingen får budgeten att gå ihop vid första försöket. Då får familjen kanske sälja bilen eller flytta till en billigare lägenhet. De snabba och avancerade eleverna utsätts för löneökningar och inflation. Sen får de försöka räkna ut den reella löneökningen.

Fortfarande håller alla elever på med samma uppgift – men de kan själva göra den så svår som de klarar av. Det blir samtidigt matematik, samhällskunskap och konsumentkunskap. Och politik.

- Det blir ofta väldigt roliga diskussioner. Eleverna räknar ut hur mycket de lägger på kläder varje månad och får klart för sig att de lever under väldigt olika ekonomiska villkor.

- En bra bieffekt av den här sortens matte är att föräldrarna kan hjälpa till, även om de inte själva är bra på att räkna, säger Maria.

Marias och Pers idé är att tänkande kräver förankring i verkligheten. De vill förmedla att kunskap uppstår ur verkliga behov. De har valt att arbeta med den matematik som finns runt eleverna, i hemmet, på fritiden, i skolan.

Men för att kunna tänka matematik, krävs ett språk. Lärarna tar ofta en vecka på sig att introducera eleverna i en tematisk uppgift. Det sker muntligt och grundligt så att alla kan följa med. Man vrider och vänder på ord och begrepp med vardaglig klang och matematisk innebörd. Ord som ”drygt” och ”knappt”, ”över” och ”ovanför” är inte alls självklara i sin betydelse för många elever.

Både att formulera problemet – beskriva familjen – och att presentera lösningen – budgeten – är skrivuppgifter. När eleverna har löst uppgiften ska de kunna förmedla hur de har gjort. Och hur de har tänkt. Det finns ofta flera goda lösningar på sådana här problem. Om en elev med allvar utbrister: ”Men du – att det kan bli så här mycket!” så är det ett tecken på att eleven tänkt!

Lärarna menar att de som är läs- och skrivsvaga inte är betjänta av att inte skriva. Men de som tycker det är för jobbigt behöver bara formulera stolpar.

- Men när eleverna får skriva om sådant de vet, minskar skräcken för att skriva.

Per och Maria rättar aldrig skrivfel på sina lektioner.

- Jag accepterar det jag får om de har gjort så gott de kunnat, säger Maria.

Ingen elev lämnar klassen på Marias och Pers matematiklektioner för att gå till specialundervisning, och eleverna arbetar nästan aldrig ensamma. Kommunikation befrämjar tänkandet, menar lärarna. Men för att samtalet ska befrämja allas tänkande, krävs viss styrning från lärarna. Under ett par årskullar har killarna varit i majoritet och det sätter sin prägel på diskussionerna.

- En del av tjejerna blir tuffare av att tvingas ta för sig. Andra blir väldigt tillbakadragna. Så jag brukar ge ordet varannan gång till en kille, varannan till en tjej, säger Per.

Målet är att alla ska få höra andras erfarenheter, vänja sig vid att prata offentligt och lära sig stå för sina åsikter.

Det är först nu, i den annorlunda klassrumssituationen som lärarna upptäcker elever med läs- och skriv- eller matematiksvårigheter.

- Innan led vi av ständig tidsbrist. Det är när man får tid att diskutera ett problem med en elev som man förstår vad som utgör hinder för förståelsen, säger Maria.

Minst en gång i veckan har man laborationer eller praktiska övningar.

En laboration i geometri kan vara att göra om skolgården till parkeringsplats. Då ingår frågor som: Hur mycket pengar kan vi tjäna? Vad är rimligt att ta betalt? Hur stor är en bil och hur mycket plats behöver man för att öppna dörrarna? En annan är att rita en skalenlig teckning av en lägenhet och möblera den med hjälp av IKEA-katalogen. Hur mycket tapeter behöver man och hur många kakelplattor till badrummet?

Ibland kräver eleverna att få ett prov. Då läser lärarna uppgifterna högt för hela gruppen. Den som inte kan läsa får en lärare bredvid sig som läser och frågar: Har du förstått?

- En elev som aldrig skulle kommit igenom boken och som därför löper stor risk att bli underkänd, klarar sig på det här sättet.

Det finns en markant skillnad i betyg mellan Marias och Pers klasser och andras.

- Vi godkänner fler än vad andra lärare gör på vår skola.

Ett skäl tror Per och Maria är att de inte bryr sig så mycket om vad som står i boken. I stället har de tagit fasta på de uppnåendemål och den beskrivning av ämnets karaktär som finns i kursplanen. Genom att väga samman dessa båda, kan man få en uppfattning om vilken kvalitet och vilken kvantitet av kunskaper som krävs för att eleven ska få godkänt.

- Många lärare sätter betyg efter de mallar som följer med matteböckernas prov. Men de mäter bara poäng, inte

innehållet i kunskaperna. Det blir orättvist för barn med läs- och skrivsvårigheter, säger Maria.

Det andra skälet till att Maria och Per får fler godkända elever, är att deras nya sätt att undervisa passar bra för de elever som befinner sig i underläge av olika skäl. Om underläget beror på ett annat modersmål, dyslexi eller vanliga ”matematikskador”, spelar mindre roll. Matematikskador – det är det dåliga självförtroende vissa elever får när skolan låter dem misslyckas i ämnet.

- Vi får med oss fler längre, sammanfattar Maria.

## Lärande, språkande och identitetsbygge – en sammanfattande diskussion

Läs- och skrivkommitténs uppdrag handlar om det barn och ungdomar får vara med om i förskolan och skolan. Därför har det varit viktigt för oss att fundera kring politikerns och skolledarens uppdrag och arbete. Men framför allt har vi koncentrerat oss på dem som ytterst har ansvaret för den pedagogiska verksamheten – pedagogerna och lärarna.

I betänkandets inledande avsnitt, kapitel 2, 3 och 4, har vi presenterat forskning, undersökningar och studier som rör läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter. Där- efter har vi, i kapitel 4, lyft fram enskilda människors erfarenheter – framför allt barns och ungas, pedagogers och lärares – och vi tycker oss kunna urskilja ett mönster.

Innan vi går över till kapitel fem där vi presenterar våra förslag sammanfattar vi det vi läst, sett och hört i de studier och berättelser vi tagit del av.

o

När barn lär sig tala sker detta genom kommunikation mellan barnet och de människor som barnet har omkring sig.<sup>1</sup> Den första tidens interaktion sker genom att den vuxne och barnet

<sup>1</sup> Söderbergh 1988

kommunicerar med hjälp av kroppsspråk. Redan här utvecklar barnet en identitet som en viktig eller oviktig person, en som räknas eller inte räknas, en som kan påverka eller är maktlös i förhållande till de vuxna som det omges av. När barnet kan dela sin uppmärksamhet mellan den vuxne och omvärlden, klär den vuxne barnets värld i ord och för in barnet i den omgivande kulturens symbolvärld. Samtidigt som barn lär sig vad saker omkring dem heter, lär de sig den omgivande kulturens värderingar. De lär sig vad som anses rätt och fel, bra och dåligt samtidigt som de får hjälp med att sätta ord på världen. Hela tiden har det stor betydelse vilken aktiv roll barnet tillåts spela i samspelet med de vuxna. Om barnet känner sig sett, omtyckt och värderat som en person som kan utforska och påverka sin omvärld, pågår en process av begreppsutveckling, språkutveckling och identitetsutveckling i ett osynligt men intrikat och viktigt samspel. Om barn omges av intresserade människor som är lyhörda för deras behov och som rycker in med förklaringar, när de frågar och vill veta mer om världen omkring sig, lär de sig förstå både sitt eget liv och sin omvärld allt bättre samtidigt som deras ordförråd växer.

I de förskolorum vi besökt för man medvetet in skriftspråket tidigt i denna process. Barnen får då på samma gång både ord och skriftbilder för sina begrepp. Principerna är desamma som vid talspråksutvecklingen. Det handlar om interaktion och samspel mellan barn och vuxna, där de vuxna initierar och föreslår, men där barnen hela tiden tillåts spela en aktiv roll och själva gör det viktiga utforskande arbetet.

I de förskoleverksamheter som beskrivs av Gustavsson och Mellgren och i den amerikanska förskoleklassen handlar det om interaktion kring de "gyllene tillfällen" som spontant uppstår i förskoleverksamheten. Barnens eget utforskande får styra arbetet. Samtidigt är de vuxna mycket aktiva och bjuder in till samtal och bidrar med förslag till att föra in skriftspråket på ett naturligt sätt i verksamheten för att barnen ska förstå skriftspråkets kommunikativa funktion. Barnen skriver brev när de har något att meddela varandra och de skriver listor över resultaten vid sina ishockeyturneringar och andra

lekar, när de behöver det. Pedagogerna skriver dagbok tillsammans med barnen och uppmanar sedan föräldrarna att läsa denna ihop med sina barn. På detta sätt får barnen en vana vid att det går att skriva berättelser om sådant som händer och på så sätt bevara det till eftervärlden. Skriftspråket blir ett naturligt hjälpmedel i arbetet. Detta utesluter inte språklekar och andra aktiviteter som syftar till att hjälpa barnen att bli medvetna om att språket har både en form- och en innehållssida, men det huvudsakliga arbetet med språket integreras i de ordinarie läroprocesserna – leken och kommunikationen – som styrs av barnens intresse och utforskarlust.

Det här gäller inte bara förskolan. På samma sätt kan man beskriva det barn behöver i skolan, när de t.ex. skriver, ritar och berättar. När de har behov av att läsa, skriva och räkna för att bättre förstå de verksamheter de är involverade i sker detta under en erfaren vuxens ledning, som hjälper till med det som barnen ännu inte kan göra själva.

Barnen i förskoleexemplet gör gemensamma erfarenheter, frågar, undersöker, funderar och registrerar för att förstå vad de är med om. De vuxna fångar upp barnens reaktioner och lyssnar på deras spekulationer. För att uppmuntra barnen till reflexion är de noga med att ställa öppna frågor och att inte underkänna någons svar utan fråga vidare och ta reda på hur barnen tänkt för att komma fram till sina svar. Det pågår hela tiden samtal om det som inträffar och när något behöver dokumenteras sker detta på ett naturligt sätt, och både vuxna och barn hjälps åt med att lösa de problem som uppstår. Barnen får föra fram sina åsikter, de känner att de blir tagna på allvar av både pedagoger och kamrater och därmed växer deras förmåga att tänka och reflektera. Pedagogens roll kan vid ett ytligt påseende tyckas obestämd, men om man studerar denna närmare är det fråga om mycket medvetna pedagoger som vet vad som behöver fokuseras för att skapa förståelse och främja språkutveckling och lärande men menar att detta bäst sker genom att fånga tillfällena i flykten och låta barnens initiativkraft och aktiva förslag till handlande styra verksamhetens inriktning.

Det finns en tydlig parallell till Vygotskij<sup>2</sup>, som myntat begreppet ”den närmaste utvecklingszonen”. Det barn kan göra tillsammans med vuxna i dag, kan de göra på egen hand i morgon. En flicka i en klass vi besökte uttrycker detta tydligt, när hon säger: ”Fröknar ska göra så att barna själva lär sig hur dom ska göra.”

Precis som barnet som lär sig språket samtidigt som det lär sig hur världen hänger ihop, utvecklar vi vår förmåga att tala, lyssna och skriva samtidigt som vi studerar olika ämnen, utan att egentligen vara medvetna om att så sker. Vår uppmärksamhet är riktad mot innehållet, och vi tänker inte särskilt på att vi samtidigt utvecklar vårt språk. På motsvarande sätt underlättar en språklig bearbetning vår uppfattning om innehållet. Redan i Lgr 80 var detta tydligt uttryckt i den ofta citerade frasen ”Språkutveckling sker via språkanvändning kring ett meningsfullt innehåll”. I Lpo 94 uttrycks ungefär samma sak på följande sätt: ”Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Det utvecklar en människas tänkande och kreativitet, hennes relationer till andra och hennes personliga och kulturella identitet.”

Precis som små barn utvecklar tal och skrift bäst när de behöver använda språket, utvecklar de större skolbarnen sitt språk medan de arbetar med innehållet i skolans verksamhet – i alla ämnen. Genom läsning av olika slags texter får de skriftspråkliga förebilder, som de själva sedan kan använda sig av, när de skriver. De prövar sig fram och blir så småningom allt säkrare även på skriftspråkliga uttrycksformer och genrer.

Kanske är det dock fortfarande så att detta sätt att tänka och arbeta inte fått så stor genomslagskraft ute i skolorna. Under de första skolåren arbetar många lärare så att eleverna får använda sitt språk i arbetet i alla ämnen. Men högre upp kan det på grund av ämnesuppdelningen bli svårare och det förutsätter att samtliga lärare i alla ämnen har kunskaper om språkutveckling och lärande.

<sup>2</sup> Vygotskij 1972



Undervisning är inte i sig automatiskt språkutvecklande. För att den ska bli det måste pedagogen på ett medvetet sätt organisera arbetet så att alla elever får ”stöd i sin språkutveckling”. I riktlinjerna till Lpo 94 står det: ”Läraren skall organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling.” Men för att kunna göra det krävs att läraren har kunskaper om språkutveckling, något som de flesta ämneslärare i allmänhet inte har fått i sin utbildning.

Ett arbetssätt där fördjupning och språklig bearbetning är självklara och nödvändiga inslag i läroprocesserna kan t.ex. innebära att pedagogen eller läraren ”tematiserar” innehållet, dvs. sätter in saker i sammanhang som kan hjälpa barn att skapa innebörd. Tematiserandet kräver också att pedagogerna problematiserar det som ska studeras och underlättar för barn att se fenomen från olika perspektiv och utgångspunkter. Den språkliga bearbetningen har betydelse för att detta ska kunna ske. Det är först när man formulerar sina tankar i tillsammans med andra som man kan förstå saker på ett nytt sätt.

Mångfald och variation har betydelse för att barn ska inse att det går att förstå saker på olika sätt och att det inte bara finns ett rätt eller felaktigt sätt att betrakta och förstå världen på. Gruppens betydelse för lärande och all den interaktion som pågår där blir därför central.

Tillit och respekt är hörnstenarna i sådana rum, där människor ska lära och växa. Man möter nytt stoff, konkret eller genom texter, bearbetar och förhåller sig till det tillsammans med andra under en pedagogs medvetna styrning med en positiv förväntan på att alla kan lära sig att tänka och förstå. Det ges också tillfälle att uttrycka sig i samspel med andra i ord, ljud, bild eller drama för att förstå och lära sig nya begrepp och strukturer.

Förskolan och skolan måste ge alla barn chans att utvecklas språkligt och tankemässigt. De måste erbjuda möjligheter för alla barn att i grupp utbyta tankar, både muntligt och skriftligt, och alla måste få gå in i det arbetet på samma villkor, dvs. man måste duga med det språk man har och få lov att använda det i de läroprocesser som förekommer i

klassen. Alla måste få tillfälle att delta i gruppens arbete och känna att de kan bidra till kunskapsarbetet. Därför är det allvarligt om elever som har ett annat hemspråk eller läs- och skrivsvårigheter får lämna klassen i alltför stor utsträckning. Att detta också kan behövas är uppenbart, men man får vara uppmärksam på att det inte får ske på bekostnad av deltagande i de kollektiva läroprocesserna. Det finns då en risk för att dessa elever inte får arbeta tillräckligt med att integrera språkutveckling och lärande samtidigt som de bygger sina föreställningar om vem de är som kamrat, som lärarens elev och som människa.

Den amerikanske språkforskaren Cummins<sup>3</sup> menar att barns möjligheter till makt och inflytande påverkas starkt av de klassrum där de vistas. Där sker hela tiden förhandlingar om identiteter och om makt och inflytande. Hur pedagogen handskas med detta kan ha avgörande betydelse för de barn som vistas där. Är det ett tillåtande klimat, där alla räknas och alla får komma till tals och bidra till det gemensamma kunskapsarbetet, trots att olika barn uppenbart har olika utgångsmöjligheter? Är det ett ställe, där alla får tillåtelse att växa och där det arbetas med allvar och mening? Då är det ett bra ställe att vistas på och då kan barnen få den mer speciella hjälp de behöver.

