

# Att upptäcka språket

En rapport om 44 skolors arbete  
med läs- och skrivutveckling

ANN BOGLIND EVA-MARIE DAHL

ANITA MATTSSON ULLA-BRITT PERSSON LOTTE WELLTON

# Förord

”Skola i utveckling” är den samlade beteckningen på sju utvecklingsområden där Skolverket under två år följer och stödjer cirka 270 skolors utvecklingsarbete. De sju områdena har bedömts som viktiga ur ett nationellt perspektiv – de berör viktiga inslag i den pågående reformeringen av skolväsendet eller är områden där samhällsförändringar ställer nya eller ökade krav på skolan.

Skolverket inbjöd i slutet av hösten 1995 skolor att anmäla sitt intresse för att ingå i projektet. Av drygt 900 anmälningar valdes cirka 270 skolor ut. Strävan var att olika skolformer skulle vara företrädna, att skolorna skulle vara spridda över landet samt att såväl skolor som kommit en bit på väg i sitt utvecklingsarbete som sådana som just bestämt sig för att börja skulle finnas med.

Skolverkets stöd har bl.a. bestått i att arrangera träffar mellan skolorna, att bidra till nätverksbyggande, att sammanställa och informera om kunskap inom området samt i att informera om och bidra med ekonomiskt stöd till kompetensutveckling.

I tidigare nationella skolutvecklingsprojekt har ofta ansvaret för att dokumentera arbetet lagts på respektive skola. Det har dock visat sig svårt att utforma dokumentationen så att den både beskriver mer generaliserbara resultat och samtidigt tillgodoser de enskilda skolornas behov av uppföljning. En grupp s.k. rapportörer utsågs därför för varje utvecklingsområde. De har följt skolornas arbete under de två åren. Avsikten har inte varit att rapportörernas dokumentation ska ersätta skolornas egen. Däremot har de deltagande skolorna bara behövt utforma sin dokumentation för att tillgodose sin egen utvecklingsprocess.

Rapportörernas uppgift har varit att undersöka vilka intentioner skolorna hade med sitt utvecklingsarbete, vad man gjorde och vad resultatet blev samt att beskriva utvecklingsprocessen under de två åren. De har gjort återkommande besök på de deltagande skolorna, samlat skriftligt material, samtalat med rektorer, lärare, elever och andra på skolan, besökt lektioner samt deltagit i möten och konferenser.

En utgångspunkt för arbetet har varit att inta en öppen hållning där frågor och fenomen efter hand fått ta form och att inte låta beskrivningen av verksamheten börja i färdiga frågeställningar. Det betyder att vi inte i förväg bestämt vilka data som skulle samlas in utan i stället låtit de frågor som uppstår efter hand bli bestämmande för den fortsatta datainsamlingen. Utgångspunkten för beskrivningen har varit det som på skolorna pekats ut som viktigt inom området – dels i skriftliga dokument men också i samtal.

Resultatet presenteras inte heller i form av "hur mycket" eller "hur bra" – utan i form av kvalitativa beskrivningar av tankar och aktiviteter på de deltagande skolorna. Vi har sett det som viktigt att beskriva variationen av aktiviteter.

Att utgå från skolornas perspektiv innebär inte enbart att hålla sig till sådant som finns formulerat i skriftlig eller muntlig form på skolorna utan också att försöka formulera sådant som är oformulerat, som finns underförstått på skolorna men som genom att lyftas fram och beskrivas kan göras till föremål för reflektioner. På så sätt ska rapporterna kunna bidra till diskussionen både på de deltagande skolorna och på andra skolor.

Varje utvecklingsområde har fått en egen rapport. I en särskild rapport redovisas generella slutsatser från samtliga utvecklingsområden. Denna rapport behandlar fem rapportörers samlade erfarenheter från utvecklingsområdet "Läs- och skrivutveckling".

Handledare för rapportörerna har varit Ingrid Carlgren, professor i lärande vid Linköpings universitet.

Korta beskrivningar över de enskilda skolornas arbete finns inlagda på Skolverkets hemsida <http://www.skolverket.se>

MONA BERGMAN  
PROJEKTLEDARE

INGRID CARLGREN  
PROFESSOR

BERIT HÖRNQVIST  
SKOLRÅD

# Innehåll

1. Inledning .....	6
2. Rapportörens arbete .....	9
3. Intentioner, förväntningar och resultat .....	11
INTENTIONERNA OCH HUR DE HAR FÖRÄNDRATS .....	11
HUR UPPFATTAR SKOLORNA BEGREPPET LÄS- OCH SKRIVUTVECKLING? .....	15
HAR SKOLORNA ÄNDRAT UPPFATTNING I FRÅGA OM LÄS- OCH SKRIVUTVECKLING? ....	17
MÅLEN FÖR LÄS- OCH SKRIVPROJEKTET .....	22
I VILKEN MÅN HAR DÅ SKOLORNA NÅTT SINA MÅL? .....	23
4. Vad innehåller skolornas utvecklingsprojekt? .....	24
LÄS- OCH SKRIVVERKSAMHET FÖR FÖRSKOLEBARN OCH SEXÅRINGAR .....	24
AKTIVITETER FÖR ATT UTVECKLA FÖRSKOLEBARNENS OCH SEXÅRINGARNAS SPRÅK ....	27
LÄS- OCH SKRIVVERKSAMHET FÖR ELEVER I GRUNDSKOLA, GYMNASIESKOLA OCH VUXENUTBILDNING .....	28
AKTIVITETER FÖR ATT UTVECKLA DE YNGRE SKOLBARNENS SPRÅK .....	55
AKTIVITETER FÖR SPRÅKUTVECKLING I MELLANÅLDRARNA .....	56
AKTIVITETER FÖR SPRÅKUTVECKLING UNDER DE SENARE SKOLÅREN .....	57
AKTIVITETER FÖR SPRÅKUTVECKLING PÅ GYMNASIESKOLAN OCH KOMVUX .....	58
5. Specialpedagogik .....	59
SPECIALPEDAGOGIKENS ROLL I PROJEKTEN .....	59
AKTIVITETER VID SPECIALUNDERVISNING .....	66
6. Elevröster om läsning och skrivning .....	67
DET ÄR VIKTIGT ATT KUNNA LÄSA OCH SKRIVA .....	67
MAN BLIR BÄTTRE GENOM ATT TRÄNA .....	69
VAD KAN SKOLAN GÖRA? .....	70
VAD ÄR ROLIGT I SKOLAN? .....	71
ATT LÄRA SIG LÄSA OCH SKRIVA .....	72
SAMMANFATTNING .....	73

<b>7. Kompetensutveckling</b>	<b>74</b>
MÅL, FORM OCH GENOMFÖRANDE	74
NÄTVERKSKONFERENSERNA	76
EXEMPEL PÅ SYFTEN MED OCH RESULTAT AV KOMPETENSUTVECKLING	76
KOMPETENSUTVECKLING FÖRÄNDRAR	79
HINDER FÖR VIDAREUTBILDNING OCH KOMPETENSUTVECKLING	80
<b>8. Svensklärare och karaktärsämneslärare</b>	<b>82</b>
LÄRARNAS SYN PÅ LÄS- OCH SKRIVUTVECKLING	83
KOMPETENSEN INOM LÄS- OCH SKRIVUTVECKLING	86
LÄRARNAS SYN PÅ SAMARBETE	89
UPPLEVDE MAN EN BARRIÄR MELLAN SVENSK- RESPEKTIVE KARAKTÄRSÄMNESLÄRARE?	93
SAMMANFATTNING	95
<b>9. Utvecklingsprocessen</b>	<b>97</b>
FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR SKOLUTVECKLING	97
VAD HAR LÄRARNAS UPPFATTAT SOM MEST BETYDELSEFULLT?	100
LÄS- OCH SKRIVPROJEKTETS EFFEKTER	103
HUR SKA SKOLORNA FORTSÄTTA SITT ARBETE I FRAMTIDEN?	107
<b>10. Tid</b>	<b>111</b>
TA VARA PÅ TIDEN.	112
<b>11. Diskussion</b>	<b>116</b>
TID FÖR REFLEKTION	116
FÖRÄNDRING AV ARBETSFORMER	117
ATT HÅLLA LÄSLUST OCH SKRIVGLÄDJE VID LIV	119
SKOLUTVECKLING	122
TILL SIST	123
<b>12. Sammanfattning</b>	<b>125</b>
<b>Deltagande skolor</b>	<b>127</b>

# 1. Inledning

Av alla skolor som hörsammat Skolverkets erbjudande om att delta i den stora satsningen "Skola för utveckling", inom området Läs- och skrivutveckling valdes så småningom 44 skolor spridda över landet. I en av dem finns Paulina som är fem år. Hon tillbringar dagarna i en förskolegrupp där hon varje dag har språksamling tillsammans med sina kamrater. En dag sitter hon vid bordet och ljudar viskande för sig själv.

*"En pap-pi-k-oja" ljudar hon och skriver allting nästan rätt med en rejäl tuschpenna.*

*"Hur kommer det sig att du kan skriva så att jag kan läsa vad det står?", frågar rapportören.*

*"Jaha du", svarar Paulina. "Jag tog en penna jag, och försökte. Och kan du tänka dig att det lyckades på första försöket!"*

Paulina har lärt sig läsa och skriva riktigt bra. Hon vet inte riktigt hur det har gått till, men svårt var det inte det förstår man av hennes uttalande. Hon delar denna upplevelse av att det är ganska enkelt att lära sig läsa och skriva med många barn. Men skrivglädjen ska hållas vid liv och utvecklas under alla skol-åren. För man kan inte klara sig i livet om man inte kan läsa och skriva, det är ungdomar idag på det klara med, har vi fått erfara.

Skolan har ett ansvarsfullt uppdrag i att leda barnen in i läsandets och skrivandets värld, i att få barnen att upptäcka lusten i att läsa en bok och att kunna fästa sina tankar på papper. Alla i skolan delar på detta ansvarsfulla och fantastiska arbete. Men alla elever är olika och lär sig på olika sätt och på olika lång tid och med olika behov av stöd.

Den här rapporten grundar sig på de iakttagelser, stora som små, som vi rapportörer gjort på de skolor vi besökt. Vi rapportörer är Ann Boglind, Eva-Marie Dahl, Anita Mattsson, Ulla-Britt Persson och Lotte Wellton. Det är viktigt att komma ihåg att dessa skolor är mycket olika. De är spridda över landet, de finns på landsbygden och i storstäder, de är olika i storlek, socialt upptagnings-

område för eleverna samt när det gäller ålder och utbildning hos lärarna etc. Men de har en sak gemensamt; de har under två läsår valt att arbeta extra mycket med läs- och skrivutveckling.

Det vi fem rapportörer sett är att vägarna är många och att fantasin, kunnandet och engagemanget i skolorna är stort. Vi ska i denna rapport försöka ge en bild av de samlade intryck vi fått när vi besökt skolorna. Vi har i två års tid upplevt skolornas vardag, talat med lärare och elever, tagit del av glädjeämnen och bekymmer och haft förmånen att få följa skolornas arbete.

I inledningsskedet fick skolorna veta att hela skolan skulle ingå i utvecklingsarbetet och inte bara några få lärare eller mindre grupper. Varje skola skulle utforma sina mål och sitt sätt att arbeta utifrån egna villkor och förutsättningar. Att skolor som ger sig in i ett sådant här arbete sätter som motiv/mål att förbättra elevernas tal- och skriftspråk, att utveckla deras tanke och reflektionsförmåga – och att på alla sätt underlätta för eleverna att lyckas i skolan stod tidigt klart och var inte särskilt förvånande. Inte heller att detta motiv ledde till att lärarna förändrade sin inställning till "läs och skriv" och att öppenheten och samarbetet mellan olika lärargrupper ställdes i fokus.

Men man måste slås av den mångfald och rikedom på metoder, modeller och aktiviteter – och av deras variationer. Vi ska försöka att visa på mångfalden i arbetssätt och de metoder som tillämpas. Vi ger ett spektrum av exempel från verksamheten som bedrivs ute på förskolor och skolor. Några beskrivs i text och övriga presenteras kortfattat i tabellform.

Några barn och elever har svårare än andra att lära sig läsa och skriva och naturligtvis finns de även på dessa skolor. Specialpedagogiken borde ha en given plats i ett utvecklingsområde av detta slag, men det har den inte alltid. Hur olika man använder sig av de resurser som står till buds i skolorna ger vi exempel på, men också hur man kan arbeta förebyggande, åtgärdande eller med kartläggningar och tester.

Skolorna fick vid projektstarten veta att de under processens gång skulle formulera de uppkomna behoven av kompetensutveckling inom området samt diskutera i vilka former dessa kunde tillgodoses. Att kompetensutveckling är av betydelse i utvecklingssammanhang står helt klart. Flera av skolorna har upptäckt och tillgodosett behovet av kompetensutveckling på en rad olika sätt, medan andra inte alls upptäckt det. Vi återkommer till detta i flera delar av vår rapport.

Huvudaktörerna i en skola är alltid eleverna. De har här som alltid mycket kloka och kreativa tankar kring sitt lärande och sin lärandemiljö. Vi har låtit dem komma till tals i ett eget kapitel. Eleverna vet ganska bestämt hur det borde vara i skolan och vilken hjälp de behöver ha. Att lärande är en egenaktivitet råder det ingen tvekan om.

I skolorna finns olika lärarkategorier och lärare med olika utbildning och intresseområden. Att samarbeta är inte alltid enkelt men en strävan mot att så ska ske och att läs- och skrivutveckling är ett gemensamt ansvar för alla är de flesta överens om. Vi har närmare studerat och beskrivit hur kärnämnes- och karaktärsämneslärare på gymnasieskolan ser på läs- och skrivutveckling.

Vi försöker också ge en bild av hur detta utvecklingsarbete har upplevts ute på skolorna. Vilka förutsättningar behövs för att det ske någon utveckling överhuvud taget? Och vad var särskilt intressant i detta utvecklingsarbete och vad fick det för effekt? Och inte minst intressant; hur tänker skolorna gå vidare?

Under den tid vi besökt våra skolor har vi då och då stannat upp och talat om hur olika man förhåller sig till tiden. Tid är en betydelsefull faktor i utvecklingsarbete det har vi förstått, men det är slående hur olika man förhåller sig till tid ute på skolorna. Vi har samlat ihop och tittat lite närmare på detta märkliga fenomen.

Rapportörsgruppen står gemensamt för innehållet i denna rapport även om Anita Mattsson har haft uppgiften att slutligt sammanställa den.





## 2.

# Rapportörens arbete

Vi har under de två åren gjort ett antal kortare och längre besök i skolorna. I skolorna har vi besökt lektioner, deltagit i möten och konferenser av olika slag. Under projektets gång har vi samtalat med rektorer, lärare och elever och övrig personal. Vid de sista besöken gjorde vi en summering av de två projektårens arbete. Då ställdes frågor kring vad som är förutsättningarna för att skolutveckling ska ske och vilken betydelse (effekt) projektet har haft för skolan, eleverna och lärarna. Vi frågade också om projektarbetet har lett till en förändrad syn på läs- och skrivutveckling och om de känner sig nöjda med vad de åstadkommit. Vi frågade också med vad och hur de tänker arbeta vidare. Vi har också frågat om det funnits något som har haft speciell betydelse under projektarbetets gång.

En hel del material har vi samlat på oss såsom lokala planer, kursplaner, protokoll och elevarbeten från skolorna. Detta material utgör underlag till denna rapport och de beskrivningar vi gjort av varje skola. Både rapporten och skolbeskrivningarna är ett urval av det vi sett på skolorna. Rapporten beskriver gemensamma huvuddrag och i skolbeskrivningarna har vi försökt få fram det speciella med varje skola. I rapporten ger vi många exempel från skolorna. I den aktuella skolans skolbeskrivning är olika aktiviteter närmare beskrivna. Skolbeskrivningarna finns tillgängliga på Internet. Möjligheten att ta kontakt direkt med en skola för att få veta mera finns naturligtvis också. Det som beskrivs i rapporten är det som förekommer ofta och på flera skolor.

För att visa på mångfalden av aktiviteter har vi ställt samman det vi sett i tabeller efter åldersgrupper när det gäller förskolebarn och sexårsgrupper, de yngre skolbarnen, mellanåldrarna, de äldre eleverna samt gymnasiet inklusive komvux. Dessa tabeller finns i kapitel 4. En lista med aktiviteter inom specialundervisning presenteras i slutet av kapitel 5.

Till en början försökte vi hitta enhetliga begrepp för olika grupper. Men vi fick ge upp. I någon skola använder man fortfarande den gamla stadietecken-ingen, mellan och hög. I en annan talade man om "år 6". Nästa om sexåringar

och 6–7–8-års grupper och 3–4–5-or. Vi valde att istället använda oss av de begrepp som användes i skolorna och som var relevanta för deras verksamhet.

Fler ord i skolans rika flora har vållat oss bekymmer. När blir ett barn elev? Vi vet inte och därför använder vi båda orden. Det innebär att barn i barnomsorg och förskola ibland benämns elever, mera sällan kallas elever i grundskola och gymnasium barn. På många ställen i texten använder vi oss av beteckningen lärare som samlande uttryck för den pedagogiska personalen i en skola och ibland benämns de pedagoger eller personal. I annat fall skriver vi ut deras titel t.ex. förskollärare eller fritidspedagog.

Denna rapport handlar inte om ett ”projekt”. I det nyhetsbrev som först fångade skolornas intresse och fick dem att sända in sin intresseanmälan används inte ordet projekt. ”Skola i utveckling” handlar om skolutveckling av bestående karaktär. Att skolorna förstått detta framgår av vår rapport. Vissa skolor vill inte heller använda sig av begreppet projekt då det i skolsammanhang kan ha en negativ klang och beteckna något som pågår ett tag och sedan avslutas. Att vi i rapporten använder oss av ordet projekt beror enbart på att vi inte hittat något bättre samlande uttryck för det arbete som förekommer på skolorna inom utvecklingssatsningens ram.

I kapitel 9, avsnittet Förutsättningar för skolutveckling, används begreppen skolutveckling och projekt synonymt eftersom det i en mening är så att läs- och skrivutveckling är ett utvecklingsprojekt med läs- och skrivinriktning.

Rapporten beskriver i en första del de intentioner skolorna gick in i projektet med och hur dessa förändrades under projektets gång. Vi talar också om hur inställningen till läs och skriv förändrades hos lärarna allteftersom medvetenhet ökade, och vi ger en del exempel på vad skolornas projekt innehåller. Vi beskriver också de utvecklingsprocesser som förekommit inom läs- och skrivprojektets ram men som förmodligen är av mer generell natur.



