Ur KB:s samlingar
Digitaliserad år 2014
KUNGL. BIBLIOTEKET
National Library of Sweden

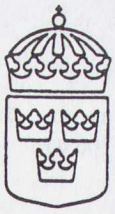
Ref

SOU 1989:114

Livlina för livslångt lärande.

"SAKTA MEN SÄKERT, MED RÖTTERNA I JORDEN"

1989-10-25



Statens offentliga utredningar
1989:114
Utbildningsdepartementet

Livlina för livslångt lärande

Bakgrundsanalyser till ett pedagogiskt program för kommunernas uppföljningsverksamhet

Torsten Madsén
Ingegärd Sandström

Rapport från skola – arbete – utredningen
Stockholm 1989

Allmänna Förlaget har utgivit en bibliografi över SOU och Ds som omfattar åren 1981—1987. Den kan köpas från förlagets Kundtjänst, 106 47 STOCKHOLM. Best.nr. 38-12078-X.

Beställare som är berättigade till remissexemplar eller friexemplar kan beställa sådana under adress:
Regeringskansliets förvaltningskontor
SOU-förrådet
103 33 STOCKHOLM
Tel: 08/763 23 20 Telefontid 8^{10}—12^{00} (externt och internt)
08/763 10 05 12^{00}—16^{00} (endast internt)

Omslagsbild:
Linda Macke och övriga
Bild- och Formelever lå 1989/1990
Ungdomscentrum, Göteborg

Produktion Libergraf
Omslagsoriginal Libergraf/Design
ISBN 91-38-10477-6
ISSN 0375-250X
Svenskt Tryck Stockholm 1990 031237

Förord

Denna text är resultatet av ett uppdrag från Skola–Arbete–Utredningen, som under 1988–1989 genomfört en översyn av det kommunala uppföljningsansvaret för ungdomar. Vårt uppdrag var att med inriktning mot uppföljningsansvaret göra en studie av mötet mellan barns och ungdomars uppväxtvillkor och skolans undervisning, med tonvikt på läs– och skrivutvecklingen. Texten skall bl a kunna ligga till grund för utarbetande av lokala pedagogiska program i den kommunala uppföljningsverksamheten.

Vårt arbete har genomförts parallellt med utredningens arbete. Huvuddelen av denna text utarbetades under sommaren 1989, medan de avslutande avsnitten färdigställdes i oktober–december samma år. Utredningen avlämnar sitt betänkande i slutet av december. Vi har således inte kunnat anpassa vår analys och våra exempel till utredningens förslag. När vi refererar till det praktiska arbetet är det därför med utgångspunkt ifrån dagens förhållanden. Huvuddelen av texten är en analys av varför vissa elever får svårigheter i skolan och hur det pedagogiska arbetet i uppföljningen bör läggas upp för att motsvara dessa elevers behov. Denna analys menar vi är giltig, oberoende av vilka organisatoriska lösningar som beslutas för det framtida uppföljningsansvaret. Vi har emellertid också utifrån denna analys synpunkter på hur verksamheten bör organiseras. Analysen ger också perspektiv på hur svårigheterna som dessa elever drabbats av kan förebyggas i skolarbetet.

Texten bygger mycket på modern inlärnings– och språkforskning. Det betyder inte att det är en *vetenskaplig* text, med de krav en sådan ställer på reservationer och entydiga belägg för alla slutsatser. Vi är medvetna om att forskare ofta kommer till skilda resultat, när de utgår ifrån olika grundläggande föreställningar om det fenomen de skall undersöka. Det-

ta är en *pedagogisk* text. Det innebär att vi har försökt göra en problemanalys, som är en syntes av en mängd forskningsresultat, sammanställda och tolkade med utgångspunkt i vår egen grundsyn på språk och lärande. Vi utgår hela tiden ifrån en *utvecklingssyn på lärande*, som motsvarar den människo- och kunskapssyn som finns uttryckt i skolans läroplaner. Det är utifrån detta grundläggande synsätt vi argumenterar för vissa bestämda riktlinjer, när det gäller det pedagogiska arbetet i uppföljningen.

Våra egna praktiska erfarenheter bidrar både med referensramarna för analysen och en del praktiska exempel. Vi har bägge en bakgrund som gymnasielärare, Torsten i samhällsvetenskapliga ämnen och Ingegärd i svenska och tyska samt som speciallärare. Torsten har sedan 1982 främst arbetat med lärarfortbildning och forskning med tonvikt på skolans arbetslivskontakter. Ingegärd har under samma tid huvudsakligen arbetat som speciallärare i gymnasieskolan och därvid särskilt intresserat sig för elevers läs- och skrivutveckling. Hon har också arbetat mycket med lärarfortbildning med inriktning på elever med svårigheter samt processinriktad skrivning. Av praktiska skäl skriver vi genomgående *vi* i texten, men exemplen som avser arbetet med elevers läs- och skrivutveckling är naturligtvis hämtade ifrån Ingegärds erfarenheter och analysen av ungdomsplatsernas pedagogiska betydelse ifrån Torstens. Vi svarar bägge för hela texten i dess slutliga form. Avsnitt 1, 2, första delen av avsnitt 5 samt avsnitt 6 har ursprungligen utarbetats av Torsten, medan Ingegärd svarat för avsnitt 3, 4 samt andra delen av avsnitt 5. Avsnitten 7 och 9 har vi utarbetat tillsammans.

Avsnitt 8, om invandrarelevernas speciella situation i uppföljningen, har utarbetats av metodiklektor Siv Asarnoj, speciallärarlinjen vid Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Hon arbetar också som gymnasielärare i svenska och speciallärare vid Tensta gymnasieskola, där en mycket stor andel av eleverna har invandrarbakgrund. Vi har haft ett intensivt och givande tankeutbyte med henne under hela tiden som texten vuxit fram. Hennes avsnitt bygger på samma utvecklingssyn som vår analys och anknyter till våra tidigare resonemang, men hon fördjupar dem med speciell hänsyn till minoritetselever med annorlunda kulturell bakgrund.

Läsare som har egen erfarenhet av arbetet i uppföljningen tycker kanske att vissa av våra slutsatser i avsnitt 6 och 7 verkar självklara – i

denna riktning arbetar man ju redan i uppföljningen! Vi är helt medvetna om det. Vad vi vill göra är att ge en teoretisk bakgrundsanalys, som kan vara ett stöd för en vidareutveckling av detta arbete. Vi tror att det är viktigt att man även kan ge teoretiska argument för ett arbetssätt, som man ofta utvecklat intuitivt och som framtvingats av de faktiska förutsättningarna för arbetet. Men vi vill också genom texten bidra till att läsare som saknar egen praktisk erfarenhet från uppföljningen, t ex skolpolitiker och skolledare, får en djupare förståelse för hur kvalificerat det pedagogiska arbetet i uppföljningen är och vilka stora krav det ställer på personal och resurser.

Vi har under arbetets gång fått mängder av värdefulla synpunkter på våra utkast från människor med erfarenheter av både uppföljningsverksamhet och skola. Vi tackar alla för detta ovärderliga stöd och hoppas att alla som arbetar i uppföljningen kan ha glädje av och finna stöd i texten. Vi vill rikta ett speciellt tack till Birgita Allard och Bo Sundblad, vars forskning om läs- och skrivutveckling har varit en mycket viktig inspirationskälla för oss. De har också läst och kommenterat texten i manus. Högskoleadjunkt Kerstin Bergöö i Lund har bidragit med många uppslag om undervisningsexempel till den kommenterade litteraturlistan. Adjunkt Lennart Nilsson och adjunkt Jan H. Pettersson, bägge Lund, har bidragit till avsnitt 7 med sina erfarenheter av engelsk- respektive matematikundervisning för uppföljningselever. Jan H. Pettersson har också hjälpt oss med en minutiös språkgranskning. Eftersom vi inte alltid har följt hans råd, påtar vi oss dock det fulla ansvaret för kvarstående otydligheter i texten.

Till sist vill vi framföra ett varmt tack för entusiastiskt stöd och uppmuntrande tillrop från utredningens sekreterare, departementsekreterare Anne-Outram Mott. Vi är glada och stolta över att hon vågade anförtro oss detta inte helt enkla uppdrag!

Lund i december 1989

Torsten Madsén

Ingegärd Sandström

Bild: Cecilia Torudd

Innehållsförteckning

1	**Introduktion – om den förlorade läslusten**	11
1.1	Bakgrund till texten	11
1.2	Vilka skriver vi om?	12
1.3	Vilka skriver vi för?	14
1.4	Om behovet av en gemensam pedagogisk grundsyn	16
1.5	Textens inriktning och disposition	18
2	**Samhällsutvecklingen och de pedagogiska problemen**	21
2.1	Behovet av en teori om utbildning	21
2.2	Utbildningens grundproblem – förr och nu	22
	2.2.1 Ett läroplansteoretiskt perspektiv på utbildning	22
	2.2.2 Pedagogiska processer i ett förindustriellt samhälle	23
	2.2.3 Dagens pedagogiska problem	25
	2.2.4 Vardagskunskaper, skolkunskaper och självuppfattning	27
2.3	Ett framtidsperspektiv på utbildningsbehoven	33
3	**Läs- och skrivutvecklingen i ett teoretiskt perspektiv**	37
3.1	Behovet av en orientering om läs- och skrivutveckling	37
3.2	Läsutveckling	38
	3.2.1 Om begreppet läsutveckling	38
	3.2.2 Läsutvecklingsschemat	39
	3.2.3 Vem kan läsa?	44
	3.2.4 Bokslukaråldern	44
	3.2.5 Om läsprocessen	45
3.3	Skrivutveckling	47
	3.3.1 Om begreppet skrivutveckling	47
	3.3.2 Nytt perspektiv	48
	3.3.3 Skriva – ett sätt att tänka!	49

3.3.4 Skrivprocessen 50
3.4 Funktionalisering – en ny syn på svenskundervisning 53

4 Hinder för läs- och skrivutveckling 55
4.1 Elevers grundskoleerfarenheter 55
4.2 Nio år i skolan för alla – liten behållning för somliga 57
4.2.1 Olika bakgrund – olika förhållningssätt 57
4.2.2 Lekande lätt 57
4.2.3 Motvind 58
4.3 Onda cirklar 59
4.3.1 Språklig bakgrund 59
4.3.2 Lågstadiet 60
4.3.3 Mellanstadiet 61
4.3.4 Högstadiet 62
4.3.5 Behovet av en förändrad självbild 63

5 Bakgrundsfaktorer som påverkar skolframgången 65
5.1 Utgångspunkter för analysen 65
5.2 Mötet mellan primär och sekundär socialisation 66
5.2.1 Begreppsbestämningar 66
5.2.2 Klassbakgrund och socialisationsmönster 68
5.2.3 Olika sätt att organisera tillvaron – en svensk studie 70
5.2.4 Skillnader i prestationsmotiv och tidsperspektiv 73
5.3 Flickor och pojkar i skolan – olika roller och olika strategier 74
5.3.1 Könsklyftan djupare än klassklyftan? 74
5.3.2 Kollisionen mellan skolkoden och flickkoden 77
5.3.3 Dubbla budskap leder till passivitet 78
5.3.4 Lotta – eller hur man blir en tyst flicka 79

6 Ungdomsplatserna – hävstång för uppföljningen 83
6.1 Vad betyder ungdomsplatserna för ungdomarna? 83
6.2 Den isolerade skolan – ett OECD-perspektiv 84
6.2.1 Förlängd skolgång är inget universalmedel! 84
6.2.2 Vad är det arbetsplatserna ger? 87
6.3 Praktik och prao i den svenska skolan 89
6.4 Ungdomsplatsernas betydelse i uppföljningsansvaret 91
6.4.1 Samma typ av behov – men större! 91
6.4.2 Positivt tillskott till självkänslan 91
6.4.3 Självkännedom, identitetsutveckling och studie- och yrkesval 92

6.4.4 Vuxenkontakten – trygghet och identifikation 94
6.4.5 Ungdomsplatsen som utgångspunkt för utbildningsinslagen 95

7 Konsekvenser för arbetet i uppföljningsverksamheten 97
7.1 Om lärarprofessionalism 97
7.2 En utvecklingssyn på inlärning 98
7.2.1 Barns tankeutveckling 98
7.2.2 Eleverna i uppföljningen – att bryta onda cirklar 101
7.2.3 Kunskapssyn, kommunikation och lärande 105
7.3 Riktlinjer för det pedagogiska arbetet 113
7.3.1 Hur inleder man arbetet? 113
7.3.2 Att arbeta vidare med läsningen 115
7.3.3 Att arbeta med skrivande 116
7.3.4 Ytterligare exempel på innehåll för läsning och skrivande 118
7.3.5 Annat ämnesinnehåll i utbildningsinslagen 120
7.4 Ramar för den pedagogiska verksamheten 123
7.4.1 Att inte likna vanlig skola 123
7.4.2 Gruppvis och/eller enskild undervisning? 123
7.4.3 De tysta flickorna – i egen grupp? 125
7.4.4 Om stabilitet i undervisningsgrupperna 126
7.4.5 Personalresurser och personalutveckling 127
7.4.6 Tidsramar för utbildningsinslagen 129

8 Minoritetselevens, invandrarelevens, speciella problem i ungdomsuppföljningen (Siv Asarnoj) 131
8.1 Syfte och definition 132
8.2 Är det verkligen bara ett språkproblem? 133
8.2.1 Hur har deras läs- och skrivundervisning sett ut i grundskolan och hur fortsätter ungdomsuppföljningen? 134
8.2.2 Hur lär man sig språk – hur lär man sig ord – egentligen? 135
8.2.3 Träning av s.k. basfärdigheter hjälper inte! 135
8.2.4 Se likheter i stället för skillnader! 136
8.3 Forskning om skolmisslyckanden. Faktorer som är betydelsefulla 136
8.3.1 "Hemmets läroplan" slår igenom 137
8.3.2 Hur gör man när man pluggar i Sverige, egentligen? 137

8.3.3 Olika studiemönsters betydelse 138
8.3.4 Föräldrarnas roll 139
8.3.5 Nätverket, närsamhället, är av vital betydelse 139
8.4 Vad kan vi göra i stället? Krav på verksamheten 140
8.4.1 Inte bara ämneskunskaper! 140
8.4.2 Gemensam målsättning och grundsyn 141
8.4.3 Definition av läs- och skrivförmåga på andraspråket 142
8.4.4 Utvecklingssyn 142
8.4.5 Innehåll och arbetsformer 143
8.4.6 Ge eleven uttrycksmöjligheter! 144
8.4.7 Det viktiga med förarbetsfasen 145
8.4.8 Bli textslukare! 145
8.5 Ett konkret exempel 146
8.5.1 "Torftigt språk" 146
8.5.2 Närläsning 147
8.5.3 Efterarbetet 148
8.5.4 Men grammatiken och rättstavningen då? 149
8.5.5 Sammanfattning 150

9 Frirummets betydelse – om behovet av uppföljningen 155
9.1 Ramar och pedagogiska processer 155
9.2 Flexibelt arbete över sektorsgränserna 158
9.3 Uppföljningen – parallellskola eller frirum? 159

Noter till texten 161

Kommenterad litteraturlista för vidare fördjupning 169

Litteratur 181

1 Introduktion – om den förlorade läslusten

1.1 Bakgrund till texten

Kommunernas uppföljningsansvar avser ungdomar under 18 år, som efter avslutad grundskola varken genomgår reguljär utbildning eller har stadigvarande arbete. Vi vet av olika undersökningar att ungdomarna i den kommunala uppföljningsverksamheten är en mycket heterogen grupp, som uppvisar en nästan lika stor spridning på olika bakgrundsvariabler som eleverna i gymnasieskolan (1). I uppföljningsverksamheten inkluderas allt från välmotiverade elever med goda betyg och förkunskaper, som väntar på att komma in på vårdlinjen efter jul, till elever med stora psykiska eller sociala problem, som saknar fullständiga grundskolebetyg. I en mellangrupp finns de som lyckats mindre bra i grundskolan och som inte kommit in på önskad gymnasielinje. Andra har påbörjat gymnasiestudier men hoppat av efter en tid.

Denna text är avsedd att kunna användas som *en teoretisk grund för den pedagogiska verksamheten inom kommunernas uppföljningsansvar*. Vi tänker då inte bara på utbildningsinslagen parallellt med ungdomsplatserna utan inkluderar även andra inslag, som t ex arbetslivsorientering under uppföljningsperioderna och olika former av yrkesinriktade kurser. Vi vill också gärna inkludera tiden på ungdomsplatserna i den pedagogiska verksamheten. Med tanke på hur olika ungdomarna i uppföljningen är och hur skilda behov de har kan vi i vår analys inte beakta alla variationer. Därför skall vi inledningsvis lite närmare avgränsa både vilken elevgrupp vi främst har i tankarna när vi skriver och vilken målgrupp vi främst skriver för.

1.2 Vilka skriver vi om?

Den grupp vi i första hand tänker på är mer eller mindre "skoltrötta" elever med låga eller ofullständiga grundskolebetyg. De kan ha kommit till uppföljningen på flera olika sätt. De har kanske inte alls sökt gymnasieskolan eller sökt men inte kommit in. De kan också ha kommit in men ångrat sig och aldrig påbörjat utbildningen eller hoppat av efter en kortare eller längre tid. Avhoppsmotiven kan vara flera, men motivationsproblem och svårigheter att följa undervisningen är dominerande. Orsakerna till att de hamnar i uppföljningen är med andra ord i huvudsak av *pedagogisk* karaktär.

I uppföljningsverksamheten hamnar i ökande utsträckning elever från särskola, men också ungdomar som har stora sociala och/eller psykiska problem Visserligen tror vi att även dessa elever skulle ha glädje av en pedagogik med de förtecken som vi kommer att rekommendera, men vi menar att man när det gäller elever med uttalade psykiska eller sociala problem, i första hand måste ta itu med dessa, innan man kommer särskilt långt med pedagogiska insatser. Det är alltså inte primärt denna grupp vi har i åtanke.

Invandrarelever, som ofta kommer till uppföljningen med dåliga förkunskaper, men inte sällan med en positiv inställning till fortsatta studier, inkluderar vi i den grupp vi särskilt tänker på. Förutom att de generella slutsatser vi drar har direkt relevans även för dem, kommer invandrarelevernas speciella problematik också att behandlas i ett separat avsnitt.

Typiska symptom för den grupp ungdomar vi har i åtanke när vi skriver är därför vad som normalt brukar etiketteras som *"kunskapsbrister"*, *"dålig självkänsla"* och *"skoltrötthet"*. Detta gäller en stor del av eleverna inom uppföljningsverksamheten. Beteckningarna antyder samtidigt några av de viktigaste motiven för de pedagogiska insatser som måste organiseras.

För att illustrera de problem vi framförallt har i åtanke skall vi här låta ungdomarna själva komma till tals via olika studier som genomförts.

Inger Petrusch genomförde 1980 på uppdrag av gymnasieutredningen en studie av hur arbetslösa ungdomar uppfattade sin situation. (2) Ungdomarnas skolerfarenheter kunde där t ex ta sig följande uttryck:

> Att gå i skolan var bara slöseri med tid. Yrkesutbildning är en helt annan sak, man har inte nytta av kunskaper. Mellan- och högstadiet var lika jobbiga.
>
> Man fattade inte vad man höll på med.
>
> Det var tråkigt att läsa böcker och stenciler, det blev för mycket ihopblandat.
>
> Klassen retade mig för jag vågade inte läsa högt.

I den offentliga utredningen om "Utslagningen i grundskolan" (SOU 1983:63) redovisas en mindre specialstudie av utslagna elever i tre kommuner, d v s i detta fall elever som varit föremål för anpassad studiegång. I den beskrivs bl a ett antal elevers skolhistoria. Några illustrativa elevcitat: (3)

> NO har jag aldrig varit haj på. Det är så knepigt med alla såna där molekyler och atomer. Det går inte att förstå.
>
> Jag förstod inte vad läraren talade om.
>
> När jag fick frågor kunde jag inte svara på dem.
>
> Man känner sig lite aggressiv om man inte kan. Så läser man om, läser fel och blir arg och så spårar det ur helt. Jag lägger ihop boken, så sitter jag bara och tittar.

I SÖ:s studie "Kvalitativ uppföljning av kommunernas uppföljningsansvar 1984/85" redovisas bl a intervjuer med ungdomar som hade erfarenhet av såväl uppföljningsverksamheten som gymnasieskolan. Deras skolerfarenheter kan alltså avse både grundskolan och gymnasieskolan, men de gör också intressanta jämförelser med sina upplevelser på ungdomsplatserna: (4)

> Det verkar vara viktigare att hinna med kursen än att man begriper.
>
> Det kändes som om man gick i skolan för att läraren skulle bli nöjd.
>
> Jag hade inte pallat med gymnasiet direkt efter grundskolan.
>
> En gymnasieskola för alla – det låter som ett hot.
>
> I skolan frågar man bara efter vad man är dålig på, men på arbetet frågar dom efter vad man kan.
>
> På arbetet var jag Marie, i skolan bara en anonym elev.

I skolan räknas bara det som kan betygsättas.

Studierna säger ingenting om hur frekventa denna typ av svar är. Vår avsikt är inte heller att ta ställning till hur representativa de är för ungdomar i uppföljningsverksamheten. Vi tror dock att alla som har erfarenheter därifrån känner igen dem. Ungdomarnas utsagor ser vi som konkreta exempel på symptom, som vi avser att närmare analysera orsakerna till. De illusterar rätt väl hur problemen ser ut för den elevgrupp som vi främst tänker på. Längre fram i texten kommer läsaren att få möta Pelle, pojke från arbetarklass som misslyckats i skolan, och Lotta, en av de många tysta flickorna i uppföljningen. De får personifiera de generella pedagogiska problem som hela texten handlar om.

1.3 Vilka skriver vi för?

I första hand tänker vi på olika kategorier som direkt sysslar med uppföljningsverksamheten. Vi vänder oss till alla som arbetar med olika utbildningsinslag, vare sig det handlar om allmänna ämnen i utbildningsinslagen, medan eleverna är på ungdomsplatser, eller om yrkesinriktade ämnen i t ex lokalt arbetsmarknadsanpassade kurser. Vi menar att de riktlinjer för arbetet vi försöker ge är relevant för alla typer av undervisning i uppföljningsverksamheten, även om slutsatserna naturligtvis på olika sätt måste anpassas till den konkreta situationen.

Men vi tänker också på andra kategorier i uppföljningsverksamheten än dem som arbetar med direkta utbildningsinslag. Vi tror att *alla* som arbetar med ungdomarna har stor glädje av en fördjupad teoretisk förståelse för vad som kan ligga bakom det som yttrar sig som "skoltrötthet". Vi har ibland själva som lärare mött en för oss besvärande brist på förståelse för grundläggande pedagogiska problem hos andra yrkeskategorier som är verksamma i skolan. Varje yrkeskategori präglas naturligtvis av de perspektiv som dominerar i den egna grundutbildningen. I skolan – och därmed även uppföljningen – bör enligt vår mening de pedagogiska problemen stå i fokus. Det hindrar naturligtvis inte att andra typer av kunskaper är mycket väsentliga för verksamheten.

Syo–funktionärer är i uppföljningen engagerade inte bara som vägledare. Ofta har de också mera övergripande funktioner. I bägge fallen behövs den fördjupade pedagogiska förståelsen. Elevernas skolerfarenhe-

ter är en grundläggande förutsättning för vägledningsprocessen inom uppföljningen. Många elever kommer dit med främst negativa skolerfarenheter:

> Att vägleda en elev med dåligt eller obefintligt självförtroende till vidare studier är en närmast omöjlig uppgift, eftersom hon under flera år i skolan lärt sig att hon ingenting kan och ingenting förstår. Hur skall hon med de erfarenheterna kunna ha en realistisk uppfattning om vad hon duger till och passar för? Det dåliga självförtroendet är troligtvis en följd av dålig läsförståelse och svårigheter att tillgodogöra sig andras erfarenheter genom abstrakta texter i läroböckerna. Att till denna elev erbjuda skriftlig information och sedan utifrån denna diskutera olika alternativs för- och nackdelar måste bli ett skenbart vägledningssamtal. "Hur skall man veta vad man vill bli när man inte har fått pröva på det?" För att denna elev skall kunna komma till insikt och mognad om vad hon vill bli och fördelarna med en gymnasieutbildning, måste hon få erfara att hon är duktig på något, att hon kan klara av ett arbete. SYO står inför ett erfarenhetsproblem och inte ett informationsproblem som många vill uppfatta det som. (5)

Till ovanstående vägledningsanalys av Kerstin Borhagen vill vi bara tillägga att vi tror att en djupare förståelse för varför eleverna får svårigheter i skolarbetet också är ett viktigt stöd för vägledaren. För elever med en negativ självbild är annorlunda erfarenheter naturligtvis det viktigaste, men kanske kan man också delvis påverka självbilden genom alternativa tolkningar av deras skolerfarenheter.

En viktig målgrupp för våra resonemang är också handledarna på ungdomsplatser. All erfarenhet visar deras stora betydelse som identifikationsobjekt och vuxna förebilder för eleverna. Ofta får eleverna en annan inställning till fortsatta studier, när de möter handledare som värderar utbildning högt. Ungdomsplatserna är på ett sätt de kanske viktigaste pedagogiska inslagen i uppföljningsverksamheten. Man bör därför försöka utnyttja den trovärdighet och status som handledarna har för att stödja t ex inlärningen i allmänna ämnen. Men handledarnas egen förståelse för elevernas skolproblem är också viktig. En handledare, som förstår vikten av att elever med svårigheter utvecklar sin läs- och skrivförmåga, kan utnyttja olika autentiska situationer på arbetsplatsen för detta. Handledaren har också en viktig roll för att motverka en teorifientlighet, som beror på negativa skolerfarenheter.

Vi menar också att ungdomarna i uppföljningen, som inte lyckats i sin skolgång, är en väsentlig indikator på grundläggande problem i ungdomsskolan. I gruppen finns både de elever som valt bort skolan och de elever som skolan valt bort. Deras uttalade problem uppfattar vi som

den synliga toppen av ett isberg. En analys av de pedagogiska problemen i uppföljningsverksamheten kan inte bortse ifrån hur ungdomsskolan i övrigt fungerar. Uppföljningen existerar bl a därför att alla ungdomar inte far väl av eller känner sig hemma i grundskolan och gymnasieskolan. Det normala är att både elever och skolpersonal i första hand förlägger orsakerna till problemen hos eleverna själva. Vi vill, i likhet med de flesta forskare som studerar dessa problem, i stället se dem som signaler på att man på olika sätt behöver ändra verksamheten i ungdomsskolan. De svagaste grupperna känner tydligast av problemen. Mycket av det som vi skriver om är, om än i varierande grad, gemensamt för stora elevgrupper. Det ovan sagda innebär naturligtvis att det vi skriver har relevans även för dem som arbetar i ungdomsskolan.

Slutligen vill vi som en viktig målgrupp för denna text nämna skolledare samt skolpolitiker, inte minst på den lokala nivån. Vi tror att det är viktigt att alla som har någon form av övergripande ansvar för uppföljningsverksamheten har en grundläggande förståelse för de pedagogiska problem man där möter. Ofta har tyvärr uppföljningsverksamheten en mycket låg status, jämfört med den reguljära gymnasieutbildningen. Men det är här de allra bästa lärarna behövs, eftersom det rör sig om mycket krävande pedagogiska uppgifter.

1.4 Om behovet av en gemensam pedagogisk grundsyn

Lärare som skall arbeta med utbildningsinslag inom uppföljningsverksamheten måste kunna samarbeta med andra vuxna, som omger eleverna. Det räcker inte med kunskaper om barns och ungdomars utveckling samt erfarenheter av att möta elever med negativa skolerfarenheter och outvecklade färdigheter. De som svarar för utbildningsinslagen måste även kunna samordna sättet att förhålla sig till eleverna med övriga vuxna som omger eleverna.

I lika hög grad behöver de syo-funktionärer och socialarbetare som arbetar med eleverna insikter i grundläggande pedagogiska frågor. I en komplicerad pedagogisk situation är det nämligen speciellt viktigt att utveckla ett gemensamt synsätt, om man skall kunna ena sig kring tydliga mål för verksamheten. Utan tydliga mål finns det enligt vår mening en risk för att man organiserar i sig nog så positiva värmestugor,

för elever som på ett eller annat sätt farit illa under sin skoltid, men att man sedan, när det blir aktuellt med utbildningsinslag, medverkar till att eleverna får mera av en medicin som de redan fått i övermått under sin grundskoletid. Där har de ofta mött kompensatoriska specialpedagogiska insatser, t ex formell färdighetsträning i svenska, som de uppenbarligen inte blivit särskilt mycket bättre av.

Visserligen kan sådana insatser ibland lyckas bättre i uppföljningen, om eleverna mognat eller fått ett större självförtroende och en bättre motivation, t ex genom sin ungdomsplats. Men oftast betyder det trots allt att rötterna till elevernas teorifientlighet lämnas orubbade, även om eleverna gör vissa framsteg. Deras negativa bild av sig själva i relation till teoretiska studier undergår ingen grundläggande förändring. Om inte deras egen lust att lära sig och förstå världen väcks till liv, är risken stor för att de inte utvecklas vidare tankemässigt och inte heller i framtiden vågar söka sig till utbildningar och fortbildningssituationer, i vilka det finns teoretiska inslag. Vad de behöver möta är en *annorlunda undervisning*, som hela tiden baseras på *en utvecklingssyn på inlärning*. Innebörden av detta kommer att framgå av texten.

Symptomen, att eleverna är osäkra och ofta ovilliga att syssla med teoretiska studier, är bara toppen av ett isberg. Under ytan ligger flera stora problemkomplex, som bl a rör barns språkutveckling och deras sociala bakgrund. För att kunna planera och genomföra utbildningsinslag, som verkligen fungerar, och inte bara blir en uppehållande verksamhet, måste de vuxna som omger eleverna vara klart medvetna om dessa problem. Innehållet och arbetsformerna i undervisningen måste granskas och diskuteras utifrån en sådan kunskap. En viktig förutsättning för en sådan diskussion är att man öppet redovisar de dolda *teoretiska grundantaganden*, som det praktiska arbetet i en undervisningssituation baseras på. Alla lärare är dock inte helt klara över vilka grundantaganden deras undervisningsmetoder bygger på. Lärarutbildningen har ofta inte lagt grunden för denna typ av professionalism. Men lärare, som skall arbeta med elever som misslyckats under sin tidigare skoltid, behöver reflektera mycket över sådana saker för att klara det svåra arbete de förväntas utföra. Det kräver mycket stor lyhördhet från lärarnas sida, tillsammans med väl genomtänkta verksamhetsformer, som ger trygghet och kontinuitet. Arbetet förutsätter även djupgående kunskaper om hur barn från tidig ålder bildar begrepp och utvecklar sitt språk och tänkande.

1.5 Textens inriktning och disposition

Huvuddelen av denna text är teoretisk till sin natur. Det är en logisk konsekvens av att vi hävdar att allt målinriktat praktiskt handlande är *teoribaserat*. Vare sig vi är medvetna om det eller ej styrs vårt agerande av olika föreställningar om det vi håller på med. Man kan t ex inte organisera en inlärningssituation utan att bygga på någon form av föreställningar om hur inlärning går till. Att texten är teoretisk till sin natur betyder däremot inte att den saknar praktiska konsekvenser. "Ingenting är så praktiskt som en bra teori." (Kurt Lewin) Vi har försökt att vara så konkreta som möjligt i vår framställning. Det begränsade omfånget nödvändiggör emellertid en översiktlig framställning. För den som vill fördjupa sin förståelse ytterligare hänvisar vi till den kommenterade litteraturlistan.

Avsnitt 2 ger en teoretisk ram för att förstå utbildningsproblemens karaktär i ett modernt samhälle. Vi vill med den bl a problematisera innebörden i begreppet "skoltrötthet" och relatera det till samhällsutvecklingen och skolans samhällsfunktioner.

I avsnitt 3 ges som en bas för de fortsatta resonemangen en teoretisk översikt över läs- och skrivutveckling. Vi menar nämligen att skolsvårigheter och skoltrötthet ofta har sin grund i problem vid utvecklingen av den skriftspråkliga kompetensen. Avsnitt 4 ger en mera konkret bild av hur det kan gå till när elever misslyckas i sin läs- och skrivutveckling och hur detta påverkar deras skolresultat och allmänna inställning till studier. Med denna analys vill vi försöka ge en rimlig förklaring till hur vissa elever kan uppvisa så bristfälliga färdigheter – trots en nioårig skolgång.

Analysen har så här långt i huvudsak genomförts i generella termer. Men vi vet också att skolsvårigheter och skoltrötthet inte drabbar eleverna slumpmässigt. I avsnitt 5 för vi därför in social bakgrund och kön som viktiga faktorer för att förklara vilka som drabbas av problem i skolan och hur problemen kan yttra sig. I avsnitt 6 görs sedan en särskild analys av praktikens betydelse för uppföljningsverksamheten. Vi vet att ungdomsplatserna är det kanske viktigaste inslaget i uppföljningen. Men varför har praktiken så stor betydelse för eleverna?

I avsnitt 7 försöker vi dra ut och tydliggöra de pedagogiska konsekvenserna av vår tidigare analys. Även om vi inte tror att man kan ge några färdiga lösningar till hur en konkret undervisningssituation bör hanteras, anger vi här den pricipiella inriktningen och exemplifierar de praktiska konsekvenserna.

Avsnitt 8, som författats av Siv Asarnoj, anknyter till slutsatserna i avsnitt 7, med speciell tillämpning på invandrarelevernas situation i uppföljningen. I det avslutande avsnitt 9 drar vi så – utifrån den tidigare analysen – våra slutsatser om hur uppföljningsverksamheten bör organiseras.

2 Samhällsutvecklingen och de pedagogiska problemen

2.1 Behovet av en teori om utbildning

I inledningsavsnittet har vi konstaterat att många ungdomar i uppföljningsverksamheten är "skoltrötta" och har ett motstånd både mot utbildningsinslag och mot att börja i gymnasieskolan. Samtidigt vet vi att samhällsutvecklingen är sådan att utbildning blir en allt mera tvingande nödvändighet och att de elever som har brister i sina basfärdigheter behöver hjälp att utveckla dessa, innan de påbörjar någon utbildning i gymnasieskolan. Hur skall man då arbeta med dessa problem inom uppföljningen?

Vi tror att en klar teoretisk förståelse för hur utbildningsproblemen gestaltar sig i ett komplicerat samhälle som vårt bäst främjar såväl en djupare förståelse för ungdomarnas negativa skolerfarenheter som insikter om hur man metodiskt bör arbeta med utbildningsinslagen inom uppföljningsverksamheten. En sådan förståelse förutsätter ett historiskt perspektiv på utbildningsprocesserna i ett samhälle. Det är lättare att få syn på de grundläggande pedagogiska problemen, om man börjar analysen i ett mindre komplicerat samhälle, i vilket utbildningen ännu inte i någon större utsträckning förlagts till speciella institutioner. Vi vill med denna analys bl a försöka ge perspektiv på begreppet "skoltrötthet". Vad innebär det egentligen att elever är skoltrötta? Är det ett fenomen som uppkommer automatiskt för en viss grupp elever när de kommer i en viss ålder? Eller är det något som beror på hur skolan organiserats och hur skolarbetet ser ut? Vad kan detta i sin tur ha att göra med hur samhället ser ut?

2.2 Utbildningens grundproblem – förr och nu

2.2.1 Ett läroplansteoretiskt perspektiv på utbildning

Ulf P. Lundgren ger i en introduktionsbok i läroplansteori följande utgångspunkt för att förstå vad utbildning handlar om:

> För att en civilisation och en kultur skall kunna bestå och även förändras, måste varje generation samhällsmedborgare uppfostras och utbildas. Varje barn måste lära sig den självkontroll som existerande värderingar och sociala regler kräver. Varje barn måste lära sig att benämna omvärlden och hantera och förstå sin omgivning. (6)

Vad vi ofta utan ett historiskt perspektiv glömmer bort är att de pedagogiska uppgifter som belyses i citatet under huvuddelen av mänsklighetens historia har lösts utan att institutionen skola existerat. Utan skola rimligen inte heller någon skoltrötthet.

Ett samhälles och en kulturs fortbestånd förutsätter att två parallella processer fungerar. Den ena – *produktionen* – förser oss med de förnödenheter vi behöver för att överleva, t ex mat, kläder och tak över huvudet. Men produktionen kan inte fungera om inte barnen lär sig det som anges i citatet ovan. Den process varigenom detta sker – *reproduktionen* – innebär i princip att samhället återskapas, genom att en ny generation lär sig det som behövs för att den skall kunna bidra till produktionen. Skolor växer fram som en lösning, när reproduktionen inte längre kan ske direkt i produktionen. I övergången från ett självhushållande bondesamhälle till en varuproducerande bytesekonomi etableras efterhand ett växande utbildningssystem vid sidan om produktionen.

Utbildningssystemet måste i dag klara av samma processer som tidigare ägde rum direkt i produktionen. Något förenklat kan man säga att det är två huvudprocesser det handlar om, även om de i praktiken är intimt sammanvävda. Den ena – *socialisationen* – handlar om att överföra normer och värderingar och utveckla t ex arbetsmoral. Den andra – *kvalificeringen* – handlar om att överföra de kunskaper och färdigheter man behöver för att kunna delta i vuxenlivet och produktionen. I dagens samhälle har t ex läs– och skrivförmågan blivit en allt viktigare färdighet för alla.

Förutom dessa huvudprocesser har skolan i ett utvecklat samhälle även andra uppgifter eller samhällsfunktioner. En sådan är att hålla barn och ungdomar borta från de produktiva sammanhangen, tills de är tillräckligt kvalificerade och mogna för att kunna delta. Denna skolans *förvaringsfunktion* blir speciellt uttalad i tider av hög arbetslöshet. Kommunernas uppföljningsverksamhet tillkom under en period när ungdomar hade svårt att få arbete. "Skoltrötthet" skulle också kunna kallas för "längtan efter arbete" Vi vet att många ungdomar skulle välja bort utbildning om alternativet anställning fanns. En annan uppgift som skolan har är att se till att ungdomarna fördelar sig på de olika arbetsuppgifter som samhället behöver ha utförda. Samhället skulle inte heller fungera, om t ex ingen ville bli städerska eller svarvare. Skolans *sorteringsfunktion* tenderar också att förstärkas under tider med hög arbetslöshet. Men även när efterfrågan på arbetskraft är stor, kan inte alla elever få just de arbeten de skulle vilja ha. På något vis måste ett urval göras. Grunden för det urvalet ges i huvudsak redan av elevernas sociala bakgrund, men det förstärks och bekräftas oftast i skolan.

2.2.2 Pedagogiska processer i ett förindustriellt samhälle

Ett sätt att tydliggöra vilka pedagogiska problem som ligger bakom fenomenet skoltrötthet är att ta utgångspunkten i hur kvalificering och socialisation gick till i bondesamhället, innan produktion och reproduktion skilts åt. Förenklat uttryckt kan man säga att barnen slussades in i vuxenvärlden utan att man alls behövde vidta några speciella pedagogiska åtgärder. Barn och vuxna levde nära varandra. Arbete och boende var inte separerade. Barnen fick börja hjälpa till med olika sysslor så snart de var stora nog för det. Det var inte främst pedagogiska skäl som låg bakom barnens delaktighet – deras arbetskraft behövdes helt enkelt för försörjningen. Produktionsprocesserna var samtidigt öppna och konkreta. Man kunde se att fårens ull behövdes för att man skulle kunna spinna tråd och väva tyg till kläder. Vad man behövde lära sig för att få produktionen att fungera framgick direkt av sammanhangen. Barnen behövde inte i böcker läsa sig till det de måste kunna, utan kunde iaktta det mesta direkt eller få det förklarat muntligt. Dessutom låg arbetsmoralen inbyggd i de arbetsuppgifter barnen fick ta ansvar för, eftersom de var "på riktigt" och inte bara förberedande träning. Om man inte var uppmärksam när man skulle vakta fåren, utan lät något djur försvinna, fick detta påtagliga konsekvenser för familjens försörjning. I ett samhäl-

le av denna typ var både socialisation och kvalificering "inbyggd" i arbetet. Det finns ingen anledning att idealisera barnens situation, men de pedagogiska problemen var små. Det fanns ingen grund för skoltrötthet.

Valet av framtid var också okomplicerat. Barnen skulle i princip ta över efter sina föräldrar. Pojken kunde identifiera sig med fadern, flickan med modern. Barnen skulle i princip lära sig det som föräldrarna kunde. Identiteten formades genom att man imiterade föräldern av samma kön. Självförtroendet växte, efterhand som man kunde ta över och klara allt fler uppgifter. Föräldrarna var självklara auktoriteter som visste bäst. Även med andra vuxna förebilder hade barnen täta kontakter. De kunde tidigt föreställa sig vad det innebär att vara vuxen och vad man då måste klara av.

En pedagogisk tänkare, som tidigt och på ett mycket tydligt sätt beskrivit de pedagogiska problem som uppkommer i övergången mellan bondesamhälle och industrisamhälle, är John Dewey. Så här beskriver han den inlärningssituation som försvunnit i ett av sina inflytelserikaste verk, "Skolan och samhället", publicerat första gången 1899:

> Före fabrikssystemet fanns ett familje- och grannskapssystem. De av oss som är samlade här idag behöver bara gå tillbaka en, två eller högst tre generationer för att finna en tid när familjen var det naturliga centrum kring vilket man bedrev alla de nu typiska formerna för industriell sysselsättning. De kläder som bars var mestadels inte bara tillverkade i hemmen, familjens medlemmar var vanligtvis förtrogna med hur man klippte ullen av fåren, kardade, spann och satte upp en väv. I stället för att trycka på en knapp och lysa upp huset med elektriskt ljus var hela proceduren med att få ljus ett krävande arbetsförlopp, från att slakta djur och smälta fett till att göra vekar och stöpa ljus. ..... Hela den industriella processen var synlig, från produktionen av råmaterial på bondgården fram till att den färdiga varan började användas. Och inte bara det, praktiskt taget varje medlem av familjen hade sin egen uppgift i arbetet. Allt eftersom barnen växte till i styrka och duglighet, initierades de steg för steg i mysterierna kring åtskilliga arbetsprocesser. De angick alla direkt och personligen ända därhän att man själv deltog i arbetet.
>
> Vi kan inte bortse ifrån de inslag av disciplin och karaktärsdaning som fanns med i detta; övning i ordning och flit och i föreställningen om ett ansvar och en plikt att uträtta något, att producera något här i världen. Det fanns alltid något som behövde göras. Det var verkligen nödvändigt att varje medlem i familjen troget utförde sin del av arbetet i samarbete med andra ..... (7)

Naturligtvis saknas massor av nyanser i ovanstående förenklade bild av reproduktionen i ett bondesamhälle! Beskrivningens främsta syfte är

emellertid att vara utgångspunkt för en analys av dagens pedagogiska problem, som vi menar blir tydligare mot en sådan historisk bakgrund.

2.2.3 Dagens pedagogiska problem

En påtaglig skillnad mot den ovan beskrivna situationen är att man i skolan i dag måste göra ett *urval* av kunskaper. Det finns ingen konkret situation som avgör vad som är viktigt att kunna. Man måste då också på något vis kunna *motivera* för eleverna varför just dessa kunskaper är viktiga. Ännu för några årtionden sedan betraktades skolan och dess innehåll fortfarande av de flesta som en självklarhet. Skolan hade, som den västtyske forskaren Thomas Ziehe uttryckt det, en självklar aura. I dag möter lärare ofta frågan: Varför skall vi lära oss det här? Detta är skolans *motivations- eller legitimitetsproblem.* Inför många elever som kommer till uppföljningen är det en nyckelfråga hur man skall få dem intresserade av utbildningsinslagen och fortsatta studier i gymnasieskolan.

Ett problem som hänger nära samman med det föregående är elevernas möjligheter att upptäcka skolkunskapernas användning utanför skolan. *Förstår* de verkligen det som undervisningen handlar om? Kan de tillämpa de teoretiska kunskaperna i vardagsliv och arbetsliv? Ju lättare det är för eleverna att upptäcka sambandet mellan skolan och livet utanför desto mer motiverade blir de förhoppningsvis för studierna. När jag känner att kunskaperna hjälper mig att förstå och kontrollera min omvärld, är det som regel roligt att lära. Barn lär sig helt av egen drift massor av saker på detta sätt, innan de kommer till förskola och skola. Den förlängda skolgången har gjort det svårare att upptäcka kunskapers *bruksvärde*, eftersom det dröjer så länge innan man får tillämpa det man lär sig. Dessutom finns det en tendens i samhället att många produktionsprocesser och andra sammanhang blir allt mer abstrakta. Stora delar av samhället blir mer och mer osynligt, om man jämför med den öppenhet som Dewey så målande beskriver.

Nära kopplat till ovanstående är i sin tur de svårigheter som uppkommer, när vägen till kunskaperna huvudsakligen går via symboltolkning och symbolhantering. När inlärningen inte längre sker direkt i produktionen eller ute i samhället, utan istället äger rum i ett klassrum, tvingas man *tala* och *läsa* om saker som i regel finns någon annanstans. För-

mågan att läsa och förstå texter och inse vad de egentligen handlar om blir på detta sätt en nyckelfaktor för all inlärning. Det gäller att kunna se sambandet mellan "ordvärlden" och "sakvärlden". Har man i detta läge inte klarat av att lära sig läsa någorlunda bra på lågstadiet, är det bäddat för problem under resten av skolgången, eftersom nästan all inlärning bygger på läsning. Det är därför som den skriftspråkliga kompetensen blivit så betydelsefull för skolframgången – läsningen är skolans "grundbult"!

I dag är detta påtagligare än någonsin. Huvuddelen av yrkesutbildningen äger nu rum i skolan. Även på yrkeslinjerna är läsningen en förutsättning med den arbetsorganisation man har. Indivuduell inlärning enligt ett stationssystem med skriftliga instruktioner förutsätter en högt utvecklad läsförmåga, eftersom skriftliga instruktioner om hur man skall genomföra olika praktiska moment tillhör de absolut svåraste texterna att klara av. Elever, som mycket väl skulle kunnat lära sig ett yrkes grunder genom ett lärlingssystem ute på arbetsplatserna, får genom skolsituationen "inlärningsproblem".

Socialisationen till ansvar och självständighet har också blivit ett problem inom skolorganisationen. Elevrollen karakteriseras normalt av passivitet och beroende av lärarens initiativ. Eleverna befinner sig i en grupp av jämnåriga, tillsammans med *en* vuxen, och får i mycket liten utsträckning ta något ansvar för verksamheten. Det de gör i skolan har oftast bara betydelse för deras egen inlärning, inte för någon annan. Den enskilde eleven kan lätt smita ifrån ansvaret, genom att gömma sig i gruppen. Ungdomarna får små möjligheter till vuxenkontakter och identifikation. I stället utvecklas en separat ungdomskultur med egna normer och värderingar. Verklig arbetsmoral utvecklas bäst i situationer, där man får ta ansvaret för något som har betydelse även för andra. Detta syns kanske tydligast när eleverna uppträder på ett helt annat sätt så fort de kommer ut på praktik. Elever, som i skolan framstår som lata och stökiga, kan ofta få de bästa vitsord på en ungdomsplats!

Ungdomarnas brist på delaktighet försvårar förmodligen på ett avgörande sätt deras identitetsbildning och påverkar därmed också negativt deras förmåga att välja sin framtid. Om man inte i olika realistiska sammanhang får pröva på vad man förmår, blir man osäker både på sin kompetens att klara olika saker och på sina preferenser för olika sysselsättningar. Rimligtvis är det bl a av denna anledning, som ungdomarna

värderar olika former av praktik så oerhört högt, både i grundskolan och gymnasieskolan. Inom uppföljningen har på samma sätt ungdomsplatserna en avgörande betydelse för hela verksamheten. Den sociala kompetensen och den allmänna mognaden utvecklas för de flesta ungdomar starkt, när de får vistas bland vuxna och känna att de kan göra nytta och bidra med något för andra. Självkännedomen utvecklas också främst i samspelet med andra. Många ungdomar har idag ett stort behov av att "spegla sig" i vuxna för att utveckla sin identitet. Det behovet är förmodligen allra störst för ungdomar som inte funnit sig så väl tillrätta i skolan. Många av dem kommer idag till uppföljningsverksamheten. Utan praktikinslag skulle det bli svårt att vägleda dem på ett meningsfullt sätt.

2.2.4 Vardagskunskaper, skolkunskaper och självuppfattning

Hur mötet sker mellan skolans kunskaper och de vardagserfarenheter som eleverna har med sig till skolan är förmodligen helt avgörande, både för elevernas inställning till skola och inlärning och för hur de uppfattar sig själva i elevrollen. Alla elever har när de börjar skolan mängder av erfarenheter av sin omvärld och de gör också ständigt nya erfarenheter under skoltiden. Om de får uppleva att skolkunskaperna hjälper dem att strukturera vardagserfarenheterna och förklara olika fenomen de kommit i kontakt med, blir också inlärningen meningsfull. Om skolkunskaperna däremot verkar att handla om något som bara är till för skolans och lärarnas skull, utvecklar eleverna lätt en allmänt avvisande inställning till studier.

Har man svårt att se något samband mellan skolkunskaperna och sin egen vardag blir det också svårare att lära in och minnas. När jag inte förstår vad det hela går ut på, påverkar det också min uppfattning om mig själv inom det område som undervisningen handlar om. Om man inte förstår fysikundervisningen, lär man sig i stället att man är dålig i fysik eller att fysik är något som inte intresserar mig. Den som i många sammanhang i skolan inte förstår eller har svårt att leva upp till skolans krav, utvecklar lätt en negativ självbild av sig själv som elev. Helt naturligt försöker man sedan också, när man kan välja, att undvika sådana situationer i vilka man tidigare upplevt sig själv som misslyckad. I alla typer av undervisningsprocesser sker alltid någon form av *metain-*

lärning – inlärning om den egna inlärningsförmågan – både åt det positiva och det negativa hållet. Inte sällan är det den enda inlärningseffekten. Vi tror att negativ metainlärning är av avgörande betydelse för att förklara fenomenet "skoltrötthet".

Både i Sverige och i andra delar av världen finns idag en relativt omfattande forskning, som tydligt demonstrerar svårigheterna i mötet mellan elevernas vardagskunskaper och skolkunskaperna (8). Det finns alltid en risk att eleverna inte uppfattar att skolämnena handlar om sådant, som också finns i deras vardagserfarenhet. Skolämnena är strukturerade utifrån ämnesdiciplinernas sätt att se på tillvaron, med en egen inre logik. Vardagserfarenheterna är oftast förankrade i konkreta upplevelser och är inte uppdelade i ämnesperspektiv. Låt oss ge ett tydligt exempel på vad vi menar (9): De flesta människor vet genom sin egen erfarenhet att det tar längre tid att baka potatis i ugn än att koka den i vatten, trots att temperaturen i ugnen faktiskt är högre än i vattnet. Ytterst få kan förklara *varför* det är på detta vis ändå har nästan alla som gått i grundskolan och gymnasieskolan stött på förklaringen (skillnaden mellan begreppen *värme* och *temperatur*) i undervisningen i No eller naturkunskap På samma sätt vet den som badat bastu att det känns *varmare* i bastun när man stänker vatten på stenarna, trots att *temperaturen* är densamma. Det är ytterligare ett exempel på samma fenomen.