Cummins gör ett fyrfältsschema, (se fig. nedan) där den ena axeln består av spännvidden mellan kunskapsmässigt kravlös och mera utmanande undervisning. Den andra axeln gäller avståndet mellan kontextbundet och kontextobundet språk, dvs. i vilken grad undervisningen handlar om här och nu och knyter an till elevernas erfarenheter. Fältet A är det där de flesta lärare startar, med det relativt kravlösa och med det som ger sig av sammanhanget och berör här och nu. Sedan måste det till både en intellektuell utmaning och en vidgning av här och nu-perspektivet till andra tider och platser, för att en utveckling ska ske.

Får barnen å andra sidan bara arbeta i fält C, kanske genom att utsättas för kravlösa och föga utmanande språk-

<sup>3</sup> Cummins, 1997.

övningar, som inte kopplats till ett erfarenhetssammanhang, finns det stor risk för att de tröttnar och slutar att utvecklas intellektuellt. Kopplingen mellan kunskapsutveckling och språkutveckling bryts och det finns en risk att detta kan ge en knäck i identiteten och självbilden.

Många tonåringar och vuxna med läs- och skrivsvårigheter eller invandrare som studerat svenska har vittnat om hur förnedrande det kan kännas att bli satt att arbeta med alltför innehållsligt naivt och trivialt material. Intresset mattas och motivationen avtar.

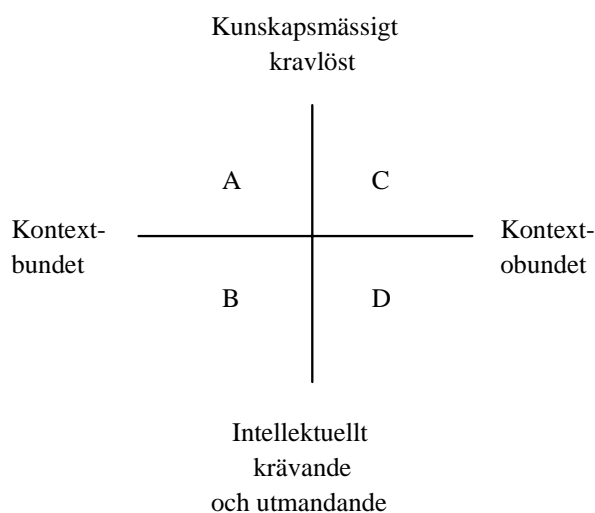


Fig. Cummins fyrfältschewan

Cummins fyrfältsschema är i högsta grad tillämpligt även på elever som fått läs- och skrivsvårigheter. De måste, precis som andra elever, få möjlighet att gå från fält A med en medveten progression genom fält B och D och inte tillåtas stanna kvar i fält C. De måste under den största delen av sin skoltid få tillfälle att delta på lika villkor i meningsfulla kunskapssammanhang. Känner man sig utstött därifrån, kan det lätt hända att både kunskapsutveckling och språkutveckling stannar upp med i sämsta fall en negativ identitetsutveckling som följd. Därför behöver de som fått allvarliga

läs- och skrivsvårigheter få lov att delta på lika villkor, kanske med hjälp av de tekniska hjälpmedel som nu utvecklas i rask takt. De måste också få vara med och uttrycka tankar och komma med synpunkter på det som undervisningen handlar om och bli respekterade, omtyckta och bemötta med positiva förväntningar, precis som alla andra människor.

Detta innebär alltså att alla barn och unga behöver bearbeta det innehåll de ska försöka tränga in i genom att samtala, skriva och på andra sätt kommunicera med varandra för att få tillfälle att utveckla sina tankar och därmed bli engagerade i meningsskapande läroprocesser. De behöver sätta ord på sina erfarenheter och tankar och därigenom få syn på hur de själva tänker. Det är viktigt att hjälpa barn att utveckla den metakognitiva förmågan, dvs. att på djupet förstå vad det innebär att lära sig saker. När de ska försöka sätta sig in i nya problem och tankevärldar, är det extra viktigt att de får formulera och uttrycka sina tankar om sådant de håller på att bearbeta. Att skriva kan hjälpa dem i tankearbetet, att få tillfälle "att tänka med pennan" utan att det ställs krav på korrekthet. Det personliga skrivandet kan hjälpa dem att hitta tankar och erfarenheter de lagrat inom sig och därmed kan det också fungera som en brygga från det muntliga till det skriftliga uttrycket.

De som fått svåra läs- och skrivsvårigheter eller studerar svenska som andraspråk måste hitta strategier för att skriva så att det blir möjligt för dem att själva tyda vad de skrivit, antingen med hjälp av tekniska hjälpmedel eller på något annat sätt. Huvudsaken är att de känner att även de kan gå in i förtroendefulla dialoger med lärare, kamrater och texter. S.k. loggböcker eller studiejournaler kan som vi sett vara en form för sådana dialoger.

Dialogiska klassrum är rum där det förekommer många olika slag av samtal, både muntliga och skriftliga, där många olika röster blir hörda och där det "produceras" mycket språk. Alla måste få delta i detta arbete på sina villkor och det är de vuxnas uppgift att se till så att alla får en verklig chans att

vara med och känna sig som fullvärdiga deltagare. För det krävs både kunskaper och stor uppfinningsrikedom.

Pedagoger och lärare med empati och idérikeedom har underlättat arbetet för barn i allvarliga läs- och skrivsvårigheter, det har vi hört många berätta om.<sup>4</sup> Det viktiga är viljan att se möjligheter i stället för svårigheter.

Vi har mött – hört och sett – pedagoger och lärare som bygger verksamheten på grundantagandet att mening och förståelse skapas av flera människor tillsammans genom kommunikation i sociala rum och som arbetar med frågor som intresserar barn och unga och värderar allas bidrag till kunskapsprocessen. Detta har avgörande betydelse för samspellet mellan lärande och språkutveckling.

### O

Att ge alla barn och ungdomar möjlighet att lämna skolan med rak rygg kan alltså ses både ur ett *rättighetsperspektiv* och som en *pedagogisk fråga*. Om vi låtit de barn, ungdomar och föräldrar vi mött – eller som skrivit till oss – sammanfatta sina erfarenheter tillsammans med de pedagoger och lärare vi mött, tror vi de skulle uttryckt dem ungefär så här:

- Alla människor vill bli sedda och respekterade. Förskolan och skolan måste bygga på barns och ungdomars starka sidor för att de ska orka med det som är svårt eller mödosamt.
- Mötet med skolan är kritiskt.
- Livet kring barn hänger ihop och måste få hänga ihop. Därför är det viktigt att alla runt barnet samarbetar – föräldrar, förskola, fritidshem och skola.
- Att tidigt få uppleva att man tillhör de läsandes och skrivandes förening är avgörande. Utöver medlemskapet är tiden avgörande. Man måste ”vara i skriftspråket” ofta och länge: Om det tar fem tusen timmar att bygga upp sin läs-

<sup>4</sup> Se t.ex. Skolverket 1994:71 och avsnittet ”Röster” i detta kapitel.

och skrivförmåga – är det nästan trekvart om dagen i tjugo år.

- Läsning och skrivning är komplicerade processer. Många faktorer är sammanvävda och samverkar. I de processerna är identitet och självuppfattning viktiga. Detsamma gäller läs- och skrivsvårigheter. Metoden med stort M finns inte. Det gäller att söka sig fram och hitta varje barns möjligheter och vägar.
- Form och innehåll hänger ouplösligt samman. Det handlar inte om avkodning eller förståelse. Det handlar om avkodning och förståelse.
- Det behövs en god textmiljö, god tillgång till texter som väcker nyfikenhet och lust. Den skriftspråkliga världens frågor och människor måste beröra läsaren.
- Alla barn som ska lära sig läsa och skriva behöver sammanhang, gemenskap, kommunikation och spännande upplevelser.
- Det finns samband mellan de(t) språk vi talar och de(t) språk vi läser och skriver. Därför är samtal, högläsning och berättande viktiga inslag i uppbyggnaden av läs- och skrivförmågan.
- En vanlig väg in i skriftspråket går via skrivandet. Många barn går från skrivande till läsande.
- Det räcker inte med att det finns gott om intressanta texter och böcker. Det räcker inte med mycket högläsning, läsning och skrivning. Det krävs också interaktion – samtal, lek, sång, dans, dramatisering osv. – kring skrift (och efter hand med skrift) och kring sådant som fascinerar barn och ungdomar.
- Det är samspelet, interaktionen, som bestämmer hur barn uppfattar vad läsning och skrivning är. Läsande och skrivande utspelas mellan människor kring något de bryr sig om.
- Öppenhet och gemenskap är avgörande.

- Att bli sedd och hörd är avgörande. Pedagoger och lärare måste se barnets värld och förstå barnets värld. Men den vuxne måste också hitta vägar att visa att man förstått. När barn och ungdomar får svårigheter gäller samma sak: det gäller att förstå och visa att man förstått.

Allt detta kan vara svårt. Ofta är det förskollärarna och lärarna som behöver det speciella stödet, framför allt hjälp att begripa barnets eller den unga människans speciella behov; tid och hjälp att tillsammans med kolleger eller andra dokumentera, samtala och reflektera för att hitta vägar att arbeta stödjande.

Rektorers och skolledares arbete har stor betydelse. Det gäller ansvaret för att skapa det nät av vuxna som ett barn eller en ung människa i svårigheter behöver och det gäller förskolläraernas och lärarnas arbetsvillkor. Det gäller också föräldrarnas rätt till delaktighet.

#### O

Läs- och skrivsvårigheter växer inte bort. "Is i magen" hjälper inte. Det är inte en "mognadsfråga". Man kan inte ge sig till tåls och ingenting göra.

Alla barn och ungdomar som får svårigheter vill ha hjälp, speciell hjälp. Men de vill också vara kvar i det vanliga; få höra till sin grupp och delta i gruppens verksamhet.





# Förslag

## Inledning

Med det decentraliserade styrsystem, som började införas hösten 1989, förändrades statens och kommunernas ansvarsroller inom skolområdet.

En bärande tanke i decentraliseringen är att den kreativitet och utvecklingsvilja som finns i verksamheterna utgör en kraftkälla. Staten kan genom olika åtgärder undanröja hinder och ge ökade förutsättningar för den kraften att verka, men till syvende och sist är det dock i förskolans verksamhet och i skolornas klassrum som det betydelsefulla utvecklingsarbetet sker.

Vi har i tidigare delar av betänkandet belyst olika aspekter av pedagogiskt arbete med barns och ungas skriftspråksutveckling. En av våra utgångspunkter har varit att det finns nära kopplingar mellan en människas språk och identitet. För barn, unga och vuxna som av olika anledningar har fått stora läs- och skrivsvårigheter har mötet med skolans läsning och skrivning ofta inneburit starka och smärtsamma upplevelser av misslyckanden. ”När ens språk inte är godkänt är man själv inte godkänd”, har vi hört många säga.

Andra grundläggande utgångspunkter är att läsande och skrivande är kommunikativa och sociala processer liksom att läs- och skrivutvecklingen börjar i tidigaste barndom och fortsätter hela livet.

Läsning och skrivning är komplicerade processer. Många faktorer är sammanvävda och samverkar. Detsamma gäller läs- och skrivsvårigheter. Det kan finnas neurobiologiska, språkliga, sociala, psykologiska, kulturella, pedagogiska, emotionella, ekonomiska, ja, en rad orsaker – ofta samverkande – till att barn och unga får stora läs- och skrivsvårigheter.

Läs- och skrivkommitténs uppdrag har inte handlat om att diskutera bakomliggande orsaker. Vårt uppdrag har varit att

redovisa viktiga utgångspunkter för de pedagogiska utmaningar som det innebär att ”stödja elever med stora läs- och skrivsvårigheter” samt att föreslå ”åtgärder i förebyggande och avhjälpande syfte”.

”Stödja”, ”förebygga” och ”avhjälpa” är till synes självklara och lättförståeliga ord, men de innehåller en rad förgivettaganden om språkandets och lärandets natur, som vi menar är viktiga att problematisera.

I följande avsnitt, som innehåller våra förslag, sammanfattar vi diskussionen kring frågor om språkutveckling och läs- och skrivsvårigheter från tidigare delar av betänkandet.

Förslagen har samlats i följande områden:

|      |  |        |
|------|--|--------|
| I.   | Skriftspråksutveckling, tid och lärandemiljö           | s. 265 |
|      | Förslag  | s. 278 |
| II.  | Tidiga och fortsatta insatser – hjälp, stöd och ansvar | s. 281 |
|      | Förslag  | s. 290 |
| III. | Utveckling och utvärdering                             | s. 299 |
|      | Förslag  | s. 302 |
| IV.  | Forskning  | s. 305 |
|      | Förslag  | s. 308 |
| V.   | Utbildning och kompetensutveckling                     | s. 311 |
|      | Förslag  | s. 322 |

## Förslagsområde I

### Skriftspråksutveckling, tid och lärandemiljö

#### *Dialog och språklig mångfald*

Människans språk är socialt och kulturellt och det utvecklas i nära kontakt med andra. I förskolan och skolan måste därför pedagoger och lärare skapa *dialogiska rum*, dvs. sådana läromiljöer där barn och unga utifrån sina olika erfarenheter får rika tillfällen till muntlig och skriftlig kommunikation kring viktiga frågor och upplevelser med jämnåriga och vuxna.

I och genom språket upplever och uppmärksammar vi världen. Det är i språkandet som vår identitet och självbild växer fram. Att bli språkligt eller kulturellt avvisad innebär att bli avvisad som människa.

Negativa erfarenheter av den tidiga läs- och skrivundervisningen i skolan, tillkortakommanden i det som under de första åren i skolan på många sätt framstår som själva huvudpoängen med att vara elev, påverkar hela självbilden. Många vuxna med läs- och skrivsvårigheter talar om att tidiga upplevelser av misslyckanden levt kvar hela livet.

En människas språkutveckling börjar tidigt, vidareutvecklas under tiden i förskola, skola och utbildning och vidare genom det vuxna arbets- och privatlivet.

Eftersom vårt samhälle är så präglad av skriftspråket sker inträdet i den skriftspråkliga världen tidigt. "Inbjudan till medlemskap i de läsandets och skrivandes förening" sker redan innan vi är fullt talspråkliga och har en tydlig koppling till hela lärandet.

Att mötet med skriftspråket sker tidigt måste givetvis påverka förskolans och skolans pedagogik och därför utgör den pedagogiska verksamheten i förskolan en viktig del av barnens läs- och skrivutveckling. En förskolepedagogik som

medvetet tar vara på barns naturliga lust att leka med språket på olika sätt och erbjuder en miljö som inbjuder till dagligt och lustfyllt skriftspråkande bidrar till att barnens läs- och skrivutveckling stötts. Verksamheten i förskolan kan på så sätt förebygga att barn får läs- och skrivsvårigheter.

Det formella pedagogiska arbetet med att lära barn läsa, skriva och räkna har av tradition tillhört skolans värld. Men i dag har barn när de kommer till förskolan redan mött skriftspråket på olika sätt. I förskolan vidtar ett viktigt pedagogiskt arbete med att ta till vara och vidareutveckla det barnen har med sig med målet att alla barn ska förstå läsandets och skrivandets möjligheter och känna lust och vilja att använda skriftspråket.

Det tar lång tid att uppnå god skriftspråklighet. Därför får inte läs- och skrivinläringen anses som avslutad efter de första åren i skolan. Barn och unga behöver få fortsätta att läsa och skriva mycket och med lust, allvar och mening genom alla sina skolår och i alla skolans ämnen. I synnerhet gäller detta barn och unga som riskerar att få – eller har – svårigheter i skolan. Det är normalt att barn griper sig an läsandet och skrivandet på olika sätt och det är inget onormalt i att det tar olika lång tid för olika barn att utveckla sitt skriftspråk. Detta blir ett problem först i den stund man betraktar de barn och unga som behöver mer tid eller lär sig på ett annat sätt som avvikande.

I många förskolor och skolor har under de senaste åren utvecklats olika s.k. individanpassade arbetssätt, där barnen arbetar i individuell takt efter en i förväg utarbetad planering. Det finns både möjligheter och risker i detta. De utmanande och utvecklande dialogiska mötena, muntliga såväl som skriftliga, kring angelägna och spännande frågor kan bli få och perifera. Det finns en risk för att den viktiga reflexionen och eftertanken uteblir och att läsandet och skrivandet avgränsas till mekanisk uppgiftslösning. Risker är särskilt stora för de barn och unga som skolan har ett särskilt ansvar för, elever i svårigheter.