# 3.

## Intentioner, förväntningar och resultat

### Intentionerna och hur de har förändrats

Vid vårt första besök på skolorna hösten 1996 försökte vi ta reda på vilka intentioner skolorna hade, varför de anmält sitt intresse för att delta och vilka mål de hade satt upp för sitt läs- och skrivutvecklingsarbete under de två projektåren. Målen fanns beskrivna i intresseanmälan, inte sällan i termer av aktuella pedagogiska nyckelord som nätverk, arbetslag och helhetssyn. Men fanns det även andra, outtalade motiv för skolornas deltagande? Vi tyckte oss finna att så var fallet. Om man t.ex. hade formulerat mål som gällde att förändra och förbättra arbetssättet i skolan, så kunde i det också ligga en önskan att få lärarna att samarbeta över stadie- och ämnesgränser. Vi menar inte att det skulle finnas några motsättningar i de uttalade och outtalade motiven (även om det är möjligt) utan att de outtalade motiven kan vara förborgade för dem som formulerat målen. I dessa fall kan mycket väl de outtalade motiven bli synliga efter hand. De olika motivgrupper vi kunde se var följande:

*Inlärnings- och utvecklingsmotivet* har en klar elevfokusering och kan beskrivas i termer som att förbättra elevernas tal- och skriftspråk, att utveckla deras tanke- och reflektionsförmåga, att underlätta för eleverna att lyckas i skolan, att öka deras självförtroende och utveckla deras självständighet i lärandet, eller att skapa läs- och skrivlust hos eleverna. Detta motiv företräds oftast av lärare men också av rektorer och är i de flesta fall klart uttalat.

*Kompetensmotivet* riktar sig i första hand till personalen, men indirekt också till eleverna. Det kan innebära en vilja att ge lärare och annan personal mera kunskaper inom läs- och skrivområdet och höja deras medvetandenivå, att säkerställa uppfyllandet av läroplanens mål för läsning och skrivning, att förbättra undervisning och arbetssätt och att frigöra outnyttjad kompetens och kapacitet hos lärarna. Motivet är inte alltid klart uttalat och företräds av både lärare och rektorer, med en viss skillnad i formuleringen.

*Det sociala motivet* förekommer sällan som ensamt motiv. Det företräds av såväl rektorer som personal och gäller oftast skolan som helhet. Det kan handla om att få personalen att samarbeta för att stärka sammanhållningen och för att skapa ett bättre arbetsklimat, att få alla att känna sig delaktiga i skolans verksamhet, att förbättra relationerna mellan personalen och eleverna eller att överbygga klyftor mellan olika personalkategorier. Men det kan också gälla nätverksbygge med andra skolor för utbyte av idéer och erfarenheter (och kanske för att få visa upp något man är stolt över) och för att få möjlighet att komma bort från skolans vardag, få distans till den. Detta motiv kan vara både uttalat och dolt.

*Organisationsmotivet* är ofta, men långt ifrån alltid, ett skolledarmotiv, där skolans organisation ställs i fokus. Det är inte klart uttalat och förekommer inte ensamt, men det skymtar ofta fram i diskussioner med rektorer och ibland med lärare, och då i synnerhet när det gäller integration av olika ämnen eller åldersgrupper. Ibland finns det ett dolt motiv som innebär att projektet kan användas som verktyg i olika sammanhang, bl.a. för att förändra organisationen, t.ex. klassindelning eller schemaläggning (t.ex. periodläsning), eller som ett sätt att få mer pengar eller mer uppmärksamhet från omgivningen.

I början av projektet var inlärnings- och utvecklingsmotivet det utan tvekan starkaste. Det var också det enda som förekom som ensamt motiv. På några skolor var kompetensmotivet eller det sociala motivet det mest framträdande, medan organisationsmotivet enbart var sidoordnat. Kompetensmotivet förekom ofta parallellt med det sociala motivet men lika ofta tillsammans med inlärnings- och utvecklingsmotivet. Det fanns också skolor där vi kunde se alla fyra motiven. Vi har inte haft någon ambition att försöka sortera skolorna efter vilka motiv de haft för sin medverkan i läs- och skrivprojektet. Istället ska denna indelning ses som ett sätt att studera vilka eventuella förändringar som skett på skolorna under de två projektåren.

Först bör vi konstatera att motiven tycks vara ganska konstanta. Det verkar som om de flesta skolor gått in för att hålla fast vid den väg de stakat ut vid projektets början. Mycket har dock skett på vägen, som direkt eller indirekt har påverkat läs- och skrivutvecklingsarbetet. Åtskilliga skolor har råkat ut för besparingar, ombyggnader, organisationsförändringar av olika slag, rektorsbyten och inre konflikter, som har skapat oro och osäkerhet. Under sådana omständigheter är det anmärkningsvärt att man i så stor utsträckning har hållit fast vid det man föresatt sig. Kanske är läs- och skrivutveckling tillräckligt neutralt – eller till-

räckligt viktigt – för att behålla sin prioritet i trängda lägen. Detta är i varje fall ett av de perspektiv som vi tyckt oss finna när det gäller att definiera vad läs- och skrivutveckling är:

Alla i skolan är överens om att läsning och skrivning är något av det viktigaste skolan har att förmedla – alltså är läs- och skrivutveckling något som alla borde ha ansvar för, ett ansvar som skolan inte kan avsäga sig i något läge.

Det bör emellertid tilläggas att det finns några enstaka fall där läs- och skrivprojektet ”kommit bort” när organisationsförändringar har skett.

De förändringar i motiven som skett har mest varit av den arten att något motiv fått en annan angelägenhetsgrad under projektets gång. På nästan alla skolor säger man i de summerande samtalen att samarbetet har förbättrats och att medvetenheten har höjts bland personalen. Vi har också kunnat observera på en del håll vid våra besök att det sociala motivet efterhand har framträtt allt tydligare. Man kan också ha utgått från ett klart kompetensmotiv men sedan gradvis hamnat i en större elevfokusering, eftersom man insett att eleverna inte kan vänta – deras behov måste tillgodoses och det gäller att snabbt göra något. I andra fall var kompetensmotivet från början sekundärt men blev mer framträdande efterhand, därför att man insåg att en förändring av undervisningen förutsatte en höjning av lärarnas kompetens. Uppfattningen att lärarnas kompetens och elevernas lärande är två sidor av samma mynt har därmed blivit allt tydligare – det ena ger det andra, och vad som är krona respektive klave skiftar från tid till annan.

Organisationsmotivet kan ha fått större tyngd då en förändring av annat slag varit aktuell. Om en skola ska övergå från åldersblandade till åldershomogena grupper, kan arbetet med läs- och skrivutveckling fungera som ett sammanhållande kitt. Å andra sidan kan vissa skolor ha börjat i ett organisationsmotiv som senare utvecklats till ett klart kompetensmotiv. Det gäller framför allt i några fall då rektor varit initiativtagare till skolans medverkan. Den aktuella integrationen av skolår och ämnen innebär ofta att lärarna måste bredda sin kompetens till att gälla fler ämnen eller åldersgrupper. Oavsett vad man tycker om en sådan förändring måste den ju göras, eftersom den är en del av den nya läroplanen, och alltför många lärare inser nödvändigheten av kompetensutveckling för detta ändamål. Att använda läs- och skrivprojektet som sammanhållande länk har i vissa fall visat sig vara lyckat, lärarna i grundskolan har lätt att uppfatta denna länk.

En del motivförskjutningar har också varit av mera tillfällig art. Överlag kan vi dock säga att inlärnings- och utvecklingsmotivet har varit det starkaste under hela projektet, även om kompetensmotivet blivit tydligare under tiden. Det senare kan delvis bero på hur man definierar kompetens på olika nivåer i skolsystemet. Det finns t.ex. en tendens att lärarna i gymnasieskolan har en individ- och ämnesinriktad syn på kompetens, dvs. de relaterar sina behov av kompetensutveckling till sitt eget undervisningsämne. Däremot ser lärarna i grundskolan, framför allt i de lägre årskurserna, oftare sina kompetensutvecklingsbehov i relation till alla ämnen och till de kollegor de förväntas samarbeta med. De är därför mer benägna att satsa på fortbildnings-/kompetensutvecklingsaktiviteter som är gemensamma för flera skolor och ämnen.

Gymnasieskolans struktur har förändrats på senare år till att bli kursinriktad istället för ämnesinriktad, men fortfarande återstår problem med t.ex. schemaläggning, olika ansvarsområden, praktikinslag, variationer i timantal mellan lärare och ämnen, vilka försvårar samarbetet. När var och en värnar om sitt blir det också svårt att hävda det gemensamma. Trots dessa svårigheter har flera gymnasieskolor gjort lovärda försök att behålla läs- och skrivutvecklingsarbetet i fokus för verksamheten – både vad gäller undervisning och kompetensutveckling – med större eller mindre framgång.

Detsamma kan sägas gälla för de grundskolor där man har elever i de högre årskurserna – den komplicerade strukturen i den del av skolan som fortfarande ofta benämns "högstadiet" medför att organisatoriska frågor lätt kommer i förgrunden. Att hitta – eller att för den delen skapa – en gemensam syn i något avseende kan då vara svårt. Även här såg vi först en tendens till att lärarna var mer intresserade av hur läsning och skrivning kunde utvecklas i deras egna ämnen, men efter hand som läs och skriv utvecklades till hela skolans projekt blev intresset större för gemensamma aktiviteter. Ofta var svensklärarna de mest tongivande i läs- och skrivprojektets "högstadiedel", och det fanns de svensklärare som utgick från att projektet bara skulle gälla ämnet svenska. Detta synsätt förändrades till stor del under de två åren.

Vi såg också exempel på 0–6-skolor där intresset från t.ex. 4–6-lärarna från början var ganska svalt men där det redan under första året växte betydligt. På en sådan skola, bestod t.ex. projektgruppen av två 1–3-lärare, en förskollärare och en fritidspedagog, och 4–6-lärarna tyckte mena att projektet mest gällde "*förebyggande och grundläggande verksamhet*". Deras inställning ändrades väsentligt. Under det summerande samtalet i slutet av vårterminen 1998 var dessa lärare

angelägna att framhålla hur väl de nu förstod att elevernas läs- och skrivutveckling är något som alla i skolan har delansvar för.

De organisatoriska förändringarna i skolan innebär ju bl.a. att förskollärares och fritidspedagogers verksamhet integreras i skolan. På vissa skolor har integreringen redan skett, successivt och utan några större problem, på andra har detta arbete bara påbörjats. Att det ska gå utan svårigheter är inte på något sätt självklart – det är i grunden två olika kulturer som möts, som ska fungera tillsammans och helst smälta samman. Vi har under de två projektåren sett exempel på både lyckosamma och mindre lyckosamma lösningar, men det kan inte uteslutas att läs- och skrivprojektet har varit ett betydelsefullt instrument för att underlätta detta arbete. Olika personalkategorier tycks ha fått upp ögonen för varandras olika kvaliteter och vars och ens bidrag till elevernas totala situation i skolan.

### **Hur uppfattar skolorna begreppet läs- och skrivutveckling?**

Vad som görs och hur det görs beror ofta på hur man uppfattar och vilken innebörd man lägger i olika begrepp. Att bestämma innebörden i ett så komplicerat och vittomfattande begrepp som läs- och skrivförmåga är givetvis inte lätt. Det har därför inte heller varit lätt att få ett entydigt svar på frågan om vad läs- och skrivutveckling är. Ändå är det troligt att skolorna har utgått från någon slags definition när de bestämt målen för läs- och skrivarbetet och innehålllet i sitt "projekt". Vi menar att någon slags uppfattning, mer eller mindre medvetet, legat till grund för skolornas intentioner. Vid vårt allra första besök i skolorna hösten 1996 försökte vi, genom samtal med lärare och skolledare samt med hjälp av dokument och målbeskrivningar, utröna vilka uppfattningar som förekom på skolorna vid starten. Vi har kallat dessa uppfattningar eller definitioner för perspektiv. Eftersom vi tyckte oss se en del gemensamma drag på flera skolor gick dessa perspektiv att sammanföra till fem olika. Ofta förekom emellertid mer än ett perspektiv på samma skola och de kan ibland vara svåra att särskilja. Perspektiven är:

Ett *funktionellt perspektiv*, som kännetecknas av uppfattningen att läs- och skrivutveckling är något som alla elever måste gå igenom på ett framgångsrikt sätt för att klara sig i livet. Utifrån en sådan uppfattning arbetar skolorna med systematisk träning av läsning och skrivning, i de lägre åldrarna också med träning av språklig medvetenhet, allt för att förbättra elevernas funktionsella färdigheter och ge dem en vana att uttrycka sig i tal och skrift, som de har nytta av hela livet. Det innebär också att ge eleverna en bättre livskvalitet.

Ett *instrumentellt perspektiv*, enligt vilket läsning och skrivning är viktiga medel för elevernas lärande. Goda läs- och skriftfärdigheter ger goda resultat i alla ämnen, eleverna får bra betyg och kan gå vidare till högre studier.

Det instrumentella perspektivet blir mer framträdande under de senare skolår- en, eftersom de flesta utgår från att läs- och skriftfärdigheterna befästes under de första skolår- en. Men även bland lärarna i mellanår- en (år 4–6) finner vi ut- tryck som ”läsa för att lära” och en del barn börjar ”forska” redan under första skolåret (dvs. läsa och skriva ner fakta inom ett visst tema och att hämta dessa fakta från olika källor). På gymnasienivå är individuella program exempel på detta perspektiv. Där arbetar man för att befrämja elevernas lärande med siktet inställt på att de sedan ska kunna gå vidare på något nationellt program.

Ett *integrationsperspektiv*, som innebär en uppfattning att läs- och skrivutveckling är den röda tråden genom hela skolan, att läsning och skrivning ingår i alla ämnen och i alla skolår.

Enligt denna uppfattning blir det viktigt att lärarna kan samarbeta, att de har en gemensam grundsyn, i varje fall vad gäller läs- och skrivutveckling. På skolor med detta perspektiv gör man mycket tillsammans, arbetar över skolår- och ämnesgränser med t.ex. temaveckor, läsgrupper och gemensam kompetensut- veckling inom läs- och skrivområdet.

I ett *metodperspektiv*, definieras läs- och skrivutveckling i termer av ett problem som ska lösas eller förebyggas genom användande av en viss metod eller modell. En specialskola för dyslektiker inriktar sig på att finna en variation av metoder för att kunna tillgodose sina elevers olika behov, medan en särskola prövar en metod som är utarbetad särskilt för särskoleelever. Vissa skolor hittar en mo- dell, t.ex. Learning styles, som hela skolan kan använda, andra koncentrerar metoden eller modellen till vissa grupper, t.ex. sexåringar (Bornholmsmodel- len), eller till specialundervisningen, t.ex. Reading Recovery, Wittingmetoden, Lexia. Åter andra skolor går in för att utveckla sin egen modell som sedan kan utgöra skolans profil.

I ett *enighetsperspektiv*, kan alla lärare enas om att funktionell läs- och skriftför- måga är något av det viktigaste som skolan har att förmedla. En positiv tolkning av detta perspektiv innebär att man agerar efter innebörden i påståendet och låter allt arbete genomsyras av denna enighet. Det är emellertid lätt att ganska oreflekterat ställa sig bakom påståendet utan att det egentligen behöver leda



till någon handling. Läsning och skrivning är viktiga färdigheter, men det faller på någon annans ansvar, t.ex. svensklärarens eller lägstadielärarens, att se till att eleverna bibringas dessa färdigheter. Ansvaret för projektaktiviteternas genomförande lämnas gärna över till en liten grupp, och vissa kollegor tar del i de gemensamma aktiviteterna utan att för den skull ändra sitt arbetssätt. Givetvis kan detta perspektiv också leda till ökat samarbete och till integration.

## Har skolorna ändrat uppfattning i fråga om läs- och skrivutveckling?

En av de frågor vi ställde till projektgrupperna vid vårt sista besök på skolorna var om de uppfattade att deras inställning till läs- och skrivutveckling hade förändrats under projektiden och vad detta i så fall kunde bero på. Man skulle kunna formulera det vanligaste svaret så här: *"Vi har fått en större medvetenhet om språkets betydelse i skolan och om läsningens och skrivningens viktiga roll i alla ämnen"*.

Det är ändå inte alla skolor som tycker att deras uppfattning av eller inställning till läs- och skrivutveckling har förändrats. En del tycker att det de tidigare tänkt och trott på har bekräftats under de två projektåren. Vi tycker oss märka att detta i synnerhet gäller lärare i de lägre skolåren och i gymnasieskolan. Skulle detta i så fall innebära att deltagande i projektet har betytt mest för lärare i skolåren 4 till 9? Det finns faktiskt vissa tendenser åt det hållet, exempelvis lärare i mellanåren (4–6) som säger att de först nu upptäckt vilket betydelsefullt arbete lärarna i de lägre skolåren gör och att de inte tidigare insett hur omöjligt det är att ställa samma krav på alla elever när de börjar sitt fjärde skolar. Eller de 7–9-lärare som nu säger sig ha insett att läsning och skrivning är lika betydelsefulla funktioner i alla skolans ämnen och att skrivning faktiskt kan användas som redskap för lärandet i stort.

På de allra flesta skolor tycker man sig ändå se en allmän förändring i sin inställning till läs- och skrivutveckling. Förändringen består framför allt i en bättre förståelse för elever med läs- och skrivsvårigheter samt i en fördjupning och breddning av lärarnas kompetens, vilket ju också var ett av huvudsyftena med hela satsningen från Skolverkets sida. Men vi ska inte glömma bort att det finns några skolor där lärarna (framför allt de i projektgruppen) upplever att förändringen överlag har varit liten. Vad denna uteblivna förändring beror på diskuteras i annat sammanhang.

### Ökad medvetenhet är den vanligaste förändringen

De utsagor som gäller hur lärarnas inställning förändrats kan sammanfattas i följande punkter:

- större medvetenhet
- fördjupade insikter
- större förståelse
- ökat samarbete

Förändringarna kan hänföras till både intellektuella, emotionella och sociala kategorier. Några menar också att lärarnas allmänna inställning till läsning och skrivning har blivit mer positiv. Både lärare och elever har blivit mer intresserade av litteratur och har t.ex. på några skolor anammat idén att under vissa perioder börja dagen med 20–30 minuters tyst läsning. Lärare och elever sitter då tillsammans och läser var sin bok (av eget val) utan några krav på redovisning. På andra håll har alla aktiviteter kring läsning och skrivning, såsom författarbesök, tävlingar, utställningar av egenhändigt förfärdigade böcker, gjort att även de tidigare läs- och skrivovilliga har blivit inspirerade att delta i aktiviteterna.

Den ökade medvetenheten gäller språket i allmänhet, men också mera specifikt språket i fakta- och skönlitteratur. Många lärare har fått ett större intresse för språkliga frågor och de pedagogiska diskussionerna har tagit fart. Man diskuterar språket i olika texter, dvs. om språket i en viss bok passar för en viss elevkategori. Man diskuterar olika litteraturgenrer, när det är lämpligt att införa stavningsregler eller börja med språklära osv. Medvetenheten gäller också hur viktigt det är att satsa på systematisk läs- och skrivträning i de tidiga åldrarna eller att specialpedagogiska insatser bör komma så tidigt som möjligt. Insikten att begreppsuppfattning och ordkunskap är grundläggande för läs- och skrivinläringen har bidragit till att man på många skolor är överens om att satsa på de yngre barnen. I detta sammanhang har det också blivit tydligt för många att en systematisk träning av allmänna språkfärdigheter, inklusive språklig medvetenhet, i sexårsåldern (och helst ännu tidigare), ger goda effekter.