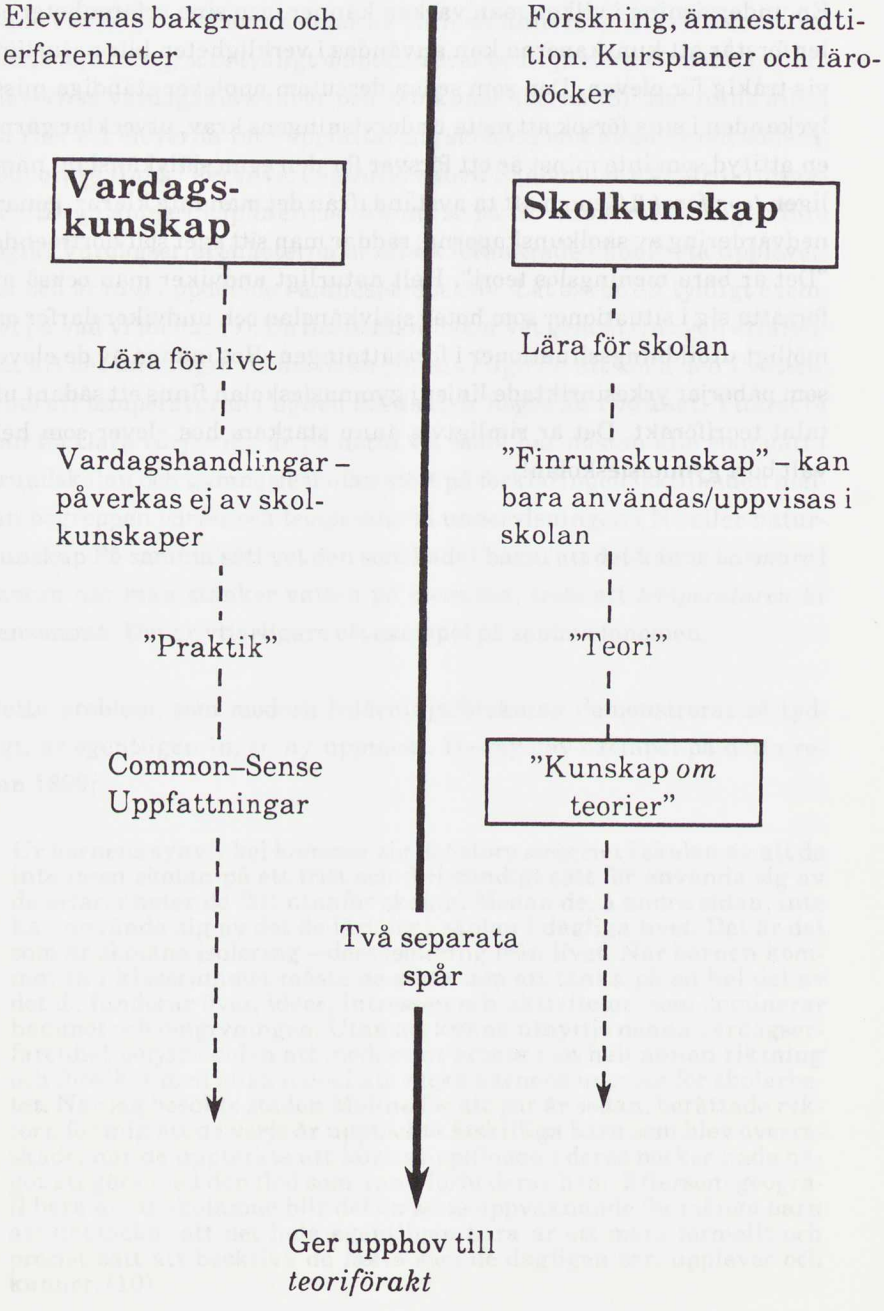
Detta problem, som modern inlärningsforskning demonstrerat så tydligt, är egentligen ingen ny upptäckt. Dewey gav exempel på detta redan 1899:

> Ur barnens synvinkel kommer sig det stora slöseriet i skolan av att de inte inom skolan på ett fritt och fullständigt sätt får använda sig av de erfarenheter de fått utanför skolan. Medan de, å andra sidan, inte kan använda sig av det de lärt sig i skolan i dagliga livet. Det är det som är skolans isolering – dess isolering från livet. När barnen kommer in i klassrummet måste de sluta upp att tänka på en hel del av det de funderar över, idéer, intressen och aktiviteter, som dominerar hemmet och omgivningen. Utan att kunna utnyttja denna vardagserfarenhet börjar skolan att mödosamt arbeta i en helt annan riktning och försöker med olika medel att väcka barnens intresse för skolarbetet. När jag besökte staden Moline för att par år sedan, berättade rektorn för mig att de varje år upptäckte åtskilliga barn som blev överraskade, när de upptäckte att Mississippifloden i deras böcker hade något att göra med den flod som rann förbi deras hem. Eftersom geografi bara är ett skolämne blir det en sorts uppvaknande för många barn att upptäcka, att det hela egentligen bara är ett mera formellt och precist sätt att beskriva de fakta som de dagligen ser, upplever och känner. (10)

Tilläggas bör att undervisningsproblemen kompliceras ytterligare av att vissa ämnen förklarar olika fenomen på ett sätt som ibland direkt strider mot vardagserfarenheten Det är bl a fysikens dilemma. Vår erfarenhet säger oss ju att jorden är platt och att solen går runt jorden!

En undervisning i vilken man varken känner igen sina erfarenheter eller förstår att kunskaperna kan användas i verkligheten blir naturligtvis tråkig för eleven. Den som sedan dessutom upplever ständiga misslyckanden i sina försök att möta undervisningens krav, utvecklar gärna en attityd som inte minst är ett försvar för den egna självkänslan, nämligen *teoriförakt*! Genom att ta avstånd ifrån det man inte klarar, genom nedvärdering av skolkunskaperna, räddar man sitt eget självförtroende. "Det är bara meningslös teori". Helt naturligt undviker man också att försätta sig i situationer som hotar självkänslan och undviker därför om möjligt utbildningssituationer i fortsättningen. Hos många av de elever som påbörjar yrkesinriktade linjer i gymnasieskolan finns ett sådant uttalat teoriförakt. Det är rimligtvis ännu starkare hos elever som helt valt bort gymnasieskolan!

Figur 1.
När vardagskunskap och skolkunskap inte möts:
(Torsten Madsén)



Vi menar att ovanstående problem är en mycket väsentlig del av förklaringen till utslagningsmekanismerna i grundskolan, och därmed också till negativa attityder till utbildningsinslag i uppföljningsverksamheten och en avvisande inställning till gymnasiestudier. Som framgår av de två följande kapitlen är problem i läs- och skrivutvecklingen ofta en bidragande orsak till en sådan olycklig utveckling. Insikten om problemets existens fanns uppenbarligen när man skrev den nya läroplanen för grundskolan. Så här uttryckte man nämligen det i propositionen:

> Sedan grundskolans tillkomst har undervisningen på högstadiet inneburit problem. En lång rad undersökningar visar att ju äldre eleverna blir, desto mer olika blir deras intressen. För många innebär tonåren dessutom en period av skoltrötthet, vilken ofta har sin grund i en traditionellt upplagd och verbalt präglad undervisning. Eleverna ser inte sambandet mellan teori och praktik. (11)

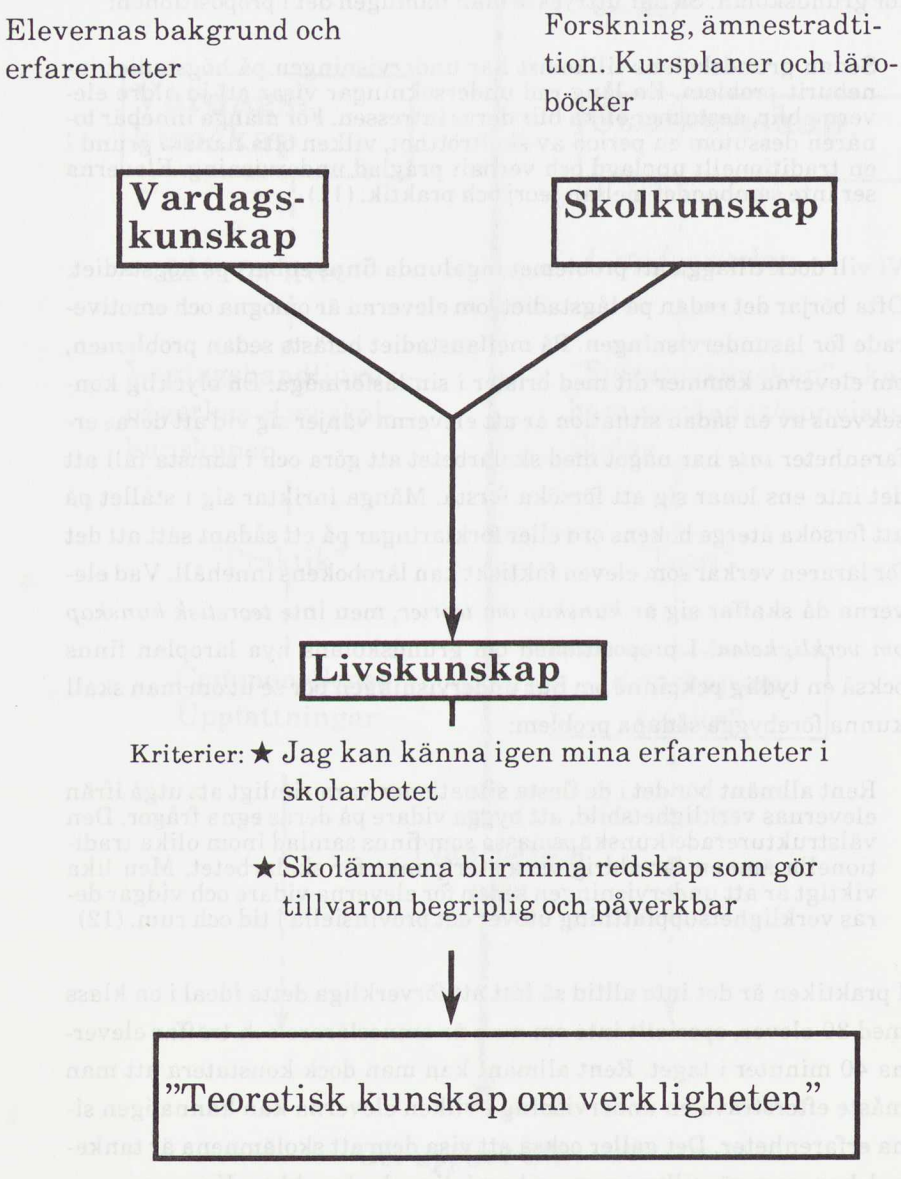
Vi vill dock tillägga att problemet ingalunda finns enbart på högstadiet. Ofta börjar det redan på lågstadiet, om eleverna är omogna och omotiverade för läsundervisningen. På mellanstadiet befästs sedan problemen, om eleverna kommer dit med brister i sin läsförmåga. En olycklig konsekvens av en sådan situation är att eleverna vänjer sig vid att deras erfarenheter *inte* har något med skolarbetet att göra och i sämsta fall att det inte ens lönar sig att försöka förstå. Många inriktar sig i stället på att försöka återge bokens ord eller förklaringar på ett sådant sätt att det för läraren verkar som eleven faktiskt kan lärobokens innehåll. Vad eleverna då skaffar sig är *kunskap om teorier*, men inte *teoretisk kunskap om verkligheten*! I propositionen om grundskolans nya läroplan finns också en tydlig pekpinne om hur undervisningen bör se ut om man skall kunna förebygga sådana problem:

> Rent allmänt bör det i de flesta situationer vara rimligt att utgå ifrån elevernas verklighetsbild, att bygga vidare på deras egna frågor. Den välstrukturerade kunskapsmassa som finns samlad inom olika traditionella ämnen får aldrig vara startpunkt för skolarbetet. Men lika viktigt är att undervisningen sedan för eleverna vidare och vidgar deras verklighetsuppfattning utöver det provinsiella i tid och rum. (12)

I praktiken är det inte alltid så lätt att förverkliga detta ideal i en klass med 30 elever, speciellt inte om man är ämneslärare och träffar eleverna 40 minuter i taget. Rent allmänt kan man dock konstatera att man måste eftersträva en undervisning i vilken eleverna kan känna igen sina erfarenheter. Det gäller också att visa dem att skolämnena är tankeredskap, som gör tillvaron mera begriplig och påverkbar. Kan man upp-

nå en sådan förståelse har man också i huvudsak löst motivationsproblemet.

Figur 2.
I mötet mellan vardagskunskap och skolkunskap utvecklas livskunskap.



2.3 Ett framtidsperspektiv på utbildningsbehoven

Den framtida samhällsutveckling som vi nu kan ana understryker på många sätt vikten av man försöker förebygga de problem vi ovan analyserat. I uppföljningsverksamheten gäller det framför allt att hjälpa eleverna att komma ur en negativ självbild och ett destruktivt teoriförakt. Många signaler tyder nämligen på att det i framtiden kommer att krävas högre teoretiska kvalifikationer inom stora delar av arbetsmarknaden. Insatserna i uppföljningen blir därmed minst lika viktiga för de elever som inte går vidare till gymnasieskolan, utan i stället påbörjar ett arbete. Bristande basfärdigheter och en negativ inställning till vidare studier kommer förr eller senare att handikappa dem.

Datoriseringen är en faktor som ligger bakom detta. Vi kan i dag se hur införandet av datorer "avslöjar" många vuxna med läs- och skrivproblem. De flyr från avdelning till avdelning undan datorerna, men tvingas så småningom erkänna, att de inte klarar att läsa av skärmen och skriva in verbala kommandon. Ofta kunde de tidigare klara arbetsuppgifterna ändå. Den utveckling vi nu ser, både i arbetslivet och i samhället i övrigt, understryker vikten av att alla har en hög skriftspråklig kompetens. I allt fler sammanhang kan man inte längre klara sig utan att kunna tolka olika symboler och förstå sambandet mellan symbol och verklighet.

Vidareutbildning och kompetensutveckling framstår också som nyckelord i dagens diskussion på många arbetsplatser. Olika undersökningar visar att det ofta är den negativa inställningen till studier, i sin tur bottnande i negativa skolerfarenheter, som är det stora hindret vid olika vuxenutbildningssatsningar. Ungdomsskolan måste i framtiden se det som en huvuduppgift att ge alla elever som man släpper ut i arbetslivet en positiv inställning till teoretiska kunskaper och ny inlärning. Så länge som man inte lyckats fullständigt med detta, är det så mycket viktigare att man i uppföljningsverksamheten kan hjälpa de elever som råkat i kläm i skolan att förändra inställningen till sig själva som enbart praktiskt lagda människor utan behov av teori.

I ett vidare perspektiv handlar det inte bara om att möta arbetslivets krav. Det är i lika hög grad frågan om att uppfylla en grundförutsättning för ett demokratiskt samhälle – nämligen att de viktigaste sammanhangen är begripliga för alla medborgare Utvecklingen mot ett allt

abstraktare samhälle kommer att ställa stora krav på undervisningen. Vad man nämligen behöver för att förstå ett abstrakt samhälle och genomskåda det som inte är öppet och uppenbart är *mera teori*! Skolan beskylls i debatten ofta för att vara för teoretisk. Det är enligt vår mening en missuppfattning av begreppet – skolan måste tvärtom bli mera teoretisk för alla elever (13). Teori betyder ju – enkelt uttryckt – systematiska förklaringar till hur saker och ting hänger samman och fungerar. Det kan man knappast få för mycket av om man skall fungera i ett abstrakt samhälle och ett högteknologiskt arbetsliv. Även vägledningen inför yrkesvalet förutsätter att eleverna kan se sammanhang och strukturer. Vad eleverna däremot kan få för mycket av är lösryckta *abstraktioner*, som inte sätts in i ett sammanhang och relateras till de egna erfarenheterna. Vi menar att detta är ungdomsskolans kanske största problem i dag.

För att möta denna samhällsutveckling, som redan Dewey såg de första tecknen på, måste man utveckla undervisningsmetoder som i sig är mera *konkreta*, samtidigt som de leder till fördjupad *teoretisk förståelse*. Det kan t ex innebära att man åskådliggör olika principiella sammanhang genom rollspel eller simuleringar. Ett laborativt och undersökande arbetssätt måste också syfta till principiell förståelse. Det får inte bli så att aktiviteten blir ett självändamål i sig. Men verklig teoretisk förståelse förutsätter att man kan känna igen sina egna erfarenheter i de teoretiska resonemangen. Alla elever måste få hjälp att erövra det abstrakta språket och tänkandet – men med utgångspunkt i deras konkreta erfarenheter. Ett viktigt inslag i en nödvändig debatt om en gemensam pedagogisk plattform, både inom uppföljningen och i ungdomsskolan, består enligt vår mening i reflexioner om skillnaden mellan begreppsparen *teoretisk–praktisk* och *abstrakt–konkret*. Det är också viktigt att göra klart för sig hur man uppfattar elevernas utvecklingsmöjligheter. I uppföljningsverksamheten är vi rädda för att man med tanke på de brister man ser i elevernas förkunskaper inte ställer dem inför adekvata krav. Utgångspunkten måste vara att alla *kan* lära sig att förstå det som är viktigt för dem, om man bara arbetar med det på rätt sätt.

Grundtanken i det vi försökt säga i detta avsnitt återfinns också väl formulerad i 1984/85 års budgetproposition: (14)

> Skolans uppgift är att ge en grund för livslångt lärande. Om skolan inte lyckas med att ge *alla* de nödvändiga baskunskaperna och förmedla en *lust att lära* blir insatserna för att öka möjligheterna till fortsatt utbildning och främja återkommande utbildning fruktlösa. (Vår kusivering)

3 Läs- och skrivutveckling i ett teoretiskt perspektiv

3.1 Behovet av en orientering om läs- och skrivutveckling

Många elever som kommer till uppföljningsverksamheten har uppenbara svårigheter att läsa och skriva. Detta gäller även åtskilliga elever inom den reguljära skolverksamheten. När lärare på högre stadier stöter på sådana elever, känner de sig osäkra på hur de skall förhålla sig, och vill helst tillkalla experter dvs speciallärare, som kan ta hand om dessa elever. Men om alla elever, som verkar ha svårt att läsa och skriva, skulle avskiljas från klassen och specialtränas, skulle speciallärarna inte räcka till, särskilt inte i gymnasieskolan, där resurserna är mycket små. Där är det ju också så att de flesta av de elever, som har svårt att läsa och skriva, hamnar på de tvååriga yrkesförberedande linjerna. Ju lägre intagningspoäng en linje har, desto större problem tycks eleverna ha med att läsa och skriva. Detta faktum påpekas ofta av yrkeslärarna, som då får svårt att undervisa i fackteori. En stor del av eleverna i en sådan klass kan ha uppenbara svårigheter.

Har då alla dessa elever egentligen läs- och skrivsvårigheter och har de behov av experthjälp? Att många läser och skriver dåligt är ställt utom varje tvivel, men av detta följer inte, att de behöver experthjälp i traditionell mening. Den hjälp eleverna behöver är i stället en *annorlunda undervisning*, som leder till att de kan börja känna tilltro till den egna språkförmågan. I grundskolan har man under lång tid använt mycket stora resurser till kompensatoriska speciallärarinsatser. Resultatet av träningen har ofta varit litet i förhållande till den omfattande resursinsatsen. I dag försöker man i stället allt oftare att använda speciallärarna som en resurs tillsammans med andra lärare, för att kunna förändra

arbetssättet i klassrummen. Fortfarande kommer dock alltför många elever till gymnasieskolor och uppföljningsverksamhet med stora svårigheter att läsa och skriva.

Vi har tidigare påpekat att vi tror att utvecklingen av den skriftspråkliga kompetensen spelar en avgörande roll för uppkomsten av skolsvårigheter och "skoltrötthet". För arbetet i uppföljningsverksamheten är därmed kunskaper inom detta områda centrala. I det följande skall vi därför försöka ge en översiktlig orientering om skolelevers läs- och skrivutveckling. De som blir intresserade av att fördjupa sig i ämnet kan i den kommenterade litteraturlistan hitta böcker, som ger en mera utförlig presentation av teorierna. I avsnitt 4 kommer vi sedan att ge konkreta exempel på hur det kan gå till när elever misslyckas i sin läs- och skrivutveckling.

3.2 Läsutveckling

3.2.1 Om begreppet läsutveckling

Hur går det till när barn lär sig läsa och skriva och hur utvecklar de sedan dessa färdigheter under sin skoltid? Om detta vet vi fortfarande ganska lite, i varje fall om vi jämför med t ex förskolebarns språktillägnande, skriver Ulf Teleman i en nyutkommen bok "Språkutveckling under skoltiden". Han menar att det är pedagogiskt intressant att veta var brotten i språkutvecklingen ligger. När kommer något kvalitativt nytt in? Han påpekar också att det skulle behövas mer forskning om hur olika aspekter av språkanvändning och språkutveckling samverkar med varandra. Om forskarna visste mera om detta, skulle lärarna kunna få tydligare rekommendationer om vilket arbetssätt som bäst gagnar språkutvecklingen.

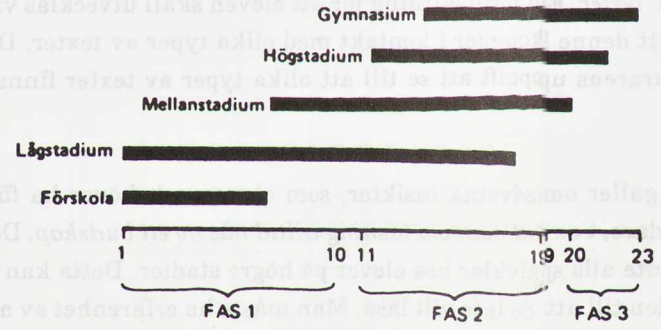
Birgita Allard och Bo Sundblad har arbetat med att kartlägga sådana kvalitativa steg i läsutvecklingen. De samarbetade därvid med lärare från alla stadier i grundskolan och försökte systematisera deras erfarenheter. Läsforskare har tidigare mest intresserat sig för elever med lässvårigheter. Nu vände man på det hela. Med hjälp av de kunskaper som man skaffade sig om hur "vanliga" barn gör när de lär sig att läsa kastade man nytt ljus även över varför barn får svårigheter. Genom att utar-

beta ett kvalitativt bedömningsinstrument, ett s k *läsutvecklingsschema (LUS)*, förde man in en utvecklingssyn på läsning ((15). Det kan hjälpa de lärare som arbetar med lässvaga eller läsovilliga elever att få nya tankeredskap och därmed också förändra och vidareutveckla sin undervisning.

3.2.2 Läsutvecklingsschemat

Det viktigaste med detta schema är inte att lärarna exakt skall kunna placera in sina elever på de olika punkterna. Det viktigaste är att lärarna med hjälp av schemat lättare kan se läsningen i ett utvecklingsperspektiv och iaktta sina elevers läsförmåga för att sedan kunna hjälpa dem att komma vidare. Schemat börjar med punkt 1 – att kunna läsa sitt namn – och slutar med punkt 23 – att medvetet kunna anpassa sitt sätt att läsa till vad texten och situationen kräver – dvs att både kunna läsa skönlitteratur och att kunna studera facktexter.

Figur 3.
Läsutvecklingsfaserna i relation till skolstadierna.



Upptäckarfas Läserfarenhet uppbyggnad Aktiv textbearbetning

Källa: Allard–Sundblad. Handbok om läsning. Liber utbildningsförlaget 1982.

Läsutvecklingsschemat är uppdelat i tre faser: *upptäckarfasen, läserfarenhetens uppbyggnad* och *aktivt textbearbetande.* På bilden kan man se hur faserna i grova drag förhåller sig till de olika stadierna i skolan. Det finns barn, som kommer till lågstadiet och redan befinner sig på punkt 19, dvs kan översiktsläsa och snabbt bedöma en texts huvudsakliga innehåll. Många elever kommer, som tidigare nämnts, till gymnasieskolan utan att kunna läsa flytande. Detta beror bl a på vilken språklig miljö de växt upp i och på deras skolbakgrund. När man ser den här bilden med läsutvecklingsfaserna och deras förhållande till skolans olika stadier, är det lätt att förstå vikten av att lärare på samtliga stadier är medvetna om elevernas språkutveckling, så att eleverna under hela sin skoltid kan få hjälp med att komma vidare. Lärarna måste kunna identifiera ungefär var eleverna befinner sig för att kunna bygga vidare på det eleverna redan kan. Försöker man hoppa över viktiga utvecklingssteg, leder detta i regel till problem.

I läsutvecklingsschemat ingår också ett antal rutor och ovaler. Rutorna anger förutsättningar för att en elev skall kunna komma vidare. De handlar om viljan och lusten att läsa och om elevens upplevelse av sig själv i förhållande till sin läsning. En sådan ruta – förutsättning – är t ex *förmåga att kunna koncentrera sig några minuter på en text.* Detta kan vara svårt för vissa elever långt upp genom stadierna, och då är det inte heller konstigt att de har svårt att läsa. En annan ruta är *läsning av olika typer av texter.* En förutsättning för att eleven skall utvecklas vidare är alltså att denne kommer i kontakt med olika typer av texter. Det är givetvis lärarens uppgift att se till att olika typer av texter finns tillgängliga.

Ovalerna gäller omedvetna insikter, som eleverna behöver ha för att komma vidare, t ex *att man via läsning alltid nås av ett budskap.* Denna insikt är inte alls självklar hos elever på högre stadier. Detta kan vara ett av skälen till att de inte vill läsa. Man måste ha erfarenhet av att ha fått något för egen del, något som ger ett tillskott till personligheten, för att man skall kunna inse att det är mödan värt att läsa. Vissa barn har fått hjälp med den insikten redan i hemmet, t ex genom att föräldrarna har läst mycket för dem, när de var små, eller genom att föräldrarna helt enkelt utgjort modeller genom att själva läsa mycket. Om barnet ofta ser sina föräldrar sitta och stirra på pappersblad med små svarta krumelurer, är den enda rimliga tolkningen att dessa blad måste innehålla fantastiska hemligheter!

En annan sådan avgörande viktig insikt är *förmågan att kunna styra och kontrollera sitt eget tänkande.* Den ovalen befinner sig före punkt 20. Man kan alltså inte gå över till aktiv textbearbetning utan att ha kommit så långt i sin tankeutveckling att man kan tänka *obundet* och *relativt.* (16) Detta innebär bl a att kunna distansera sig till texten, föreställa sig andra uppfattningar än den egna och kritiskt ta ställning till andras åsikter och synpunkter. Genom de omedvetna insikter om det skrivna språket som man skaffat sig genom läsning påverkas tankeutvecklingen. Populärt kan man uttrycka det så: man blir intelligent genom att läsa! Genom att läsa mycket som man tycker är roligt, övar man sig i att ta till sig skriftspråkets sätt att uttrycka sig. Då kan det också senare vara lättare att klara av språket i läroböckerna. Detta är dock ingen automatisk process. Även elever som automatiserat sin läsning bra och läser obehindrat på fritiden kan vara blockerade inför läroboks-texter.

Läsutvecklingsschemat

1. Hittar ("läser") och ritar ("skriver") sitt namn.

2. Känner till läsriktningen; dvs att man läser från vänster till höger, uppifrån och nedåt, samt hur man byter rad.

Insikt om att skrift är nedskrivet tal.

3. Vet att en skriven bokstav har ett ljud.

Insikt om att man kan skilja mellan ett ords innehåll och ordet som sådant.

4. Kan dela upp och sätta ihop ett för eleven viktigt ord.

Insikt om att man kan få fram en betydelse, att det kan bli ett ord, när man sätter ihop flera ljud.

5. Kan ljuda ihop korta eller bekanta ord.

Insikt om att man kan läsa hela ord utan att ljuda.

6. Kan direkt avläsa vanliga korta ord i texter, t ex och, en, ett... med hjälp av innehållsuppfattningen.

Insikt om att man via läsning alltid nås av ett budskap.

Förmåga att kunna koncentrera sig några minuter på en text.

7. Kan ta sig igenom en enkel text med en för eleven ändamålsenlig innehållsuppfattning. Förstår en enkel skriftlig anvisning.

Insikt om att det går att kommunicera med skriven text.

8. Kan ersätta en lyssna--tala-situation med en kommunikation med det skrivna ordet (läsa — skriva).

Insikt om att en bokstav kan låta på mer än ett sätt.

9. Kan läsa dubbeltecknade och en del ljudstridiga ord med hjälp av innehållsuppfattningen.

10. Kan ljuda ihop även längre och obekanta ord.

Viljan att lära — barns egna motiv till läsinlärning.

11. Ljudar men läser allt fler ord utan ljudning. Använder sig av läsförståelsen.

Vill läsa mer avancerad text och har bråttom att komma framåt.

12. "Snabbljudar" men fastnar och ljudar vissa förhållandevis enkla ord.

Ett stöttat självförtroende leder till nödvändig övning.

13. Mer flyt i läsningen men fortfarande en del fel.

14. Förstår en arbetsbeskrivning (omfattande skriftlig instruktion), t ex recept eller andra instruktioner i flera led.

15. Läser flytande.

Insikt om att man kan söka ett visst ord (el. innehåll) och distansera sig från den övriga texten.

16. Kan sökläsa, dvs snabbt hitta enstaka information.

17. Förstår innehållet i en utländsk film på TV med hjälp av den svenska texten.

18. Läser mycket. Håller sig mest till en typ av böcker. Läsningen styrs av förförståelsen och själva avläsningen behöver inte ägnas någon uppmärksamhet.

19. Kan översiktsläsa, dvs kan genom snabb skumning avgöra en texts huvudsakliga innehåll.

Läsning av olika typer av texter, ex. olika slags skönlitteratur, facklitteratur, dagstidningar...

Förmåga att kunna styra och kontrollera sitt eget tänkande.

20. Djupläsning. Läsaren kan medvetet gå i noggrann och intensiv kontakt med textinnehållet för att få maximalt utbyte.

21. God läsning av olika slags skönlitterära texter och enklare facktexter.

22. Kan medvetet anpassa lässättet till uppgiftens, syftets, textens och textinnehållets karaktär, självmant eller på uppmaning.

23. Anpassar omedvetet lässättet till textens karaktär och till den totala lässituationen.

Källa: Sundblad m.fl.: En bok om läsutveckling. Liber utbildningsförlaget 1983

3.2.3 Vem kan läsa?

Punkt 15 innebär att eleven läser flytande, så att den som lyssnar utan svårighet kan ta till sig innehållet. Begreppet *läsa flytande* kräver några ytterligare kommentarer. Om en elev inte särskilt har övat sig i att läsa högt, kan det hända att denne kan läsa flytande tyst, även om inte färdigheten kan visas upp. Det kan också vara så att eleven inte förstår innehållet i det som läses, och då kan detta vara skälet till att det inte blir flytande läsning. Om däremot innehållet i texten hade varit anpassat till elevens tankenivå, skulle denne kunnat klara att läsa högt flytande. Dessutom kan det också vara så att eleven känner sig otrygg i själva den sociala situationen och då är det aldrig lätt att åstadkomma en flytande läsning.

Det är intressant att jämföra denna punkt med UNESCO:s analfabetbegrepp. Enligt detta är en person inte analfabet, om vederbörande kan skriva en kort berättelse om sitt eget liv och sedan läsa upp detta högt någorlunda flytande. I Sverige har debatten om analfabetism försvårats av att man använt ett helt annat analfabetbegrepp, nämligen *funktionell analfabet*. Då menar man en person som läser och skriver sämre än en normalelev i årskurs 6. (17) Man klarar sig inte bra i det svenska samhället i dag ens med denna nivå på sin läs- och skrivförmåga, men det är viktigt att definiera vad man egentligen menar, när man använder begreppet analfabet. Att massmedia oftast inte anger detta i sina larmrapporter förvirrar avsevärt debatten. En jämförelse med analfabeter i U-länderna, dvs personer som inte kan läsa och skriva över huvud taget, är inte adekvat, men det är naturligtvis illa nog om vi i Sverige, trots en nioårig grundskola, får många s k funktionella analfabeter.

3.2.4 Bokslukaråldern

En annan punkt som behöver kommenteras är punkt 18, som forskarna kallat *bokslukaråldern*. Många människor känner igen denna period i sitt eget eller i sina barns liv. Det var då man plötsligt upptäckte att det var roligt att läsa och började leta efter böcker i en viss genre, t ex Biggles- eller Kitty-böcker. Det gick ganska lätt att läsa bok efter bok, eftersom personer och miljöer redan var kända. Den kritiska fasen, när man skulle in i en ny bok, var därmed lätt att ta sig förbi. Det är normalt alltid en uppförsbacke man skall orka med, när man skall försöka kom-

ma in i en ny bok. Den kritiska fasen kommer nu i stället, när man läst ut alla böckerna i serien och tvingas byta genre. Då behöver det finnas en klok och varsam vuxen till hands, som eventuellt kan hjälpa till och skjuta på i uppförsbacken.

Det viktiga är att barn *automatiserar* sin läsning på egen hand genom att "lustläsa" och själva välja det de tycker om. På detta sätt skaffar sig många barn ett "flyt" i läsningen och en läserfarenhet, som många forskare anser vara avgörande för den fortsatta läsutvecklingen. Tankeutvecklingen påverkas, som tidigare nämnts, mycket gynnsamt av all sorts läsning. Men vissa barn kommer inte in i någon bokslukarålder alls och det är lätt att inse vilka skillnader mellan olika barn, som kan uppstå redan på detta stadium. Att över huvud taget studera, dvs syssla med aktiv textbearbetning, bereder barn som inte har denna typ av läserfarenhet stora svårigheter. Det är emellertid helt nödvändigt att kunna djupläsa, när man skall läsa läxor på högre stadier.

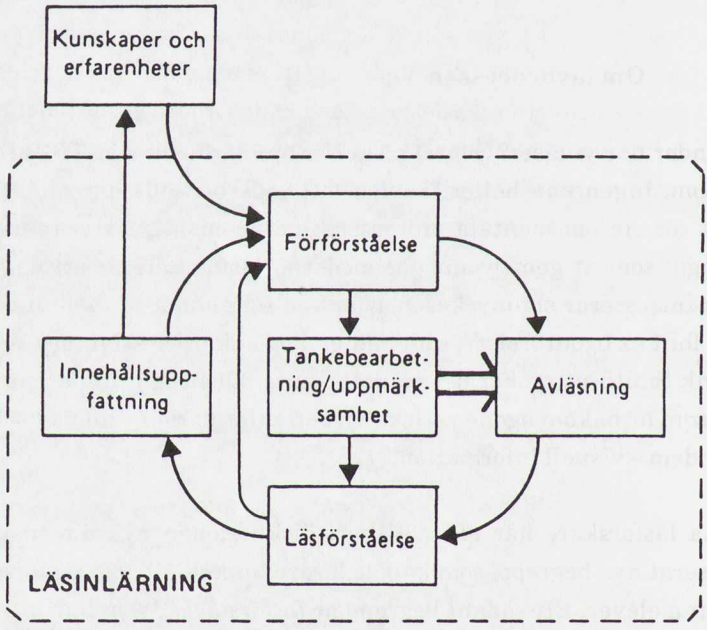
3.2.5 Om läsprocessen

Vad händer när vi läser? Svaret på den frågan är forskarna fortfarande oeniga om. Ingen kan heller "bevisa" att vederbörande har rätt, eftersom det rör sig om mentala processer, som är omöjliga att observera. Men något som är gemensamt för moderna läsforskare är att de i allmänhet intresserar sig mycket mer för vad som händer *innan* vi börjar läsa än för t ex ögonrörelser, som många läsforskare sysslat med tidigare. Frank Smith uttrycker det på detta sätt: "Läsning grundar sig mer på vad som är bakom ögonen – icke visuell information – än vad som är framför dem – visuell information." (18)

Moderna läsforskare har alltså tillfört diskussionen nya dimensioner och lanserat nya begrepp, som kan ge lärare tankehjälp, när de försöker förstå sina elever. Ett sådant begrepp är *förförståelse*, som har introducerats av Åke Edfeldt. (19) Innan vi startar ett läsarbete, har vi alltid någon slags förväntningar inför det vi skall komma i kontakt med. Det kan vara yttre förväntningar, dvs den sociala situation i vilken läsningen försiggår är styrande för vår upplevelse av det lästa. Det är t ex skillnad mellan att frivilligt skaffa sig en bok på biblioteket efter en rekommendation av en god vän och att i skolan bli förelagd en viss bok, som på något sätt ingår i kursen. Men vi har också förväntningar på själva in-

nehållet, som i regel är beroende av våra tidigare kunskaper och erfarenheter av det som texten handlar om. Ofta tänker vi inte på vad vi vet förrän vi t ex ser en rubrik, och då styrs våra tankar och känslor i en viss riktning och vi får en vag idé om vad som skall komma. Denna förförståelse är oerhört viktig för vår förmåga att tolka innehållet och innebörden i texten. Ju mer vi vet i förväg om det ämne texten handlar om, desto lättare har vi att läsa och tolka texten. Vi läser nämligen inte av alla bokstäver utan en del av läsningen är gissningar. Vi har utifrån vår förförståelse hypoteser om vad texten skall handla om och medan vi läser kontrollerar vi om dessa hypoteser stämmer. Ju mindre vi vet om ämnet texten behandlar desto mer beroende är vi av bokstäverna och desto långsammare går läsningen, åtminstone i början, innan vi har hunnit sätta oss in i ämnet.

Figur 5.
Läsprocessmodellen.



Källa: Allard–Sundblad: När vi läser och skriver. Liber utbildningsförlaget 1986.

I hur hög grad läsprocessen är hypotesstyrd har läsforskare olika åsikter om, men att den är det till en del, verkar de flesta i dag att vara överens om. Att vara medveten om att vi till en del gissar, när vi läser, kan hjälpa lärare att inte i onödan bannlysa felläsningar och att uppmuntra eleverna att när de läser använda sina kunskaper och erfarenheter till att göra smarta gissningar. Medvetenheten om förförståelsens viktiga roll vid all läsning, kan ha en avgörande betydelse för hur lärarna agerar för att t ex hjälpa eleverna att läsa och förstå de ofta abstrakta och svårforcerade texter, som skolans läroböcker är fyllda av.

Ett annat sådant viktigt begrepp är *mekanisk avläsning*. Om man försöker läsa utan att koppla på sitt tankea och tolkningsarbete, är ingen förståelse möjlig. Då hamnar man utanför läsprocessen helt och hållet. Alla har säkert erfarenhet av att ha "läst" en lång bit av en text och sedan plötsligt insett att man inte alls förstått vad det rört sig om. Det kan bero på att man varit för trött, för ointresserad eller helt enkelt haft tankarna någon helt annanstans vid läsningen. Många elever är sådana mekaniska avläsare, långt upp genom stadierna. Vissa elever gör bara så vid vissa tillfällen, när de känner sig stressade eller osäkra och då är de i allmänhet medvetna om detta, eftersom de i andra situationer söker meningen i de texter de läser. Dessa elever har en insikt om att det är meningen att man skall nås av ett budskap. Men andra elever har inte den insikten, åtminstone inte när det gäller texter i skolan. Deras förförståelse kan innebära att de tror att sådana texter är omöjliga att förstå. Då ansträngер de sig inte att försöka förstå dem. Lärarna måste vara observanta på detta och kan då ha stor glädje av begreppet mekanisk avläsning, när de funderar över sina elevers läsförmåga.

3.3 Skrivutveckling

3.3.1 Om begreppet skrivutveckling

Läs- och skrivutveckling hänger naturligt samman. Att ta emot och att ge skriftspråkliga budskap är olika slags förmågor, men de är relaterade till varandra och beroende av varandra på olika sätt. Barn som får lämplig handledning och får utvecklas i sin egen takt utvecklar bägge färdigheterna i stort sett parallellt. Precis som läsningen har även skrivandet en mycket gynnsam effekt på tankeutvecklingen. Både läs- och skrivut-

vecklingen hör också intimt samman med personlighetsutvecklingen i övrigt och är dessutom beroende av samspelet med omvärlden.

Det finns än så länge inga forskare som har utarbetat något skrivutvecklingsschema, men världen över intresserar man sig idag för vad som händer, när vi skriver och för hur man kan arbeta i skolan för att utveckla barns skrivande. Både i USA och England har lärare och forskare tillsammans arbetat med olika slags skrivprojekt. Många av dessa tankar har också inspirerat svenska lärare att försöka förändra sin skrivundervisning. Det finns nu ett nyvaknat intresse för fortbildningskurser i *processinriktad skrivning*. Säkert bottnar detta i en känsla hos lärare av att den traditionella skrivundervisningen inte ger tillräckliga resultat. Alltför många elever lämnar fortfarande grundskolan utan kunna skriva särskilt bra.

3.3.2 Nytt perspektiv

Birgita Allard och Bo Sundblad har inte bara sysslat med läsutveckling, utan har även efter hand alltmer kommit att intressera sig för skrivutveckling. "Läsa och skriva hör ihop som två sidor av samma mynt", säger de i förordet till sin bok "När vi läser och skriver". De presenterar där en syn på barns skrivande – en *utvecklingssyn* på skrivande – som radikalt skiljer sig från den syn som hittills dominerat i svensk skola. I en uppsats i den tidigare nämnda boken om skolbarns språkutveckling för de fram åsikten att *barn själva "uppfinner och utforskar" skriftspråket* i takt med att de kommer i kontakt med det via sin läsning. De uttrycker detta så här: "Barn upptäcker en språklig aspekt, formar en hypotes om dess användning och regelmässighet, generaliserar den in absurdum för att pröva dess hållbarhet och korrigerar sig sedan mot det gängse språkbruket." (20) Att barn gör på detta sätt när de lär sig att tala är ju uppenbart.

Många forskare anser att även när det gäller skriftspråkstillägnandet prövar sig barn fram på olika sätt och i olika takt, om bara betingelserna är sådana att de tillåts fungera på detta sätt. "Barn använder alla uttrycksformer inklusive skrift, om de kommer underfund med dess möjligheter, för att skapa världar av erfarenheter och idéer, som de personligen kan utforska, njuta av och kanske sedan dela med andra.", säger Frank Smith (21). Precis som med läsningen är det alltså av avgörande

betydelse att eleverna inser att de kan använda skrivandet för sina egna personliga syften, att de t ex därigenom kan få tillgång till sina tankar och känslor. De vuxnas uppgift är att iaktta hur barnen passerar igenom de olika utvecklingsstadierna utan att rätta dem, när de skriver fel. Framför allt är det viktigt att inte börja tala om läs- och skrivsvårigheter på ett tidigt stadium. Lärarnas uppgift är alltså framför allt att se till att barn blir intensivt engagerade i att läsa och skriva. Då kommer de så småningom att utvecklas mot ett alltmer korrekt språkbruk.

Detta perspektiv på skrivutveckling skiljer sig helt ifrån det *traditionella perspektiv*, som fortfarande dominerar i svensk skola, nämligen att elever som gör många språkfel anses ha läs- och skrivsvårigheter och därför på ett tidigt stadium behöver specialtränas i formalia. Den stora faran med detta perspektiv är att sådana elever inte kommer vidare i sin skrivutveckling, utan fastnar i en tidig fas. Då får de inte heller tillfälle att öva upp sin skrivförmåga tillräckligt mycket. Att öva upp sin skrivförmåga innebär ju bl a att öva sig i att tänka, reflektera, observera, registrera, sortera, strukturera, formulera, bearbeta, utveckla och argumentera, inte bara att träna sig i att skriva vackert och skriva rätt. Med en alltför tidig fokusering på handstils- och rättstavningsträning missar många barn övningen av de viktigare delarna av skrivförmågan. Dessutom kan den starka fokuseringen på formella fel lätt ge upphov till en negativ metainlärning, så att eleven uppfattar sig själv som en dålig skribent. Koncentrationen på formsidan ger också lätt eleverna den felaktiga föreställningen att formen är det centrala, inte innehållet i själva budskapet.

3.3.3 Skriva – ett sätt att tänka!

"Skriva ett sätt att tänka", är ett tema för en serie böcker av Allard och Sundblad. När man skriver, gör man de egna tankarna synliga, menar de. Detta innebär att man får tillgång till dem och kan reflektera över dem. Om barn får möjlighet att under hela sin skoltid skriva i alla ämnen, om vad de själva funderar över och om hur de uppfattar det de läser om i läroböcker och hör läraren säga, hjälper detta dem att göra något som vi tidigare talat om, nämligen knyta ihop sina vardagserfarenheter med skolerfarenheterna. Varje människa behöver själv upptäcka att det hjälper att skriva ner sina tankar, när man vill bringa reda i eller skaffa sig överblick över något. Då grundlägger man en attityd till skrivandet

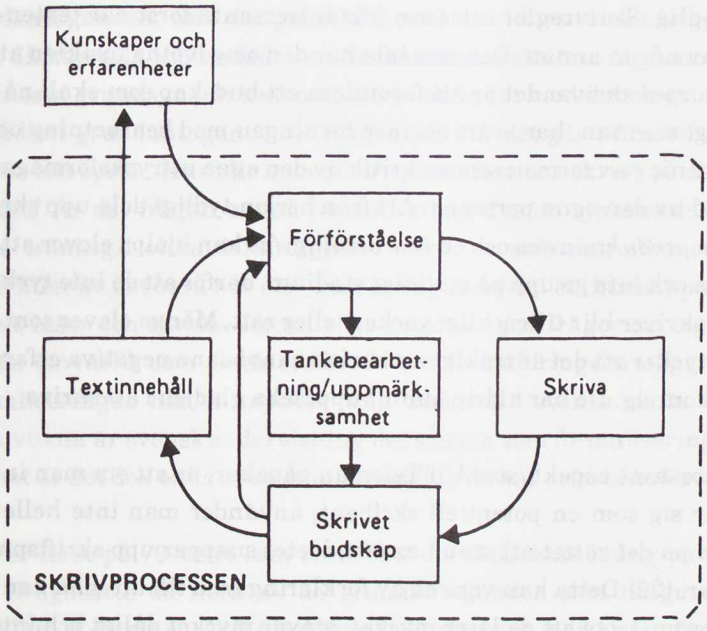
som man har nytta och glädje av i många situationer i livet, inte minst i utbildningssammanhang.

3.3.4 Skrivprocessen

Vi vet i dag något mer om vad som händer när vi skriver än vad vi visste för ungefär 20 år sedan. För det första har forskning visat att det är en mycket mer komplicerad process än vad vi tidigare anat. Människor som haft skrivandet som yrke har visserligen alltid vittnat om mödorna, men i skolan har man inte beaktat dessa svårigheter i skrivundervisningen. När vi skriver måste vi kunna hålla flera nivåer aktuella samtidigt, och ofta måste vi kunna ta beslut på samtliga nivåer. Vi måste kunna hålla vår idé i huvudet, tänka på planering och strukturering och samtidigt bestämma oss för vilka ord vi vill använda och helst också komma ihåg hur de stavas. Icke tränade skribenter klarar inte allt detta på en gång i början och därför är det pedagogiskt motiverat att börja med *innehållet* och låta *formen* komma i andra hand, annars kan flödet strypas och den skrivande har inte längre tillgång till sina tankar. Att innan tankarna har tagit färdig form mötas av en okänslig, kritisk hållning kan få förödande konsekvenser för självförtroendet och kreativiteten.

Man har också visat att precis som när det gäller läsprocessen sker en viktig del av skrivarbetet redan innan vi kommer så långt som till att börja fästa orden på ett papper. Att hjälpa eleverna med detta *förarbete* är en viktig del av lärarens uppgift. Genom att initiera samtal i gruppen om en rubrik, kan läraren medvetet hjälpa eleverna att plocka fram tankar och idéer inför ett skrivarbete och därmed hjälpa dem att lättare komma igång. Många lärare har säkert även tidigare gjort detta intuitivt, men om läraren är medveten om förarbetets roll i skrivprocessen är det lättare att organisera detta arbete mera systematiskt.

Figur 6.
Skrivprocessmodellen.



Källa: Allard–Sundblad. När vi läser och skriver. Liber utbildningsförlaget 1986.

Som en motsvarighet till punkt 18 "bokslukaråldern" i läsutvecklingen kan man nämna vikten av att åstadkomma ett *skrivflöde* hos eleverna. Om eleverna får skriva mycket och ofta får de en vana vid att ta till pennan i olika situationer. Liksom eleverna under bokslukaråldern automatiserar sin läsning genom egen frivillig nöjesläsning automatiserar de sitt skrivande under en viss period. Barn som går igenom en gynnsam skrivutveckling har ofta en period då de skriver oändligt långa historier i en viss genre. Inte sällan kopierar de den genre de "slukar". Ofta skriver pojkarna fantastiska äventyrsberättelser och flickorna romantiska noveller.

Under de tidigare utvecklingsfaserna skriver barn primärt mest *för sig själva*. De skriver framför allt därför att de har ett uttrycksbehov. Att

skriva *för* att meddela *andra* någonting är inte ett lika centralt behov. (20) Denna insikt växer fram i takt med att de får meddelandefunktionen demonstrerad för sig på olika sätt. Om de t ex vänjer sig vid att läsa och reagera på varandras texter, blir så småningom även denna funktion tydlig. Skrivregler och form blir intressanta först när texten skall läsas av någon annan. Den som inte har den omedvetna insikten att meningen med skrivandet är att formulera ett budskap som skall nå fram till någon annan, har svårt att inse meningen med bearbetning och tar lätt rättning av formen som en kritik av den egna uttrycksförmågan och därmed av den egna personen. Att från början tydligt dela upp skrivandet i en *produktionsfas* och en *bearbetningsfas* kan hjälpa elever att våga försöka och inte ge upp på ett tidigt stadium, därför att de inte tycker att det de skriver blir tillräckligt vackert eller rätt. Många elever som säger att de tycker att det är tråkigt att skriva har sådana negativa erfarenheter bakom sig. De har aldrig hunnit upptäcka glädjen i att skriva.

En intressant aspekt, som Ulf Teleman påpekar, är att om man inte betraktar sig som en potentiell skribent, använder man inte heller läsningen på det sättet att man t ex omedvetet snappar upp skriftspråkets finesser. (22) Detta kan vara en av förklaringarna till att man kan hitta elever som, trots att de läser mycket, stavar mycket dåligt och inte alls har någon vana vid att skriva.