Muntligheten är en väsentlig del av språkandet. Kunskapsarbete som inte är ensidigt bundet till skriftspråk är

viktigt för alla. Lärarens berättande och meningsfulla diskussioner tillsammans med kamrater och lärare betyder mycket, liksom arbete i språkliga uttrycksformer som bild, musik, drama, dans och annat gestaltande arbete. Inte minst för den som har svårigheter med skriftspråket ger det muntliga arbetet möjligheter att ta till sig andras och dela med sig av egna synpunkter och kunskaper. Detsamma kan gälla barn och unga för vilka svenska är ett andraspråk och ett språk de bara möter och använder i skolan.

Pedagogens och lärarens förmåga att skapa ett ”tillsammans” och samtidigt se och följa vad varje individ ”själv” behöver är grundläggande för allt pedagogiskt arbete. Läs- och skrivkommittén ser detta som en av pedagogernas och lärarnas svåraste utmaningar.

För alla barn är den lärandemiljö som hem, förskola och skola erbjuder av avgörande betydelse för hur deras läsande, skrivande, talande och tänkande utvecklas. Det handlar inte bara om att läsa och skriva utan också om hur vi kommunicerar kring och genom läsandet och skrivandet. Det handlar om vad vi läser, skriver och samtalar om – innehållet i förskolans och skolans arbete har stor betydelse för lärandet och för den språkliga utvecklingen. Kunskapsutvecklingen är i en skriftspråklig kultur som vår beroende av att läsande och skrivande genomsyrar såväl lek som lärande. På samma sätt är läs- och skrivutvecklingen beroende av att såväl lek som allvar präglar både lärandet och språkandet.

### *Textmiljöns betydelse*

Vad, hur och varför vi läser och skriver har betydelse för vad och hur vi lär och för vår lust att lära. Därför har den *textmiljö* som förskola och skola erbjuder stor betydelse för de barn och unga som får stora läs- och skrivsvårigheter. Med *textmiljö* avser vi förskolans/skolans totala samling av texter av olika slag samt hur de presenteras och görs tillgängliga i verksamheten. Skolans *textmiljö* avser både utbudet av litteratur och andra textbaserade medier – facklitteratur och skönlitteratur – för arbete i hela verksamheten eller i alla

ämnen, men också lärares, barns och ungas möjligheter att bruka texter av olika slag.

Läs- och skrivkommittén har uppmärksammat en tendens till nedrustning av skolornas bibliotek, speciellt i utsatta områden. Detta är allvarligt. Tillgängliga och engagerande, spännande och varierande texter påverkar i hög grad hur lärare och pedagoger lyckas med att hjälpa barn och unga att utveckla god läs- och skrivförmåga.

Kraven på skolans textmiljö blir inte mindre i den moderna etervärlden – de blir andra. Skol- och klassrumsbibliotekens betydelse minskar inte i det nya mediesamhället, snarare ökar den, både som rum för olika sorters textsamlingar och som rum där man söker information och knyter kontakter nära och fjärran. Nära tillgång till rika och aktuella boksamlingar har i flera undersökningar visat sig vara ett viktigt kriterium för framgångsrik läs- och skrivundervisning.

Givetvis räcker det inte bara med god tillgång till litteratur och andra medier. Det handlar också om hur förskolan och skolan handskas med texterna. För många, inte minst för dem som har svårt att komma in i ett intensivt bokslukande, är dock texttillgängligheten avgörande. Pedagogen och läraren måste ha en rimlig chans att sätta rätt text i rätt hand vid rätt tillfälle och via texterna koppla till barns och ungas eget textskapande. Välutbildade skolbibliotekarier och pedagoger/lärare med gedigna kunskaper om såväl litteratur som om vad som händer i mötet mellan läsaren och texten är viktiga personer. Läsning av skönlitteratur och facklitteratur är en angelägenhet i alla ämnen och för lärare i alla ämnen.

### *Tid och lust*

Skriftspråksutvecklingen är inte avslutad i och med att eleverna lämnar grundskolan. Många går in i gymnasieskolan utan tilltro till att läsandet och skrivandet är viktiga delar i allt lärande. Därför är det viktigt att gymnasieskolans alla lärare, lika väl som grundskolans, ser den fortsatta läs- och skrivutvecklingen som en viktig del i arbetet i alla ämnen och

låter läsandet och skrivandet få stort utrymme även i det lärarledda arbetet.

Barn och unga måste få upptäcka och uppleva den berörande kraften i läsandet och skrivandet – lusten – när de försöker förstå sig själva och när de formulerar sina tankar om världen. Läsandets och skrivandets betydelse för lärandet men också för det personliga livet och för varje enskild individs självbild och identitet kan inte nog understrykas – det gäller också den som har stora läs- och skrivsvårigheter.

### *Styrdokumentet och språkandet: kursplanerna*

Lpo 94 präglas av en stark inriktning mot lärande där individen ses som aktiv och kunskapssökande. Vikten av att alla barn och unga utvecklar ett aktivt, kritiskt och resonerande förhållningssätt till kunskaper och värderingar genomsyrar läroplanstexten. Vad gäller frågor som rör språkets betydelse för människans identitet och lärande säger Lpo 94 däremot mycket lite. Sådana resonemang förekommer nästan uteslutande i *kursplanen i svenska*. Denna får på flera sätt bära upp ”hela skolans ansvar” för språkandet. I inledningen till svenskämnet kursplan läser vi exempelvis:

Att i tal och skrift kunna använda det svenska språket är en förutsättning för att aktivt kunna delta i samhällslivet. Det är därför skolans viktigaste uppgift att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling.

Kursplanen fortsätter med en diskussion om språkets roll i människors liv och lärande och avslutas med följande stycke:

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

Merparten av det som skrivs om språkets roll i kursplanen i svenska rör hela skolans arbete. Med den språk- och

kunskapssyn som genomsyrar de svenska styrdokumenterna borde delar av den text som inleder kursplanen i svenska gälla för arbetet i alla skolans ämnen och i tillämpliga delar också för arbetet i förskolan. Där förs resonemang som dels hör hemma i läroplanerna för både grundskolan och gymnasieskolan dels i något som kunde vara en övergripande del för samtliga ämneskursplaner. Vi belyser frågan genom att återge kursplanen i svenska och med kursiv stil markera de delar som vi menar hör till *hela* skolans värdegrund och ansvar, inte bara till svenskämnet:

#### Svenska

*Att i tal och skrift kunna använda det svenska språket är en förutsättning för att aktivt kunna delta i samhällslivet. Det är därför skolans viktigaste uppgift att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. Skolans undervisning skall ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sina färdigheter i att tala och lyssna, läsa och skriva. De skall få möta skönlitteraturen, grundlägga goda läsvanor och lära känna delar av vårt kulturarv. Förkunskaperna i svenska kan dock variera och de elever som är berättigade till det och behöver det skall få undervisning i svenska som andraspråk.*

*Språk och kultur är ouplösligt förenade med varandra. I språket finns våra rötter och vår kulturella identitet. Språket speglar skillnader mellan människor, deras personlighet, bevekelsegrunder, ambitioner och positioner. Språkets betydelse för vår personliga identitet gör det betydelsefullt att, inom ramen för skolans uppgift att lära eleverna att tala och skriva väl, skapa respekt för andras språk och sätt att uttrycka sig i tal och skrift.*

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

*Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Det utvecklar en människas tänkande och kreativitet, hennes relationer till andra och hennes personliga och kulturella identitet. Genom språket blir kunskap synlig och hanterbar. Språkförmågan har*



*alltså stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet.*

### *Mål att sträva mot*

*Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven*

- *utvecklar en sådan språklig säkerhet i tal och skrift att hon eller han med respekt för andra kan, vill och vågar uttrycka sig tydligt i många olika sammanhang,*
- *kan läsa och förstå texter av olika slag, såsom skönlitteratur, faktatexter och dagstidningarnas artiklar i allmänna ämnen och kan anpassa lässättet till textens karaktär och till syftet med läsningen,*
- *gör det till en vana att skriva och genom skrivandet får ett medel för kontakt och påverkan, tänkande och lärande och också ett värdefullt redskap för fortsatta studier,*
- *kan analysera, bearbeta och förbättra sitt språk både självständigt och i samarbete med andra,*
- *utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur och skapa med hjälp av språket,*
- *gärna läser på egen hand för att stilla sin nyfikenhet och uppnå personlig tillfredsställelse,*
- *i samtal med andra kan uttrycka de känslor och de tankar litteraturen väcker,*
- *lär känna svensk skönlitteratur från olika tider och i skilda former, får kunskaper om centrala författarskap och därigenom blir förtrogen med svensk kultur,*
- *lär känna skönlitteraturen från de nordiska länderna och från andra delar av världen och får förståelse för kulturens mångfald,*
- *får kunskaper om språket och dess betydelse för människan och samhället,*
- *får kunskaper om det svenska språket, dess ursprung och historia, dess uppbyggnad och särart och dess ständigt pågående utveckling,*
- *får kunskaper om språken i våra nordiska grannländer,*
- *lär sig använda skriftspråkets normer för stavning, meningsbyggnad och bruk av skiljetecken samt lär sig utveckla en tydlig handstil,*

- förstår grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket och inser att människor talar och skriver olika beroende på ålder, kön, utbildning, hemvist och syfte,
- *får kunskap om tidningarnas, reklamens och andra mediers språk och funktion samt utvecklar sin förmåga att analysera, tolka och kritiskt granska budskap i olika medier,*
- *vänjer sig vid att utnyttja ett biblioteks möjligheter och att använda hjälpmedel som ordlistor, uppslagsböcker och datorer för att skriva och hämta information,*
- *inser hur lärande går till och lär sig att använda sina egna erfarenheter, sitt tänkande och sina språkliga färdigheter för att inhämta och befästa nya kunskaper,*
- *vänjer sig vid och stimuleras till att självständigt tänka och ta ställning i arbetet med litteratur och andra texter.*

## Ämnets uppbyggnad och karaktär

Språk och litteratur är ämnets centrala innehåll. *Språkutveckling innebär att elevernas begreppsvärld vidgas, att de blir säkrare i att använda språket uttrycksfullt och tydligt i både tal och skrift och att deras förmåga att förstå och tillgodogöra sig litteratur successivt ökar.*

*Arbetet med språket och litteraturen har flera dimensioner. Det skall tillgodose elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker. Det skall ge gemensamma upplevelser att fundera över och tala om. Det skall ge kunskaper om det svenska språket och kulturarvet och om vår omvärld.*

Ämnet svenska kan knappast delas upp i moment som bygger på varandra i en given turordning. *Det går inte att hitta en jämnt växande utveckling genom skolåren som innebär att de små barnen berättar och beskriver, medan de äldre kan se sammanhang, utreda och argumentera. Redan det lilla barnet argumenterar och diskuterar, och tonåringen har inte upphört att berätta och fantisera, men de gör det på olika sätt.*

Inom svenskämnet ryms huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling, men *alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande.*

*Invandrarelever kommer till skolan med olika förutsättningar och skolerfarenheter. I den mån de behöver undervisning i svenska som andraspråk har de enligt grundskole-*

*förordningen rätt att få detta. Målen för undervisningen i svenska är dock desamma för alla elever.*

### *Språket*

*Goda språkfärdigheter får eleverna när de i meningsfulla sammanhang använder sitt språk, talar, läser, skriver och tänker. Genom att använda språket lär sig eleverna att klara situationer som ställer olika språkliga krav på t.ex. formell korrekthet, utförlighet eller inlevelse.*

*Språket utvecklas i ett socialt samspel med andra. Det utvecklas om man aktivt deltar i samtal, gestaltar, improviserar, berättar och redogör inför andra människor, läser och förstår, skriver för att uttrycka känslor, tankar och idéer.*

*Redan som femåring har barnet stor praktisk erfarenhet av hela det komplicerade system språket utgör. För att gå vidare i sin språkutveckling måste eleverna utifrån sina erfarenheter få upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp lära sig om språkets uppbyggnad och system. Barn kan exempelvis tidigt förstå att orden har olika stilvalör och passar olika bra i olika sammanhang. De förstår så komplicerade saker som hur nutid, förfluten tid och framtid uttrycks i språket. Eleverna kan också utifrån sina erfarenheter bygga upp kunskap om hur språket fungerar i samspelet mellan människor och därigenom få perspektiv på sin egen språkförmåga.*

*Kunskaper om språkets struktur och uppbyggnad och om hur språket historiskt har utvecklats tillför språkutvecklingen andra dimensioner. Insikter om egen användning av språket, tillämpning av dessa kunskaper och nya faktakunskaper om språket byggs upp i ett ständigt växelspel och bidrar till elevernas språkutveckling.*

*Läraren skall kontinuerligt följa elevernas utveckling och arbete. Det är särskilt viktigt att uppmärksamma om en elev i vissa skeden behöver mer hjälp för att gå framåt.*

## *Litteraturen*

*Skönlitteraturen öppnar nya världar och förmedlar upplevelser av spänning, humor, tragik och glädje. Skönlitteraturen hjälper eleverna att förstå världen och sig själva. Litteraturläsning är också viktig för att utveckla den egna språkbehandlingen och språkriktigheten.*

*Skönlitteratur ger kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder. Litteraturen ger också perspektiv på det nära och vardagliga. Det är viktigt att eleverna från det första skolåret till det sista får möta litteraturen i myter, sagor och sägner, i dikter, pjäser och prosaberättelser, i såväl barn- och ungdomslitteratur som vuxen litteratur. Arbetet kring litteraturen genom samtal, skrivande eller dramatisering hjälper eleverna att få svar på de stora livsfrågorna.*

*Skönlitteraturen bär en del av vårt kulturella arv och förmedlar kunskaper och värderingar. Litteratur fungerar som ett kitt i en kulturgemenskap och skolan har ett ansvar att lyfta fram den aspekten.*

*Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret*

### *Eleven skall*

- *kunna läsa barn- och ungdomsböcker och faktatexter skrivna för barn och ungdom med god förståelse och med flyt i läsningen,*
- *kunna skriva berättelser, brev, anteckningar och redogörelser med tydlig handstil och så att mottagaren kan förstå,*
- *kunna muntligt berätta och redogöra så att innehållet blir begripligt för åhöraren samt kunna läsa em text högt inför klassen,*
- *känna till och kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning och kunna använda ordlista.*

*Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret*

*Eleven skall*

- *aktivt kunna delta i samtal och diskussioner samt kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår tydligt,*
- *kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur, saklitteratur och dagstidningarnas artiklar i allmänna ämnen med god förståelse så att innehållet kan återges sammanhängande,*
- *kunna skriva berättelser, brev, sammanfattningar och redogörelser så att innehållet framgår tydligt och därvid tillämpa skriftspråkets normer för stavning, meningsbyggnad och bruk av skiljetecken,*
- *ha elementära kunskaper om språket och kunna göra iakttagelser av människors olika språkbruk för att utveckla det egna språket,*
- *känna till några av de stora skönlitterära verken och författarskapen som ingår i vårt kulturarv.*

o

Det som lyfts fram här gäller enligt vår uppfattning läroprocesserna i alla verksamheter i skolan och därmed i alla skolans ämnen oavsett om verksamheten organiseras ämnesövergripande eller ämnesvis. Det gäller i tillämpliga delar även för verksamheten i förskolan.

Läroplanens bärande tankar om reflexion, lärande och kunskap utvecklas och problematiseras i kursplanerna i biologi, fysik och kemi och svenska – medan språk och språkande mer hör till det som tas för givet i andra kursplaner.

Ett sådant förgivettagande är exempelvis att det bara är i ämnet svenska man ska läsa skönlitteratur. Läs- och skrivkommitténs uppfattning är att läsning av och diskussion kring olika sorters litteratur – skönlitteratur, sakprosa, lyrik osv. – är naturliga kunskapskällor i alla skolans ämnen och naturliga inslag även i förskolans verksamhet.

Vi vill framhålla att skrivningarna i vissa kursplaner pekar fram emot ett synsätt som det vi ovan markerat. Det gäller

t.ex. de övergripande skrivningarna i ämnena biologi, fysik och kemi. Här saknas dock konsekventa kopplingar till samtalets, läsandets och skrivandets betydelse för kunskapsutvecklingen.

I kursplanerna för biologi, fysik och kemi nämns språkandet, både det muntliga och det skriftliga, medan det i kursplanerna för geografi och samhällskunskap helt saknas kopplingar mellan lärande och språkande. I ämnet historia antyds ett samband. I ämnet matematik nämns språkandet, men även här i en mycket svag skrivning. Språkandeperspektivet saknas helt i ämnet teknik.