Att tanken och språket hänger intimt samman kan verka självklart, men just detta samband tas fram på ett par skolor som något lärarna blivit särskilt medvetna om sedan de börjat med processkrivning i andra ämnen än svenska. Även på andra håll poängterar man att eleverna visat prov på större klarhet i tanken sedan de börjat använda skrivandet som instrument för lärandet. Detta är bara ett exempel på att lärarnas ökade medvetenhet också spridit sig till eleverna,

något som framhållits på många skolor när vi diskuterat läs- och skrivprojektets betydelse för eleverna.

Det är svårt att skilja mellan medvetenhet och insikter, men kanske kan man säga att medvetenhet är ett steg på vägen till insikt. Vi hittar ett exempel från en skola där projektgruppen uttrycker sin förändring på följande sätt: *"Tidigare var vi medvetna i teorin, nu har vår medvetenhet konkretiserats, vi har sett hur goda idéer kan förverkligas"*. Deras projekt har kommit att omfatta nästan hela skolan (en 0–9-skola), även om inte alla lärare har deltagit helhjärtat i aktiviteterna, och skolan tillhör dem som har upptäckt hur mycket lärarna har att ge och lära av varandra, oavsett vilket skolar eller vilket ämne de undervisar i.

Just insikten att alla lärare på sitt sätt bidrar till helheten har blivit betydelsefull på många skolor. Den har lagt grunden till en större förståelse och respekt för olikheter i metoder och arbetssätt, men också till en förståelse för att dessa olikheter inte nödvändigtvis hindrar att alla strävar mot samma mål. Läsning och skrivning är viktiga ingredienser i skolan överhuvudtaget, vilket faktiskt tas fram som en ny insikt på flera skolor. En del matematiklärare, t.ex., har inte tidigare sett så tydligt att vissa matematiksvårigheter har sin grund i läsproblem snarare än i räkneproblem.

Större förståelse för elever med, eller i, svårigheter återkommer ganska ofta som en konsekvens av projektet i projektgruppernas resonemang – och det gäller för lärare på alla nivåer i skolan. Med den större förståelsen följer något som kan betecknas som ett "diagnostiskt synsätt", dvs. att man dels ser och analyserar elevens problem, dels försöker hitta individuella lösningar. Ett individinriktat arbetssätt leder också till att läraren lär känna sina elever bättre och får lättare att förstå hur de tänker.

Öppenhet är ett nyckelbegrepp, inte minst som grund för ett bättre samarbete. En ökad beredskap för att ta till sig idéer från såväl kollegor som från forskare och experter tas fram som en förändring jämfört med tidigare. Eftersom den pedagogiska diskussionen har tagit fart, har det också blivit vanligare att man delger varandra sina erfarenheter från olika kurser, konferenser och föreläsningar. En del skolor har ett system med individuell fortbildning, och där har man gått in för att informera varandra om innehållet vid t.ex. ae-konferenser. Vad gäller Skolverkets träffar har det varit särskilt viktigt att föra vidare erfarenheter och upplevelser. Tilläggas bör att vi åtskilliga gånger fått höra att en del upplevelser är av så personlig art att de är svåra att förmedla till någon annan.

Och visst gäller det fortfarande att det är svårt att vara profet i sin egen stad, den större öppenheten till trots.

Inställningen till samarbete har trots allt förändrats på ganska många skolor. Läraryrket betraktas än idag som ett "ensamarbete". Föreställningen om att lärare har svårt att samarbeta är ganska vanlig, och man finner den inte sällan hos lärarna själva. Läs- och skrivprojektet har på flera skolor bäddat för samarbete, eftersom läsning och skrivning är en sammanhållande länk mellan olika ämnen och skolår. I förutsättningarna för "Skola i utveckling" ingick ju också att det skulle vara "hela skolans projekt", något som man verkligen tog på allvar på de flesta skolor. Att planera, diskutera och göra saker tillsammans blev relativt vanliga aktiviteter – i den mån det gavs tid till det. Tiden är nämligen en viktig faktor i detta sammanhang. På de ställen där samarbetet inte har fungerat så bra är bristen på tid en av de orsaker man för fram.

Ett ökat samarbete har fått till konsekvens att lärarna fått bättre insyn i varandras verksamhet, och att de också lärt känna varandra bättre personligen. Till detta har inte minst Skolverkets nätverksträffar bidragit, då personalen getts tillfälle att resa bort tillsammans och umgås under andra förhållanden än de vanliga. Kollegor som arbetat på samma skola i årtal och knappt ens känt varandra till namnet har genom läs- och skrivprojektet förts samman och kanske "upptäckt" varandra. Allt fler har blivit engagerade när de sett goda resultat av samverkan (glada och aktiva elever, bättre provresultat, positiv stämning osv.), och många har insett att samarbetet berikar arbetet och gör det roligt för både eleverna och lärarna själva. Arbetet med läs- och skrivutveckling har påbörjat en process som många tror kommer att fortsätta.

Större öppenhet kollegor emellan, större lyhördhet gentemot eleverna och en ändrad inställning till elever med problem, ett diagnostiskt synsätt, ett ifrågasättande av och reflektion kring sådant som tidigare tagits för givet nämns som förändringar i synsätt. Detta skulle kunna gälla för all skolutveckling, oavsett vilket ämne som står i fokus. Det är således inte unikt för en satsning på läs- och skrivutveckling. Om man försöker renodla och ta fram de utsagor som gäller för den satsningen tycks det viktigaste idag vara just att läs- och skrivutvecklingen och att språket placerats i fokus. Att detta går som en röd tråd genom skolan, i alla ämnen och genom alla skolåren, och att såväl lärare som elever och föräldrar blivit medvetna om hur viktigt språket är. *"Alla vägar vara lite svensk-lärare"*, säger någon.

Intensifierad lästräning ger goda effekter, det är en erfarenhet som lyfts fram på de skolor där man har anordnat läsveckor, åldersblandade läsgrupper eller perioder med mycket fri läsning. Skrivningen har lyfts i förgrunden på åtskilliga skolor. Tvärtemot vad man skulle kunna tro, med tanke på pedagogiska trender, så har processskrivningen slagit igenom. Den lanserades i Sverige redan för första gången för mer än tio år sedan. Vissa skolor har satsat på mycket speciella metoder och fler exempel skulle kunna nämnas som egentligen tyder på en sak: ökad uppmärksamhet ger positiva effekter.

#### Varför har inställningen förändrats?

Frågan varför de nämnda förändringarna i synsätt och inställning har inträffat återstår. De allra flesta svaren går ut på att de aktiviteter som riktat sig till lärarna har spelat en nyckelroll. Dels har Skolverkets konferenser, nätverksträffar och skolbesök bidragit i sig, dels har de gett upphov till olika läraraktiviteter på hemmaplan. Skolorna har på egen hand ordnat fortbildningskurser, föreläsningar, studiebesök, läsecirklar och diskussionsträffar med erfarenhets- och idéutbyte, många gånger inspirerade av innehållet i skolverksträffarna. Här har även interaktionen med Skolverkets personal haft betydelse.

Som svar på de frågor vi ställt i kapitel 2 kan vi alltså konstatera att det är fler skolor där det upplevs en förändring i inställningen till läs- och skrivutveckling än skolor där ingen sådan förändring skett. I många fall har det tillkommit en större förståelse för elever med störningar i sin läs- och skrivutveckling och nya metoder har hittats för att stimulera elevernas utveckling. En och annan missuppfattning har också eliminerats. Detta har säkert att göra med den ökade medvetenhet som omvitnats på de flesta av våra skolor. På vissa håll har den ökade medvetenheten kunnat avläsas i ett förändrat fokus i arbetet med eleven eller i en förändring av metoder och arbetssätt. På andra håll har det varit svårt att avgöra om denna ökade medvetenhet stannat på en teoretisk nivå utan att ge utslag i praktisk handling.

Variationen är stor och det finns skolor där projektgruppen tycker att förändringen uteblivit. I vissa fall kan detta kanske bero på för höga förväntningar eller att projektgrupperna har ställt alltför höga krav på sig själva när det gäller vad som är möjligt att åstadkomma.

## Målen för läs- och skrivprojektet

Vi har alltså funnit att skolorna i stor utsträckning har hållit fast vid de motiv de haft för sitt deltagande i läs- och skrivprojektet. Detta gäller också de uttalade målen för skolornas projekt. Alla skolor hade mål för sina projekt, men de var inte alltid tydligt och klart formulerade. Vid de summerande samtalen hände det att projektgrupperna återkom till sina målformuleringar, även om det var få som i det skedet hade hunnit utvärdera projektet för egen del (samtalen skedde i de flesta fall i maj månad 1998). För det mesta innehöll målbeskrivningarna åtskilliga punkter som dessutom kunde vara ganska olika till sin karaktär, från *"att ge alla lärare fördjupade kunskaper i läs- och skrivsvårigheter"* till *"att skapa ett öppet arbetsklimat i klassrummet"*.

Flera skolor hade en god balans mellan aktiviteter för eleverna och för personalen, men det fanns också exempel på skolor där målbeskrivningarna handlade mer om eleverna än om lärarna – eller tvärtom. Överlag var det så att aktiviteter tänkta för eleverna var mer detaljerade, vilket väl får anses naturligt, eftersom det är betydligt lättare att veta i vilka avseenden eleverna behöver utvecklas än vad lärarna behöver förbättra i sin undervisning. Elevernas prestationer bedöms och diskuteras, och deras behov fastställs utifrån vissa (objektiva) kriterier, medan lärarnas insatser sällan blir objektivt granskade och deras behov av fortbildning till stor del bedöms av dem själva (även om det förekommer idag att skolledare försöker göra denna bedömning). Vilka behoven är står därför ofta inte klart förrän t.ex. ett visst arbetssätt ska introduceras i klassen.

När det gäller läs och skriv uttrycktes målen ofta som att lärarna behövde förkovra sig i läs- och skrivsvårigheter. Man förväntade sig därigenom få till stånd en förbättring av villkoren för eleverna – de allvarliga fallen skulle kunna upptäckas och åtgärdas tidigare och lärare i de senare skolåren skulle få större förståelse för elever med läs- och skrivsvårigheter. Dessa förhoppningar har också infriats på flera skolor.

Fastän det ingick i förutsättningarna för projektet att det skulle gälla alla på skolan var det en del skolor som från början lade fokus på elever med svårigheter. I en del fall, då kanske specialläraren varit särskilt engagerad från början, flyttades fokus gradvis så att läs- och skrivutveckling kom att gälla alla elever. Man började alltmer tala om möjligheter istället för svårigheter, och därmed sades det bli lättare att få med sig kollegorna. Ett fåtal skolor kom å andra sidan att ägna mer tid åt elever med svårigheter än de tänkt från början. Oftast fanns det då ett reellt behov t.ex. ovanligt många lässvaga elever i en viss årskull, fler

invandrarbarn med bräcklig språkförankring, eller olika omflyttningar och personalbyten. I något fall uttryckte lärarna att denna fokusering hade haft menlig inverkan på projektet i övrigt, vilket vi också kunde observera.

## I vilken mån har då skolorna nått sina mål?

Naturligtvis varierar det mycket mellan skolorna i vilken mån de uppfattar att de uppnått sina mål. Blev det som ni hade tänkt er? var en av de frågor vi ställde till personalen vid vårt sista besök. På detta svarade en dryg fjärdedel *"det blev mer och bättre än vi hade förväntat oss"*, och nästan lika många svarade att det blivit vad de förväntat sig i vissa avseenden men inte i alla. I vissa fall var förväntningarna så låga från början, att det bara kunde bli bättre än de väntat. Det fanns också skolor där det rädde delade meningar om projektets framgång – i några fall var rektor nöjd men inte personalen. I andra fall var vissa personalkategorier nöjda medan andra inte tyckte sig ha fått ut något av projektet. Det fanns också några skolor där projektgrupperna hade svårt att svara på den frågan. I många fall är dessutom förväntningarna på en satsning av detta slag ganska personliga – om man lyckas eller ej beror i så fall ytterst på individen, vad hon eller han "gör av det".

En stor del av skolorna säger sig ha fått sina förväntningar infriade åtminstone i något avseende. Där man tyckte sig ha lyckats bra, ibland över förväntan, lyfte man fram orsaker såsom ambitiös och kompetent projektledning, god sammanhållning i kollegiet, större intresse än väntat, gott stöd från skolledningen och synbara positiva effekter. Det som nämndes som anledning till att projektets intentioner kommit på skam var t.ex. för litet engagemang hos vissa lärare, för litet stöd från skolledningen (ibland uteblivet finansiellt stöd). Man talade också om avsaknad av strategi för genomförande och uppföljning av projektaktiviteter och fortbildning samt besvikelse på Skolverket för uteblivet stöd. Trots allt var flertalet av skolorna nöjda med vad de åstadkommit, det gäller även de skolor där förväntningarna inte infriats. *"Det var i alla fall värt det arbete vi lagt ner"*, sades det på ett ställe. Och på flera skolor där vi inte sett mycket hända inom projektet var lärarna ändå positiva till projektet som sådant och tyckte att det fört med sig något, t.ex. större medvetenhet hos lärarna eller ett bättre arbetsklimat på skolan. Huruvida detta är ett uttryck för önsketänkande eller ett faktum är givetvis svårt att avgöra. Vad vi som observatörer har sett därvidlag varierar också – i något fall var det uppenbart att något hade hänt med lärarna, i ett annat fall upplevde rapportören ingen förändring.

# 4.

## Vad innehåller skolornas utvecklingsprojekt?

Vid våra besök i skolorna har vi fått se elever och lärare involverade och engagerade i en närmast oändlig mängd aktiviteter. Till en början upplevde vi rapportörer en svårighet i att skilja ut vad som gjordes till följd av projektet och vad som var vanliga skolaktiviteter. Att lära barn att läsa och skriva för att sedan under hela skoltiden vidareutveckla dessa färdigheter är ett av skolans mest grundläggande uppdrag. Det mesta man gör i skolan åtminstone i de tidigare åren har bäring på läsning och skrivning. Vi har därför inte funnit det meningsfullt att dra någon gräns utan i vår rapportering har vi följt det som skolorna själva har framhållit och velat visa oss.

Om vi nu övergår till att titta lite närmare på vad aktiviteterna består i är variationerna där minst lika stora. Vi börjar med att beskriva aktiviteter för de yngsta barnen i förskolan och de tidigaste skolåren. Därefter följer en lista på förekommande aktiviteter i den åldersgruppen. Sedan beskriver vi verksamhet i grundskola, gymnasium och vuxenutbildning. Den har i sin tur delats in i undergrupper ordnade efter aktivitetens innehåll och syfte.

### **Läs- och skrivverksamhet för förskolebarn och sexåringar**

I de skolor eller skolområden där förskolor, förskoleklasser, fritidshem och dagbarnvårdare ingår eller där flexibel skolstart tillämpas arbetar man ofta med att på olika sätt få barnen språkligt medvetna. Flexibel skolstart innebär i det här sammanhanget att det ibland finns sexåringar i skolan integrerade i skolverksamhet i olika omfattning, ibland i åldersblandade daghemsgrupper och ibland i sexårsverksamhet i förskolan. Mycket intressant verksamhet har förekommit för åldersgruppen 0–5 år och för sexåringar. Ett urval finns kortfattat beskrivna, övrigt återfinns i tabellform sist i avsnittet.

I flertalet förskolor har man redan innan projektet startade arbetat med språket på olika sätt. I många fall har personalen varit klar över vikten av att barnen



får goda möjligheter att utveckla ett rikt språk tidigt och har därför skaffat sig kompetensutveckling på området och också tillämpat sina kunskaper under en längre tid i barnarbetet. I andra fall har personalen fått upp ögonen för vikten av språkträning i samband med projektet. Många framhåller betydelsen av att de fått visa upp sin verksamhet för skolan och att detta har uppskattats. Man har på det sättet inspirerat varandra och samarbetet förskola-skola har stärkts.

Att arbeta med barns språk kan innebära att man läser och berättar sagor som barnen får återberätta med egna ord så som de har förstått dem och att man pratar om och befäster innehållet för barnen. På detta sätt hjälper man barn till begreppsbildning och språkförståelse. Ett annat sätt är att skapa en god språklig miljö genom att sätta upp textade skyltar där barnen lär sig känna igen ordbilder. Planschen med "Veckans dikt" sitter i barnens höjd och andra språkinspirerande material kan få ingå i barnens spontana lekar.

Den kompetensutveckling som har förekommit har i hög grad handlat om språklig medvetenhet. Att arbeta med sånglek och ramsor hör till förskolans traditionella arbetssätt och det har inte varit svårt för förskolepersonal att ta till sig detta. Personalen uttrycker sig som att det här är något de redan gör, men nu har de i ännu högre grad förstått hur viktigt det är att de små barnen får strukturerad och kontinuerlig träning under lekfulla former. Flera förskollärare menar att de aldrig varit med om att en sådan liten insats har gett så omfattande och snabbt resultat. Barnen leker med språket spontant och de lär sig oerhört mycket av de små språkstunderna som förekommer. På flera håll menar man att det arbetssätt man tillägnat sig under projektiden har kommit för att stanna och det kan bara utvecklas och bli bättre.

I vissa förskolor har man väl dokumenterad planering för barn som bara är två år. En språksamling för en grupp tvååringar kan gå till så att förskolläraren visar textade skyltar med barnens namn och frågar: "*Vems namn är detta?*" Barnen känner snart igen både sitt eget och sina kamraters namn. I samlingen förekommer också sånger och lekar. Ofta sitter de så här en liten stund varje dag.

Sexåringar har längre samlingar och innehållet är mer varierat. Ibland kan man hitta på rimord till olika djur och sedan skriva en rimvers. Tillsammans med en bild blir det sedan gruppens rimbok om djur. Den läser man sedan ur. Att vissa rim-par förekommer många gånger gör ingenting. De barn som vill och kan skriver själva orden. De andra får hjälp.

I många grupper, både i förskolegrupper och sexårsgrupper i skolan, följer man speciella program för fonologisk medvetenhet. Det kan vara program som språklekar efter Bornholmsmodellen eller modeller som bygger på Margit Tornéus teorier, t.ex. "Att arbeta med barns språk". Även annat material på samma tema förekommer. I flera fall förekommer lokala arbetsplaner som tagits fram av förskolepsykologer tillsammans med pedagoger. Gemensamt för alla är att de har en tydlig struktur och att de ska arbetas med kontinuerligt. Syftet är att få barnen att inse att språket har en formsida och en innehållssida och att kunna skilja dessa åt.

Att läsa sagor högt och sedan prata om innehållet och att låta barnen återberätta sagan förekommer ofta. Barnen hittar också på, skriver ner och ritar bilder till sina sagor. Sedan sätts bilderna upp och man berättar sagan om igen. En variation av sagoberättande är temaarbeten, långa innehållsrika teman om t.ex. troll, med inspiration från folksagorna. Sådana teman resulterar ofta i trolldrag som barnen gemensamt dramatiserar. Sagopåsar används också vid berättande. En vacker tygpåse fylld med små saker illustrerar en saga som barnen och lärarna berättar tillsammans. För de minsta barnen är detta värdefulla tillfällen till begreppsinnläring.

I vissa grupper gör barnen sina egna handdockor och ger dem identiteter. De hittar på namn, ålder och yrke och skriver en berättelse om dockan och vad den tycker om att göra. Dockorna kan få brev och skriver brev till varandra. Återigen skriver barnen själva eller så får de den skrivhjälp de behöver.

