

Att läsa och skriva

– forskning och beprövad erfarenhet

Beställningsadress: Liber Distribution, 162 89 Stockholm

Telefon: 08-690 95 76

Fax: 08-690 95 50

E-postadress: skolutveckling@liber.se <mailto:skolutveckling@liber.se>

www.skolutveckling.se <http://www.skolutveckling.se>

Löpnummer: 2007:4

ISBN: 978-91-85589-36-4

ISSN: 1651-9787

Beställningsnummer: U07:180

Omslag: © Skoklosters slott, foto Samuel Uhrdin.

Bibliotekarien inv. nr 11616. T.11095

Foto: Banana Stock s. 24, Susanna Blåvarg/Johnér s. 87, Dan Lepp/Johnér s. 100.

Grafisk form: BIGG, Stockholm

Tryckeri: 08 Tryck AB

Förord 5

Kapitel 1

Språk och kommunikation 7

En vidgad syn på text och språk 7

Meningsskapandets multimodala och dialogiska aspekter 8

Språklig kreativitet och språklig medvetenhet 10

Nya språklandskap 11

Meningsskapandets socialisation 11

Olika sätt att utveckla sitt språk och skapa mening 12

Att skapa mening genom sitt förstaspråk/modersmål 13

Att skapa mening genom bildspråket 14

Att skapa mening genom dansens och rörelsens språk 16

Att skapa mening genom musikens språk 18

Att skapa mening i nya språklandskap 20

Referenser 22

Kapitel 2

Läsande, skrivande och samtalande 25

Skrift och skriftspråk 25

Att lära sig läsa och skriva 27

Gemensamt läsande och skrivande 29

Eget läsande och skrivande 30

Att lära sig hantera skriften 32

Att vidareutveckla sitt läsande och skrivande 35

Läsa för att samtala och skriva 35

Skriva för att samtala och läsa 36

Faktorer av betydelse för läs- och skrivutveckling 38

Alla ämnens ansvar för språkutvecklingen 40

Referenser 42

Kapitel 3

Modersmål och svenska som andraspråk 45

Att utveckla flera språk 45

Barns tillägnande av majoritetsspråk respektive minoritetsspråk 47

Svenska som andraspråk 50

Modersmål 53

Modersmålsundervisning som stöd för utveckling av modersmålet 54

Modersmålsundervisning som stöd för inläring av svenska som andraspråk 54

Modersmålsundervisning som stöd för utveckling av etnisk identitet 57

Modersmålsundervisning som stöd för socialisation i familjen 57

Modersmålsundervisning som stöd för kunskapsinhämtande 58

Tvåspråkighet och kunskapsinhämtande 58

Läsning och skrivning hos tvåspråkiga elever 65

Referenser 70

Kapitel 4

Läs- och skrivsvårigheter 73

Läs- och skrivsvårigheter – mer än ett skolproblem 73

En uppåtgående spiral – och en nedåtgående 74

Avkodning, förståelse och motivation 76

Faktorer som har samband med läs- och skrivproblem 78

Bestämningsfaktorer och indikatorer på läs- och skrivutveckling 79

Att läsa och skriva text 81

Att skriva ord 81

Att läsa ord 82

Olika typer av svårigheter med läsning och skrivning	83
<i>Vad är dyslexi?</i>	83
<i>Barn som får läs- och skrivproblem trots övning i fonologisk medvetenhet</i>	85
<i>Intelligens och dyslexi</i>	87
<i>Sen "läsmognad" eller läshandikapp?</i>	87
<i>Diagnosepidemin</i>	88
Läs- och skrivproblem i ett långsiktigt perspektiv	89
<i>Relationen mellan läs- och skrivsvårigheter/ dyslexi, sociala problem och koncentrationsstörningar</i>	89
<i>På väg mot en pedagogisk diagnostik av läs- och skrivsvårigheter</i>	90
<i>Timglaset</i>	90
<i>(För-)förståelse, läsmål</i>	92
<i>Lästrappan</i>	92
<i>Lästriangeln</i>	94
Ökar eller minskar läs- och skrivproblemen i Sverige?	95
Referenser	98

Kapitel 5

Pedagogiska konsekvenser 101

Att se till varje barn	101
<i>Förtroendefulla relationer</i>	101
<i>Att utveckla språk och tänkande</i>	102
<i>Att lära med alla sinnen</i>	103
<i>Att lära i ett meningsfullt och funktionellt sammanhang</i>	103
Metoder och inlärningsstrategier	104
<i>Att stimulera intresset för att läsa och skriva</i>	104
<i>Att skapa rum för språket</i>	105
<i>Datoranvändning</i>	106
Att följa och bedöma språkutvecklingen	107
<i>Om att tidigt upptäcka svårigheter</i>	107
<i>Att följa språkutvecklingen</i>	108
<i>När och hur ska man observera?</i>	109
<i>Diagnostisering av elever i en flerspråkig miljö</i>	110
Flera språk – flera möjligheter	111
Individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram	113
Vilka åtgärder är effektiva?	114
Lärarnas betydelse	115
Hur mycket betyder klassens storlek?	117
Hemmiljöns betydelse	118
Alla barn ska lyckas!	118
Referenser	120

Förord

Översikten *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* handlar om läsande och skrivande, liksom om språk, språkutveckling och kommunikation i vidare bemärkelse. Den var i första hand avsedd att vara en kunskapsbas för de utvecklingsdialoger som staten för med kommuner och skolor och utarbetades av en expertgrupp kring läs- och skrivfrågor som Skolverket tillsatte 2001. Sedan Myndigheten för skolutveckling gjort översikten tillgänglig på nätet har *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* blivit flitigt använd inte minst av lärare, lärarstudenter och befattningshavare inom skolan. För att ytterligare nå fler professionella och även ansvariga politiker har myndigheten beslutat att ge ut *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* i bokform.

Inför utgivningen har texten reviderats och litteraturreferenser uppdaterats. I de fall artiklarnas innehåll varit överlappande har mindre justeringar gjorts. Författarna har givit synpunkter på ändringsförslagen och accepterat slutversionen.

Huvudförfattare är Caroline Liberg kapitel 1 och 2, Kenneth Hyltenstam kapitel 3, Mats Myrberg kapitel 4 och Clas-Uno Frykholm kapitel 5. I det inledande kapitlet *Språk och kommunikation* (kap. 1) har Madeleine Hjort, Gert Z Nordström, Magnus Persson och Ulla Wiklund medverkat. Redaktörer för arbetet har Annette Ewald och Birgitta Garne varit.

Kjell Hedwall
Avdelningschef

Mona Lansford
Undervisningsråd

Clas-Uno Frykholm är filosofie doktor i pedagogik, med inriktning mot utvärderingsforskning. Han har tidigare arbetat både som speciallärare och lektor i specialundervisningens metodik. Under åren 2001-2003 var han ordförande i Skolverkets expertgrupp för läs- och skrivfrågor. För närvarande arbetar han som avdelningschef på Högskoleverket.