### *Styrdokumentet och språkandet: läroplanerna*

Den syn på barn, unga och lärande som kommer till uttryck i Barnomsorg och skolakommitténs förslag till ny läroplan pekar tydligare än Lpo 94 bort från en förmedlingspedagogisk hållning.<sup>5</sup> I *Växa i lärande* tonar en syn på barn och unga som människor som själva bygger och konstruerar sin förståelse för världen fram. Ett sådant kunskapsarbete sker i kommunikativa processer där språkandet och lärandet är oskiljaktiga.

I läroplanerna beskrivs lärandet som en aktiv process som bygger på elevernas engagemang, nyfikenhet och lust. Språk-användning i läroprocesserna är en del i arbetet med att förebygga att barn och unga får läs- och skrivsvårigheter. Därför bör en lika uttalad syn på språkets roll i barns och ungas liv, arbete och lärande genomsyra måldokumentet för all pedagogisk verksamhet för barn och unga, dvs. i kommande måldokument för 1-5-årsverksamheten och 6-16-årsverksamheten samt i måldokumentet för de frivilliga skolformerna.

<sup>5</sup> SOU 1997:21

*Konsekvenser för pedagog- och lärarutbildningarna*

Om man väljer att se språkande och språkutveckling som hela skolans ansvar får det också konsekvenser för alla lärar- och pedagogutbildningar. De resonemang om språkandets betydelse som vi fört här följs därför upp i de avsnitt av betänkandet som behandlar utbildning och kompetensutveckling.

## Förslag

Enligt Läs- och skrivkommitténs uppfattning inbjuder inte de nu aktuella läroplanerna och kursplanerna för grundskola och gymnasieskola explicit till en utveckling mot sociala och kulturskapande lärandeformer för alla barn och unga. En uttalad fokusförskjutning – från övning av färdigheter till muntlig och skriftlig kommunikation kring viktiga erfarenheter och från ämne till elev och liv – kan öppna dörren mot mer dialogiska klassrum där verksamheten präglas mer av lek, lärande och språkande än av träning, och därmed till en positiv skriftspråksutveckling för fler barn och unga.

Barnomsorg och skolkommittén har presenterat ett förslag till ny läroplan för 6-16-årsverksamheten.<sup>6</sup> Vi delar den syn på barn, unga och lärande som kommer till uttryck i förslaget, men föreslår

- att en mer medvetet uttalad syn på språkets och språkandets roll i barns och ungas liv, arbete och lärande får prägla kommande måldokument för pedagogisk verksamhet.

I bilaga 4 visar vi hur kompletterande förändringar och tillägg med en sådan inriktning för 6-16-årsverksamheten kan göras. Vi menar att motsvarande skrivningar i tillämpliga delar också ska gälla för 1-5-årsverksamheten och för de frivilliga skolformerna.

Vi föreslår också

- att en mer medveten satsning på lekfullt pedagogiskt arbete med barns skriftspråksutveckling skrivs in i styrdokumentet för 1-5-årsverksamheten.

Skolverket har regeringens uppdrag att arbeta med en kontinuerlig kursplaneutveckling. Uppdraget finns formulerat

<sup>6</sup> SOU 1997:21



i regleringsbrev för 1997. Vi föreslår att uppdraget preciseras på följande punkter:

- Kursplanerna i sin nuvarande utformning bör analyseras och på sikt förändras mot bakgrund av den kunskapssyn som bär upp grund- och gymnasieskolans läroplaner och den språksyn som präglar framför allt kursplanen i svenska för grundskolan.
- Vid översynen bör särskild uppmärksamhet riktas mot att inslag av språkande – muntligt, skriftligt och i andra uttrycksformer – synliggörs i alla kursplaner.
- En analys av de delar av kursplanen i svenska som borde gälla för arbetet i skolans alla ämnen görs för att eventuellt ingå i ett inledande, allmänt och övergripande resonemang för kursplanerna i samtliga ämnen.

Vi föreslår vidare att regeringen uppdrar åt Skolverket

- att särskilt analysera kursplanerna med avseende på vikten av att rika och kulturskapande verksamheter som involverar många språkliga uttrycksformer i hög grad får prägla verksamheterna i förskola och skola och innefatta arbetet i alla ämnen eller i hela verksamheten inte bara i skolans traditionella "kulturämnen",
- att fånga upp och rikta speciella insatser mot verksamheter som syftar till att utveckla skolans textmiljö och ett sådant pedagogiskt arbete med *texter av olika slag* att långsiktiga och utvärderingsbara effekter nås. Med skolans textmiljö avses både utbudet av litteratur och andra textbaserade medier för arbete i hela verksamheten eller i alla ämnen och lärares, barns och ungas möjligheter att bruka texter av olika slag.

Särskild prioritering bör ges långsiktiga pedagogiska verksamheter som arbetar språkligt över ämnesgränserna, verksamheter i socialt utsatta områden samt verksamheter

som särskilt gynnar elever som riskerar att få eller har läs- och skrivsvårigheter samt

- att regeringen i Skolverkets regleringsbrev formulerar att även skolornas textmiljö ska analyseras.

## Förslagsområde II

### Tidiga och fortsatta insatser – hjälp, stöd och ansvar

#### *Delaktighet och kontinuitet*

En förutsättning för god läs- och skrivutveckling är att tidigt bli sedd och hörd och att få möjlighet att utveckla en bild av sig själv som säger att ”jag är en sådan människa som vill kunna läsa och skriva”. Tidiga insatser i förskola och skola handlar framför allt om att skapa läromiljöer där alla barn utvecklar en sådan bild av sig själva.

Små barn som håller på att lära sig att läsa och skriva i förskola och skola har inte läs- och skrivsvårigheter. Verksamheten där kan vara sådan att de inte heller hamnar i svårigheter längre fram i skolan. En väsentlig förutsättning för detta är att barn tidigt blir delaktiga i språklig gemenskap. Ingen ska någonsin behöva känna att ”jag är en sån som inte platsar” – alla ska kunna lämna skolan med rak rygg.

Ett aktivt, målmedvetet och långsiktigt arbete med barns skriftspråklighet är avgörande för hur förskolan och skolan ska lyckas med att hjälpa alla att utveckla god läs- och skrivförmåga. Det är angeläget att pedagoger och lärare från början medvetet observerar och följer varje enskilt barns skriftspråkliga utveckling.

Barn är olika och det är viktigt att hitta sätt att följa deras olika vägar in i skriftspråket. Det råder stor enighet bland forskare, inom föräldraorganisationer och hos de flesta praktiker om att det är viktigt att skolan tidigt uppmärksammar, stödjer och med aktiva insatser hjälper fram de barn, som av en eller annan anledning inte kommer igång med eller fastnar i läs- och skrivutvecklingen.

En kontinuerlig uppföljning av läs- och skrivutvecklingen på individuell nivå hjälper lärare att följa alla elevers

språkutveckling och tidigt upptäcka elever som av en eller annan anledning är "långsamma i steget" när det gäller att läsa och skriva. Många erfarna pedagoger och lärare gör detta på olika sätt. Det finns flera olika sätt att följa elever. Det är viktigt att det sker. Skolverkets nationella prov anger en möjlig väg att följa och dokumentera språkutvecklingen.

### *Väl strukturerade kontaktnät*

Det finns ett stort antal barn och unga i grundskolan och gymnasieskolan i dag, som inte får den hjälp och det stöd de behöver i sin läs- och skrivutveckling. Elever och föräldrar uttalar stor besvikelse över att skolan inte tidigt har lyssnat på deras signaler om att läsandet och skrivandet inte utvecklas tillfredsställande. På samma sätt finns det vuxna med negativa erfarenheter från sin egen skoltid, som vittnar om hur skolan svikit och misslyckats med sin uppgift att skapa förutsättningar för dem att nå god skriftspråklig kompetens.

Ett genomgående intryck vi fått när vi tagit del av enskilda människors och olika organisationers och myndigheters rapporter är att det i många kommuner och skolor saknas väl strukturerade skyddsnet, som förhindrar att elever kan gå år efter år i skolan utan att deras läs- och skrivsvårigheter uppmärksammas och tas på allvar.

Bättre fungerande kontaktnät kan skapas inom skolorna med ett samlat ansvar för en målmedveten och kunnig pedagogisk satsning när elever, föräldrar och/eller lärare signalerar att något extra behövs. Det handlar om ett gemensamt och kontinuerligt ansvarstagande för hela skolsituationen. Det ansvaret delas mellan barnet/den unge, föräldrarna och förskolan/skolan och förutsätter delat inflytande och samverkan.

Kontinuitet och ett tätt nät av samverkande vuxna runt det lärande barnet och den unge är avgörande för om hjälp och stöd också ska leda till läs- och skrivutveckling. Det vill till att alla vet om varandra och kommunicerar och agerar för att på olika sätt finna nya vägar. Nätet kan spänna från föräldrar över BVC/skolhälsovård – förskola/skola – lärare –

specialpedagoger – talpedagoger – psykologer – logopedier – skolbarnsomsorg och vidare in i gymnasieskolan och även utanför/efter gymnasieskolan för de unga som inte fullföljer utbildningen.

Särskilt viktigt är att det finns kontaktpersoner inom skolbarnsomsorgen och förskolan/skolan som har ansvar för kontinuiteten och kontakterna mellan barn/föräldrar och skolbarnsomsorg/förskola/skola.

Ett pedagogiskt samtal måste föras mellan de vuxna som ansvarat för barnet i förskolan och de vuxna som sedan möter barnet i skolan. Fokus i samtalet ska ligga på verksamheten. När man diskuterar enskilda barn måste det ske med utgångspunkt i vad barnet mött och möter i verksamheten.

### *Specialpedagogiska insatser*

Många elever med komplicerade läs- och skrivsvårigheter klarar sin låg- och mellanstadietid till synes utan problem. Högstadietiden upplevs dock ofta som splittrad, ibland närmast kaotisk. I flera av våra exempel ser vi hur det saknas någon att vända sig till som på allvar lyssnar, förstår och ger konkret stöd när elever, föräldrar eller lärare behöver hjälp. Såväl grundskolan som gymnasieskolan måste ta ett tydligare ansvar för alla sina elever. Oroliga föräldrar, barn och unga ska inte behöva köa hos läspedagogiska centrum och privata konsulter för att få hjälp. I varje verksamhet måste en diskussion föras om alla inblandades roll i det långsiktiga arbetet med de elever som skolan har ett särskilt ansvar för.

Läs- och skrivutveckling är processer som måste diskuteras och följas över lång tid – även över det som kan beskrivas som ”stadieövergångar”. För elever som har läs- och skrivsvårigheter kan särskilda åtgärder i form av välplanerade, specialpedagogiska insatser ibland vara nödvändiga.

Det specialpedagogiska arbetet ska ses som en del av hela den pedagogiska verksamheten som eleverna får del av och huvudinriktningen ska vara att bidra till att hela undervisningen anpassas till varje enskild elev. Arbetet ska syfta till

att det som är eller riskerar att bli hinder för elevens läs- och skrivutveckling undanröjs.

Specialpedagogiska insatser ska tidsbegränsas och utgå från en kartläggning och analys av hela det pedagogiska arbetet. Utgångspunkten ska vara den enskilde individens utveckling, men det är framför allt hela den pedagogiska verksamhet som barnet/den unge involveras i som ska beskrivas och analyseras. Det måste klart framgå när och hur utvärdering av insatserna ska göras, liksom vad utvärderingen ska gälla. Utvärderingen ska i första hand handla om hur läs- och skrivutvecklingen påverkats av det pedagogiska arbetet i klassrummet och av eventuellt kompletterande individuellt stöd.

Det gäller över huvud taget att inte i första hand se läs- och skrivsvårigheter som barnets/elevens problem utan främst som undervisningsproblem. Skolans uppgift är att möta det språk, de erfarenheter och de behov barn och unga har. En följd av detta är att det alltid är den undervisning som eleven redan fått och får, som bildar utgångspunkten i planeringen av nya insatser.

I skolan är det inte tradition att samarbeta kring elevers läs- och skrivutveckling i alla ämnen. Detta måste förändras. Möjligheter för lärares organiserade pedagogiska samtal kring hur en sådan förändring kan ske behöver skapas. Skolledningen har en central roll och ett uttalat ansvar för denna organisation.

### *Särskilda hjälpmedel*

Tillgång till bra läromedel ska finnas för alla elever. Här är lagar, förordningar och läroplaner tydliga.

Det finns inga genvägar till god läs- och skrivförmåga. Vägen går alltid via mycket läsande och skrivande. Det betyder att det är en särskilt mödosam väg för den som har svårt för att läsa och skriva. Elever som har stora läs- och skrivsvårigheter kan därför behöva särskilda hjälpmedel. Det kan till exempel gälla talböcker, datorer, material på CD-ROM, dikteringsprogram, talsyntes eller scanner.

Särskilda hjälpmedel får dock inte innebära att barn eller ungdomar befrias från det som de behöver utveckla. Hjälpmedlen ska inte vara sådana att elever undviker att läsa, skriva och lära. De ska hjälpa till att göra det mödosamma skriftspråkliga arbetet så meningsfullt att det är mödan värt. De ska hjälpa eleven att läsa, skriva och lära mer.

Alla människor är olika. Det gäller naturligtvis också människor som har läs- och skrivsvårigheter och det betyder att olika individer har olika behov av särskilda hjälpmedel. Det är barnet/den unge själv i samråd med lärare, specialpedagog och föräldrar som bäst vet vilka hjälpmedel som just han eller hon behöver.

Prioriteringar måste alltid göras när tillgångarna är begränsade. Om resurserna inte tillåter särskilda hjälpmedel för alla elever, måste de elever prioriteras som har störst behov.

Särskilda hjälpmedel för elever med läs- och skrivsvårigheter behöver dock inte alltid medföra extra kostnader. Många av de till synes självklara "hjälpmedel" som elever som läser och/eller skriver långsamt eller osäkert har särskilt behov av är inte kostsamma. Mycket handlar om synen på kunskap och lärande och om synen på språkets funktion och språklig kompetens och handlar om förskolans och skolans förmåga att organisera verksamheten så att varje barns egna förmågor och förutsättningar tas till vara på ett så bra sätt som möjligt. Det är ett viktigt uppdrag och skolledare, pedagoger och lärare kan behöva hjälp att utveckla verksamheten så att den svarar mot enskilda barns och ungas faktiska utveckling och behov. Ett levande pedagogiskt samtal mellan vuxna med olika yrkeskunskaper under professionell ledning kan vara ett sätt att utveckla verksamheten.

### *Åtgärdsprogram*

I den tidigare läroplanen för grundskolan, Lgr 80, fanns en bestämmelse om åtgärdsprogram inskriven. Från och med den 1 juli 1995 reglerar 5 kap. 1§ grundskoleförordningen att åtgärdsprogram ska upprättas om en elev behöver särskilda stödåtgärder.

Skolverket har många gånger haft anledning att rikta kritik mot skolhuvudmän för att åtgärdsprogram inte gjorts upp, trots elevers stora läs- och skrivsvårigheter. Detta understryks av Handikappombudsmannens genomgång av verkets tillsynsärenden. Skolverket har dessutom vid flera tillfällen påpekat att kommunerna ännu inte hittat fungerande former för utvärdering och uppföljning av verksamheten. Vi föreslår därför att läroplanen förtydligas vad gäller ansvaret för att åtgärdsprogram upprättas och utvärderas.

Men det räcker inte med att upprätta åtgärdsprogram. Innehållet i programmen och resultaten av den verksamhet som planerats är det väsentliga. Därför är det också viktigt att en utvärdering sker.

I så gott som alla de åtgärdsprogram som kommittén tagit del av har individens brister dominerat. Vi vill understryka att i ett åtgärdsprogram ska klassrums- och undervisningsperspektivet vara lika starkt som individperspektivet.

Alla barns och ungas språkutveckling, kunskapsutveckling och personliga utveckling bestäms bl.a. av den verksamhet de erbjuds i förskola och skola. Det gäller givetvis också de barn och unga som får svårigheter av olika slag. För dem blir verksamheten synnerligen viktig. Ett åtgärdsprogramms funktion är att vara redskap och hjälpmedel för att planera och utveckla (åtgärda) hela den pedagogiska verksamheten kring den enskilde individen. Det betyder att åtgärdsprogrammet ska behandla det pedagogiska arbetet i alla ämnen och i alla grupper som eleven deltar i.