Som en motsvarighet till begreppet mekanisk avläsning kan man också tala om *mekanisk avskrivning*. Det finns många elever, särskilt flickor, som är måna om att vara till lags. De koncentrerar sig i första hand på att skriva vackert och rätt och kopplar inte ihop skrivandet med de egna tankarna. När de skall använda olika källor för att göra sammanställningar och redovisningar, skriver de av utan att formulera om innehållet med sina egna ord. Ofta får de beröm för sin skönskrift och de kan fortsätta med detta långt upp i stadierna. Lärarna behöver vara medvetna om denna problematik och uppmuntra sådana elever att formulera sina egna tankar och känslor och inte i första hand tänka på om det blir rätt eller vackert.

3.4 Funktionalisering – en ny syn på svenskundervisning

Vi betonade inledningsvis att det är nödvändigt att synliggöra de dolda grundantaganden, som det praktiska arbetet i klassummet bygger på. Först då kan alla inblandade i en verksamhet diskutera sig fram till en gemensam grundsyn och sedan handla i enlighet med denna grundsyn. Ett sådant grundantagande rör frågan om hur det går till när barn utvecklar sitt språk. Hur blir man bättre på att läsa och skriva på det egna språket? Är det frågan om en *formalisering*, dvs en systematiskt uppbyggd träning i olika delfärdigheter som t ex stavning eller ordkunskap? Eller är det bara när eleverna är engagerade i ett kunskapssökande, dvs läser och skriver för att söka svar på egna frågor om sig själva och sin omvärld, som deras ordförråd och formuleringsförmåga växer? Formaliseringen har en mycket lång tradition i svensk skola. För de flesta vuxna är svenskundervisning det samma som formalisering. I allmänhet är det den enda svenskundervisning de har erfarenhet av.

Det var först på 70-talet som en debatt om detta kom igång på allvar. Man ifrågasatte då flera av de grundantaganden som tidigare varit självklara, t ex att språkfärdigheter är jämförbara med andra färdigheter som att simma eller cykla, att kunskap är något abstrakt och opersonligt eller att formsidan är skild från innehållssidan. Man betonade i stället innehåll och kommunikation. Grundantagandet om hur barn utvecklar sitt språk är i stället att den språkliga förmågan växer i situationer då eleverna behöver *använda* språket för att förklara eller förstå något – en *funktionell* språksyn. De kan ha behov av att uttrycka sig för att få struktur på upplevelser eller erfarenheter, komma ihåg något till senare eller förmedla något till andra. Man hänvisade också till att t ex talspråksutvecklingen utanför skolan går till på detta sätt. Det finns hela tiden ett samband mellan förståelse av omvärlden och utveckling av nya språkliga strukturer.

Utrymmet medger inte att vi här går in på alla argument för och emot det ena eller andra synsättet. Den som är intresserad kan läsa ett mycket överskådligt kapitel, som heter "Formalisering eller funktionalisering – en skiljelinje i modersmålsundervisningen.", i Lars-Göran Malmgrens bok "Svenskundervisning i grundskolan." (Se den kommenterade litteraturlistan!)

Klart är emellertid att på basis av de nya forskningsrön som efterhand blir kända, börjar många lärare att arbeta på ett annat sätt än tidigare. I kommentarmaterialen till Lgr 80 och i den nya kursplanen i svenska finns en uttrycklig rekommendation till lärare att arbeta på ett mera innehållbaserat och kommunikativt sätt. Så här står det numera i kursplanen i svenska under rubriken *språkutveckling* (23):

> Språket växer med nya erfarenheter och med ökade kunskaper om människors liv och verklighet genom tiderna. När eleverna i samtal, läsning, skrivande och drama använder sitt språk för att söka sig fram till upplevelser och kunskaper, utvecklas språket. Språkutveckling och kunskapsutveckling hör ihop. I det kunskapssökande arbetet kan man inte isolera undervisningen i läsning från undervisningen i skrivning eller från samtalen. I samtal och skrivande fördjupar eleverna sin läsförståelse, i läsning och samtal får de utgångspunkter och stimulans för skrivande. Språkutveckling sker via språkanvändning kring ett meningsfullt innehåll.

Det tar emellertid lång tid för en sådan genomgripande förändring att slå igenom i praktiken. Under överskådlig tid kommer man därför i uppföljningsverksamheten att möta elever, vilkas uppfattning om läsning och skrivning och den egna språkförmågan präglats av en formaliserad svenskundervisning. För de elever som misslyckats i sin läs- och skrivutveckling och utvecklat en negativ bild av sig själva som läsare och skrivare är det oerhört betydelsefullt att få möta ett annorlunda perspektiv. Det handlar inte bara om att utveckla vissa färdigheter – det är minst lika viktigt att få *en annan uppfattning om vad det hela går ut på!*

4 Hinder för läs- och skrivutveckling

4.1 Elevers grundskoleerfarenheter

Vid höstterminens början 1988 intervjuade vi samtliga elever inom uppföljningsverksamheten i Lund, som skulle ha svenska i sina utbildningsinslag. Vi frågade dem bl a vad de kom att tänka på, när de hörde ordet *svenska*. En majoritet av eleverna svarade spontant *grammatik*. På en av följdfrågorna, som berörde vad de tyckte att de behövde arbeta med, svarade samma elever grammatik. Vi försökte problematisera detta genom att envetet fråga varför. Detta utlöste närmast aggressiva reaktioner. Det visste väl varenda människa, att det var nyttigt med grammatik, när man skulle utbilda sig vidare. även efter en så drastisk invändning, som en av oss formulerade ungefär så här: "Vad skall ni med grammatiken till? Skall ni ut och köpa verb?", var det svårt att få till stånd en diskussion. De flestas uppfattning om vad svenska är, var en gång för alla fastlagd efter nio år i grundskolan.

Vid slutet av vårterminen 1989 ställde vi några frågor till de elever som haft svenska två år på den sociala servicelinjen. De hade under dessa två år fått arbeta på ett mera innehållsinriktat sätt och t ex använt en processinriktad skrivmetodik. Vi frågade dem bl a, om de tyckte att det var någon skillnad mellan denna undervisning och den svenskundervisning som de varit med om på lägre stadier. Så här uttryckte sig några av dem:

> "I grundskolan var det mera stavning, vokaler och konsonanter m m. Jag tyckte inte om svenskan, när jag gick i grundskolan."

> "På högstadiet satt vi bara och skrev i en arbetsbok och det var ju ganska tråkigt. Likheter finns inte.

> Då var det mycket grammatik och att man jobbade i speciella svenskböcker och nästan aldrig några diskussioner. Lärarna gick hela tiden efter en speciell läroplan.
>
> Svenska var mitt värsta ämne i grundskolan. Vi pratade aldrig, vi gjorde inget roligt. Vi hade bara grammatik och jag kunde inget och de som inte kunde hjälpte hon inte. Det finns inga likheter.
>
> Det jag tycker har varit bäst är att jag fått hjälp med att få tillbaka Självförtroendet för stavningen. även om jag inte stavar så bra nu, så vågar jag skriva utan att vara rädd för att jag stavar fel.

Samtliga elever var eniga om att den svenskundervisning de haft i gymnasieskolan varit både roligare och nyttigare. Även dessa elever nämner grammatik som det som var svårast och mest omöjligt för dem att lära sig.

För tio år sedan frågade Olle Holmberg sina elever på verkstadsteknisk linje i Lund vad de egentligen tyckte att man kunde säga om *språket.* Han sammanfattar deras språksyn så här i boken "Språk, litteratur och projektundervisning":

> Språket är något som regleras av ganska svårförståeliga paragrafer och föreskrifter. Man läser om det i läroböcker och på stenciler, där man skall stryka under huvudsats och bisats. Man måste ha studerat en hel massa för att behärska språket. Språket behöver inte handla om någonting, åtminstone är det ingen som bryr sig särskilt mycket om vad det handlar om. En del "förlästa typer", experterna, är bra på språket, andra är sämre och några kan ingenting alls.

Det är inte svårt att hålla med Olle Holmberg om att detta inte är någon särskilt fruktbar grogrund för vidareutveckling av deras språk. I kapitlet "Grundskolans undervisning i backspegeln" diskuterar han de intervjuer som han gjort med sina elever. Deras omdömen om den svenskundervisning de tidigare varit med om är förvånansvärt lika, trots att de kommer från många olika skolor. En formell, abstrakt syn på språket har dominerat undervisningen, vilket har lett till att de framför allt lärt sig att det språk de själva använder till vardags inte alls är något att bygga vidare på. Det språk de övat sig i att använda i skolan hänger inte ihop med det språk de använder till vardags. Skolspråket är obegripligt svårt för dem och rymmer fullt av möjligheter att göra fel eller göra bort sig. Deras *metainlärning* kommer tydligt till uttryck i dessa intervjuer: De räknar sig själva till dem som "kan ingenting alls". De drar också slutsatsen, att somliga är "födda att komma ihåg sämre".

Någon kanske invänder att detta är tio år sedan. De färska exempel vi plockat fram tyder dock på att förändringarna inte överallt är så genomgripande, även om det också är alldeles klart att ett annat synsätt håller på att växa fram.

4.2 Nio år i skolan för alla – liten behållning för somliga

4.2.1 Olika bakgrund – olika förhållningssätt

Under flera år aktualiserades ständigt samma fråga, när vi träffade nya elever på yrkeslinjerna och i uppföljningsverksamheten: Hur kan de ha gått i skolan i nio år och fått så liten behållning? Hur har det gått till – rent konkret – när de fick ut så litet av så mycket undervisning? Vi har pratat mycket med elever om detta, dock utan att göra några mera systematiska intervjuer. Vår bild stämmer ganska väl med det som en av Olle Holmbergs elever sa:

> "Vår skola är så här: De som kan allting blir bara bättre och bättre, men vi som inte kan någonting, blir bara sämre och sämre.

Vi är övertygade om att just läs- och skrivutvecklingen här är något av en "grundbult", eftersom läsning och skrivning är de verktyg eleverna behöver för att tillgodogöra sig och redovisa skolans kunskapsinnehåll.

Vi skall här försöka urskilja tre olika grupper av elever och i grova drag beskriva deras läs- och skrivutveckling och sätt att förhålla sig till skolan. Vi är mycket medvetna om att de individuella variationerna är stora, men vi tycker oss ändå kunna urskilja ett tydligt mönster. Vi tror också att sådana mönster kan vara till hjälp för att förstå de elever som hamnat i onda cirklar. Därmed kan det också vara möjligt att som lärare och vuxen hitta sätt att hjälpa eleverna att bryta och ta sig ur sådana cirklar.

4.2.2 Lekande lätt

En grupp elever har redan på lågstadiet kommit in i något som kan betecknas som en "god cirkel" beträffande läsning och skrivning. De an-

vänder sig spontant av dessa verktyg för att meddela sig eller informera sig, närhelst de har behov av det, såväl i skolan som på fritiden. Därigenom läser och skriver de efterhand allt bättre. Detta sker naturligt, utan att de tänker på det eller ens får någon omfattande undervisning i att göra det. De klarar lätt av skolans ofta formaliserade färdighetsträning, och de störs inte nämnvärt av att denna ibland sker utan krav på sammanhang eller förståelse.

Dessa elever har redan intuitivt förstått *meningen* med både läsning och skrivning och tagit dessa redskap i sin tjänst för att allt bättre kunna förstå sig själva och orientera sig i omvärlden. På fritiden läser de vad de har lust till och läxorna vållar dem inte heller några större problem. De har lätt att ta till sig både det som läraren säger och det som står i läroböckerna, bl a därför att språket i deras hemmiljö inte alltför mycket avviker från skolans språk. I allmänhet hamnar de här eleverna på de treåriga linjerna i gymnasieskolan. Detta beror inte minst på att de tack vare en välutvecklad läs- och skrivförmåga kunnat anpassa sig till skolans krav och skaffa sig bra betyg. Även dessa elever löper naturligtvis vissa risker i fråga om sin tankeutveckling. Det finns t ex i denna grupp en hel del elever som är osjälvständiga och som bara memorerar och reproducerar. Detta kan vara ett stort hinder för dem, när de kommer upp på mer avancerade nivåer och förväntas studera och tänka på ett mera självständigt sätt.

4.2.3 Motvind

En annan grupp elever har det inte gått lika lätt för. De hade kanske inte hunnit leka tillräckligt, innan det krävdes av dem att de skulle sitta stilla och koncentrera sig på bokstäver och siffror långa stunder i taget. Det sätt att tala som var vanligast i deras hemmiljö, avvek ganska mycket från det som är gångbart i skolan. Somliga hade inte hunnit så långt i talutvecklingen och hade behövt ta mycket längre tid på sig från början och även senare. Därmed hade de inte heller lika störningsfritt tillfälle att utveckla sin förmåga att läsa och skriva. De ville kanske inte läsa så många böcker just när detta krävdes av dem. Det kanske dröjde till högstadiet, innan de på allvar kom igång med detta. Rättstavningen vållade dem också bekymmer. Men med hjälp av förstående lärare, intresserade och lagom ambitiösa föräldrar och eget arbete lyckades de i alla fall undvika att hamna i en direkt "ond cirkel".

Dessa elever har trots allt långsamt blivit bättre och bättre under grundskoletiden, genom att de använt skriftspråket kontinuerligt, framför allt i skolan men även på fritiden. De har efter hand kommit att läsa så pass bra att det inte direkt tagit emot, när de velat läsa en spännande bok på egen hand eller en facktidskrift. När de skulle skriva i skolan, gick det visserligen inte lätt och stavfelen och meningsbyggnadsfelen blev många, men detta avskräckte dem dock inte från att fortsätta att försöka och så småningom gick det bättre. Ofta hade eleverna en grundtrygghet och ett självförtroende, som hjälpte dem att inte ge upp. Dessutom var det ju alltid en tröst att det i klassen fanns elever, som var betydligt sämre.

De här eleverna återfinns både på de treåriga linjerna och på yrkeslinjerna. Det gemensamma för dem är att deras läs- och skrivutveckling inte totalhavererat eller avstannat, utan de har under hela grundskoletiden långsamt men stadigt förbättrats. De har tvingats använda sig så mycket av att läsa och skriva i skolan, att de med hjälp av dessa verktyg någotsånär lyckats bibehålla intresset för skolan. Även bland dessa elever kan det finnas många som klarat sig huvudsakligen genom att memorera och reproducera, men något har skolan trots allt givit dem, även om deras språkliga självbild är naggad i kanten. Detta kan dock vålla dem bekymmer senare i livet, t ex när de skall vidareutbilda sig i arbetet.

En tredje grupp elever kan sägas ha stannat upp i sin läs- och skrivutveckling på ett ganska tidigt stadium, oftast redan på lågstadiet. Ur denna grupp rekryteras förmodligen många av de elever som hamnar i uppföljningen med otillräckliga kunskaper och en markerat negativ inställning till fortsatta studier. Vi skall i nästa avsnitt fördjupa oss mera i denna grupps erfarenheter.

4.3 Onda cirklar

4.3.1 Språklig bakgrund

När eleverna vid sju års ålder kommer till skolan, är de redan inne i en intensiv språklig utveckling och har bl a den grundläggande talutveck-

lingen bakom sig. Alla barn har dock inte fått samma stimulans i sin hemmiljö. Förutsättningarna för barn från olika miljöer att tillgodogöra sig skolans hjälp med skriftspråksutvecklingen är följaktligen mycket skilda. Vi kommer att tala mera om detta i kapitel 5 och där bl a referera forskning, som närmare har undersökt det s k mötet mellan den primära och den sekundära socialisationen. Här håller vi oss till exemplifieringarna och försöker beskriva hur skolgången kan te sig för den tredje gruppen elever. Vi börjar med att presentera eleven "Pelle", som vi lånat från Birgita Allards och Bo Sundblads bok "När vi läser och skriver."

> "Pelle är enda barnet. Mamman hade läs- och skrivsvårigheter och Pelle har aldrig sett henne läsa en bok. Ytterst sällan läste hon sagor för honom, när han var liten och pappan hade aldrig tid. Det Pelle fått av sagor och barnböcker har han fått genom TV och dagis. Mamman har alltid varit fåordig. När Pelle ganska sent började tala, möttes han av enstaviga svar, hummanden eller handlingar utan ord, dvs pekade han och yttrade något ordliknande fick han sin önskan uppfylld, men aldrig bekräftad med ord eller satser. För Pelle innebar detta att hans ordförråd blev begränsat och att hans uttal länge var "barnsligt". Daghemsvistelsen hjälpte upp en del. När han i fyraårsåldern precis som alla andra barn började fråga om allt möttes han av "Håll tyst", "Sluta fråga", "Lägg av". Eller när han försökte uttrycka sina egna föreställningar om omvärldsliga eller existentiella (liv, död, varifrån allt kommer osv) sammanhang så möttes han av "Fel", "Fantasier!", "Det fattar du inte!". På dagis fanns inte tid och utrymme för detta. Få vuxna på många barn ger inte varje barn det samtalsutrymme som det behöver omkring dessa frågor. För Pelle har detta inneburit att han saknar ord och uttryck för en massa aspekter av tillvaron; att han tolkat sin situation så att det är bäst att tiga, för det han säger och tycker är ändå fel; att det inte är någon idé att formulera sig, eftersom ingen ändå bryr sig eller är intresserad eller har tid. (24)

4.3.2 Lågstadiet

För barn som Pelle är det förödande om den första läsinlärningen är formaliserad och läroboksstyrd. En sådan elev kopplar inte alls på sin tankekapacitet i samband med läsinlärningen, och då är det svårt att förstå att meningen med det hela är att man skall få reda på något, när man läser. Pelle har ju inte upplevt detta i sin hemmiljö heller. Därför kan han inte riktigt inse vad det tjänar till att traggla med bokstäverna. Dessutom går det knaggligt, eftersom han inte alls tar någon hjälp av innehållet. Han försöker tolka bilderna men blir gång på gång besviken och ger snart upp. Det som han tror skall vara en klocka, heter plötsligt något helt annat, nämligen *ur*. Det som ser ut som ett stearinljus kallas för *os* och några stenar kallas för *ras*. Ulrika Leimar gjorde en undersök-

ning av hur barn uppfattade bilderna i läslärorna. Hon valde 20 bilder ur en av de vanligaste läslärorna och intervjuade 28 barn om vad dessa bilder föreställde. 92 av 560 svar blev "rätt", dvs i enlighet med vad författaren tänkt. (25)

Redan på lågstadiet bedöms i regel en sådan elev som Pelle ha grava läs- och skrivsvårigheter. Hans skrivförsök blir nämligen lika eländiga som hans läsning. Han kan inte "hitta på". Han kan inte begripa hur han skall göra, för han har aldrig övat sig i att spekulera och fundera på egen hand. För att kunna göra det måste man ha utvecklat något som kan kallas ett *inre språk*. Grunden för att ett sådant skall växa fram är samspelet med en vuxen från den tidiga barndomen. Genom att man på ett respektfullt sätt utbyter frågor och svar och barnet tillåts bolla med olika idéer och så småningom pröva olika åsikter får barnet hjälp att vänja sig vid att klä sina tankar i ord. Den yttre sociala dialogen är modellen för den inre språkliga.

Om Pelle har otur, får han redan på lågstadiet en specialundervisning, som består i att han tränas i att läsa listor med lösryckta ord helt felfritt och att skriva svårstavade ord efter diktamen. Den litteratur han får läsa är förenklad och tillrättalagd. Den består mest av korta, enkla prosatexter av nonsenskaraktär med en icke normal språkrytm, en genre som knappast existerar någon annanstans än i läslärorna och de övningshäften som hör till dem. Den extra hjälp Pelle får hjälper honom inte att förstå meningen med läsningen och skrivningen. Det kan snarare bli så olyckligt att undervisningen förstärker hans föreställning om att det hela framför allt går ut på att läsa av mekaniskt och att formulera fina och rätt stavade ord, som någon annan har hittat på. Att det gäller att tolka, förstå och relatera till sina egna erfarenheter, vilket är det som all kommunikation handlar om, får han aldrig någon hjälp med att inse.

4.3.3 Mellanstadiet

När elever med Pelles bakgrund kommer till mellanstadiet, uppstår ytterligare problem. Nu förväntas plötsligt eleverna på egen hand läsa lärobokstexter, som är svårforcerade för många elever. Ofta är dessa texter opersonliga, abstrakta och faktaspäckade. Om inte läraren hjälper eleverna med att skapa förförståelse inför varje nytt ämnesområde ge-

nom att berätta, förklara och sätta in det i ett sammanhang, kan inte elever som Pelle få ut något av faktaplugg eller fylleriövningar. Ofta gissar de sig fram och skriver de ord, som är kursiverade i texten, på de prickade linjerna. Detta kan de göra utan att alls läsa eller förstå och ändå lyckas pricka rätt ibland. Men meningen med skolarbetet blir alltmera dold för elever som försöker klara sig på detta sätt. Det finns en överhängande risk för att de så småningom tröttnar och slutar att anstränga sig. De drar kanske redan på detta stadium slutsatsen att de, precis som Olle Holmbergs elev formulerade det, "väl är födda att komma ihåg sämre". Den här typen av elever läser aldrig frivilligt. De har ju inga positiva läserfarenheter bakom sig. I stället för att läsa väljer de att under sin fritid se mycket på TV och video. Tittandet behöver i sig inte vara någonting negativt, men om de gör detta i stället för att läsa, automatiserar de inte sin läsning och går därmed miste om den tankestimulans som läsandet innebär.

4.3.4 Högstadiet

Ofta blir elever som Pelle satta i särskild undervisningsgrupp på högstadiet. Har de tur kan de ibland bryta den onda cirkeln redan här, om de bemöts med intresse och respekt och ställs inför uppgifter som är rimliga och passar deras utvecklingsnivå. Men det kan också vara så att lärarna inte riktigt förstår var de här eleverna skulle behöva börja – på den utvecklingsnivå där de befinner sig – utan i stället betraktar dem som mindre vetande och obegåvade. Därmed ställer de dem inte heller inför adekvata krav. På så sätt förstärker de lätt den negativa självbild och den attityd av "inlärd hjälplöshet", som sådana elever inte sällan utvecklat. Det är risk för att undervisningen enbart får HTG-karaktär, dvs Huvudsaken Tiden Går.

Många elever, och det är ofta pojkar, utvecklar efterhand kompensatoriska färdigheter. De försöker stärka sitt självförtroende genom sådant som de klarar av utanför skolan. De har kanske ett extrajobb, som de klarar bra, eller också spelar de i ett band eller är duktiga på att meka med bilar eller mopeder. De drar gärna slutsatsen att läsning och studier inte är något för dem. De skall ju ändå ha ett praktiskt jobb och inte något "pappersjobb". De lever ett liv, där de undviker att läsa och skriva. Det går också ganska bra, åtminstone så länge de inte behöver fungera på egen hand i samhällslivet. Det finns ju TV, video och fullt med

människor som de kan fråga om saker och ting. Kommer de sedan som Pelle ifrån en miljö där läsning och skrivning inte är naturliga inslag, drar de också därav lätt slutsatsen att deras läs- och skrivförmåga är tillräcklig för deras behov. De tycker att de kan läsa någotsånär – de kan ju vid behov få ihop bokstäver till ord. Att skriva har de för länge sedan slutat försöka sig på. De skriver inte brev och skaffar sig hjälp med de blanketter de behöver fylla i.

4.3.5 Behovet av en förändrad självbild

Föräldrar och andra vuxna förebilder i deras närhet bekräftar i sämsta fall deras inställning, att de redan lärt sig tillräckligt i skolan. För föräldragenerationen var det kanske fortfarande möjligt att klara sig ganska bra i många yrken och i samhällslivet även med bristfälliga kunskaper och dålig läs- och skrivförmåga. Det är då lätt att förbise att samhällsutvecklingen leder till ökande krav på läs- och skrivförmågan för alla. (Jämför analysen i avsnitt 2!)

Om elever kommer tillräckligt långt in i en sådan här "ond cirkel" blir deras läs- och skrivförmåga successivt allt sämre. Deras tankeutveckling hämmas också av att de inte har tillgång till den hjälp som läsning och framförallt skrivning ger. Dessutom blir de lätt fientliga till skolans teorier och abstraktioner och tillägnar sig inte heller de kunskaper, som erbjuds i undervisningen.

Att alltid tillhöra de sämsta i klassen föder också känslor, som kan vara svåra att komma tillrätta med. Hos elever med Pelles skolerfarenheter finns ofta en mycket stark, dold eller öppen, aggressivitet mot skolan. De som har någonting utanför skolan som kan bidra till självförtroendet blir åtminstone inte helt knäckta. Men fientligheten mot läsning och studier kan i onödan begränsa även deras framtida möjligheter. Flera forskare, bl a Paul Willis i England, har studerat hur pojkar med arbetarklassbakgrund ofta utvecklar en direkt *antiskolkultur* mot det som skolan står för. De tar därvid öppet avstånd från det som skolan premierar och visar t ex prov på en uttalad *antiintellektualism*. De förankrar istället sin identitet i kamratgruppen. Willis menar att denna inställning kan sägas vara funktionell i den meningen att dessa pojkar redan under skoltiden förbereds för och anpassar sig till ett monotont, manuellt industriarbete. (26) Frågan är dock hur rimligt detta är i dagens

(och ännu mer morgondagens) arbetsliv i Sverige, med en allt otydligare gräns mellan intellektuella och manuella yrken.

Den onda cirkeln måste definitivt brytas, för att någon utveckling skall kunna äga rum. Många elever har emellertid haft en del omedelbara "vinster" av sin situation, som de inte så gärna avstår ifrån i första taget. Det kan t ex ha vant sig av med att behöva anstränga sig i skolarbetet. En förändring av självbilden är inte heller möjlig att åstadkomma, utan att det är påfrestande för de inblandade. Det är särskilt viktigt att de vuxna som omger eleverna är eniga om hur de skall förhålla sig, så att kraven på eleverna blir kontinuerliga och konsekventa. Om man man i onödan dramatiserar eller sentimentaliserar, t ex tycker för mycket synd om eleverna, kommer man inte till botten med problemen. I ett längre perspektiv hjälper man dem inte på detta sätt. Istället behöver de hjälp att hitta sina dolda resurser, så att de kan börja lita på sin egen förmåga.

Den bild vi målat upp genom att beskriva den onda cirkeln innehåller naturligtvis överdrivna generaliseringar. Förhoppningsvis blir ingen så fyrkantigt bemött, varken i hemmet eller i skolan, som "Pelle" i vårt exempel. Vi tror ändå att en renodlad bild fyller den pedagogiska funktionen att den tydliggör vissa traditioner och mönster i skolan. När man är mitt uppe i verksamheten är det ofta svårt att urskilja "vad som sker i det som synes ske". Strukturella mönster blir i regel synliga först när man kan distansera sig en bit ifrån vardagen. Samtidigt behövs sådana mönster som hjälp om man skall kunna göra en korrekt bedömning och komma fram till vilka åtgärder som krävs.

5 Bakgrundsfaktorer som påverkar skolframgången

5.1 Utgångspunkter för analysen

Vår analys av skoltrötthet och skolmisslyckanden har hittills varit generell till sin natur. I detta avsnitt kommer vi att gå vidare och även relatera analysen till skillnader i social bakgrund (eller klass) samt kön. Problemen som vi tidigare beskrivit drabbar nämligen inte eleverna slumpmässigt. Svårigheterna att relatera skolkunskaperna till vardagserfarenheterna, som vi beskrev i avsnitt 2, visar sig t ex ofta vara extra stora för flickorna, speciellt inom vissa ämnesområden. Av beskrivningen av "Pelles" läs- och skrivutveckling i avsnitt 4 framgick också att problemen hade sin utgångspunkt i vad Pelle fått och inte fått i sin uppväxtmiljö, innan han började i skolan.

Enkelt uttryckt kan man säga att vissa elever kommer till skolan väl förberedda för de krav de där möter. De känner igen sig i skolans sätt att uppfatta världen och är hemmastadda i skolans språkbruk. Det gäller främst elever från hem där föräldrarna har teoretiskt inriktade arbeten och själva har längre utbildning och positiva skolerfarenheter. Andra elever får inte alls samma förberedelse för skolans krav och känner inte heller på samma sätt igen sig i skolans sätt att organisera kunskapen och den språkanvändning som dominerar skolarbetet. De senare eleverna kommer oftast från hem där föräldrarna har praktiska yrken och kortare utbildning, som inte sällan lett till för dem negativa skolerfarenheter. För enkelhets skull kallar vi i fortsättningen eleverna i den första gruppen för barn från *medelklass* och i den andra gruppen för barn från *arbetarklass*. Vi kommer i detta avsnitt också att ta upp flickors speciella situation i skolan.

Klass- eller könsbakgrund kan aldrig användas som ensam förklaring i det enskilda fallet. De individuella variationerna är stora och grupperna överlappar varandra. Så snart man studerar ett tillräckligt stor material syns emellertid skillnaderna tydligt. Även om generaliseringarna därvid blir relativt grova, är analysen oerhört väsentlig för förståelsen av vad som sker i skolan. Det som i skolsituationen framstår som olika grader av "begåvning" hos enskilda elever, visar sig vid en analys av grupper i mycket vara beroende av social bakgrund och kön. Man har t ex klart kunnat påvisa att klassbakgrunden har avgörande betydelse för skolframgången. Tydligast syns detta i övergången till gymnasieskolan, där majorieten elever från arbetarklass hamnar på tvååriga yrkesinriktade linjer medan majoriteten av elever från medelklass hamnar på de treåriga teoretiska linjerna. (27) Klassrumsstudier har också avslöjat att lärare i regel, utan att vara medvetna om det, hela tiden behandlar flickor och pojkar olika i klassrummet. (28) För den enskilde läraren är det ofta smärtsamt att inse att agerandet i klassrummet har sådana icke avsedda effekter. Men man kan inte ändra på förhållandena om man inte erkänner att problemen existerar. Mycket av den forskning vi här kommer att bygga på är relativt ny. Vi menar att det är viktigt att de perspektiv den ger förs ut till alla som sysslar med undervisning.

5.2 Mötet mellan primär och sekundär socialisation

5.2.1 Begreppsbestämningar.

I avsnitt 2 har vi i ett historiskt perspektiv försökt visa hur betingelserna för uppfostran och undervisning förändrats över tiden. Socialisation och kvalificering sker idag på ett helt annat sätt än i det gamla bondesamhället. Nu skall vi istället anlägga ett nutidsperspektiv, med fokus på hur betingelserna för socialisationen skiljer sig åt mellan olika grupper i samhället. Vi kommer här att begränsa oss till klass och könsskillnader. Skillnader i den kulturella bakgrunden, beroende på olika geografiska uppväxtmiljöer inom landet, tillhör emellertid också det som visat sig ha stor betydelse för elevernas skolframgång. (29) Samma sak gäller naturligtvis kulturskillnader hos invandrarbarn, något som belyses speciellt i avsnitt 8.

Begreppet *socialisation* avser alla de processer genom vilka barn anpassas till det samhälle där de växer upp ett "församhälleligande". Det är en reproduktiv process, som återskapar betingelserna för samhället och kulturen (jämför avsnitt 2!). I begreppet innefattas uppfostran, utbildning och andra typer av påverkan, t ex via media. Man brukar skilja mellan den *primära socialisationen*, den påverkan som sker i familjen och i hemmet, och den *sekundära socialisationen*, påverkan via offentliga institutioner som daghem och skola eller t ex via kamrater och på arbetsplatserna. Man kan också skilja på *privat* och *offentlig socialisation*. I hemmet utvecklar barnen vissa förhållningssätt och tänkesätt, som är typiska för den sociala miljö som barnen kommer ifrån. Alla barn möter idag också offentlig socialisation, i förskola och skola. De barn som hemifrån fått mönster som stämmer med dem som dominerar i förskola och skola kommer naturligtvis att ha lättare att finna sig tillrätta än de som möter avvikande mönster i t ex språk och tänkande. I det första fallet kan man i skola och förskola bara bygga vidare på etablerade mönster, medan det i det andra fallet sker ett brott mellan mönstren, som tvingar eleverna att lära om och försöka anpassa sig till nya sätt att förhålla sig.

Den samhällsutveckling som vi beskrivit i avsnitt 2 har fått som konsekvens att det man skall lära sig i den offentliga socialisationen sällan kan ses och upplevas direkt utan måste representeras i undervisningen av ord och bilder. Detta kallar Ulf P. Lundgren *representationsproblemet* – hur skall man kunna representera symboliskt det som inte finns här och nu? Centralt i en sådan pedagogisk situation blir "talet om" olika saker. Man måste i både förskola och skola överföra innebörder och meningar som går utöver "här och nu"– situationen, som är mera abstrakta och generella. Kunskapen blir allt mera *kontextoberoende* – den frikopplas från sitt konkreta sammanhang. En viktig fråga är då om barn från olika miljöer får samma träning i hemmet för att utveckla det abstrakta språk och tänkande, som sedan har sådan avgörande betydelse för skolframgången. Det finns idag en hel del forskning, både i Sverige och andra länder, som visar att det finns stora skillnader, som i sin tur ger barnen väldigt olika förutsättningar för att klara av undervisningen i förskola och skola:

> I det här sammanhanget kan således den offentliga socialisationen i mer eller mindre hög grad överensstämma med och knyta an till det sätt att överföra mening på som barnen är förtrogna med från sina hemmiljöer. Det finns i dag en hel del forskning som visar hur socialisationsmönstren i hemmet i just det här avseendet varierar beroende på familjernas sociala position i samhället. (30)

Det finns många aspekter på sådana skillnader. Vi kommer här att ta upp två, som är betydelsefulla för vår analys av skolmisslyckanden. Den ena är i vilken utsträckning abstrakt språk och abstrakta klassificeringsprinciper ofta används i hemmet, den andra vilka skillnader i prestationsmotiv och långsiktigt tänkande som olika sociala miljöer uppmuntrar.

5.2.2 Klassbakgrund och socialisationsmönster

En utgångspunkt för forskningen om hur socialisationsmönstren varierar beroende på social bakgrund är att en individs föreställningar om sig själv och omvärlden bygger på de erfarenheter man gör. En viktig källa till erfarenheter är hur arbetssituationen ser ut. Viktiga faktorer, som har betydelse för de mönster som sedan utvecklas i socialisationen, är graden av övervakning och kontroll, graden av komplexitet i arbetsuppgifterna och i vilken utsträckning man arbetar med ting, människor eller idéer. I många sammanhang har forskningen kunnat påvisa samband mellan hur en individ upplever sin arbetssituation och vilka förhållningsätt och värderingar som individen sedan förmedlar till sina barn (31).

I anslutning till vår grova åtskillnad ovan mellan barn från *medelklass* och barn från *arbetarklass* vill vi försöka tydliggöra skillnaderna i föräldrarnas arbetsvillkor genom en renodling i två grupper. *Medelklassföräldrarnas* arbetssituation karakteriseras av att de har relativt stort utrymme för egna initiativ, varierande arbetsuppgifter och ofta använder sig av språket i sitt arbete. Arbetsuppgifterna har i regel abstrakta inslag och kräver en relativt hög utbildningsnivå. *Arbetarklassföräldrarna* däremot har i genomsnitt en arbetssituation, som karakteriseras mera av övervakning och föga utrymme för egna initiativ, monotona och rutinpräglade arbetsuppgifter, som kräver relativt lite utbildning, samt föga utrymme för verbal kommunikation i arbetet.

Vad forskningen visar är bl a att dessa arbetsvillkor återspeglas i de egenskaper som föräldrarna premierar i sin uppfostran. Medelklassföräldrar betonar i större utsträckning inre motivation, självdisciplin, autonomi, arbetstillfredställelse, personligt ansvar, valmöjligheter och självutveckling. Uppfostran är framtidsinriktad och förutsätter att det finns

stora möjligheter att göra karriär och avancera socialt. Arbetarklassföräldrar betonar mera lydighet, uppriktighet och anpassning till yttre auktoriteter. I anslutning till arbetet värderas lön och anställningstrygghet högt, d v s en mera kortsiktig behovstillfredställelse. Naturligtvis återspeglar sig föräldrarnas egna skolerfarenheter också i hur mycket de sysselsätter sig med läsning och skrivning tillsammans med barnen. Medelklassföräldrarna har också genom sin längre utbildning större förutsättningar att stödja barnen i skolarbetet och olika val som de måste göra.

Den egna utbildningsbakgrunden och arbetsvillkoren återspeglas också i dagliga lek och kommunikationssituationer. Vårt exempel på försenad läs- och skrivutveckling i avsnitt 4, Pelle, kan ses som ett övertydligt exempel på de svårigheter som ofta drabbar pojkar från arbetarklass. Att medelklassföräldrar har andra kommunikationsmönster med sina barn än arbetarklassföräldrar visar flera olika studier. Man har t ex funnit att medelklassmödrar informerar och instruerar sina barn med hjälp av generella aspekter och regler, medan mödrar i arbetarmiljö mera betonar aspekter som hänger samman med den omedelbara situationen. Andra studier har visat att medelklassmödrar oftare ställer frågor till sina barn och även ger mycket mera omfattande svar på deras frågor. Över huvud taget visar studierna att medelklassbarnen i regel får mera stimulans att utveckla ett språk och ett tänkande, som stämmer väl med det som sedan premieras i skolsituationen (32).

Bland de forskare som studerat relationen mellan språkutvecklingen och den sociala bakgrunden är engelsmannen Basil Bernstein den mest kände. Han visar också på ett samband mellan uppfostringstraditionerna och språkutvecklingen. I medelklassfamiljerna är uppfostran mera personorienterad. Barnen uppmuntras att uttrycka sig, att ange skäl och förklara sig med hjälp av ord. Man talar länge och gärna om konflikter och försöker urskilja avsikterna från handlingen. Vardagsbegreppen får på detta sätt en mera komplicerad och abstrakt struktur, samtidigt som åtskillnaden mellan ord och handling blir tydligare. I arbetarklassfamiljerna använder man språket mera för att uttrycka känslomässiga relationer och ge upplysningar om den aktuella situationen. Överensstämmelsen mellan ord och handling blir här större och språket blir inte lika abstrakt.

5.2.3 Olika sätt att organisera tillvaron – en svensk studie

Som vi betonade i inledningen till detta avsnitt kan övergripande analyser av detta slag inte ge några heltäckande förklaringar i det enskilda fallet och variationen inom grupperna är naturligtvis stor. Dessutom förändras socialisationsmönstren över tiden, parallellt med t ex höjningen av utbildningsnivån och ändrade arbetsvillkor. Nyligen gjorda konkreta studier visar dock att skillnaderna när det gäller språk och tänkande är högst påtagliga mellan barn med olika social bakgrund med de konsekvenser detta sedan får i mötet med de mönster som dominerar i skolan. Vi skall exemplifiera detta med en studie som genomförts av Gunilla Dahlberg i Stockholm (33).

> Ett barns sätt att tankemässigt och språkmässigt organisera sin kunskap om omvärlden säger oss mycket om vad barn ser som meningsfullt, samtidigt som det speglar vissa fundamentala aspekter av den kultur som barnet lever i och den socialisationsprocess som barnet genomgått. (34)

Dahlberg har undersökt hur åttaåringar klassificerar ett antal olika yrken och relationerna mellan yrken. Hennes studie är inspirerad av Bernsteins forskning. Hon var inte primärt intresserad av själva klassificeringen av yrkena utan av de strukturerande principer som barnen använde med Bernsteins terminologi deras "orientering efter innebörd". Själva undersökningen gick till så att barnen först fick elva kort med bilder på olika yrkesutövare och ombads att placera dem på en rutad tavla såsom de tyckte att de hörde ihop. Därefter intervjuades barnen om varför de grupperat korten på detta sätt och om vad de själva ville arbeta med, vad man tjänar i olika yrken m m. Sedan fick barnen göra yrkesklassificeringen en gång till. Slutligen placerade intervjuaren själv ut korten i ett mönster efter deras socioekonomiska status och bad barnen förklara vilka principer som låg bakom denna klassifikation.

Dahlberg fann att barn med medelklassbakgrund (föräldrar med hög social position) hade lättare att klassificera efter generella principer. De använde sig också i större utsträckning av intervjutillfället som ett inlärningstillfälle varför fler kunde klassificera yrkena hierarkiskt den andra gången. De kunde också i mycket större utsträckning genomskåda och förklara efter vilka principer som intervjuaren gjort sin klassificering. Barnen till föräldrar med låg social position (arbetarklass) uppmärksammade inte i samma utsträckning vad som krävdes av dem i den första klassificeringsuppgiften. I de fall när de grupperat yrkena efter

hierarkiska principer kunde de ofta inte verbalt förklara varför de satt samman dem just på det sättet. Barnen i denna grupp gav i större utsträckning mera personligt och subjektivt färgade svar. De utgick i klassificeringen mera från vilka yrken de själva skulle vilja ha.

Som synes stämmer alla de gruppskillnader Dahlberg fick fram med de skillnader i socialisationsmönster vi tidigare refererat till. I en annan studie, som Dahlberg genomfört i Sverige parallellt med att Bernstein gjorde den i England, ombads åttaåringar att på ett liknande sätt klassificera matobjekt. Resultaten blev identiska:

> (Barn från arbetarklassen) motiverar sina grupperingar av matobjekt utifrån principer som har en direkt relation till deras specifika vardagliga erfarenheter; de sätter t ex samman flingor, mjölk och smörgås och säger "det där äter vi till frukost" eller "min mormor gör det där till mig när jag hälsar på henne". Medelklassbarnen däremot använder oftare generella principer, principer som går utanför deras vardagserfarenheter, och motiverar sina grupperingar med tex "alla är grönsaker" eller "alla är gjorda av mjölk". (35)

Den senare klassificeringsprincipen kallar Dahlberg *kontextoberoende*, den förra för *kontextberoende*. Kontextoberoende tänkande krävs i de olika skolämnena (jämför avsnitt 2). Elever som i hemmet blivit mera tränade i ett sådant obundet eller abstrakt tänkande och språk får ett automatiskt försprång, när de skall möta de krav som skolans undervisning ställer på dem.

> Den kontextberoende tankemodellen innebär att man framför allt ser de konkreta sammanhangen, där olika saker och människor finns tillsammans och utgör en fungerande helhet: man associerar från yxa till ved och från sy till tyg. Den kontextoberoende tankemodellen innebär att man associerar till andra företeelser som har en liknande roll i andra sammanhang: man associerar från yxa till såg eller verktyg. Ett sådant tänkande går ofta från något specifikt till det generella som omfattar det specifika eller från något generellt till något specifikt som omfattas av det generella.
>
> Kontextoberoende tänkande är nödvändigt i skolans alla ämnen, man kan säga att det är skolans uppgift att komplettera det kontextberoende med det kontextoberoende tänkandet. Steget från kontextberoende till kontextoberoende tänkande är också steget från vardagslivets dialogspråk till offentlighetens självbärande texter. (36)

Vi menar att mycket av skolsvårigheterna och de negativa skolerfarenheterna handlar om elevers svårigheter i att erövra kontextoberoende eller abstrakt tänkande och språk. Många av eleverna som kommer till uppföljningen med negativa skolerfarenheter har haft sådana svårigheter. Det är här viktigt att understryka att kontextberoende språk och

tänkande inte är *sämre* än kontextoberoende, bara *annorlunda*. Det är ett annat sätt att förhålla sig till verkligheten och det som skall beskrivas. Men tillgången till det abstrakta språket och tänkandet är en nödvändig förutsättning både för en lyckad skolgång och för att man skall kunna få tillgång till makt och inflytande i samhället. Man måste i skolan och uppföljningen utveckla metoder för att hjälpa eleverna in i det abstrakta tänkandet, utan att samtidigt undervärdera andra tankeformer. Eleverna måste känna att deras konkreta tänkande också duger som utgångspunkt för generaliseringar och abstraktioner! Annars riskerar man att eleverna försöker tillägna sig den abstraherande analysen utan att koppla den till konkreta handlingar och specifika situationer. De utvecklar då inte någon verklig förståelse, utan språket blir närmast ett "papegojspråk". Hos många till synes ganska framgångsrika elever i ungdomsskolan, inte sällan flickor, finns detta problem under ytan.

Gunilla Dahlberg sammanfattar själv konsekvenserna av sin forskning på följande sätt:

> .... För att kunna kommunicera sina erfarenheter med andra kring saker och ting som inte finns här och nu och som man inte kan se eller peka på behövs naturligtvis ett språk som kan gå utanför den givna situationen. Språkutveckling handlar ju till stor del om förmågan att lösgöra språket från här och nu. Men det finns en risk att man samtidigt undertrycker barnets egen kultur, vilket inte ger någon bra grogrund för språkutveckling.
>
> Språkutveckling måste därför ses i sitt totala kulturella sammanhang och i relation till de föreställningar och erfarenheter som barnet har. Barn som i sin hemmiljö har förvärvat ett kontextberoende språkbruk behöver av allt att döma inte kompensatorisk undervisning i skolan, dvs en undervisning som utgår ifrån att det handlar om brister i barnets förmåga. Istället krävs en undervisning som utgår ifrån att det handlar om skillnader mellan barnets kultur och skolans kultur. Skolans språkundervisning, men även skolans undervisning i sin helhet, bör därför ta hänsyn till och ta sin utgångspunkt i dessa skillnader.
>
> Eftersom språket är den viktigaste bäraren av barnets kulturella och sociala erfarenheter måste barnet i skolan ges möjligheter och utrymme att formulera, reflektera och kommunicera sina egna kulturella erfarenheter. Först då kan barnets intresse väckas så att barnet självt kan bli delaktig i sin egen språkutveckling. (37)

Ovanstående gäller *all* undervisning, men det blir ännu viktigare om man skall arbeta med elever som har negativa skolerfarenher och som har upplevt språk och språkundervisning på det sätt som vi gav exempel

på i början av avsnitt 4! Vi återkommer till de praktiska konsekvenserna i avsnitt 7.

5.2.4 Skillnader i prestationsmotiv och tidsperspektiv

Gun Malmgren har studerat både klass- och könsskillnader genom en analys av uppsatser, som elever i årskurs 8 i grundskolan skrivit under rubriken "Min framtid". (38) Eleverna fick uppgiften att beskriva hur de trodde framtiden skulle bli ett år efter grundskolan, när de var 20 år och när de var 35 år. Uppsatserna insamlades 1980 inom projektet "Segregation och särbehandling i grundskola och gymnasieskola" ett unikt longitudinellt forskningsprojekt, som följt 3.600 elever igenom det svenska skolsystemet. (39) Projektets studier visar tydligt hur den sociala bakgrunden slår igenom i skolresultat och skolframgång. De skillnader som finns hos eleverna, när de börjar skolan tenderar att förstärkas under skoltiden, och i övergången till olika linjer i gymnasieskolan framträder ett tydligt samband mellan social bakgrund och val av linje. Barn från arbetarklass väljer huvudsakligen yrkesinriktade linjer, medan barn från medelklass främst väljer studieförberedande linjer.

Malmgren finner så påtagliga skillnader i sin analys av elevernas framtidsföreställningar att hon menar att de verkar att leva i olika världar, både köns- och klassmässigt. Eleverna med arbetarbakgrund hade ett mycket kortare tidsperspektiv än de övriga när de planerade sin framtid. Detta gällde både pojkar och flickor. De hade en lägre aspirationsnivå när det gällde fortsatta studier och vågade inte planera så "högt" som de borde kunnat göra med hänsyn till sina betyg. Arbetarklasseleverna hade få alternativ i sin planering, medan medelklasseleverna höll många dörrar öppna och gärna garderade sig med fler alternativ. även för elever på samma betygsnivå framträder alltså påtagliga skillnader i studievalen. Arbetarklasselever väljer i större utsträckning kortare och mera yrkesinriktade utbildningar.

Malmgren visar att det hos arbetarklasseleverna syns en tydligare behovsnärhet när de planerar. Nuet är viktigt, liksom släkten och de nära relationerna. Man söker efter en snabb väg till vuxenlivet. Medelklasseleverna är inte lika angelägna att bli vuxna. De verkar att tidigt ha socialiserats in i att kunna skjuta upp önskningar och behov och kunna planera på lång sikt. De är tidigt tränade i att tänka abstrakt.

Om vi här återknyter till samhällsanalysen i avsnitt 2 kan vi konstatera att en lång skolgång, i vilken man främst förbereder sig för något som skall komma sedan genom att försöka tillägna sig olika abstraktioner, som ofta är svåra att relatera till de egna erfarenheterna, systematiskt missgynnar elever med en sådan socialisationsbakgrund som arbetarklasseleverna i regel har. Medelklassens barn har större tillgång till det abstrakta språket och är mera tränade i att anstränga sig för belöningar som utfaller långt fram i tiden. Det är då också logiskt om elever med arbetarklassbakgrund är överrepresenterade bland elever med skolmisslyckanden och negativa skolerfarenheter, dvs just den grupp inom uppföljningsverksamheten som vi främst tänker på.

Gun Malmgren pekar i sin analys också på systematiska skillnader i prestationsmotiv och tidsperspektiv mellan pojkar och flickor. Pojkar tenderar att sikta högre och ha längre tidsperspektiv än flickorna. Det betyder att flickor med arbetarklassbakgrund hamnar allra längst ned när det gäller aspirationer inför framtiden. Ur denna grupp rekryteras förmodligen huvuddelen av de "tysta flickorna" som kommer till uppföljningen. Det finns därför också anledning att fundera över skillnader i socialisationsmönster mellan pojkar och flickor. Finns det någon skillnad i hur flickor och pojkar passar in i de mönster som dominerar i skolan? Vad får det i så fall för konsekvenser för skolanpassningen och elevernas självuppfattning? Resten av detta avsnitt skall vi ägna åt en översiktlig analys av könskillnadernas betydelse för de problem som står i centrum för hela texten.

5.3 Flickor och pojkar i skolan – olika roller och olika strategier

5.3.1 Könsklyftan djupare än klassklyftan?

Det finns idag en del forskare, som anser att könsklyftan i skolan vid närmare betraktande är ännu djupare än klassklyftan. De menar att skolan i första hand är inrättad efter pojkarnas behov, och att flickornas behov inte tillgodoses på samma sätt. Det flickorna lärt sig genom sin flickuppfostran hjälper visserligen flickor att anpassa sig till skolsyste-

met, särskilt på lägre stadier, men samtidigt gynnar inte detta flickornas utveckling på längre sikt.