Kenneth Hyltenstam är professor i tvåspråkighetsforskning vid Stockholms universitet. Hans främsta forskningsinsatser har gjorts inom området andraspråksinlärning, men han har också publicerat arbeten om minoritetsspråkens situation i Sverige (samiska, meänkieli [tornedalsfinska], romani) och Norge (kvänska), samt om svenskan i relation till global engelska. Han har även studerat den patologiska inverkan på modersmål och andraspråk hos Alzheimersdementa. Han har bidragit till utvecklingen av språkundervisning för invandrare och minoriteter i Sverige, både i fråga om svenska som andraspråk och modersmål.

Mats Myrberg är professor i specialpedagogik och lärarutbildare vid Lärarhögskolan i Stockholm sedan år 2000. Hans forskning har i huvudsak inriktats mot läsning, läs- och skrivsvårigheter och läs- och skrivinlärning. Inom detta område arbetar han för närvarande med såväl pedagogiska fältexpertiment för barn med inlärnings-svårigheter som med forskning om vuxnas läsning och skrivning som samhällspraktik. Mats Myrberg är också vice ordförande i Svenska Dyslexistiftelsen och i Stiftelsen Centrum för lättläst.

Caroline Liberg är professor i utbildningsvetenskap med inriktning mot läs- och lärprocesser vid Uppsala universitet. Hon har under många år undervisat och forskat om barns och ungdomars tal- och skriftspråkliga utveckling. Hon har medverkat i kompetensutveckling för lärare och i utarbetandet av läromedel för lärarutbildningar. Under de senaste åren har hon lett forskningsprojekt om elevers läsande och skrivande i olika skolämnen i grundskola och gymnasium.

2. Läsande, skrivande och samtalande

Caroline Liberg

I följande avsnitt beskrivs närmare vad det innebär att lära sig att läsa och skriva och hur samtalet om det man läser och skriver kan vara ett viktigt stöd i utvecklande av en skriftspråklig förmåga.

Avsnittet inleds med en beskrivning av vad skrift och skriftspråk är, och hur skriven text skiljer sig från talspråkliga texter. Här beskrivs också några viktiga skillnader mellan att läsa och skriva i bok- och papper/pennamediet och i IKTmediet. Därefter behandlas hur det går till att lära sig detta i sitt förstaspråk. Läs- och skrivinläring för flerspråkiga elever behandlas i kapitel 3.

Skrift och skriftspråk

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

Tecknen inom olika skriftsystem har sin motsvarighet i talet. Bokstäverna i det alfabetiska skriftsystemet pekar ut språkljud i talet. Ny mening: Inom språkvetenskapen kallas dessa fonem. Att förstå att talet kan ses som bestående av mindre delar – fonem – brukar kallas för att man är *fonologiskt medveten*. Inom forskningen har det visats att barn som är fonologiskt medvetna också har en mycket god prognos för att lära sig hur skrivtecknen används i läsande och skrivande.³⁶ Däremot finns det olika åsikter inom forskningen om huruvida läs- och skrivinläring förutsätter fonologisk medvetenhet, eller om det förhåller sig tvärtom. En tredje ståndpunkt – och den idag kanske vanligaste – är att den

36 Se vidare i Kapitel 5 för en diskussion om detta.

fonologiska medvetenheten utvecklas samtidigt med läs- och skrivinläringen, och att dessa båda processer sker i interaktion med varandra.³⁷

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

Att lära sig att läsa och skriva innebär att man lär sig delta i språkliga aktiviteter som inte alltid liknar de talspråkliga aktiviteter som man är van vid från tidigare. Skrivna texter är ofta mer självbärande än talade texter. Till skillnad från talade texter är de också ofta informationsmässigt täta och väl sammanhållna kring en textkärna. Många gånger har de även en mer komplex språklig uppbyggnad.³⁸ Olika typer av skrivna texter, som mer berättande gentemot mer fak-tainriktade texter, kan naturligtvis dessutom se mycket olika ut.³⁹

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

IKTmediet ger här andra möjligheter än det traditionella bok- och papper/pennamediet.⁴⁰ I IKTmediet kan man få texten uppläst av en inspelad röst. Med hjälp av hypertextteknik kan man få ytterligare förklaringar, beskrivningar och exemplifieringar av svåra ord, uttryck och passager i texten. Med den här tekniken kan man också lägga in både ljud och bildillustrationer av olika slag som musikinslag, filmer, bilder, tabeller, diagram osv. Läsandet och skrivandet står på så sätt i dialog med och stöds av en mängd olika sinnesintryck. Det ger möjlighet till ett meningsskapande genom flera sinnesingångar och upplevelser, ett *multimodalt meningsskapande*. Exempelvis visas i en studie av lågmotiverade

37 Liberg, 1990.

38 Se t.ex. Scollon & Scollon, Scollon & Scollon, 1981, s. 69-71, 79-80; Snow 1983, s. 186.

39 Se t.ex. Liberg, 2001.

40 Se t.ex. Reinking, 2001.

läsare i skolår 3 att läsning av barnböcker med stöd av datorprogram kan innebära att eleverna utvecklar en mer positiv hållning till läsandet.⁴¹ IKTmediet och ordbehandlingsprogram ger också möjlighet till en större rörlighet i texten. Man kan mycket lätt gå från ett mer linjärt läsande och skrivande till ett läsande och skrivande som rör sig mellan olika nivåer i texten och från ett ställe till ett annat. IKTmediet och ordbehandlingsprogram ger således upphov till läs- och skrivarter som inte varit möjliga i vårt traditionella pappersmedium.

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

Man bör också vara medveten om att de kunskaper och erfarenheter som barn och ungdomar bär med sig in i läsandet och skrivandet kan variera mycket beroende på hembakgrund och annat. Det är viktigt att samtalet runt texterna knyts till barnens erfarenhetsvärld. Men det är också väsentligt att samtalet utmanar till nya sätt att tänka och ger underlag för att skapa nya erfarenheter och kunskaper.

Att lära sig läsa och skriva

Barns första möten med läsandet och skrivandet kan variera mycket beroende på social och kulturell bakgrund. En del barn ingår i läsaktiviteter redan innan de fyllt ett år. I andra kulturer och sociala grupper sker inträdet i den skriftspråkliga världen betydligt senare. För vissa barn är det först när de kommer till skolan som de på allvar möter det skrivna ordet.⁴²

Mycket av grunden för framtida läs- och skrivvanor läggs innan man börjar skolan. Parentetiskt kan nämnas att för tjugo till trettio år sedan var en sådan tanke nästan omöjlig att uttala i pedagogiska sammanhang. Bilden har dock förändrats dramatiskt över åren och på många förskolor arbetar man idag mycket systematiskt med att bygga in olika läs- och skrivaktiviteter i förskolans pedagogik.⁴³ Men det finns samtidigt fortfarande skolor som inte tar vara på de erfarenheter och kunskaper som byggs upp i förskolan.⁴⁴

Barns läs- och skrivutveckling grundläggs på flera olika sätt.⁴⁵ En viktig förutsättning är naturligtvis att de får möta den skriftspråkliga kulturen med dess spe-

41 Adam & Wild, 1997.

42 Se t.ex. Heath, 1983; Scollon & Scollon, 1981.

43 Se t.ex. CochranSmith, 1984; Britsch & Meier, 1999.

44 Se t.ex. Nationella kvalitetsgranskningen 1998, Läs- och skrivprocessen i undervisningen, 1999.

45 Se t.ex. Verhoeven & Snow, 2001.

cifika kulturella redskap: skriften, skriftspråkets genrer samt de rent fysiska artefakterna: böcker, skrivpapper och pennan. Genom dessa möten kan de bättre förstå varför man läser och skriver och se glädjen med att kunna läsa och skriva.