Långsam läs- och skrivutveckling är inte ett problem i sig – det är normalt att barn lär sig skriva och läsa på olika sätt och i olika takt. Det viktiga är att pedagogen och läraren kan följa och beskriva utvecklingen och analysera och utvärdera effekterna av olika undervisningsinsatser. Sett mot pedagogens och lärarens arbetsituation i sin helhet, kan det bli svårt.

Meningen med åtgärdsprogrammen är att garantera det enskilda barnets rätt och samtidigt vara ett stöd för pedagogerna och lärarna runt barnet och den unge när det gäller mötet med skriftspråket i förskolan och skolan och i



arbetet med att bygga en bra skriftspråklig miljö för den elev, som behöver särskilda insatser.

Ett bra åtgärdsprogram för den som fått stora läs- och skrivsvårigheter

- är både kortsiktigt och långsiktigt,
- lyfter fram barnets/elevens starka sidor,
- beskriver hur läsandet och skrivandet kan utvecklas i alla ämnen,
- beskriver och analyserar den textmiljö barnet/eleven arbetar i,
- konkretiserar elevens behov av de särskilda hjälpmedel i form av datorer, talböcker, inlästa böcker osv. som eleven behöver för att vilja läsa och skriva mer samt
- har tydliga och utvärderingsbara mål.

Det är viktigt att man i programmet resonerar kring – och formulerar

- det barnet är med om i verksamheten ”tillsammans med alla de andra” och
- vilket stödarbete utöver det gemensamma som kan behövas.

### *Skyddar reglerna barn och unga med stora läs- och skrivsvårigheter?*

De lagstadgade nationella kraven på skolan vad gäller att ge barn och unga i svårigheter särskilt stöd är uttalade och entydiga. Det är skolans ansvar att alla elever når de mål som anges i läroplanen och kursplanerna. Trots detta är det alltså så att alltför många barn och unga med stora läs- och skrivsvårigheter inte får det pedagogiska stöd de har rätt till.

5 kap. 1 § grundskoleförordningen slår fast att rektor har att fatta beslut om särskilt stöd till elever som har behov av sådant. Enligt förordningen ”ska berörd skolpersonal” utarbeta åtgärdsprogrammet.

I våra förslag förstärker vi rektorns ansvar för åtgärdsprogrammets utarbetande, men vi menar samtidigt att alla lärare och pedagoger har ett viktigt delansvar i arbetet och att barns och ungas vårdnadshavare bör ges ett ökat inflytande

vid planering och utvärdering av de särskilda stödinsatserna. Vi föreslår att detta synliggörs genom tydligare skrivningar i läroplanen under avsnittet Rektors ansvar.

För utveckling av den pedagogiska verksamheten behövs mer än förstärkningar i styrdokumentet. Det är snarare så att kunskaperna om vad som krävs för att verksamheten ska motsvara de nationella kraven behöver öka hos skolhuvudmännen. Detta påpekar också Handikappombudsmannen i en delrapport till regeringen 1996. Framför allt skollärans kompetensutveckling är en angelägen uppgift i detta sammanhang.

Den syn på elever som problembärare, som den nuvarande lagtexten ger uttryck för i formuleringar som elever *med* särskilda behov och elever som *har* svårigheter, svarar dåligt mot den syn som kommer till uttryck i läroplanens värdegrund och i de internationella överenskommelser Sverige förbundit sig att följa. Vi menar att perspektivet i stället borde vara elever *i* behov av stimulans och stöd och att också *hela* den situation som eleven är en del av ska kartläggas när särskilda åtgärder planeras. Det är det pedagogiska arbetet relaterat till elevens behov som ska granskas och eventuellt förändras när man vill stimulera utveckling.

### *Pedagogiska samtal och utvecklingssamtal*

Den forskning och de erfarenheter vi tagit del av betonar att alla individers språkutveckling är såväl kognitiv som social. Läromiljöns interaktionsmöjligheter är av avgörande betydelse för den enskilda individens utveckling. Pedagogernas och lärarnas viktigaste uppgift är därför att skapa goda dialogiska miljöer, dvs. en verksamhet som ger rika tillfällen till meningsfull interaktion med jämnåriga och vuxna.

De pedagogiska samtalen mellan vuxna i skolan och utvecklingssamtalen tillsammans med vårdnadshavare och barn/unga är en viktig plattform för att utveckla verksamheten. Det är där behoven av förändrade pedagogiska och specialpedagogiska insatser och särskilda hjälpmedel synliggörs, planeras och utvärderas. En hjälp i samtalen kan vara

konkret dokumentation och medvetna observationsanteckningar. Att kunna följa enskilda barns utveckling mot en tydligt analyserad undervisningskontext är ett angeläget kunskapsområde för pedagoger och lärare i förskola och skola och för skolledare.

Skolan vet oftast vilka barn och unga som är i riskzonen. Rektor har ett uttalat ansvar för att dessa barn och unga får tillgång till resurser. Vi vill understryka att resurser inte i första hand handlar om timmar utan snarare om kunskap, kompetens och engagemang och att barn och unga i svårigheter behöver ha tillgång till den erkänt bästa kompetensen i förskola och skola.

## Förslag

Individer är olika och har olika behov av stimulans och stöd. För de barn och unga som får stora läs- och skrivsvårigheter måste skolan öppna en mångfald pedagogiska vägar och ge maximala möjligheter till skriftspråksanvändning. I detta pedagogiska utvecklingsarbete är särskilda åtgärdsprogram en möjlighet.

Nuvarande lagstiftning och andra styrdokument är redan tydliga när det gäller rätten till stöd för den som har särskilda behov. För att tydligare understryka att barns och ungas svårigheter i skolarbetet är pedagogiska frågor och därmed påverkbara med pedagogiska insatser behöver lagen ändras.

Vi föreslår att skollagen (1985:1100) ändras i syfte att markera en fokusförskjutning som innebär att svårigheter i skolan ses som pedagogiska frågor och inte som individuella problem.

### Nuvarande lydelse

#### Skollagen 1 kap. 2 §

/.../

I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov.

#### 4 kap. 1 §

Särskilt stöd skall ges till elever som *har* svårigheter i arbetet.

### Grundskoleförordningen

### Föreslagen lydelse

#### Skollagen 1 kap. 2 §

/.../

I utbildningen skall hänsyn tas till elever *i svårigheter*.

#### 4 kap. 1 §

Särskilt stöd skall ges till elever och unga som *får* svårigheter i arbetet.

### Grundskoleförordningen

**5 kap. 15§**

/.../

Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör.

**5 kap. 15§**

/.../

Särskilt stöd skall ges till elever i behov av specialpedagogiska insatser. *De specialpedagogiska insatserna skall utgå från en analys av verksamheten i sin helhet och av elevens behov och syfta till att utveckla verksamheten så att den svarar mot den enskilda elevens behov. Stödet skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör.*

**Grundskoleförordningen  
5 kap. 1 §**

Beslut om särskilt stöd enligt detta kapitel fattas av rektor, om inte annat följer av 15 och 20 §§. Om en elev behöver särskilda stödåtgärder, skall ett åtgärdsprogram utarbetas av berörd skolpersonal. Vid utarbetandet av programmet bör skolpersonalen samråda med eleven och elevens vårdnadshavare.

**Grundskoleförordningen  
5 kap. 1 §**

Beslut om särskilt stöd enligt detta kapitel fattas av rektor, om inte annat följer av 15 och 20 §§. Om särskilda stödåtgärder *behövs*, skall rektor *tillse att* åtgärdsprogram utarbetas *i samråd med eleven och elevens vårdnadshavare.*

Enligt läroplanen för grundskolan, Lpo 94, har rektor ett särskilt ansvar för utformningen av undervisningen så att elever får det särskilda stöd och den hjälp som de behöver. Alla som arbetar i skolan ska samverka för att ge barn och unga i behov av särskilt stöd och stimulans en god miljö. Vi menar att det också innefattar en språkligt utvecklande miljö.

Det pedagogiska arbetet med barn och unga i behov av särskilt stöd och hjälp inbegriper alla pedagoger och lärare, som är involverade i den pedagogiska verksamheten runt barnet/den unge.

Vi menar att detta ansvar också bör omfatta att aktivt involvera eleven och elevens föräldrar i såväl planerings- som utvärderingsfaserna av arbetet med åtgärdsprogram.

Som vi tidigare sagt delar vi den syn på barn, unga och lärande som kommer till uttryck i Barnomsorg och skolakommitténs förslag till ny läroplan, *Växa i lärande*.<sup>7</sup> Förslaget utreds nu inom regeringskansliet. Vi utgår därför från detta förslag och föreslår att rektors och pedagogers/lärares ansvar för arbetet med åtgärdsprogram synliggörs i läroplanstexterna enligt följande.

## 2.1 Kunskaper

### Riktlinjer

#### Lpo 94

#### Alla som arbetar i skolan skall

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

<sup>7</sup> SOU 1997:21

**BOSK:s förslag**  
**2.2 Kunskaper**

**LÄS-K:s förslag**  
**2.2 *Språk och kunskaper***

**Alla som arbetar i skolan skall**

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

**Lpo 94**

**Läraren skall**

- utgå från varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stärka elevens vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,
- ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel,
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter,
- samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen och
- organisera och genomföra arbetet så att eleven
  - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,
  - upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,
  - får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling,

- successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar,
- får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang och får möjligheter att arbeta ämnesövergripande.

**BOSK:s förslag****Pedagogen skall**

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

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

- *samarbeta för att utveckla verksamheten* så att barn och unga,
  - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,
  - upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,
  - får stöd i sin språk och kommunikations-utveckling,
  - successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar,
  - får möjligheter till fördjupning, överblick och sammanhang och att arbeta ämnesövergripande,
  - får möjlighet till avkoppling, lek och vila,
- ge utrymme för barns och ungas förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel,



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

## 2.7 Bedömning och betyg

### Lpo 94

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

### Riktlinjer

#### BOSK:s förslag

##### Pedagogen skall:

- genom utvecklingssamtal främja elevernas kunskapsmässiga, och sociala utveckling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
- med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat, (och) utvecklingsbehov och vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om

#### LÄS-K:s förslag

##### Pedagoger och lärare skall

- genom utvecklingssamtal främja elevernas kunskapsmässiga, *språkliga* och sociala utveckling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs *språk och* kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt, redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
- med utgångspunkt i *vårdnadshavarnas* önskemål fortlöpande informera *barn, unga* och hem om *verksamheten*, studieresultat och utvecklingsbehov *samt*

elevens kunskaper och förmåga i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper.

vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om *barnets/den unges* kunskaper och förmåga i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper *och*

- *utvärdera verksamhetens effekt mot uppgjorda åtgärdsprogram och barnets/den unges språk- och kunskapsutveckling.*

## 2.8 Rektors ansvar

### Lpo 94

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

## 2.8 Rektors ansvar

### BOSK:s förslag

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

### LÄS-K:s förslag

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

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

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

- *Att ett aktivt språkande muntligt och skriftligt får utrymme i alla ämnen/i skolans hela verksamhet.*
  - *Att samtala och samråda med skolan och hemmet om det uppstår problem och svårigheter för eleven i skolan.*
  - *Anpassningen av resursfördelningen och stödåtgärderna till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör.*
  - *Utformningen av verksamheten så att barn och unga i behov av särskild stimulans och stöd får den hjälp de behöver.*
  - *Utvecklingen av samarbetet mellan lärare, pedagoger och elevvårdspersonal.*
  - *Att en individuell handlingsplan i form av ett åtgärdsprogram utarbetas för de barn och unga som får behov av särskild stimulans och stöd.*
  - *Att effekterna av specialpedagogiska insatser analyseras, utvärderas och utvecklas. /.../*
- Att barn med behov av särskilt stöd får en individuell handlingsplan som upprättas i samarbete med hemmet och utomstående stöd- och behandlingsinstanser. (Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade LSS)



## Förslagsområde III

### Utveckling och utvärdering

#### *Regionala pedagogiska centrumbildningar*

Även med tillgång till goda specialpedagogiska resurser kan det vara svårt för en kommun, en enskild skola eller ett arbetslag att bygga upp all den kompetens, som kan behövas när det gäller att göra förskolans och skolans läs- och skrivpedagogiska verksamhet bra för alla barn och unga.

Verksamheten vid frivilligorganisationer som riktar sig till människor som fått stora läs- och skrivsvårigheter har visat sig ha stor betydelse för många människor. Likaså har Skolverkets utvärdering av läspedagogiska centrum visat att centrumbildningar kan utgöra en viktig kontaktpunkt. Skolverkets utvärdering visar också att centrumbildningarna hittills haft en stark inriktning mot individuell diagnos och att de haft svårt att få kontakt med eller på sikt utveckla verksamheten i skolan.<sup>8</sup>

Men regionala pedagogiska centrumbildningar av skilda slag kan utveckla speciella och fördjupade kunskaper inom skilda områden och på det sättet utgöra ett stöd för förskolans och skolans pedagogiska verksamhet.

För att utveckla det egna kan man behöva konfronteras med andras erfarenheter, både sådana som stämmer med de egna och sådana som avviker. En viktig uppgift för ett pedagogiskt utvecklingscentrum är att skapa mötesplatser där pedagoger och lärare från olika verksamhetsområden får möjlighet att utbyta erfarenheter. Man kan också tänka sig att skolledare här får möjlighet att utbyta erfarenheter av arbetet med skriftspråklighet i verksamheten.

Erfarenheter av och kunskaper om hur man kan följa och stödja barns och ungas språkutveckling kan på olika sätt

<sup>8</sup> Skolverket 1995 (Dnr 95:344)

samlas där. Det kan också gälla kunskaper om sådana särskilda hjälpmedel som visat sig värdefulla för barn och unga med stora läs- och skrivsvårigheter och erfarenheter av hur kommuner och skolenheter använder de nationella proven som ett sätt att utveckla den pedagogiska verksamheten.

Regionala pedagogiska centrum kan alltså fylla en viktig uppgift som mötesplats för pedagoger och lärare och för kunskapsarbete kring hur arbete med skrift kan bli en utvecklande del av leken och lärandet i förskola och skola. I samverkan med högskolornas och universitetens institutioner kan enskilda pedagoger, arbetslag och hela (för)skolor där få hjälp som ger utvecklingsmöjligheter i det inre arbetet i förskola och skola.

### *Kontroll eller delaktighet*

Skolverkets nationella läs- och skrivprov har till uppgift att synliggöra undervisningskvaliteter och elevers förmåga mer än brister. Det finns tecken på att proven kan utgöra en utvecklande kraft i skolans verksamhet. Det är dock oklart hur proven utnyttjas i olika skolor. Därför är en kartläggning av de nationella provens pedagogiska utvecklingskraft för det språkutvecklande arbetet i skolan viktig.

Resonemang om statliga utbildningsinspektörer har också förts i kommittén. För sådana statliga utbildningsinspektörer som utvecklingsplanen talar om<sup>9</sup> kan det pedagogiska arbetet med barns och ungas språkutveckling vara ett av de områden som fokuseras mot bakgrund av resultaten av nationella läs- och skrivprov.

Det är viktigt att sådana inspektörers verksamhet inriktas på att stödja och följa utveckling. Där pedagoger och lärare deltar i utvecklingsarbeten eller i forskningsprojekt där de får möjlighet att reflektera och gå i dialog – och där deras verksamhet på allvar blir föremål för t.ex. lärarutbildares eller forskares intresse – där utvecklas enligt vår uppfattning oftast verksamheten.

<sup>9</sup> Regeringens skrivelse 1996/97:12

Många kommuner, rektorsområden och enskilda skolor prioriterar just nu arbete med läs- och skrivutveckling. Skolverkets projekt "Bra läsning och skrivning" visar också att många enskilda lärare i sitt eget arbete på egen hand tillsammans med eleverna utvecklat framkomliga vägar.

Tre nyckelbegrepp som förenar de olika arbeten lärarna beskriver kan redan nu pekas ut: framgångsrikt språkutvecklande arbete präglas av *mångfald* och *struktur* från lärarens sida och av att de förmår väcka elevernas *lust* att läsa och skriva.

Skolverket stödjer också ett antal projekt med denna inriktning. Det är angeläget att sådana verksamheter fångas upp, utvärderas och synliggörs; det gäller både enskilda pedagogers och lärares, enskilda arbetslags eller skolors arbete.