Vad är det då i flickornas uppfostran, som ligger dem i fatet i skolsituationen? Ytligt sett verkar det ju som om små flickor finner sig mycket väl tillrätta i skolan. De "hjälper" t ex gärna fröken att hålla ordning på de "bråkiga" pojkarna och trivs ofta mycket bra till en början. Flickorna beskrivs ibland som "skolans kitt", och då syftar man på deras anpassningsförmåga. Inga Wernersson talar om en "klassrummets paradox":

> Om alla var lika aktiva som pojkarna, skulle undervisningen braka samman. Om alla var lika måna som flickorna om att följa regler och bara göra och svara på det läraren säger, då skulle det bli outhärdligt tråkigt i klassrummet. (40)

Om man ser till de långsiktiga konsekvenserna av pojkars och flickors uppträdande och hur de bemöts i klassrummet, framträder så småningom en annan bild. Skolan behöver flickorna och de får bättre betyg än pojkarna, men vad har de egentligen lärt sig, som kan hjälpa dem att senare skaffa sig makt och inflytande i yrkeslivet och i samhällslivet? Vilken syn har de fått på sig själva och sina egna möjligheter? Hur ser den dolda läroplan ut, som bidrar till att snälla och glada småflickor blir tysta och osäkra gymnasieflickor, som nöjer sig med kortare utbildning och lägre löner?

Det skulle föra alltför långt att här gå in på de utvecklingspsykologiska teorier, som ger en mera grundläggande förklaring till hur flickors och pojkars könsidentiteter och könsroller växer fram. Den som är intresserad kan med hjälp av den kommenterade litteraturlistan hitta fördjupningslitteratur. Britta Hasso ger t ex i ett nummer av Kritisk utbildningstidskrift, som handlar om flickornas situation i skolan, en mycket välskriven och överskådlig introduktion. (41) Vi måste här begränsa oss till att utgå ifrån pojkars och flickors olika beteende när de kommer till skolan. Det finns många undersökningar, som bekräftar den bild vi ovan citerat från Inga Wernerssons kunskapsöversikt. (42)

Pojkarna har redan tidigt i sina lekar vant sig vid att konkurrera med varandra, synas, höras och utmärka sig. De leker ofta i större grupper, där den ene försöker överträffa den andre. Detta beteende tar de sedan med sig in i klassrummet, där de fortsätter att *tävla* med varandra och ibland med läraren om *makten*. Klassrummet blir en ny arena, där de

kan mäta sig med varandra på olika sätt. Det behöver inte alls alltid handla om att kunna mest. Ibland handlar det istället om att kunna störa mest. Uppmärksamhet får de hur som helst. De pojkar som inte platsar på den stora klassrumsscenen skaffar sig ofta en ny liten alternativ arena i ett hörn av klassrummet, där de kan fortsätta att mäta sig med varandra i den lilla gruppen.

Flickornas lekar präglas tidigt av deras väninneförhållanden. De leker ofta två och två och söker *intimitet* och *bekräftelse* på att de duger i sina relationer till andra. I klassrummet söker de alltså mera lärarens och bästa väninnans uppmärksamhet och gillande. Pojkarnas maktspel är de inte så intresserade av att delta i. När de kommer i puberteten, blir de mera beroende av pojkarnas gillande och då blir det också betydelsefullt för flickorna hur de tar sig ut, när de skall uppträda på klassrumsscenen. Då spelar även uppfattningen om det egna utseendet en roll. Flickorna har mera välutvecklade "sociala antenner" och är t ex vana vid att tänka på att människor i deras omgivning har det bra och trivs. De framhäver inte gärna sig själva på bekostnad av andra.

Flera klassrumsstudier visar att lärarna, utan att själva vara medvetna om det, systematiskt behandlar pojkar och flickor olika. De talar t ex på olika sätt till flickor respektive pojkar. Till flickor talar de med mjukare röst och till pojkar med fastare. Pojkar pratar genomgående mer i klassrumsoffentligheten och tar oftare ordet utan att ha fått frågan. De tillåts göra flera utvikningar och lärarna kommenterar oftare och bygger vidare på sådant som pojkarna sagt. Flickorna får mera reproducerande uppgifter. De får t ex oftare läsa högt. Flickorna får många frågor med ifyllnadston, där det gäller att fylla i ett enstaka ord eller ett halvt. De visar sig att lärarna gärna använder flickorna till att återföra lektionen till sin plan, efter det att pojkarna fått komma in med sina intressanta utvikningar. Tysta pojkar aktiveras, medan tysta flickor negligeras. (43) I den tidigare nämnda artikeln av Britta Hasso skriver hon:

> Flickorna sitter som tysta observatörer och tycks ha en särskild förmåga att uthärda långtråkigheten i skolan. Pojkarna meddelar högröstat när de inte är intresserade och deltar därför mycket mer selektivt i undervisningen än flickorna. (44)

Medvetenheten om de faktiska skillnaderna i pojkars och flickors sätt att förhålla sig i klassrummet har även satt sina spår i den nya kursplanen för svenskundervisningen i grundskolan. I den står det att "läraren

skall ta ett särskilt ansvar för att flickor och pojkar i lika mån får göra sina röster hörda". (45) Även skillnader mellan pojkars och flickors skriftspråk har studerats av forskare, bl a inom projektet "Språk och kön i skolan". (46) Det visar sig att det i regel inte är särskilt svårt att gissa om en text är skriven av en flicka eller av en pojke. Flickorna lämnar ifrån sig snyggare och prydligare texter, som innehåller färre formella fel. Deras texter är längre och mera lättlästa, eftersom de ofta har ett mera flytande språk. De använder å andra sidan färre långa, ovanliga ord och skriver kortare meningar. Pojkarnas språk utvecklas däremot alltmer mot den sakliga, funktionella bruksprosa, som är gångbar utanför skolan. De använder något längre ord än flickorna, skriver längre meningar och ger mer information på mindre utrymme. Flickorna belönas i skolan för sitt sätt att skriva och de får högre betyg på sina uppsatser, men deras sätt att skriva är inte lika gångbart utanför skolan.

5.3.2 Kollisionen mellan skolkoden och flickkoden

Den danska forskaren Katrin Hjort talar i sin bok "Pigepædagogik" om något som hon kallar en skolkod (kod = en strukturerande princip). Hon menar att det som verkligen räknas i skolan är *objektivitet*, *saklighet*, *logik*, *rationalitet* och *dokumentation*. Vi kan jämföra med det *kontextoberoende* språk vi tidigare talat om, som enligt Gunilla Dahlberg är en förutsättning för makt och inflytande i samhället. Mot skolkoden ställer Katrin Hjort en *flickkod*, som alltså är en del av den typiska flickkulturen. Vi kommer här att ge ett översiktligt referat av Katrin Hjorts resonemang, eftersom det så tydligt visar vilka svårigheter flickor ställs inför i mötet med skolkoden. (47)

Objektivitet är viktigt i skolan, men flickor är vana vid att vara *subjektiva*, säger Katrin Hjort. För dem är det naturligt att dra in sina egna personliga känslor och intressen. De intresserar sig främst för sådana ämnen, där de har möjlighet att relatera till sig själva. Deras spontana engagemang är starkast, om den personliga dimensionen finns med. Detta kan man värdera positivt eller negativt beroende på situationen, men det är inte objektivt på det sätt som skolkoden kräver. Som lärare bör man därför tänka på att alltid försöka ta avstamp i det personliga för att väcka flickornas intresse, för att sedan eventuellt leda diskussionerna mot mera strukturella analyser.

Om man skall vara saklig kräver skolkoden att man kan dra fram det generella och principiella inom det område som studeras och inte bara intressera sig för t ex *enskilda människors situation*. Flickor är mera vana vid att identifiera sig med eller spegla sig i enskilda människors upplevelser och känslor. De använder mänskliga exempel till att pröva sitt eget förhållande till verkligheten, sin egen moral. Skolkoden kräver att de skall bortse från enskilda människor och bara leta efter det generella.

Flickor kan visst vara logiska när det behövs, menar Katrin Hjort, men de har inte samma träning i att tänka lineärt och utan motsägelser som pojkarna. Dessa övar sig i att laborera med tingen och tänka i sammanhang om orsak–verkan. I den fysiska världen lär man sig att tänka kausalt, men flickorna, som mest lever i den *sociala* världen, övar sig istället i att tänka på ett sätt som kan verka *självmotsägande* och *inkonsekvent*. Det tvetydiga och motsägelsefulla är en klar avspegling av de motsägelsefulla sociala sammanhang som flickorna lever i.

För att uppfattas som rationell förutsätts man kunna sätta upp mål och tänka efter vad som är förnuftigt eller oförnuftigt att göra för att nå dessa mål. Enligt Katrin Hjort är många flickor inte några självständiga och avgränsade personligheter, som kämpar för yttre mål och därmed får de inte den träning i att planera och värdera rationellt som krävs i skolan. Flickornas *uppmärksamhet på behov och processer* är svår att inordna i ett rationellt system.

För att kunna dokumentera behöver man kunskaper om ting och förhållanden, som kan räknas, mätas och vägas. De kunskaper flickorna skaffar sig i sociala sammanhang är *inte kvantifierbara*. De har inte skaffat sig dem på något "vetenskapligt" sätt och de kan bara värderas kvalitativt.

5.3.3 Dubbla budskap leder till passivitet

Katrin Hjort menar att allt detta som flickorna kan och vet inte riktigt räknas i skolan. De måste underordna sig skolkoden och förtränga sin flickkod för att ha framgång. Detta kan lätt leda till att flickorna upplever sina intresseområden som mindervärdiga, eftersom de inte räknas i skolan. De kan också börja tvivla på sina egna åsikter och synpunkter,

när deras sätt att uttrycka sig spontant inte godtas. De kan också lätt börja misstro sina egna känslor, när deras analyser och värderingar ofta inte accepteras i ett rationellt perspektiv.

Det är då inte konstigt om flickorna blir *passiva*, när de hela tiden värderas efter skolkodens krav. Kartin Hjort går till och med så långt att hon säger att flickorna utsätts för *dubbla budskap*, när det krävs att de skall vara aktiva på skolkodens premisser. Å ena sidan uppmanas flickorna att hävda sig själva, sina tankar och åsikter, men å andra sidan får de budskapet att den flickpräglade sidan av dem själva inte duger. Hur flickorna än handlar, blir det fel. En utväg ur detta dilemma är att bli *tyst och passiv*. Då gör man ju åtminstone inte fel.

5.3.4 Lotta – eller hur man blir en tyst flicka

De tysta flickorna med mycket dåligt självförtroende utgör ett stort problem inon uppföljningsverksamheten. Låt oss återvända till Pelle, som vi hade som exempel i avsnitt 4, och göra tankeexperimentet att byta ut honom mot Lotta, som har ungefär samma bakgrund. Hur skulle hennes väg genom skolan kunna se ut? På vilka typiska sätt skiljer sig förmodligen deras utveckling?

Lotta kommer också till skolan utan något utvecklat "inre språk". Hon försöker sig inte ens på att dra in sina egna erfarenheter eller gissa sig till något vid läsinlärningen. Istället är hon foglig, tyst och lydig. Hon läser av mekaniskt så gott hon kan och har lite lättare än Pelle, både att klara av det och att forma prydliga bokstäver. Hon arbetar flitigt och vill så gärna att fröken skall tycka hon är duktig. Om hon får specialundervisning, får hon också ut mycket av relationen till speciallärarен. (Speciallärarna på lågstadiet består till 98% av kvinnor.) Hon får kanske sitta alldeles ensam med sin "läsfröken" och öva. Något bättre blir hon kanske på det formella, men hon vågar inte säga mer när hon kommer tillbaka till klassrummet eller visa sina egna tankar och känslor, när hon skriver. Lika lite som Pelle förstår hon meningen med läsningen. Hon arbetar sig emellertid lydigt fram genom läseböckerna och efter hand som det går lättare för henne att läsa, får hon även börja läsa små "riktiga" böcker, där hon ibland blir fängslad av innehållet. Hon börjar förstå att böcker kan innehålla sådant som är spännande för henne personligen.

På lästimmarna under mellanstadiet läser Lotta hela tiden, precis som sina väninnor, medan Pelle ägnar sig åt andra saker tillsammans med sina kompisar i ett hörn av klassrummet, så fort fröken inte ser vad de gör. Lotta hittar ganska ofta böcker, som liknar novellerna i de veckotidningar, som hennes mamma ibland läser hemma. Lotta automatiserar alltså sin läsning någorlunda inom en mycket snäv genre, men så fort det gäller faktatexter tar det emot. Om man talar i läsutvecklingstermer kan man säga att hon kommer till punkt 18 (bokslukaråldern), men sedan kommer hon inte vidare. Det kliv hon behöver ta för att komma in i den tredje fasen har hon inte fått hjälp med att förbereda och hon kan inte klara av det på egen hand. Hennes förförståelse när det gäller faktatexter och skolböcker innebär att hon anser att de är omöjliga att förstå för elever av hennes sort. Att läsa läroböckerna och bolla med sådana ord som förekommer i dem är det bara de duktigaste som klarar av. Lotta har märkt att hon har alldeles för svårt att lära sig så mycket utantill, som hon tror krävs. Hon har ingen insikt om att elever som har tillgång till ett kontextoberoende språk inte behöver lära sig så mycket utantill, utan har begrepp och strukturer att hänga upp innehållet på och därmed lättare att komma ihåg vad de har läst. Tillsammans med väninnorna sysslar ändå Lotta lojalt med fylleriuppgifter och med att skriva av och reproducera. Men hon vågar aldrig säga eller skriva något med sina egna ord. Vid redovisningar håller hon sig tätt intill bokens ord och släpper alla krav på att hon själv skall förstå vad hon läser eller skriver på de prickade linjerna i studieböckerna. Många lärare har kallat detta för en "OÄ–chock", som drabbar vissa elever vid övergången till mellanstadiet, när de på egen hand förväntas läsa och tillägna sig långa faktatexter.

Att skriva uppsats går ändå rätt bra, eftersom Lotta kan skriva berättelser, som liknar dem hon läser i böckerna. Stavningen blir inte heller en så stor stötesten. Så länge hon skriver berättelser som liknar varandra kan hon nämligen använda ungefär samma ord och dem har hon övat på så att hon kan dem. Vad Lotta skaffar sig är en i och för sig nödvändig automatisering av både läsningen och skrivflödet, men hennes repertoar är alldeles för begränsad. Hon skulle ha behövt använda skrivandet även i ett kunskapssökande syfte, för att utveckla sitt tänkande. Då skulle hon också lättare ha kunnat ta steget över till fas 3 i läsutvecklingen ett aktivt förhållningssätt till olika typer av texter.

Efterhand fjärmas även Lotta alltmer från innehållet i skolarbetet. Eftersom hon har svårt att förstå texterna och många av de ord som förekommer under lektionerna, verkar det mer och mer meningslöst. Efter tre terminer på högstadiet har hon definitivt gått in i den "stora tystnaden" under timmarna i klassrummet. Hon kan fortfarande vara talför ihop med sin bästis, men inte heller när det gäller det som räknas utanför skolan, t ex killar, kläder och smink, kan hon hävda sig i längden. Hon letar hela tiden efter någonting som hon känner att hon klarar av. På sin prao försöker hon t ex att få komma till ett daghem. Tillsammans med barn hoppas hon kunna känna att hon duger och behövs. Men hon är så van vid att sitta tyst och tillbakadragen, att inte heller praon blir riktigt som hon hoppats. I omdömet om henne står det förmodligen att hon är alldeles för passiv och tar för få egna initiativ.

Lottas självförtroende är nu så dåligt att hon aldrig självmant säger något i skolan. Hon sitter tyst och tänker på annat. Omgivningen vänjer sig vid att hon aldrig säger något och låter henne för det mesta vara. Det finns så många andra som vill ha lärarens uppmärksamhet och den som är tyst och inte stör får sitta ifred. På rasterna har hon sin bästis och med henne pratar hon.

Kommer hon in på gymnasieskolan ställs det ytterligare krav på abstrakt tänkande och läsförmåga, även på de tvååriga linjerna. Det kan då bli kris redan under höstterminen, särskilt om bästa väninnan valt en annan linje. Vid vägledningssamtalen på uppföljningen, där hon så småningom hamnar, kan hon inte uttrycka sina känslor eller beskriva sin situation, t ex tala om varför hon envisas med att vilja bli något med barn. Hon har vant sig vid att vara tyst och låta andra tala och hennes uppenbara kontaktsvårigheter hindrar henne från att våga sig på en utbildning, som skulle kunna ge henne det yrke hon drömmer om. Hon ställs inför krav, som hon inte klarar av och sluter sig därför alltmer inom sig själv.

Precis som när vi försökte skissa Pelles utveckling blir berättelsen om Lotta av naturliga skäl mycket schematisk. Men vi tror ändå att många inom uppföljningsverksamheten känner igen henne. Lottas onda cirkel är mera komplicerad än Pelles, eftersom den negativa utvecklingen pågår i det tysta under så lång tid. Därmed blir hennes negativa metainlärning och dåliga självuppfattning mera konserverade. Det krävs därför mycket lyhördhet och känslighet för att locka fram den som gömt sig

och barrikaderat sig inom sig själv. Även tystnaden kan vibrera av dold aggressivitet och detta kan vara väl så svårt att hantera som pojkarnas utagerande beteende. Den som uttrycker sin aggressivitet går det åtminstone att gå i clinch med och så småningom nå fram till. Även flickorna har ju haft vissa "vinster" av sitt beteende, t ex sluppit anstränga sig. Flickorna använder sig av delvis annorlunda strategier än pojkarna och då behövs det också andra pedagogiska strategier, när man skall försöka hjälpa dem att ta sig ur deras onda cirklar. En stor risk för flickorna är också att de i ännu högre grad än pojkarna lägger skulden för skolmisslyckandet på sig själva.

Till sist: Det finns som framgår av detta avsnitt tydliga paralleller mellan de skillnader man kan konstatera mellan medelklassbarn och arbetarklassbarn å den ena sidan och pojkar och flickor å den andra. Skolans verkliga förlorare är således flickor från arbetarklass! Pojkar från medelklass pratar enligt klassrumsstudierna tre gånger så mycket i skolan som medelklassflickor och arbetarpojkar, men fyra gånger så mycket som arbetarklassflickor.(43) Ett annorlunda arbetssätt, där eleverna i större utsträckning får använda sina erfarenheter som utgångspunkt för undervisningen, gynnar flickor i allmänhet men är också bra för pojkar från arbetarklassen – och *egentligen för alla elever*. Jämlikhets– och jämställdhetssträvanden drar med andra ord åt samma håll. *Men det som krävs är inte yttre organisatoriska förändringar utan en genomgripande förnyelse av det inre arbetet!*

6 Ungdomsplatserna – hävstång för uppföljningen

6.1 Vad betyder ungdomsplatserna för ungdomarna?

De som arbetar inom kommunernas uppföljningsverksamhet vittnar ständigt om hur betydelsefullt det är för verksamheten att man kan placera eleverna på ungdomsplatser. Ofta nämns ungdomsplatserna som uppföljningens "viktigaste pedagogiska redskap". Men vad innebär egentligen detta? Varför har ungdomsplatserna så stor betydelse för ungdomarna?

Det finns få studier gjorda om ungdomsplatsernas betydelse. I den kvalitativa undersökningen av kommunernas uppföljningsansvar 1984/85, som SÖ genomfört, finns emellertid en sammanfattning, som vi skall utgå ifrån:

> För den grupp ungdomar som kallar sig skoltrötta och inte vet vad de vill, fyller praktiken ute på arbetsplatserna, idag kallad ungdomsplats, en uppgift som gymnasieskolan inte klarar. På arbetsplatsen, tillsammans med handledaren får ungdomarna känna att de gör nytta, att de behövs, där finns någon som bryr sig om dem. Deras behov av trygghet och osäkerheten om att klara olika uppgifter fordrar en eller ett fåtal vuxenkontakter. Detta har skolan svårt att ställa upp med bl a på grund av utbildningens uppläggning, skolans organisation och lärarnas attityder. För många ungdomar är det personliga stöd och engagemang som uppföljningen ger en förutsättning för att klara såväl ungdomsplats som efterföljande studier eller arbete. Dessa upplevelser, förutom möjligheten att handfast få egna erfarenheter från olika yrken och arbetsplatser, gör att skolan som den fungerar idag och har gjort i många år, har svårt att hjälpa ungdomarna till den mognad som flertalet inom skolan ställer som krav för att de skall kunna fullfölja en utbildning.
>
> Efter en tid på ungdomsplats eller annan form av anställning, upptäcker de ofta att de vill börja studera igen. De är motiverade och vet vilken utbildning de vill satsa på. (48)

Vi har redan i inledningen påpekat att vi menar att den marginalgrupp som ungdomarna i uppföljningen utgör är en väsentlig indikator på grundläggande problem i hela ungdomsskolans sätt att fungera. Ett sätt att tydliggöra varför ungdomsplatserna har så stor betydelse för ungdomarna i uppföljningen är att relatera deras upplevelser till hur eleverna i allmänhet upplever ungdomsskolan och de kontakter de får med arbetslivet under skoltiden. Vi skall göra det på två sätt: Dels genom en internationell jämförelse, i vilken vi speglar ungdomsplatserna i den debatt om skolans relation till arbetslivet som finns inom OECD-området, dels genom att jämföra med vad vi idag vet om vilken betydelse arbetslivskontakter som prao och praktik har för elever i allmänhet i den svenska ungdomsskolan.

6.2 Den isolerade skolan – ett OECD-perspektiv

6.2.1 Förlängd skolgång är inget universalmedel!

OECD – de västliga industriländernas samarbetsorganisation för främst ekonomiska frågor – sysslar även med utbildningspolitiska och pedagogiska frågor. För detta ändamål har man bl a inrättat ett särskilt forskningsinstitut i Paris, CERI (Center for Educational Research and Innovation). Vid CERI har man sedan slutet av 1970-talet, bland annat som en konsekvens av den stigande ungdomsarbetslösheten, ägnat stort intresse åt ungdomsskolans relationer till arbetslivet. I projektet "The Educational Responses to the Changing Needs of Youth" har CERI försökt belysa hur utbildningsväsendet i industriländerna klarar att möta ungdomarnas förändrade behov – behov som uppkommer som en konsekvens av olika genomgripande samhällsförändringar. (49) I ett uppföljningsprojekt, "The Transition to Adulthood", arbetar man dels med att utveckla nya former av övergångssystem, t ex genom varvning utbildning-arbete för ungdomar, dels med olika teoretiska analyser av ungdomens situation och övergången till vuxenlivet i de utvecklade industriländerna. (50)

Utgångspunkten är bl a den genomgripande förändringen av ungdomsskolan som institution, som ägt rum sedan mitten av 1960-talet. På några årtionden har sekundärskolan i de flesta industriländer utvecklas från en institution för en liten studiemotiverad elit till en institution

som skall klara nästan alla ungdomar i åldern 16–18 igenom en utbildning. Det finns två viktiga drivkrafter bakom denna utveckling. För det första har utbildning blivit ett allt viktigare medel för socialt avancemang, samtidigt som välståndsökningen lett till att förväntningarna och kraven på utbildningsnivå har stigit. För det andra har ända sedan andra halvan av 1960-talet den successivt stigande ungdomsarbetslösheten gjort fortsatt skolgång mer eller mindre nödvändig, vare sig individen önskar det eller ej. Möjligheten att studera har förvandlats till ett tvång. Det är svårt att förstå arbetet i uppföljningsverksamheten om man inte är klar över innebörden i denna förändring.

Rapporterna från de olika OECD-projekten har ett gemensamt perspektiv i sitt välunderbyggda ifrågasättande av den etablerade schablonbilden att mera utbildning och längre skolgång har enbart positiva effekter. Man finner i dem till och med uttryckliga varningar för att fortsätta på den inslagna vägen med förlängd skolgång för alla, om inte utbildningsinstitutionerna också samtidigt genomgår radikala förändringar i sitt sätt att fungera:

> There is a growing suspiscion that the troubled transition to adulthood depends upon the failure of existing institutions, particularly the regular school, to cope adequately with their socialisation task, either singulary or in their mutual relationships. If this is so, assigning a widened role to existing institutions, unmodified, must seriously be brought into question.(51)

I OECD-rapporterna framkommer en till synes paradoxal bild: å ena sidan ökar ungdomarnas värdering av hur viktig skolgången är med deras ålder, medan de å den andra sidan tycker att skolan blir allt tråkigare och känns allt mindre meningsfull, ju längre de går i skolan! Att de ser skolan som så viktig har naturligtvis att göra med den betydelse som utbildningsmeriter har fått för inträdet på arbetsmarknaden och för möjligheterna att få det arbete man eftertraktar. Vägen genom skolsystemet har i hela den industrialiserade västvärlden utvecklats till den nära nog enda vägen till vuxenlivet. Samtidigt som fler karriärvägar har öppnats för alla ungdomar har också konkurrensen ökat. Skolarbetet har därmed allt mera kommit att styras av betygsättning och prov. I detta finns också förklaringen till att man upplever skolan som allt mindre meningsfull. Det räcker inte med belöningar genom poäng och betyg, som ger utdelning senare i livet, i ett läge när nästan hela åldersgruppen upp till 18 år går i skolan. Vad ungdomarna i dag efterfrågar är den omedelbara nyttan av de kunskaper skolan vill bibringa dem. Om

de inte kan få tillfälle att tillämpa sina kunskaper redan i skolan, så vill de åtminstone få veta hur man kan använda dem i arbetslivet.

Denna förändrade inställning till skolarbetets relevans för ungdomarna själva beror bl a på att de formella meriternas värde minskat relativt sett, när nästan alla har längre utbildning. Men den återspeglar också den förändrade attityd till arbete, som så många forskare runt om i industrivärlden har rapporterat om under det senaste årtiondet. (52) Denna tendens belyses även i OECD-rapporterna. Efterhand som det ekonomiska välståndet för den uppväxande generationen framstår som en självklarhet och försörjningen som någonting givet, stiger också kraven på arbetets meningsfullhet. För allt större grupper räcker det inte längre med att det fungerar som en försörjningskälla, utan det måste också i sig vara utvecklande och stimulerande.

Även de ungdomar som klarar skolan bra eller någorlunda hyfsat efterlyser genomgående mera kontakter med arbetslivet under sin skoltid. De får emellertid även utan sådana visst stöd för sitt skolarbete genom de yttre belöningarna i form av betyg. Men baksidan av konkurrensen är den allt hårdare utslagningen av en mindre grupp elever, som har svårt att klara skolans krav. De problem som blir synliga i uppföljningsverksamheten i Sverige finns i hela industrivärlden. I forskarrapporten "Becoming Adult in a Changing Society" talar man om "en ny pedagogisk underklass", som i de flesta industriländer består av de 10–20 procent av eleverna som klarar skolan sämst och som också tidigt avbryter sin skolgång:

> Although those who are successful in the competition for marks can come to be motivated by intrinsic rewards, those who lose at an early stage and lag more and more behind tend to give up. They represent what one of us (Husén) has referred to as the "new educational underclass". They are poor readers and their deficient reading ability affects the whole array of cognitive competencies in various subject areas that the school is expected to transmit. In most OECD contries these students are promoted to upper grades, in spite of poor performance. They show a high absenteeism rate. At the end of the mandatory schooling they tend to drop out, often beeing pushed out by well-meaning teachers. (53)

Dessa elever skulle inte på samma sätt ha blivit förlorare om vi haft kvar fler vägar till vuxenlivet än den traditionella skolvägen. I de tidigare systemen, med t ex lärlingsutbildning, hade de kunnat finna en plats på arbetsmarknaden, utan att vara så beroende av sin läsförmåga. Många av dem hade utmärkt väl kunnat lära sig ett yrke den praktiska

vägen och även bli duktiga yrkesmän. Nu kommer de i kläm mellan de stigande kraven på teoretiska kvalifikationer och tendensen att skolförlägga all utbildning, så att läsförmågan blir avgörande även för inlärningen av mera manuella yrken. För dessa elever blir, som vi tidigare påvisat, effekten av den förlängda skolgången ofta ett knäckt eller allvarligt kantstött självförtroende. Detta är en ickeavsedd och negativ bieffekt av alla våra demokratiseringsinriktade utbildningsreformer, som OECD-rapporterna hjälper till att fästa uppmärksamheten på.

6.2.2 Vad är det arbetsplatserna ger?

OECD-rapporterna ger också tydliga belägg för att elevernas höga uppskattning av praktik och arbetslivskontakter inte är ett specifikt svenskt fenomen. Den gemensamma bilden är att både föräldrar och ungdomar runt om i industrivärlden är överens om att skolans viktigaste uppgift är att förbereda för vuxenlivet, men att skolan i dag dåligt klarar denna uppgift! En viktig orsak till denna attityd är att eleverna i regel tycker att skolan är en *isolerad värld*, där man lär sig lite om hur det är i den "verkliga" världen. Ungdomarna tycker att de får föga kunskaper som berör det dagliga livet. Detta innebär inte nödvändigtvis att skolans innehåll saknar relevans för vuxenvärld och vardagsliv, bara att eleverna har svårt att se något samband mellan skolkunskaperna och deras tillämpningar utanför skolan. Praktikperioder och andra arbetslivskontakter kan därför bl a visa eleverna skolkunskapernas betydelse och därigenom förstärka motivationen för skolarbetet. Samma bild ger för övrigt den utvärdering av gymnasieskolan genom intervjuer med tidigare elever, som genomförts vid pedagogiska institutionen i Uppsala. (54) Elever, som genomgått allmänna linjer i gymnasieskolan, anser nämligen att skolan är alltför isolerad från samhället och att studierna därför lätt blir självändamål. De efterlyser också genomgående fler verklighetskontakter under skoltiden samt perioder i arbetslivet som relateras till skolans undervisning.

OECD-rapporterna ger också ett annat viktigt perspektiv på vad eleverna får ut av längre eller kortare vistelser på arbetsplatserna. I dem framhålls nämligen som ett huvudproblem för ungdomsskolan inför framtiden att eleverna så sällan får ta ansvar och vara produktiva i skolan. Skolan är därmed en bristfällig socialisationsmiljö (jämför även avsnitt 2!):

...whereas most teenagers of the 1940s and 1950s were to befound at the work places with adult workers, their counterparts of the 1980s are to be found in the schools with adult contacts limited to teachers, and with quite another role than that of young people of their age some decades ago. Work participation, even though one's status was at the bottom of the hierarchy, was of a functional caracter. In principle, however, youth were involved in the work process along with fullfledged workers and gradually had to take responsibility for their part of it. But the role of a school pupil means being a client, being taught and examined by somebody who plans the teaching–learning process for both partners and without sharing functional responsibility of the work process. (55)

I rapporten "Education and Work – the Views of the Young" speglas arbetsplatsernas betydelse, såväl för praktikperioder som för elever som slutat skolan. I de flesta industriländer pågår i dag försök med olika former av "Work–experience–programmes". Utvärderingen visar genomgående en mycket hög uppskattning från elevernas sida:

What is extraordinary about the wide variety of work–oriented programmes is how consistently young people express satisfaction, even entusiasm for them. They do so at all levels of schooling, and include those who have participated in higher education schemes.

.....

When pressed, the young people in these programmes give a variety of reasons for their satisfaction. Many believe that by beeing in them their chances of finding employment are increased. Only slightly less frequently they claim that the experience has helped them make better vocational choises or has boosted their self–confidence in looking for a job and holding it.

....

Certainly, to the extent that young people manifest positive assessments, say they are happier in work experience programmes than in regular school programmes, and claim to be learning more, the programmes must be evaluated as satisfactory. There is some evidence, moreover, of a "spillover" effect. Programmes that are work–oriented and promise some concrete "payoff" sometimes increase motivation to learn more academically–oriented material; for example, interest in reading may be enhanced. (56)

Det är lätt att känna igen samma erfarenheter som ofta uppges som effekter av ungdomsplatserna inom uppföljningen: Eleverna får bättre underlag för yrkesvalet och känner sig mera motiverade för skolarbetet. I samma OECD–rapport redovisas även studier av hur elever som avbrutit sin skolgång tidigt och lyckats få arbete upplever fördelarna med detta, jämfört med hur de upplevde skolan:

Young people seem surprisingly positive even about jobs that by most evaluators' standards are poor jobs. Why becomes clearer when they are asked to give reasons for their sympathetic attitudes towards their jobs. They consistently frame their answers, not in terms of the in-

trinsic characteristics of the jobs, nor even in terms of monetary rewards, although both are referred to, but on the relative and great advantages their work experience has over their school experience. The "exercise of autonomy", the "strong positive feedback to self", the "good feeling of beeing part of a team the value of whose work is recognized and appreciated", even the "enjoyment of learning" are often mentioned. (57)

Det är alltså i jämförelse med skolan som eleverna betonar upplevelserna att de i sitt arbete får vara självständiga, att de möter uppskattning, att de är medlemmar i en grupp som uträttar något som är uppskattat av andra, ja, till och med att det är roligt att lära sig. överensstämmelsen är stor med vad som framkommit i utvärderingsintervjuer med svenska elever om deras upplevelser av praktik och prao-perioder. Detta skall vi ta upp i nästa avsnitt.

6.3 Praktik och prao i den svenska skolan

Sverige har en med internationella mått mätt lång erfarenhet av praktikperioder, som ett reguljärt inslag i ungdomsskolans verksamhet. Pryo-perioder blev obligatoriska när grundskolan infördes 1962. Inom den gymnasiala yrkesutbildningen förekommer miljöpraktik i varierande omfattning på olika linjer. På de allmänna linjerna har försök pågått med yrkesorienteringsveckor sedan 1965. Sedan 1984 pågår där försök med s k ämnesanknuten praktik. Den gemensamma bilden för alla dessa former av arbetslivskontakter är att eleverna uppskattar dem mycket och i regel vill ha sådana i betydligt större omfattning än de erbjuds. (58)

Trots den stora omfattningen av arbetslivskontakterna har effekterna av dem inte tidigare systematiskt utvärderats. I samband med försöksverksamheten i gymnasieskolan utvärderas den ämnesanknutna praktiken. (59) För att få ett bättre helhetsgrepp om samtliga arbetslivskontakter, har SÖ initierat ett projekt, "Utveckling av skolans arbetslivskontakter i samtliga skolformer", som pågår 1987-1990. Experter inom projektet är Torsten Madsén och Ola Risberg. Inom projektet genomfördes våren 1989 intervjuer med skolledare, syo- funktionärer, lärare, elever och arbetslivsrepresentanter i sex kommuner, för att få en tydligare bild av arbetslivskontakternas faktiska effekter. (60)

'Resultaten överensstämmer mycket väl med den bild som OECD-rapporterna ger. Eleverna är genomgående nöjda med prao och praktik och vill i regel gärna ha fler och/eller längre perioder. I motsats till läroplansmålen, som starkare betonar anknytningen till undervisningen, framhåller både elever och skolpersonal på den lokala nivån *socialisationseffekterna*. Eleverna tycker det är viktigt att vistas bland vuxna, få delta i riktigt arbete och känna att de kan bidra. Praktik och prao är också väsentliga som avkoppling från det normala skolarbetet. Man orkar med detta bättre när man kommer tillbaka. Speciellt för eleverna på allmänna linjer i gymnasieskolan är den *yrkesorienterande* effekten central. De är ofta osäkra i sitt val och värderar därför mycket högt möjligheterna att få pröva på sådana befattningar som kan vara aktuella efter en eventuell högskoleutbildning. Den typen av arbeten kommer de sällan eller aldrig åt genom ferie- eller deltidsjobb. I många fall ökar deras motivation för skolarbetet, när deras framtidsplaner genom praktiken klarnat, eftersom de då har ett långsiktigt mål för sina studier. även elever på yrkesinriktade linjer efterlyser fler möjligheter att pröva på yrkesområdet före valet till gymnasieskolan.

För högstadiets prao-perioder framkommer i intervjuerna en viktig effekt, som är direkt relevant för uppföljningsverksamheten. Skolledare, syo-funktionärer och lärare framhåller nämligen prao-periodernas speciella betydelse för de elever som inte lyckas så bra i skolan! Genom att de på arbetsplatserna blir "mätta med andra mått än skolans" har praon ofta en mycket positiv effekt på deras *självkänsla*. De får för en gångs skull känna att de kan vara till nytta för andra och att de klarar av de uppgifter de ställs inför. Elever som i skolan uppfattas som svaga och stökiga kan få mycket goda vitsord från sin prao, eftersom de där på ett helt annat sätt kunnat göra sig själv rättvisa genom att utnyttja de stora delar av den personliga kompetensen, som inte efterfrågas i det dagliga skolarbetet. "Många elever växer en meter under sin prao-period" är en vanlig kommentar från lärare på högstadiet.

I rapporten från SÖ-projektet görs en analys av relationen mellan mål och medel för skolans arbetslivskontakter, för att bl a utröna vilka av de effekter man uppnår genom prao och praktik som borde kunna ersättas genom andra insatser inom skolans ram. Undervisningens verklighetsanknytning är möjlig att uppnå på andra sätt, t ex genom studiebesök. Vad som kvarstår som i stort oersättliga effekter är vuxenkontakterna, möjligheterna att pröva på produktiva roller och känna sig behövd samt

yrkesorienteringen inför det egna valet. Just detta menar vi är de centrala effekterna även av ungdomsplatserna.

6.4 Ungdomsplatsernas betydelse i uppföljningsansvaret

6.4.1 Samma typ av behov – men större!

Vår utgångspunkt är som vi tidigare framhållit att eleverna i uppföljningen speglar generella problem i ungdomsskolans sätt att fungera. Alla elever i ungdomsskolan uppskattar praktik och prao. Många av dem – kanske en majoritet – skulle om bara möjligheter erbjöds, gärna arbeta ett år först och sedan påbörja sina gymnasiestudier. De är ofta osäkra i sina yrkesval, de har få vuxenkontakter vid sidan av föräldrar och lärare och de saknar inte sällan en viktig byggsten i sitt identitetsarbete – *känslan av att vara behövda*!

Det visar sig att även stora grupper av elever på de treåriga linjerna i gymnasieskolan, som i huvudsak lyckats väl genom hela sin skoltid, är mycket osäkra på hur de klarar ett arbete med den inriktning som deras utbildning leder till. För dem fyller praktiken en viktig funktion för att stärka deras självkänsla, genom att de upptäcker att deras kunskaper duger och att de faktiskt kan klara av de arbetsuppgifter de ställs inför. (61) Hur mycket viktigare måste då inte en sådan upplevelse vara för elever som upplevt större delen av sin skolgång som ett ständigt misslyckande! För många elever i uppföljningen är den nya erfarenhet av den egna kompetensen, som en ungdomsplats kan ge dem, helt avgörande för att de över huvud taget skall våga påbörja gymnasiala studier. På samma sätt förhåller det sig med behovet av arbetslivserfarenheter som underlag för studie och yrkesvalet: Den som är mycket osäker på sig själv och genom olika negativa upplevelser har fastnat i en passiv roll har extra stora behov av praktikperioderna.

6.4.2 Positivt tillskott till självkänslan

Utifrån den analys av skolmisslyckanden vi gjort i tidigare avsnitt, tror vi att ungdomsplatsernas effekter på elevernas *självkänsla* är den vikti-

gaste. Om man skall kunna ändra den negativa självbild, som upprepade misslyckanden leder till, krävs nya och annorlunda erfarenheter. Vad ungdomsplatserna ofta kan ge eleverna är just upplevelsen att "jag duger, trots allt". Det finns massor av arbetsuppgifter som de kan klara utmärkt, trots att de inte klarat skolans krav så bra. Många elever kan t ex ha en stor social kapacitet, som de kan uttnyttja i arbete med människor. Andra kan ha sina starka sidor i praktisk problemlösning, något som sällan premieras i skolan. Att det utgår betalning under ungdomsplatsen är för många ungdomar också en viktig bekräftelse på att de faktiskt duger och räknas. Alla dessa erfarenheter är viktiga för att ge dem motivation att fortsätta sina studier.

I den ålder, som ungdomarna i uppföljningen befinner sig i, är man i sin identitetsutveckling i regel på väg från frågan "vem är jag" till "var är min plats i världen" eller "vad kan jag bidra med för andra". Den tidigare inåtvända fasen under puberteten ersätts efterhand med en mera utåtriktad, social fas. "Behovet av att behövas" är då stort, speciellt för ungdomar som inte tidigare har upplevt att de kan bidra med så mycket till andra.

Konsekvenserna av detta är uppenbara för valet av ungdomsplatser. Det viktigaste är att ungdomarna faktiskt kan bidra i arbetet och känna att de behövs. Det är nödvändigt att handledarna förstår betydelsen av att eleverna får uppgifter, som de klarar av och att de blir bemötta med tilltro. Elevernas intressen bör tillmätas stor betydelse vid valet av plats, även om man naturligtvis bör diskutera igenom deras motiv ordentligt först. Många styrs av schablonbilder och orealistiska drömmar, som kan behöva modifieras genom vägledningen i uppföljningen.

6.4.3 Självkännedom, identitetsutveckling och studie- och yrkesval

I en pågående kvalitativ utvärdering av försöken med ämnesanknuten praktik på gymnasieskolans allmänna linjer framkommer att eleverna, tvärtemot de målprioriteringar som statsmakterna har gjort, värderar praktikens yrkesorienteringseffekter högst. (62) Men det verkar då inte primärt att vara ökad kunskap om olika yrken och arbetsmiljöer som har betydelse, utan att eleverna får egna, personliga upplevelser av vad de kan klara av och vad de är intresserade av. Det rör sig här om ganska

studiemotiverade elever, som har klarat skolan bra. Vad de saknar är *självkännedom*, som kan hjälpa dem att göra ett välövervägt val. Det traditionella skolarbetet ger helt enkelt inte de erfarenheter som krävs för detta.

Vi har i avsnitt 1 ovan citerat Kerstin Borhagens slutsats från de kvalitativa undersökningen av kommunernas uppföljningsansvar, nämligen att man i studie och yrkesorienteringen i uppföljningen står inför ett *erfarenhetsproblem* i vägledningen, inte ett *informationsproblem*, som många vill uppfatta det som. (63) Samma sak gäller enligt vår bedömning hela ungdomsskolan. En anledning till att eleverna efterfrågar mera praktik är just att de saknar sådana erfarenheter, som de behöver för sitt val. Dessa måste eleverna göra själva, eftersom sådana erfarenheter inte kan förmedlas av någon utomstående. I försöken med ämnesanknuten praktik på de allmänna linjerna i gymnasieskolan har många syokonsulenter vittnat om hur kvaliteten i vägledningssituationen har stigit, tack vare att eleverna genom praktikperioderna fått erfarenheter av yrken och arbetsuppgifter på sådana nivåer som de siktar på efter sin utbildning. OECD–rapporterna framhåller också som en gemensam attityd i den industrialiserade västvärlden att ungdomarna i skolsystemet tycker sig ha fått alldeles för lite vägledning och information inför sina val och inför utträdet i arbetslivet. (64) Detta är ett problem som berör hela ungdomsskolans sätt att arbeta och därför inte enbart eller ens främst är en fråga för de funktionärer i systemet, som har ett specifikt ansvar för vägledningen.

Bakom detta ligger förmodligen mera djupgående förändringar i betingelserna för ungdomars *identitetsutveckling* i dagens samhälle. Många forskare har pekat på tendensen att identitetsbygget numera pågår långt upp i medelåldern. Ungdomar ser i dag oerhört mycket fler formella möjligheter, när de skall välja sin framtid. Traditioner och yttre förväntningar är inte längre lika styrande. Individen förväntas i någon mening att "skapa sig själv". Det innebär en ökad frihet, men också en ökad ångest, eftersom varje val man gör samtidigt innebär att man måste avstå ifrån ett stort antal alternativ. (65) Det är idag svårt att säga vilka avgörande erfarenheter man skall ha gjort för att räknas som vuxen. De snabba samhällsförändringarna gör att de äldre inte längre kan ge några pålitliga råd till de unga. Allt detta skapar identitets– och erfarenhetsproblem, även för många till synes välanpassade och lyckade ungdomar. Om dessa uttrycker starka behov av fler erfarenheter av nå-

gonting annat än skola, så är naturligtvis även detta behov oerhört mycket viktigare för de ungdomar i uppföljningen, som upplevt skolan som ett misslyckande. De byggstenar i identiteten, som skolan har gett dem, är främst *negativa*. De har lärt sig vad de inte kan, vad de inte duger till. För att de skall kunna välja och forma sin framtid, måste de få nya erfarenheter, som kan bidra till en *positiv självkännedom*. Därför är ungdomsplatserna, eller andra former av praktik där de får vara produktiva och uppskattade, oundgängliga inslag i ett pedagogiskt program som skall hjälpa dem tillbaka till utbildning.

6.4.4 Vuxenkontakten – trygghet och identifikation

Alla erfarenheter visar också hur betydelsefull handledaren på ungdomsplatsen är för ungdomarna. Vuxenkontakterna framstår även i utvärderingen av praktik och prao i ungdomsskolan som en av de väsentligaste effekterna i samband med arbetslivskontakterna. Ungdomar i allmänhet har, som uppväxtmiljön idag ser ut, få stadigvarande relationer till vuxna, utöver föräldrar och lärare. I en ålder när de egentligen är mycket beroende av vuxna förebilder och identifikationsobjekt för att utforma sin egen vuxenroll, hänvisas de i stor utsträckning enbart till den jämnåriga kamratgruppen samt till de ofta fragmentariska vuxenkontakter som skolan tillhandahåller.

Många av eleverna i uppföljningen, som misslyckats i skolan, har dåliga relationer till sina föräldrar. Upplevelserna av att vara "dåliga elever" gör det svårt för dem att identifiera sig med lärarna. De har då stort behov av *trygga* och *stabila vuxenkontakter*, både i relation till personalen inom uppföljningen och på sin ungdomsplats.

Handledaren på ungdomsplatsen har en speciellt viktig roll, just därför att han eller hon *inte* är en professionell hjälpare. Därigenom blir handledaren speciellt viktig som *identifikationsobjekt*. Föräldrarna har ungdomarna fortfarande behov av att distansera sig ifrån, som ett led i frigörelseprocessen. Personalen inom uppföljningen kan lätt uppfattas som delar av ett skoletablissemang, som de också vill distansera sig ifrån. Ungdomarna behöver bli sedda och bemötta som individer, som sig själva, och inte enbart som "klienter" eller "elever". Handledarna gör detta bäst genom att vara sig själva, helt vanliga vuxna som gör ett jobb, och som också därutöver har åtagit sig att instruera och hjälpa en ung män-

niska som deltar i arbetet. Naturligtvis är det viktigt att de som utses till handledare är intresserade av uppgiften och är beredda att engagera sig i ungdomarna. Det får inte vara något som man bara åläggs som en del i tjänsten.

Handledarna kan också vara ett ovärderligt stöd för utbildningsinslagen i uppföljningen och för elevens beslut att påbörja gymnasiestudier. De har nämligen, just därför att de inte har något professionellt intresse i saken, mycket större trovärdighet för eleven än lärare och syo-funktionärer. En handledare, som ur sin egen erfarenhet vittnar om hur dumt det är att inte passa på och skaffa sig utbildning medan man har chansen, kan påverka eleven mycket starkare än aldrig så många välmenande råd från lärare, vägledare eller föräldrar. Dessa säger ju nämligen bara det som eleverna förväntar sig!

Handledarutbildningen är viktig, för att visa handledarna hur central deras roll är för eleverna. Det kan vara en fördel om de också får ökade kunskaper om ungdomars uppväxtvillkor och ungdomskulturer. Men man skall undvika att inrikta handledarutbildningen mot att göra handledaren till ytterligare en professionell hjälpare, utan i stället försöka bevara just de genuint mänskliga kvaliteterna i relationen till eleverna.

6.4.5 Ungdomsplatsen som utgångspunkt för utbildningsinslagen

Ungdomsplatserna har ytterligare ett viktigt tillskott att ge för den pedagogiska verksamheten inom uppföljningen. Ofta upptäcker nämligen eleverna själva vad de saknar av kunskaper och färdigheter, när de ställs inför olika arbetsuppgifter. De blir då mera motiverade att också ta itu med att skaffa sig det de saknar, eftersom utgångspunkten nu är ett *funktionellt behov*, inte en kursplan i skolan.

Av denna anledning är det viktigt att lärarna i uppföljningen känner till vad eleverna arbetar med. De skall helst ha möjligheter att besöka eleverna på arbetsplatserna, för att med egna ögon se vad de arbetar med, och vilka utgångspunkter för undervisning detta erbjuder. Om detta är svårt att ordna kan information erhållas via handledaren och naturligtvis genom eleven. I den mån man arbetar med enskilda elever

som är i stort behov av hjälp och stöd, kan det vara en fördel om läraren kan undervisa eleven på arbetsplatsen, i stället för att eleven kommer till uppföljningen.

Handledarna bör även få en orientering om läs- och skrivutveckling, så att de om tillfällen erbjuds, kan stimulera eleverna att arbeta med läsning och skrivning som en del i arbetet. Det är viktigt att sådana inslag läggs upp i samverkan med lärarna, så att inte eleverna ställs inför omöjliga uppgifter. I avsnitt 7 kommer vi att fördjupa oss mera i hur ett språkutvecklande arbetssätt i uppföljningen bör se ut. Ur de principiella resonemang vi där för kan man även dra slutsatser om möjligheterna att stödja elevernas språkutveckling som ett led i arbetet på ungdomsplatsen. Vår utgångspunkt är att språk utvecklas bäst i funktionell användning. Arbetsplatserna tillhandahåller automatiskt många sådana situationer, medan man i undervisningssammanhang i regel måste skapa dem.

Handledarna kan också stödja utbildningsinslagen och motivera eleverna för fortsatt utbildning genom att i naturliga sammanhang, med utgångspunkt i den egna arbetsplatsens förutsättningar, framhålla för ungdomarna vilka kompetenskrav som ställs i dagens arbetsliv. De kan också uppmärksamma ungdomarna på vilken vikt man i dag på arbetsplatserna i regel tillmäter internutbildning och fortsatt kompetensutveckling. När lärarna i uppföljningen besöker eleverna kan de också hjälpa eleverna att förstå detta. Ibland kan utbildningsbehoven vara så självklara för handledarna att de inte ens tänker på att framhålla dem för eleverna.

7 Konsekvenser för arbetet i uppföljningsverksamheten

7.1 Om lärarprofessionalism

Vi skall i detta avsnitt sammanfatta våra slutsatser om hur man bör arbeta med utbildningsinslagen i uppföljningsverksamheten – slutsatser som är konsekvenser av den problemanalys vi försökt göra i tidigare avsnitt. Den som väntar sig massor av färdiga undervisningsmodeller måste vi dock göra besviken. Vi menar nämligen att det är omöjligt och dessutom ofta direkt skadligt att enbart eller främst ge konkreta tips och råd av karaktären "så här gör man". Utan insikter i de teoretiska grundantaganden som metoderna bygger på riskerar man nämligen att fastna i en okritisk imitation av metoder. All undervisning karakteriseras av att den är starkt beroende av den konkreta situationen, den är *kontextbunden*. Två undervisningsgrupper är aldrig lika, varför en infallsvinkel som fungerar bra i en grupp kan misslyckas fullständigt i en annan. Lärarprofessionalism består enligt vår mening bl a av att ha insikter om vilka teoretiska grundantaganden som olika metoder bygger på och av att kunna välja ut just de delar av den egna repertoaren som passar i en viss situation.