Sagotanter i vackra kläder kan komma på besök ibland, med en spännande väska med konstiga saker som behöver förklaras. De berättar sagor utan bok som barnen ibland får skapa slutet på. Ett liknande exempel är ordsnickare som kommer med en rejäl verktygslåda fylld med bokstäver. Barnen får hjälpa de lite "förvirrade" snickarna att stava och läsa ord.

Sexåringar och även yngre barn i vissa förskolor börjar med bokstavsarbete med hjälp av askar fyllda med lappar. På lapparna står barnets namn, namnen på barnets familj, kamrater och välkända föremål. Tillsammans med läraren läser barnen på lapparna och lite längre fram kan ordlapparna bli fler och ge barnen möjlighet att bilda meningar med innehåll som intresserar dem. Barnen uppskattar de här stunderna mycket och kommer själva och ber om dem.

I flera daghemsgrupper framhåller man vikten av att barnen får röra på sig. De behöver lära sig med hela sin kropp. I en sexårsgrupp kompletterar man arbetet med språklig medvetenhet med något som kallas skrivdans. Det går i kortet ut på att gå från grovmotorik till finmotorik. Barnen tränar på att göra vissa stora rörelser till mycket mäktig och pampig musik. Man gör sedan samma rörelser men i mindre format med kriterier på papper. Det blir en finmotorisk övning för en bra pennfattning. Skrivdans används också i åldersblandade grupper.

På en av skolorna har alla sexåringar musikterapi i grupp. Detta är en ickeverbal metod som har som mål att utveckla grunderna för senare läs- och skrivinläring genom att träna ögonrörelser och förmågan att koordinera och balansera. Musikterapeuten observerar barnen och tar ut dem som behöver enskild träning.

Några skolor har också Montessori- och Reggio Emilia-inspirerat arbetssätt. På flera skolor har man börjat arbeta med Storböcker, en metod utvecklad av Don Holdaway i Nya Zeeland. Han menar att läsinläringen i skolan bör ske på samma sätt som barn lär sig att läsa i hemmen, dvs. i nära samspel med en vuxen.

## Aktiviteter för att utveckla förskolebarnens och sexåringarnas språk

LÄSA	SKRIVA	TALA/LYSSNA	SPRÅKÖVNINGAR	ANNAT
Gemensam. aktiviteter, ex, sagor, namnskylltar, enkla ord Storböcker "Bokstavsarbete" "Boknalle" el dyl. "En kvart om dagen" Läsa upp sin tankebok	Gemensam. aktiviteter, ex sagor, upplevda händelser, datum, namnsdagar, egna berättelser Bokstavsböcker Skriva tillsammans med äldre barn ("författare – spökskrivare") Diktera för läraren – skriva på dator Handdockor som inspiration för gemensam skrivning Tankebok Texter till portfölj	Högläsning av vuxen eller av äldre elever Återberättande Spela in på band för att lyssna eller använda inspelade band Boksamtal Berätta till bilder Fritt berättande Besök av "sagotant" Tälvöningar	Språklig medvetenhet, ex rim, ramsor, sånger Bornholmsmodellen Törnæus "modell" "Ordsnickaren" Storböcker använda enligt Marie Clays metod	Begreppsbildning, ex med hjälp av "sagopåsar" eller naturdagboken, övning av talbegrepp, jämförelser etc. Skrivdans Musikterapi Motorikövningar enligt olika modeller Illustrationer Montessori- eller Reggio Emiliainspirerat arbetssätt Spel och lekar

## Läs- och skrivverksamhet för elever i grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning

Här beskriver vi det man traditionellt förknippar med svenskämnet. Det kan vara att läsa litterära texter och arbeta med dem på en rad olika sätt. Det kan också vara att skriva egna texter och sedan bearbeta dem både vad gäller stavning och andra skrivregler och sättet att uttrycka sig i skrift. Vi använder oss av underrubrikerna Litteraturarbete och Kreativt skrivande för att skilja dem åt även om aktiviteterna i skolan ofta har inslag av båda delarna.

### Litteraturarbete

Många skolor har under projekttiden haft en extra satsning på läsning av skönlitteratur. Det har skett genom att man brutit schemat och enbart ägnat sig åt läsning flera dagar, ibland en vecka i sträck. Eleverna har uppskattat detta och efterfrågat flera läsveckor. I några skolor har eleverna börjat läsa en stund varje morgon, i andra vissa veckodagar. Detta för att skapa ett läsintresse och att överföra ett kulturarv genom bokvalet. På vissa skolor med de senare skolåren ger man eleverna ett bidrag till innehållet i "pratet kring skåpen" om de har en gemensam läsupplevelse menar en lärare. På många håll uppskattas detta så mycket av både lärare och elever att det som började som ett speciellt inslag med anledning av projektet nu har blivit ett stående inslag i schemat som ingen tänker ändra på. Dessa läsmorgnar förekommer i alla skolåren.

Ofta har denna satsning på skönlitteratur skett i samverkan med biblioteken. På några få skolor finns mycket väl fungerande bibliotek. Ibland ligger dessa mitt i skolan och blir dess hjärtpunkt både fysiskt och verksamhetsmässigt. Bibliotekariens kunskaper och intresse för barns läsning lovordas av många skolor. Ofta är bibliotekens personal, oavsett om det är skolans eller det allmänna bibliotekets, mycket tillmötesgående och intresserade. Flera lärare uttrycker att de uppskattar mycket att de kan ringa och be om boklådor med böcker om ett bestämt innehåll när barnen har valt forsknings- eller fördjupningsområden. Bibliotekets personal kommer ut och pratar om böcker och ger tips till föräldrar. De deltar i aktiviteter i skolan såsom bokvecka och "hela skolan läser". På en del skolor har projektet inneburit en upprustning av skolbiblioteket och i samband med den har öppettiderna förlängts och man har köpt in ny litteratur, även facklitteratur. Det finns också många exempel på att skolbiblioteken får "stryka på foten" och flytta ut i korridorer eller undanskymda delar av skolan när det blir ont om klassrum. På en skola har skolbiblioteket "lagts på is" under en termin medan skolan byggs om.

Litteraturarbete som innehåller både läsning och skrivning vill vi dela i följande underavdelningar:

*Mängdläsning* – handlar om att läsa så mycket som möjligt och man markerar på olika sätt i klassrummen att "här läser vi mycket" genom bokrecensioner uppsatta på väggarna, boktravar och bokryggar för varje läst bok uppritade på papp på klassrumsväggen. Eleverna för bok över sin läsning och räknar antalet lästa sidor. På några skolor bokförs läsandet genom att fylla i segment på en "bokorm" som blir längre och längre allteftersom eleverna läser. Ibland kallas det för mysläsning och eleverna får sitta skönt eller t.o.m. ligga på golvet och läsa. I ett "hela skolan läser-projekt" läste alla, även lokalvårdaren som lyssnade på en bok inläst på band i en freestyle.

*Djupläsning* – handlar om att bearbeta de lästa texterna mer, bl.a. genom bok-samtal, under lärarens ledning eller i smågrupper som bokcirklar. Att koncentrera sig på att läsa en författare och få författarbesök förekommer också. Vanliga författare att fördjupa sig i är Astrid Lindgren och Maria Gripe.

*Genreläsning* – här koncentrerar sig eleverna på en genre i taget, t.ex. sagor, deckare eller dikter. De läser, dramatiserar ibland, och praktiskt taget alltid utmynnarnar arbetet i att eleverna skriver egna texter i samma genre. Vanliga genrer är sagor och dikter.

*Temaläsning* – handlar om att eleverna läser olika böcker, skönlitteratur och fakta blandat, kring ett och samma tema. Exempel på teman som vi stött på under läsåret är indianer, vänskap, jul, djur och andra världskriget.

*Högläsning* – förekommer företrädesvis i de lägre skolåren och på fritidshemmen, men inte bara där. Lärarens högläsning har en samlande och lugnande funktion. På en skola har 4–5–6:an möjlighet att äta ensamma. Efter 10 minuter in på matstunden börjar läraren sin högläsning för eleverna. Ofta högläser läraren böcker som skulle vara för svåra för eleverna att läsa på egen hand. Men högläsning förekommer i många former där eleverna läser för varandra i läsgrupper och den bland mindre barn vanliga parläsningen. Ibland förekommer den som fadderläsning då större och mindre barn läser tillsammans. I dessa fall kommer lästräningen i första hand och litteraturupplevelsen mer i skymundan.

*Alla läser samma bok* – på några skolor förekommer det att eleverna läser samma bok samtidigt och gör uppgifter när de bearbetar och diskuterar texten. Eleverna tar dock till sig innehållet i boken på det sätt de kan klara av. Några klarar en helt oredigerad text, andra behöver en som redigerats något, ytterligare andra behöver den lättlästa versionen och några få har boken inspelad på band som de lyssnar på. Syftet är litteraturupplevelsen i första hand. I en skola lägger man stor vikt vid att alla elever får samma uppgifter som bearbetning av texten, i en annan är uppgifterna mer individuellt varierade.

### Kreativt skrivande

Eleverna i skolorna skriver mycket och i många former. Avskrift och välskrivning har vi lämnat utanför denna beskrivning. Elevernas egna upplevelser kan fungera som utgångspunkt vid kreativt skrivande, men mycket kreativt skrivande sker i samband med litteraturläsning. Eleverna får idéer av det de läst, de studerar en genre för att sedan skriva en text i den genren. Dessa texter publiceras genom uppläsning eller genom att eleverna framställer egna böcker. Någon gång kan de göra en samlingsvolym med en text från var och en i klassen. Flera av våra skolor har skoltidningsskrivande och skrivarverkstad som elevens val. Några skolor har hittat skrivar- och författarskolor på Internet och cd-rom.

I tankarna kring den förändrade synen på skrivundervisningen, som går under samlingsnamnet Skrivprocessen, skiljer man mellan att skriva för sig själv och att skriva för andra. Det man skriver för sig själv är privata tankar och funderingar, minnesanteckningar och för att befästa nyförvärvade kunskaper i logg- och dagböcker av olika slag. Processkrivning innebär att man förbereder sitt skrivande genom att tänka igenom vad man vill ha sagt och hur det ska uttryckas. Detta moment tar tid och ska få ta tid. Eleven skriver en text utifrån ett givet tema eller ett eget val. När eleven vill läser han upp sin text för någon, ofta en klasskamrat, som ger respons/gensvar på den. Det här kan förekomma en eller flera gånger under processen. Det är vanligt att eleven läser för sin lärare sista gången och får då hjälp med stavningen. På detta sätt växer texten fram, renskrivs för att slutligen "publiceras". Ordet publicera används här för texter som får en större läsekrets än bara läraren. Metoden används i olika variationer och nivåer beroende på elevernas ålder och andra förutsättningar. Arbets sättet används även när det gäller faktatexter. Flera lärare menar att det är lättare att börja med faktatexter när eleverna ska lära sig att använda metoden.

Några lärare säger att i de senare skolåren, där elevernas texter oftare blir längre, har datoranvändningen gett skrivprocessen ett uppsving. I ett ordbehand-

lingsprogram är det lätt att gå in och ändra även en liten sak. Tillgången på datorer är dock ofta starkt begränsad.

Att starta sitt processkrivande med en upplevelse i någon form är uppskattat av barnen. En femteklass skrev fantastiska berättelser om sina mjukisdjur som de tog med till skolan. Djuren fick stanna kvar i klassrummet över natten. Och kan man tänka sig! På natten for de runt och gömde sig. En del blev hängande i taket, på bokhyllorna och alla upptänkliga ställen. Eleverna skrev om vad de trodde hade hänt på natten. När de var färdiga läste de texterna för varandra och läraren frågade eleven som fått berättelsen uppläst för sig om innehåll och form för att se vad som fastnade och för att uppmuntra ett aktivt lyssnande på kamraternas redovisningar.

Att få och ge respons på texter är ett svårt men viktigt moment i processkrivningen. Yngre barn får oftast respons av sin lärare som ger stöd och hjälp att utveckla skrivandet. Högre upp i skolåren tränas eleverna till kamratrespons, t.ex. i år 7 där man arbetade med responsgrupper. Var och en skrev sin egen berättelse som kanske handlade om det egna husdjuret. Närhelst en av eleverna ville kallades gruppen ihop, texten lästes upp och eleven fick respons på den.

I en gymnasieskola arbetar eleverna med "retroaktiva filmmanuskript". Eleverna får först se en film och sedan välja ut en scen ur filmen. Denna scen ska sedan beskrivas i text så att den som läser texten ska få en mycket klar bild av vad som händer – scenen ska tala för sig själv.

I en skola tränas eleverna att skriva ur olika perspektiv enligt ett särskilt schema. Eleverna läser först en intressant text högt för varandra, exempelvis "Att döda ett barn" av Stig Dagerman. Därefter skriver man ner berättelsen igen, men då ur någons perspektiv. Att stanna upp vid ett avsnitt i en klassisk bok och förändra handlingen genom att själv ta en roll förekommer också.

Ett komvux inleder avsnittet "modernismen i litteraturhistoria" med att eleverna får skriva och reflektera. En gymnasieskola arbetar med temat "språket och människan" som ett första moment i svenska när eleverna påbörjar sina gymnasiestudier. Eleverna får skriva och muntligt redogöra för frågor som *"Vad har man språket till? Vad är viktigt för just dig? Vad behöver man för att man ska ha tillgång till ett språk?"*.

### Språket som medel

Under denna rubrik har vi placerat de former av läsande och skrivande som förekommer i andra ämnen än svenska. Det kan handla om samverkan mellan svenska och ett eller flera andra ämnen, t.ex. sv/so eller sv/bild. Här är språket inte huvudsaken utan snarare ett medel eller redskap för att förstå ett innehåll i alla skolämnen. Att man arbetar relativt ofta på detta sätt i de lägre åldrarna där man har en klasslärare som kan förändra och anpassa schemat är inte så förvånande. I de senare skolåren och gymnasiet kräver detta mer av samarbete och organisation. Flera skolor har stora förväntningar på att det nya arbetssättet med arbetslag ska göra det lättare att arbeta över ämnesgränser. Några som är en bit på väg menar att läs- och skrivprojektet fått flera lärare att få upp ögonen för andra sätt att arbeta än de gamla vanliga. Och att detta ytterligare kan utvecklas när grunden så att säga är lagd i de nya arbetslagen.

Innehåll och arbetsformer för den här typen av arbete varierar mycket liksom namnen de går under. Ibland talas om projektarbete, temaarbete och fördjupningsarbete, ibland om forskning. (Det som kallas forskning beskrivs i ett kommande avsnitt). Friheten för eleverna att välja innehåll och form varierar lika starkt. Någon gång väljer de helt fritt, ibland är området indelat i en grundkurs som är lika för alla och en fördjupningskurs där eleven kan välja ett av flera förslag. Det förekommer också att man låter eleverna helt på egen hand ta sig igenom ett avsnitt i läroboken. Vi har sett exempel på mycket väl genomtänkta och genomförda projektarbeten – men också deras raka motsats.

I fler skolor med de senare skolåren har man i No gått ifrån att följa ett läromedel och att fylla i arbetsböcker till att låta eleverna skriva sina laborationer och andra uppgifter på papper eller i ett skrivhäfte. Eleverna i en skola skriver ner sina frågor kring det som avhandlas i No i ett skrivhäfte som kallas "frågebänk". Dessa frågor tas upp och diskuteras och eleverna kan därefter skriva ner sina svar. Denna bok följer eleven och tas hem först efter år 9. På några skolor låter man eleverna arbeta i ett visst antal veckor och sedan lämna in en arbetsrapport som innehåller de renskrivna laborationerna och elevens uppfattning om området som avhandlats. Att skriva rapporter har eleverna lärt sig i svenskan och de tillämpar nu detta sätt i praktiken. Detta uppfattas av flera lärare som den röda tråd som eftersträvas i flera projekt. De skrivregler som lärs ut i ett ämne kan och ska tillämpas som form för skrivande i andra ämnen.

Att gå från att fylla i arbetsböcker till att eleverna skriver själva kräver ett mer problemlösande och reflekterande arbetssätt där elevernas skrivande har stor



betydelse. I våra intervjuer framkommer att elever i stor utsträckning tycker att egna aktiviteter är det man lär sig något av, helst ska det också finnas några valmöjligheter också.

I språkvalen arbetar man på några skolor med inställningen att så fort eleverna kan några ord ska de användas som medel. Några skriver dikter, en s.k. fem-rading där det gäller att hitta ord och böja dem rätt. Eleverna får god övning i att slå i ordböcker. Att dikterna renskrivs på vackra ark som sedan binds till en diktbok gör det inte sämre. Några elever som läst franska några år prövade på att skriva om ett fransktalande land, Marocko. De skulle i presens beskriva landet och använda sig av alla de fackuttryck som man vanligen använder i beskrivningar av detta slag.

Även inom matematiken förekommer skrivövningar. I en skola i mellanåren möttes vi av elever utrustade med block och penna. De sade att de var på jakt efter bråk. Sådana förhållanden i skolmiljön som kan uttryckas som bråk förtydligade de eftersom vi nog såg undrande ut. I skolans senare del fick eleverna korta berättelser med matematiska problem beskrivna som skulle lösas med hjälp av ekvationer. Vid ett annat tillfälle fick de beskriva en geometrisk figur i text för att lära sig de matematiska termerna.

Flera ämnen kan vara involverade i ett temaarbete. Ibland kan de också ta hela dagar i anspråk. Temadagar som bryter schemat under en eller flera dagar förekommer i alla skolåren med varierande innehåll. De kan fungera som ett led i en antimobbningssatsning och handla om vänskap eller heta Tema Skogen eller Tema Vatten. Inte så sällan har ämnet en lokal anknytning.

Bor man i Vilhelm Mobergs trakter kan man en dag i åttan få ge sig ut på Mobergvandring och se lämningar av några platser som förekommer i hans böcker eller i hans liv. Vandrigen har förberetts genom att eleverna fått läsa texter av Moberg. Dagen efter vandrigen ägnas åt att skriva. Från klockan åtta på morgonen till fem på eftermiddagen har eleverna på sig att skriva en uppsats om vandrigen och om hur Sverige förändrades från bondeland till industrisamhälle. I en skola på Öland gör man en väggtidning om Eketorps borg och i en skola i Småland har man en "Dacke-dag".

En klass i år 4 lärde sig om vatten. Först spände de upp stora papper på väggarna och eleverna ställde sig, utrustade med pennor, framför dem. På det ena papperet skrev de först upp allt de visste om vatten och på det andra allt de ville

veta om vatten. Tillsammans gick de igen vad de redan visste och vilka som var intresserade av att veta mer om ungefär samma saker. Sedan fick eleverna söka sig den nya kunskap de ville ha. Denna redovisades sedan muntligt inför de andra. Temat avslutades med att de skrev på ett tredje stort papper vad man lärt sig ytterligare om vatten. Att först inventera vad eleverna redan kan om ett ämne används på flera håll som en introduktion till ett nytt arbetsområde. På samma skola följer eleverna i de tidigare skolåren årets växlingar i en närbelägen park. De är indelade i grupper och varje grupp har ett eget ställe där de gör observationer och samlar in material. Detta material sammanställs till en bok med t.ex. bilder, löv, växter m.m. "Året i parken" heter den.