Ett samlat grepp om övergångarna mellan skolformerna, framför allt mellan grundskolan och gymnasieskolan, är viktigt. En ökad förståelse bland lärarna och förvaltningarna för att alla har ett gemensamt ansvar för alla barn och unga genom hela skolsystemet kan växa fram genom exempelvis skolformsövergripande projekt eller försöksverksamheter med kopplingar till regionala utvecklingscentrum.

## Förslag

Vi föreslår

- att regeringen preciserar Skolverkets tillsynsuppdrag för förskola/skola så att ansvaret för läs- och skrivutveckling särskilt lyfts fram. Särskild prioritering ska göras vad gäller uppföljning och utvärdering av det långsiktiga pedagogiska arbetet med barns och ungas läs- och skrivutveckling som en angelägenhet för hela skolan,
- att regeringen uppdrar åt Skolverket att utvärdera på vilket sätt de nationella proven används och hur/om de utgör en utvecklande kraft i verksamheterna. Det är angeläget att effekterna för verksamheten studeras både ur ett grupp- och ur ett individperspektiv och på ett sätt som gör det möjligt att förstå vilken betydelse klass, kön eller etnicitet har.

Vi föreslår även

- att Skolverket ges i uppdrag att speciellt stödja, dokumentera och utvärdera sådana lokala utvecklingsarbeten som syftar till att utveckla kommunernas och de enskilda förskolornas och skolornas *långsiktiga* utvärdering inom läs- och skrivområdet. I utvärderingen bör fokus riktas mot klassrumsarbete och aktivt språkande, muntligt och skriftligt, i alla ämnen.

Skolverkets projektet Bra läsning och skrivning är en satsning i den riktningen. Erfarenheter från detta projekt bör tas till vara och vidareutvecklas.

- att regeringen uppdrar åt Skolverket att utarbeta ett stödmaterial för förskolans och skolans utvecklingsarbete vad gäller åtgärdsprogram samt



- att Skolverket ges i uppdrag att utarbeta information om de regler och rättigheter som barn och unga som får läs- och skrivsvårigheter har.



## Förslagsområde IV

### Forskning

I de senaste årens mediedebatt i frågor som har med läs- och skrivsvårigheter att göra har det ibland sett ut som om forskningsframstegen inom området varit ”stora och landvinnande” – att man nu ”är överens om orsakerna” och att ”ledande forskning visar att tidiga insatser praktiskt taget alltid ger goda resultat” liksom att ”forskningen under 1980- och 90-talen i ökande utsträckning skett tvärvetenskapligt”.

Läs- och skrivkommitténs uppfattning är att de senaste årtiondenas forskning hjälper oss att till viss del förstå varför en del individer får problem. Men det saknas forskning som hjälper oss att fullt ut förstå frågorna om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas och åtgärdas. Forskning som visar bestående effekter av såväl förebyggande som åtgärdande pedagogiska insatser saknas helt.

En rad frågor, som forskningen hittills inte ställt, behöver belysas för att vi ska få redskap att förstå om och hur man med pedagogiska insatser i förskola och skola kan förebygga och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Nya frågor behöver formuleras och besvaras med flera metoder än de som hittills använts.

Huvuddelen av den forskning som bedrivits om människors läs- och skrivförmåga och läs- och skrivsvårigheter har haft en utpräglad kvantitativ, experimentell eller medicinsk inriktning.

Det förekommer endast ringa forskning om vad som faktiskt händer i undervisningen i skolan och en mycket begränsad analys av hur framgångar och misslyckanden ”produceras” i den direkta undervisningen. Skolans inre värld är i många avseenden en svart låda som människor har allehanda åsikter

om, men där de faktiska kunskaperna om verksamheten är dåliga.<sup>10</sup>

Kvalitativ forskning som under lång tid följer och dokumenterar barns och ungas läs- och skrivutveckling från tidig ålder och mot bakgrund av en tydligt beskriven, analyserad och reflekterad undervisningskontext saknas och behöver initieras. På samma sätt är det med tvärvetenskapliga studier om läs- och skrivsvårigheter med kopplingar till barns och ungas fritid/kultur samt kön/klass/ etnicitet och funktionshinder i övrigt. IEA:s och IALS:s material kan utnyttjas för ytterligare studier vad beträffar lärarinsatser/undervisning/social bakgrund och individuella egenskaper.

Det är viktigt att den experimentella forskningen kompletteras med kvalitativa studier av barn och unga som fått eller riskerar att få läs- och skrivsvårigheter. Sådana studier kan ge bilder av de kulturella och sociala sammanhang som människor befinner sig i och interagerar med eller mot. De kan också ge bilder av vad olika sätt att organisera språk- och läroprocesserna betyder för enskilda individer och undersöka hur självbild och självkänsla samspelar med de erfarenheter barn och unga gör i den skriftspråkliga verksamheten i förskola och skola. De kan dessutom visa hur barns och ungas skriftspråkliga socialisation utvecklas över tid.

Av särskilt intresse är studier av hur man kan utforma en pedagogik inriktad på ett rikt bruk av medier och texter av olika slag, med ett stort inslag av barns och ungas egen medieproduktion och textskapande och mot bakgrund av deras mediasocialisation i stort och med särskilt fokus på elever i stora läs- och skrivsvårigheter. Detsamma gäller studier av ämnesövergripande arbete på alla stadier och över lång tid där textarbete och textskapande – framför allt läsande, skrivande, samtal och reflexion – utgör starka inslag och där elever i svårigheter särskilt fokuseras.

Sexåringar har funnits i pedagogisk verksamhet sedan mer än hundra år. De har haft lagstadgad rätt till allmän förskola sedan 1975. Förskolan har traditionellt sysslat med muntlig

<sup>10</sup> Se bilaga 3

kommunikation men inte med skriftlig. Förutsättningarna för det pedagogiska arbetet med barns skriftspråk har förändrats genom den flexibla skolstarten och det ökade samarbetet mellan förskola och skola. Den syn på lärande och språkande som växer fram inom modern språk- och pedagogikforskning öppnar nya utvecklingspedagogiska möjligheter för verksamheten med barn i förskola, skola och skolbarnsomsorg. Internationellt finns intressanta studier, som följer och visar tidigt pedagogiskt arbete med skriftspråsutveckling som utgår från en annan tradition än skolans. På några håll bedrivs intressant verksamhet med sådana pedagogiska ansatser. Sådan verksamhet behöver synliggöras genom dokumentation och utvärdering.

De organisatoriska ramarna för pedagogisk verksamhet för barn i tidigare förskoleåldrar förändras. Ett förslag till samlat måldokument för hela den pedagogiska verksamheten för barn och ungdom 6-16-år har presenterats<sup>11</sup>. Vi vet ännu inte vilka konsekvenserna blir vad gäller sexåringarnas möte med skriftspråket när förskolans och skolans pedagogiska traditioner möts. Det finns både möjligheter och risker i mötet.

<sup>11</sup> SOU 1997:21

## Förslag

En del förskolebarn i Sverige står på tröskeln till en ”ny verksamhet”. Det är därför viktigt att man gör en riksomfattande kartläggning av hur läs- och skrivverksamheten i sexårsverksamheten ser ut i dag för att kunna studera de eventuella förändringar som blir en följd av den allt närmare relationen till skolan.

Estetisk verksamhet, ny medieteknik och kulturell och språklig mångfald är kraftkällor att ösa ur. Verksamheter som på olika sätt redan funnit utvecklingsbara vägar behöver dokumenteras vetenskapligt och utvärderas för att på sikt ge stöd åt lärar- och pedagogutbildningarna och lärarnas och pedagogernas kompetensutveckling.

Forskning som studerar sambandet mellan skriftspråkighet och uppväxtmiljö, ärftlighet, kön och etnicitet är också angelägen liksom studier som tydliggör den mångfald faktorer, som kan försvåra skriftspråklig utveckling när ”allt” ter sig gynnsamt.

### Vi föreslår

- att forskningsinsatser initieras för att *kartlägga och följa innehåll och arbetsätt i sexårsverksamheten* speciellt med inriktning på hur barn i behov av särskilt stöd i sin skriftspråksutveckling och sitt lärande uppmärksammas pedagogiskt,
- att forskningsinsatser initieras och riktas mot *longitudinella studier av läs- och skrivutveckling/läs- och skrivsvårigheter* ur olika perspektiv, av såväl kvantitativ som kvalitativ karaktär och inom en rad områden med särskilt fokus på sambandet mellan verksamheten i förskola och skola och betydelsen av kön, klass och etnicitet,
- att forskningsbaserad *projektverksamhet* initieras för att synliggöra verksamheter i förskola och skola, *som gör barn och unga starka i kommunikativt avseende*. Det bör framför allt gälla långsiktigt inriktat arbete med barn och

ungdomar och det bör gälla det dagliga arbetet i förskola och skola och ha särskilt fokus på de barn som riskerar att få eller får läs- och skrivsvårigheter.

Inom dessa områden är det av särskilt intresse att studera hur texter och medier produceras och används, hur läsande, skrivande, samtal och reflexion kan bli starka inslag i verksamheten och hur olika språkliga uttrycksformer kan tas i bruk.





## Förslagsområde V

### Utbildning och kompetensutveckling

Läs- och skrivutvecklingen är delar av en individs hela lärande och utveckling.

Det är rimligt att tänka sig att alla kan uppnå god läs- och skrivförmåga om de ges möjligheter att läsa och skriva och samtala ofta och mycket. En förutsättning är att den pedagogiska omgivningen tidigt uppmärksammar och vidtar åtgärder om ett barn inte alls kommer igång med sitt läsande och skrivande eller om läs- och skrivutvecklingen av någon anledning stannar upp.

Grundskollärarytbildningarna för 1–7 och 4–9 lärare med svenska som ämneskombination innehåller i dag på de flesta håll mer om språkutveckling, läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter än vad barn- och ungdomspedagogiska utbildningarna och lärarutbildningar med kombinationer som inte innehåller svenska gör.

Alla pedagoger/lärare måste inte bara kunna och förstå mycket om barns och ungas utveckling i vid bemärkelse utan även mycket om förutsättningarna för en god skriftspråklig utveckling inom ramarna för hela verksamheten i förskola och skola. Barn och unga är olika. De har olika erfarenheter med sig till skolan. Olikheterna kan vara av kulturell eller etnisk natur. En del barn och unga har funktionshinder av olika slag. Alla pedagoger och lärare behöver därför goda kunskaper om de hinder som kan finnas inbyggda i den verksamhet som alla barn och ungdomar möter i förskola och skola. Kunskaper om läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter ska utvecklas och diskuteras inte bara i de metodiska, didaktiska och pedagogiska kurserna i utbildningarna utan också i de ämnestoretiska kurserna i alla discipliner.

Stark kritik har länge riktats mot lärarutbildningarna när det gäller hur frågor om läs- och skrivsvårigheter behandlas.

Framför allt är det enskilda elever och föräldrar liksom föräldra- och handikapporganisationer som uttalat sig. Brister i utbildningarna har också påtalats av Handikappombudsmannen, HO.

I sin rapport till regeringen 94/95 skriver HO att spännvidden mellan de olika utbildningsinstanserna är stor och att "utbildningen om dyslexi oftast är integrerad i den obligatoriska utbildningen som behandlar svenska, läsning och skrivning, och i moment som behandlar barn med inlärningsproblem i allmänhet". Det finns en risk, påpekar HO och andra, att frågor som har med läs- och skrivsvårigheter att göra faller utanför de integrerade kurserna eller försummas.

Läs- och skrivkommittén har också i flera möten med representanter för lärar- och pedagogutbildningarna liksom med lärarstuderande förstått att utbildningarna är otydliga och outvecklade när det gäller frågor om läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter.

Eftersom läs- och skrivsvårigheter inte uppstår i vakuum utan i det samhälle och de undervisningskontexter där barn och unga befinner sig, vore det enligt kommitténs uppfattning olyckligt att enbart bryta ut och ge separata kurser i "läs- och skrivsvårigheter". För att vara bättre rustade att förebygga svårigheter och möta barn och unga som redan fått problem med att läsa och skriva, krävs av pedagoger och lärare förståelse för de komplicerade och varierade orsakssamband av biologisk, social och pedagogisk natur som kan föreligga. Det krävs framför allt goda didaktiska och pedagogiska kunskaper om hur hela verksamheten runt barnet eller den unge ska utformas för att ge goda möjligheter för språkutveckling. Denna förståelse kan svårligen utvecklas hos pedagoger och lärare om den frigörs från hela den pedagogiska verksamhet som äger rum i förskolan och i skolans alla ämnen. Frågan är alltför komplicerad och alltför viktig för att "klaras av" en gång för alla i en viss isolerad kurs i utbildningen. Därför föreslår vi i stället en tydligare styrning mot läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter i nu gällande högskoleförordning för alla barn- och ungdoms-

pedagogiska utbildningar liksom för alla grund- och gymnasielärodbildningar.

En parlamentariskt sammansatt kommitté med uppdrag att lämna förslag till förnyelse av lärodbildningen har tillsatts. Vi avser att tillställa Lärodbildningskommittén våra synpunkter på läro- och pedagogutbildningarna.

### *Nya utmaningar*

De ökade utmaningarna i läro- och pedagogyrkena gör det nödvändigt att på sikt diskutera en generell förlängning av utbildningstiden. I ett läsutvecklingsperspektiv vet vi genom bl.a. IEA-undersökningens resultat att det finns ett samband mellan just lärodbildningens längd och resultaten av undervisningsinsatserna. Detta perspektiv gör det nödvändigt att diskutera lika lång utbildning för alla kategorier lärore och pedagoger.

Som en följd av förskolans nya läs- och skrivpedagogiska uppgifter är det angeläget att särskilt se över de barn- och ungdomspedagogiska utbildningarna. Mer utbildning om barns tidiga språkutveckling i vid mening och om barns läs- och skrivutveckling behöver redan nu föras in i dessa utbildningar. Vi föreslår därför förändringar och tillägg i nu gällande examensordning för dessa utbildningar.

### *En ny pedagog- och lärodbildning*

I en framtida läro- och pedagogutbildning tänker vi oss en sammanhållen grundutbildning för alla som arbetar i förskola, grundskola och gymnasieskola. Utbildningen har varierad påbyggbarhet och rika valmöjligheter varav en bör vara barns och ungas språkutveckling i ett didaktiskt perspektiv.

Vi tänker oss att det finns läroterminer kring yrkets kärnfrågor; exempelvis lek, lärande, språkande och utveckling. Läroterminerna i samtliga läro- och pedagogutbildningar innehåller också kurser i läs- och skrivutveckling läs- och skrivsvårigheter. Alla lärokatégorier får utbildning om

villkoren för hur alla barn och unga blir läsare och skribenter och om hur bygget av en pedagogisk verksamhet från tidiga år till sena blir allas angelägenhet.

Ämnesterminer med valmöjligheter inom såväl traditionella skol- och universitetsämnen som i ämnen som traditionellt inte betraktas som förskolans och skolans, exempelvis barn- och ungdomslitteratur, dans, drama, etik, etnologi, filosofi, humanekologi, kommunikation/medier, migration, miljökunskap, psykologi, sociologi och specialpedagogik.

När det gäller utbildningarnas utläggning i tid har vi resonerat både i termer av delad utbildningstid och en mer sammanhållen utbildning.

Den grundläggande och för alla lärarkategorier gemensamma delen av utbildningen behöver inte nödvändigtvis ligga tidigt i utbildningen. Snarare finns det fördelar med att den ligger senare eller är kontinuerligt utlagd genom hela utbildningen.

### *Praktiken*

Delar av utbildningen flyttas ut på fältet och examensarbetet blir av klassrums/aktionsforskande karaktär under handledning av forskarutbildade högskollärare. Praktikskolans handledare ges ett utvidgat utbildningsansvar samtidigt som högskollärarnas roll som handledare för dokumentations- och analysarbetet kring praktiken utvecklas.

Under utbildningens praktikanknutna delar är arbete i arbetslag och samverkan med lärare och pedagoger med olika yrkesinriktningar en väsentlig del, liksom studier av de "riskfaktorer" som kan finnas i förskola och skola för barn och unga i behov av särskilt stöd.

Dokumenterade erfarenheter av läs- och skrivpedagogisk verksamhet som ger god behållning över tid för barn som har fått läs- och skrivsvårigheter saknas. Detta gäller också dokumenterade erfarenheter som beskriver en stark läs- och skrivpedagogik som skapar lust till mycket, intensivt och kontinuerligt läsande och skrivande.