Denna inställning är en logisk konsekvens av att vi tidigare hävdat att all undervisning bör uppfatttas som *teoribaserat* agerande. Det viktigaste för läraren blir därmed att reflektera över hur de egna grundläggande föreställningarna om det man arbetar med ser ut, t ex om hur elever utvecklar sitt språk. Är man klar över sina grundantaganden blir det också lättare att välja handlingsstrategier i olika konkreta situationer. Detta utesluter inte att man kan få uppslag och inspiration av att höra hur andra har gjort. Men man måste även förstå de grundläggande premisserna bakom metoderna, om man skall kunna tillämpa dem i sin

egen undervisning. Gör man inte det är risken stor för att man bara mekaniskt efterapar metoder, utan att kunna anpassa dem till situationens krav. Vi har tidigare hävdat att lärarutbildningen inte alltid ger tillräcklig teoretisk grund för lärarprofessionalism. Detta beror på att färdiga undervisningsmetoder ofta "traderas" till lärarkandidaterna, dvs lärs ut som isolerade råd och tips, utan att bli föremål för nödvändig teoretisk förankring och bearbetning.

Vi kommer därför främst att sammanfatta och tydliggöra den *syn på inlärning* som hela vår analys bygger på samt att ange vilka allmänna konsekvenser denna får i olika undervisningssammanhang. Men vi skall också försöka att på en mera konkret nivå ge riktlinjer för hur ett språkutvecklande arbetssätt i uppföljningsverksamheten kan se ut och därvid använda några exempel ur vår egen erfarenhet. Dessa bör alltså ses just som exempel på praktiska konsekvenser av vårt grundläggande synsätt. I den kommenterade litteraturlistan ger vi en del tips om var man kan läsa om andra undervisningsexempel. De flesta är dock från andra sammanhang än uppföljningen. Det är önskvärt att man i större utsträckning dokumenterar arbetet med utbildningsinslagen i uppföljningen för att underlätta erfarenhetsutbyte. Dokumentation och analys av den egna undervisningen är också en utmärkt grund för självreflexion och egen vidareutveckling, speciellt i kombination med teoretiska studier. Även för sådana kan den kommenterade litteraturlistan vara till hjälp.

7.2 En utvecklingssyn på inlärning

7.2.1 Barns tankeutveckling

I de föregående kapitlen har vi presenterat ett synsätt på utveckling och inlärning, som i grova drag innebär att en individ alltid måste ta ett eget ansvar för sin inlärning. Utan detta ansvar och *aktiva förhållningssätt* – man kan kanske också kalla det för intresse eller motivation – kan ingen utomstående åstadkomma något inuti individen. För att något som kan kallas inlärning skall komma till stånd måste det finnas en vilja eller en avsikt hos den som lär att ta del av något, att vara med om något. De flesta barn kommer till skolan med vissa förväntningar. Att bli skolbarn är en viktig händelse i ett barns liv. Men hur mötet mellan

barnet och skolan avlöper är, som vi tidigare har försökt visa, av avgörande betydelse för barnets fortsatta utveckling.

Vad är det då som är viktigast för barnen att få uppleva i skolan för att kunna fortsätta att ha glädje av sin skolgång? Vi tror att de behöver känna ett sådant förtroende för de vuxna de möter att de vill ställa frågor om sådant som de är intresserade av och få hjälp att resonera sig fram till svar och lösningar. Alla barn frågar från början spontant. Jämför med Pelle som vi tidigare har berättat om! Men när han inte fick svar på sina frågor om hur världen är beskaffad slutade han också följdriktigt att fråga. Därmed fick han ingen hjälp med att, genom en yttre social dialog, skaffa sig en modell för olika inre röster, som ger upphov till ett slags resonerande. Detta måste barn nämligen få hjälp med av vuxna i sin omgivning. Språkforskaren James Moffet menar att vår förmåga att tänka är avhängig av de många tidigare dialoger vi har deltagit i. (66) I dialogen tar de talande upp de föregående yttrandena och vidareutvecklar dem. Förskollärare och lärare på alla stadier måste stödja och stimulera tankeutvecklingen, genom att organisera en språkutvecklande inlärningsmiljö. (Jämför också Gunilla Dahlbergs slutsatser, avsnitt 5!) Vad kännetecknar då en sådan miljö?

För *det första* måste man bygga på det som barnen har med sig till skolan – hur lite det än verkar vara! Föreställningen att barn från s k torftiga miljöer bara har ett torftigt språk har ställt till en hel del skada. Basil Bernstein, vars forskning gett upphov till denna föreställning, har gång på gång tvingats förtydliga att han *inte* menar att barn som kommer till skolan med ett mindre utvecklat yttre språk eller ett starkt kontextbundet språkbruk *saknar* språkliga resurser. Språkforskaren William Labov har också kommenterat denna missuppfattning:

> Myten om verbal deprivation är speciellt farlig, eftersom den avleder uppmärksamheten ifrån faktiska defekter i vårt undervisningssystem till imaginära defekter hos barnet. (67)

För *det andra* måste barnen känna att de i skolan blir *bemötta* och inte bara *bedömda* och värderade. Barn behöver sakkunnig hjälp av vuxna som kan stimulera dem att utveckla sitt språk. De vill att någon lyssnar på dem, frågar hur de menar och är intresserad av hur de tänker. Om läraren främst är ute efter att bedöma hur de uttrycker sig eller enbart vill kontrollera att de verkligen läst boken, tröttnar barn på att berätta om sådant de läst. Det måste dessutom finnas någon naturlig anledning

för dem att berätta, t ex att någon annan inte har läst samma bok. Alla lärare behöver kunskaper om hur barns språk utvecklas, men också personlighetsmässiga förutsättningar att möta barnen, se dem och svara dem. Det förutsätter bl a lärare som är trygga i sin yrkesroll. Barnen måste få vara aktiva och nyfikna när de ska börja tillägna sig skriftspråket. Skolan måste ge dem något personligen och de måste känna att de där får hjälp att utforska världen.

För *det tredje* måste det också finnas en stark *tillit* till barnens möjligheter och en *tilltro* till att de har ett aktivt intresse av att lära sig något. Naturligtvis skall undervisningen inte sakna struktur eller styrning, men barnets lust att lära måste ändå vara vägledande, annars försvinner själva drivkraften i arbetet. Varje elev måste därför inom vissa givna ramar få tillfälle att göra egna val. En av läsforskaren Åke Edfeldts principer är t ex att barn *aldrig* skall öva läsning på texter, vars innehåll de inte är intresserade av. (68)

För *det fjärde* måste barn få möjligheter att *lyckas* med det de väljer att göra. Att ideligen misslyckas urholkar självkänslan hos de barn, som på grund av sin språkliga bakgrund eller personlighetstyp ofta blir sist eller gör fel. Så blir det lätt, om alla måste göra samma saker hela tiden i precis samma takt och om uppgifterna har den karaktären att det gäller att välja mellan på förhand givna alternativ, som antingen läraren eller läroboksförfattaren valt ut. Med andra arbetssätt blir olikheterna mellan eleverna i stället en tillgång, förutsatt att läraren kan se och hjälpa fram alla elevers resurser. Allt detta är som bekant lättare att säga än att tillämpa i praktiken. De flesta lärare som arbetar i dagens skola har inte heller under sin grundutbildning fått hjälp med att utveckla det arbetssätt våra nuvarande läroplaner föreskriver. Dessa förordar att man skall bygga på de resurser som varje elev har med sig – inte utgå ifrån bristerna – och att varje elev skall få börja på den nivå där han/hon befinner sig för att sedan få tillfälle att utvecklas i sin egen takt. De yttre förutsättningarna, t ex gruppstorlekar, 40-minuterslektioner och lokaler, ramarna, kan också vara sådana att ett sådant arbetssätt är svårt att förverkliga.

För *det femte* måste barnen få möta mycket *skriftspråk* av olika slag, skönlitteratur, facklitteratur, tidningar och tidskrifter, inte bara läroböcker. Men det räcker inte att de befinner sig i en skriftspråklig miljö. De måste också få hjälp med att få tillgång till den, genom att man in-

tresserar dem för att ta del av det som finns i böckerna. Lärarna är viktiga förebilder och bör därför läsa och skriva mycket tillsammans med barnen.

För *det sjätte* är det viktigt att barnen regelbundet får *skriva* i skolans alla ämnen. Skrivandet bör på ett naturligt sätt kopplas till inlärningen och bli ett redskap för denna. Samtidigt måste barnen naturligtvis också vänja sig vid att uttrycka sina tankar och känslor i ord. Genom att läsa varandras texter får de så småningom funktionen klar för sig – att läsa och skriva går ut på att ta emot och att ge skriftliga budskap.

7.2.2 Eleverna i uppföljningen – att bryta onda cirklar

Vi har hittills talat om de små barnen, som kommer till skolan med någon form av förväntningar och befinner sig i en ålder, då de ofta är mycket intresserade av sin omvärld. Men vad gör man då med tonåringar, som inte längre har några förväntningar på att de skall få ut något för sin personliga del i skolan och som dessutom är inne i en känslig brytningstid? Det vi hittills sagt om arbetssätt och bemötande kan kanske verka som ett slag i ansiktet på de lärare som förgäves försökt intressera ungdomarna för skola och studier. Men det gäller att se igenom de yttre skalen och förklädnaderna. Vi menar att det faktiskt handlar om att utgå ifrån samma principer som gäller för de mindre barnen. Arbetet måste bara anpassas till en annan utvecklingsnivå.

Principerna när man arbetar med tonåringar i uppföljningen är i grunden desamma som när man arbetar med små barn:

- Man måste starta med och sedan bygga vidare på det de kan och vill, deras intressen och möjligheter.

- Det gäller att visa tilltro till deras utvecklingsförmåga och vilja att lära sig och låta dem välja innehåll inom relativt vida gränser, även om det inte precis ligger inom ramen för ett traditionellt skolämne.

Den viktigaste uppgiften för det pedagogiska arbetet inom uppföljningen är att försöka *bryta de onda cirklar* ungdomarna kommit in i när det gäller skola och inlärning. Vi har i tidigare avsnitt visat att sådana onda cirklar ofta börjar med att barnen inte fått tillräcklig språklig stimu-

lans i hemmet före skolstarten. Genom sin kulturella bakgrund har vissa barn sämre utgångsförutsättningar för att utveckla det *kontextobundna* tänkande och språk som skolundervisningen i regel förutsätter. Om de inte tidigt får klart för sig poängen med att lära sig läsa och skriva kan de få svårt att tillägna sig skriftspråket. Om denna process försenas leder detta till nya svårigheter, när barnen efterhand skall tillägna sig innehållet i olika skolämnen, eftersom undervisningen i huvudsak bygger på texter. De fastnar då lätt i en *mekanisk avläsning och avskrivning*, som gör att de inte förstår poängen med att läsa och skriva. De får varken tillgång till innehållet i skolans texter eller undervisningen. Förr eller senare blir därmed meningen med skolarbetet dold för dem och de upprepade misslyckandena gör att de till slut inte tycker det är lönt att försöka. En specialundervisning, som fokuserar bristerna hos barnet och ensidigt tränar de formella språkfärdigheterna, kan ytterligare förvärra problemen. Meningen med skolarbetet är då forfarande dold och själva särbehandlingen i sig kan lätt förstärka den *negativa metainlärningen* – det blir allt mera uppenbart för barnet att "jag är en dålig elev". Då blir det naturligt att i framtiden i det längsta undvika situationer som aktualiserar denna bristande självkänsla.

Bild: Cecilia Torudd

En annan utgångspunkt för vår analys i tidigare avsnitt var att samhällsutvecklingen gör sambandet mellan skolkunskaperna och kunskapens tillämpningar i samhället utanför skolan allt otydligare. Detta försvårar i sig för eleverna att se meningen med det de skall lära. Vissa elever lär sig tidigt att deras erfarenheter inte har någonting med innehållet i skolans undervisning att göra – att deras egna erfarenheter och reflexioner inte räknas. De slutar då att försöka använda sina egna erfarenheter i skolarbetet. Risken är överhängande för att de som både upplevt sig själva som dåliga elever och som aldrig insett att skolkunskaperna är redskap som kan användas till att förstå och påverka världen, i rent självförsvar utvecklar en attityd av *teoriförakt* och en avvisande inställning till ytterligare studier. Men en sådan inställning är, som vi tidigare framhållit, handikappande med den samhällsutveckling vi befinner oss i. Kvalifikationskraven tenderar att stiga och teoretisk förståelse och vilja att lära nytt blir nödvändiga egenskaper, om man skall kunna utnyttja sina möjligheter och göra sig gällande på den framtida arbetsmarknaden. Teoriförakt och en negativ självbild när det gäller att förstå svåra sammanhang är inte heller förenligt med en aktiv medborgarroll i ett demokratiskt samhälle, där sammanhangen blir allt svårare att genomskåda. Det räcker därför inte att man i uppföljningen (eller under senare gymnasiestudier) nödtorftigt "reparerar" vissa brister i baskunskaper och färdigheter, utan att ta sig an det som är den grundläggande roten till problemen – nämligen elevernas negativa självbild i förhållande till studier och inlärning.

Uppföljningsverksamheten bör i stället enligt vår mening ha som sitt viktigaste mål att dels *ändra elevernas självbild*, dels *ändra deras inställning till studier och lärande*. Dessa båda aspekter är nära relaterade till varandra. Ungdomarna måste få hjälp att komma ur bilden av sig själva som sådana "som är dåliga på att lära och förstå" och i stället inse att de har förmågan att lära, om bara betingelserna är goda. En nödvändig förutsättning för att detta skall lyckas är i regel att ungdomarna får tillfälle att *utveckla en annan uppfattning om vad inlärning går ut på*. De måste inse att det gäller att *förstå* och kunna *använda*, inte att mekaniskt lära in och reproducera. De måste få upptäcka att deras egna erfarenheter duger som utgångspunkt för att förstå världen. De måste förstå att läsning och skrivning handlar om att ta emot och ge skriftliga budskap, där *innehållet* är det primära, inte den yttre formen. De måste få hjälp att komma ur sitt *passiva förhållningssätt till inlärning och texter* och inse att ingen annan kan lära dem någonting, utan att det alltid

krävs en aktiv insats av dem själva. Detta förutsätter en utomordentligt kvalificerad och ofta resurs- och tidskrävande insats. På sikt kan det bli mycket dyrt för samhället, om man inte lyckas bryta de onda cirklarna.

Den största svårigheten ligger i att eleverna med negativa skolerfarenheter i grundskolan lärt sig *att inte kan lära sig något* – att de är "dåliga i utbildning". Vi har tidigare talat om en *negativ metainlärning*. Vissa har dessutom misslyckats en gång till när de påbörjat gymnasiestudier och sedan hoppat av. Rädslan för nya misslyckanden är ofta, även i elevernas egna ögon, maskerad bakom reaktionen att de inte vill. Under puberteten intresserar sig ungdomarna ofta för andra aspekter av sin omvärld än de små barnen. Det är därför mycket svårare att hitta material och texter som intresserar dem och som dessutom inte är alltför svåra. Unga människor är i allmänhet mer inåtvända och intresserade av existentiella frågor. Vem är jag? Vad är min uppgift i världen? Hur ska jag leva? Hur är det att bli vuxen? Finns det kärlek även för mig? Man får ofta starta i det personliga och hoppas på att så småningom kunna hjälpa till att vidga deras värld. De flesta har något intresse som det går att bygga på. Musikintresset hos unga människor är allmänt omvittnat och de är ofta stora mediekonsumenter. Här kan också finnas en öppning, någonting att starta med. Etiska frågor brukar också väcka intresse. Många unga saknar vuxna att prata med om sådant de funderar över, t ex Är det rätt att döda? Vad är en människa värd? Var går gränsen mellan lagligt och olagligt?

Det fordras stort tålamod hos dem som skall arbeta med att ändra en attityd som också skulle kunna betecknas som *inlärd hjälplöshet*. (69) Begreppet har myntats av Martin Seligman, amerikansk inlärningspsykolog. Han fann vid experiment att hundar, som i upprepade försök hade lärt sig att de var maktlösa, genom att de hur de än betedde sig inte kunde undvika en elektrisk stöt i sin bur, efterhand utvecklade en total passivitet. När de placerades i en bur, där de kunde undvika strömmen genom att hoppa över en låg barriär till en strömfri del av buren, utnyttjade de inte denna möjlighet. När strömmen släpptes på lade de sig i stället bara ned och gnydde. Seligman och hans medarbetare försökte att med hjälp av långa koppel dra hundarna över till den säkra delen av buren. Med några av hundarna fick de upprepa detta 200 gånger, innan hundarna själva hoppade över till den säkra sidan av buren. Något som dock är hoppfullt i Seligmans experiment var att tillfrisknandet från hjälplösheten sedan var totalt och bestående. Effekten av nio år i grund-

skolan, med en ständig upplevelse av att sakna förmåga att lära det som krävs, att inte hänga med, att alltid vara sämst och ständigt misslyckas, kan liknas vid en inlärd hjälplöshet. För att bryta detta behövs "långa koppel". Det innebär en ömsint och lyhörd men målmedveten styrning och ett stort tålamod, så att man inte ger upp efter några få försök. Vissa elever kan, precis som Seligmans hundar, behöva 200 nya erfarenheter, för att den negativa självbilden skall förändras.

Förhållningssättet hos dem som arbetar med elever i uppföljningen är centralt för resultatet. Alla måste samarbeta och dra åt samma håll, kunna se och förstärka de utvecklingsmöjligheter som finns hos eleverna. Krav och konsekvenser skall vara tydligt uttryckta och inte underförstås. Det allra viktigaste är att man ger eleverna *stöd*, utan att samtidigt ta ifrån dem deras *eget ansvar* för sin utveckling. I alla hjälparrelationer finns en risk för att hjälparen tar över ansvaret från den han skall hjälpa. Då vidmakthålls en beroenderelation och den inlärda hjälplösheten består. De som arbetar i uppföljningen måste vara speciellt uppmärksamma på att deras egna behov inte får styra verksamhetens uppläggning. Detta krav gäller egentligen alla som arbetar med barn och ungdomar, men är speciellt viktigt i verksamheter med ungdomar som har stora hjälpbehov. Sådana verksamheter löper risk att dra till sig personer med onormalt stora behov av att behövas av andra. Den som har en dålig självkänsla kan lätt frestas att förbättra den genom att göra sig oumbärlig för andra. Men en sådan relation motverkar ungdomarnas mognad i ett längre perspektiv. De måste så småningom lära sig att lita på sig själva. Självständiga elever bör vara ett centralt mål för uppföljningsverksamheten – liksom det givetvis bör vara det för skolan.

7.2.3 Kunskapssyn, kommunikation och lärande

Den vanligaste omedvetna föreställningen om kunskap, kommunikation och inlärning hos de flesta elever, föräldrar och även en del lärare kan åskådliggöras med hjälp av en bild. Vi har inspirerats till denna bild av den engelske lingvisten Reddy, som visat att huvuddelen av de språkliga uttryck som används om kunskap, kommunikation och inlärning, bygger på analogier med *fysisk förflyttning av föremål*. Utan att vi är medvetna om det, ger de språkliga metaforerna oss en bild av kunskaper som objekt, vilka kan förflyttas från den som lär ut till den som skall lära in med hjälp av språket som transportbehållare. (70) Man sä-

ger t ex "Hans föredrag gav mig en ny idé" eller "Boken är full av intressanta tankar". (71) Om vi vidareutvecklar dessa språkliga metaforer, får vi följande karikatyr av undervisning:

Läraren, som under sin utbildning har skaffat sig ett stort lager av kunskap, plockar inför lektionerna ihop lagom stora högar av kunskapsbitar. Han slår in dem i ordpaket och skickar dem till sina elever. En del tar emot paketen, packar i bästa fall upp dem och tar fram innehållet. Sedan stoppar de in detta i de egna lagren. När det blir dags för prov, lägger de ner stor möda på att ta reda på ungefär vilka paket läraren kan förväntas kräva tillbaka. Vid provtillfället studerar de rekvisitionen och försöker skicka iväg det de antar vara rätt paket, inslaget i nytt omslagspapper. Läraren samlar ihop paketen och har sedan ett mödosamt arbete framför sig med att försöka kontrollera om färgen på det nya omslagspapperet stämmer överens med det gamla. Vissa elever saknar insikt om hur det går till att skaffa nya omslagspapper och försöker spara på de gamla för att ha något att slå in kunskapsbitarna i, när de måste skicka tillbaka dem. Några elever vet inte hur man packar upp paketen. Efter en del misslyckade försök att få upp knutarna skickar de tillbaka ordpaketen ouppackade eller låter dem helt enkelt bli liggande. Så småningom tröttnar de på hela försändelsearbetet och försöker dra sig tillbaka för att inte bli träffade av alla hårda ordpaket som flyger genom rummet. Andra elever skaffar sig en strategi som går ut på att ideligen kasta ut egna ordpaket i rummet, vilka lätt krockar med lärarens paket och dessutom gör det svårt för övriga elever att fånga upp lärarens paket. Lärarens arbete består i att noga överväga vilka kunskapsbitar han skall välja ut vid varje tillfälle, samtidigt som han kontrollerar eleverna så att de inte sänder ut egna ordpaket eller sysslar med annat utan håller sig beredda, när lärarens ordpaket kommer farande genom luften. Eleverna tränas i att gissa vilka paket läraren så småningom tänker kräva tillbaka och att bli påpassliga och uppmärksamma mottagare av färdiga kunskapspaket.

Den karikatyr vi ovan målat upp av en kvantitativ och ytlig syn på kunskap och språk återfinns förmodligen sällan i denna renodlade form i skolan. Vi menar att den ändå är ett bra hjälpmedel för att tydliggöra skillnader mellan olika sätt att se på kunskap och kommunikation. Utifrån ett sådant synsätt blir kommunikation i undervisningssammanhang lätt och oproblematisk. Lärarens huvuduppgift blir helt enkelt att vara *informatör*.

Att lära sig något innebär däremot enligt det synsätt vi utgår ifrån att man gör någonting till sitt, dvs relaterar den nya kunskapen till de föreställningar som man redan har och även förändrar dessa föreställningar på grund av de nya erfarenheterna. Med denna syn på kunskap blir kommunikationsmönstren helt avgörande för inlärningens kvalitet. Vi kan illustrera detta med ett citat från Douglas Barnes "Kommunikation och inlärning":

> När barnen använder språket för att göra kunskapen till sin egen kunskap, kan vi vänta oss en tvåvägsprocess: dels uttrycker de sina gamla och välkända erfarenheter i ord för att upptäcka nya mönster i dem, och dels försöker de göra den nya erfarenheten begriplig genom att hitta ett sätt att relatera den till sin tidigare erfarenheter. (72)

Jämför med det vi tidigare sagt om förhållandet mellan vardagskunskaper och skolkunskaper! För att kunna relatera dem till varandra måste eleverna använda språket. Det går egentligen inte att skilja språkutveckling och inlärning åt, eftersom inlärningen sker genom språket, samtidigt som språket utvecklas när vi lär oss nya saker. Avgörande är emellertid *hur* språket används i inlärningssammanhang. Många forskare har på senare tid visat att det traditionella skolsamtalet, där läraren ställer frågor till eleverna som han själv redan vet svaret på, inte alls är särskilt ändamålsenligt om man vill utveckla elevernas språk och tänkande. (73) Det är snarare ett arv från en tid, då man hade en officiell syn på kunskaper och inärning som låg nära vårt paketexempel. Skolan hade då även möjligheter att kontrollera eleverna på ett helt annat sätt än vi har idag. Åke Isling har kallat detta fråga–svars–mönster för "katekesation", eftersom det hade katekesinlärningen som förebild. (74) Han anser att trots att vi har övergett den yttre disciplinering och drill, som dessa metoder var redskap för att uppnå, lever i praktiken fortfarande fråga–svarsmetoden och andra delar av traditionen kvar. Dit hör t ex föreställningen att alla elever skall arbeta med samma sak i samma takt. Även om dagens läroplaner, med massivt stöd i modern inlärnings– och språkforskning, istället uttrycker en kunskapssyn, som totalt förkastar "paketmodellen", lever många sådana omedvetna föreställningar kvar. De omfattas också av de flesta föräldrar, eftersom dessa oftast bara har sin egen tidigare skolgång att utgå ifrån. Det syns bl a i de studier som gjorts av hur vuxna uppfattar innebörden av inlärning och kunskap i skolsammanhang. (75) Många elever har heller aldrig under sin egen skolgång fått denna föreställning ifrågasatt. Eleverna i

uppföljningen, som ofta haft svårt att se någon mening i skolarbetet, har förmodligen i regel mycket djupt rotade föreställningar av denna art.

Fråga–svarsmönstret i skolan har många *nackdelar*. Barnes sammanfattar dem på följande sätt: (76)

- Eleverna samlar fakta som inte hänger ihop.
- Minnesförmågan framstår som höjden av intellektuell kapacitet.
- Eleverna får intrycket att det alltid finns ett enda riktigt svar på lärarens fråga.
- Eleverna lär sig lita mer på auktoriteter än på sitt eget omdöme.
- Eleverna uppmuntras inte att fråga själva.
- Eleverna lär sig att deras idéer har lågt värde.

Men metoden har naturligtvis också *fördelar* och där kan vi återknyta till Islings resonemang om *drill* och *disciplin*:

- Den garanterar viss uppmärksamhet på uppgiften.
- Den ger kontroll över elevernas aktivitet.
- Den underlättar täckningen av kursinnehållet.
- Den erbjuder drill- och övningssituationer som leder till viss (nominell) behärskning av faktakunskaper som krävs i proven.

Man kan sammanfatta fördelarna med att metoden hjälper läraren att behålla den sociala *kontrollen* över situationen, men samtidigt tar den från eleverna ansvaret för inlärningen och passiviserar dem. Detta passiva förhållningssätt utvecklar inte heller elevernas språk och tänkande lika mycket som ett aktivt kunskapssökande arbetssätt gör. Om uppföljningsverksamheten skall kunna bidra till att ändra elevernas självbild och syn på inlärning, det viktigaste målet enligt vår mening, måste man så långt det går undvika detta traditionella kommunikationsmönster. Därför måste lärarna vara klara över hur deras egen syn på språk och kunskap styr deras praktiska handlande i relationen till eleverna. Detta är ett tydligt exempel på varför det är så viktigt att lärare vet vad de gör och varför de handlar som de gör. Det finns givetvis många lärare, som redan intuitivt organiserar arbetet på ett sätt som ger eleverna ansvar och låter dem vara aktiva. Många är känsliga för elevernas signaler och letar sig spontant tillsammans med eleverna fram till arbetsformer som utvecklar elevernas språk och tänkande. Inte minst har de som arbetar inom uppföljningen tvingats att utveckla en sådan metodik. Men många

duktiga lärare i uppföljningen arbetar relativt ensamma och verksamheten har dessutom låg status bland deras gymnasielärarkollegor, som kanske till och med ibland tycker sig ha monopol på hur "riktig undervisning" skall gå till. Då kan det behövas teoretiskt väl underbyggda argument för den sorts undervisning som man själv bedriver och tror på.

Vad innebär det egentligen att lära?

Ett språkutvecklande arbetssätt innebär bl a att eleverna hela tiden själva är aktiva och söker svar på frågor de är intresserade av. Arbetet måste struktureras av läraren, men det är eleverna själva som måste t ex prata med varandra i grupp, läsa eller skriva om det aktuella ämnet. Ett villkor för att detta skall ske är att eleverna *vill* göra det. När man arbetar med elever som misslyckats i skolan, är detta i regel det största problemet. Men det finns ingen annan väg att gå än att erbjuda eleverna olika valmöjligheter och sedan konsekvent hjälpa dem att fullfölja det som de valt, så att de börjar lyckas i stället för att misslyckas. Aptiten växer förhoppningsvis medan man äter och att lära sig behärska nya saker och få nya insikter är i sig belönande, genom att man känner att man utvecklas personligen.

Den syn på kunskap och inlärning som vi karikerat i inledningen av detta avsnitt betecknas i kunskapsteoretiska sammanhang *empirism*. Den bygger på föreställningen att all kunskap kommer från erfarenheter. Sinnena fungerar som passiva men objektiva *registreringsorgan*, och den ursprungliga källan till all kunskap är omvärlden. Denna föreställning om hur man förvärvar kunskap verkar rimlig för de flesta människor. "The common sense conception of knowledge" har den också kallats av kunskapsteoretikern Karl Popper. I den nya forskning om inlärning, som framför allt vuxit fram sedan 1970-talet, ligger fokus mera på hur den lärande individen *konstruerar* sina föreställningar om omvärlden med hjälp av nya intryck och tidigare erfarenheter. Detta är en aktiv process. Man kallar denna syn på inlärning *konstruktivistisk*. (77) Jean Piaget och Jerome Bruner är två exempel på kända forskare, som banat väg för denna syn. Forskningen om hur eleverna egentligen förstår skolans undervisning, som vi hänvisat till i avsnitt 2, har i regel haft sådana utgångspunkter. Man har därvid gång på gång kunnat visa hur den avsedda inlärningen hindras av de föreställningar eleven har före undervisningstillfället. Förståelse är möjlig först när dessa före-

ställningar aktiveras och utmanas. Kommunikationen i undervisningen måste ge förutsättningar för detta. Det gör oftast inte det traditionella klassrumssamtalet efter fråga–svarsmodellen, eftersom det inte stimulerar eleverna att utforska sitt eget tänkande utan i stället får dem att försöka räkna ut vad läraren tänker på.

De problem i kommunikation och inlärning, som denna forskningstradition gjort tydliga, gäller inte bara vid muntlig kommunikation i klassrummet. Flera studier har också visat att eleverna ofta missar kunskapsinnehållet vid läsning. (78) Alltför många är nämligen inriktade på att kunskapen finns *i själva texten* i boken och försöker därför memorera denna, utan att försöka tolka och förstå vilka principiella tankar eller föreställningar som författaren har. Forskarna kallar detta för *ytinriktad* läsning. (Jämför med vad vi i avsnitt 3 sagt om *mekanisk avläsning*, där läsaren inte ens förstår textens yta!) Denna inriktning *förstärks* av en kunskapskontroll som främst tar fasta på isolerade fakta och återgivning av bokens text. Förståelse förutsätter att den läsande inser att själva kunskapen finns "under" texten och består av de idéer som författaren har och som han vill skall *återskapas* hos läsaren med hjälp av de ord och symboler han valt att uttrycka dem med. En läsning, som medvetet söker efter strukturen och det principiella innehållet i en text, kallas på motsvarande sätt för *djupinriktad* läsning. (79)

För att komma bort ifrån vissa av de omedvetna föreställningar som ligger i det traditionella språkbruket i inlärningssammanhang kan det vara bra att pröva alternativa benämningar. Den s k EKNA–gruppen vid pedagogiska institutionen i Göteborg, som forskar om hur elever egentligen förstår naturvetenskapliga fenomen, har t ex lanserat begreppen *lärande* och *kunnande* i stället för inlärning och kunskap. (80) Genom valet av verbformer vill de markera det aktiva inslaget i tankeprocesserna. Lärande markerar att individen aktivt konstruerar sina bilder av världen och kunnande att det handlar om aktiva processer när man behärskar något. Det är ett intressant sätt att ändra innebörden, som helt överenstämmer med den utvecklingssyn vi utgår ifrån. Det stämmer också med det synsätt som dominerar i den moderna språkforskningen.

Vilka praktiska konsekvenser för kommunikationsmönstren i undervisningen leder då detta synsätt till? En självklar utgångspunkt måste inom uppföljningsverksamheten vara att lärare och elever tillsammans kommer överens om *vad* som skall behandlas, med utgångspunkt i de enskilda elevernas olika intressen och behov. Redan i detta skede är det en hjälp att låta eleverna skriva ner vad de skulle vilja arbeta med. Det är inte alltid klart vad man tänker förrän man har formulerat det. Genom att skriva kommer vi åt våra tankar. Men många elever, som inte alls är vana att skriva, behöver först *förberedande samtal*. Här ligger kanske lärarprofessionalismens kärna i uppföljningsverksamheten – att vara lyhörd samtalspartner åt elever som inte har haft vuxna omkring sig att föra en dialog med. För att komma igång med en inre dialog, dvs börja reflektera och fundera, måste man få uppleva att det man har att säga är någonting värt och besvaras av andra.

Eleverna behöver också få tillfälle att aktualisera sina tidigare erfarenheter av sådant som de skall studera. De måste bli medvetna om sitt eget kunnande. Ofta har de många spridda och oorganiserade idéer, som de snappat upp i massmedia eller hört andra människor säga. Vad de behöver är att få hjälp med att få mera systematiska förklaringar till hur saker och ting kan tänkas hänga ihop. Här kan s k *kortskrivande* vara en stor hjälp. Varje elev får efter de gemensamma samtalen skriva ner vad han/hon kommer att tänka på inför en rubrik eller ett ämnesområde. Sedan läser de upp vad de skrivit för varandra och läraren hjälper till att diskutera och strukturera det som kommit fram. Man kommer efter hand överens om vad man vill ta reda på mera om, vem som skall göra vad och hur redovisningar och dokumentation skall gå till.

En växling mellan arbete i små grupper och gemensamma lärarledda genomgångar är att rekommendera, för att eleverna skall vänja sig vid att lyssna aktivt. Många elever har reflexer att slå dövörat till, så fort de hör en lärarröst. Detta betyder dock inte att läraren skall vara passiv, bara att rollen måste bli annorlunda än i traditionell klassrumsundervisning med genomgångar och förhör.

I en bok, som bygger på samma utvecklingssyn på inlärning som vi här utgår ifrån, sammanfattar Doverberg, Pramling och Qvarsell på ett utmärkt sätt innebörden i lärarens roll. De skriver egentligen om inlär-

ning och utveckling i förskola och på lågstadium, men samma principer gäller på högre stadier:

> Om man ser inlärning i termer av förändrad omvärldsuppfattning, blir såväl målet som utgångspunkten barns tänkande. Det vill säga man måste starta på den nivå, i det tänkesätt som barnet har för att sedan ställa barn inför utmanande aktiviteter som ger erfarenheter och får dem att reflektera, för att de skall gå vidare i sin utveckling.(81)

Små barn behöver oftast laborera konkret med saker, medan det för ungdomar kan räcka att laborera med symboler, dvs språket. Erfarenheter leder inte i sig automatiskt till att föreställningar utvecklas och förändras, utan läraren har här en viktig roll genom att ställa frågor, men då inte de traditionella kontrollfrågorna. Även på denna punkt har Doverberg m fl en tydlig formulering av vad saken gäller:

> Vi måste som lärare utveckla ett annat sätt att ställa frågor till barn, eftersom de inte börjar reflektera och dela med sig av sina erfarenheter om de får en fråga som de vet att läraren har ett rätt svar på. (82)

Elevernas eget tänkande stimuleras bäst genom "öppna" frågor, t ex "Varför tror du att det är så?" eller "Hur menar du då?". De tvingar eleverna att reflektera och fördjupar deras tänkande. För att det skall fungera krävs ett tillåtande klimat i diskussionen, så att eleverna märker att det handlar om att resonera, inte om att de skall bedömas. Därigenom får de också upp ögonen för att inlärning handlar om något mera än bara "rätta svar".

Även i de små grupperna är det viktigt att de som arbetar tillsammans känner sig så trygga i varandras sällskap att de vågar pröva sig fram, ställa "dumma" frågor och testa sina halvfärdiga tankar på varandra, utan att genast få dem kritiserade. Detta kallar Barnes för *sonderande samtal*. Han menar att det är i sådana situationer språket utvecklas optimalt. Att svara på frågor med i förväg väl genomtänkta svar är inte alls lika stimulerande för språkutvecklingen. (83)

När olika grupper sysslar med olika saker, uppstår automatiskt naturliga tillfällen att inför de övriga grupperna redogöra för vad man läst eller kommit fram till. För att en redovisning skall vara meningsfull måste innehållet vara så intressant att de övriga har lust att lyssna. Först då fyller den en rimlig funktion både för den som berättar och för dem som lyssnar. Tvärgruppsredovisningar, där varje elev t ex får ett ansvar för

att med egna ord redogöra för något han/hon läst eller tagit reda på, är också utvecklande för alla inblandade.

Om det blir aktuellt med skriftlig dokumentation, uppstår utmärkta tillfällen för eleverna att förstå vad rättning går ut på. När någon annan skall läsa en text, blir den som skriver tvungen att fundera över om det skrivna något så när överensstämmer med de skriftspråksnormer vi har i svenskan, t ex vad gäller stavning och meningsbyggnad. Det är ingen mening att rätta elevernas texter, förrän texterna skall användas på något sätt, t ex sättas upp på väggen eller tryckas i en skrift, som alla skall få ta del av. Det är viktigt att tänka på att elever, som kanske tidigare inte skrivit så mycket, behöver få i gång sitt skrivflöde i lugn och ro utan att behöva tänka så mycket på språkformen.

Med det arbetssätt vi här i korthet skisserat pratar och skriver varje elev hela tiden mycket mer, än vad de gör när en traditionell förmedlingpedagogik dominerar. De blir också bemötta i stället för bedömda och får ta ett mycket större ansvar för sitt eget lärande. Läraren får en mera stödjande och mindre kontrollerande roll, och eleverna lär mycket av varandra genom att prata och skriva tillsammans i små grupper.

7.3 Riktlinjer för det pedagogiska arbetet

7.3.1 Hur inleder man arbetet?

Uppföljningsprogrammen inleds i regel på de flesta håll med en introduktionsperiod, under vilken syokonsulenter och socialsekreterare hjälps åt att ta hand om eleverna, kartlägga deras intressen och förutsättning för att sedan placera ut dem på lämpliga ungdomsplatser. De som väljer utbildningsinslag (om dessa inte är obligatoriska) blir sedan grupperade på olika sätt och det är oftast först här som lärarna kommer in i bilden. Det förekommer också ofta att lärarna därvid startar sitt arbete med att testa elevernas basfärdigheter med någon form av test, t ex läshastighets- eller läsförståelsetest i svenska. Vi tror, mot bakgrund av det vi tidigare har sagt, att det är viktigt att lärarna kommer in i arbetslaget på ett mycket tidigare stadium och tillsammans med de övriga deltagarna i laget planlägger och genomför verksamheten från början. Med risk för att verka tjatiga påpekar vi än en gång vikten av att alla

vuxna haft tid och tillfälle att prata sig samman, så att de är klara över vad de skall göra och framför allt varför de gör det de gör.

Att starta med att *testa* eleverna menar vi är *klart olämpligt*, av flera olika skäl. För det första gäller detta elever som tidigare ofta misslyckats med olika provsituationer under sin grundskoletid. Det är lätt att förstå att sådana elever kan bli blockerade och inte gör sig själva särskilt mycket rättvisa i en testsituation. För det andra utgår man här än en gång ifrån det som eleverna *inte* kan, i stället för att leta upp deras starka sidor. Att utgå från en bristsituation är inget bra utgångsläge. Birgitta Qvarsell säger att man inom den pedagogiska forskningen i dag är enig om att ingen människa kan utgå från något annat än sig själv och sin kompetens när man lär nytt. Att inkompetensförklara barn – vilket man gör när man bristförklarar och specialåtgärdar bristerna – leder inte till att barnen blir bättre. (84) För det tredje befäster man den inskränkta syn på kunskaper och inlärning, som eleverna ofta intuitivt själva bär med sig: Skolan är ett ställe där man skall fyllas med kunskaper, som man sedan i olika provsituationer skall visa att man kan ge ifrån sig. Detta kan lätt förstärka de osäkerhetskänslor, som dessa elever har inför tanken på att gå i skolan eller att studera. Därmed motverkar man det viktigaste målet med uppföljningen – att ändra deras inställning till studier och till sin egen inlärningsförmåga. För det fjärde är det, åtminstone i svenska, ett klumpigt och onödigt sätt att försöka ta reda på var eleverna befinner sig i sin språkliga utveckling. Ett lästest kan nämligen aldrig göra rättvisa åt en individs läsförmåga, eftersom förförståelsen är olika för olika individer. I det här fallet har man både personal, tid och tillfällen till att under introduktionsprogrammet låta eleverna tala i grupp, läsa olika slags texter och skriva. Det finns flera vuxna, som kan iaktta eleverna och sedan diskutera sig fram till lämpliga gruppindelningar, med hänsyn tagen till deras personligheter och språkliga utvecklingsnivå.

Men som vi tidigare understrukit: För att klara av detta måste *samtliga inblandade vuxna* ha kunskaper om barns språkutveckling och helst också ha deltagit i fortbildning där de själva har fått tillfälle att skriva och läsa. Kurser i processinriktat skrivande borde vara obligatoriska för dem som arbetar i uppföljningsverksamheten, eftersom språket är ett så avgörande redskap för all form av inlärning. Om skriftspråket skall kunna bli skolans gåva till alla elever, något som måste vara självklart mål i ett land som Sverige, krävs att just de elever som misslyckats får

tillfälle att starta på nytt i en miljö, som erbjuder dem något annat än det de mött under sin grundskoletid.

I stället för att testa elevernas läsförmåga med hjälp av traditionella lästest måste alltså de som träffar eleverna under introduktionsprogrammet försöka iaktta ungefär var eleverna befinner sig i sin läsutveckling. Hur kan man då gå tillväga rent praktiskt för att få en uppfattning om detta? Under introduktionsveckan samtalar i regel varje elev enskilt med flera olika vuxna och då är det lätt att samtidigt ställa frågor om elevens inställning till och intresse för olika slags läsning. Man kan naturligtvis formalisera detta och låta eleverna fylla i något slag av läsvaneenkät, men det går minst lika bra att få veta det man behöver vid informella samtal. Om en elev säger sig aldrig ha läst en hel bok, är det en tydlig signal om att eleven ifråga aldrig befunnit sig i något som kan kallas bokslukarålder. Då kan man fortsätta att fråga bakåt. Inte så sällan visar det sig då att eleven ansetts ha lässvårigheter redan på lågstadiet. I detta läge är det viktigt att försöka utröna om eleven befinner sig på punkt 15 i läsutvecklingsschemat, dvs kan läsa flytande (jämför avsnitt 3!). Man kan t ex låta eleven läsa en bit högt ur en tidningsartikel, som eleven själv valt ut och är intresserad av. Om man själv då inte texten framför sig, märker man lätt om eleven t ex rättar sig själv, när det blir fel eller om eleven är mekanisk avläsare.

7.3.2 Att arbeta vidare med läsningen

Var man skall börja med läsundervisning avgörs alltså i varje enskilt fall, beroende på var eleven ifråga befinner sig i sin läsutveckling. Om man träffar på en elev som inte har någon form av bokslukarålder bakom sig, är det nödvändigt att börja där eleven befinner sig och lägga ner stor möda på att försöka hitta läsmaterial, som kan tänkas passa just denna elevs intressen och möjligheter. Sedan är det kanske också nödvändigt att puffa på i den uppförsbacke, som varje ny bok kan tänkas utgöra, t ex öka förförståelsen genom att berätta eller läsa högt ur texten. Många elever har mycket ringa erfarenhet av högläsning och uppskattar vanligtvis detta. Problemet är ofta att det är svårt att finna läsmaterial som passar elevens mognadsnivå, men som ändå inte är alltför svårt. I vissa fall kan det vara nödvändigt att arbeta med lättlästböcker, och det finns en hel del av dessa som brukar fungera. Det är viktigt att den lärare som skall arbeta med svenska i uppföljningen har breda kun-

skaper om ungdomslitteratur och tillgång till ett stort urval böcker av olika slag. Vi brukar också tala med eleverna om läsutveckling. Detta tar de många gånger emot med tacksamhet, bl a därför att det ger en förklaring till varför de haft svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen i grundskolan. Detta kan frigöra dem från en del blockeringar. Samtidigt kan de också inse att om de läser sådant som intresserar dem kan de bli bättre läsare överhuvudtaget. Men det är viktigt att inte inge några falska förhoppningar om alltför snabba resultat. Det tar tid att bli en bättre läsare. Det kan elever lättare förstå, när de får se läsutvecklingsschemat och inser hur mycket många av deras kamrater har hunnit läsa redan på mellanstadiet.

I avsnitt 5 påpekade vi att flickornas problem ofta ser delvis annorlunda ut, genom att de oftare än pojkarna redan har automatiserat sin läsning. De behöver istället hjälp med att ta klivet in i den tredje fasen, den aktiva textbearbetningen, och måste därför uppmuntras att läsa andra typer av texter än de gör på sin fritid. Tidningsartiklar, som behandlar olika ämnen som intresserar flickor, kan vara bra att starta med för att bredda deras läsrepertoar. Om man sedan kopplar olika slag av skrivande till detta, t ex att de får skriva om sina egna åsikter i de frågor artiklarna tar upp, kan detta hjälpa dem att komma över den rädsla de ofta känner inför blotta åsynen av en faktatext.

7.3.3 Att arbeta med skrivande

Det är viktigt att eleverna får tillfälle att skriva i så många olika sammanhang som möjligt. Skrivarbetet bör föregås av läsning och diskussioner med anknytning till samma innehåll som man skall skriva om. Det är detta *förarbete* som är alldeles nödvändigt för att vissa elever skall skriva något överhuvudtaget. Många har i skolan lärt sig att de inte kan skriva – de kan inte hitta på och det blir bara fel hela tiden. Därför är det också viktigt att berätta för eleverna att det underlättar skrivandet om man delar upp det i en *produktionsfas* och en *bearbetningsfas*, dvs först skriver de ett utkast och då bortser de tills vidare ifrån om det blir fel eller rätt skrivet och stavat och sedan hjälps de åt med bearbetningen, både vad gäller innehåll och form. I detta sammanhang är det viktigt att påminna om att vissa elever inte har någon insikt om att man kan skriva för andra. Alla barn skriver i början för sig själva och har svårt att tänka sig en mottagare. Denna insikt kommer först så

småningom. Den som inte har kommit så långt i sin skrivutveckling, och dit hör många av de elever vi skriver om, saknar denna insikt. När sådana elever har skrivit klart "är det färdigt" och de kan uppleva bearbetningen som kränkande eller meningslös. Detta är mycket känsligt och man måste därför låta eleverna skriva ganska mycket, utan att det måste bearbetas för en eventuell läsare. Det är viktigt att eleverna först får tillgång till sitt inre språk och utvecklar ett skrivflöde, så att de får uppleva glädjen i skrivandet. När andra elever skall läsa deras texter eller om något skall tryckas t ex i en tidning, inser eleverna så småningom själva att det måste bearbetas för att de skall kunna känna sig nöjda med sina texter.

Ett bra sätt att demonstrera skriftspråkets kommunikativa funktion är att införa en s k *loggbok*. Detta kan vara en skrivbok, som regelbundet vandrar mellan lärare och elever, i vilken de kommunicerar skriftligt med varandra. Läraren kan t ex ställa frågor om hur eleverna uppfattat ämnesinnehållet, om hur de förstått en viss genomgång eller om vad de tycker om ett arbete som just genomförts. Frågorna kan naturligtvis även gälla relationerna eller klimatet inom gruppen. Eleverna svarar på lärarens frågor och sedan skriver läraren kommentarer till elevernas svar osv. Eleverna kan också spontant skriva sådant i sina loggböcker, som de inte vill att kamraterna skall höra. En mycket viktig princip är att aldrig rätta något i loggböckerna. Syftet är att lärare och elev skall meddela sig med varandra, utan att utomstående får ta del av budskapen. Detta sätt att kommunicera har många fördelar för både lärare och elever. Läraren får möjlighet att få reda på även vad de tysta eleverna tänker och tycker och dessutom ger det läraren en tydligare bild av hela undervisningsprocessen än vad det annars är möjligt att skaffa sig. Det är viktigt att betona att ämnet för loggboken är lärandesituationen i skolan. Vissa elever vill också gärna ta med djupt personliga problem. Läraren bör i sådana fall noga överväga hur innehållet skall hanteras, och akta sig för att axla en terapeutroll, som bör reserveras för personal som har professionell träning för sådana frågor. Loggbokskrivandet vänjer eleverna vid att uttrycka sina tankar och känslor i ord och ger dem insikten att detta är det viktigaste när man skriver. Deras skrivflöde påverkas också positivt av att de får tillfälle till att skriva ofta och mycket och därvid hela tiden koncentrera sig på innehållet.

Efter att ha använt loggböcker under två år i en klass på social servicelinje, frågade vi eleverna vad de tyckte om dem. Här följer några elevreaktioner:

> Loggböckerna tyckte jag var ett mycket bra kommunikationssätt. Om det var något man ville säga utan att klassen skulle veta eller om du ville säga något till oss, som du inte ville säga rakt ut i klassen, skrev vi bara i boken.
>
> Loggböckerna har varit bra. De borde finnas i alla klasser. Där kan man skriva vad som helst och fråga vad man vill och man kan vara säker på att det bara är du som läser det. Visst är det jobbigt, när man skall skriva i dem, men de är bra.
>
> Det är kul att läsa vad man skrev, när man började och se hur man har förändrat sig.

Den sista elevkommentaren visar en annan viktig funktion. Loggboken kan i också bli en beskrivning av en elevs "resa" genom ett ämne under en längre tidsperiod.

7.3.4 Ytterligare exempel på innehåll för läsning och skrivande

Av de amerikanska lärare, som haft kurser i processinriktad skrivning i Sverige, har vi lärt oss någonting som vi själva med framgång praktiserat, nämligen att i början koncentrera skrivandet till det som eleverna har med sig av kunskaper och erfarenheter. Eleverna är ofta inte alls medvetna om att det som de har inom sig kan vara så värdefullt att det faktiskt kan vara värt att skriva om. Som exempel kan nämnas ämnet "Mitt namn är min historia", som vi flera gånger har startat med i en ny grupp. Alla har ett namn och alla är intresserade av det på ett eller annat sätt. Dessutom ger det eleverna tillfälle att se varandra, när de berättar för gruppen om varför de heter det de heter och vad deras namn betyder. Men i grupper där det finns många elever med mycket dålig självkänsla måste man vara försiktig med det närgångna och personliga i början. Då är det bättre att eleverna får presentera sig för varandra genom att de berättar om ett intresse de har istället, så att det inte riktas alltför mycket uppmärksamhet mot deras person. I början måste alla elever känna att de får lov att vara som de är, och om det i detta ingår att de vill dölja sig för varandra, är det viktigt att låta det alltför personliga vila. De vuxna kan däremot bjuda på sig själva på olika sätt under en inledande period.