Att använda sig av språket som medel kan också göras vid prov av olika slag. På några högstadie- och gymnasieskolor använder man konsekvent essäfrågor vid examination. Man menar att det ger en riktigare bild av vad eleven kan och har förstått än prov med svarsalternativ och andra "fylleriuppgifter". I mellanåren förekommer det att eleverna efter rättning får sitta i diskussionsgrupper med proven och "fylla på" svaren och sedan lämna in dem igen.

#### Att "forska"

Ett forskande arbetssätt förespråkas i läroplanen menar man i skolan och det försiggår många olika aktiviteter i skolorna som de själva benämner "forskning". De varierar från "Välj ett djur och leta upp svaren på följande frågor" till mycket mer avancerade uppgifter. På en del håll resulterar arbetet i en vacker bok med pärmar.

Vi har valt att lyfta ut det som kallas för forskning ur den stora variationsrika mängden arbetsformer som kan förekomma inom områden där språket används som medel. Vi menar att det finns vissa svårigheter förknippade med just forskning och vill diskutera något kring dem. Vi definierar i detta sammanhang forskning så att de frågor man arbetar med bör komma från eleven själv och att det resultat eleven kommer fram till i sitt arbete blir föremål för reflektion i någon mening.

Ofta hjälps lärare och elever åt att formulera frågorna. I flera skolor ägnar man mycket tid åt att lära eleverna att använda tankekartor för att få översikt och att hålla ordning på sina frågor. Man börjar då med att bestämma sig för vilka frågor som är intressanta att få svar på och sedan letar man upp svaren och fyller på i sin tankekarta. När det är dags att skriva av, ska eleverna göra det med stöd av sin tankekarta och på så sätt komma bort från att skriva av texten i

läroboken. Det upplevs på många håll som ett stort problem, som inte bara gäller forskning, att eleverna har svårt att låta bli att skriva av sina källor, men få tycks ha någon särskild strategi för att avhjälpa detta. På några skolor är man mån om att formulera frågorna som eleverna ska arbeta med på ett sådant sätt att det ej går att hitta färdiga svar att skriva av, utan lockar eleverna att hitta flera källor eller att använda sig av sin egen erfarenhet när de skriver.

Ytterligare ett problem är att eleverna har svårt att söva och tolka den information de får. När eleverna söker information i litteratur, på Internet eller via andra media bör de kunna söva, tolka och kritiskt granska det de får fram. Detta kräver träning och god vägledning av läraren. Det underlättas inte av att tillgången på bibliotek, datorer och datorkunnskap är begränsat och att datorer och bibliotek ofta finns på olika håll i skolan. Att klasserna är stora och elevernas förmåga varierar gör det inte enklare.

Det avslutande momentet i forskning, att eleverna på något sätt ska göra reflektioner kring vad de kommit fram till, är eftersatt i de flesta skolors arbete, men några mycket goda exempel har vi sett.

I de tidigare skolorna påbörjar man ofta sin "forskarkarriär" med att forska i ett väl avgränsat område om t.ex. ett djur. En klass i år 3 forskade exempelvis om fåglar. Tillsammans med sin lärare enades eleverna om fyra frågor, eller snarare rubriker, som de kunde utgå ifrån. Eleverna gjorde sedan böcker om den utvalda fågeln. De elever som ville fick läsa sina böcker för en grupp pojkar i år 7. Det krävdes en del mod för att läsa sin korta berättelse för en samling stora pojkar och minst lika mycket mod för de äldre att ge bra respons till en så mycket yngre elev.

På en 0–6-skola har en lärare funderat extra mycket över att eleverna skriver av. Denna lärare har skrivit ut en tydlig instruktion "När du 'forskar'", som går ut på att eleverna först skriver ner allt de vet om sitt ämne, sedan skriver de ner allt de vill veta i frågeform. Därefter ordnar de frågorna efter innehåll i grupper med hjälp av överstrykningspennor i olika färger, och letar efter svaren på olika ställen.

En lärare i mellanstadiet har gjort en forskningsplan som eleverna använder sig av under hela sitt forskningsarbete. I planen skriver de ner sitt forskningsområde när det är bestämt. De skriver också vilka frågeställningar de valt och vilka källor de ska använda. En hel sida används till att beskriva arbetsgången.

De sammanfattar slutligen sitt resultat och berättar hur de tänkt redovisa. Denna plan kan fyllas på efterhand om de hittar fler källor, frågor stryks eller tillkommer och är ovärderlig vid redovisningen.

Det största forskningsarbete som förekommer i skolan är gymnasiets specialarbete. Några lärare på en av skolorna har skrivit en handbok i konsten att skriva specialarbete, och skolan har avsatt extra resurser för handledning och instruktion för specialarbetet.

På samma gymnasium forskar eleverna kring området "Liv i naturkunskap". Tidigare arbeten har varit mer lärarstyrda, men denna gång har lärarna medvetet varit vaga för att ge eleverna ett fritt utrymme att behandla uppgiften på sitt sätt. Uppgiften går ut på att genomföra ett antal laborationer som dokumenteras i en dagbok och att skriva en uppsats på temat "Från Big Bang till färdig organism". I början av arbetet, som pågick under tretton lektioner, skrev eleverna inga reflektioner, men de kom igång även med detta då läraren gav dem i uppgift att fundera på saker som: "Om livet går vidare i all oändlighet skulle det då uppstå några nya arter? Jag tror att det gör det eftersom jorden hela tiden förändras, klimat, miljö osv." Det verkade som om det personliga skrivandet i dagböckerna påverkade uppsatserna som var påfallande fria och självständiga gentemot sina källor.

#### Att tala, presentera, argumentera och öka sitt självförtroende

Flera av skolorna kallar sina projekt för språkprojekt eller har lagt till orden tala och tänka till läs och skriv. De menar att enbart orden läsa och skriva blir alltför snäva utifrån den helhetssyn på språkutveckling som både läro- och kursplaner i svenska förespråkar. Att tala inför grupp och argumentera för sin sak blir då viktiga moment. Det anses som en viktig del i skolans uppdrag att ingjuta gott självförtroende hos eleverna. Att våga tala inför sina klasskamrater inger självförtroende. Många inslag i skolarbetet idag lär eleverna att argumentera för sin sak. Många temaarbeten ska presenteras muntligt. Här ges några exempel på skolornas arbete som har till syfte att stärka elevernas självförtroende; kompisamtal som har som mål att lära eleverna att reda ut konflikter genom att prata om dem, retorik och muntligt berättande samt olika sätt att redovisa.

Flera skolor beskriver samspelet mellan tala och skriva i inlärnings syfte. De praktiserar skrivande som inledning till samtal, diskussion och argumentation. Det förekommer diskussioner i större och mindre grupper.

I de flesta skolor ser man till att viss tid används särskilt till övningar av det här slaget. Skolans val kan innehålla en kurs i drama som alla måste gå. Någon skola har ett ambitiöst årligt teaterprojekt. Ettorna får ha huvudrollerna med några få repliker, medan tvåor och treor är berättare som för handlingen framåt med hjälp av musikinslag. En annan skola använder halvklasstimmar till att argumentera kring likheter och olikheter eller att ta ställning och stå för sin åsikt.

Men det förekommer också att man använder sig av dramatiseringar för att befästa kunskaper, t.ex. genom att dramatisera stenåldern eller att med några få stödord berätta något ur den grekiska mytologin. På olika sätt läsa upp vad man åstadkommit och få acceptans för det. På en skola arbetar eleverna med ett omfattande musikalprojekt. På en annan är det en egenhändigt komponerad såpopera som dramatiseras.

Att utmana elevers tänkande i den vanliga undervisningen hör också hemma här. I en klass i de senare skolåren gav läraren eleverna i uppgift att hitta svar på frågan: "Vad är det som händer i komposten som gör att det blir mindre jord än det var matrester?". Läraren har samlat in gruppernas svar och kategoriserat dem. Elevernas uppgift vid nästa tillfälle blir att rangordna kategorierna efter vilket svar tycker de är bäst och varför, vilket är det näst bästa svaret och varför. De diskuterar sedan ganska högljutt om varför det ena svaret är bättre än det andra. Alla är ivriga. Alla har något att säga. Ett ordnat kaos. Läraren leder diskussionen mycket milt och höjer aldrig rösten utan låter alla berätta om sina tankar och idéer. Ingen åsikt är förmer än någon annans.

Att ställa sig upp och redovisa något muntligt är för många elever ett stort problem och mycket görs också under de olika skolåren för att ge eleverna modet att våga framträda. En gymnasieskola använder sig av olika redovisningsformer. Vid ett tillfälle hade eleverna på samhällsprogrammet arbetat i grupp med att belysa två länder ur en mängd aspekter. Varje grupp förberedde några frågor utifrån sina länder som övriga grupper fick finna svar på. Därefter utsågs en representant från varje grupp som fick ingå i en panel som expert från sin grupp och diskutera med övriga kring de frågor och svar som framkommit.

I ett stort antal skolor förekommer retorikövningar av olika slag. I en annan skola, där svensklärarna är speciellt utbildade i retorik, får alla elever en grundkurs i sjuan och på hösten i åttan på halvklasstimmar. Vissa klasser väljer att vara

uppdelade i pojk- respektive flickgrupper. Moment som behandlas är förberedd redovisning, dramatisering, filmatisering, improvisation, argumentation och högläsning. Under våren i åttan får eleverna välja några fördjupningar enskilt eller i grupp.

På flera skolor förekommer forumspel där eleverna kan få förändra handlingen i en dramatisering genom att ta en rollfigurs plats och handla annorlunda. Förändringarna diskuteras i klassen. Det kan också handla om att läsa om eller dramatisera etiska eller moraliska dilemman. Flera lärare delar upp sina klasser i pojk- och flickgrupper när övningar av detta slag ska genomföras för att alla ska få komma till tals.

I en 9-klass har man sett en teaterpjäs, en monolog som handlade om ett nyss avslutat krig, i vilket berättaren och huvudpersonen var krypskytt. Föreställningen var gripande, dramatisk och skickligt iscensatt – det hördes inte att det satt ett 60-tal 16-åringar i lokalen. Ungdomarna gick därifrån märkbart tagna. Den efterföljande gruppdiskussionen blev livlig och handlade inte bara om frågorna på papperet men väl om pjäsen. Efter en halvtimme samlades hela klassen för en gemensam diskussion som gick ut på att pjäsen beskriver en moralisk konflikt och skuldkänslorna hos den som inte vet om han handlar rätt eller fel. Var det rätt eller fel att skjuta en person i en viss situation (offret hade varit skyttens bästa vän före kriget)? Det gagnade "saken", därför att den f.d. vännen var på väg att förråda dem, men skytten får leva med skuldkänslorna resten av sitt liv.

Att stärka elevers självförtroende kan göras i olika former. På flera skolor arbetar man med kompassamtal där man exempelvis som i en liten låg- och mellanstadieskola har tillsatt ett "förtroenderåd" med två representanter från varje klass. Detta råd sammanträder med rektorn en gång i veckan för att diskutera förhållandena på skolan, ta upp och lösa problem som kan gälla allt från enskilda elevers beteende till innehållet i en friluftsdag. Eleverna i 0–3-klasserna skriver små vänliga brev till varandra som samlas till vänskapsböcker.

### Dagboksskrivande

Att skriva dagbok förekommer genom alla skolåren, från förskola till gymnasiet, och på en rad olika sätt och med olika syften. Dagböckerna kallas också olika saker t.ex. tankebok, loggbok, kursdagbok, brevbok, planerings-/utvärderingsbok, händelsebok, studiejournal, rapportbok, veckans fundering och annat. Några elever skriver i fina inbundna böcker medan andra skriver i vanliga skrivböcker. Böcker med samma namn används olika i olika skolor och säger

egentligen inget om böckernas funktion. Vi kallar allt för dagböcker och gör här en indelning i dagboksskrivande som har med kommunikation mellan lärare och elev att göra, där lärarna lär om eleverna, där eleverna reflekterar över sitt arbete, där planeringsböcker används som dagböcker och där det mer handlar om att eleverna ska öva sig till bättre skrivflöde.

#### *Dagboken som kommunikation*

Dagboken står för kommunikation mellan lärare och elev och ibland också föräldrar. Denna kommunikation är värdefull för både elever och lärare när det gäller det rena kursinnehållet som vi ser i några exempel nedan. Men vi har också noterat att denna kommunikation mellan läraren och den enskilde eleven får betydelse när det gäller att stärka elevens självförtroende, vilket ju också lyfts fram som ett mål med projektet av många lärare. Några av exemplen belyser detta.

Det mest vanliga är att eleverna skriver en gång i veckan, t.ex. på måndagen om vad de gjort i helgen eller om det är något annat de vill berätta om. I flera skolor får eleverna skriva om vad de vill. Läraren skriver kommentarer i böckerna men rättar ingenting.

Några pojkar i tvåan berättar om hur det är att skriva dagbok och om de får skriva vad de vill:

*"Nej inte precis vad som helst. Vi skriver vad vi gjort i skolan. Om man frågar får man skriva om vad man ska göra. Vad vi har ätit – så man minns vad man ätit när man blir stor. Vad vi har gjort på rasterna kan man skriva om, och vad man gjort på gympa. Om man har mycket att skriva kan man få fortsätta skriva tills man blir klar. Man får göra klar meningen, sen lägger vi ner. Vi får inte skriva om vad som händer hemma. Man får kanske skriva: jag har blödit näsblod. Jag behöver bara nypa såhär (nyper på näsan) så börjar det blöda!"*

Föräldrarna kan också kommentera i barnens dagböcker: "Din almanacka blir bättre för varje dag. Fortsätt så min duktiga lilla flicka. Hälsningar pappa". På en 0–6-skola gör barnen studiebesök på föräldrarnas arbetsplatser och skriver "dagbok från prao". Praktikdagböcker förekommer i alla skolåren även på gymnasiet, då i synnerhet i de mera praktiskt inriktade programmen där praktikperioderna utgör en stor del av skoltiden.

I en skola där man tillämpar mentorsystem får eleverna regelbundet skriva dagbok till sin mentor om hur de har det i skolan.

Att låta eleverna komma till tals när något behöver redas ut förekommer också. En klassföreståndare använde sig av dagboken så att om en incident inträffade blev skrivandet en möjlighet att reda ut det inträffade. Klassföreståndaren kunde som exempel säga: *"Jag har fått höra om en märklig händelse som inträffade på idrottslektionen. Skriv till mig i era dagböcker vad som egentligen hände"*.

En 0–9-skola inledde sitt läs- och skrivprojekt med att ha en dagboksskrivardag. Alla elever skrev dagbok efter varje lektion en hel dag. Det krävdes en hel del förarbete av "språkgruppens" lärare, både med att förfärdiga dagböcker till de yngre eleverna och att övertyga vissa kollegor om att det här var en bra idé. Resultatet blev en utställning i biblioteket med ett urval av spännande dagböcker. Förutom det fick man en beskrivning av en enskild skoldag i en stor skola som naturligtvis upplevdes olika av alla elever.

På högstadiet reagerar en flicka på att de är så opersonligt skrivna. *"Det verkar så tråkigt"*, utbrister hon. *"Hur står ni lärare ut som måste läsa sånt!"*

Läsåret avslutades med ytterligare en dagboksskrivardag, då något förändrad utifrån de erfarenheter man gjort från den första dagen.

Även det andra projektåret hade man dagboksskrivardagar. Några elever tyckte att det blev för arbetsamt och att det tog för mycket tid att skriva efter varje lektion. Därför blev det sista tillfället en kort vecka i maj då eleverna skrev efter varje dag istället. Att alla elever skriver på samma dag ger en känsla av gemenskap hos både lärare och elever, menar lärarna.

Dagen efter dagboksskrivardagarna ligger dagböckerna i personalrummet fint ordnade efter klass. Då kan man läsa vad eleverna skrivit om en viss lektion en viss dag. Det kan stå t.ex. så här:

Lars berättade om sin bror. Lars berättade om sin halvbror som råkade ut för en olycka när han var liten. Lars berättade om sin tvillingbror. Vi lärde oss hur man ärver sin ögonfärg. Vi fick veta allt om ärftlighet. Ögonfärg ärver man såhär (tabell). Lars berättade om ärftlighet och om sin tvillingbror. Lars berättar om ärftlighet och tog sin tvillingbror som exempel.

Det är stor variation i vad eleverna tar till sig vid en och samma lektion. Man får en god uppfattning om vad som hänt runtom i skolan under denna tid och vad som händer i de olika klassrummen. På högstadiet kan dagböckerna användas som utvärdering av både lärare och deras undervisning.



## Citat ur andra dagböcker:

Tack vare dig, kära dagbok, fick vi ingen rast idag. (åk 3)

Varför måste man slösa papper på det här sättet. Träden kan väl få leva kvar och göra lite nytta istället. (åk 9)

Idag kom jag försent till skolan det känns tråkigt (åk 3)

Först hade vi repetition på kap. 7, som jag kunde perfekt för två veckor sedan men som nu har försvunnit under mystiska omständigheter. (åk 8 )

Jag går i Bärskönskolan (åk 2)

Fröken läste om sniglar. Vi hade många kryp i klassrummet. Vi slängde ut dom. Vi forskar mycket om djur. (åk 3)

Nu har vi haft biologi fast det var mer som geografi. Ulf visade bilder från Sydafrika. Jag tycker det är kul när Ulf har åkt nånstans för han berättar. Man lär sig mer av det än bara läsa och skriva. Fler lektioner borde vara som denna. Fler lärare borde berätta mer om vad de varit med om och inte bara vad som står i läroboken. (åk 9)

Idag var det roligt på gympan. Vi spelade brännboll ute. Jag har svårt för att skjuta men lätt för att springa. Vi vann med 80–50 (åk 4)

### **Genom dagboken lär lärarna om eleverna**

När eleverna får skriva fritt kan det handla om skolarbetet men lika ofta om det som händer utanför skolan. Om hur man står i kö i tolv timmar för att få biljetter till idolernas konsert. Om vilken kille man är kär i. Om aktuella serier på tv.

*”Såpoperorna behöver jag inte titta på själv, eleverna håller mig informerad om utvecklingen av allehanda dramer”* menar en lärare. En annan säger att det hon inte vet om den populära gruppen Back Street Boys kan inte vara värt att veta. Läraren svarar eleven och frågar t.ex. om hur konserten var.

De flesta lärare som använder sig av dagböcker på det här sättet säger att de lär känna eleverna och får veta en del om deras fritid och vad de gör utanför skolan vilket kan vara värdefullt för en helhetsbild av elevens vardag.