Genom möten med vuxna läsare och skrivare och med jämnåriga och äldre kamrater som hunnit göra fler skriftspråkliga erfarenheter, kan barn och ungdomar få positiva förebilder för sitt eget läsande och skrivande.

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

En viktig aspekt när det gäller utveckling av läs- och skrivförmågan är förmågan att ”röra sig i texter”. Med textrörlighet menas att man använder det man redan läst eller skrivit för att förstå det som kommer längre fram i texten eller för att skapa en fortsättning i sitt eget skrivande (framåtriktad textrörlighet). Det kan också innebära att man kan använda det man just läst eller skrivit för att fördjupa sin förståelse av det man läst tidigare i texten eller för att förändra det man skrivit tidigare (bakåtriktad textrörlighet). Textrörlighet innebär också att man kan gå ut från texten och koppla innehållet till egna erfarenheter och förkunskaper (utåtriktad textrörlighet).⁴⁶

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

Forskning inom området ”early literacy” visar att grunderna för textrörlighet läggs redan innan barnen kan läsa och skriva själva.⁴⁷ I vilken mån det sker är beroende av i vilka läs- och skrivmiljöer barnen ingår och hur de får delta i olika läs- och skrivaktiviteter. Här har det visat sig att starka stödstrukturer kan skapas både i hemmiljön och i förskolemiljön. Det handlar då dels om läs- och skrivvanor och det sociala samspelet i olika typer av läs- och skrivaktiviteter, dels om

46 Jfr. även s.36.

47 Se t ex Beals & De Temple, 1993; Björk & Liberg, 1996; CochranSmith, 1984; Dahlgren & Olsson, 1985; Liberg, 1990, 1993; Palinscar & Brown, 1989, 1993; Pappas, 1991; Snow & Ninio, 1986; Verhoeven & Snow, 2001.

tillgången till böcker och annat läs- och skrivmaterial. I det senare fallet är bibliotekens roll mycket betydelsefull. Här kan barn, föräldrar och förskolepersonal finna ett rikt utbud av texter. Bibliotekarier är också en god hjälp för att orientera sig i det utbudet.

Gemensamt läsande och skrivande

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

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

Genom att läsa och skriva olika texter tillsammans med olika personer och i olika sammanhang får barn en mängd olika erfarenheter av att använda texter och samtala om dem. De måste lära sig att anpassa sig till olika medaktörer och ta hänsyn till deras olika perspektiv. De kan därigenom lära sig att distansera sig från sig själva och att ta andras perspektiv. Den förmågan är starkt förbunden med förmågan att använda ett mer dekontextualiserat språk, vilket i sin tur gynnar barnens läs- och skrivutveckling.⁴⁸

En slutsats man kan dra av detta är att barn som får ingå i en mängd olika läs- och skrivsammanhang med olika personer – där man använder ett mer generellt och dekontextualiserat språk – har en bättre läs- och skrivprognos än barn som inte får dessa rika erfarenheter. Inom den anglosachsiska världen är det idag ganska vanligt med så kallade ”homeschoolprogrammes”. I sådana program ges föräldrar kunskap om hur de på olika sätt kan stödja sina barns tidiga möten med läsandet och skrivandet.⁴⁹ Föräldrarnas egna vanor av att ingå i skriftspråkliga textvärldar är också en viktig faktor för utvecklandet av en god läs- och skrivförmåga.

I en stor metastudie, som inkluderar en mängd andra studier av tidigt läsande och skrivande, visas att fonologisk medvetenhet och vana av gemensamt läsande och skrivande är de viktigaste faktorerna för att kunna förutsäga barns fortsatta läs- och skrivutveckling.⁵⁰ Men det är angeläget att betona att det inte räcker med

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

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

50 Bus, m.fl., 1995.

att barnen får möta de skriftspråkliga världarna, utan än viktigare är hur de mötena ser ut och vilken kvalitet de har.⁵¹

Eget läsande och skrivande

I miljöer där olika typer av skrivmaterial, böcker och besök på bibliotek är vanliga inslag i verksamheten, ges barn möjlighet att inte bara delta i läs- och skrivaktiviteter där vuxna är involverade, utan de kan också initiera dem själva. I sådana miljöer tar barnen många gånger spontant in läs- och skrivaktiviteter i sina lekar och provar på egen hand hur man gör.⁵² Deras läsande och skrivande utgör en sorts rollek. Till en allra första början tar det formen av *låtsasläsande* och *låtsasskrivande*. Redan i den här tidiga formen kan man iaktta att barn gör skillnad mellan olika genrer. När de låtsasläser exempelvis en berättelse respektive en faktatext, använder de olika språkliga former som är förknippade med dessa respektive genrer.⁵³

En annan form av tidigt läsande är när barnen vet att det är en text de har framför sig och utifrån situationen förstår vad texten betyder. På så sätt kan de *situationsläsa* till exempel ordet ”mjölk” på mjölkpaketet. Ord som är betydelsefulla för dem lär de sig ofta snabbt att läsa och skriva i en mängd olika sammanhang. De har därmed lärt sig att läsa och skriva de orden som *logografiska helheter*. De allra första ord de på så sätt kan helordsläsa och helordsskriva är mycket ofta det egna namnet och namn på andra personer och djur som står dem nära. Många barn går sedan vidare och ”knäcker koden” och lär sig använda ljudning för att både läsa av och skriva.⁵⁴

Mycket av de tidiga egna försöken att läsa och skriva sker tillsammans med en redan läs- och skrivkunnig som får utgöra bollplank och stöd, men efterhand får de vuxna mer anta rollen av att vara de tänkta mottagarna för barnets läsande och skrivande. När barnen väl börjar läsa på egen hand avtar den gemensamma läsningen betydligt.⁵⁵ Barnen har inte samma behov att få texter lästa för sig. De börjar själva få ett flöde och flyt i sin läsning.

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

51 Se t.ex. McGill Franzen & Allington, 1999.

52 Se t.ex. Kenner, 2000.

53 Pappas, 1993.

54 Denna process utvecklas mer i nästa avsnitt, *Att lära sig hantera skriften*.

55 Bus m.fl., 1995.

det allra första skrivandet består av små korta texter till de bilder barnen ritar. Så småningom skriver de enkla berättelser.