Ett annat ämne som vi funnit fruktbart är att låta eleverna skriva och berätta om olika historier eller vandringssägner, som de har känner till. Dessa texter kan sedan användas för att diskutera vandringssägnernas funktion och kanske också gå vidare till våra folksägner, som många elever tycker är spännande. Om man startar med de historier, som lärarna kan eller läser högt ur Bengt af Klintbergs bok "Råttan i pizzan", brukar det inte vara svårt att få eleverna att fortsätta att berätta för varandra och så småningom skriva ner sina historier. (85) Att starta i *samtalet*, genom att fråga eleverna vad de vet om ämnet, är i regel en mycket lämplig väg att introducera det man skall läsa eller skriva om, något som också ger *förförståelse*.

Att arbeta med myter och sagor går ofta mycket bra, eftersom det finns så mycket i detta stoff som kan förstås på många olika nivåer, både medvetna och omedvetna. Det kan också vara givande att läsa texter av typen "Pojken som åt i kapp med jätten." Eleverna kan behöva hjältar, som klarar av till synes omöjliga situationer, att identifiera sig med. Men det är också viktigt att vara känslig för om eleverna upplever stoffet som för barnsligt, eftersom de då kan blockera sig helt inför texterna och inte ha någon glädje alls av dem. Många är mycket känsliga för att få material att arbeta med som de tycker är för enkelt, och som därför kan upplevas kränkande. I sådana fall kan det vara bättre att istället starta med moderna massmediala hjältar, som eleverna redan är intresserade av och förtrogna med. Efter att de har pratat och skrivit om sina egna idoler, kan de finna det spännande att jämföra med och se likheter hos andra tiders hjältar, något som också samtidigt kan vidga deras historiska förståelse.

Med andra elever kan det vara fruktbart att ta sin utgångspunkt i helt andra sidor av deras erfarenheter. De som deltar i utbildningsinslag har ju normalt ett *arbete* under resten av veckan. Många av eleverna har även tidigare varit ute i arbetslivet, t ex under prao, och inte så få har haft sommarjobb. Detta är en utgångspunkt som man ofta använder i uppföljningsverksamheten. Man kan börja samtala om deras olika erfarenheter och jämföra dem. Så småningom kan de börja beskriva och berätta och samtidigt läsa texter om olika slag om arbete. Det finns många lämpliga litterära skildringar och syokonsulenterna har naturligtvis mycket annat användbart material. Eleverna kan också få göra intervjuer på sina arbetsplatser. När de samlat och dokumenterat sin kun-

skap, gärna också genom eget skrivande, kan man ta upp och diskutera t ex arbetets värde för människan eller skillnader i arbetsförhållanden mellan olika grupper. Både klass- och könsskillnader kan uppmärksammas och olika orsaker till dessa diskuteras. Fackliga frågor kan också bli aktuella. På detta sätt vidgar eleverna sina kunskaper om samhället och blir mera medvetna om sina egna framtida roller. Dessutom kan diskussionerna få betydelse för hur de ser på sitt yrkesval.

Vid behandlingen av ett tema som arbete i utbildningsinslagen har naturligtvis syokonsulenterna en mycket viktig roll, eftersom de besitter en sakkunskap inom området. Vi menar att det är så värdefullt för eleverna att träffa flera vuxna att man skall satsa resurser på att ibland låta flera vuxna arbeta tillsammans i de olika grupperna. Vi har själva erfarenheter av vara mer än en lärare i klassrummet och vet att detta, att man inte behöver känna sig ensam när det uppstår svåra situationer, har stor betydelse för hur man kan klara av att skapa ett tryggt klimat. Eftersom så många elever i uppföljningen är osäkra och oroliga, kan det ibland vara svårt att som ensam vuxen möta de olika reaktioner, som kan dyka upp. De behöver tas om hand på ett lugnt och moget sätt, så att grundtryggheten i undervisningssituationen inte äventyras.

7.3.5 Annat ämnesinnehåll i utbildningsinslagen

Vi har hittills mest talat om läsning och skrivning, eftersom vi menar att det är de viktigaste redskapen eleverna behöver ha med sig både för fortsatta studier och för sina liv. I de föregående avsnitten har vi gett vissa exempel på hur man kan föra in olika samhällsaspekter när man läser och skriver. Det eleverna läser och skriver om måste alltid utgå ifrån ett för dem relevant innehåll. Omvärldsorientering och språkutveckling går hand i hand. Eleverna i uppföljningen behöver också lära sig att kunna förstå och påverka sin omvärld. Med tanke på deras tidigare skolerfarenheter är det viktigt att alltid starta i det näraliggande och för eleverna mera konkreta, när olika samhällsfrågor diskuteras. Ur de konkreta upplevelserna kan man sedan dra ut det generella och försöka hjälpa eleverna att upptäcka mera strukturella förklaringsmodeller, som är hämtade ifrån de vetenskapliga disciplinerna. Det innebär att man tillämpar en *induktiv* eller *erfarenhetsbaserad* undervisningsstrategi. I den traditionella skolundervisningen finns en tendens att ta utgångspunkten i de generella strukturerna och begreppen, för att där-

ifrån närma sig exemplen och tillämpningarna, en främst *deduktiv* undervisningsstrategi. God undervisning handlar förmodligen alltid om en växling mellan induktion och deduktion, men också om en växling mellan helhet och delar. Men för eleverna i uppföljningen, som ofta inte har förstått att det finns ett samband mellan skolkunskaper och vardagskunskaper, är det viktigt att man aldrig tappar deras egna erfarenheter ur sikte. Lärarna i uppföljningen måste därför vara mycket duktiga på att ständigt kunna "klättra upp och ner på abstraktionsstegen". (86) Utgångspunkterna för undervisningen bör hela tiden tas i sådant som intresserar eleverna. För att eleverna skall ändra sin inställning till studier är det centralt att man verkligen kan visa dem att ämneskunskaperna tillför något till deras förståelse av världen och hjälper dem att hantera olika situationer. (Jämför här med vad vi sagt i avsnitt 2 ovan!)

Samma principer som vi här angivit för samhällsorientering gäller om man tar in olika naturorienterande inslag eller om man arbetar med mera yrkesinriktade inslag i uppföljningsverksamheten. Det är hela tiden viktigt att utgå ifrån de konkreta situationerna och låta teorin bygga på dessa. Om man använder läroböcker är det väsentligt att ge eleverna en god *förförståelse* innan de själva skall klara av avsnitt i boken. Man kan t ex börja med att i gruppen diskutera vad eleverna redan vet eller tror om det de skall studera. Elevernas synpunkter kan läraren sedan strukturera på tavlan eller på ett blädderblock. Ett annat sätt är att starta med *kortskrivande*, på det sätt som vi beskrivit tidigare, för att sedan i gruppen diskutera det eleverna skrivit ned. Läraren bör också, om man inom gruppen är överens om att man skall studera ett visst avsnitt i en lärobok, öka elevernas förförståelse genom en genomgång av innehållet i avsnittet i fråga. Vid sådana genomgångar är det också centralt att anknyta till elevernas egna erfarenheter och föreställningar, sådana de t ex kommit till uttryck i kortskrivning eller diskussioner i gruppen. Om eleverna arbetar mera enskilt med texter med sakinnehåll, bör läraren hela tiden finnas tillhands för att kunna förklara och hjälpa eleverna med textbearbetningen.

Matematik och engelska förekommer också relativt ofta under utbildningsinslagen. De principer vi tidigare har utvecklat gäller i mycket stor utsträckning även här. De principiella likheterna är stora mellan språkutveckling och utveckling av matematisk problemlösningsförmåga. Det är en mycket fruktbar infallsvinkel att betrakta matematikutveckling som ett slags språkutveckling och tillämpa motsvarande ut-

vecklingssyn här. (87) Grundskolans matematikundervisning har för många elever lett till att de fastnat i "mekanisk räkning". Omfattade övningar med uppgifter som saknar anknytning till elevernas vardagsverklighet har försvårat för dem att se att språkliga problemformuleringar kan översättas till matematiska, på ett sätt som underlättar problemlösningen. Vi har tidigare påpekat att en grundläggande förändring är på gång i undervisningsmetoderna i språk och svenska, med utgångspunkt i nya kursplaner. Samma sak gäller matematiken. Men tidigare har matematikundervisningen i ovanligt hög grad bidragit till den typ av negativ metainlärning, som vi behandlat i avsnitt 2. Det matematiska språket har ofta för eleverna framträtt som ännu mera abstrakt och kontextobundet än lärobokstexterna i övrigt. Matematik har fungerat som skolans sannolikt mest segregerande ämne.

Vi tror att man måste börja med att "tala matematik" och "skriva matematik" innan man övergår till att räkna. Eleverna behöver få resonera sig fram till tydliga problemformuleringar som engagerar dem, för att kunna inse att matematik går ut på problemlösning och att vardagen är full av matematiska problem. Ett annat sätt att hjälpa dem att inse detta är att låta dem författa "verkliga problem" till för dem meningslösa obenämnda tal. Man kan inleda arbetet med att låta eleverna skriva ned vad de redan kan i matematik. Det är också mycket värdefullt att med jämna mellanrum låta eleverna skriva ned hur de går tillväga, när de försöker lösa ett problem med matematiska metoder. I början tar det emot för eleverna, men de kan på detta sätt bli mera medvetna om sitt eget tänkande och förstå var de kör fast. Skrivandet hjälper även läraren att diagnosticera elevens tankeformer, så att eleven kan få hjälp med de tankeredskap han eller hon saknar.

När det gäller engelskundervisningen är spridningen i nivå ofta stor hos eleverna, varför man kan behöva arbeta med mer än en grupp, om detta är möjligt. För elever som har ett någorlunda bra talspråk kan man tillämpa de principer vi tidigare redovisat för svenskundervisningen – funktionell språkträning med ett innehåll som eleverna är intresserade av. Detta är emellertid inte möjligt för de svagaste eleverna, som inte har ett tillräckligt utvecklat talspråk. De är då ofta mycket osäkra och vill inte gärna göra bort sig genom att tala engelska inför en större grupp. För dessa elever behövs ofta enskild undervisning eller mycket små grupper, där man kan starta på en nivå som ibland motsvarar mellanstadiets engelskundervisning.

7.4 Ramar för den pedagogiska verksamheten

7.4.1 Att inte likna vanlig skola

Inom uppföljningsverksamheten har man tidigt insett vikten av att de yttre betingelserna för utbildningsinslagen är så lite "skollika" som möjligt. Många elever har så starka negativa erfarenheter av sin tidigare skolgång att de reagerar med psykologiska blockeringar, om verksamheten är förlagd till en skola. Ofta har uppföljningsverksamheten lokaliserats till någon form av ungdomscentrum i speciella byggnader. Oavsett vilka lokaler man kan få tilgång till, är det väsentligt att man organiserar arbetet så att eleverna upplever kontinuitet, trygghet och trivsel. Eleverna måste t ex ha en fast lokal att återkomma till. Det är viktigt att man inte väljer att placera uppföljningseleverna i de sämsta lokalerna, eftersom de redan oftast har så starka föreställningar om sig själv som mindre värda.

Man bör också undvika en traditionell klassrumsmöblering och kommunikationsmönster som alltför mycket påminner om skolmässiga lärar–elevroller. Det är viktigt att lägga upp arbetet och kommunikationen så att eleverna delar ansvaret för verksamheten med läraren, och inte förskansar sig i den passiva elevroll det ofta tidigare varit vana vid. Man måste i regel räkna med att i början lägga mycket tid på att skapa ett positivt socialt klimat i gruppen. Det behöver inte innebära att man skall vänta med den egentliga undervisningen. Ofta går bägge aktiviteterna att kombinera genom valet av arbetsformer.

7.4.2 Gruppvis och/eller enskild undervisning?

Att ge några generella riktlinjer för hur man kan gruppera eleverna inom uppföljningen är egentligen omöjligt. Även i detta avseende är det naturligtvis så att varje enhet har sina speciella villkor och förutsättningar. Men det är dock möjligt att peka på några aspekter, som man så långt det är möjligt bör beakta.

Som vi flera gånger tidigare framhållit är många elever som kommer till uppföljningen mycket rädda för att, såväl inför sig själva som inför andra, erkänna hur lite de egentligen kan och förstår. Att göra detta inför en grupp kan för vissa elever kännas omöjligt. Att grupperna verkligen fungerar bra är i detta sammanhang helt avgörande för det pedagogiska resultatet, eftersom det är i själva kommunikationen inlärning och språkutveckling äger rum. Många av eleverna har mycket dåliga erfarenheter av sina egna roller i de grupper de deltagit i under sin tidigare skolgång. Ofta har de antingen suttit tysta och inte vågat komma fram med sina tankar av rädsla för att göra bort sig eller också har de agerat ut på ett störande sätt för att slippa försättas i pinsamma situationer, där deras okunnighet skulle kunna avslöjas. De behöver i regel få lugn och ro och trygghet för att komma i gång. Det kan alltså vara nödvändigt att kombinera enskild undervisning med gruppundervisning.

Gruppen av jämnåriga är alltid viktig och vissa saker gör man mycket bättre och roligare i grupp än om bara en vuxen och en elev sitter ensamma. Det är t ex oftast mera givande att syssla med skrivundervisning i grupp, eftersom eleverna kan ge varandra många uppslag och idéer. Dessutom blir de naturliga mottagare av varandras texter. Även läsningen blir mera givande för eleverna i grupp. Dels kan de då diskutera med varandra om vad de läser och dels kan de smitta varandra med läsentusiasm. Det väger många gånger tyngre om en elev rekommenderar en bok än om en vuxen gör det.

En förutsättning är givetvis då att det går att åstadkomma ett förtroendefullt och generöst klimat i gruppen. Här måste de vuxna hjälpas åt och verkligen tänka efter innan de gör några definitiva grupperingar. Det måste alltid finnas resurser för enskild undervisning av elever, som t ex befinner sig extra långt efter de övriga i sin utveckling, och som behöver förbättra något som resten av gruppen redan kan. Det bör också finnas möjligheter att dela grupper, som inte fungerar bra eller att sätta in en extra lärarresurs i gruppen, om detta skulle vara ett bättre alternativ.

För elever med mycket stora problem med stavning bör det finnas resurser för enskild undervisning, om de själva upplever det som ett stort problem att inte kunna stava och verkligen vill försöka bli bättre. Men det är viktigt att framhålla att de samtidigt måste få möjlighet att delta i en

skrivgrupp, så att de inte försummar att utveckla andra delar av sin skrivförmåga, t ex förmågan att ordna, strukturera och sortera sina tankar.

7.4.3 De tysta flickorna – i egen grupp?

I kapitel 6 har vi försökt ge exempel på vad vi menar när vi talar om en "tyst flicka" och har också försökt visa hur hennes väg genom skolan kan tänkas se ut. Att denna typ av flickor förekommer ofta inom uppföljningen, vet alla som har erfarenhet av verksamheten. Men den stora frågan kvarstår: Hur kan man möta dessa tysta flickor och hjälpa dem en liten bit på väg ut ur tystnaden?

En sak som man måste ta ställning till är om man skall göra små enkönade grupper. Inga Wernersson, som gjort en kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation, påpekar i sin sammanfattning att i vanliga skolsammanhang ger sär– och samundervisning ger samma inlärningsresultat. Det finns emellertid forskare som rekommenderar enkönade grupper i sådana ämnen där pojkarna ofta har ett försprång, t ex fysik. (88) Vi tror att det är en framkomlig väg att i vissa fall, givetvis med hänsyn tagen till de aktuella flickornas personlighet, starta med mycket små flickgrupper under en del av undervisningstiden, om flickorna själva ser detta som en fördel. I den lilla gruppen är det möjligt att låta varje flicka komma till tals och att träna på mycket små försiktiga steg ut i offentligheten. Man kan bl a arbeta med "rundor", där var och en får göra ett litet förberett inlägg. En bra modell kan vara att öva högläsning enligt den av Gunilla Molloy beskrivna *stafettläsningsmetoden*. (89) Den innebär att eleverna skall läsa högt, minst en rad och högst en halv sida. Så fort en elev slutar skall en annan elev – på eget initiativ – fortsätta läsningen. I en blandad grupp skall ordet varannan gång tas av en pojke och varannan gång av en flicka. Metoden kan användas även i en flickgrupp, eftersom den övar flickorna i att själva ta ansvaret för att ge sig ut i det lilla offentliga rummet, genom att fortsätta högläsningen.

Det är också viktigt att framhäva och göra flickorna medvetna om deras starka sidor, t ex samarbetsförmåga, förmåga till närkontakt i en liten grupp och förmåga att ta ansvar och känna solidaritet i den lilla gruppen. Då går det kanske att så småningom hjälpa dem att arbeta med de-

ras svaga sidor, passiviteten, rädslan för kritik och konflikter och den dåliga självkänslan. Men det är också nödvändigt att starta undervisningen i sådant som flickorna tycker är intressant, dvs i första hand sådant som rör relationer mellan människor och sociala ämnen. Det finns ingenting som hindrar att dessa utgångspunkter sedan kan vidgas till en mer generell förståelse för den egna situationen och samhället. Det är också en fördel att starta med små konkreta arbeten med krav på en produkt och en aktiv insats från varje elev, så att de inte kan smita undan på det sätt som de vant sig vid i grundskolan. Samtidigt som flickorna får känna att de gör små framsteg i den lilla flickgruppen, är det nödvändigt att de även då och då parallellt eller så småningom har undervisning tillsammans med pojkarna. De behöver få tillfälle att praktisera sina nyvunna färdigheter även i en större grupp, där också pojkar ingår.

7.4.4 Om stabilitet i undervisningsgrupperna

Att grupperna inte alltid kan förbli *stabila* under en längre tidsperiod, utgör ett stort problem för utbildningsinslagen i uppföljningen. Dels tillkommer hela tiden nya elever, t ex sådana som hoppat av sin gymnasieutbildning, dels kan andra elever försvinna, därför att de t ex fått anställning. Här måste personalen noga tänka sig för, innan de förändrar grupperna och fyller ut uppkomna vakanser med nykomna elever. Att först lägga ned tid och kraft för att få en grupp att fungera, för att sedan vid upprepade tillfällen ställas inför de problem som naturligt uppstår vid förändringar av gruppsammansättningen, gör lärarna missmodiga och eleverna otrygga. En grupp kan behöva tid för att vänja vid vid ett nytt sätt att fungera tillsammans, sedan en eller flera gruppmedlemmar slutat, innan man är beredd att ta emot en ny medlem. Särskilt för osäkra och otrygga elever kan känslor av att vara obetydliga och utbytbara väckas, något som försvårar deras möjligheter att känna tillit till sig själv och andra.

En viktig princip, som redan tillämpas på många håll, är att ge alla som kommer till efter det att grupperingarna bestämts en ganska lång period med enskild vägledning och/eller undervisning, så att personalen har tid att tänka över var den nytillkomne kan tänkas passa in. Först sedan flera personer kartlagt och diskuterat elevens utbildningsbehov och sociala förutsättningar, bör det bli aktuellt med en grupplacering. I vissa fall är det bättre, både för eleven själv och de fungerande grupper

som redan finns, att resurser i stället läggs på enskild undervisning under en längre period. Det är oerhört viktigt att inte hantera dessa känsliga frågor på ett byråkratiskt och fyrkantigt sätt, enbart för att i ett kortsiktigt perspektiv spara pengar. Det kan på lång sikt visa sig bli mycket dyrbara lösningar. Den som leder verksamheten måste därför vara mycket lyhörd för personalens synpunkter och krav och ta tillvara deras professionella kompetens.

7.4.5 Personalresurser och personalutveckling

Det är är viktigt att de lärare som skall arbeta med utbildningsinslagen har en fast anknytning till uppföljningen. I de kommuner, där uppföljningen är en del av gymnasieskolan, kan det i olyckliga fall annars fungera så att den studierektor som har lägst status och kompetens får ansvaret för uppföljningsverksamheten. Denne kan då tvingas acceptera lärare från gymnasiekolan, som "blivit över" och behöver utfyllnad i sina tjänster. Ibland förekommer inte heller några planeringskonferenser, varför all den kunskap om eleverna, som personalen skaffat sig under introduktionsprogrammet, inte tas till vara i undervisningsituationerna. Lärarna går till denna lågstatusverksamhet som till andra lektioner, ofta med förutfattade meningar om elevernas förutsätningar och vilja att lära. Om man till detta lägger den instabilitet i grupperna, som vi diskuterat i föregående avsnitt, saknas fullständigt förutsättningarna för positiva gruppdynamiska processer. En dag har plötsligt ett par elever försvunnit och nästa gång dyker ett par nya upp, utan någon förvarning. Tillsammans ger sådana betingelser utbildningsinslagen en ytlig och rapsodisk prägel. Det framstår som en verksamhet som ingen lägger någon verklig vikt vid. Resultatet kan i sämsta fall bli något som på papperet ser bra ut, men som i praktiken saknar alla förutsättningar att ge eleverna det som de i första hand behöver, nämligen en ny tilltro till både skolan och den egna förmågan att lära.

Den analys vi gjort av den pedagogiska verksamheten inom uppföljningsansvaret visar tydligt hur höga krav man måste ställa på dem som skall arbeta där. Vi inser att det i en liten kommun kan vara omöjligt att uppfylla alla önskemål om professionell personal. Men om man menar allvar med de skolpolitiska jämlikhetsmålen blir en given konsekvens att de som har ansvaret för uppföljningen, både skolpolitiker och skolledare, måste försöka rekrytera bästa möjliga personal till dessa

svåra uppgifter. Det krävs både professionella vägledare och lärare. Samarbetet måste vara bra med socialförvaltning och arbetsförmedling, så att man vid behov kan utnyttja deras kompetens. Det är viktigt att det finns personliga kanaler, så att man kan arbeta smidigt, utan att fastna i byråkratiska överväganden och revirstrider. Verksamheten måste ha en långsiktig inriktning, trots att betingelserna växlar från läsår till läsår.

Det är också viktigt att skapa förutsättningar för *personalutveckling*. De som arbetar med uppföljningseleverna måste ha möjligheter att träffas regelbundet, både för att diskutera de akuta problemen och för att långsiktigt arbeta sig fram till en samsyn i vad man gör och varför. Eftersom det i de flesta kommuner rör sig om små personalgrupper, behöver de också få tillfälle att träffa kollegor från andra kommuner för erfarenhetsutbyte.

Som framgått av tidigare avsnitt behövs också teoretisk fortbildning. Vi menar att all personal måste få kvalificerad fortbildning inom de områden som vi lyft fram i denna text. Tyngdpunkten bör ligga på modern forskning om elevers språkutveckling och begreppsbildning, med de konsekvenser denna får för arbetet med läsning och skrivande. De som skall arbeta direkt med elevernas språkutveckling bör få möjligheter att delta i kurser i processinriktad skrivning. Ett annat fortbildningsinnehåll som bör prioriteras är forskning om ungdomskultur och ungdomars livsvillkor.

Arbetet i uppföljningen ställer också stora krav på personalens känslomässiga mognad och personliga integritet. Det innebär inte att alla skall engagera sig i elever med svåra psykiska eller sociala problem. Även på detta område krävs naturligtvis professionell personal. I vissa större kommuner har man knutit terapeutiskt utbildad personal till uppföljningen. Förutom att befattningshavare med denna specialisering kan arbeta med vissa elever, har de också en viktig roll att spela i personalutvecklingen inom uppföljningen. Det är viktigt för människor som arbetar i komplicerade och påfrestande sociala sammanhang att ha någon utomstående, kvalificerad egen handledare, som man kan vända sig till för att tala igenom hur man själv reagerar i utsatta situationer och hur man hanterar sina relationer till andra människor.

7.4.6 Tidsramar för utbildningsinslagen

Forskningen om utbildningens effekter visar tydligt att undervisningstiden i sig inte är avgörande för inlärningsresultaten, utan att det är kvaliteten på undervisningen och elevernas aktivitet i inlärningssituationen som har allra störst betydelse. (90) Hur en undervisning med hög kvalitet för eleverna i uppföljningen kan se ut har vi försökt skissera i tidigare avsnitt, men vi vill understryka att vissa av de saker som en del elever behöver lära sig under året i uppföljningen även kräver väl tilltagna tidsramar. Det krävs tid för att t ex automatisera sin läsning, eller att lära sig att anpassa lässättet efter textens art för att med behållning och djupare förståelse kunna tillgodogöra sig olika slags texter. Det är inte heller möjligt att på kort tid öva upp sitt skrivflöde eller komma över sin rädsla för att skriva. Ingen elev, hur många dolda resurser hon/han har, kan göra detta särskilt snabbt. Vi vill påminna om att elever i allmänhet tar mellan- och/eller högstadietiden på sig för att gå igenom motsvarande utvecklingsfaser.

De elever som kommer till uppföljningen och som har stannat upp i en tidig fas av sin läs- och skrivutveckling, måste först våga inse att detta är en realitet. Dessutom behöver de förstå att de har behov av en läs- och skrivförmåga, som ligger på en mycket högre nivå än den de har. Att sedan under kanske mindre än ett år ta igen vad deras kamrater gjort i lugn takt under flera år är ingen lätt sak. Var och en kan inse vilka proportioner det rör sig om. Under ett år kan dock mycket hända och om utvecklingen väl kommit igång igen och eleverna själva känner att de blir bättre och bättre på att läsa och skriva, fortsätter de sedan att utvecklas vidare på egen hand. De läser t ex spontant tidningar och skriver också ibland för sin egen skull. Elever som är 16 eller 17 år har också en livserfarenhet och ibland en mognad, som de små barnen saknar och som hjälper dem att gå igenom en snabbare utvecklingsprocess. Men innan de kan använda de verktyg de behöver i andra utbildningssituationer, nämligen en väl utvecklad läs- och skrivförmåga, måste de få tid på sig för att kunna erövra dessa i lugn och ro. Det finns ibland en orealistisk förväntan, hos både elever och lärare, att det skall gå snabbare än vad som är möjligt. Det kan leda till onödig besvikelse, om inte alla parter har klart för sig att en viss tidsrymd är nödvändig. Inte minst beslutsfattare på olika nivåer måste, liksom de som leder uppföljningsverksamheten, få en grundlig orientering om dessa frågor för att kunna fatta realistiska beslut.

En konsekvens av det vi här har sagt är att det för de flesta av de elever vi skriver om *inte är tillräckligt* med aldrig så väl tilltagna *stödresurser* under ett inledande gymnasieår, om detta är en del av en vanlig treårig gymnasieutbildning. Detta sätt att resonera förekommer idag i debatten. Det röjer en fatal brist på förståelse för tidsramarnas betydelse i relation till de svårigheter eleverna måste övervinna. Dels kan man inte begära att eleverna inom samma tid som sina mera lyckligt lottade kamrater skall klara av både att gå igenom de utvecklingsfaser de tidigare hoppat över och samtidigt försöka lära sig nya saker. Dels måste de tidigare utvecklingsfaserna genomgås *först*, om eleverna skall kunna tillgodogöra sig det nya. Det räcker inte heller med att man enbart förlänger utbildningstiden för en gymnasielinje, för att minska arbetsbelastningen på eleverna. Vad de elever vi skriver om behöver, om de skall ha en rimlig chans att komma ut med samma kompetens som sina bättre lottade kamrater, är i regel ett *extra år, innan* de påbörjar sina treåriga gymnasieutbildningar.

8 Minoritetselevens, invandrarelevens, speciella problem i ungdomsuppföljningen

Siv Asarnoj

Vem äger språket?
Språk är mylla
Det är mjukt och levande som ditt eget liv,
bär i sig avtrycken av det levande,
av dess rörelser och strävanden.
När vi odlar språket är det vår frihet som växer,
när vi räddar språket
är det våra liv vi räddar.

Vem äger språket?
Den som brukar det,
den som låter verkligheten växa
ur dess fruktbara mull,
den som låter tiden mogna
i dess kornrika gröda.
Det är i språket framtiden kommer oss nära,
det är i språket det förflutna återvänder.

Men ensam äger ingen språket.
Alla har vi vår rätt
till vår del av språkets jord.
Också de som står och trampar
långt borta vid språkranden,
också de som lever på den magra heden,
den ordfattiga utmarken!

Också de hör hemma härinne,
på de fruktbara fälten
där verkligheten växer,
gräsrik och grönskande.

Språket är ett samordbruk
där finns inga orddrottar eller godsägare
inga fogdar eller befallningsmän.

Vi är alla delägare i språket,
vi är alla dagakarlar som gör våra
korta dagsverken på språkets jord. (Sandro Key-Åberg)

8.1 Syfte och definition

I vissa områden domineras ungdomsuppföljningen av barn med minoritetsbakgrund. Jag tänker inte i denna text behandla de elever som har störst psykiska och sociala problem, utan koncentrera mig på ungdomar med minoritetsbakgrund, som ofta har misslyckats i grundskolan. Mitt avsnitt bygger på den grund som de föregående avsnitten utgör. Vad jag ska försöka göra är att fördjupa vissa aspekter, med speciell inriktning på ungdomar med en annan kulturell bakgrund än den svenska.

Jag har försökt bygga på framför allt amerikansk forskning om minoritetselever i riskzonen. Vad den lär oss är att det är betydligt viktigare att se *likheterna* än skillnaderna mellan dessa elever och svenska elever och att de skillnader vi upptäcker i högre grad är klass- än kulturbundna. Därmed inte sagt att inte kulturella skillnader också spelar en stor roll. Men den huvudsakliga förklaring vi ofta väljer för minoritetselevens skolmisslyckande, nämligen brister i svenska språket, har visat sig vara alltför enkel och behöver i högsta grad nyanseras.

Jag har genomgående valt att använda benämningen *minoritetselev* i stället för invandrarelev. För vad menar man egentligen när man säger ordet "invandrarelev"?

Oftast används termen om en elev som har minst en förälder som invandrat, och där man i familjen talar ett annat hemspråk än svenska. I

USA och England används inte längre benämningen "invandrarelev" utan i stället begreppet "minoritetselev", dvs. elever med en annan kultur än majoritetens. Skälet är att man i dag betonar att kulturella skillnader i t.ex. studiemönster, ofta har betydelse för skolframgång eller skolmisslyckanden. Dessa värderingar kring studiemönster har ofta en väldig genomslagskraft och kan leva kvar hos individer, även om familjen bott i det nya landet i flera generationer.

8.2 Är det verkligen bara ett språkproblem?

Vi kan naturligtvis inte helt och hållet generalisera när det gäller minoritetselever. Det råder stora skillnader mellan olika ungdomar beroende på vilken skolbakgrund de har från hemlandet. Men kanske bör vi vara lite mer observanta på vad vi väljer att betrakta som grundproblemet för minoritetsungdomar.

"Bara du lär dig lite mer svenska i Svenska 2-gruppen eller specialundervisningen, ska du få vara med i klassundervisningen, och se'n får du lära dig geografi!", är ett inte ovanligt bemötande av många minoritetsungdomar. Problemet för dessa är *inte* det vi kallar *"språket"*. Problemet är kanske snarare att dessa ungdomar aldrig någonsin fått chansen till en normalsvensk skolbakgrund, eftersom de i all välmening berövats all möjlighet till grundläggande begreppsinlärning i t.ex. fysik och geografi, till förmån för s.k. basfärdighetsträning i "språket."

Deras metainlärning, dvs. det som alltför många av dessa barn egentligen lärt sig om sin egen studieförmåga, ofta i små specialgrupper, är att de "inte kan svenska," och därför "inte kan lära sig".

Detta synsätt på lärande har långvarig forskning i bl.a. USA starkt ifrågasatt. Enligt denna syn förutsätter man nämligen att elever har brister som först måste åtgärdas kompensatoriskt med "mera språkträning på andraspråket" *innan* de kan börja med det egentliga lärandet av ämnesinnehållet. Detta sägs naturligtvis i bästa välmening, utan en tanke på att vad man faktiskt därmed förmedlar till eleven är en grundvärdering att han inte duger som tänkande, lärande människa. Konsekvenserna för många elever har blivit en konstant specialgrupps- eller Svenska 2-gruppsplacering, ofta med en starkt formaliserad träning av grammatik- eller stavningsmoment. Under nio år har de korvstoppats eller

droppmatats med olika övningar och grundligt lärt sig att ansvaret för lärandet, det finns inte hos dem, utan hos läraren som snabbt ska klara av jobbet. Själva anser de sig totalt studieoförmögna!

När budgetpropositionen 1984–85, talar om att det är skolans uppgift att vidmakthålla lust till lärande, visar den på något viktigt, nämligen på att göra elever, däri inbegrips även minoritetselever, medansvariga för sitt eget lärande, och att hjälpa dem att visa respekt för sig själva och de tankar de faktiskt har. Även de kan lära sig att lära sig – att bli *någon* – en lärande människa.

8.2.1 Hur har deras läs- och skrivundervisning sett ut i grundskolan och hur fortsätter ungdomsuppföljningen?

Eftersom läsandet och skrivandet är det nav kring vilket allt skolarbete snurrar, är det oerhört viktigt att noggrant granska den läs- och skrivpedagogik, som vi i bästa välmening låter våra ungdomar ta del av, först under nio år och sedan under året i ungdomsuppföljningen.

Jag menar att det är viktigt att starkt ifrågasätta den traditionella läs- och skrivundervisning som vi ger elever på andraspråket. Både special- och Svenska 2-undervisningen har sina rötter i en starkt formaliserad grammatikdrill, med ett lånat arbetssätt från traditionell främmandespråksundervisning, där innehållet oftare är inriktat på yttre form, t.ex. rättstavning och handstil, än de kommunikativa inslagen. Detta är en undervisning med inriktning av studierna på "språket i sig", men med alltför få inslag av vad som sker i "människors möte med språket".

Vi kan ta exempel från läsning av textböcker i svenska eller Svenska 2. Själva textinnehållet i sig är ofta totalt ointressant, och texten är ofta bara producerad som exempel på olika grammatiska strukturer. Den s.k. skrivundervisning som eleverna varit med om, och som de nu möter ännu en gång, är ofta en sorts rituella fylleri- och avskrivningsövningar i vilket det egna jaget inte på något sätt är personligt berört. Att man med en sådan läs- och skrivmetodik skulle skapa goda läsare och skribenter som vågar, vill och kan uttrycka de tankar och erfarenheter de har, på sitt andraspråk, vilket är målen för *alla* elever, finns det mångårig forskning världen över som starkt ifrågasätter.

8.2.2 Hur lär man sig språk – hur lär man sig ord – egentligen?

När man lär sig något i ett ämne, består detta ämne till stor del av ett fackspråk. Att bemästra fackterminologin är en viktig förutsättning för att kunna lära sig ämnet. Detta fackspråk kan inte läras lösryckt från innehållet, som vi ofta gör i Svenska 2– eller specialundervisning, då vi tror att ett mekaniskt nötande av lösryckta ord, skulle innebära att man också faktiskt *lär sig* begreppen bakom orden. Men dessa lärs alltså inte genom ordkunskapsövningar i liten grupp, utan genom ett eget aktivt läsande och skrivande i nära anslutning till det ämne som just då lärs, vare sig det är geografi eller svenska. Först när eleven kan sätta egna ord på stoffet då kan han det, både fackuttrycket och ämnet!

8.2.3 Träning av s.k. basfärdigheter hjälper inte!

Låt oss titta lite på vad forskning säger om den traditionella andraspråksträningen.

Jim Cummins påvisar i sin internationella forskningsöversikt att föreställningen om att botemedlet, mera av träning i majoritetsspråket (eller mera av Svenska 2) på traditionellt kompensatoriskt sätt, aldrig visat sig hjälpa för framgång i högre studier. Lily Wong Filmore betonar i sina slutsatser, att det ingenstans handlar om hur lång tid man får undervisning, utan att det viktiga är *vad* man får i sin undervisning, och *hur* man får det. Robert E. Slavin, amerikansk skolforskare om s.k. "Effective Schools", hävdar samma sak i en forskningssammanfattning över ungdomar som riskerar tidig utslagning. Liknande skolforskning finns även i Sverige, av bl.a. professorn i specialpedagogik, Ingemar Emanuelsson. De enda långtidseffekter placeringen i negativt gallrade grupper med kompensatorisk undervisning får, är i stället negativa effekter i form av dålig självkänsla och låg ambitionsnivå!

Problemet är alltså inte att vi inte vet tillräckligt om vilka faktorer som gynnar läs– och skrivförmågans utveckling för minoritetselever utan i stället vår *oförmåga* att ändra den undervisningstradition i vilken vi arbetar.

Den stora utmaningen för arbetet i ungdomsuppföljningen är alltså om vi vill använda oss av de forskningsresultat som redan finns, eller om vi vill välja att fortsätta att arbeta med "more of the same".

8.2.4 Se likheter i stället för skillnader!

Något som forskning om minoritetselever i riskzonen lär oss, är att det är betydligt viktigare att se till de *likheter* mellan t.ex. svenska ungdomar och minoritetsungdomar som finns vad beträffar bl.a. studiemönster, än till skillnader och att dessa likheter i högre grad är klass- eller kulturberoende, än beroende av om man är svensk eller "utlänning".

När det gäller minoritetselever är det också viktigt att se att se att vi inte kan övergeneralisera. Det finns mycket stora skillnader mellan olika kulturers sätt att se på skolans roll för barns utveckling vad man kanske kan kalla "hemmets läroplan". Dessa värderingar som eleven bär med sig till skolan, betingar i hög grad hans möjlighet att klara av respektive misslyckas i skolan.

När vi i Sverige fortfarande envist håller fast vid att problemet för våra minoritetsungdomar i första hand är ett språkproblem, så är detta alltså en grav underskattning av vilka faktorer som *faktiskt* i mycket större utsträckning bestämmer skolmisslyckandet. Låt oss konstatera att sådana faktorer existerar och sedan se vilka pedagogiska slutsatser vi kan dra av dem.

8.3 Forskning om skolmisslyckanden. Faktorer som är betydelsefulla

Både i England och USA finns mycket forskning, ur en socialantropologisk synvinkel. Man har t.ex. studerat varför de svarta barnen, som ändå varit bosatta i USA i tre århundraden, fortfarande utgör en så stor del av barn i riskzonen. De behärskar ju ändå engelska flytande medan barn från asiatiska hem, t.ex. de kambodjanska båtflyktingarna, många av dem även med dålig skolbakgrund, som kommit direkt till skolan utan att kunna något av majoritetsspråket, ändå klarat sina studier. I dag är t.ex. den asiatiska andelen av studenterna vid ett universitet som

Berkeley, 26 % medan de svarta ungdomarna fortsätter att slås ut. Forskaren Jim Cummins refererar också till skillnader mellan finska barns skolframgångar i Australien resp. Sverige, och menar att den avgörande faktorn för att finska skolbarn klarar sig så bra i Australien, är att de där tillhör en högstatusgrupp, i stället för som här en lågstatusgrupp. Det kanske är värt att tänka närmare kring begreppen hög–låg–status, även när det gäller andra minoritetsgrupper i Sverige.

Nedan följer några avgörande, ofta dolda, värderingar kring skola och studier, som forskare menar ofta bestämmer skolmisslyckanden och som både är klassbundna och kulturbundna. (För ytterligare belysning av dolda värderingar, se även avsnittet 7.2.2 om den negativa metainlärningen!)

8.3.1 "Hemmets läroplan" slår igenom

"Skolan är inte till för såna som mig och min familj. Den har inget att ge mig. Den är nå't abstrakt som inte har med min livssituation att göra". "Det lönar sig inte att satsa på plugget, för så'na som vi får ändå inte jobb på arbetsmarknaden." (Kanske ser vi i ovanstående citat de främsta förklaringarna till begreppet "skoltrötthet"?)

Det här har nämligen visat sig vara viktiga faktorer för att svarta barn i USA inte satsar på skolan. Deras erfarenhet av hur föräldrar, släkt etc. trots studier ändå inte får fotfäste på arbetsmarknanden har bl.a. dokumenterats av socialantropologen John Ogbu. Med tanke på hur den tysta rasismen verkar även i Sverige, vid anställning av minoritetsungdomar, kan det vara värt att ha detta i åtanke.

8.3.2 Hur gör man när man pluggar i Sverige, egentligen?

Vi får inte glömma att många ungdomar kommer från kulturer med en helt annan syn på lärandebegreppet än den officiella svenska med sina mål om aktivt sökande av kunskap. Det är viktigt att se att "hemmets läroplan" ofta förutsätter ren utantillläsning som grunden för lärandet, att kunna något är samma sak som att rabbla det utantill. Denna kunskapssyn kan man möjligen klara grundskolestudier med men fungerar ej för gymnasiestudier i Sverige.

Ungdomar behöver alltså göras uppmärksamma på denna kulturskillnad. De behöver ren *handgriplig* kunskap, dvs. en form av *"skolkunskap"* om hur man faktiskt bär sig åt när man studerar i svensk skola. Detta är också en form av kulturkunskap om skolsamhället, som man rent konkret undervisar om i de framgångsrika projekt man bedriver i USA.

8.3.3 Olika studiemönsters betydelse

Vid Berkelyuniversitet genomfördes en jämförande studie av minoritetsstudenter och svarta studenter, där man upptäckte att ytterligt få av de mycket begåvade svarta studenterna som antogs, slutförde sina studier. Det avgörande visade sig vara *sättet* att studera.

De svarta eleverna kom från en bakgrund, där man hade anammat ett typiskt medelklass– och individualorienterat synsätt för hur man lyckades i sina studier. Värderingar som t.ex.: "Ensam är stark. Sitt still, var tyst. Lär dig det läraren säger. Arbeta inte tillsammans för då kan det anses som fusk. Avslöja inte dina frågor i klassen, vare sig för läraren eller klasskamraterna, för då kan du bli förklarad dum och få låga betyg", vägde tungt.

Det här studiemönstret fick till effekt att eleverna mest lärde sig utantill, att de inte själva tog ansvar för sitt lärande, att de inte fick sina frågor och oklarheter besvarade och i förlängningen att de inte heller klarade sina studier.

Studier av andra elevgrupper, t.ex. den asiatiska och spanskamerikanska, visade att de kom från en mycket mer grupporienterad kultur, där det naturliga studiemönstret var att ta hjälp av varandra. De skrev frågor till det de inte förstod, de samlades i smågrupper på eftermiddagarna, för att gemensamt klura ut lösningar och hjälpa varandra vidare i studierna. När de fastnade i studierna, krävde de gemensamt klargöranden av lärarna. Genomgående klarar dessa elever sig igenom skolan med bra studieresultat. Detta studiemönster var inget som skolan uppmuntrade, snarare tvärtom, eftersom man hela tiden hade "fuskproblemet" att brottas med. Det fascinerande var dock att dessa elever i kraft

av sin gruppsammanhållning, och sitt samarbete, vägade utmana skoltraditionen och därmed övervann den.

8.3.4 Föräldrarnas roll

En annan klass- och kulturbunden värdering är att det är skolans plikt att sköta elevernas undervisning och att den medelklassvenska tanken på stärkt samarbete mellan hem och skola bara uppfattas som ett lurendrejeri. Den dolda erfarenhetsgrundade värderingen att "Om skolan inte klarar av eleven, är det skolans fel," och den enskilde föräldern har vare sig makt eller myndighet att göra något åt detta, är starkt rådande i vissa grupper. Men lika ofta känner sig också föräldrar svikna i att inte tidigare av skolan ha larmats om att deras ungdomar klarar skolan dåligt, och att därmed ha getts en möjlighet att i samarbete med skolan hjälpa eleven. En stor uppgift finns därför för uppföljningen att i detta läge hitta möjligheter att se vari den enskilde föräldern är en resurs, inte ett hinder för tonåringens utveckling.

8.3.5 Nätverket, närsamhället, är av vital betydelse

Kan ungdomsuppföljningen engagera det lokala närsamhället, invandrarföreningar m.m. i invandrartäta områden, i att stödja ungdomarnas vidare studier?

Många av våra minoriter kommer från samhällen som fortfarande är förindustriella. I dessa samhällen, försiggår en naturlig socialisationsprocess mellan förälder och barn, där barnen uppfostras till att ta efter sina föräldrar och imitera föräldern av samma kön. Men detta mönster bryts i mötet med den svenska skolan, och kulturkrocken blir ofta stark när barnet upptäcker att deras identifikationsmönster inte längre är adekvata förebilder för att växa som vuxen i Sverige.

I Kalifornien, bedrivs en del framgångsrika projekt, med aktivt involverande av den egna kulturgruppen när det gäller studier, handledare och arbetsplatsförlagd praktik. En av de avgörande satsningarna har t.ex. varit satsningen på s.k. "mentorer", dvs. faddrar eller handledare, som själva varit i ungdomarnas situation, men som lyckats i sin socialisation. De kan nu i stället vara tydligt stödjande förebilder, i att man kan

vara svensk och ändå behålla sin kulturella särart och lyckas i det svenska samhället.

Exempel på två framgångsrika projekt i Kalifornien, är det s.k. Puente–(bro–)–projektet, ett förberedande år före college, där mentorer i arbetslivet stöder och handleder ungdomarna, och det s.k. AVID–projektet, i San Diego. AVID (Advancement Via Individual Determination) står för ett projekt, där ungdomar i riskzonen tidigt tas om hand i "kamratgrupper" med äldre elever som handledare för undervisningen. I Sverige kan vi kanske se en parallell i det "kamratstöd" som Hasselaprojektet, arbetat med i några Stockholmsförorter, men där stödet mest varit förlagt till fritiden. (Jfr också vad som tidigare skrivits om handledarnas roll i ungdomsuppföljningen!)

8.4 Vad kan vi göra i stället? Krav på verksamheten

Forskare som Jim Cummins och Frederick Erickson visar på vissa faktorer som är bundna till skolan som organisation och system och som mycket avgör skolmisslyckanden och av vilka vi kan dra lärdomar. Det handlar mycket om maktrelationer, om hur lärare och elever interagerar i det enskilda klasssrummet, hur relationen mellan skolan och de olika minoritetsgrupperna är, men också om hur individuella utbildare faktiskt kan påverka detta system.

"De behöver ett år att mogna på!", säger vi och skickar dem friskt till ungdomsuppföljningen. Men man läker inte nio års skolsår med "kvarsittning!"

Här följer några förslag till ett förändrat pedagogiskt arbete:

8.4.1 Inte bara ämneskunskaper!

Självklart krävs det goda ämneskunskaper av de vuxna som arbetar med minoritetsungdomar som misslyckats i skolan men att ha kunskaper i ett ämne, är en sak, en helt annan är att förstå och ha insikt i hur man kan skapa lärandesituationer som gör att elever vill lära sig detta ämne hur de återfår lusten och tilltron till sitt eget lärande.

En förutsättning för detta är att de vuxna här måste ha en sorts *grundkärlek* till de elever som finns där och en *grundmurad tilltro* till att varje elev faktiskt kan utvecklas, även om detta måste ske på ett annat språk än hemspråket. Allt verkligt lärande – och kanske särskilt ett lärande på ett annat språk än modersmålet – innebär ett risktagande, nämligen att våga se sin egen inkompetens eller bristande förmåga inom ett område, och att våga språnget till nästa nivå. För att klara detta språng behövs till en början en stödjande hand. Det måste också finnas en stark tilltro till att denna hand inte vill skada det man ändå har av positiv identitet. Detta innebär konkret, att de vuxna måste ställa t.ex. höga, men samtidigt adekvata förväntningar på att elever kan ta ansvar för sitt eget lärande, men hela tiden med dessa vuxna som vägvisare och minröjare.

Ett intressant exempel är här matematikläraren Jaime Escalante, en f.d. programmerare, i en problemskola med majoriteten utslagna minoritetsungdomar i Los Angeles. Han bestämde sig för att utmana det rådande systemet, lära dessa ungdomar att de visst kunde klara den svåraste matematikkursen, och därmed kvalificera sig för collegestudier. Och detta var ingen engångsföreteelse, utan denna skola har i dag en majoritet av "ungdomar i riskzonen" i collegeförberedande undervisning och har blivit ett föredöme i hela USA på hur enskilda utbildare, med sin höga tilltro till elevers dolda studieförmåga och rätt ställda förväntningar och krav, kan trotsa ett helt system.

De vuxnas egen erfarenhet av att tillhöra en minoritetsgrupp *kan* men behöver inte nödvändigtvis utgöra en tillgång för arbetet. Det är i så fall viktigt att dessa "brobyggare" inte själva solidariserar sig bara med det "medelklassvenska synsättet att vara", utan har en medveten inställning till den svenska kulturen, gentemot hemlandet, och klart ser att mycket av skolans problem med minoritetseleverna ofta är klassbundet lika väl som kulturbundet. Lika viktigt är också att inte fastna i det motsatta, där all kritik av minoriteter vänds till någon sorts rasism.

8.4.2 Gemensam målsättning och grundsyn

Det som skrivits i avsnitt 7 om vikten av tydliga mål för verksamheten och en skolledning som vågar driva dessa mål gäller naturligtvis rent allmänt även för minoritetsungdomar.

Men det viktigaste är att man i uppföljningen klart tagit ställning till hur synen på det framtida mångkulturella Sverige ska se ut. Den *gemensamma grundsynen* gäller här alltså inte bara begreppen "lära och kunna" rent generellt, utan också hur hemspråkslärande och lärandet av andraspråket på bästa sätt gynnar inlärningssituationen. De hemspråkslärare och Svenska 2-lärare som arbetar här, *mäste arbeta* utifrån samma syn som resten av arbetslaget. *Bara* erfarenheter från arbete med Svenska 2, specialundervisning eller hemspråk, är alltså inte en tillräcklig förutsättning, för detta arbete!

8.4.3 Definitionen av läs- och skrivförmåga på andraspråket

Det viktiga är då att de vuxna först själva definerar vad de lägger in i begreppen "Läs och Skrivförmåga", respektive "Läs- och skrivutveckling", för frågan om hur de tänker kring dessa begrepp blir avgörande för hur de arbetar med elevers utveckling.

Konsekvenserna för t.ex. skrivundervisningen blir nämligen väldigt olika, om man t.ex. definierar "skrivförmåga" som förmågan att stava rätt, uttrycka idiomatiskt riktiga, men kanske innehållslösa fraser på andraspråket," eller om man väljer att definiera skrivförmåga som "förmågan att uttrycka sina tankar i skrift". För att en skriftspråksutveckling ska komma till stånd krävs nämligen dels att eleven kan hantera ett skriftspråkssystem, att han också kan hantera det svenska skriftspråket, om än inte till fulländning, men att han framför allt får möjligheter till tankeutveckling på detta nya språk, via ett meningsfullt innehåll.

8.4.4 Utvecklingssyn

Innebörden i begreppet har redan beskrivits i tidigare avsnitt.

Vad språkforskningen nu visar är att det är olika processer som pågår när man lär sig behärska och när man använder sin språkliga förmåga, och att samma premisser gäller för andraspråksinlärandet. Under utvecklingens gång uppträder av naturliga skäl fel, men dessa fel bör inte ses som fel som ska rättas, utan snarare som tecken på utveckling. Fors-

karna kallar detta fenomen "pågående inlärning", och menar att detta medför en stor förändring i sättet att se på elevers skriftspråkliga kompetens, när man t.ex. diagnosticerar dem. Om en minoritetselev gör fel på de vanligt förekommande språktester som skolan i regel sätter in, t.ex. det s k "SVAN-testet" (SVenska som ANdra-språk), anses felen traditionellt visa att eleven har tecken på bristande kunskaper i svenska. Att detta test skulle mäta språkfärdighet i svenska, har verkligen starkt ifrågasatts, bl.a. vid institutionen för lingvistik vid Göteborgs universitet.