Vid något enstaka tillfälle tar man upp att det inte alltid är helt oproblematiskt att veta så mycket om elevers hemförhållanden. I en skola har läraren i svenska på högstadiet låtit eleverna redan i sjuan skriva dagbok regelbundet om vad som helst. Hon har kommenterat och ibland också skrivit frågor till eleverna i anslutning till deras text. Under våren i åttan har detta tunnats ut något men en av eleverna kommenterar att skrivandet gör att hon kommit nära denna

lärare så mycket att man till och med skulle kunna gå till henne om man fick problem. *"Men det var bra. Om vi inte hade skrivit tankebok skulle jag inte känna Elisabeth alls. Jag skulle inte alls ha kommit så nära henne. Då skulle det bara vara som lärare och elev men nu är det liksom att man känner henne."*

#### *Dagboken som reflektion kring lärande*

Att låta eleverna skriva dagbok kan också innebära att ge dem möjlighet att reflektera över sitt skolarbete. Några lärare i No ber eleverna att använda lektionens sista minuter till dagboksskrivande. Då har eleven möjlighet att skriva ner en kommentar eller en fråga till just den lektionen eller det område som just nu behandlas. Det ger en god vägledning till läraren om hur hon ska lägga upp nästa lektion. Kanske behöver något gås igenom och förklaras ytterligare. *"Det här är min bästa kompetensutveckling"* hävdar en lärare som använder sig av detta system. *"Här får jag veta precis vad jag ska ta upp och hur jag ska jobba."* Läraren skriver svar till eleverna i böckerna.

Eleverna uppskattar dessa dagböcker men påpekar att det är skillnad mellan att skriva vad man vill i svenskan (se ovan) och ämnet i NO. En flicka i åttan säger:

*"I NO skriver man inte på det sättet. Det är mer om arbetet. Hon vill kolla om vi har frågor, om vi inte har förstått. Den som inte vågar prata så mycket kan skriva istället".*

Ett annat sätt att få eleverna att tänka om sitt arbete medan det pågår är att använda sig av tankepauser. Det kan gå till så att eleverna själva väljer ett område att fördjupa sig i. De skriver till läraren och sig själva om vad de ska arbeta med, varför de valt just detta ämne och lite om hur de tänkt gå tillväga. Efter några arbetspass med temat får de ta en tankepaus och skriva ner något om hur det går, om de håller kvar vid sin ursprungliga idé eller om den förändrats, om det har gått lätt att hitta material till ämnet osv. Vid ytterligare något tillfälle får de göra en tankepaus med nya frågor innan de slutligen får utvärdera efter avslutat arbete. Vid varje tankepaus har eleverna fått reflekterande frågor som stöd för sitt skrivande av läraren. De skriver på lösblad en kort stund i början av lektionen.

Vid en genomläsning av elevernas tankepauser efter tre skrivtillfällen kan det konstateras att de svarar snällt på alla frågorna. Någon har helt ändrat inriktning sedan första tillfället. Någon har gjort en avgränsning från egyptiska gravar till Tutanchamons grav. Någon har svårt att komma igång och ställer samma

frågor hela tiden. Någon säger vid tredje tillfället att han har allt material han behöver nu. Eleverna utvärderar detta sätt att arbeta som mycket positivt. De menar att tankepauserna får dem att börja tänka och att de hjälper dem att inte bli så låsta vid källorna. De leder också till att eleverna blir medvetna om att de har ansvar för vad och hur de lär sig, och hur de utnyttjar tiden.

Ytterligare ett sätt att göra arbetet synligt, få eleverna att reflektera över sitt lärande och att ge dem en kontinuitet i arbetet förekommer i slöjden på en del skolor. I en skola i de senare skolåren går det till så att innan eleven sätter igång med ett arbete ska han/hon påbörja en arbetsrapport. Eleven tar ställning till vilken uppgift som ska genomföras, vilka tekniker och material som ska användas och hur detta material ska skötas. Efter varje arbetspass beskriver eleven därefter vilka moment som genomförts. När arbetet är färdigt kan eleven följa processen. På arbetsrapportens baksida gör eleven därefter en utvärdering/bedömning av arbetet med utgångspunkt från koncentrationsförmåga och ut hållighet, förmåga att lyssna och förstå muntliga och skriftliga instruktioner. Eleven bedömer sin arbetstakt och noggrannhet och sin förmåga att arbeta självständigt, och sist men inte minst ska det färdiga arbetet bedömas av både eleven själv och läraren. Eleverna skriver dessutom dagbok efter varje lektion.

Några lärare i franska börjar så fort som möjligt att kommunicera med eleverna i dagböcker. Den används hela skoltiden för dialog med eleverna. *"Man lär sig vad som varit bra vilka tankar det väckt hos eleverna"* säger läraren. En sorts ständig utvärdering av ämnet. Eleverna skriver alltid på franska.

Även undervisningen har många moment av eget skrivande. Eleverna får hitta på och beskriva en familj som upplever saker som eleverna berättar om i text med egna ord. Familjen åker på semester och skriver ett vykort hem, eller en familjemedlem fyller år och det ska bli kalas. I sina böcker skriver eleverna om de vill ha rättat mycket eller lite. De fel som förekommer ofta kommenterar läraren. Eleverna skriver "komihågkommentarer" om dessa längst bak i boken, som de sedan kan gå tillbaka till. När eleven får en ny bok för de över sina anteckningar till den nya boken så att dessa alltid finns till hands. Efter hand utvecklas både förmågan att skriva och innehållet i temat. Eleverna kan exempelvis skriva om barnarbete i ett fransktalande land i samarbete med SO. Då kan läraren ställa frågor som anknyter till ämnet och t.ex. fokusera på etik och locka fram ett personligt tänkande. Lärarna på gymnasiet har kommenterat detta arbetssätt och menar att eleverna blir duktiga på att tala och uttrycka sig

på det nya språket. Även i andra språk än franska arbetar man med dagböcker på olika sätt. Inom arbetssättet Learner Autonomy i engelska är dagboken en del i arbetsmetoden som går ut på att få eleverna att ta ansvar för sitt eget lärande. Fransklärarens idé är att språken snabbt ska bli ett redskap för andra ämnen och inte ett självändamål, då lär sig eleverna mest.

En lärare i år 4–6 upptäckte genom en fråga i planeringsböckerna att det värsta eleverna visste var att tala inför klassen. Därför har de nu sådana övningar regelbundet. I det som eleverna döpt till "scenboken" gör eleverna en bedömning av sitt eget framträdande inför kamraterna. Det kan stå så här:

Jag har läst upp en berättelse för klassen. Det var tråkigt för jag tyckte att den var för kort. Jag tyckte själv att jag läste för fort och för slarvigt. Jag tog inte uppehåll mellan meningarna.

Jag läste en berättelse om hur det var första skoldagen. Först tog jag fel papper och det var pinsamt men det gick bra. Jag tycker att min uppsats är bra och då går det lättare.

Ett skrivande som har delvis samma funktion, men som inte kallas dagböcker, förekommer ibland i NO där eleverna skriver i en stor tjock skrivbok. I boken skriver eleverna ner anteckningar från lektionerna, sina laborationer och andra övningar och uppgifter. Läraren samlar in dem och ger dem kommentarer och förslag på gula klisterlappar. En elev kommenterar det så här:

För att man ska kunna gå tillbaka och titta på anteckningarna. Om man har glömt bort. Man kan gå tillbaka ända till sjuan. Till proven läser man anteckningarna. Det är mycket som inte står i (läro-)böckerna.

I en gymnasieskola har eleverna tillgång till e-post och skriver loggbok i religion och svenska. Läraren skriver om sig själv efter ett längre lov för att få igång loggboksskrivandet. I övrigt skriver eleverna egna protokoll efter gruppmöten och även summeringar av diskussioner utifrån läxorna. De kan då lägga till synpunkter m.m. som de tycker att de inte fått fram under själva diskussionen.

#### *Planeringsböcker som dagbok*

I några klasser har elevernas planeringsböcker till viss del samma utvärderande och reflekterande funktion som dagböcker. Då har de ofta två sidor, en för det som ska göras i de olika ämnena och en sida där eleven får tänka till om hur veckan har varit. Ibland kan de ha fasta frågor som vägledning till vad som ska skrivas. "Har du varit extra bra kompis till någon den här veckan?" "Har någon varit hjälpsam mot dig?" "Har något varit svårt den här veckan?" "Hann du med det du hade tänkt?" är några exempel på sådana frågor.

Vissa lärare har medvetet ingen färdig mall för planeringen utan använder sig av en vanlig skrivbok där de diskuterar tillsammans och var och en för sig vad som ska skrivas. Detta för att läraren vill att de ska lära sig skriva och tänka själva. Då kan läraren också rikta mera personliga frågor till eleverna i sina kommentarer. T.ex. *"Tycker du att du stör på lektionerna? Vad ska man göra åt dem som stör? Hur ska ett bra utvecklingssamtal vara? Hur ska läraren vara? Hur planerar du din läxläsning?"*, men också direkta uppmaningar som t.ex. *"Om du kör fast på matteuppgifterna, lämna dem och ta nästa så tittar vi tillsammans på vad du behöver träna mer på"*.

Dagböckerna kan förändras i syfte från år till år. Från att ha varit måndagsboken på lågstadiet blir den temadagboken i mellanstadiet och sedan ... ja, den liksom kommer bort. En elev säger att förut hade de en grön bok som de skrev i men den har nog kommit bort. Och läraren instämmer leende: *"Nu skriver de mer i planeringsboken och utvärderar varje vecka, eleverna skriver t.ex. en matteläxa eller en diktamen. När jag samlar in den på fredagarna läser jag allt i samma bok. Det ger en bra bild av elevens arbete. Jag kan fråga om saker också, vad de tyckt om att ha lärarstuderenter här till exempel"*.

#### *Dagboken övar skrivflöde*

Ibland har dagboken inget annat syfte än att eleverna ska få flyt i sitt skrivande. I en 0–6-skola skriver alla elever dagbok tio minuter varje morgon. Eleverna går tyst in i klassrummet på morgonen och börjar skriva. Tidtagningen börjar när alla har kommit. De flesta barn vill ha det hemligt. I en klass heter det också hemlig bok – inte dagbok.

Vissa elever kommer över sin skrivrädsla genom att skriva i ämnen som kanske inte förknippas med språklig prestation. Exempelvis kan hemkunskapen vara ett sådant. En elev som inte skrev alls i andra ämnen började efter en tid att skriva mer och mer i hemkunskapen, som var det ämne där hon gjorde framsteg. En textillärare berättar om att hon infört loggbok i sina klasser och att invandrarflickorna då kommit loss och skriver utan prestationsångest, kanske för att arbetet är praktiskt och går att beskriva.

Att det sker en utveckling över tid är lätt att se som rapportör när eleverna ibland låter oss läsa deras dagböcker. En elev i de tidigare skolåren, vars första försök resulterade i 4–5 hopgyttrade ord på en halv rad utvecklades redan efter några veckor till att omfatta 4 rader med fullt läslig text.

Ibland är dagböckerna så hemliga att de förvaras inlåsta och inte ens läraren läser dem. Det verkar dock vara viktigt för de flesta elever att deras lärare läser och personligt kommenterar det de skriver. Det verkar också vara viktigt att ingen rättar i texterna utan att det upplevs som ett mycket kravlöst skrivande till formen. Här är det bara innehållet som räknas.

Eleverna tycker i de flesta fall att det är positivt att skriva dagböcker. Någon kommenterar att det är svårt i början men sedan blir man van och då går det lättare. En pojke i tvåan säger:

*"Första gången var det tråkigt, jag ville inte skriva, men nu tycker jag det är roligare." Hur blev det roligare? "Först var jag inte van. Man tänkte: vad har jag gjort? Förut skrev man lite mindre, kanske tre rader, så här: (mättar med händerna). Men så kom man liksom på mer, när man blivit van att skriva. Och så blev det roligare och roligare. Men sen blev det tråkigare, när man kan det. Men det är det inte nu".*

Men ibland kan det bli för mycket. Att skriva dagböcker är vanligare på låg- och mellanstadiet än på högstadiet. Några elever i sjuan berättar att de blev ganska trötta på att skriva dagbok i sexan. Det blev så störigt, säger de: *"Till slut skrev man bara larv".*

De flesta lärare tycker att de lär sig ofantligt mycket av att läsa dagböckerna. Genom att de kommenterar dem ökar det också elevernas kunskapsinhämtande – antingen om ett konkret ämnesinnehåll eller om skrivandet i sig, ofta båda delarna. Men det inträffar också att någon lärare säger medan eleverna skriver för fullt:

*"Lämna inte in dem. Jag hinner ändå inte läsa dem! Jag orkar inte efter veckans arbete".*

Detta säger denna lärare som förklaring, medan en annan säger:

*"De är guld värda. Det är min fortbildning att läsa de här. Jag skriver ett litet svar till alla. Ibland bara ett litet, ibland blir det längre. Ibland kan det vara en fråga de inte vågat ställa under lektionen. Jag lär mig vad jag ska gå in på mer, vad jag ska säga på ett annat sätt. Det tar inte så mycket tid egentligen. Jag måste ju i alla fall planera nästa lektion".*

### Lärarna skriver dagbok

Lärarna skriver i mindre utsträckning själva. Några följer upp elevernas arbete kontinuerligt genom att skriva i anteckningsböcker som ibland kallas Utvecklingsboken om hur eleverna gått framåt i sin läs- och skrivutveckling eller hur de klarat av vissa arbetsuppgifter.

Några lärare menar att deras skrivande består i de kommentarer de svarar eleverna med. *"Man måste svara i relation till det de skrivit"* säger en av dem. *"Har eleven skrivit jättemycket och verkligen tänkt kring olika saker måste man ge en längre kommentar för att visa sin respekt för elevens skrivande, man kan inte bara skriva Bra!"*. Andra lärare skriver omdömen om elevernas redovisningar och resultat på prov och uppgifter. De tänker på liknande sätt. Har eleven ansträngt sig och lagt ner arbete på sitt skrivande och framträdande måste kommentarerna från lärarna vara av samma kvalitet. Detta skrivna omdöme har läraren kvar och det kan utgöra underlag för betygssättning och vid utvecklingssamtal. Andra lärare skriver dagbok på annat sätt men även de med syftet att ha ett underlag för betygssättning och utvecklingssamtal. Men på vissa håll har det varit omöjligt att få lärarna att börja skriva dagbok.

I några skolor delades vid projektets början en dagbok ut till alla som deltog. Denna skulle läraren använda som projektdagbok. Det har varit mycket varierande hur de använts. De flesta har inte använt den alls, de säger att den var väldigt fin men att den kom bort bland alla andra papper. Andra menar att de gjort ett val och prioriterat bort detta skrivandet och använt sin tid till annat som de bedömt vara viktigare. Någon svensklärargrupp, som kände sig förbigångna och att de bara hamnade i ett projekt de inte visste något om och som dessutom handlade om deras ämne, lämnade i protest tillbaka sin böcker ganska fort. *"Det var kanske dumt"* kommenterar en av dessa lärare senare. *"Nu har vi ju förstått vad det går ut på och ställer upp helhjärtat."*

På en skola var tanken ursprungligen att alla lärare skulle skriva loggbok, främst över sin kompetensutveckling. Man skulle också ta del av varandras loggböcker, för att resonera tillsammans omkring dem. Detta övergavs, vissa lärare hade inte alls lust att låta andra ta del av sin loggbok. På en 1–6-skola har lärarna fört "dubbellogg". Det innebär att en lärare tar upp något som inträffat i undervisningen, ofta ett problem av något slag, som hon får respons på av de övriga lärarna, vilka också skriver om denna händelse.

Lärare vid några skolor skriver i en gemensam dagbok som ligger i ett personalutrymme. En månad i taget skriver en lärare, sedan går turen till nästa. Några andra skolor skriver som ett led i kompetensutveckling "doggbok" dvs., dagbok och loggbok i ett. Varje lärare skriver om sin kompetensutveckling och sina observationer.

Några lärare i en gymnasieskola skriver alltid dagbok i utforskande syfte när de prövar något nytt arbetssätt eller innehåll i sin undervisning.

De lärare som använt dagböckerna till att dokumentera under projektet säger samtliga att de är förvånade över hur mycket de ändå gjort under denna tid och hur lätt man glömmer. En lärare berättar att hon varje gång hon ska gå på projektgruppens möte funderar över vad hon ska säga *"men när jag tittar i boken ser jag ju att jag har gjort jättemycket som jag kan berätta om"*. Flera lärare säger att de också kan skriva om intressanta böcker inom läs och skriv som de tagit del av, eller ta upp saker som hänt i undervisningen – ett sätt att bearbeta tycker man. Några skulle inte kunna tänka sig att inte skriva ner vad de gör. En lärare vars dagbok blev stulen är mycket ledsen över detta och uppfattar det som en stor förlust.

En projektledare och tillika arbetsledare använder sig av dagboksiden i det hon kallar "personalbok", ett litet häfte som ska användas vid utvecklingssamtal/personalsamtal, men också som redovisning av fortbildning och som tankebok. Personalboken ska vara en skriftlig dialog mellan arbetsledning och personal. I den ska läraren redovisa fortbildning de deltagit i. Det innebär att läraren skriver ner en reflektion efter en studiedag, en kommentar efter ett tv-program eller efter ett samtal med barnen eller efter utvärderingar av olika slag.

De rubriker som används vid de årliga personalsamtalen finns i häftet så att läraren fortlöpande kan skriva ner sådant hon ska ta upp vid nästa samtal. Det finns också sidor för egna tankar. Läraren uppmanas att skriva ner sin tanke hur liten och obearbetad den än känns och att lägga boken i arbetsledningens fack. De svarar alltid och tid för samtal bokas om så önskas.

Två lärare som fått utbildning i skrivprocess och kursen igenom fått skriva så som man kräver av sina elever är lyriska. De använder sig av reflekterande skrivande när de i arbetslagen bearbetar studiedagar och annat. *"Jag kanske inte kan*



*använda så mycket av det jag lärde mig på kursen direkt i klassen som är en förberedelseklass på lågstadiet. Men för min personliga del betyder denna kurs oerhört mycket”* säger en av dessa lärare. *”Bara detta att få vistas i miljön, bara tänka på sig själv och få skriva och prata med andra lärare med annan erfarenhet.”* När de skrev dagbok efter varje dag på kursen fick de en fråga av sin kursledare som måste besvaras först, sedan fick de skriva vad de ville. Den ena läraren ska nu alltid skriva samtidigt som barnen, medan den andra skriver om vad som hänt under dagen när barnen gått hem.

### Portföljer

I flera skolor samlar lärare elevernas skrivna alster i s.k. portföljer. Intresset för detta relativt nya arbetssätt har ökat och många tänker arbeta vidare med det efter vad vi förstått. Portföljer kan ha olika funktion och utseende. Några lärare menar att de samlar elevernas skrivna små berättelser och diktamen och annat som ett prov på hur eleven klarar av att skriva och förstå och att detta ger vägledning för den lärare som ska ha eleven i högre klasser. Portföljmetoden introducerades i Sverige som ett alternativ till tester och kartläggningar. Metodens förespråkare vill dock hellre se den som ett kvalitativt komplement till tester. Andra menar att det är ett sätt att samla kunskap om eleven och om elevens skolhistoria.