I de första skolåren dyker ibland även mer komplicerade berättande texter upp, ofta egna personliga berättelser. Det händer också att ganska små barn försöker skriva inom den informativa genren. Exempel på sådana texter kan vara listor av olika slag, intervjuer, rapporter, reklam och recept. Redan i den här tidiga utvecklingsfasen kan man se att barn skriver på olika sätt när de skriver en berättelse och när de skriver en faktatext. De är alltså förmögna att göra skillnad mellan olika genrer. Deras kunskap om informativa genrer är dock mindre utvecklad i de tidiga skolåren.⁵⁶ Andra studier visar emellertid att de kan använda sig av informativa genrer i sitt talspråk.⁵⁷

Barnens skrivande bygger många gånger på böcker och serier de läst, TVprogram de sett, sånger de sjungit osv. En forskare som studerat barns tidiga skrivande mycket ingående är Anne Haas Dyson.⁵⁸ Hon visar i sina arbeten just på betydelsen av att barnen får ta med sig de texter de känner från sin vardag in i förskole- och skolarbetet. De här texterna utgör en stödjande bakgrund till de texter de ska skapa i skolan. De lånar lite här och där och producerar egna texter. Erfarenheterna från andra områden utgör således viktiga stödstrukturer i skrivandet.

Dyson studerar även dessa processer bland barn med annan kulturell bakgrund än medelklassens barn. Hon visar i dessa studier att barn är ideologiska varelser som gör mer eller mindre medvetna val av vilka texter de vill delta i och skapa. Barn kan välja bort eller välja att ta in vissa typer av texter därför att texterna är pojkaktiga eller flickaktiga, ute eller inne, ”töntiga” eller ”häftiga” osv. Hon menar att barn inte i första hand är lärande varelser, utan människor av kött och blod som lever sina liv i en komplex vardag. De är inte bara individer som på nytt uppfinner redan existerande kunskaper. De är inte heller noviser som guidas av vuxna in i lärandet. De är snarare aktiva medskapare av kulturer i utveckling.

I det gemensamma läsandet och skrivandet ges barnen möjlighet att bygga upp en förståelse av – och en medvetenhet om – vad det innebär att befinna sig i skriftspråkliga verksamheter.⁵⁹ De börjar så smått bli skriftspråkligt medvetna.

56 Se t.ex. Kamberelis & Bovino, 1999, som ger en fyllig översikt över forskning om genreutveckling i barns skrivande.

57 Littleton, 1998.

58 Dyson, 1993, 1995, 1997a, 1997b, 2001.

59 Begreppen 'medvetenhet' och 'att vara medveten' används i den här framställningen i bemärkelsen av att man i första hand kan visa hur man gör något visst och på så sätt visa att man kan detta. I andra hand innebär det att man uttryckligen kan tala om hur det går till när man gör detta. För distinktionen 'visa'/'säga', se Liberg, 1990, s. 57 f.

I det gemensamma läsandet och skrivandet är de sociala stödstrukturerna viktiga grundpelare för utvecklingen. I det egna läsandet och skrivandet är stödstrukturer i form av olika sociokulturella redskap och normer för hur man gör olika saker i språket mer påtagliga.

Det bör i detta sammanhang påpekas att det i vissa kulturer inte alls är vanligt att vuxna genom olika former av samtal guidar sina små in i ett lärande.⁶⁰ Det innebär att barn och ungdomar som kommer från sådana kulturer inte upplever det som särskilt naturligt att en vuxen går in och stödjer deras läsande och skrivande. Det kan vara en grund för att de här barnen och ungdomarna kan känna sig främmande i ett svenskt förskole- och skolsammanhang.⁶¹

Att lära sig hantera skriften

Att lära sig hantera skriften innebär att lära sig känna igen skrivna ord och ordens beståndsdelar – bokstäverna – och hur de är kopplade till talet. Som vi sett i tidigare avsnitt lär sig barn att både helordsläsa och helordsskriva en del ord redan mycket tidigt. Till en början kan denna typ av så kallat 'logografiskt' läsande och skrivande vara vacklande och osäkert. Ofta förlitar sig barnen på enstaka ledtrådar i orden för att känna igen dem och skriva dem. Början av orden och ordens form är sådana vanliga ledtrådar, men de är ofta ett osäkert stöd vilket gör att felläsningar och felskrivningar kan uppstå. Exempelvis kan namnet Johan läsas som John om barnet är mer bekant med det senare och mindre eller inte alls bekant med det förra. Och när barnet ska skriva John kanske bara de första bokstäverna kommer med, eller så kan det bli "JON".⁶²

De allra flesta barn utvecklar dock sin förmåga att helhetsläsa och helhetskriva. De är på väg att utveckla en ortografiskt baserad helhetsläsning och skrivning. De blir så småningom mycket skickliga i att känna igen och särskilja inte bara ord utan också hela fraser. Men vägen dit kan se olika ut för olika barn. En del barn lägger ned mycken möda på att bryta ned orden i sina beståndsdelar, bokstäverna. De laborerar med bokstäver och ord och bygger sedan upp dem till helheter igen. De har "knäckt koden" och lärt sig använda ljudningstekniken. Andra barn behöver inte alls lägga ned lika mycket arbete på det. De förstår den här tekniken snabbt och lättansamt. Men genomgående är att de på ett eller annat sätt använder ljudningstekniken – att skriva och läsa i bokstavsdelar, fonem – för att bygga upp och utveckla sitt ortografiska helhetsläsande och helhetsskrivande. Att lära sig att använda ljudningstekniken är dock mycket komplicerat. Den be-

60 Se t.ex. Heath, 1983.

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

62 Liberg, 1990, 1993 och 1996.

står av ett antal mycket abstrakta principer, som inom språkvetenskapen kallas för *grammatiskt fonologiska regler*⁶³. Dessa innebär att man vet:

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

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

Genom lek med språket och samtal kring det man läser och skriver lär sig barnen att man kan dela in språket i mindre delar. Till en början kan det vara svårt att veta hur stora dessa delar ska vara: ”Mamma, kefir börjar på ke. – Nja, nu tar du både första och andra bokstaven.” Just genom att barn konfronteras med de vuxnas svar och kommentarer kommer barn underfund med hur stora de här delarna ska vara och vad de heter, hur de låter och ser ut. De lär sig att det är bokstavsljud, fonem, man ska dela in i, och inte stavelsejud eller några andra ljud. Nu börjar de förstå frågor som ”Hur många ljud finns i ’sol?’” och ”Vilka ljud finns i ’sol?’” Komna så långt börjar de också förstå att bokstavsljuden kommer i en viss ordning. Orden börjar på något och slutar på något. ”Jag tänker på ett djur som börjar på a. – Apa. – Jaa.” Nu kan de också svara på frågor som ”Vilket ljud kommer först i ’sol?’”, ”Vilket ljud kommer sist i ’sol?’” Dessa funderingar och språklekar leder vidare till att de lär sig att bokstav för bokstav ta sig

63 Se Liberg, 1990 eller 1993 för en mer utförlig behandling av dessa principer och hur barn kan gå tillväga för att lära sig dem.

genom hela ord: ”Nu kan jag Vera, v, e, r, a.” De börjar i och med detta också förstå att om ljuden kommer i en viss ordning så blir det ett visst ord, kommer de i en annan ordning så blir det ett annat ord, t ex p, a, r, i, s blir ’Paris’, medan s, i, r, a, p blir ’sirap’.