Men om man istället väljer att se det eleven gör utifrån en utvecklingssyn, kan felen istället ses som naturliga steg i hur man bygger sin läs- och skrivförmåga på ett andraspråk. Konsekvensen av det senare blir då att vi måste välja att se eleven i en utvecklingsprocess, där läsandets och skrivandets *mening*, i skolan, till vardags, för en själv, för livet, måste synliggöras för eleven, och frågan om innehållets och mottagarens roll stå i fokus. Den anslutande frågan som vi bör ställa oss är naturligtvis i stället: Vilket innehåll, vilket arbetssätt för elever med minoritetsbakgrund i ungdomsuppföljningen befrämjar en sådan läs- och skrivutveckling?

8.4.5 Innehåll och arbetsformer

Frågan om mening hänger nära samman med *innehållet i undervisningen*. I dag är detta ofta inriktat på isolerad färdighetsträning av s.k. basfärdigheter, som rättstavning, ordkunskap, blankettifyllnad. Detta innehåll måste ses över. Även minoritetseleven mäste få en chans att tänka, tala, skriva, läsa om det stoff som är viktigt, meningsfullt för honom. Var i t.ex. litteraturen finns detta stoff som belyser livsviktiga frågor som t.ex. Varför är det så svårt att tillhöra en minoritetsgrupp? Vem är jag och vem skall jag bli i ett mångkulturellt framtida Sverige?

En slutsats man dragit av forskning om gruppens betydelse för inlärning, i både engelska och amerikanska skolor med stora minoritetsproblem, är satsningen på s.k. "collaborative learning", en form av *ändrade arbetsformer* i klassrummet, där elever hela tiden arbetar i samarbete och tar hjälp av varandra, och där lärarens roll inte är att bara vara den föredragande, utan också vara en person som hela tiden arbetar som förebild för hur man läser och skriver och som vägleder i gruppens pro-

blemlösning. Många impulser har hämtats från det s.k. processinriktade skrivandet. Där har man sett skrivandets betydelse för lärandet, dels därför att skrivandet medför koncentration, tvingar till analys, precision och eftertanke, men också för att det tvingar till egenaktivitet, utifrån vars och ens förmåga och egen takt.

Projektet *AVID* (*A*dvancement *V*ia *I*ndividual *D*etermination) i ett 60-tal skolor med minoritetsungdomar i riskzonen i San Diego, är just ett sådant projekt som med stor framgång bygger sitt arbetssätt på att skrivandet i studierna har en central roll. Projektet finns integrerat i vanliga High Schools, där det leds av utbildade AVID-lärare. Eleverna, som tidigare klassats som elever som riskerar att slås ut ur skolsystemet, har lämnat sin f.d. kompensatoriska undervisning i små grupper, och deltar nu i den reguljära, mycket kvalificerade collegeförberedande gruppen. Men vad dessa minoritetsungdomar nu får utöver den vanliga undervisningen, är en daglig handledning, i en studiemiljö, i fast grupp, ledd av en s.k. tutor, en handledare, som själv har minoritetsbakgrund, och som också haft liknande erfarenheter av skolmisslyckanden. Arbetssättet bygger på synen att verkligt lärande bara kan ske i en stödjande atmosfär bland jämlikar, där handledarens uppgift aldrig är att hjälpa eleverna till snabb läxgenomgång, utan att handleda dem i ett utforskande, problemlösande arbete. Redskapet för detta lärande har visat sig vara det bearbetande, reflekterande läsandet och skrivandet och en hög andel av de elever som förut klassades som "språklösa" och svaga, har nu kvalificerat sig för collegestudier.

8.4.6 Ge eleven uttrycksmöjligheter!

Kan ungdomsuppföljningen verkligen arbeta med elevers läs- och skrivutveckling när de "*inte kan läsa och skriva svenska*?"

Det avgörande här, är vår syn på att ge eleven uttrycksmöjligheter. Dit hör sådant grundläggande som att som elev få känna att man *är någon*, visserligen med andra kunskaper och erfarenheter, men ändå lika mycket värd, som vilken svensk elev som helst, att man *har något att säga*, och att man faktiskt *vill uttrycka detta*, för att någon annan är intresserad av det.

Det stora målet måste vara att hjälpa elever att få tillgång till *det andraspråk de faktiskt har*, att våga och vilja använda detta språk så att de i förlängningen också kan använda det i alla de olika krävande språkliga situationer som vuxenlivet i framtiden kräver av dem.

8.4.7 Det viktiga med förarbetsfasen

Att hjälpa elever att se det språk som de faktiskt har, innebär en stark betoning av hela förarbetsfasen, innan t.ex. själva skrivandet kommer till stånd. Det viktiga i detta skede, är att hjälpa eleven till ett s.k. *flödesskrivande*. Detta innebär att han ostört får vara i ett skede där han främst är upptagen av att försöka få tillgång till sitt eget tankeinnehåll, och får skriva, tänka orden just så ohämmat som tankeflödet kommer. I detta skede gäller det att så lite som möjligt vara fokuserad på att ord och meningar ska vara formellt riktiga. För mycket fokus på formen, hindrar nämligen tankeflödet. Och vi måste ge våra elever alla möjligheter i världen att, med författaren E.M. Forsters ord, erfara: "Jag vet inte vad jag tänker, förrän jag ser vad jag tänker".

8.4.8 Bli textslukare!

Innehållet i svenskundervisningen *måste*, i mycket större utsträckning än det är i dag, vara läsning av skönlitteratur eller av andra sorts texter med ett innehåll som känns meningsfullt för eleven, och inte tillrättalagda läromedelstexter. Detta är ju också det innehåll som faktiskt föreskrivs i den nya reviderade kursplanen i svenska för grundskolan. Elever behöver få tillgång till god "språklig mylla,"av texter med innehåll som tar verkligt tag i dem. Detta kan aldrig läromedelstexten med sin innehållsliga torftighet göra. Att läromedelstexter skulle vara lätta texter är en myt, som forskarparet Allard–Sundblad avlivat. Vi vet också att det avgörande för om en text är lättläst eller ej, bestäms av den förförståelse, dvs. det förarbete läsaren gjort, innan han går in i texten. De senaste årens forskning om litteraturreception visar oss, vilken omedveten inverkan på skrivutvecklingen läsning av skönlitteratur har.

Vad är det då egentligen som avgör om en ung människa ska bli en läsande, tänkande människa eller inte?

I avsnitt 3 beskrivs hur barn automatiserar sin läsning genom att på egen hand "lustläsa", och på vikten av att ha haft sådana textupplevelser för att nå abstrakt tänkande. Det kan inte nog betonas, att *exakt samma villkor* gäller även för minoritetselever. Dessa behöver få rikliga tillfällen då de "badar" i texter på andraspråket som de är intresserade av, och de behöver också få precis samma erfarenheter på sitt hemspråk! Konsekvenserna för deras läs- och skrivundervisning ser vi tydligt här: S.k. "Basböcker" i svenska och Svenska 2, måste bort, till förmån för läsning av olika texter, inte minst av skönliteratur som knyter an till elevers egna upplevelser!

8.5 Ett konkret exempel

Låt mig ge ett exempel på arbete med några elever, som nu går på en yrkesinriktad gymnasielinje och som har nio års erfarenhet av kompensatorisk special- och Svenska 2-undervisning.

Vi börjar arbetet i gruppen med att jag själv berättar om när jag var liten, och mina föräldrar tvingade mig in i vissa situationer där mitt trots var tyst, men starkt. Varje elev känner igen detta och minns genast liknande händelser. Medan de berättar för varandra, lyssnar jag på dem, och samlar ord och uttryck för deras erfarenheter på tavlan, efter en bestämd struktur. Vi stannar upp en kort stund, och ger möjlighet till tre minuters kortskrivande, där var och en skriver om sin erfarenhet av en liknande situtation, utan tanke på rättning, och där ord och fraser från hemspråket, också *tillåts* komma in. Det viktiga i detta skede är nämligen att få tag i tankarna. Kommer de först på hemspråket, so what! Vill eleven gå vidare, kan han i ett senare skede skaffa sig hjälp via kamrater och lärare, med det adekvata uttrycket på svenska. För detta skrivande är ju ett skrivande till en själv, för att aktualisera mer av ens egna oförlösta tankar.

8.5.1 "Torftigt språk"

Vi säger ofta slarvigt om våra elever att de har ett "torftigt" språk och saknar ord. Nog har elever ord alltid. Vad vi i skolan inte i tillräcklig utsträckning gjort, är att ge dem möjigheter att använda de ord de *faktiskt* har! Att vi inte möjligjort för dem att använda sig av den uttrycksförmå-

ga de faktiskt äger. Men med ett sådant grundligt förarbete som ovan beskrivits, vågar jag påstå att även elever som vi slarvigt kallar "språklösa", ändå kan få en chans att synliggöra egna inre tankar och värderingar, som senare kan vidareutvecklas och nyanseras.

8.5.2 Närläsning

Vi läser sedan texten, "Jag har inte bett att få komma!", av Anti Jalava, där bl.a. ett tema är hur barn tvingas byta språkmiljö, på grund av föräldrars arbetsmöjligheter, och hur detta påverkar barn. Eleverna har naturligtvis också fått en viss förförståelse inför texten, i form av t.ex. tids- och platsangivelse, och vissa ordförklaringar på tavlan. Visst finns det fortfarande ord och uttryck i texten som eleverna inte till 100 % förstår – men det gör inte heller många av mina svenska elever!

I det här skedet är nämligen det betydelsefulla i stället själva läsupplevelsen, det eleven själv som läsare fastnar för i texten. När vi slutat läsningen, ger vi varandra tid att själva välja ut en fras, en mening eller ett ord, som framstår som särskilt betydelsefullt för var och en. När vi på detta sätt väljer att närläsa texten, skapas omedvetet en språklig medvetenhet om det svenska språkets uppbyggnad, som läraren sedan kan utgå ifrån när hon vill bygga ut de rent språkliga aspekterna på t.ex. ords uppbyggnad, frasers konstruktioner. Vi kortskriver sedan igen, var och en runt våra valda fraser och använder sedan ganska rikligt med tid till att läsa upp det skrivna för varandra för att dela intryck och idéer. Även i detta skede, är det min uppgift som lärare att hjälpa eleverna att se det språk de faktiskt har, och att komma närmare de tankar de har svårt att hitta ord för. Jag arbetar hela tiden med ordsamlande och strukturerande på tavlan, och eleverna får på detta sätt tillgång till en tankekarta, med innehåll från novellen.

Detta är egentligen en beskrivning av ett förarbete *före* det egentliga skrivandet. Men det är också ett exempel på hur man med mycket små medel kan hjäpa elever att närma sig texter på djupet, ett aktivt textbearbetande. Detta är ett krävande men nödvändigt arbete, för att utveckla tankar i förhållande till text, som vi i missriktad välvilja inte vill "belasta" de "skoltrötta" eleverna med, eftersom "de ju inte tycker om arbete!" Det vi på detta sätt i stället gör, är att undandra eleverna möjlighet till intellektuella utmaningar, och därigenom förmena dem rätten till

kognitiv utveckling! Elever behöver få chanser att "sträcka på sig," även tankemässigt, men den vuxne måste till en början finnas till hands med sin stödjande hand.

Själva skrivuppgiften är egentligen inte så svår nu. Ord, uttryck, fraser, en grundstruktur för skrivuppgiften, finns redan, antingen på tavlan, eller i den egna skrivboken. Eleverna väljer själva vad de vill skriva om, med utgångspunkt i novellen. En flicka skrev t.ex. om hur viktigt det var att barn inte skäms för sina föräldrar, en annan valde att skriva om hur hon skulle fostra sina egna barn till tvåspråkighet. Det är naturligt att det blir det ett personligt berättande i början, eftersom det är mycket lättare att skriva om något konkret, i stället för om abstrakta idéer. Men målet är naturligtvis att också öka elevens skriftspråkliga kompetens, så att han inte stannar i det personliga skrivandet utan kan föra sina tankar vidare mot mer generella aspekter, mot analys och reflektion.

8.5.3 Efterarbetet

I och med att vi gjort ett så grundligt förarbete före själva nedskrivandet undanröjer vi omedvetet en massa språkfel. Ju grundligare arbetet i förarbetsfasen är, desto mindre arbete behöver läggas ned på bearbetning!

Ett fruktbart sätt att börja med bearbetningen, är att låta elever läsa högt det de skrivit. Detta kräver dock en stor trygghet i gruppen och en inställning hos alla, att vi är här för att gemensamt hjälpa varandra på väg till en bättre skrivprodukt. Det som högläsningen ger, är framför allt att den tvingar eleven att lyssna till sig själv, och att "återse" sin text med nya ögon. Det engelska ordet "review" – att återse – ger en bra beskrivning av vad som sker. Jag har till min förvåning upptäckt hur ofta även minoritetselever rättar sig själva, medan de högläser. Elever hjälper sedan varandra vidare med att försöka fokusera på vad de tror är skribentens huvudtanke med det skrivna, och att ställa frågor kring det de finner oklart. Detta är nu ganska enkelt.

Jag anser trots allt att det i början av ett arbete med en ny grupp är viktigt att vara ytterst försiktig med bearbetningsstadiet av det skrivna. Alltför många elever, med nio års erfarenhet av skolans kompensatoriskt inriktade undervisning, har nämligen *mycket liten tilltro* till sin

egen läs- och skrivförmåga.De tror att allt de skriver är fel, och därför väljer de att inte skriva alls, eller att skriva så lite som möjligt. De har ännu inte uppnått det mest grundläggande för att kunna gå vidare i sin skrivutveckling, nämligen att känna att de har tillgång till ett skrivflöde, i betydelsen att de vågar låta pennan gå, och tankarna fritt strömma till om ett ämne i några minuters tid utan att gripas av skrivångest. Elever behöver många, upprepade positiva erfarenheter av att känna att de är skrivande människor, i betydelsen människor med kunskaper och erfarenheter värda att ta del av, innan skolans krav på formell korrekthet kan komma! En viktig lärdom som senare års skrivforskning visar oss, är att det som främst kännetecknar goda skrivare, är tilltro till sin egen skrivförmåga, att det faktiskt kan bli något av det jag skriver även om det till en början ser "kluddigt" ut. Det dagliga skrivandet, kortskrivandet, tankeskrivandet, som har sin givna plats i alla ämnen i skolan, och som också får utlopp i en daglig loggbok ger möjligheter till detta. Jfr avsnitt 7.3.3.där begreppet loggbok beskrivs.

8.5.4 Men grammatiken och rättstavningen då?

Det handlar inte om att helt ta bort "språkliga moment" i undervisningen, snarare gäller det att förstå, *hur och när i arbetsgången*, den grammatiska bearbetningen ger någon effekt, vilket är först i ett senare stadium av skrivarbetet. För om den grammatiska bearbetningen över huvud taget ska ha någon effekt, måste eleven först för sig själv ha besvarat skrivandets grundfrågor: "Varför skriver jag det här, och för vem?" Grammatisk bearbetning är t.ex. helt ointressant i ett utforskande, reflekterande, skrivande som bara sker till en själv. Det blir först intressant när jag inser att min tanke inte når min eventuelle mottagare utan en genomgripande språklig bearbetning. Detta arbete i närkamp med texten, kräver ofta mycket individuell uppläggning för varje enskild elev.

Vad det handlar om är en perspektivförskjutning, i synen på elevers skrivande, från de många årens starka inriktning på språkets yttre grafiska sida, med tonvikt på rättstavning och handstil, till en fokusering på att *ge möjligheter* till skriftliga uttryck. Det handlar samtidigt också om relationen lärare och lärande elev, där förhållandet dem emellan, präglas av ömsesidig respekt, för vars och ens kunnande och där elevens roll inte främst är att avslöja sin bristfärdiga skriftspråkliga kompe-

tens, så att läraren kan uppträda som felfinnare och rättare. Det eleven i stället bör ges möjlighet att erfara, är läraren som en pålitlig vuxen, som eleven litar på, som vill lyssna, som kan hjälpa vidare och som genom sitt gensvarsarbete blir en medskapare i den skrivprodukt eleven slutligen framställer.

8.5.5 Sammanfattning.

Det vi framför allt kan lära av att ha ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivförmågan när det gäller dessa elever är att samma grundläggande villkor för språkutveckling som måste till för förstaspråket, också är av betydelse för andraspråket. "Språkutveckling sker genom språkanvändning" står det i den reviderade kursplanen i svenska för grundskolan. "Det är bara den som brukar språket, som äger det," säger Sandro Key-Åberg i dikten "Vem äger språket"?

En grundförutsättning för detta är att ha erfarit att det inte är farligt att skriva. Tankarna finns där, om än oförlösta. Via ett förarbete, på olika sätt, och med adekvat lärar- och kamrathjälp, kan jag så småningom hitta orden för dem och senare också uttrycka dem på begriplig, och i ett slutskede, korrekt svenska att läsas av andra. Det viktiga med denna annorlunda inriktning är att den ger helt andra och gynnsammare möjligheter till att framlocka och vidareutveckla den latenta läs- och skrivförmåga eleven har på sitt andraspråk och därigenom kraftfullt bidrar till att bibehålla "lusten till lärande".

Om läsandet och skrivandet i ungdomsuppföljningen kan ge minoritetselever dessa erfarenheter, då kan också våra elever bli sådana framtidens svenskar som både *vågar, vill och kan* ge uttryck för sina tankar om vårt gemensamma Sverige och världen!

Litteraturhänvisningar specifika för detta avsnitt. Se i övrigt den kommenterade litteraturlistan.

★ AVID, a college preparatory program for underrepresented students, San Diego Office of Education, 1989.
Rapporter om ett framgångsrikt utvecklingsarbete med minoritetsungdomar i riskzonen, som drivs av skolförvaltningen i San Diego.

★ Basic Principles for the Education of Language Minority Students: An Overview. California State Department of Education, Sacramento 1983.
En programförklaring, eller läroplan för andraspråkslärande i staten Kalifornien. Genomgång av teoretiska grunder som forskare i denna litteraturlista framhåller, och med slutsatser där man helt gör upp med den kompensatoriska undervisningen.

★ Cummins Jim: Empowering Minority Students, Harvard Educational Review, Vol. 56, nr 1, Febr. 86.
Cummins, internationellt mycket välsedd, presenterar en teori för att förklara minoritetselevers skolmisslyckanden där han starkt ifrågasätter kompensatorisk undervisning i andraspråket. Han menar att detta aldrig kan lyckas, utan att det viktiga är att se relationen mellan läraren och den lärande, mellan skolan som system och minoritetsgruppernas samhällen och hur innehåll och arbetsformer påverkar lärandet.

★ DN, 2/9, 89. "Lektioner i svenska absurda. Var tredje invandrare lever på socialbidrag."
Reportage om den bristfälliga Svenska 2-undervisningen och om svårigheter för invandrare att få kvalificerade arbeten på den svenska arbetsmarknaden.

★ Edström I.: En kritisk granskning av språkfärdighetstester i allmänhet, och SVAN-tester i synnerhet. Analysuppgift för doktorandkurs i Andraspråksforskning, SPRINS-projektet, Göteborgs Universitet, 86/87.

★ Educational Leadership, Vol. 46, nr 5, Febr. 1989. "Dealing with Diversity: At risk students.
Ett stort temanummer med forskningsöversikt och exempel på framgångsrika projekt över hela USA, om minoritetselever i riskzonen.

★ Erickson, Frederik: Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievements. Ur "Antropology and Education Quarterly," Vol. 18. 1987.
Ericsson talar fr.a. om de dolda värderingar som de facto avgör minoritetselevers skolframgångar och påpekar vikten att överföra ansvaret för lärandet hos minoritetseleven.

★ Heath Shirley B.: A lot of Talk about Nothing, Research Currents, Language Arts Vol. 60, nr 8, Nov./Dec. 83.
Författarinnan är en framstående socialantropolog, som bl.a. skrivit boken "Ways With Words", ett grundläggande verk om hur svarta barn lär sig språket i olika kulturella miljöer. I denna artikel visar hon framför allt på samtalets betydelse för språkinlärningen.

★ Krashen Stephen: Effective Second Language Acquisition: Insights from Research.
En av de mest erkända forskarna kring andraspråkslärande.
K. hävdar bl a att vi lär oss andraspråket inte när vi är fokuserade på språket i sig, utan när vi använder det och är inriktade på att förstå och producera muntligt och skrivet språk. Formalstudier av grammatik, är av perifer betydelse. Det stora problemet med andraspråkslärandet i dag är att så många som undervisar egentligen primärt är intresserade av språket i sig, och inte av att åstadkomma lärandesituationer för eleven.

★ Krashen Stephen: Writing, Research, Theory and Applications, Pergamon Inst. of English.

★ Long Michael: University of Hawaii, och Pat Porter, San Fransisco State University. Group work, Interlanguage talk and Second Language Acquisition. Tesol, Quarterly: Vol. 19, nr 2. June -85.
Här visar man fr.a. vikten av samarbete i alla lärandesituationer och hur gynnsamt det är att grupperna är heterogent sammansatta.

★ Ogbu John U.: Cultural Discontinuities and Schooling, Dept. of Antropology, University of California, Berkeley.
Ogbu är internationellt välkänd professor i socalantropologi vid Berkeleyuniversitetet, och visar fr.a. på vikten av att se hur samhällsfaktorer, i mycket högre grad än språkfärdighetsfaktorer, utestänger vissa minoriteter från högre studier och arbetsmarknad.

★ Luis C. Moll, S. Diaz: Change as the Goal of Educational Research, Antropology and Education Quarterly, Volume 18, 87.

★ The Puente Project, University of California, Berkeley.
Ett framgångsrikt projekt med handledare ur minoritetsgrupper, som själva lyckats i samhället och nu tar vid med handledning av nya minoritetsungdomar. Fortbildningsverksamhet för att åstadkomma en gemensam grundsyn på lärande hos hela arbetslaget, där hemspråkslärare och Engelska 2–lärare och mentorer arbetar i ett nära samarbete.

★ Wong Filmore Lily: Equity or Excellence? Research Currents, ur – Languages Arts, USA.
En av de mest erkända andraspråksforskarna i USA, som forskat i detta mer än 15 år. Hennes huvudtes är att kompensatorisk, traditionell andraspråksinlärning, inte gynnar språkutvecklingen. Det viktiga är att ge ett meningsfullt innehåll i andraspråkslärandet. Språket utvecklas när eleven vill lära något meningsfullt.

9 Frirummets betydelse – om behovet av uppföljningen

9.1 Ramar och pedagogiska processer

Vi vill i detta avslutande avsnitt, som en avrundning av den analys vi gjort i de föregående avsnitten, reflektera över varför uppföljningen behövs och inom vilka organisatoriska ramar verksamheten bör bedrivas. Vi har ju tidigare visat att det arbetssätt vi förespråkar för utbildningsinslagen i uppföjningen ligger i direkt i linje med vad läroplanerna föreskriver. Vore det då inte logiskt att helt integrera verksamheten i gymnasieskolan, istället för att ha en egen organisation för uppföljningen, på det sätt som man i dag ofta har i kommunerna?

Vår bestämda övertygelse är att denna lösning, åtminstone inom en överskådlig framtid, *inte är något realistiskt alternativ*! Det finns risk för att effekterna skulle bli helt andra än de avsedda. En sådan förändring kan i praktiken till och med motverka det man egentligen vill uppnå. Utgångspunkten för vår bedömning är därvid *ungdomarnas behov*! Den grupp vi skriver om behöver mötas på ett mycket mera flexibelt och behovsanpassat sätt än vad dagens gymnasieorganisation faktiskt förmår. Den pedagogiska forskningen om vad som sker i klassrummet har sedan 1970-talet tydligt demonstrerat de yttre ramarnas stora betydelse för hur de pedagogiska processerna i klassrummet gestaltar sig. Denna forskningsinriktning kallas i regel *ramfaktorteori*. Vad den visar är att det inte räcker att läraren har goda intentioner. Trots nya läroplaner och fortbildningsinsatser uppvisar t ex kommunikationsmönstren i klassrummen en häpnadsväckande stabilitet. Samma mönster återfinns i historiska studier från tidigt 1900-tal och i länder runt om i världen. Ulf P. Lundgren, en av de forskare som grundlagt denna forskningsinriktning, kommenterar detta mönster på följande sätt:

> Vad som framträder är ett stabilt mönster över tid och över olika utbildningssystem. Detta mönster är en anpassning av undervisningen till de faktiska villkor som finns för utbildningen, dvs föräldrars krav, materiella och personliga resurser, arbetsdelning, tid till förfogande, läromedel, förkunskaper osv. Inom dessa ramar tar undervisningen gestalt. (91)

Det ovan sagda betyder inte att t ex kommunikationsmönstren är omöjliga att förändra, men man måste vara klar över att förändringar tar lång tid och dessutom ofta förutsätter ändringar av ramarna. Frågasvarsmönstret, som vi kritiserat i avsnitt 7, ser Lundgren som en logisk konsekvens av att läraren måste behålla kontrollen över 30 elevers arbete och uppnå vissa resultat inom en begränsad tidsram, t ex en 40-minuterslektion. Kursplanernas krav, i kombination med betygsystem och centrala prov, är andra ramfaktorer som försvårar förändringar i arbetssättet i gymnasieskolan.

Gymnasieskolans verksamhet karakteriseras av en mycket stor tröghet när förändringar skall genomföras, något som inte minst gäller förändringar i arbetssättet. Detta framgår bl a med all önskvärd tydlighet av utvärderingsrapporterna från den pågående försöksverksamheten. (92) Det beror inte alls primärt på att lärarna är motståndare till förändringar utan främst på att gymnasieskolan är en oerhört komplex organisation, styrd av ett omfattande regelverk och många djupt rotade traditioner och föreställningar. Splittrande timplaner, som gör att lärare undervisar i många klasser, komplicerar tjänstefördelning och schemaläggning. När läsåret väl har startat rullar verksamheten på i givna spår och är oerhört svår att ändra. Den situationsanpassade, behovsstyrda verksamhet som uppföljningen i dag organiserar, skulle ha svårt att rymmas inom dessa ramar.

Gymnasieskolan skall enligt de politiska riktlinjerna utvecklas mot en "Gymnasieskola för alla". En sådan förändring tar emellertid lång tid och under tiden behövs mera flexibla insatser för ungdomar, som har speciella behov och som inte vill fortsätta direkt i gymnasieskolan. Åtskilliga av ungdomarna i uppföljningen kommer dit efter att ha hoppat av sina påbörjade gymnasiestudier. Men vi vet också att en majoritet av eleverna i uppföljningen såsmåningom går till gymnasieskolan. Uppföljningen ger en marginalgrupp ungdomar det andrum och i bästa fall det stöd för deras personliga utveckling, som de behöver för att vilja och kunna genomgå en gymnasial utbildning.

I den internationella skolforskningen och i rapporter från OECD framhålls allt oftare att det inte går att lösa problemen i skolan genom att enbart se på skolsystemet, isolerat från andra institutioner. I OECD-rapporten "Becoming Adult in a Changing Society", som vi refererat till i avsnitt 6, understryks starkt att det inte räcker att ensidigt satsa på skolreformer, eftersom de grundläggande problemen i ungdomsskolan berör hela samhällsutvecklingen:

> Our hesitation is inspired by two circumstances. In the first place, and perhaps most obviously, the distance between bleuprints for sweeping reforms and the rigid, hard reality is usually enormous. Quick cures can easily be recommended but they tend to defy any reasonable implementation. Secondly, and more important, reforms cannot be confined to the school as an institution. As we have suggested above, problems besetting secondary school are problems besetting modern urbanised and industrialised society ay large. Many of these problems are unforeseen side effects of recent social and economic changes...(93)

Trögheten när det gäller att få genomslag för skolreformer är som synes en anledning till att man i rapporten varnar för överdriven tilltro till isolerade skolreformer. Men den viktigaste orsaken är att man, mot bakgrund av ett försök till helhetsanalys av ungdomens situation i de industrialiserade länderna, som en entydig slutsats kommer fram till att vi inför framtiden behöver omdefiniera de hittills så strikta gränserna mellan familj, skola och arbetsplatser, om vi skall kunna skapa ett bättre "övergångssystem" mellan barnvärlden och vuxenvärlden. För oss framstår uppföljningsverksamheten som en föregångare i detta avseende!

Vi menar också att den erfarenhet som man får genom uppföljningsverksamheten är viktig att återföra till både grundskola och gymnasieskola. Hos eleverna i uppföljningen kan man tydligt se bristerna i skolans verksamhet. De som arbetat med elever i uppföljningen har också viktiga erfarenheter att delge sina kollegor i skolan.

Vi skulle önska att debatten om den framtida ungdomsskolans utformning kunde föras utifrån en djupare analys av vilka konsekvenser samhällsutvecklingen har fått för ungdomars behov. Det räcker inte längre att bara utgå ifrån marginella förändringar i den skolorganisation vi har. Detta framkommer enligt vår mening tydligt i OECD-rapporterna. Ett argument för samma sak återfinns i en expertrapport till Socialstyrelsens hälsopolitiska handlingsprogram, "Att förebygga psykisk ohäl-

sa". (94) I den utfärdar professorn i barn- och ungdomspsykiatri i Lund, Marianne Cederblad, följande ordination för att förebygga psykisk ohälsa hos ungdomar:

> Primär prevention i tonåren skulle med fördel framför allt inriktas på att organisera om skolan så att den fortfarande ensidiga inriktningen på teoretiskt kunskapsinhämtande förändras och breddas. .... ungdomar ska få ta mer konkret ansvar för skolans ekonomi, planeringen av undervisningen, praktiskt underhåll och reparation av skollokalerna, anordning av skolmåltider, utformning av den fysiska miljön i skolan och dess omgivning etc. Det skulle ge alla elever, oavsett teoretisk kapacitet, möjlighet att känna delaktighet och kunna lämna värdefulla bidrag till den gemensamma arbetssituationen. .... För utpräglat teoretiskt inriktade elever vore denna typ av praktiskt arbete nyttigt för att utveckla andra sidor av personligheten. (95)

9.2 Flexibelt arbete över sektorsgränserna

I den ovan nämnda OECD-rapporten pekar man också på att sektoriseringen i samhället allvarligt försvårar en helhetssyn på barn och ungdomar. Olika instanser har vuxit upp, som var och en svarar för en del av omsorgen, men som också värnar om sitt eget revir och tenderar att byråkratiseras. En av de största fördelarna med den nuvarande ungdomsuppföljningen är enligt vår bedömning att man där på ett flexibelt och obyråkratiskt sätt kan utnyttja resurser från både skola, socialförvaltning och arbetsförmedling för att skapa lösningar som svarar mot ungdomarnas akuta behov.

Om ansvaret helt integrerades i gymnasieskolan, skulle tendensen bli att man ordinerade mera av den medicin man där är specialist på, dvs utbildning. Om å andra sidan ansvaret ensidigt vilade på arbetsförmedlingarna, skulle förmodligen huvudlösningen bli att försöka ordna arbete åt ungdomarna. Men som vi har försökt visa behöver de faktiskt båda-dera! För många av eleverna är ungdomsplatserna ett helt nödvändigt inslag, innan de med återvunnet självförtroende och stärkt motivation kan påbörja en gymnasieutbildning. De elever som har sociala problem behöver det stöd de kan få av professionella socialarbetare.

Inom uppföljningsverksamhetens ram har man i många kommuner utvecklat en stor uppfinningsrikedom, när det gällt att organisera aktiviteter som kan befrämja elevernas sociala utveckling och lärande, helt i linje med Marianne Cederblads ordination. Det gäller allt från bagarstugor och fixarverkstäder till kulturgrupper och samverkan med tea-

trar. En gemensam nämnare för alla dessa aktiviteter är att ungdomarna fått känna att de kan vara *produktiva* och *bidra med något för andra.* Som vi har försökt visa i avsnitt 6 om ungdomsplatserna är detta av avgörande betydelse för att ungdomarna skall kunna återvinna sitt självförtroende. Vi menar att dessa kvaliteter på sikt måste byggas in i den framtida gymnasieskolan, eftersom just bristen på ansvar och delaktighet för eleverna beskrivs som ett huvudproblem för ungdomsskolan i flera OECD-rapporter. Men i dagens läge har framgången för dessa aktiviteter varit beroende av att man kunnat utnyttja varierande lokala förutsättningar och idéer, utan att vara uppbundna av statsbidragsregler eller timplaner.

Det räcker emellertid inte att organisera systugor eller att placera ut eleverna på ungdomsplatser. Vi menar att man också, i större utsträckning än vad som hittills varit vanligt, måste arbeta målmedvetet för att *bryta ungdomarnas teoriförakt.* Det är en mycket krävande och kvalificerad pedagogisk insats som behövs, där det är viktigt att kunna anpassa innehållet i verksamheten till elevernas intressen och förutsättningar. Ett sådant arbete kan inte styras av traditionella kursplaner. Däremot måste det vara grundat på gedigna teoretiska insikter och en omfattande handlingsrepertoar hos såväl lärare som övrig professionell personal. De yttre ramarna måste vara vida och resurserna större än i traditionell gymnasieutbildning, om man menar allvar med att ge ungdomarna i uppföljningen samma chanser som sina jämnåriga.

9.3 Uppföljningen – parallellskola eller frirum?

I debatten kring uppföljningsverksamheten har vi ibland mött argumentet att det är fel att ha den fristående från gymnasieskolan, eftersom man då accepterar ett "parallellskolesystem", som innebär att vissa elever skall nöja sig med att gå i en B-skola. Vi menar att detta resonemang bygger på helt felaktiga premisser. I debatten om en jämlik skola finns det en tendens att man blandar ihop likhet i förutsättningar, likhet i behandling och likhet i resultat. Vi har visat att barnen har olika förutsättningar när de kommer till skolan. Skall man kunna ge dem likhet i resultat, kräver detta olikhet i behandling. Eftersom vi vet att det fortfarande finns utslagningsmekanismer i grundskolan och gymnasieskolan, som speciellt drabbar vissa elever, vill vi snarare se uppföljningsverksamheten som en *positiv särbehandling.*

I motsats till det gamla parallellskolesystemet, som innebar att eleverna varken hade samma möjligheter eller skulle nå samma mål, vill vi betona det gemensamma *bildningsmålet* för uppföljningens och gymnasieskolans elever. Vi är nämligen övertygade om att även de elever som delvis misslyckats i grundskolan både kan skaffa sig en kvalificerad yrkesutbildning och lära sig att tillvaron går att förstå och påverka. Men för att de skall kunna det, trots sina negativa skolerfarenheter, måste de få en möjlighet till *nya erfarenheter*, som gymnasieskolan har svårt att ge dem. De behöver också *mera tid* för att uppnå samma utbildningsmål och de behöver ett mera *personligt bemötande.*

Vi vill inte kalla detta för *kompensatoriska* insatser. Vi är nämligen, som framgått av texten, kritiska till de grundläggande föreställningarna bakom mycket av den kompensatoriska specialundervisningen. Den utgår i regel ifrån någon form *bristtänkande.* Eleverna saknar vissa förutsättningar och måste därför kompenseras för detta genom att man försöker träna dem på just det som de är dåliga på. Den utvecklingssyn som vi utgår ifrån tar istället fasta på elevernas resurser. Undervisningen måste utgå ifrån att eleverna har olika kulturell bakgrund och att de måste kunna känna igen sig i skolans arbete och förstå kommunikationsmönstren för att kunna bli aktiva deltagare i läroprocesserna. Det handlar inte om att sträva efter olika mål för olika barn, utan om att man måste välja olika vägar till målet, just därför att barnen har olika bakgrund. Vi föredrar att kalla detta för *solidarisk undervisning.* Så länge inte alla betingelser för en sådan undervisning är uppfyllda i grundskola och gymnasieskola behövs uppföljningen. Den kan för vissa elever fungera som en nödvändig *livlina för livslångt lärande!*

Noter till texten:

(1) Se Skola–Arbete–utredningens huvudbetänkande (SOU 1989: 113). Även ex *Kommunernas uppföljningsansvar*, RRV, 1985 eller *Undersökning av ungdomarna vid ungdomscentra*, Stockholms skolor 1988.

(2) Petrusch: *Tjugofem arbetslösa ungdomar*. Sid 65 ff.

(3) SOU 1983:63, sid 137 ff.

(4) SÖ Rapport R 85:5, sid 8 ff.

(5) SÖ informerar, I 84:40, *DELTA II* sid 15.

(6) Ulf P. Lundgren: *Att organisera omvärlden*, sid 15.

(7) John Dewey: *Skolan och samhället*, sid 53. I Individ, skola, samhälle – Pedagogiska texter av John Dewey.

(8) I Sverige finns bl a de studier som gjorts av EKNA–gruppen vid pedagogiska institutionen i Göteborg (EKNA = Elevtänkande och Kurskrav i Naturvetenskaplig undervisning). För en översikt, se Björn Andersson: *Grundskolans naturvetenskap*. För exempel på andra ämnesområden, se ex Halldén: *Elevernas tolkning av skoluppgiften*. Forskningen har inspirerats av det innehållsrelaterade sätt att studera inlärning, som utvecklats vid pedagogiska institutionen i Göteborg under Ference Marton. En allmän översikt över tankarna finns i Marton m fl: *Inlärning och omvärldsuppfattning*. I KRUT, nr 45, med temat "I huvudet på en elev" finns många bra artiklar som belyser problematiken.

(9) Detta exempel kommer från Bodil Jönsson, fysiker vid Tekniska högskolan i Lund, som arbetat mycket med hur man skall få flickor intresserade av naturvetenskap och teknik. Se *Vill vi så kan vi så gör vi det.* SÖ informerar, I 86:13.

(10) Dewey, a.a., sid 87 f.

(11) Prop. 1978/79:180, *Grundskolans läroplan*, sid 42 f.

(12) A.a. sid 80.

(13) Diskussionen om att skolan bör bli mera teoretisk, samt distinktionen teoretisk–praktisk kontra abstrakt–konkret är inspirerad av Mac Murrays artikel *Att lösa skolans problem genom att anknyta till den konkreta verklighet vi olyckligtvis har avskaffat.*

(14) Proposition 1984/85:100. Bilaga 10, *Utbildningsdepartementet*, sid 6 f.

(15) Allard–Sundblad: *Handbok om läsning.*

(16) Sundblad–Allard: *Läroböcker, inlärning och intellektuell utveckling*, sid 42.

(17) Nationalencyklopedin, del I, Uppslagsordet "Analfabetism", sid 315.

(18) Frank Smith: *Läsning*, sid 44.

(19) Åke W Edfeldt: *Läsprocessen. Grundbok i läsforskning.*

(20 Allard–Sundblad: *Skriva till sig själv och andra*, sid 217.

(21) Ur Frank Smith: *Writing and the Writer.* (Vår översättning)

(22) Sandqvist–Teleman: *Språkutveckling under skoltiden*, sid 11.

(23) Läroplan för grundskolan, *Kursplan svenska.* (1988)

(24) Allard–Sundblad: *När vi läser och skriver*, sid 69.

(25) Sundblad–Allard: *Läroböcker, inlärning och intellektuell utveckling*, sid 66.

(26) Willis: *Fostran till lönearbete.*

(27) För färsk statistik om detta, se SCB, *Social skiktning i utbildningsväsendet.* För en översikt, se t ex Arnman–Jönsson: *Olika för olika.*

(28) Einarsson–Hultman: *Godmorgon pojkar och flickor.*

(29) Se t ex det forsknings- och utvecklingsarbete, som Henning Johansson vid högskolan i Luleå genomfört i det s k Norrbottensprojektet. Två korta, introducerande artiklar (Lars Aasa och Henning Johansson) finns i *KRUT*, nr 45.

(30) Dahlberg: *Språk och socialisation*, sid 47.

(31) För en svensk översikt, se Franke–Wikberg: *Arbete, familj och utbildning.* Utförliga referenser finns i Gunilla Dahlbergs avhandling *Context and the Childs Orientation to Meaning.*

(32) Dahlberg: *Språk och socialisation*, sid 46 ff. Mera i detalj i *Context and the Childs Orientation to Meaning.*

(33) Dahlberg: A.a.

(34) Dahlberg: *Språk och socialisation*, sid 41.

(35) A.a.sid 45 f.

(36) Sandqvist–Teleman: *Språkutveckling under skoltiden.* Förord till Dahlbergs artikel, sid 39.

(37) Dahlberg: A.a. sid 51.

(38) Malmgren: *Min framtid.*

(39) Se Arnman–Jönsson: *Segregation och svensk skola* samt *Olika för olika.*

(40) Wernersson: *Könsdifferentiering i grundskolan.*

(41) Hasso: *Hur flickor blir flickor och pojkar blir pojkar.*

(42) För referenser, se Wernersson: *Olika kön – samma skola?*

(43) Bergöö och Rösler–Rosenberg: *Flickor i tväsamhet och pojkar i gäng...*

(44) Hasso: *Hur flickor blir flickor och pojkar blir pojkar*, sid 17.

(45) Läroplan för grundskolan, kursplan i svenska från 1988.

(46) Einarsson–Hultman: *Godmorgon pojkar och flickor.*

(47) Katrin Hjort: *Pigepædagogik.*

(48) Skolöverstyrelsen, rapport R 85:5, sid 23.

(49) Slutrapporten är *Education and Work – the Views of the Young.*

(50) En forskningsöversikt och probleminventering finns i rapporten *Becoming Adult in a Changing Society.* Den har författats av James Coleman och Torsten Husén, bägge världsbekanta forskare i frågor om skola och ungdomar.

(51) A.a. sid 7.

(52) Se t ex artiklar av Lyttkens och Thång i Madsén (red): *Vem skall göra jobben?* eller kunskapsöversikten *Om ungdomars syn på arbete* av Ulla Arnell–Gustafsson vid Arbetslivscentrum.

(53) *Becoming Adult in a Changing Society*, sid 32 f.

(54) Axelsson: *Gymnasiskolans studievägar.* Populariserad sammanfattning och diskussion i Axelsson–Wallin: *Sjuttiotalets gymnasieskola inför nittiotalet.*

(55) *Becoming Adult in a Changing Society*, sid 21.

(56) *Education and Work – the Wiews of the Young*, 74 ff

(57) A.a. sid 66.

(58) Ingrid Fredriksson gjorde 1981 en sammanfattning om olika studier av elevernas inställning för gymnasieutredningen: *Skola och arbetsliv*, SOU 1981:97. För en senare översikt, se *Skolans arbetslivskontakter – nuläge och utvecklingsmöjlgheter*, SÖ rapport R 90:1, av Torsten Madsen.

(59) Se SÖ:s årliga rapporter till regeringen om resultaten av försöksverksamheten, samt de fallstudieutvärderingar som SÖ:s rapporter bygger på. SÖ rapporterna R 87:7, 88:1 samt 89:4. Se också Torsten Madsén: *Ämnesanknuten praktik – en kvalitativ utvärdering ur didaktisk synvinkel*, manus, kommer som rapport våren 1990.

(60) Madsén: *Skolans arbetslivskontakter – nuläge och utvecklingsmöjligheter.*

(61) A.a. även i Madsén: *Ämnesanknuten praktik.* Manus, jfr (59).

(62) Samma källor som (59) och (60) ovan.

(63) SÖ rapporter, R 85:5.

(64) *Education and Work – the Views of the Young*, chapter III.

(65) Ziehe: *Ny ungdom.* Se även Lyttkens kapitel i Madsén (red): *Vem skall göra jobben?*

(66) Citerad i Barnes: *Kommunikation och inlärning*, sid 96.

(67) A.a. sid 178.

(68) Edfeldt: *Läsprocessen*, sid 159 f.

(69) Seligman: *Hjälplöshet*, sid 33 ff.

(70) Ursprungligen i Reddy, M.J.: *The conduit metaphor – a case of frame conflict in our language about language.* I Ortony (Ed.): Metaphor and thought, Cambridge University Press 1979. Här återgivet efter Andersson: *Lärande och kunnande.*

(71) Resonemanget bygger på Andersson: *Lärande och kunnande.* Vi har här utvecklat metaforen ytterligare.

(72) Barnes: *Kommunikation och inlärning*, sid 88.

(73) Se bl a Barnes, a.a. även i Einarsson: *Skolsamtalets historia.*

(74) Isling: *Det pedagogiska arvet.*

(75) Se tex *Vuxen att lära*, samt Larsson, m fl: *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärda.*

(76) Återgivet efter sammanställning i Einarsson: *Skolsamtalets historia*, sid 91.

(77) Se Andersson: *Lärande och kunnande.*

(78) Se bla Marton m fl: *Inlärning och omvärldsuppfattning*, samt Säljö: *Learning and understanding*, samt där angivna källor.

(79) Samma källor som (78). Begreppen introduceras i *Inlärning och omvärldsuppfattning*, sid 52 ff.

(80) Andersson: *Lärande och kunnande.* EKNA–rapport nr 13.

(81) Doverberg m fl: *Inlärning och utveckling*, sid 46.

(82) Samma som 81.

(83) Barnes. *Inlärning och utveckling*, sid 115 ff.

(84) Qvarsell: *Elever med svårigheter och skolans åtgärdsprogram.*

(85) af Klintberg: *Råttan i pizzan*. Nordstedts 86.

(86) Sundblad–Allard: *Läroböcker, inlärning och intellektuell utveckling*, sid 43.

(87) Unenge, Jan: *Matematikdidaktik*, Studentlitteratur, Lund 1988, spec. kapitel 13.

(88) Reisby: *Piger og drenger – sammen eller hver for sig?*

(89) Molloy: *"Far och jag" – textanalys kombinerat med skrivande.*

(90) Anderson, Lorin W. (ed): *Time and School Learning. Teory, Research and Practice*. London: Croom Helms, 1984. Här efter Hallden: *Koncentrationsläsning*, sid 27 ff.

(91) Lundgren: *Att organisera omvärlden*, sid 237. För forskning om ramfaktorernas betydelse, se t ex Lundgren, *Frame Factors and the Teaching Process* samt *Model Analysis of Pedagogical Processes.*

(92) Källor, se not (59) ovan.

(93) *Becoming Adult in a Changing Society*, sid 65.

(94) Cederblad: *Psykosocial uppväxtmiljö i barn- och ungdomsåren.*

(95) A.a. sid 113.

Kommenterad litteraturlista för vidare fördjupning

I fotnotsförteckningen återfinns referenser i direkt anslutning till resonemangen i texten. Den som blir nyfiken, och vill fördjupa sig i något sammanhang, hittar där hänvisningar. I källförteckningen återfinns alla våra källor i bokstavsordning. Vi skall här dessutom lista och kommentera ett mindre urval litteratur, som vi bedömer som speciellt lämplig för fördjupning i anslutning till vår text, t ex i lokal fortbildning för uppföljningspersonal eller för självstudier. Vi följer i stort avsnittsindelningen, även om vissa böcker och artiklar anknyter till flera avsnitt. Vi har försökt begränsa urvalet, för att underlätta för den som söker fördjupningslitteratur. Den som vill ha fler alternativ finner det i källförteckningen.

Allmänt om uppföljningsverksamheten: (Avsnitt 1)

Skola–arbete–utredningens huvudbetänkande, *SOU 1989:113, Ungdomars kompetens*, ger en fyllig överblick över uppföljningsverksamheten i Sverige, baserad bl a på en enkät till samtliga kommuner. Där redovisas statistik över eleverna, omfattning av olika inslag i uppföljningsverksamheten, var eleverna sedan tar vägen m m. I utredningen finns också en bilagedel, som redovisar övergången till gymnasieskolan och till uppföljningen i landets olika kommuner. För ytterligare referenser om uppföljningen, se huvudbetänkandet.

SÖ ger i regel ut årliga rapporter över uppföljningsverksamheten (se källförteckningen). Av speciellt intresse är den *Kvalitativa uppföljningen*, som gjordes under läsåret 1984/85.

Riksrevisionsverket gjorde en granskning av uppföljningen 1985, *Kommunernas uppföljningsansvar för ungdomar under 18 år.* I den redovisas också studier av vilka olika ungdomar som kommer till uppföljningen och vilka behov de har.

Sociologiska institutionen i Göteborg har i flera omgångar haft forskningsprojekt om ungdomsarbetslösheten samt utvärderat effekterna av olika åtgärder mot den. En intressant, om än inte helt lättillgänglig,

teoretisk analys finns i Lennart Svenssons rapport: *Skolans funktioner och åtgärder mot ungdomsarbetslösheten.* (160 sid)

Samhällsutvecklingen, skolan och de pedagogiska problemen: (Avsnitt 2)

John Dewey: *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey.* (160 sid) I denna antologi finns, i flera fall för första gången på svenska, ett antal av Deweys viktigaste artiklar, bl a skolan och samhället, som varit en viktig inspirationskälla till avsnitt 2. Dewey har haft ett oerhört stort inflytande, och hans texter känns ännu efter 80–90 år mycket fräscha och inspirerar till nya perspektiv på skola och undervisning.

Ulf P. Lundgren: *Att organisera omvärlden.* (250 sid) I denna ganska lättillgängliga bok sammanfattar Lundgren många av de grundläggande läroplansteoretiska problemen, insatta i ett historiskt perspektiv. Olika sätt att tänka kring innehållet i läroplanerna presenteras, och samhällsanalysen relateras också till konkreta klassrumsstudier av språkmönstren i undervisningen.

Mac Murray: *Att lösa skolans problem genom att anknyta till den konkreta verklighet vi olyckligtvis avskaffat.* (7 sid) En spännande artikel, som reder ut varför skolans undervisning måste bli mera teoretisk men ändå konkret! Ett bra underlag för fortbildningsdiskussioner.

Läsning, skrivning och språkutveckling: (Avsnitt 3–4)

Skriva – ett sätt att tänka är det genomgående temat för en serie på fyra böcker av Birgita Allard och Bo Sundblad. Hittills har bara två av dem kommit ut:

I del 1 *När vi läser och skriver* (82 sid) presenterar författarna teoretiska modeller för både läs- och skrivprocesserna. De försöker ge en bild av vad som händer när vi läser och skriver, samtidigt som de ger många konkreta och praktiska exempel på vad de menar. Boken är därför lättillgänglig och utgör en lättläst introduktion till det sätt att tänka om språk som författarna kallar *utvecklingssyn.*

I del 2 *Hur ser vi på människan?* (170 sid) presenterar och diskuterar Allard/Sundblad den människosyn de utgår ifrån i sitt forskningsarbete – den teoretiska plattform de själva står på i förhållande till andra forskningstraditioner. Eftersom bok 2 innehåller utförliga diskussioner om olika vetenskapsteoretiska problem, är den av naturliga skäl inte lika lättillgänglig som bok 1, men den ger en mycket god överblick över bakgrunden till den syn på språk och tänkande som Allard/Sundblad utgår ifrån i hela sin forskning.