Några mellanstadielärare gör en portfölj att skicka med sina elever till högstadiets svensklärare. De är mycket måna om att visa hur duktiga deras elever är och vilken skrivglädje de visar. Syftet med portföljen är att ge ett alternativ till alla de tester som görs på eleverna på hösten i åk 7 i denna kommun. Lärarna tycker inte att denna testning ger ett rättvisande resultat när så många av eleverna har invandrarbakgrund. Man kanske måste bedöma elevernas förmåga på mer än ett sätt och portföljen ger en mer nyanserad bild än ett ordkedjetest. De samlar in elevernas dagböcker, brev, sagor skrivna utifrån en tankekarta, dikt/recension, tankar som eleverna skrivit med ”börjar” som: Jag är, Jag tycker, Det borde vara, Det var förr, men även insändare och praorapporter. Allt ska renskrivas för hand och rättas varsamt.

I någon skola används portföljen systematiskt och samlandet påbörjas under första skolåret och den följer med eleven till högstadiet. Vad som händer med den där är läraren i mellanåren lite osäker på. Läraren lägger i lite som hon tycker; renskrivningsboken brukar hon ta med, en berättelse och kanske en diktamen. *”Det säger en del om elevens intressen och man kan identifiera svaga läsare”,*

menar läraren. *"Men samtidigt är det ju 'praträttat' det som ligger i. Så någon närmare analys av en viss elevs eventuella läs- och skrivsvårigheter går inte att få reda på. Man kan se att det är ett stort hopp från trean till fyrans alster. Det kan också ge en fingervisning om föregående lärares arbetssätt och ambitioner".*

På en annan grundskola har man ambitionen att utveckla portföljmetodiken, och detta ska utgöra innehållet i ett projekt som man kommer att starta senare. Tanken är att man genom portföljen ska kunna följa barnet från förskola t.o.m. högstadiet. Denna portfölj kan tänkas innehålla: "levande material" som barn-teckningar, självporträtt genom åren i bild och text, olika typer av skrivalster (berättelser, brev, dikter, egen inläsning på kassettband osv.). Beskrivningar av mål som ska uppnås tänker man sig också ska ingå, liksom barnets egen beskrivning av sin läs- och skrivutveckling under t.ex. ett läsår. En datadiskett som innehåller t.ex. observationsschema, läs- och skrivschema, barnets uppnåendemål/delmål och en beskrivning av vägen dit kan tänkas vara andra ingredienser. Man tror att "instrumenten" som man arbetar med bäst utvecklas av dem själva i den egna verksamheten, utifrån deras unika behov, och vill inte arbeta efter en "färdigköpt pappersprodukt".

Mera sällan är eleverna med och bestämmer vad som ska ingå i portföljen så som litteraturen om portföljmetoden föreskriver. Men som sagt, den är ännu ny och under utveckling.

I en 0–3-klass har läraren noga bestämt vad som ska hamna i mappen och att det handlar om att göra elevernas läs- och skrivutveckling synlig på kort sikt. Läraren låter eleverna skriva till en bild, sedan får de återberätta en högläst saga, senare ska det vara mer fri skrivning. Men redan nu kan läraren konstatera att barnen gör framsteg vilket var syftet med denna portfölj. Läraren tror att hon aldrig hade sett barnens framsteg så tydligt om hon inte hade haft portföljer. Längre fram ska eleverna få göra egna reflektioner om sina texter.

Portföljmetodens möjlighet att göra elevers framsteg synliga har fördelar som kan utnyttjas på flera sätt. En skolledare samlar in material om alla elever. Hon kallar det för att hon följer upp alla elever. *"Det är så bra om någon ringer och frågar hur det är med en elev. Då vet jag det för jag har det i pärmen. Jag följer alla barn hela tiden de är här."* Skolledaren har ett blad med personuppgifter och några rutor för varje skolår. Hon skriver ner bedömningar av läs- och skrivutveckling

och förmåga i andra områden och eventuella åtgärdsprogram, i vilken mån eleven når målen och sedan följer prov på skrivning osv.

*"Vi tar upp det på klassgenomgången varje år, och sedan finns de med vid överlämning till åk 7. Det är bra om det blir problem med någon elev för då kan man gå tillbaka och se hur det varit tidigare. Då kan man säga att det var problem redan då och då gjorde vi så här. Ibland har en lärare slutat och då vet ingen några detaljer längre. En gång var det problem med en elev och ingen visste egentligen hur det hade varit förut. Nu går det att gå tillbaks och titta."*

På några gymnasieskolor förekommer det att man använder portföljen för betygssättning i B och C-kurserna i svenska. B-kursen sträcker sig över två läsår och eleverna skriver mycket och har många texter att välja mellan. De får i uppgift att välja en av varje av nedanstående texttyper i sin portfölj förutom läsloggen som är självskriven: utredande text, litterär text, recension, analys, talmanus. Eleverna har tidigare bara fått en kommentar, inte betyg på de enskilda texterna, utan de får betyg på hela portföljen. C-kursen är en kortare kurs, men eleverna har inte flera texter att välja mellan. I portföljen ska de lägga: en fri skrivningstext, en argumenterande text, talmanus, lärologg, orsaksanalys och en problemlösning.

Att samla på elevers texter kan ha en annan innebörd, rent nostalgisk kanske, men det är säkert nog så viktigt för både lärare och elev. En lärare på en liten skola i en liten by samlar på alla elevers allra första skrivarbete i skolan. Detta sparar hon och ger, vackert inbundet tillsammans med en ros, till eleven vid ett besök hemma när de tar studenten. En flicka stod i dörren när läraren kom och sa: *"Kommer du äntligen, jag har väntat hela dagen!"*

### Modellutveckling

Många skolor drömmer om att utveckla sin egen modell för språklig träning och använde projektiden till det. Här har vi lyft fram några exempel på modellutveckling.

På en särskola arbetar man med Bornholmsmodellen och har tillämpat den på de äldre barnen i en utvecklad form kombinerad med Siv Hagnäs "Anname-tod", nya impulser från studiedagar om inlärningsstilar och en studiecirkel kring David Lazears bok "Sju sätt att lära".

På en skola har man utprövat en läsinlärningssatsning som kallas "Barn lär barn". Läsinlärningen ska ske på ett lustfyllt och ändamålsenligt sätt. Eleverna arbetar parvis: 6- och 7-åringar berättar en gång i veckan en historia för en spökskrivare ur år 5 eller 6. Denne spökskrivare skriver ut texten på dator, efter att ha fått den rättad av sin lärare. Den yngre eleven får sin egen text i läsläxa. När man möts vid nästa tillfälle "förhörs" läxan innan en fortsättning eller ny historia berättas för spökskrivaren.

På en gymnasieskola som enbart har individuella programmet har man under läsåret utvecklat ett s.k. resurslag bestående av två lärare. Elever som behöver extra träning i svenska och matte går ifrån sina vanliga lektioner för att få hjälp av resurslaget i skrivstugan. Denna hjälp är frivillig, men eleverna skriver på ett kontrakt när de börjar där. De får inte gå kvar om de skolkar. Resurslaget som från och med projektets andra år tillhör var sitt arbetslag, presenterar regelbundet sin verksamhet och är mycket måna om att det ska ske en återkoppling mellan undervisning och den i skrivstugan. Resurslaget gjorde en diagnos på 178 elever för att få en uppfattning av kunskaps- och färdighetsnivån hos elever på det individuella programmet jämfört med elever på de nationella, men främst för att fånga upp elever i riskzonen. De har också tagit initiativet till ett samarbete kring läs- och skrivutveckling mellan de olika gymnasieskolorna i kommunen.

En skola använder sig av ett material, utarbetat av Irene Johansson, som består av ett stort antal "läspaket" där man arbetar med ordbilder som är bekanta och intressanta för eleverna. Långsamt, systematiskt och med många repetitioner och variationer bygger man upp både språk och begrepp hos eleverna. Elever i särskolan behöver ett annat sätt än de flesta andra för att närma sig skriftspråket och lärarna ville se om denna metod kunde utgöra den bas man efter sökte i läsinlärningen i särskolan.

Emil i särskolans lägstadium jobbar med meningen "Här är Emil". Han har en ram med rutor i vilka han lägger ordbilderna. Orden "Här" och "är" är fasta. Det tredje ordet kan han byta ut. Han har kort med sina familjemedlemmars foto på ena sidan och deras namn på den andra. Läraren lägger korten med bildsidan ner. Emil har ingen riktig lust förrän han kommer på att han kan tjuvkika. Han läser mödosamt och följer med fingret under orden när han läser. "Här är..." och så kikar han på sin pappa och skriker "Hej, pappa!". Sedan

lägger han ner kortet och läser ordentligt "pappa.". "Var det rätt?" frågar hans lärare och vänder på kortet. Klart att det var!

Det visar sig att elever, flera än någon vågat tro, gör framsteg i läsning under projekttiden. Exempelvis har en pojke under året knäckt läskoden. Hans lärare säger att det fört med sig mycket annat. Pojken har förändrats på många sätt. Nu kan han ställa relevanta frågor och aktivt lyssna på vad man svarar och ta till sig det. Han vill veta! På något sätt verkar det som hans läsförmåga också lett till att han förstår poängen med kommunikation. En annan lärare säger att nu möter denne pojke henne med blicken när de träffas. Att arbeta med ett anpassat läsinlärningsmaterial med elever med ovan beskrivna svårigheter tycks leda till att ge dem helt andra förutsättningar för att klara ett någorlunda självständigt vuxenliv. Läs- och skrivutveckling ger resultat som ökat självförtroende och kommunikationsförmåga hos alla, och det har naturligtvis minst lika stor betydelse för dessa elever som för alla andra.

På en grundskola anknyter man till Learning styles, inspirerade av Barbara Prashing i Nya Zeeland. Metoden förlitar sig på hjärnforskning som har visat att barn har behov av olika lärtilar. Dessutom anses det vara av vikt att flera olika sinnen stimuleras vid inläring. Den miljö barnet vistas i har stor betydelse för inläringen, menar man. Det handlar bl.a. om möbleringen i klassrummet, ljussättningen, att ta hänsyn till barns rörelsebehov. Med olika former av bakgrundsmusik kan inläringen också stimuleras.

Barn har behov av olika inlärningsstilar: den kinetiska, taktila, auditiva och visuella, och detta bör man verka för att barnet har tillgång till. Inom läs- och skrivutveckling kan man t.ex. använda sig av mindmapping och språkträning i olika former, så att alla sinnen stimuleras. Under en termin var hela skolan involverad i ett sagoprojekt, "Vår kulturskatt". Barnen läste sagor av olika författare (många av de klassiska sagorna), och skrev sedan själva sagor. Momen-ten läsa, lyssna, skriva, illustrera och dramatisera har ingått. Barnen har t.ex. tillverkat små tittskåp, skapat lerfigurer och gjort tygcollage som illustrerat olika sagor.

På en skola där man enbart undervisar barn med diagnosen dyslexi har man infört en metod i läsinläringen som heter "Steg för steg". Den är utvecklad av Caroline Rodhe-Wallström och togs från början fram för vuxna dyslektiker.

Materialet är mycket omfattande och består av tolv steg, vart och ett indelat i ett flertal små steg. Steg 1, t.ex., innehåller alla ljudenliga ord som man bearbetar med språkspel och mängder av olika arbetsblad. Meningen är att eleven bara ska möta en svårighet i taget och gå vidare först när han klarat alla moment med den "svårigheten". Lärarna har själva "klippt och klistrat" ihop materialet enligt anvisningar och lär sig samtidigt själva metodens system. Både lärare och elever på skolan är nöjda hittills och tycker att alla gör framsteg, även om lärarna har måst lägga till introduktioner till varje nytt steg med skönlitterära texter som de valt ut själva.

I en grupp med både sex-, sju-, och åttaåringar ägnar läraren vissa lektioner åt att "läsprata" med sexåringar hela första året. Hon sitter en liten stund i taget med varje barn och pratar och läser lite i en bok som är lagom svår. Det gör att hon lär känna barnen väl, men också deras förmåga när det gäller språket. Flertalet barn knäcker koden och börjar läsa under förskoleåret. De barn som har svårigheter känner läraren väl till och hon vet hur ska arbeta med dem. Att kunna jobba på det här sättet kräver att de barn som är 7 och 8 år måste kunna arbeta självständigt. Det finns en förskollärare i arbetslaget. I början hade denna ambitiösa lärare en idé om att de äldre barnen skulle göra bilder och enkel text som sexåringarna kunde jobba med. Det fungerade till en början men sedan satte sexåringarna igång att läsa med en sådan fart att de äldre barnen inte hann med att förse dem med läsmaterial. På sikt hoppas dock läraren att hon ska kunna utarbeta ett läsmaterial för barn av barn.

## Aktiviteter för att utveckla de yngre skolbarnens språk

LÄSA	SKRIVA	TALA/LYSSNA	SPRÅKÖVNINGAR	ANNAT
Mängdläsning, ex "Hela skolan läser", låna böcker av varandra, bokbarometer, läsprotokoll Bokcirklar Bänkbok Temaläsning, ex om djur eller sagofigurer Läsa för varandra i mindre grupper eller parläsning Fadderläsning: läsa för 6-åringar, år 1 + 3, år 2 + 4 Läsläxa tillsammans med föräldrarna (ex som "En kvart om dagen" eller Boknalleprojekt) Faktaläsning, t.ex. i grupparbeten eller egna temaarbeten (eller "forskning") Läsläror Genreläsning, ex dikter, sagor Talböcker	Bokrecensioner Skriva fortsättning eller nytt slut på en berättelse Olika uppgifter utg från lästa böcker (i pärm) Skriva egna sagor från "sagopåsar" eller handdockor etc. Fritt skriftligt berättande Skrivprocessen, dagböcker, loggböcker (elev och lärare kommunicerar), tankeböcker, händelseböcker etc., skriva utifrån bilder (ex konstbilder), tidningsrubriker eller föremål Bokstavsarbete Arbetsböcker av traditionellt slag Brevskrivning Dikter och rim Sagor för förskolebarn Handskrivning Skriva på datorn Skrivarverkstad "Hela skolan skriver" Skoltidning Stafettskrivning Parskrivande Faktaskrivande "Rapport från prao" "Boken om mig" eller "Ett självporträtt" Egen planering Reflektioner över det egna lärandet Beskrivning av slöjd- processen Skriva hemma Skrivkurs för invandrarelever Forskningsböcker Veckoblad till föräldrar "Året i parken"	Högläsning av vuxna Egen högläsning Bok + band, talböcker Återberättande Fritt berättande Dagliga samtal om händelser i stort och smått Dramaövningar och egna dramatiseringar Sagoprojekt Redovisningar av tema- och grupparbeten Träning i argumentation o d, ex kamrätstödjare, klassråd Framträda inför för- äldrar och andra klasser Bokprat (även med föräldrar)	Träning av språklig medvetenhet (Bornholmsmodellen, språklekar) Språkövningar med utgångspunkt i t.ex. storböcker eller "vanlig" skönlitteratur Ljudanalys Morfologisk analys Ordkunskap Datorprogram, t.ex. Lexia, KOPS – för såväl diagnos som träning Engelska: enkla ord, rim, ramsor, visor	Övningar i begreppsbildning Tankekartor Motoriska övningar, "motorikgympa" Spel, ex läggspe (Pallin), spel med regler, tärningsspel, räknespel, Alfapet och andra bokstavsspel Learning styles Skrivdans (motorik och skrivövningar) "Barn lär barn" Annametoden (Hagnäs) "Steg för steg" (Rodhe- Wallström) Montessori Portfoliomethod för uppföljning av elevernas läs- och skrivutveckling

## Aktiviteter för språkutveckling i mellanåldrarna

LÄSA	SKRIVA	TALA/LYSSNA	SPRÅKÖVNINGAR	ANNAT
Mängdläsning	Recensioner	Högläsning	Träning enligt särskilda	Samverkan med andra
"Hela skolan läser"	Brevskrivning	Parläsning	program, t.ex.	ämnen
Dagliga läsunder	Dikter	Fritt berättande	Learning Styles	Bokstavsspel
Djupläsning av t.ex. vissa	Processskrivning, ex	Dramatiseringar	"Hjärngympa"	Memory
författare eller på ett	dagböcker, loggböcker,	Boksamtal, "bokprat"	Stavnings träning	Bibliotekskunskap
visst tema (ofta i	händelseböcker,	Redovisningar	Ordkunskap	Fortsatt träning enligt
kombination med	tankeböcker, fritt	Klassråd	Användning av vissa	samma metoder som för
författarbesök)	berättande med respons	Kamratstödjare och	datorprogram för	de yngre barnen
Genreläsning, ex dikter,	Par- och gruppskrivning.	kompassamtal	språkträning	"Problembaserat
sagor, fantasy, deckare	Stafettskrivning	Pojk- och flickgrupper	Tankekartor	lärande"
Parläsning	Skrivning utg från	för att diskutera		Bibliotekskunskap
Läsa för de yngre	naturen, konstbilder,	relationer o d		
("faddertläsning")	tidningar, tv-serier	Diskussioner i klassen		
Läsgrupper	Skrivarverkstad	eller i mindre grupper		
Bokcirklar	Ändra slutet på en bok	Att gå på teater		
"Diktvecka"	Vad hände sedan?	Framträda för föräldrar		
Faktaläsning i	Skoltidning	och andra klasser		
läroböcker, uppslags-	Filmmanus	Föredragning av		
böcker m.m.	Vara spökskrivare för	"veckans nyheter"		
Läsläror	6-åringar			
Träning av läshastighet	Dramatiseringar av			
Läsförståelseövningar	böcker och egna			
Tidningen i skolan	berättelser			
Träning i att värdera	Sago- och storböcker för			
information	de yngre barnen			
Talboken	Naturdagbok			
	"Hela skolan skriver"			
	Författarbesök			
	Skriva om författaren			
	Författarskola, även			
	cd-rom			
	Rapport från			
	studiebesök			
	Slöjprocessen			
	Redovisningar			
	Planeringsböcker			
	Formulera egna			
	matteproblem			
	Tema och projekt			
	"Forskning"			
	Skriva till en bild			
	Klassantologi			
	Dikter om naturen			
	"Skriva för att samtala"			
	Ögonblicksbilder			



## Aktiviteter för språkutveckling under de senare skolåren

LÄSA	SKRIVA	TALA/LYSSNA	SPRÅKÖVNINGAR	ANNAT
"Hela skolan läser"	"Hela skolan skriver"	Dramatiseringar	Grammatikövningar	Projektarbeten över ämnesgränserna
Lästund 20 min/dag	Processkrivning	Teaterbesök med efterföljande disk.	Stavningsträning	Problembaserat lärande
Läsbeving – skönlitteratur (ex 500 sidor/termin)	Dagbok, loggbok, tankebok, kursdagbok, praodagbok etc.	Diskussioner i klassen eller i mindre grupper, pojk- och flickgrupper om könsroller, etik	Ordkunskap, semantiska kartor	Schemafria studier
Mängdläsning – läsprotokoll	Fri skrivning	Klassråd	Datorprogram med språkövningar	Datorkörkort
Djupläsning	Skrivarverkstad	"Debatter" med argumentationsträning, aktuella ämnen, ex "Mellanösternkrisen"	Tankekartor	Nivågruppering i svenska
Genreläsning – poesi, dramatik, deckare etc.	Bearbeta läst litteratur – skriva vidare, skriva om, recensera, reflektera – "om jag vore ..."	Retorik	Stilistik, texttyps-analys	Bibliotekskunskap
Temaläsning (aktuella teman i ex. SO el NO)	Skildringar av miljöer, personer, natur etc.	Representation i olika samarbetsgrupper	Arbete med ordspråk och metaforer	Litteraturkunskap
Läsfaddrar; äldre läser för yngre och tvärtom	Sammanfatta	Muntliga redogörelser och föredrag		
Läsgrupper	Dramatisera	Högläsning		
Bokcirkclar	Brevskrivning			
Faktaläsning i läroböcker, lexikon, tidningar, Internet	Arbetsböcker			
"Kritisk läsning" – att värdera information	Redovisningar			
Jämförande litteraturstudier	Kartläggningar med statistik och text			
Tidningen i skolan	Projekt- och temaarbeten			
Gemensam läsning av roman för bearbetning.	Läsloggar			
Olika epoker – olika författare	Arbetsrapporter			
	Utvärderingar			
	Protokoll av olika slag			
	Laborationsrapporter			
	Specialarbeten			
	Skriva filmmanus			
	Skriva såpoperamanus			
	Författarskola, cd-rom			
	Formulera ekvationer och andra Ma-problem			