Lärandet av de grammatiskt fonologiska reglerna sker bland annat genom lekar i språket, men framför allt genom samtal om språket. Men många barn lär sig det också genom att själva försöka skriva. De skriver ord de redan känner till genom sin logografiska helhetsskrivning, men nu delar de upp orden i sina bokstavsdelar: ”Nu ska jag skriva Eva, först en evabokstav, sen en viktorbokstav och sist en algotbokstav.” När de inte vet hur man stavar ett ord ber de om hjälp. Men allt som oftast försöker de på egen hand och ljudar ut dessa ord. De använder sig därmed av alla de grammatiskt fonologiska reglerna på en gång i form av strategin *utljudning*. Till en början blir det mycket reducerade stavningar, till exempel ’Emma’ blir ’MA’ och ’kram’ blir ’GRM’. De klarar med andra ord inte av att hantera alla reglerna på en enda gång. Bland annat händer det att de tappar bokstavsljud, samtidigt som andra ovidkommande bokstäver kan komma in.

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

Utljudningsskrivande och ihopljudningsläsande lägger grunden för en grammatisk fonologisk medvetenhet om språket, vilken har avgörande betydelse för barns fortsatta läs- och skrivutveckling.⁶⁴ Brister i den grammatiska fonologiska medvetenheten är en av de starkaste prediktorerna för att tidigt se vilka barn som kan behöva extra hjälp med sin läs- och skrivinläring.

Svaga läsare har nästan alltid problem med den fonologiska medvetenheten.⁶⁵ Men för de flesta barn utgör det här inget hinder. När de väl lärt sig även dessa strategier går det för många barn mycket snabbt att komma in i en mer utvecklade läsning och skrivning.

Under de senaste hundra åren har det pågått en stundtals ganska intensiv debatt om hur barn lär sig att läsa och skriva.⁶⁶ Frågan i fokus har varit om läs- och skrivinläring bäst sker via ”ljudmetod” eller ”helordsmetod”. De senaste trettio

64 Se t.ex. Adams, 1990.

65 Se vidare kapitel 4 om läs- och skrivsvårigheter.

66 Se Hjalme 1999 för en utförlig beskrivning av debatten och hur läget ser ut idag.

årens forskning inom framför allt områdena ”early literacy” och ”språklig medvetenhet” har lett till en ökad samsyn i dessa frågor. De flesta forskare idag menar att frågan är felställd. Det handlar inte om ett antingen eller, utan om ett både och.⁶⁷ Mycket tyder också på att undervisningsmetoden i sig sannolikt inte har den avgörande betydelse som den tidigare tillskrevs av både forskare och praktiker.

Idag börjar man också att problematisera och studera vilka ytterligare aspekter av språket som är relevanta som prediktorer för den fortsatta läs- och skrivutvecklingen.⁶⁸ Exempel på sådana faktorer är barnets aktiva vokabulär, förmåga att återge och förstå enskilda meningar och hela berättelser samt förmåga att delta i språkliga samspel. Mycket av den forskningen ligger ännu i sin linda. Men den utgör betydande utmaningar för framtiden.

Att vidareutveckla sitt läsande och skrivande

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

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

Läsa för att samtala och skriva

Läsa gör man inte i första hand bara för att läsa av en text, utan också för att uppleva och lära sig något. Genom att samtala eller skriva om det man läst kan man dela sina tankar med andra. På så sätt förstärks och fördjupas upplevelsen av det lästa.⁶⁹

Genomgående för många modeller av mer utvecklat läsande är, att det är fråga om en social akt i vilken individen ingår som aktiv aktör. Som läsare tar man

67 Se t.ex. Verhoeven & Snow, 2001.

68 För en diskussion av detta se Gee 2000 och 2001.

69 Malmgren, 1997:227.

med sig sina personliga förkunskaper och erfarenheter, däribland erfarenheter av att delta i olika språkliga sammanhang, och går in i ett möte med texten. I det mötet utvecklas olika sätt att läsa, olika läsarter eller läspraktiker.⁷⁰

Langer beskriver fyra olika sådana sätt som hon menar att man kan variera mellan i en och samma läsning.⁷¹ Den första innebär att man gör en mer ytlig läsning och bekantar sig med texten. I den andra typen av läsart går man in i texten och funderar över motiv, känslor och relationer som ligger i textens handling. I den tredje kliver man ut ur texten och jämför det lästa med tidigare erfarenheter man har. Den fjärde innebär att man distanserar sig från texten, jämför den med andra liknande texter, undersöker bildspråk och utsätter det lästa för kritisk granskning.⁷² Det finns däremot inte någon specifik ordning mellan de här läsarterna, utan man kan röra sig helt fritt mellan dem. Utvecklad läsning innebär således en hög grad av sådan textrörlighet. Langer menar dock att en inte så utvecklad läsare karaktäriseras av att hon/han tillbringar större delen av lästiden med en mer ytlig läsning. En sådan läsare är starkt begränsad i sin textrörlighet och sin rörlighet mellan olika läsarter.

Forskare som mer specifikt studerat barns, ungdomars och vuxnas läsande av skönlitteratur beskriver det som ett identitetsbygge, en psykologisk socialisation och grund för en delaktighet i en kulturell tolkningsgemenskap.⁷³ Exempelvis beskriver Appleyard att före skolåldern ses läsningen som lek, i tidig skolålder ser sig läsaren som hjälten eller hjältinnan och i tonåren ser läsaren sig som en tänkare. I den senare ungdomen ser hon/han sig som en tolkare, och den vuxne, slutligen, ser sig som en pragmatisk läsare som också omfattar alla de tidigare rollerna.⁷⁴ Som Malmgren påpekar, skapar dock en sådan strikt stadieindelad modell en mycket normativ och kulturbunden syn på läsare och läsning.⁷⁵

Skriva för att samtala och läsa

Precis som med läsandet ingår också skrivandet i ett kommunikativt rum där samtalande, läsande och skrivande är förenade till en helhet. Man skriver för att andra ska kunna läsa det man skrivit, och ibland vill man också kunna samtala

70 Erfarenheter av att ingå i olika språkliga sammanhang benämns också i flera av dessa modeller som en persons *diskurshistoria*.