Planerade titlar på bok 3 och 4 är *Lära sig skriva* och *Talar vi samma språk?*

I utbildningsradions serie om *Barns utveckling* finns två *TV-program*, gjorda av bl a Birgita Allard och Bo Sundblad, som heter *Läsa* och *Skriva*. Programmen ger en lättförståelig introduktion till barns läs- och skrivutveckling.

Frank Smith: *Läsning*. (190 sid) En lättläst och rolig bok om läsning och studier. Det grundläggande temat är: Hur kan vi hjälpas åt att göra varje elev till medlem i läsarnas och skrivarnas förening? Han diskuterar också begreppen förståelse och inlärning. Frank Smith har även skrivit en bok om skrivning med titeln *Writing and the writer*, men den är inte översatt till svenska.

Till *Lgr 80* har SÖ gett ut en serie *Kommentarmaterial*, som behandlar grundläggande språkliga färdigheter: *Skriva, Skrivdiagnos, Läsa, läsdiagnos och läsundervisning* samt *Tala*. I dessa böcker ges en bred genomgång av olika aspekter på grundläggande språkliga färdigheter. De ger också konkreta exempel på möjligheter att lägga upp arbetet så att det gynnar alla elevers språkliga utveckling.

Sandqvist/Teleman: *Språkutveckling under skoltiden*. (282 sid) Boken består av en samling artiklar, skrivna av ett antal lärare och forskare, som utifrån olika erfarenheter och forskningstraditioner intresserat sig för elevers språkutveckling. I förordet sägs det att det är ont om handböcker, som ger en allsidig bild av detta kunskapsområde. De olika inslagen varierar i svårighetsgrad. Det finns dock flera lättillgängliga och givande artiklar att läsa för den som blir intresserad av att fördjupa sig i

detta ämne. Varje artikel inleds med en sammanfattning och i slutet av boken finns en lista med utförliga ordförklaringar.

KRUT 18 – Nu läser vi och KRUT 19 – Den försvunne läsaren. Dessa båda temanummer från 1981 ger en god introduktion till den diskussion om läsning och läsundervisning, som förts under 80-talet. Trots att de kom ut så tidigt som 1981 är de fortfarande förvånansvärt aktuella.

Lars-Göran Malmgren: *Svenskundervisning i grundskolan.* (151 sid). Redan 1976 gav Malmgren, tillsammans med sina lärar- och forskarkollegor i pedagogiska gruppen i Lund, ut boken "Svenskämnets kris", som starkt ifrågasatte den traditionella svenskundervisningen. I den bok som han nu, mer än ett decennium senare, gett ut ger han en bild av hur en annorlunda svenskundervisning mer och mer vunnit insteg i skolorna. Boken är avsedd för den nya grundskollärarutbildningen och innehåller, förutom en teoretisk diskussion, beskrivningar av praktiska undervisningsexempel från olika stadier.

Uppväxtvillkor och mötet med skolan: (Avsnitt 5.1–5.2)

Statistiska centralbyrån: *Social skiktning i utbildningsväsendet.* SCB, Siffror om högskolan, nr 8. 1989. (55 sid) En mängd olika studier har under 1970- och 1980-talet påvisat att den sociala snedrekryteringen kvarstår inom utbildningsväsendet. I denna färska rapport redovisar SCB en studie som bygger på uppföljning av en viss årskull genom skolsystemet upp till högskolan. Fördelningen på olika utbildningsvägar i relation till social bakgrund redovisas här steg för steg för de olika skolformerna.

Göran Arnman och Ingrid Jönsson: *segregation och svensk skola. En studie av utbildning klass och boende.* Arkiv avhandlingsserie 18, Lund 1983. (190 sid)

Arnman & Jönsson: *Olika för olika. Aspekter på svensk utbildningspolitik.* Arkiv förlag, Lund 1986. (100 sid)

Gun Malmgren: *Min framtid. Om högstadieelevers syn på framtiden.* Symposion, Lund 1985. (170 sid)

I ovanstående tre böcker redovisas forskningsprojektet "Social segregation i grundskolan", ett unikt longitudinellt projekt vid sociologiska institutionen i Lund, i vilket man följt 4 000 grundskoleelever från årskurs 1 till årskurs 9 och sedan upp i gymnasieskolan. I den första boken redovisas grundskolestudien, som tydligt visar hur något som påminner om det gamla parallellskolesystemet återskapas inom den sammanhållna grundskolan, bl a som en återspegling av bostadssegregationen. I Olika för olika visas hur den sociala skiktningen förstärks i gymnasieskolan, som utvecklats till en institution som missgynnar arbetarklasens barn – oberoende av begåvningsmässiga förutsättningar. Gun Malmgren redovisar i sin bok en analys av hur den sociala bakgrunden slår igenom i elevernas framtidsföreställningar, sådana som de uttrycks i uppsatser skrivna i årskurs 8. Det är denna text avsnitt 5.2.4. bygger på.

Gunilla Dahlberg: *Språk och socialisation. Om barns sätt att skapa mening i tillvaron.* I Sandqvist & Teleman: Språkutveckling under skoltiden. (14 sid) I denna artikel ger Gunilla Dahlberg en kort och lättillgänglig introduktion till sin forskning (Se avsnitt 5.2.3.). Hon redovisar resultaten av sina studier och diskuterar konsekvenserna för skolundervisningen. Hennes avhandling är däremot mycket svårtillgänglig och förutsätter stora förkunskaper.

Sigbrit Franke-Wikberg: *Arbete, familj och utbildning.* (185 sid) En lättillgänglig kunskapsöversikt om hur elevernas val av studievägar kan förstås i relation till förändringar i arbetslivets, utbildningssystemets och familjens struktur. Belyser också uppkomsten av studie- och yrkesorienteringen i skolssystemet och olika föreställningar om elevernas val.

Basil Bernstein och Ulf P. Lundgren: *Makt, kontroll och pedagogik.* (215 sid) En antologi som på svenska introducerar det arbete Bernstein och hans kollegor gjort kring språk och socialisation. Teoretisk och ganska svårtillgänglig text, som kräver arbete av läsaren.

Flickor och pojkar i skolan. (Avsnitt 5.3)

En god introduktion utgör Kerstin Bergöös och Ingegärd Rösler-Rosenbergs *Flickor i tvåsamhet och pojkar i gäng – om kön socialisation och språk.* Den ger en fyllig överblick över nyare forskning.

Även *KRUT:s* temanummer *Flickornas villkor i skolan, nr 48 (4/87)* innehåller många artiklar av översiktlig karaktär, som kan ge vidare idéer till läsning och fördjupning.

En "klassiker" på området är annars Einarsson/Hultmans *Godmorgon pojkar och flickor.* (240 sid) Inom ett övergripande projekt "Språk och kön" har Einarsson/Hultman arbetat med projektet "Språk och kön i skolan" under fyra år vid Lunds universitet. I boken presenterar, diskuterar och sammanfattar de resultaten av sin forskning. Boken innehåller inslag av mycket levande lektionsbeskrivningar, där lärare kan känna igen sig och sedan ta del av de efterföljande analyserna.

Inga Wernersson ger i rapporten *Olika kön – samma skola?* en bred forskningsöversikt över hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation. Hon presenterar bl a aktuell brittisk och amerikansk forskning. Den intresserade kan här dels få en uppfattning om vad man hittills kommit fram till inom detta område och dels bli klar över vilka stora forskningsfält som återstår.

I december 1987 anordnade SÖ en konferens med namnet *"Hur kan vi bidra till lika möjligheter för flickor och pojkar genom en aktiv utbildningsplanering?"* Efter konferensen gavs det ut en rapport med samma namn. även här kan den intresserade finna nya ideér och uppslag till vidare läsning.

Didaktikseminariet vid Lunds universitet hade hösten 1987 en seminarieserie om *jämställdhetspedagogik.* De medverkandes föreläsningar finns utgivna i PU-serien 88:161. Här kan bl a rekommenderas artiklar av de danska forskarna *Harriet Bjerrum Nielsen och Kirsten Reisby.*

Vill vi så kan vi så gör vi det är en liten skrift från SÖ som framförallt tar upp hur undervisning i naturvetenskap och teknik bör se ut för att även flickor skall bli intresserade. Lättläst och stimulerande, med

många infallsvinklar. Huvuddelen av texten är skriven av Bodil Jönsson.

SÖ: servicematerial S 88:25 *Mål blir verklighet* och S 88:26 *Idéboken till Mål blir verklighet* ger ytterligare infallsvinklar och idéer.

Ungdomar och arbete: (Avsnitt 6)

De internationella perspektiven bygger på OECD-rapporterna *Education and Work – the Views of the Young* samt *Becoming Adult in a Changing Society*. På svenska finns de också sammanfattade i Madsén: *Ungdomsskolan i ett internationell perspektiv* samt i *KRUT nr 51*, artikeln *Gymnasieskolans utveckling*.

En aktuell diskussion om arbetslivskontakterna i den svenska skolan finns i Madsén: *Skolans arbetslivskontakter – nuläge och utvecklingsmöjligheter*. Se också kapitlet *Vad skall skolan med arbetslivet till?* i Madsén (red): *Vem skall göra jobben?*

Kunskapssyn, kommunikation och undervisning: (Avsnitt 7)

Allmän litteratur:

Det perspektiv på kunskap och lärande som vi bygger på har framförallt i Sverige utvecklats i den sk INOM-gruppen (INlärning och OMvärldsuppfattning) vid pedagogiska institutionen i Göteborg. Utgångspunkten för denna tradition, till vilken även EKNA-projektet hör, är att inlärning måste beskrivas och förstås i termer av sitt *innehåll*.

Ference Marton m fl: *Inlärning och omvärldsuppfattning*. (170 sid) En klassisk bok, som beskriver de perspektiv som INOM-gruppen arbetar med och kritiserar den traditionella inlärningsforskningens utgångspunkter. Exemplen är i regel från studier av gymnasieelever och högskolestuderande. Boken publicerades 1978 och har sedan utkommit i flera tryckningar.

Birgitta Doverberg m fl: *Inlärning och utveckling. Barnet, förskolan och skolan.* (110 sid) En betydligt senare bok i samma tradition, där exemplen framförallt är hämtade från förskola och lågstadium. Ändå är den en viktig inspirationskälla även för högre stadier, eftersom de generella resonemangen är bättre utvecklade här än i Inlärning och omvärldsuppfattning. Mycket lättläst och stimulerande.

EKNA-projektet i Göteborg har publicerat en rad rapporter om elevtänkande i naturvetenskapliga ämnen. Vi har framförallt inspirerats av rapporten *Lärande och kunnande*, av Björn Andersson. Han har också nyligen publicerat en bok som sammanfattar forskning och försök inom EKNA-projektet, *Grundskolans naturvetenskap.* (240 sid)

Margareta Donaldssons bok *Hur barn tänker*, (140 sid) är en klassiker som är nyttig läsning även för lärare på högre stadier. Hon behandlar framförallt utvecklingen av det obundna tänkandet, och visar att barns tankeutveckling inte är så direkt åldersrelaterad som Piaget såg det. Beroende på hur stora erfarenheter barn har av en viss företeelse och beroende på situation kan barn uppvisa obundet tänkande tidigare än vid den ålder Piaget förutsatte för det han kallade för "formella operationer". En lättläst och givande bok.

En annan klassiker, som i mycket inspirerat våra resonemang, är Barnes *Kommunikation och inlärning*, som kom på svenska 1978. (210 sid) Barnes visar, med utgångspunkt ifrån klassrumsinspelningar, att den språkliga och personliga interaktionen mellan lärare och elever är av avgörande betydelse för inlärningsprocessen. Barnes kritiserar starkt rigida och formaliserade undervisningsmetoder, och menar att det primärt är dessa som leder till att vissa barn misslyckas i skolan, inte barnens språkliga bakgrund.

Exempel på språkutvecklande arbetssätt:

I fortsättningen ger vi *exempel* på böcker, som innehåller konkreta beskrivningar av och kommentarer till språkutvecklande arbete på olika stadier.

Inger Berggren: *Förändrad socialisation – annorlunda krav på skolan* – en teoretisk genomgång och en alternativ gymnasieutbildning.

Denna rapport från Folkhögskoleprojektet i Göteborg innehåller, förutom en teoretisk genomgång av bl a Thomas Ziehes tankar, konkreta beskrivningar av hur en väl genomtänkt verksamhet inom uppföljningen kan se ut.

Lärarna och forskarna i *Pedagogiska gruppen i Lund* har tidigare nämnts. De har alltsedan de formulerat sin kritik mot den traditionella svenskundervisningen, arbetat med att ge den egna undervisningen en annan inriktning. Detta har de dokumenterat i ett stort antal böcker och artiklar. Varje år ger gruppen ut en årsrapport, där allting medlemmarna gjort finns med. Den som är intresserad kan rekvirera den senaste årsrapporten från Litteraturvetenskapliga institutionen vid Lunds universitet, Helgonabacken 12, 223 62 Lund. Här nämner vi bara några titlar, som vi tror kan vara särskilt intressanta för dem som arbetar inom uppföljningen:

Holmberg, Malmgren: *Språk, litteratur och projektundervisning*. Boken innehåller både teoretiska och praktiska inslag.

Linnér, Malmgren: *Svenska läsare*. I denna bok finns bl a en beskrivning av ett läsprojekt med lässvaga vuxna vid Löftadalens folkhögskola.

Jan Thavenius (red): *Svenska i verkligheten*, Författarförlaget 1977.

Kerstin Bergöö (red): *Arbetsboken*, Författarförlaget/Brevskolan 1981.

Birgitta Bommarco m fl: *Lära för livet*. Litteraturfrämjandet 1988. Hur man arbetar utan lärobok.

Litteraturläsning på gymnasieskolans yrkesförberedande linjer. Litteraturfrämjandet 1988.

En vägledning för lärare som arbetar på tvååriga linjer, sammanställd av flera lärare med praktisk erfarenhet av detta slags undervisning.

Karin Dahl (red): *I språkets rum*. Boken innehåller exempel på litteraturundervisning – vägar till textförståelse – från olika stadier.

Per Settergren: *Kulturmodellen.* Boken innehåller många praktiska exempel på en svenskundervisning i grundskolan, som i huvudsak bygger på skönlitteratur.

Settergren och Moberg: *Visioner och verklighet.* Boken ger praktiska exempel på alternativ svenskundervisning, hämtade från olika stadier och skolformer.

Nyberg: *Alla har var sitt moln.* Ett fortbildningsmaterial i kreativ skrivning för lärare i grundskolan – ett projekt som vill inspirera till nya arbetssätt inom svenskundervisningen. Materialet består av en bok, 10 radioprogram och ett stimulansband.

Arkhammar: *Skrivkamrater.* En introduktion till processinriktad skrivning med många praktiska exempel från grundskolan.

Strömqvist: *Skrivboken.* Skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier. Boken vänder sig till alla som skriver. Författaren hämtar sina praktiska exempel från skrivundervisning på gymnasie- och universitetsstadiet.

Thomas Nydahl (red): *Elvaårslandet.* Brevskolan 1985. En klass 11-åringar och en klass 17-åringar skriver till varandra om sina erfarenheter. De för en dialog om bl a vardagslivet, kriget, kärleken och döden.

Karin Jönsson: *Barn och vuxna* – ett läsprojekt på lågstadiet åk 2, Högskolan i Kristianstad, Pedagogisk-Metodisk-Utveckling, nr 102, 1987. Arbetssättet och innehållet i detta projekt går att omforma så att de passar även på andra stadier.

Hans Berg: *Att censurera världen eller strukturera den.* Krut nr 45. Ett exempel på en annorlunda uppläggning av SO-undervisning, den s k Ayla-modellen, som utgår från en skönlitterär skildring för att sedan bygga upp generella begreppsstrukturer hos eleverna, som hjälper dem att förstå sambanden i olika samhällen genom historien. Finns även beskriven i Värld och vardag, nr 10, 1986.

LFI-nytt nr 27/89. Tema: Skrivandet. Numret innehåller flera konkreta beskrivningar av hur man kan arbeta med skrivande i invandrarundervisningen.

Gunilla Lundgren och Kerstin Gidfors: *Mitt första hus*. Alfabeta 1988. Boken berättar om ett projekt med invandrarbarn, men författarna menar att arbetssättet går att använda på alla stadier och i alla slags klasser, där man vill arbeta med att stärka barnens språk och identitet.

Invandrarelever/minoritetselever i uppföljningen: (Avsnitt 8)

Se här separat kommenterad litteraturlista i slutet av avsnitt 8!

Litteratur:

Aasa, Lars: *Far- och morrötter i Jouksengi.* KRUT nr 45, 1987.

Ahlström, Karl-Georg m fl: *Skolans krav – elevernas behov.* Studentlitteratur, Lund 1986.

Ahrne, Göran m fl: *Klassamhällets förändring.* Arkiv Förlag, Lund 1985.

Allard, Birgita & Sundblad, Bo: *Handbok om läsning.* Liber Utbildningsförlaget, Stockholm, 1982.

Allard, Birgita & Sundblad, Bo: *Hur ser vi på människan?* Utbildningsförlaget, Stockholm 1987.

Allard, Birgita & Sundblad, Bo: *När vi läser och skriver.* Liber Utbildningsförlaget, Stockholm 1986.

Allard, Birgita & Sundblad, Bo: *Skriva till sig själv och andra.* I Sandqvist-Teleman: Språkutveckling under skoltiden.

Andersson, Björn: *Elevtänkande och kurskrav i naturvetenskaplig undervisning.* I Marton (red): Fackdidaktik, vol III.

Andersson, Björn: *Grundskolans naturvetenskap.* (Forskningsresultat och nya idéer) SÖ B 89:1. Utbildningsförlaget, Borås 1989.

Andersson, Björn: *Naturvetenskap i ett demokratiskt samhälle.* I KRUT nr 48.

Andersson, Björn: *Om lärande och kunnande.* EKNA–rapport nr 13, Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet, 1985.

Anward, Jan: *Språkbruk och språkutveckling i skolan.* Liber Förlag 1983.

Arkhammar, Britt–Marie: *Ett år med skrivprocessen.* Almqvist & Wiksell, Stockholm 1988.

Arkhammar, Britt–Marie. *Skrivkamrater.* (Introduktion i ett processorienterat skrivande) Almqvist & Wiksell, Stockholm 1988.

Arnell–Gustafsson, Ulla: *Om ungdomars syn på arbete – en litteratursammanställning.* Arbetsrapport, augusti 1988. Arbetslivscentrum, Stockholm.

Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid: *Olika för olika. Aspekter på svensk utbildningspolitik.* Arkiv Förlag 1986.

Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid: *Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende.* Arkiv, avhandlingsserie 18, Lund 1983.

Axelsson, Rune: *Gymnasieskolans studievägar – en översiktlig utvärdering.* Pedagogisk forskning i Uppsala, nr 37, 1988.

Axelsson, Rune & Wallin, Erik: *Sjuttiotalets gymnasieskola inför nittiotalet. Två utvärderingar som grund för ett debattinlägg.* SÖ 1984.

Barnes, Douglas: *Kommunikation och inlärning.* Wahlström & Widstrand, Malmö 1978.

Becoming Adult in a Changing Society. (James Coleman & Torsten Husén), OECD/CERI, Paris 1985. Projektet "The Transition to Adulthood".

Bettelheim, Bruno & Zelan, Karen: *Lära sig läsa – barns behov av mening.* AWE/GEBERS, Stockholm 1983.

Berggren, Inger: *Förändrad socialisationssituation – annorlunda krav på skolan.* C–uppsats, pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1988.

Bergöö, Kerstin & Rösler–Rosenberg, Ingegärd: *Flickor i tvåsamhet och pojkar i gäng – om kön, socialisation och språk.* Fortbildningsavdelningen i Linköping, Gröna serien, nr 68, 1986.

Bernstein, Basil & Lundgren, Ulf P.: *Makt, kontroll och pedagogik.* LiberFörlag, Lund 1983.

Bratt, Bengt: *Språkutveckling – vägen till kunskap.* Studentlitteratur, Lund 1985.

Broady, Donald m fl: *Föreställningar om yrken.* Rapport 9. Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, 1980.

Cederblad, Marianne: *Psykosocial uppväxtmiljö i barn och ungdomsåren.* I PM 1988:28, Expertrapporter, till Socialstyrelsen redovisar 1988: 88 – Att förebygga psykisk ohälsa.

Dahl, Karin (red): *I språkets rum.* Liber 1985.

Dahlberg, Gunilla: *Context and the Childs Orientation to Meaning.* Studies in Education and Psychology 19. Stockholm Institute of Education, 1985.

Dahlberg, Gunilla. *Språk och socialisation. Om barns sätt att skapa mening i tillvaron.* I Sandqvist & Teleman: Språkutveckling under skoltiden.

Dahlgren, Lars Owe: *Vetenskaplig och vardaglig omvärldsuppfattning – Om det didaktiska värdet av en svårigheternas grammatik.* I Marton (red): Fackdidaktik, vol. I.

Dewey, John: *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey.* Sammanställda och kommenterade av Sven G. Hartman och Ulf P. Lundgren. Natur och Kultur 1980.

Donaldson, Margareta: *Hur barn tänker*. Liber Läromedel, Lund 1979.

Doverberg, Birgitta; Pramling, Ingrid; Qvarsell, Birgitta: *Inlärning och utveckling. Barnet, förskolan och skolan*. Utbildningsförlaget, Stockholm 1987.

Edfeldt, Åke W.: *Läsprocessen. Grundbok om läsforskning*. Liber Utbildningsförlaget 1982.

Education and Training after Basic Schooling. OECD, Paris 1985.

Education and Work – the Views of the Young. OECD/CERI, Paris 1983. Projektet "The Educational Responses to The Changing Needs of Youth".

Einarsson, Jan. *Skolsamtalets historia*. I Sandqvist–Teleman: Språkutveckling under skoltiden.

Einarsson, Jan & Hultman, Tor: *God morgon, pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Liber Förlag, Stockholm 1984.

Emanuelsson, Ingemar: *Verksamhet bland elever med svårigheter – eller arbete med elevers svårigheter? En kunskapsöversikt*. SÖ 1983.

En säker väg. Studie av projekt för arbetslösa ungdomar. Socialstyrelsen, Utbildningsproduktion AB. Malmö 1985.

Franke–Wikberg, Sigbrit: *Arbete, familj och utbildning*. LiberFörlag, Helsingborg 1981.

Franke–Wikberg, Sigbrit & Lundgren, Ulf P.(red): *Karriär och levnadsbana*. (En antologi om studie– och yrkesval) Wahlström & Widstrand, Stockholm 1980.

Fredriksson, Ingrid: *Skola och arbetsliv*. I SOU 1981:97, Undersökningar kring gymnsieskolan.

Gatel, Agneta: *Det kommunala uppföljningsansvaret 1986/87 – ett utvecklingsunderlag*. Västerviks Kommun, skolförvaltningen 1987.

Gymnasieskola i utveckling – några forskningsperspektiv. SÖ rapporter, R 86:29.

Halldén, Ola: *Elevernas tolkning av skoluppgiften.* Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet 1982.

Halldén, Ola m fl: *Koncentrationsläsning – utvärdering av en idé.* Rapport 3/85, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Hartman, Jürgen: *Youth in the Welfare Society.* Sociologiska institutionen, Uppsala universitet, 1986.

Hasso, Britta: *Hur flickor blir flickor och pojkar blir pojkar.* I KRUT 4/1987.

Hjort, Katrin: *Pigepædagogik?* Gyldendals pædagogiske bibliotek, 1984.

Hur kan vi bidra till lika möjligheter för flickor och pojkar genom en aktiv utbildningsplanering? SÖ, F 88:8.

Holmberg, Olle & Malmgren, Lars-Göran: *Språk, litteratur och projektundervisning.* Liber Utbildningsförlaget 1979.

Husén, Torsten: *Skolan i prestationssamhället.* Natur och Kultur, Borås 1980.

Husén, Torsten: *Jämlikhet genom utbildning.* Natur och Kultur, Stockholm 1978.

Härnqvist, Kjell & Svensson, Allan: *Den sociala selektionen till gymnasiestadiet.* SOU 1980:30.

Isling, åke: *Det pedagogiska arvet.* Sober förlags AB, Stockholm 1988.

af Klintberg, Bengt: *Råttan i pizzan.* Norstedts 1986.

Kommunernas uppföljningsansvar för ungdomar under 18 år. Revisionsrapport, RRV, Dnr 1985:609.

KRUT, Kritisk Utbildningstidning, nr 18. Tema: Om LTG och annan läsundervisning.

KRUT, nr 19. Tema: Den försvunne läsaren. Om litteraturundervisning och kulturarv.

KRUT, nr 34. (2–1984) Tema: Att räkna eller räknas (Om matematikundervisning)

KRUT, nr 45. (1–1987) Tema: I huvudet på en elev.

KRUT, nr 48. (4–1987) Tema: Flickornas villkor i skolan.

KRUT, nr 51. (3–1988) Tema: Ljusnande framtid? Om en gymnasieskola i förändring.

Larsson, S. m fl: *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärda.* Göteborg Studies i Educational Sciences nr 57, 1986.

Leimar, Ulrika: *Läsning på talets grund.* LiberLäromedel, Lund 1981.

Lindberg, Ebba: *Språket i läromedel – att förstå vad man läser.* SÖ, Stockholm 1985.

Linnér, Bengt & Malmgren, Lars-Göran: *Svenska läsare.* Studentlitteratur, Lund 1986.

Lundgren, Ulf P.: *Att organisera omvärlden.* (En introduktion till läroplansteori) LiberFörlag, Stockholm 1979.

Lundgren, Ulf P.:*Frame Factors and the Teaching Process.* Almqvist & Wiksell, Göteborg 1972.

Lundgren, Ulf P.:*Model Analysis of Pedagogical Processes.* Studies in Education and Psychology 2. Stockholm Institute of Education. 1977.

Lundgren, Ulf P.:*Utbildning och arbete.* (Ett försök att bestämma utbildningens förhållande till den samhälleliga produktionen) I Bernstein & Lundgren: Makt kontroll och pedagogik.

Lundmark, Lars-Erik & Stridsman, Kjell: *Sen kommer en annan tid.* (En antologi om barns och ungdomars livsformer). Socialstyrelsen & Liber/Allmänna förlaget, Helsingborg 1985.

Läroplan för grundskolan. Kursplan i svenska. SÖ, läroplaner 1988:99. Liber Utbildningsförlaget.

Läroplan för grundskolan. Kommentarmaterial. Grundläggande språkliga färdigheter. *Läsa.* SÖ, Läroplaner 1986:12. Liber Utbildningsförlaget.

Läroplan för grundskolan. Kommentarmaterial. Grundläggande språkliga färdigheter. *Skriva.* SÖ, Läroplaner 1983:3. Liber Utbildningsförlaget.

Läroplan för grundskolan. Kommentarmaterial. Grundläggande språkliga färdigheter. *Tala.* SÖ, Läroplaner 1985:3. Liber Utbildningsförlaget.

Läsdiagnos och läsundervisning i grundskolan. Del 1/Handledning, Del 2/Texthäfte, SÖ/ Liber Utbildningsförlaget 1984.

Madsén, Torsten: *Gymnasieskolans utveckling – historiska rötter och framtidskrav.* I KRUT nr 51 (3–1988).

Madsén, Torsten: *Skolans arbetslivskontakter – nuläge och utvecklingsmöjligheter.* (Perspektiv från kartläggningsfasen 1989 inom SÖ:s projekt utveckling av arbetslivskontakterna i samtliga skolformer) SÖ, rapporter R 90:1.(Under tryckning)

Madsén, Torsten: *Ungdomsskolan i ett internationellt perspektiv.* I Skola Arbetsliv, Skola Arbetslust. SÖ, Servicematerial S 88:9.

Madsén, Torsten: *Vad skall ungdomsskolan med arbetslivet till?* I Madsén, Torsten (red): Vem skall göra jobben?

Madsén, Torsten (red): *Vem skall göra jobben?* (Ungdomar och industriarbete på 90-talet.) Studentlitteratur, Lund 1988.

Malmgren, Gun: *Min framtid. Om högstadieelevers syn på framtiden.* Symposium. Lund 1985.

Malmgren, Lars-Göran: *Svenskundervisning i grundskolan.* Studentlitteratur, Lund 1988.

Marton, Ference (red): Fackdidaktik, vol I–III. Studentlitteratur, Lund 1986.

Marton, Ference m fl: *Inlärning och omvärldsuppfattning.* AWE/Gebers, Lund 1977.

Marton, Ference m fl: *Hur vi lär.* Rabén & Sjögren 1986.

Marton, Ference: *Vad är fackdidaktik?* I Marton (red): Fackdidaktik, vol. I.

Melin, Lars & Lange, Sven (red): *Läsning.* Studentlitteratur, Lund 1989.

Molloy, Gunilla: *"Far och jag" – textanalys kombinerat med skrivande.* I Svenskläraren, 3/1988.

Murray, Mac: *Att lösa skolans problem genom att anknyta till den konkreta verklighet vi olyckligtvis avskaffat.* Forskning om utbildning 4/1983. Finns också i utvidgad version i Arbetsliv och utbildning, nr 24, 1984. Liber Utbildningsförlaget.

Nationalencyklopedin, del 1. Bra Böcker, Höganäs 1989.

Nyberg, Sven: *Alla har var sitt moln.* (Kreativ skrivning för grundskolan) Utbildningsradion 1987.

Petrusch, Inger: *Tjugofem arbetslösa ungdomar.* Rapport 7, 1980, Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Pettersson, Jan H. & Sandström, Ingegärd: *Specialpedagogiskt arbete i en gymnasieskola.* Rapporter från pedagogiska utvecklingsblocket Lund–Malmö–Trelleborg, nr 15, 1985.

Proposition 1978/79:180. *Grundskolans läroplan.*

Proposition 1983/84:116. *Gymnasieskola i utveckling.*

Proposition 1984/85:100, bilaga 10. *Utbildningsdepartementet.*

Qvarsell, Birgitta: *Elever med svårigheter och skolans åtgärdsprogram.* I Svenska i skolan, 4/1988.

Riesby, Kirsten: *Piger og drenger – sammen eller hver for sig.* Ur Pojkar och flickor – tillsammans eller var för sig. Didaktikseminariet vid Lunds universitet, PU–enheten nr 88:161.

Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf: *Språkutveckling under skoltiden.* Studentlitteratur, Lund 1989.

Seligman, Martin E. P.: *Hjälplöshet.* Aldus 1976.

Settergren, Per: *Kulturmodellen.* Liber 1985.

Settergren, Per & Moberg, Ingemar: *Visioner och verklighet. Om svenskundervisningen.* Utbildningsförlaget, Kristianstad 1989.

Skolböcker 3 – Den (o)möjliga läroboken. Rapport från Läromedelsöversynen, Ds 1988:24.

Skolöverstyrelsen, rapport P 1 1982:17. *"Man vill göra nytta" – 17–åringars syn på skola, arbetslöshet och arbete.*

Skolöverstyrelsen, rapport G 2 1984:8.*Studieavbrott i gymnasieskolan.*

Skolöverstyrelsen, servicematerial S 86:10. *DELTA I.*

Skolöverstyrelsen, SÖ informerar I 86:40, *DELTA II.*

Skolöverstyrelsen, rapporter R 85:5. *Kvalitativ uppföljning av komunernas uppföljningsansvar 1984/85.*

Skolöverstyrelsen, rapporter R 86:57. *Kommunernas uppföljningsansvar 1985/86.*

Skolöverstyrelsen, rapporter R 87:42. *Komunernas uppföljningsansvar 1986/87.*

Skolöverstyrelsen, rapporter R 87:43. *DELTA III.*

Skolöverstyrelsen, rapporter R 88:34. *DELTA IV.*

Skolöverstyrelsen, rapporter R 88:16 *Kommunernas uppföljningsansvar 1987/88.*

Skrivdiagnos och skrivundervisning i grundskolan. SÖ/Liber Utbildningsförlaget 1983.

Smith, Frank: *Läsning.* Almqvist & Wiksell 1986.

Smith, Frank: *Writing and the Writer.* Heineman Educational Books, London 1982.

Statistiska centralbyrån. *Social skiktning i utbildningsväsendet.* SCB, Siffror om högskolan, nr 8, 1989.

Strömquist, Siv: *Skrivboken.* Liber 1989.

Strömquist, Siv: *Skrivprocessen.* Studentlitteratur, Lund 1988.

Stubbs, Michael: *Språket i klassrummet.* Stockholm 1982.

Sundblad, Bo & Allard, Birgita: *Läroböcker, inlärning och intellektuell utveckling.* Ur Skolböcker 3, Ds 1988:24.

Svensson, Lennart: *Skolans funktioner och åtgärderna mot ungdomsarbetslösheten.* Delrapport 6, garantiprojektet, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 1982.

Säljö, Roger: *Kommunikativ praktik och institutionaliserad inlärning.* I Säljö m.fl.: Som vi uppfattar det. Elva bidrag om inlärning och omvärldsuppfattning. Studentlitteratur, Lund 1989.

Undersökning av ungdomarna vid ungdomscentra i Stockholm, ht 1981 – febr 1987. Rapporter från Stockholms skolor 1988:2.

Ungdomars kompetens. SOU 1989:113, betänkande av Skola–arbete–utredningen.

Unenge, Jan: *Matematikdidaktik.* Studentlitteratur, Lund 1988.

Ungdomstid. Antologi 1988. Utvecklingsbyrån för individ– och familjeomsorg. Socialtjänst Göteborg.

Utslagningen i grundskolan. SOU 1983:63.

Va' säjer dom – ungdomsforskarna? Socialstyrelsen, Utbildningsproduktion AB, Malmö 1987.

Wernersson, Inga: *Könsdifferentiering i grundskolan.* Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 22, 1977.

Wernersson, Inga: *Olika kön – samma skola?* En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation. SÖ F 89:1.

Westin–Lindgren, Gunilla m fl: *Pedagogik och barns utveckling.* Utbildningsförlaget, Borås 1989.

Vill vi så kan vi så gör vi det! (Om skolans ansvar för att flickor och pojkar får lika kunskaper i naturvetenskap och teknik) Bodil Jönsson m fl. SÖ informerar, I 86:13.

Willis, Paul: *Fostran till lönearbete.* Röda bokförlaget, Göteborg, 1981.

Vuxen att lära. SÖ, Utbildningsforskning, rapport 49. Liber Utbildningsförlaget 1984.

Ziehe, Thomas: *Ny ungdom.* Norstedts, Malmö 1986.

KUNGL. BIBL.
1989-02-13
STOCKHOLM

KUNGL. BIBL.
1990-02-13
STOCKHOLM

Statens offentliga utredningar 1989

Kronologisk förteckning

1. Rapport av den särskilde utredaren för granskning av hotbilden mot och säkerhetsskyddet kring statsminister Olof Palme. C.
2. Beskattning av fåmansföretag. Fi.
3. Integriteten vid statistikproduktion. C.
4. Fasta Öresundsförbindelser. K.
5. Samordnad länsförvaltning. Del 1: Förslag. C.
6. Samordnad länsförvaltning. Del 2: Bilagor. C.
7. Vidgad etableringsfrihet för nya medier. U.
8. UD:s presstjänst. UD.
9. Särskild inkomstskatt för utländska artister m.fl. Fi.
10. Två nya treåriga linjer. U.
11. Hushållssparandet - Huvudrapport från Spardelegationens sparundersökning. Fi.
12. Den regionala problembilden. A.
13. Mångfald mot enfald. Del 1. A.
14. Mångfald mot enfald. Del 2. Lagstiftning och rättsfrågor. A.
15. Storstadstrafik 2 - Bakgrundsmaterial. K.
16. Kostnadsutveckling och konkurrens i banksektorn. Fi.
17. Risker och skydd för befolkningen. Fö.
18. SÄPO - Säkerhetspolisens arbetsmetoder. C.
19. Regionalpolitikens förutsättningar. A.
20. Tullregisterlag m.m. Fi.
21. Sätt värde på miljön - miljöavgifter på svavel och klor. ME.
22. Censurlagen - en modernisering av biografförordningen. U.
23. Parkeringsköp. Bo.
24. Statligt finansiellt stöd? I.
25. Rapporter till finansieringsutredningen. I.
26. Kustbevakningens roll i den framtida sjöövervakningen. Fi.
27. Forskning vid de mindre och medelstora högskolorna. U.
28. Utbildningar för framtidens tandvård. U.
29. Samarbete kring klinisk utbildning och forskning inför 90-talet. U.
30. Professorstillsättning. En översyn av proceduren vid tillsättning av professorstjänster. U.
31. Statens mät- och provstyrelse. I.
32. Miljöprojekt Göteborg - för ett renare Hisingen. ME.
33. Reformerad inkomstbeskattning
    - Skatereformens huvudlinjer. Del 1.
    - Inkomst av kapital. Del 2.
    - Inkomst av tjänst, lagtext och kommentarer. Del 3.
    - Bilagor, expertrapporter. Del 4. Fi.
34. Reformerad företagsbeskattning
    - Motiv och lagförslag. Del 1.
    - Expertrapporter. Del 2. Fi.
35. Reformerad mervärdeskatt m.m.
    - Motiv. Del 1.
    - Lagtext och bilagor. Del 2. Fi.
36. Inflationskorrigerad inkomstbeskattning. Fi.
37. Utländska förvärv av Svenska företag - en studie av utvecklingen. I.
38. Det nya skatteförslaget - sammanfattning av skatteutredningarnas betänkanden. Fi.
39. Hjälpmedelsverksamhetens utveckling - kartläggning och bedömning. S.
40. Datorisering av tullrutinerna - slutrapport. Fi.
41. Samerätt och sameting. Ju.
42. Det civila försvaret. Del 1.
    Det civila försvaret. Del 2. Författningstext. Fö.
43. Storstadstrafik 3 - Bilavgifter. K.
44. Översyn av vapenlagstiftningen. Ju.
45. Standardiseringens roll i EFTA/EG - samarbetet. I.
46. Arméns utveckling och försvarets planeringssystem. Fö.
47. Hjälpmedelsverksamhetens utveckling - Bilagor. S.
48. Energiforskning för framtiden. ME.
49. Energiforskning för framtiden. Bilagor. ME.
50. Stiftelser för samverkan. U.
51. Den gravida kvinnan och fostret - två individer. Om fosterdiagnostik. Om sena aborter. Ju.
52. Det statliga energiforskningsprogrammet - aktörer inom energisektorn. ME.
53. Arbetstid och välfärd.
    Arbetstid och välfärd. Bilagedel A.
    Arbetstid och välfärd. Bilagedel B. A.
54. Rätt till gymnasieutbildning för svårt rörelsehindrade ungdomar. S.
55. Fungerande regioner i samspel. A.
56. Fiskprisregleringen och fiskeriadministrationen. Jo.
57. DO och Nämnden mot etnisk diskriminering — de tre första åren. A.
58. Undantagandepensionärernas ekonomi. S.
59. Nominering av redovisningskonsulter. C.
60. Huvudbetänkande från alternativmedicinkommittén. S.
61. Hälsohem. S.
62. Alternativa terapier i Sverige. S.
63. Värdering av alternativmedicinska teknologier. S.
64. Kommunalbot. C.
65. Staten i geografin. A.

Statens offentliga utredningar 1989

Kronologisk förteckning

66. Begreppet krigsmateriel. UD.
67. Levnadsvillkor i storstadsregioner. SB.
68. Storstadens partier och valdeltagande 1948-1988. SB.
69. Storstadsregioner i förändring. SB.
70. Storstädernas arbetsmarknad. SB.
71. Ny bostadsfinansiering. Bo.
72. Värdepappersmarknaden i framtiden. Fi.
73. TV - politiken. U.
74. Forskningsetisk prövning. Organisation, information och utbildning. U.
75. Etisk granskning av medicinsk forskning. De forskningsetiska kommittéernas verksamhet. U.
76. Att förebygga ALLERGI / överkänslighet. S.
77. Expertbilaga. Beskrivningar av ALLERGI / överkänslighet. S.
78. Statistikbilaga. Omfattning av ALLERGI / överkänslighet. S.
79. Storstadstrafik 4 - Ytterligare bakgrundsmaterial. K.
80. Förenklad handläggning hos HSAN m.m. S.
81. Ny generalklausul mot skatteflykt. Fi.
82. Nedsättning av energiskatter. ME.
83. Ekonomiska styrmedel i miljöpolitiken. Energi och trafik. ME.
84. Ekonomiska styrmedel i miljöpolitiken. Energi och trafik. Bilagedel. ME.
85. Civil personal i försvaret. Uppgifter och kompetens i freds- och krigsorganisationen. Fö.
86. Samhällets åtgärder mot allvarliga olyckor. Fö.
87. Skördeskadeskydd för trädgårdsnäringen. JO.
88. Skadeförsäkringslag. Ju.
89. Översyn av lagen om pliktexemplar. U.
90. Utvärdering av försöksverksamheten med treårig yrkesinriktad utbildning i gymnasieskolan. Första året. U.
91. Statligt förhandlingsarbete. Fi.
92. Prospekteringspolitik. I.
93. Prospekteringspolitik. Rapportdel. I.
94. Särskild redovisningsmetod för enskild näringsverksamhet. Fi.
95. Riksgäldskontoret - en finansförvaltning i staten. Fi.
96. Förenklad handläggning av ansökningar om bostadslån m.m. Bo.
97. Vad händer med folkhögskolan? U.
98. Transplantation - etiska, medicinska och rättsliga aspekter. S.
99. Organdonation och transplantation - psykologiska aspekter. S.
100. Adoptionsfrågor. Ju.
101. Förtidspension och rörlig pensionsålder. S.
102. Utlandssamverkan på krigsmaterielområdet. UD.
103. Hypoteksinstituten i framtiden. Fi.
104. Terroristlagstiftningen. A.
105. Prövning av industrilokalisering enligt naturresurslagen. Bo.
106. 6000 platser och 10 000 platser för försök i gymnasieskolan. Hur, var och varför? U.
107. Svensk utrikeshandel i krislägen. UD.
108. Förtroendevald på 90 - talet: Utmaningar och möjligheter. C.
109. Valdeltagandet i storstäderna 1988. SB.
110. Storstadskriminalitet. SB.
111. Invandrare i storstad. SB.
112. Storstädernas infrastruktur - idéer om finansiering och styrning. SB.
113. Ungdomars kompetens. Vägar in i framtidens kunskapssamhälle. U.
114. Livlina för livslångt lärande. U.

Statens offentliga utredningar 1989

Systematisk förteckning

Statsrådsberedningen

Levnadsvillkor i storstadsregioner. [67]
Storstadens partier och valdeltagande 1948-1988. [68]
Storstadsregioner i förändring. [69]
Storstädernas arbetsmarknad. [70]
Valdeltagandet i storstäderna 1988. [109]
Storstadskriminalitet. [110]
Invandrare i storstad. [111]
Storstädernas infrastruktur - idéer om finansiering och styrning. [112]

Justitiedepartementet

Samerätt och sameting. [41]
Översyn av vapenlagstiftningen. [44]
Den gravida kvinnan och fostret - två individer. Om fosterdiagnostik. Om sena aborter. [51]
Skadeförsäkringslag. [88]
Adoptionsfrågor. [100]

Utrikesdepartementet

UD:s presstjänst. [8]
Begreppet krigsmateriel. [66]
Utlandssamverkan på krigsmaterielområdet. [102]
Svensk utrikeshandel i krislägen. [107]

Försvarsdepartementet

Risker och skydd för befolkningen. [17]
Det civila försvaret. Del 1. [42]
Det civila försvaret. Del 2. Författningstext. [42]
Arméns utveckling och försvarets planeringssystem. [46]
Civil personal i försvaret. Uppgifter och kompetens i freds- och krigsorganisationen. [85]
Samhällets åtgärder mot allvarliga olyckor. [86]

Socialdepartementet

Hjälpmedelsverksamhetens utveckling - kartläggning och bedömning. [39]
Hjälpmedelsverksamhetens utveckling - Bilagor. [47]
Rätt till gymnasieutbildning för svårt rörelsehindrade ungdomar. [54]
Undantagandepensionärernas ekonomi. [58]
Huvudbetänkande från alternativmedicinkommittén. [60]
Hälsohem. [61]
Alternativa terapier i Sverige. [62]
Värdering av alternativmedicinska teknologier. [63]
Att förebygga ALLERGI / överkänslighet. [76]
Expertbilaga. Beskrivningar av ALLERGI / överkänslighet. [77]
Statistikbilaga. Omfattning av ALLERGI / överkänslighet. [78]
Förenklad handläggning hos HSAN m.m. [80]
Transplantation - etiska, medicinska och rättsliga aspekter. [98]
Organdonation och transplantation - psykologiska aspekter. [99]
Förtidspension och rörlig pensionsålder. [101]

Kommunikationsdepartementet

Fasta Öresundsförbindelser. [4]
Storstadstrafik 2 - Bakgrundsmaterial. [15]
Storstadstrafik 3 - Bilavgifter. [43]
Storstadstrafik 4 - Ytterligare bakgrundsmaterial. [79]

Finansdepartementet

Beskattning av fåmansföretag. [2]
Särskild inkomstskatt för utländska artister m.fl. [9]
Hushållssparandet - Huvudrapport från Spardelegationens sparundersökning. [11]
Kostnadsutveckling och konkurrens i banksektorn. [16]
Tullregisterlag m.m. [20]
Kustbevakningens roll i den framtida sjöövervakningen. [26]
Reformerad inkomstbeskattning
- Skattereformens huvudlinjer. Del 1. [33]
- Inkomst av kapital. Del 2. [33]
- Inkomst av tjänst, lagtext och kommentarer. Del 3. [33]
- Bilagor, expertrapporter. Del 4. [33]
Reformerad företagsbeskattning
- Motiv och lagförslag. Del 1. [34]
- Expertrapporter. Del 2. [34]
Reformerad mervärdeskatt m.m.
- Motiv. Del 1. [35]
- Lagtext och bilagor. Del 2. [35]
Inflationskorrigerad inkomstbeskattning. [36]
Det nya skatteförslaget - sammanfattning av skatteutredningarnas betänkanden. [38]
Datorisering av tullrutinerna - slutrapport. [40]
Värdepappersmarknaden i framtiden. [72]
Ny generalklausul mot skatteflykt. [81]
Statligt förhandlingsarbete. [91]
Särskild redovisningsmetod för enskild näringsverksamhet. [94]

Statens offentliga utredningar 1989

Systematisk förteckning

Riksgäldskontoret - en finansförvaltning i staten. [95]
Hypoteksinstituten i framtiden. [103]

Utbildningsdepartementet

Vidgad etableringsfrihet för nya medier. [7]
Två nya treåriga linjer. [10]
Censurlagen - en modernisering av biografförordningen. [22]
Forskning vid de mindre och medelstora högskolorna. [27]
Utbildningar för framtidens tandvård. [28]
Samarbete kring klinisk utbildning och forskning inför 90-talet. [29]
Professorstillsättning. En översyn av proceduren vid tillsättning av professorstjänster. [30]
Stiftelser för samverkan. [50]
TV - politiken. [73]
Forskningsetisk prövning. Organisation, information och utbildning. [74]
Etisk granskning av medicinsk forskning.
De forskningsetiska kommittéernas verksamhet. [75]
Översyn av lagen om pliktexemplar. [89]
Utvärdering av försöksverksamheten med treårig yrkesinriktad utbildning i gymnasieskolan. Första året. [90]
Vad händer med folkhögskolan? [97]
6000 platser och 10 000 platser för försök i gymnasieskolan. Hur, var och varför? [106]
Ungdomars kompetens. Vägar in i framtidens kunskapssamhälle. [113]
Livlina för livslångt lärande. [114]

Jordbruksdepartementet

Fiskprisregleringen och fiskeriadministrationen. [56]
Skördeskadeskydd för trädgårdsnäringen. [87]

Arbetsmarknadsdepartementet

Den regionala problembilden. [12]
Mångfald mot enfald. Del 1. [13]
Mångfald mot enfald. Del 2.
Lagstiftning och rättsfrågor. [14]
Regionalpolitikens förutsättningar. [19]
Arbetstid och välfärd.
Arbetstid och välfärd. Bilagedel A.
Arbetstid och välfärd. Bilagedel B. [53]
Fungerande regioner i samspel. [55]
DO och Nämnden mot etnisk diskriminering — de tre första åren. [57]
Staten i geografin. [65]
Terroristlagstiftningen. [104]

Bostadsdepartementet

Parkeringsköp. [23]
Ny bostadsfinansiering. [71]
Förenklad handläggning av ansökningar om bostadslån m.m. [96]
Prövning av industrilokalisering enligt naturresurslagen.[105]

Industridepartementet

Statligt finansiellt stöd? [24]
Rapporter till finansieringsutredningen. [25]
Statens mät- och provstyrelse. [31]
Utländska förvärv av svenska företag - en studie av utvecklingen.[37]
Standardiseringens roll i EFTA/EG - samarbetet. [45]
Prospekteringspolitik. [92]
Prospekteringspolitik. Rapportdel. [93]

Civildepartementet

Rapport av den särskilde utredaren för granskning av hotbilden mot och säkerhetsskyddet kring statsminister Olof Palme. [1]
Integriteten vid statistikproduktion. [3]
Samordnad länsförvaltning. Del 1: Förslag. [5]
Samordnad länsförvaltning. Del 2: Bilagor. [6]
SÄPO - Säkerhetspolisens arbetsmetoder. [18]
Nominering av redovisningskonsulter. [59]
Kommunalbot. [64]
Förtroendevald på 90 - talet: Utmaningar och möjligheter. [108]

Miljö- och energidepartementet

Sätt värde på miljön - miljöavgifter på svavel och klor.[21]
Miljöprojekt Göteborg - för ett renare Hisingen. [32]
Energiforskning för framtiden. [48]
Energiforskning för framtiden. Bilagor. [49]
Det statliga energiforskningsprogrammet - aktörer inom energisektorn. [52]
Nedsättning av energiskatter. [82]
Ekonomiska styrmedel i miljöpolitiken. Energi och trafik. [83]
Ekonomiska styrmedel i miljöpolitiken. Energi och trafik. Bilagedel. [84]

KUNGL. BIBL.
1990-02-13
STOCKHOLM

KUNGL. BIBL.
1990-02-13
STOCKHOLM

ALLMÄNNA FÖRLAGET

BESTÄLLNINGAR: ALLMÄNNA FÖRLAGET, KUNDTJÄNST, 106 47 STOCKHOLM,
TEL: 08-739 96 30, FAX: 08-739 95 48.
INFORMATIONSBOKHANDELN, MALMTORGSGATAN 5 (VID BRUNKEBERGSTORG), STOCKHOLM.

ISBN 91-38-10477-6
ISSN 0375-250X