Lärarstuderande behöver få diskutera egna skol- och utbildningserfarenheter av utvecklande litteraturarbete och skrivande i kunskapsutvecklande perspektiv. De behöver även få nya och positiva erfarenheter av läsande och skrivande och måste därför under sin utbildning själva få erfara skrivandets och läsandets lust och möda.

För att exemplifiera läsning som erfarenhet och ge erfarenhet av litteratur- och skrivpedagogiska möjligheter i alla ämnen, bör innehållet i utbildningarna i ännu större utsträckning än nu kopplas till mycket skrivande i olika genrer och till läsning av olika slags litteratur.

### *Att följa utveckling*

Det är lätt att berätta om vardagen i förskola och skola. Det är svårare att se strukturer och göra synteser av det man gör i verksamheten, vilket ofta behövs för att man ska upptäcka möjligheter till förändring och utveckling. För detta krävs rejäla tillfällen till observationer, reflekterat skrivande och pedagogiska samtal med kolleger, medstudenter och handledare.

För alla grundutbildningar gäller därför att studenterna bör ha möjlighet att under hela utbildningen följa ett barn/en elev med fokus på språkutveckling och läroprocesser kopplat till undervisningskontext. Om en studerandegrupp tillsammans följer och observerar en heterogen barngrupp eller klass och där fokuserar och dokumenterar vardera ett barn/en elev får de möjligheter att resonera kring hur barn och unga utvecklas på olika sätt och i olika takt och hur barns/ungas lärandestrategier skiljer sig åt.

Framför allt behöver blivande pedagoger och lärare lära sig att dokumentera hur saker och ting ter sig ur barns och ungas perspektiv, bedöma det och relatera det till vad de vet om utveckling. De behöver också lära sig hur man hjälper barn och unga att se sitt eget lärande och sin egen utveckling. Det är viktigt att inte i första hand beskriva utvecklingen från de vuxnas perspektiv utan så gott det går utifrån barnets eget sätt att beskriva och förstå den.

Det finns exempel som visar hur pedagoger konkret kan följa, dokumentera och analysera verksamhet och ett enskilt barns/ en enskild elevs utveckling genom att exempelvis föra dagböcker och samla det barnen/eleverna producerar och ha det som utgångspunkt för det fortsatta arbetet.

Vi tänker oss att en lärarutbildare från högskolan följer ett antal studenter genom utbildningen tillsammans med de lärare på fältet som ansvarar för barngruppen/klassen. Det innebär också att handledarna på fältet måste bli mer delaktiga i det som studenterna möter i utbildningen. Dialogen mellan studenter, högskollärare och lärare/lärlag på fältet är viktig. Högskollärares uppgift i den dialogen är att problematisera och analysera arbetet med barn, ungdomar och undervisning liksom att handleda studenterna i dokumentation och utvärdering av verksamheten.

### *Möten med elever i svårigheter*

Praktiken i alla pedagogiska utbildningar måste innehålla möten med elever i svårigheter och med pedagoger, lärare, speciallärare/specialpedagoger som i arbetslag arbetar med barn/elever som har eller riskerar att få läs- och skrivsvårigheter. De blivande lärarna och pedagogerna måste få möjlighet att utveckla observationsförmåga och analysförmåga – både på undervisnings- och individnivå – genom att beskriva/dokumentera, analysera och reflektera kring en undervisning/verksamhet som förebygger läs- och skrivsvårigheter eller fungerar stödjande för elever i svårigheter.

I seminarier där studenterna diskuterar sin dokumentation av verksamhet/undervisning och enskilda barns/ungas utveckling ska särskilda observationer riktade mot läs- och skrivsvårigheter ges stort utrymme.

För arbetet med de mindre barnen i förskolan eller i skolans tidigaste åldersgrupper kan det t.ex. handla om att följa barns arbete på väg mot skriftspråkighet och pedagogens/lärares arbete med att skapa en skriftspråkligt utvecklande miljö kring barnen. Studenterna behöver få möjlighet att iaktta och dokumentera hur pedagogerna runt

barnen fångar upp och bygger vidare på barnens nyfikenhet på skriften och på hur läsande och skrivande blir delar i verksamhetens rutiner.

Viktigt är att den tradition vi haft i skolan att framför allt fokusera det enskilda barnet och dess svårigheter nu breddas så att synfältet öppnas mot barnets hela situation. Det gäller framför allt att se och förstå hur barnet möter verksamheten/undervisningen och hur verksamheten möter barnet. Inte minst gäller det för de blivande pedagogerna och lärarna att förstå hur verksamheten tar till vara gruppens möjligheter vad gäller kommunikation, erfarenhetsutbyte och upplevelser samtidigt som varje barns förutsättningar och behov möts och hanteras.

### *Lärarytbildarnas kompetensutveckling*

Lärarytbildarnas kompetensutveckling måste utgå från grundidén att alla lärare och pedagoger i förskola och skola ska arbeta med alla barn. En starkare forskningsanknytning med didaktisk inriktning där skrivande och andra språkliga uttrycksformer som delar av lärandet blir centralt bör eftersträvas.

Det kan ske genom att utbildarna deltar i olika forskningsprojekt med inriktning mot läs- och skrivutveckling/svårigheter både tvärvetenskapliga och mer ämnesinriktade. Projekten kan vara kopplade till utvecklingsprojekt i förskolor och skolor och på så sätt bli mötesplatser där forskning/ förskola/ skola/ lärarytbildningar möts och samverkar.

Inom lärar- och pedagogutbildningarna finns många outnyttjade mötesplatser. Genom att lärarytbildarna går in i projekt av övergripande karaktär kan de via studenternas praktikarbeten engageras i frågor de tidigare inte sysslat med. Det skulle t.ex. kunna handla om hur man som lärare i naturorienterade eller samhällsorienterade ämnen handskas med läsandet och skrivandet på ett sådant sätt att elever med läs- och skrivsvårigheter inte handikappas.

Förhållandet mellan praktik, praktikorganisation och lärarutbildningarnas övriga delar är en kritisk punkt. Högskolan behöver praktiken och praktiken behöver högskolan. Bägge behöver forskning och forskningen behöver dem.

Här har Lärarutbildningskommittén ett viktigt utredningsområde.

### *Pedagogens och lärares kompetensutveckling*

Grundutbildning i ungdomsåren räcker inte för ett helt liv som yrkesverksam pedagog och lärare i förskola och skola. Olika insatser för att förnya och fördjupa den pedagogiska kompetensen hos lärar- och pedagogkåren har traditionellt organiserats som studiedagar och fortbildningskurser.<sup>12</sup> Synen på hur pedagogisk utveckling ska initieras och stödjas har förändrats i takt med insikten om att insatserna inte har lett till den utveckling av verksamheterna som eftersträvats.<sup>13</sup>

Barns och ungas kommunikativa utveckling hänger nära samman med hela deras lärande och identitetsutveckling. Det gör det till alla pedagogers och lärares ansvar att samtalande, läsande och skrivande i meningsfulla sammanhang får stort utrymme i all verksamhet från förskolan och upp genom gymnasieskolan.

Det är särskilt avgörande för de barn och unga som har få eller inga positiva erfarenheter av skrivande och läsande att verksamheten i skolans alla ämnen ger rika tillfällen till meningsfull kommunikation – muntligt, skriftligt och i andra språkliga former.

Alla pedagoger och lärare behöver gemensamma kunskaper om elevers språkutveckling och om hur den pedagogiska verksamheten kan ge bättre förutsättningar för elevers kommunikativa utveckling. Det handlar om ett samlat ansvar för alla elever och därför behöver fortbildningen inriktas mot gemensamt arbete och syfta till att stimulera

<sup>12</sup> Linnell 1994

<sup>13</sup> Madsén 1994



pedagogisk utveckling med inriktning mot läsande och skrivande i alla ämnen och i identitets- och kunskapsutvecklande syfte.

Fortbildningen inriktas mot gemensamt arbete genom att speciallärare/specialpedagoger, lärare i olika ämnen och förskollärare fortbildar sig tillsammans. Kopplingen till konkret arbete i förskola och skola är viktig.

Det är framför allt angeläget att lärare i exempelvis språk, naturorienterande, samhällsorienterande och praktisk-estetiska ämnen liksom karaktärsämneslärarna i gymnasieskolan ges möjlighet till sådant pedagogiskt utvecklingsarbete där samtalet och det meningsfulla läsandet och skrivandets möjligheter fokuseras. Därmed inte sagt att ett pedagogiskt arbete som syftar till att stärka barns och ungas läs- och skrivutveckling måste starta i läsning och skrivning. Många barn och unga vittnar om att samtal, framträdanden och redovisningar inför kamrater och lärare haft stor betydelse för deras läs- och skrivutveckling. Detsamma gäller när andra språkliga uttrycksformer ges utrymme i verksamheterna/undervisningen.

En kraftfull fortbildning är den där pedagoger och lärare gemensamt blir delaktiga i utvecklingsprojekt och där handledning blir ett stöd både vad gäller att se, förstå och dokumentera verksamheten men i lika hög grad att reflektera kring den. Ur denna gemensamma reflexion kan förändring och utveckling växa; kompetensutvecklingen initieras som en följd av arbetslagens och den enskilda förskolans och skolans egna behov.

### *Specialpedagogutbildningen*

Behovet av forskning och utveckling är stort vad gäller specialpedagogik. Specialpedagogiken behöver utvecklas och uttryckas i andra termer än de gamla som framför allt fokuserar ”hjälp och stöd till elever med svårigheter”.

Specialpedagogiken befinner sig i ett omvandlingsskede. Frågan om den specialpedagogiska utbildningen behandlas i kapitel två under rubriken Specialundervisning/special-

pedagogik. Där fokuseras framför allt specialpedagogens roll när det gäller utvecklingen av det pedagogiska arbetet så att de barn eller ungdomar som skolan har ett särskilt ansvar för får goda möjligheter till utveckling.

Specialpedagogens arbete gäller i lika mån hela den verksamhet som den enskilde eleven deltar i som det enskilda stöd han eller hon kan behöva för att utnyttja sina resurser till hundra procent. Specialpedagogens verksamhet gäller alltså både stöd till lärolagets utveckling av pedagogiken och stödet till den enskilde eleven.

Vi har resonerat i termer av en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning som har samma karaktär som den kompetensutveckling vi diskuterar i nästa avsnitt.

### *Speciallärares/pedagogers kompetensutveckling*

Många lärare talar om att det är viktigt att utgå från elevernas starka sidor, men det är ibland svårt för lärare att i praktiken faktiskt finna och utnyttja dem.

Specialpedagogisk kompetensutveckling ska utveckla pedagogens förmåga att förstå och tolka elevers olika sätt att lära sig och att finna sätt att hjälpa eleverna att själva lära sig förstå och utnyttja, men också utveckla, sina egna läs- och skrivstrategier.

Specialpedagoger saknar ofta utbildning där läro- och skrivprocesser och litteraturpedagogik fokuseras. Sådana kunskaper insatta i ett specialpedagogiskt perspektiv är angelägna. I sådan fortbildning måste de specialpedagogiska institutionerna och universitetens övriga ämnesinstitutioner samverka. Framför allt behöver specialpedagogen kunskaper som kan utgöra grunden för hans/hennes arbete kring åtgärdsprogrammen. Specialpedagogens arbete och speciella ansvar i det starka nät som ska skapas kring varje enskilt barn eller enskild ung människa kräver både bredd och djup. Det gäller både att förstå hela den verksamhet som ska utgöra stödet för den enskilde individen och att förstå elevens arbete i ett helhetsperspektiv. Men det gäller också att förstå hur eleven konkret kan stödjas i ett enskilt ämne eller på ett

speciellt område. Det gäller också analysen och diskussionen av behovet av de särskilda hjälpmedel som skulle kunna vara aktuella.

Kunskaper om hur man kan arbeta med åtgärdsprogram, dvs. med kartläggning av hur verksamheten kan utvecklas för att möta elevers förutsättningar och behov, är också angelägna. Det handlar dels om att kunna förstå och synliggöra var eleven befinner sig i sin läs- och skrivutveckling, dels om att förstå hur styrkor i den utvecklingen kan stärka svagheter och hur det pedagogiska arbetet i gruppen eller klassen kan förändras så att elevens starka sidor utnyttjas i läroprocesserna.

## Förslag

Nuvarande pedagog- och lärarutbildningar uppvisar stora skillnader när det gäller krav på kunskaper om läs- och skrivutveckling läs- och skrivsvårigheter i ett kommunikations- och lärandeperspektiv. Läs- och skrivkommittén menar att sådana kunskaper är väsentliga och bör skrivas in i examensordningen för samtliga pedagog- och lärarutbildningar.

Vi föreslår därför att följande tillägg och ändringar görs i högskoleförordningen, bilaga 3.

### *8. Barn- och ungdomspedagogisk examen*

*Mål* (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla barn- och ungdomspedagogisk examen skall studenten ha

/.../

- *särskild kännedom om barns språkutveckling samt grundläggande kunskaper om barns tidiga läs- och skrivutveckling i ett kommunikations- och lärandeperspektiv.*

#### 14. Grundskollärarexamen

*Mål* (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

För att erhålla grundskollärarexamen skall studenten ha

/.../

- *förståelse för och kunskap om samtalandets, läsandets, skrivandets och andra språkliga uttrycksformers betydelse för lärandet i alla ämnen.*

Vi föreslår dessutom följande ändring i examensordningen för grundskollärarexamen:

##### **Nuvarande lydelse**

För att erhålla grundskollärarexamen med inriktning mot undervisning i årskurserna 1-7 skall studenten därutöver ha

- särskild kännedom om grundläggande läs- och skrivinlärning och/eller om grundläggande matematikinlärning.

##### **Föreslagen lydelse**

För att erhålla grundskollärarexamen /.../ skall studenten därutöver ha

- särskild kännedom om *barns och ungas läs-, skriv- och matematikutveckling samt kunskaper om läs-, skriv- och matematiksvårigheter i ett utvecklingsperspektiv.*

### 15. Gymnasielärarexamen

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

Härutöver skall studenten ha

- *grundläggande kunskaper om läs- och skrivutveckling samt om läs- och skrivsvårigheter i ett utvecklingsperspektiv,*
- *förståelse för samtalandets, läsandets, skrivandets och andra språkliga uttrycksformers betydelse i lärandet i alla ämnen.*

### 39. Specialpedagogexamen

Mål (utöver de allmänna målen i 1 kap. 9 § högskolelagen)

/.../

För att erhålla specialpedagogexamen med **inriktning mot komplicerad inlärningssituation** skall studenten ha

/.../

- *kompetens att i samverkan med rektorn utveckla arbetet med åtgärdsprogram för barn och ungdomar i svårigheter. Åtgärderna skall avse den pedagogiska verksamheten inom gruppens eller klassens ram, enskilt stöd samt särskilda hjälpmedel.*

## Referenser

- Adams, J. M. (1995). *Beginning to Read Thinking and Learning about Print*. Cambridge: The MIT Press
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Allard, B. & Sundblad, B. (1985). *Handbok om läsning*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget
- Ambjörnsson (1991) *Den skötsamme arbetaren*. Carlsson
- Anward, J. (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: LiberFörlag
- Asplund Carlsson, M. & Williams Graneld, P. (1995). *Sagostund på dagis*. Barnlitteraturen i förskolan. Barnboken, Svenska Barnboksinstitutets tidskrift 1995:2
- Axelsson, M. m.fl. (1985). *Språkutveckling och undervisningsmodeller - en presentation av undersökningsområden*. Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik
- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur
- Bladini, U.-B. (1994). *Läs- och skrivsvårigheter - ordblindhet - dyslexi*. Göteborg: Göteborgs universitet, Specialpedagogisk rapport nr 2
- Brown, A. (1980). "Metacognitive development and reading" i J. Spiro, Bruse & Brewer, W. (Eds.) *The theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp 453-481
- Chall, J.S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill
- Clark, M (1976). *Young Fluent Readers*. London: Heinemann
- Cochran-Smith, M. (1984). *The Making of a Reader*. Norwood, N.J.: Ablex Publ. Corp.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education
- Dahlberg, G (1989) "Språk och socialisation. Om barns sätt att skapa mening i tillvaron" i Sandqvist, C. & Teleman,