71 Langer, 1992b, 1995.

72 Se också Luke & Freebody, 1997; Gunnarsson, 1982; Kress, 1989; Nerman, 1985 och Säljö, 1996 för likartade resonemang. 1996 för likartade resonemang.

73 Se t.ex. Malmgren, 1997.

74 Appleyard, 1991.

75 Malmgren, 1997.

om det. Genom samtalet kring det skrivna förstärks och fördjupas upplevelsen av det som texten handlar om.

Den fortsatta skrivutvecklingen innebär att man kan skriva texter som fyller alltmer specifika syften och ingår i alltmer specifika sammanhang. Man utvecklar sin repertoar av skrivfunktioner och förmåga att utforma sina texter på ett sätt som är anpassat till de funktionerna. Evensen menar dock att en viss turbulens kan uppträda i vissa skeden i den här utvecklingen, när man inte lyckas finna den språkliga dräkt man önskar för att fylla det syftet man vill uppnå.⁷⁶

Att skriva inom olika genrer, som narrativa och informativa genrer, kallas enligt Dysthe för *skrivande för att kommunicera*.⁷⁷ En annan form som hon framhåller är *skrivande för att tänka och lära*. Dysthe pekar på att den viktigaste skillnaden mellan de här båda huvudtyperna är det syfte de fyller.

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

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

Kännetecknande för ett utvecklat läsande och skrivande är:

- att utifrån det syfte man har med läsandet respektive skrivandet kan bestämma hur man ska gå tillväga för att läsa (skumläsa, ytläsa, djupläsa osv.) respektive skriva (skriva för att kommunicera eller skriva för att tänka och lära)
- att aktivt kan gå in i ett textmöte med sina förkunskaper, för att skapa länkar mellan vad som är känt och det nya som presenteras (att vara textrörlig)
- att kunna fokusera på det innehåll som är viktigt för ens syfte med läsandet respektive skrivandet
- att kritiskt kunna utvärdera och granska innehållet i relation till sina tidigare kunskaper och sitt sunda förnuft samt i relation till det syfte man har med sitt läsande respektive skrivande

76 Evensen, 1997, s. 166 f. fotnot 77 Dysthe, 1996, s.92 ff.

77 Dysthe, 1996: 92ff.

- att kunna styra sin process för att faktiskt kunna förstå vad man läser respektive får fram vad man vill ha sagt med sin text
- att kunna skapa och testa inferenser av olika slag: tolkningar, förutsägelser och slutsatser för att stödja läsandet och skrivandet⁷⁸

I skolan kan man stödja elevernas läs- och skrivutveckling genom att skapa en välavvägd, strukturerad undervisning med rika möjligheter att pröva olika strategier för att interagera med texter. På så sätt kan eleverna utveckla metastrategier som hjälper dem att vara flexibla i sitt val av läs- och skrivstrategier. Metastrategierna utvecklas genom reflektion över förhållandet mellan vad de får ut av läsandet respektive skrivandet av en text, och de strategier som de använder för att nå sina syften.⁷⁹

Faktorer av betydelse för läs- och skrivutveckling

Av ovanstående genomgång framgår att det är ett antal faktorer som är av stor betydelse för att nå ett *funktionellt läsande och skrivande*. Dessa faktorer rör

- läsaren och skrivaren själv
- de texter och textuppgifter hon möter och
- de sammanhang (den kontext) vari läsandet och skrivandet ingår.⁸⁰

När det gäller läsaren och skrivaren är det *sociokulturella sammanhang* som man befinner sig i en väsentlig aspekt. Är det ett levande språkrum man lever i eller inte? Är det ett språkrum som är fyllt av böcker, besök på bibliotek och textskrivande, och där läsning, skrivning och samtalet kring det lästa och skrivna utgör betydelsefulla inslag, eller inte? En annan aspekt rör det förhållningssätt som personen i fråga har utvecklat till läsande och skrivande. Är hon/han intresserad, motiverad och känner att det fyller viktiga funktioner i sitt liv, eller inte?

En tredje aspekt är personens kunskaper inom ämnet för texten, och i vilken mån ämnet vilar på en kulturell bas som är öppen och uppenbar för henne/honom. Tas personens ämnesmässiga och kulturella erfarenheter till vara, eller inte? En fjärde aspekt rör läsarens och skrivarens språkliga, metaspråkliga och metakognitiva kompetens. Vilka vanor och erfarenheter har personen av att röra sig i både talspråkliga och skriftspråkliga världar? Vilka vanor och erfarenheter har personen av att leka och laborera med språket och tala om det? Vilka vanor och erfarenheter har personen av att tala om sitt eget agerande och kunskapande?

⁷⁸ Se t.ex. tidigare omnämnda forskare i detta avsnitt samt Brown, m.fl., 1984.

⁷⁹ Se t.ex. Palinscar & Brown, 1989.

⁸⁰ Se fig. 1.

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

Eventuella gap i mötet mellan läsare och text, skrivare och textuppgift, kan överbryggas av det omedelbara sammanhang vari läsandet och skrivandet ingår. Exempelvis kan ett inledande samtal leda en läsare och skrivare in i läsandet och skrivandet. Och det kan följas upp av ytterligare samtal och andra meningsskapande akter i bild, musik, rörelse eller andra former av utövande av texten. Texten ges då ett liv även utanför själva läs- och skrivakten. Det finns mottagare av det lästa och skrivna, det ingår i ett kommunikativt rum.⁸¹

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

I ljuset av den forskning som bland annat visar på att barns och ungdomars läsande på fritiden markant har sjunkit de senaste årtiondena,⁸² blir förskolans och skolans roll än viktigare i dessa avseenden.

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

Många gånger är det också endast läraren som är mottagare av det man läser och skriver.⁸³ För en del elever kan det innebära att de anpassar sig till de krav som ställs, varken mer eller mindre. För andra kan det innebära att de helt ger upp och inte alls bryr sig om vad som sker. För ytterligare andra spelar det ingen roll, för de är så duktiga att de alltid får höga betyg.

Andra konflikter kan röra den organisation som den enskilda skolan utgör, det

81 Cohen & Riel, 1989.

82 Se t.ex. Brink, 2000.

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

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

Trots dessa strukturella problem finns det många exempel på hur goda miljöer ändå kan utvecklas.⁸⁴ Det finns också forskning som försöker problematisera och utreda vad som gör en pedagogisk miljö till god i dessa avseenden.

Några viktiga karaktäristiska drag för sådana miljöer är att arbetet sker i innehållsligt och begreppsligt *sammanhållna kunskapsområden*, att det äger rum i ett för barnen och ungdomarna tydligt *funktionellt sammanhang*, att det tar sin utgångspunkt i *barnens och ungdomarnas erfarenheter, behov och intressen* och att det knyter an till mer generella företeelser utanför den omedelbara skolsituationen.⁸⁵

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

Alla ämnens ansvar för språkutvecklingen

I samtliga läroplaner betonas att *alla ämnen* har ett gemensamt ansvar för elevernas språk- och kunskapsutveckling. Förutom de traditionella språkämnen uttrycker också kursplanerna i bild, musik och matematik en språklig medvetenhet. I dessa nämns det samspel som finns mellan olika uttrycksformer. Ett syfte är att utveckla elevens möjligheter att kommunicera med dessa ämnens specifika språk och uttrycksformer.

För ämnet matematik nämns ”texttyper” som kartor, diagram, tabeller och ritningar. ”En viktig aspekt av kunnandet är elevens förmåga att uttrycka sina tankar muntligt och skriftligt med hjälp av det matematiska symbolspråket och med stöd av konkret material och bilder.”⁸⁶ För bildämnet nämns vikten av att förstå termer och grundläggande begrepp inom området samt att tillägna sig ett språk om bild.⁸⁷ För musikens del nämner man också att eleverna ska bli förtrogna med musikens skriftspråk och uttrycksmedel och pekar allmänt på släktskapet med språkämnen.⁸⁸

I strävansmålen för de naturorienterande ämnena i grundskolan står som första punkt att skolan ska sträva efter att eleven ”tilltror och utvecklar sin förmåga

84 Se t.ex. Langer, 1999 och Nationella kvalitetsgranskningen, 1998.

85 Malmgren, 1997.

86 Skolverket, 2000, s. 29.

87 Skolverket, 2000, s. 8 ff.

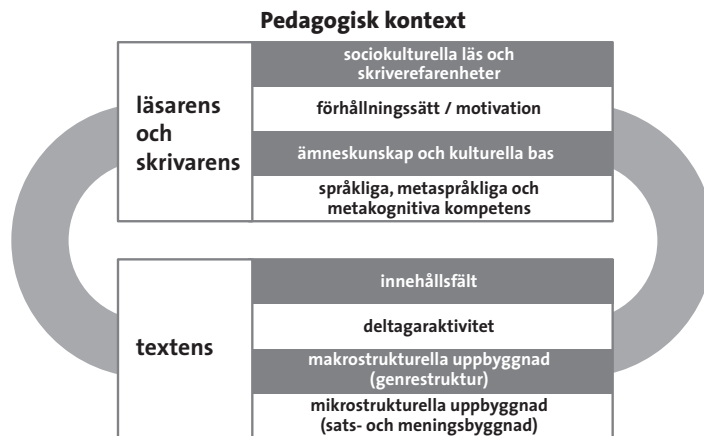
88 Ibid., s. 42 ff.

att se mönster och strukturer som gör världen begriplig samt stärker denna förmåga genom muntlig, skriftlig och undersökande verksamhet”.⁸⁹

För de samhällsorienterande ämnena finns bland strävansmålen formuleringar som ”förstår centrala begrepp som gör det möjligt att på ett självständigt sätt söka, bilda och använda kunskap om samhällsfrågor.”⁹⁰ Även där framhålls vikten av att använda många uttrycksformer som ”tal, skrift, bild, form, drama, musik och rörelse.”⁹¹

För de naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga programmen i gymnasieskolan finns tydligare formuleringar kring språkets och textens ställning i utbildningen. I programmålen lyfts fram att det är skolans ansvar ”att eleverna kan kommunicera sina kunskaper och erfarenheter i tal och skrift samt har tillägnat sig insikter om språket som en väg till lärande och begreppsutveckling.”⁹² För övriga program är detta reducerat till ”kan kommunicera på svenska och engelska med sikte på behovet i yrket, samhällslivet och vidare studier.”⁹³

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



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

89 Ibid., s. 46.

90 Ibid., s. 66.

91 Ibid., s. 68.

92 Skolverket, 1999.

93 Skolverket, 1999.

läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” är exempel på mål som ska uppnås.⁹⁴

I kursplanerna för svenska, modersmål och svenska som andraspråk beskrivs mer detaljerat den språkliga förmågens nyckelroll för lärandet. Genom att beskriva denna som ”att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater”⁹⁵ har man vidgat betydelsen och lyft in andra uttrycksformer än de verbala.

Ny forskning belyser på ett intressant sätt språkets nyckelroll. Carin Jonssons avhandling, *Läsningens och skrivandets bilder, med nyckelord som text, picture, experience, meaning* betonar det unga barnet som aktivt och kompetent i sitt meningsskapande.⁹⁶ Två ännu nyare avhandlingar från 2007, fokuserar på läsning. Litteraturarbetets möjligheter är titeln på Karin Jönssons bok om barns läsning i årskurs F-3.⁹⁷ I sin avhandling *Läskulturer*, Har Annette Ewald studerat grundskolans mellanår och givit en intressant och mycket tänkvärd bild av skolan och läsningen.⁹⁸

Referenser

- Adam, N. & Wild, M, 1997. ”Applying CD-ROM interactive storybooks to learning to read”. I: *Journal of Computer Assisted Learning*, 13, s. 119-132.
- Adams, Marilyn Jager, 1990. *Beginning to Read – Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Appleyard, Joseph A., *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*, 1991.
- Beals, Diane E. & De Temple, Jeanne M., 1993. *The Where and When of Whys and Whats: Explanatory Talk Across Settings*. MS.
- Björk, Maj & Liberg, Caroline, 1996. *Vägar in i skriftspråket - tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.
- Brink, Lars, *Försvunna bokslukare? Om läslust och och läsvanor hos elever i grundskolan i fyra Gävleborgskommuner*, 2000.
- Britsch, Susan J. & Meier, Daniel, R., 1999. ”Building a Literacy Community: The Role of Literacy and Social Practices in Early Childhood Programs”. I: *Early Childhood Education Journal*, Vol. 26, No. 4, s. 209-215.

94 Lpo 94, s.11-12.

95 Skolverket, 2000, s. 96

96 Jonsson, Carin, 2006. *Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. NAPA - Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete. Umeå universitet.

97 Jönsson, Karin, 2007. *Litteraturarbetets möjligheter. En studie i barns läsning i årskurs F-3*. Malmö högskola. Malmö: Studies in educational sciences No 33.