- U. (red.) *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur
- Dahlberg, G. & Lentz Tagutzi, H. (1995). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag
- Dahlgren, G. & Olsson, L. E. (1985). *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Dahlgren, G. m.fl. (1993). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber Utbildning
- Davidsson, B. (1996). *Att skapa ny praktik i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik
- Doverborg, E. & Pramling, I. (1995). *Mångfaldens pedagogiska möjligheter*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Edfeldt, Å.W. (1982). *Läsprocessen. Grundbok i läsforskning*. Stockholm: Liber
- Einarsson, C. & Granström, K. (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber
- Einarsson, J. & Hultman, T. (1984). *God morgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber
- Elley, W.B. (1992). *How in the World do Students Read? IEA Study of Reading Literacy*. The Hauge: IEA
- Emanuelsson, I. (1976). *Studieavbrott i grundskolan 5. Sammanfattning och diskussion*. Rapport nr 66. Stockholm: Pedagogiskt centrum vid Stockholms skolförvaltning.
- Emanuelsson, I. (1997). "Special Education Research in Sweden 1956-1996" i *Scandinavian Journal of Educational Research*
- Erikson & Jonson (1994). *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlsson Bokförlag
- FMLS, Lindgren, M. (1997). "Definition av funktionsnedsättningen läs- och skrivsvårigheter/dyslexi". (Skrivelse 1997-04-08, LÄS-K dnr 97/34)



- FN:s standardregler* (1995). Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Fredriksson, G. (1993). "Integration förskola, skola, fritidshem – utopi och verklighet. Ett försök att skapa en annorlunda skola i en traditionell miljö." Stockholm: HLS Förlag
- Fry, D. (1985). *Children talk about books: seeing themselves as readers*. Philadelphia: Open University Press
- Gesell, A. & Ilg, F. (1961). *Barnens värld och vår*. Stockholm: Natur & Kultur
- Gillberg & Ödman (1994). *Dyslexi – vad är det?* Stockholm: Natur & Kultur
- Goelman, H., Oberg, A. & Smith, F. (Eds) (1984). *Awakening to literacy*. London: Heineman Educational Books
- Grundin, H. (1975). *Läs- och skrivförmågans utveckling genom skolåren*. Stockholm: LiberLäromedel
- Gustafsson, J.-E. (1997). "Social Background and Teaching Factors as Determinants of Reading Achievement at Class and Individual Levels". Paper presented at the symposium "Latent Variable Modeling of Complex Data" at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago
- Guthrie, J. (1997). "Promoting Reading Motivation" Paper presented at the conference Creating a World of Engaged Readers. Noordwijkerhout. Holland, juni 1997
- Guthrie, J.T. & Alao, S. "Designing Contexts to Increase Motivations for Reading" i *Educational Psychologist* 32 (2), 95-105
- Gürwitsch, A. (1964). *The Field of Consciousness*. Pittsburgh: Duquesne University Press
- Hagtvet, B.E. (1988; svensk utgåva 1990). *Skriftspråksutveckling genom lek*. Stockholm: Natur & Kultur
- Hagtvet, B.E. (1997). "Lese- og skrivevansker i et livsperspektiv" i Herzberg, F. Vannebo, K.I. Hagtvet B.E. *Om lesing og skrivning i dagens samfunn*. Oslo: Gyldendal
- Haug, P. (1991). *6-åringene i barnehage eller skole?* Oslo: Det Norske Samlaget

- Heath, S.B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press
- Heath, S.B. (1991). *Children of Promise: Literate activity in linguistically and Culturally Diverse Classroom*, Washington DC: National Education Association
- Hedenquist, J.A. (1987). *Språklig interaktion i förskolan*. Stockholm: HLS
- Hill, A. & Rabe, T. (1996). *Boken om integrering. Idé, teori, praktik*. Malmö: Corona
- Huey, E.B. (1908). *The Psychology and Pedagogy of Reading*. Cambridge: The MIT Press
- Hultinger, E.S. & Wallentin, C. (red.) (1996). *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Isling, Å. (1991). "Läsning – från Luther till LTG" i Malmgren, G. & Thavenius, J. (red.), *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur
- Jacobson, C. & Lundberg, I. (red) (1995). *Läsutveckling och dyslexi.Frågor, erfarenheter och resultat*. Stockholm: Liber Utbildning
- Jernström, E. & Johansson, H. (1997). *Kulturen som språngbräda. Lärande i ett flerkulturellt samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Krami i Malmö* (1997) (Intervju; LÄS-K dnr 97/45)
- Kress, G. (1995). *Writing the Future. English and the making of a culture of innovation*. York: York Publishing Services,
- Kress, G. (1996). "Writing and Learning to Write" i D. R. Olson & N. Torrance (Eds), *Handbook of Education and Human Development, New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Oxford: Blackwell
- Kriminalvården, Samverkansgruppen för klientutbildning (1996). "Undersökning av läs- och skrivsvårigheter bland Kriminalvårdens klienter våren och sommaren 1996"
- Kullberg, B. (1991). *Learning to learn to read*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

- Kursplaner för grundskolan* (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Lgr 80* Läroplan för grundskolan (1980) SÖ och Liber Utbildnings Förlaget
- Lpo 94 och Lpf 94* Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter. En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag
- Langer, J.A. & Allington, R.L. (1992). "Curriculum research in reading and writing" i Jackson, P.W. (Ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan
- Larsson, K. (1995). *Den skrivande människan*. Lund: Studentlitteratur
- Levander, S. (1997) "Dyslexi: ett neo-darwinistiskt och biologiskt perspektiv" i *Socialmedicinsk tidskrift* 1997:1
- Liberg, C. (1990). *Learning to read and write*. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för lingvistik
- Liberg, C. (1990). "Läs- och skrivsvårigheter, en konsekvens av deltagande i traditionell läs- och skrivundervisning" i *Barns läsutveckling och läsning* Stockholm: ASLA:s höstsymposium.
- Limage (1990). *Illiteracy in Industrialized Countries. Realities and Myths. Literacy Lessons*. Geneva: International Bureau of Education.
- Lindblad, S. (1994). "Skolkarriär och levnadsbana" i Eriksson/Jonsson *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Linnell, U. (1994). "Fortbildning i en decentraliserad skola – En bakgrund och några problemställningar" i Madsén, T. (red.): *Lärarens lärande – Från fortbildning till en lärande organisation*. Lund: Studentlitteratur
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Stockholm: Liber Förlag
- Lundberg, I.(1994) "The Teaching of Reading" i Elley, W.B. *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and*

- Instructiob in Thirty-Two School Systems*. Oxford: Pergamon
- Lundberg, I. (1995). "Vad är dyslexi? Avgränsningar och definitionsproblem" i Jacobson, C. & Lundberg, I. (red.) *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat*. Stockholm: Liber Utbildning
- Lundberg, I. (1996). *Psykologtidningen* nr 9/96
- Lundberg, I. (1997). "Olika forskningsperspektiv på dyslexi" i *Socialmedicinsk tidskrift* 1/97
- Lundberg, I. (1997a). "Barns språkliga utveckling och dyslexi – en forskningsöversikt". LÅS-K dnr 97/iba.
- Lundberg, I., Frost, J. och Petersen, O. (1988). "Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children" i *Reading Research Quarterly* 23(3)
- Lundgren, U.P. (1972) *Frame Factors and the Teaching Process*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Lärarytelse i förändring*, Ds 1996:16. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Läroplan för grundskolan*. Skolöverstyrelsen (SÖ) (1969), Stockholm: Liber Utbildningsförlaget
- Madsén, T. (red.) (1994). "Introduktion: Vilka är frågorna? Var finns de belysta?" i Madsén, T. (red.): *Lärares lärande – Från fortbildning till en lärande organisation*. Lund: Studentlitteratur
- Malmqvist, E. (1973). *Läs- och skrivsvårigheter hos barn*. Lund: Gleerups
- Marklund, S. (1984) *Skolan förr och nu*. Stockholm: Liber
- Marton, F. (1992). *På spaning efter medvetandets pedagogik*. Forskning om utbildning 1992:14
- Marton, F. (1994). "Världens bästa kunskapssyn" i *Lärarnas tidning* 1994:14
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, N.J.: Law Earlbaum
- Marton, F. m.fl. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. J. (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press

- Meek, M. (1982). *Learning to read*. London: Bodly Head
- Melin, L. (1989). "Läsutveckling" i Melin & Lange *Läsning*.  
Lund: Studentlitteratur
- Melin, L. & Delberger, M. (1996). *Lisa lär läsa Läsinlärning  
och lässtrategier*. Lund: Studentlitteratur
- Myrberg, M. (1996). *Dyslexi – aktuellt om läs- och  
skrivsvårigheter* 96/3
- Naucléer, K. (1996). "Definition av dyslexi – är det  
meningsfullt?" i *Svensk tidskrift för foniatri & logopedi*  
3/96
- Nyhed, C. (1995)
- OECD (1995). *Literacy, Economy and Society*
- Olson, D. R. & Bruner, J. S. (1996). "Writing and Learning to  
Write" i Olson, D.R. & Torrance, N. (Eds) *Handbook of  
Education and Human Development, New Models of  
learning, teaching and schooling*, pp 9-27. Oxford: Basil  
Blackwell
- Ong, W.J. (1990). *Muntlig och skriftlig kultur – en  
teknologisering av ordet*. Göteborg: Göteborg Anthropolos
- Persson, B. (1995) *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan*.  
*Specialpedagogiska rapporter nr 4 jan. 1997 (2:a uppl.)*  
Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik
- Phillips (1984) *The School Leaver and the World Outside*.  
Education-Canada, 24, Autumn 1984
- Pramling, I. (1987). *Vad är metakognition?* Nr 7. Göteborg:  
Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik
- Pramling, I. (1990). *Learning to learn. A study of Swedish  
Preschool Children*. New York: Springer Verlag
- Pramling, I. (1994). "At leare å leare – metakognition" i  
Rosendahl Jensen, N. (Ed). *Glaeden ved at laere – og  
laere fra sig til små børn*. Vaerlöse: Billesjö & Baltzer
- Pramling, I. m.fl. (1993). *Lära av sagan*. Lund:  
Studentlitteratur
- Pramling, I. & Asplund-Carlsson, M. (1995). *Det var en  
gång. Om barnlitteratur i ett utvecklingspedagogiskt  
temaarbete*. Nr 11. Göteborg: Göteborgs universitet,  
Institutionen för metodik

- Pramling, I. m.fl. (1995). *Barn och livsfrågor*. Ett didaktiskt försök med blivande förskollärare. Nr 10. Göteborg: Institutionen för metodik i lärarutbildningen, Göteborgs universitet
- Pramling, I., Klerfelt, A. & Williams Granelid, P. (1995). *Först var det roligt, sen var det tråkigt och sen vande man sig*. Barns möte med skolans värld. Nr 9. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för metodik
- Pramling Samuelsson, I. & Mauritzson, U. (1997). *Att lära som sexåring*. Stockholm: Skolverket
- Pramling Samuelsson, I. & Mårdsjö, A.-C. (1997). *Grundläggande färdigheter – och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur
- Pramling Samuelsson, I. & Samuelsson, B. *Att harmonisera vardagskunskap med vetenskaplig kunskap* (manus)
- Regeringens skrivelse 1996/97:112 *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – Kvalitet och likvärdighet*
- Roos, G. (1994). *Kommunerna och det pedagogiska utvecklingsarbetet inom barnomsorgen. Omfattning, inriktning och villkor*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis
- En ny läroplan*. Proposition 1992/93:220
- Sjöqvist, L. & Lindberg, I. (1996) "Svenska som andraspråk – varför det?" i Hultinger, E-S & Wallentin, C. (red.) *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Skinner, B. S. (1965). *Science and human behavior*. New York: Free Press
- Skolverket (1994). *Bra läsning och skrivning*. Rapport nr 94:133
- Skolverket (1995). *Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder*. Rapport nr 78. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (1995). *Hur läser invandrarelever i Sverige?* Rapport nr 79. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (1995). *Svensk läsundervisning i ett internationellt perspektiv*. Rapport nr 80. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (1995). *Nyhetsbrev: Åtgärdsprogram behövs för elever med särskilda behov*. Stockholm: Skolverket

- Skolverket (1997). *Grunden för fortsatt lärande. En internationell jämförande studie av vuxnas förmåga att förstå och använda tryckt och skriven information.* Rapport nr 115. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (1997). *Utvärdering av grundskolan 1995 – UG 95.* Rapport nr 116. Stockholm: Skolverket
- Smith, F. (1995). *Between Hope and Havoc. Essays into Human Learning and Education.* Portsmouth: NH Heinemann
- Smith, F. (1985). *Läsning.* Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Snow, C. .E. (1983) "Literacy and Language: relationships during the Preschool Years" in Harvard Educational Review Vol 53. No 2
- Solvang, P. (1997). "Dyslexi i et konstruksjonistisk lys". En diskusjon av den svenske kontroversen på feltet spesifikke lese- og skrivevansker. Paper presentert ved Nordisk forening for pedagogisk forskning sin kongress 6-9. mars 1997 i Göteborg
- SOU 1960:13 *Individuella differenser och skoldifferentiering.* Betänkande av 1957 års skolberedning
- SOU 1972:26 *Förskolan. Del 1.* Betänkande av 1968 års barnstugeutredning
- SOU 1974:53 *Skolans arbetsmiljö.* Betänkande av Utredningen om skolans inre arbete – SIA
- SOU 1985:22 *Förskola – skola.* Betänkande av Förskola-Skola kommittén
- SOU 1992:94. *Skola för bildning.* Betänkande av Läroplanskommittén
- SOU 1993:85 *Ursprung och utbildning.* Huvudbetänkande av utredningen om den sociala snedrekryteringen till högre studier
- SOU 1994:45 *Grunden för livslångt lärande.* Betänkande av Utredningen om förlängd skolgång
- SOU 1995:103 *Föräldrar i självförvaltande skolor.* Delbetänkande av Skolkommittén
- SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt.* Delbetänkande av Skolkommittén

- SOU 1996:27. *En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande*. Delbetänkande av kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna
- SOU 1996:143. *Krock eller möte Om den mångkulturella skolan*. Delbetänkande av Skolkommittén
- SOU 1997:21 *Växa i lärande*. Betänkande av Barnomsorg och skolakommittén
- Staberg, E.M. (1992). *Olika världar skilda värderingar. Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik*. Umeå: Pedagogiska institutionen.
- Stadler, E. (1994). *Dyslexi En introduktion*. Lund: Studentlitteratur
- Sundblad B., Dominkovoic, K. & Allard, B. (1982). *En bok om läsutveckling*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget
- Svenska Dyslexistiftelsen (1996). Presentation av verksamheten (Skrivelse 1996-12-09; LÄS-K dnr 96/54)
- Svensson, L. (1976). *Study skill and learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Säljö, R. (1982). *Learning and Understanding*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Söderbergh, R. (1988). *Barnets tidiga språkutveckling, andra upplagan*. Lund: Liber förlag
- Söderbergh, R. (1996). "Ur rytmens och melodins vågor föds orden" i *Pedagogiska magasinet* 1996:3
- Taube, K. (1994). *Läsförmågan hos 668 nioåringar i Täby*. Täby Grundskolor
- Taube, K. (1995) "Läs- och skrivsvaga elever har ofta negativ självbild" i skolverkets nätverksbrev 1995:3
- Taube, K. (1997). "Hur läser våra invandrarelever" i Frost, J. m.fl. *Skriften på väggen*. Köpenhamn: Dansk psykologisk Forlag
- Teleman, U. (1989) "Språkutveckling under skoltiden" i Sandqvist, C. & Teleman, U. (red.) *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur
- Teleman, U. (1991). *Lära svenska*. Uppsala: Almqvist & Wiksell
- Thavenius, J. (1991). *Klassbildning och folkuppfostran*. Östlings Bokförlag. Symposium AB



- Unesco (1993). *World Education Report*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Valsiner, J. (1990). *Culture and development of childrens action*. New York: Johan Wiley & Son Ltd
- Wen, Q. & Marton, F. (1993). "Chinese views on the relation between memorization and understanding". Paper presented at the 5th European Association for Research on Learning and Instruction Conference in Aix en Provence, Aug, 31-Sept. 5 1993
- Wernersson, I. (1977) *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Vertheimer, M. (1959). *Productive thinking*. Connecticut: Greenwood Press
- Vygotsky, L. S. (1972). *Tænking og språk 1 og II*. (orig. utgåva 1956). Köbenhavn: Mezhdunarodnaja Kinga og Hans Reitzels Forlag A/S
- Öhrn, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktionen. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öman, B.-L. (1984). *Läsvanor i förskolan*. FOU-rapport nr 2-84. Borås: Högskolan i Borås