98 Ewald, Annette, 2007. *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö: Studies in educational sciences No 29.

- Brown, A.L., Palincsar, A.S. & Armbruster, B., 1984. "Inducing comprehension-fostering activities in learning situations" I: Mandle, H.H., Stein, N. & Trabasso, T., (red.), Learning from texts. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 255-287.
- Bus, Adriana G., 2001. "Parent-Child Book Reading Through the Lens of Attachment Theory". I: Verhoeven, Ludo & Snow, Catherine E. (red.), Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Ass. Pub., s. 39-53.
- Bus, m.fl., 1995. "Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy". I: Review of Educational Research, 65:1, s. 1-21.
- Cochran-Smith, 1984. The Making of a Reader. Norwood, NJ: Ablex.
- Cohen, Moshe & Riel, Margaret, 1989. "The Effect of Distant Audiences on Students' Writing". I: American Educational Research Journal, 26., s. 143-159.
- Dahlgren, Gösta & Olsson, Lars-Erik, 1985. Läsning i barnperspektiv. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dyson, Anne Haas, 1993. Social Worlds of Children Learning to Write in an Urban Primary School. NY: Teachers College Press.
- Dyson, Anne H., 1995. "Writing Children. Reinventing the Development of Childhood Literacy". I: Written Communication, Jan 95, Vol. 12, Issue 1., s. 4-47.
- Dyson, Anne H. (1997a). "Rewriting for, and by, the children. The Social and Ideological Fate of a Media Miss in an Urban Classroom." I: Written Communication, Jul97, Vol. 14, Issue 3, s. 275-313.
- Dyson, Anne Haas, 1997b. Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture and Classroom Literacy. NY/London: Teachers College Press.
- Dyson, Anne Haas, 2001. "Donkey Kong in Little Bear Country: A First Grader's Composing Development in the Media Spotlight." I: The Elementary School Journal. Vol. 101, No. 4., s. 417-433.
- Dysthe, Olga, 1996. Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära. Lund: Studentlitteratur.
- Evensen, Lars Sigfred, 1997. "Å skriv seg stor: Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skriving." I: Evensen, Lars Sigfred & Hoel, Torlaug Løkensgaard, (red.), Skriveteorier og skolepraksis. Oslo: LNU/Cappellan Akademisk Forlag, s. 155-178.
- Gee, James Paul, 2000. "Teenagers in New Times: A New Literacy Studies Perspective." I: Journal of Adolescent and Adult Literacy, Feb2000, Vol. 43, Issue 5, s. 412-420.
- Gee, James Paul, 2001. "Reading as Situated language. A sociocognitive perspective." L: Journal of Adolescent & Adult Literacy, 44:8, s. 714-725.
- Gunnarsson, B-L, 1982. Lagtexters begriplighet. En språkfunktionell studie av medbestämmandelagen. Lund: LiberFörlag.
- Heath, Shirley Brice, 1983. Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hjälme, Anita, 1999. Kan man bli klok på läsebatten? : Analys av en pedagogisk kontrovers. Solna: Ekelunds Förlag AB. /diss./
- Kamberelis, G. & Bovino, T.D., 1999. "Cultural artifacts as scaffolds for genre development". I: Reading Research Quarterly, 34:2, s. 138-171.
- Kenner, Charmian, 2000. "Symbols Make Text. A social semiotic analysis of writing in a multilingual nursery." I: Written Language and Literacy. Vol. 3(2), s. 235-266.
- Kress, Gunther, 1989. Linguistic processes in sociocultural practice. Oxford: Oxford University Press.
- Langer, Judith A., 1999. Beating the Odds: Teaching Middle and High School Students To Read and Write Well. National Research Center on English Learning and Achievement, Albany, NY.
- Langer, Judith A., 1995. Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction.
- Langer, Judith A., 1992. Literature Instruction. A Focus on Students Response. Urbana, Ill.: NCTE.
- Leseman, Paul P.M. & de Jong, Peter F., 2001. "How Important Is Home Literacy for Acquiring Literacy in School?" I: Verhoeven, Ludo & Snow, Catherine E. (red.), Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Ass. Pub., s. 71-93.

- Liberg, Caroline, 2001. "Den livsvida och livslånga läs- och skrivutvecklingen och svensklärares uppdrag". I: Att växa med språk och litteratur. Svenskläraryrkesförbundet årskrift 2000, s. 109-124.
- Liberg, Caroline, 1996. "Läsförståelse." I: Gisela Håkansson & Ulrika Nettelblad (red.), Språkförståelse. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Lund, 9-11 november 1995. ASLA:s skriftserie nr 9, s. 127-142.
- Liberg, Caroline, 1993. Hur barn lär sig läsa och skriva. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline, 1990. Learning to Read and Write. Uppsala: Department of Linguistics.
- Littleton, Eliza Beth, 1998. "Emerging Cognitive Skills for Writing: Sensitivity to Audience Presence in Five-Through Nine-Year-Olds' Speech." I: Cognition and Instruction, 16(4), s. 399-430.
- Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Luke & Freebody, 1997. "Shaping the social practices of reading." I: Muspratt, S. & Luke, A. & Freebody, P. (red.), Constructing Critical Literacies - Teaching and Learning Textual Practice. Cresskill: Hampton Press.
- Malmgren, Lars-Göran, 1997. Åtta läsare på mellanstadiet. Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv.
- McGill-Franzen, Anne & Allington, Richard, 1999. "Putting books in the classroom seems necessary but not sufficient." I: Journal of Educational Research, Nov/Dec99, Vol. 93 Issue 2., s. 67-75.
- Nationella kvalitetsgranskningarna, Skolverket, 1998.
- Nerman, B., 1985. "Om dikt, läsning och liv." I: Dahl, Karin (red.), I språkets rum. Stockholm: Liber förlag, s. 11-24.
- Palinscar & Brown, 1989. "Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension." I: Brody, J. (red.), Advances in research of teaching. Vol. 1, s. 35-72. Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Palinscar, A.S., Brown, A.L. & Campione, J.C., 1993. Vol.1. Greenwich, Connecticut: JAI Press, s. 35-72. "First-grade dialogues for knowledge acquisition and use." I: Forman, E.A. Minick, N. & Stone, C.A. (red.), Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development. New York: Oxford University Press. s. 43-57.
- Pappas, C.C., 1991. "Young children's strategies in learning the "book language" of information books." Discourse Processes, 14, s. 203-225.
- Pappas, C.C., 1993. "Is narrative 'primary'? Some insights from kindergartners' pretend readings of stories and information books". I: Journal of Reading Behavior: A Journal of Literacy, 25, s. 97-129.
- Pellegrini, Anthony D., Galda, Lee, Shockely, Betty & Stahl, Steven, 1995. "The nexus of social and literacy experiences at home and school: implications for primary school oral language and literacy." I: British Journal of Educational Psychology, 65. s. 273-285.
- Reinking, David, 2001. "Multimedia as an Environment for Engaged Readers." I: Verhoeven, Ludo & Snow, Catherine E. (red.), Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Ass. Pub., s. 195-221.
- Scollon, Ron & Scollon, S., 1981. Narrative, literacy, and face in interethnic communication. Norwood, NJ: Ablex Publishing Company.
- Skolverket, 1999. Förordning om särskilda program för gymnasieskolans program, SKOLFS 1999:12. Skolverket, 2000. Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier.
- Snow, C.E., 1983. "Literacy and language: relationships during the preschool years". I: Harvard Educational Review, 53, s. 165-189.
- Säljö, Roger, 2000. Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Verhoeven, Ludo & Snow, Catherine, E., 2001. "The contracts of literacy: what children learn from learning to read books". I: Teale, W.H. & Sulzby, E. (red.), Emergent literacy: writing and reading. Norwood: Ablex Publishing Company, s. 116-138.
- Williams, Geoff, 1995. Joint book-reading and literacy pedagogy: A socio-semantic examination. Volume 1. Macquarie University: School of English and Linguistics.