## Aktiviteter för språkutveckling på gymnasieskolan och komvux

LÄSA	SKRIVA	TALA/LYSSNA	SPRÅKÖVNINGAR	ANNAT
Bokcirklar	Processkrivning,	Sammanträdesteknik	Av sedvanligt slag	Göra utställningar
Läsning –	dagbok, tankebok,	Diskussioner	Stavningsträning med	Representera skolan,
skönlitteratur	loggbok, kursdagbok,	Argumentation	grammatik och	t.ex. ge info till år 9
Litteraturhistoria	praktikdagbok,	Muntliga redovisningar	ordbildning	Ämnesövergripande
De stora klassikerna	kortskrivande,	Anställningsintervju	Fonetik, morfologi	projekt
Jämförande	flödesskrivning	Intervjumetodik (som	Allmän språkkunskap	(ex Nord-Syd-konflikt)
litteraturstudier	Portföljmetoden	träning för special- och		Litteraturhistoria
Genreläsning – poesi,	Arbetsbeskrivningar	examensarbeten)		Bibliotekskunskap
dramatik, deckare etc.	Laborationsrapporter	Teater och film		Problembaserat lärande
Temaläsning	Planeringar	Framträda inför publik		
Informationsläsning	Utvärderingar	t.ex. på stormöten		
Tidningar	Datorträning	Klassråd, elevråd		
Faktaläsning	Skriva utgående från	Retorik – hålla tal		
Att läsa instruktioner	tidningsrubriker,			
Internet	artiklar m.m.			
Kritisk läsning	Skriva egna artiklar,			
	insändare, annonser etc.			
	Göra egen tidning			
	Fritt skriftligt berättande			
	Skriva till myndigheter			
	Söka arbete, fylla i			
	blanketter			
	Filmprojekt: beskriva en			
	scen, miljö, personer,			
	skriva dialog			
	Reflektioner över ett			
	moment: varför gör vi			
	det här?			
	Författarskola –			
	cd-rom			
	Fackuppsatser			
	Talmanus			
	Examensarbeten			
	Läsloggar med			
	litteraturcitat			



# 5.

## Specialpedagogik

I alla skolor finns elever som har eller får svårigheter med att lära sig läsa och skriva. Skolans ansvar är att på olika sätt stödja dessa elever så att de kan utveckla sin läs- och skrivförmåga. Detta sker oftast genom olika former av specialundervisning i eller utanför klassrummet. Variationerna är stora både vad gäller hur skolorna organiserar sina specialresurser och hur man prioriterar sådant stöd. De flesta skolor har de senaste åren fått minskade resurser för specialundervisning medan någon enstaka kommun har beslutat att satsa mer.

Vad som är "vanlig" pedagogik och specialpedagogik, och vilket som ska utföras av vem, definieras mycket olika ute på skolorna. Vi har valt att utgå från en mycket vid tolkning av begreppet.

I skolorna finns både speciallärare och specialpedagoger men i vår text kallar vi alla för enkelhetens skull för specialpedagoger. Specialpedagogens kompetens skiljer sig från speciallärarens så att specialpedagogen numera inte bara ägnar sig åt att arbeta enskilt eller i liten grupp med barn med särskilda behov, utan hon har också en konsultativ roll gentemot övriga lärare.

Vi ska i detta kapitel dels beskriva Specialpedagogikens roll i projekten och dels några exempel på hur skolorna arbetar med specialpedagogik i förebyggande, åtgärdande och kartläggande syfte.

### Specialpedagogikens roll i projekten

När en skola engagerar sig i ett utvecklingsarbete med läs- och skrivinriktning kan man kanske förvänta sig att specialpedagogik på något sätt finns med i bilden eftersom det i alla skolor finns elever som uppvisar svårigheter i sin läs- och skrivutveckling. Men det visar sig att så är inte fallet. I vissa skolor har specialpedagoger och specialundervisning helt och hållet lyst med sin frånvaro. I några av dessa skolor har specialundervisning inte funnits alls. I andra har specialpedagogen inte visat intresse för att delta utan tyckt att hans arbete alltid ska bestå i att plocka ut vissa barn för enskild träning och att detta inte har något med ett läs- och skrivutvecklingsprojekt att göra.

På andra skolor har specialpedagogiken satt sin prägel på projekten. Projekten kan då ha en ambition att utveckla ett arbetssätt som ska förebygga läs- och skrivsvårigheter hos barn, och ett intresse för att tränga djupare i dyslexiproblematiken. Ofta ser man på dessa skolor en strävan att utveckla en samsyn omkring barns språkliga utveckling, som kan medverka till att alla barns språkliga behov kan tillgodoses och utvecklas. Att se till den enskilda elevens behov och situation har alltid varit specialpedagogens perspektiv, och man kan skönja ett större intresse för detta förhållningssätt på dessa skolor. Där har man även en vilja att anamma tanken att barn och elever är olika, har olika behov och behov utvecklas i sin egen takt utifrån sina specifika behov.

Men det finns också exempel på skolor där specialpedagogen dominerat, varit aktiv och så drivande att övriga lärare inte riktigt hängt med utan tyckt att fokuseringen på de trots allt få eleverna med svårigheter tagit över eller fått alltför stora proportioner.

I början av projekttiden var flera av skolorna mycket inriktade på elever med svårigheter, och satte arbetet med dessa elever i fokus. En tid in i projektet tyckte vi oss märka en förskjutning mot en satsning på läs- och skrivutveckling för alla elever. Utvecklingen i några skolor har varit att man under andra året ändå gjort en avgränsning och åter inriktat sig på att hitta lösningar för elever med speciella svårigheter.

Nedan följer några exempel på hur skolorna arbetar för att komma till rätta med läs- och skrivsvårigheter hos eleverna utifrån en mycket vid tolkning av begreppet specialpedagogik. För att förenkla beskrivningen används tre rubriker: förebyggande, åtgärdande och kartläggande insatser, men naturligtvis är det så att en förebyggande insats ofta också är åtgärdande etc.

### Förebyggande

Som den första och mest uppskattade formen av förebyggande arbete måste nämnas allt det arbete som förekommer i förskolorna som deltar i projekten och som beskrivs i kapitel 4. Många är de skolor som redan säger sig märka stora positiva skillnader hos de barn som fått denna träning i förskolan.

Det är vanligt att specialpedagoger på eget initiativ skaffat sig utbildning och kompetens inom området och att de på olika sätt delar med sig av denna till kollegorna. På en av alla de skolor där man tillämpar Bornholmsmodellen har specialpedagogen exempelvis drivit mycket uppskattade arbetsseminarier. I dessa kommer man in på den yngre elevens språkliga och motoriska utveckling, hur

den sker och hur man på olika sätt kan stimulera den. Arbetsseminarier av det här slaget har främst påverkat lärarnas medvetenhet om vikten av tidig, språklig stimulering. *"Man får en helhetsbild av hur barnet utvecklas, man ser sammanhangen"*, förklarar läraren på en skola. Hon tycker också att hon utvecklat en förståelse för förskolans sätt att arbeta som hon tidigare inte varit riktigt insatt i. På så vis kan en samsyn på barnets utveckling skapas bland skolans personal, vilket underlättar möjligheten att hitta lösningar för de elever som har problem med skolarbetet, anser hon.

På en grundskola finns en arbetsgrupp som är sammansatt av pedagoger från träningsskola, grundsärskola och förskola, speciallärare för år 1-6 samt en talpedagog. Denna grupp gick en dyslexikurs på tre terminer på en närbelägen högskola. Det avslutande arbetet bestod i att arbeta fram en modell för deras skolas arbete med språkutveckling. Gruppen lade dessutom upp en arbetsplan för språkutvecklande arbete inklusive åtgärdsprogram för två läsår. Gruppen har informerat all skolpersonal om olika kartläggningsmetoder och de har haft regelbundna träffar. Dessa träffar har lett till fördjupade kunskaper, förståelse och insikt om att en röd tråd och en gemensam strategi är avgörande för att kunna förverkliga och förankra de mål som de har att uppfylla.

I ett av de större skolområdena har det varit en del av projektets mål att alla lärare ska tillägna sig ett specialpedagogiskt förhållningssätt och kunskaper i att kartlägga och testa eleverna. Ett gediget utbud av kompetensutveckling har ingått i detta projekt och det visar sig att efter två år anser de allra flesta lärare inom detta område att de känner sig säkrare på hur de ska upptäcka vilka elever som har svårigheter – och inte minst hur de ska arbeta med dessa elever. De utgör inte längre det stora, och i många fall hopplösa, problem som de tidigare kunde vara.

I flera sådana skolor förekommer grupperingar av olika slag. I några tillämpar man ett system med svenskgrupper eller läsgrupper där man utifrån diagnosresultat delar in barnen i grupper efter förmåga. Vissa sociala hänsyn tas också. Eleverna delas in så att de som kommit längst i läs- och skrivutveckling får gå i en större grupp och de som behöver mer stöd finns i en mindre grupp. De elever som behöver mest stöd finns i en liten grupp med den mest kunniga läraren, ofta specialpedagogen. Detta arbetssätt är oftast mycket uppskattat av både lärare och elever. Alla elever gör framsteg, ingen uppfattar att någon skulle vara sämre eller utpekad på något sätt. Lärarna uppfattar att de hinner med alla på ett bättre sätt. Vid något enstaka tillfälle har vi hört specialpedagoger

säga att detta med att ha klass tar tid från det de egentligen ska göra, dvs. arbeta enskilt med barn med stora svårigheter.

I en skola med åren 7–9 har man organiserat arbetslagen så att specialpedagogerna ingår och kan delta i planeringen av undervisningen och i hur man organiserar tid och undervisningsinnehåll i olika grupper. Här har man den fasta övertygelsen att det är mer tid för språk som eleven behöver – och då är det skolans sak att organisera och gruppera så att tid och stöd tillskapas för elevens språkutveckling. Bl.a. har man i samarbete med mellanstadieskolorna i området informerat eleverna och deras föräldrar om möjligheten och det positiva i att göra ett språkval med förstärkt svenska och engelska istället för ytterligare ett språk. Detta har resulterat i att så gott som alla elever i detta invandrartäta område uppnår målen för godkänd i svenska, vilket tidigare inte varit fallet. Arbete i språkgrupperna organiseras som beskrivits ovan.

Lärarna försöker på olika sätt att ordna så att de får mer tid för eleverna. Om åtgärder av det här slaget ska kallas specialpedagogik kan väl diskuteras, men de underlättar ofta för både lärare och elever.

Några lärare som samarbetar kring två parallella klasser på mellanstadiet bestämde sig för att den tid de ska tillbringa i skolan ska de vara med eleverna. Detta innebär att de ofta kan vara två lärare i klassrummet. Den ene står för undervisningen, den andra stöttar och tar hand om oförutsedda händelser; att någon knackar på dörren, att en elev måste hastigt iväg eller liknande. I en del skolor där man arbetar åldersintegrerat är det vanligt med flera lärare i klassrummet samtidigt. Flera lärare delar sina elever i halvklass trots att det innebär att de får för mycket undervisningstid. *"Jag tjänar på det i längden"* är en vanlig förklaring. Läraren hinner med att uppmärksamma alla elever och kan anpassa undervisningen så att eleverna blir synliga i gruppen.

#### Åtgärdande

I några skolor arbetar specialpedagogerna så att de i samarbete med lärarna genomför en kartläggning av alla elever i vissa årskurser och djupdiagnostiserar dem som visat sig vara i sådant behov. De arbetar sedan med dessa elever enskilt eller i grupp, men handleder också lärarna i deras arbete med eleven i klassrummet.

Några specialpedagoger är oerhört noga med att alltid samverka med och att få föräldrarna delaktiga i det arbete som skolan gör för deras barn. Specialpedagogerna är också mycket måna om att få eleverna att förstå att det är en förmån

de åtnjuter när de får extra stöd, och att det kräver deras aktiva medverkan för att ge resultat. Det förekommer att lärare skriver kontrakt med barnen om vad som ska åstadkommas i specialundervisningen.

Det är vanligt att elever som behöver extra stöd går vissa timmar i en liten grupp i kortare eller längre perioder beroende på arten av svårigheter. I en 0–9-skola satsade man på en "Läs- och skrivstudio" där 3-4 elever åt gången får intensiv språkträning anpassad efter behov. Språkträningen innehåller både kognitiva och metakognitiva moment. Man använder så många språkfunktioner som möjligt: tala, läsa, skriva, lyssna och arbete vid dator har en central plats som instrument för såväl diagnos som lek och träning.

I en enhet med skolans senare år får de elever som behöver hjälp ett erbjudande som de får välja att tacka ja eller nej till. Erbjudandet innebär att de får komma till specialläraren tre gånger i veckan i fem veckor. De tre timmarna tas från språkvalet, sv/so och en timme från elevens schemafria tid. Elever arbetar i små grupper tillsammans med en av skolans två speciallärare.

I en skola kan de elever i mellanåren som själva vill, eller i samråd med sin lärare, få gå på "duschning". Då får de under en kort period intensiv träning av specialpedagog på just det de har svårt med. Elever som kommer ifråga för "duschning" är de som i vanliga fall inte har stöd av specialpedagog utan de som av en eller annan anledning tappat ett visst moment, t.ex. tje-ljudet. För dessa har "duschningen" god effekt och eleverna ber om "duschning" när de känner sig osäkra på något.

De gymnasieskolor som tidigare hade specialiserat sig på tvååriga "yrkesinriktade linjer" får fortfarande många elever som är föga intresserade av teoretiska studier. En del av dessa har svåra läs- och skrivproblem som de behöver hjälp med att övervinna, eftersom de ju ska få betyg utifrån samma kriterier som andra. På en sådan skola har man "trollat fram" resurser för en specialpedagog som arbetar helt och hållet enligt Wittingmetoden. Ett annat gymnasium låter de elever som har läs- och skrivproblem gå i en egen mindre klass med färre lärare och mer tid för läs- och skrivträning under första året. Andra gymnasie-året splittras klassen.

Flera skolor upprättar noggranna åtgärdsprogram för elever som behöver stöd och arbetar sedan efter dem och följer upp dem på ett utmärkt sätt. Få skolor lyckas dock få lärarna att samverka kring eleven utifrån åtgärdsprogrammen men exempel finns. Bl.a. en lärare med 35 års erfarenhet som menar att den

största och bästa förändringen i skolan är att han numera får samarbeta med specialpedagogen som kan ge stöd både direkt till eleven och till honom i hur han ska kunna hjälpa eleven i klassen. Han uppskattar att elevernas svårigheter tas på allvar och leder till åtgärder.

I vissa skolor gör man speciella, mer eller mindre fasta, små grupper för elever med stora svårigheter. För vissa elever är detta en mycket bra lösning. En elev med diagnostiserad ADHD säger för första gången att han har haft det bra i skolan sedan han börjat i "lilla gruppen". Vissa skolor satsar mycket på att få dessa speciallösningar att fungera. I en skola har man tillrättat miljö med möblering och färgsättning så att rummet ska höja barnens förmåga till koncentration, utan att utsätta dem för mycket stimulans. Andra har mer verkstadskaraktär. Målet i grupper av detta slag handlar oftast om att stärka elevernas självförtroende, att ge dem hjälp med att sätta gränser för sig själva och att kontrollera sitt beteende. Att utveckla en sådan självinsikt och social kompetens så att de kan fungera i en större grupp är viktigt och inte minst ska de få hjälp att använda och utnyttja sin särskilda begåvning.

### Kartläggande

Kartläggning och testning av barn och elever förekommer på flera nivåer. Vissa specialpedagoger kartlägger med syftet att kunna fördela de knappa resurser där behoven är störst, medan andra tycks arbeta med de elever som lärarna förser dem med år efter år mer förutsättningslöst.

I några kommuner tillämpas s.k. kommunprov som genomförs på alla elever vissa år. Provresultaten sammanställs till statistik som sedan ligger till grund för resursfördelning. Av dessa siffror kan utläsas hur utvecklingen från läsår till läsår ser ut i den aktuella skolan, området eller kommunen. Ofta diskuteras i sådana kommuner om provens värde då man upplever att skolorna jämförs med varandra oberoende av olikheter i upptagningsområde och annat.

I några av de större skolorna görs systematiskt tester på alla elever i år 4 och 7. Det upplevs, från både lärarhåll och från specialpedagogens sida, som en svårighet att nå ut med budskapet och att uppföljningen av testresultatet inte blir vad det borde vara. Kanske är det svårt att ta till sig och känna sig berörd av statistik med ibland katastrofala siffror om elevernas språkkunskaper.

I vissa kommuner finns externa expertgrupper i form av läspedagogiska centra eller liknande där skolan kan få hjälp med utredningar, utbildning och viss handledning. Detta värderas oftast högt av skolorna. I ett av de större projekten



har man samarbetat kring både kompetensutveckling och handledning vilka i många fall gett resultat över förväntan. Ibland förekommer det kritik då en utredning gjorts och de föreslagna åtgärderna varit omöjliga att realisera med skolans befintliga resurser.

Det är inte alltid enkelt att kartlägga kunskapsnivåer och att förstå vad som är specifika läs- och skrivsvårigheter och vad som beror på att en enskild elev har invandrarbakgrund och av den anledningen har bristande kunskaper i svenska. I flera skolor tas denna problematik upp.

På en komvux-enhet med Sfi arbetar en lärare med att kartlägga och diagnostisera lågutbildade invandrare. Ett centralt problem är att urskilja vad som är läs- och skrivsvårigheter och vad som är dyslexi. De som har läs- och skrivsvårigheter har ofta så många andra problem; de har t.ex. ofta hög frånvaro, kanske p.g.a. ett arbete vid sidan om, sjukdom, eller familjeskäl. Läraren får ofta ta hjälp av hemspråksläraren, och t.ex. studera hur elevens första språk är uppbyggt, för att bena ut om problemen är dyslektiska. Redan vid "inslussningen", innan de placeras in i en grupp, bör en kartläggning äga rum. De riskerar annars att bli kvar i skolan i många år utan att få adekvat hjälp. Det kan också vara svårt att medvetandegöra eleverna om vilken nivå de befinner sig på. De kan känna sig väldigt stolta då de gör framsteg, de kanske inte förstår att de har lång väg kvar i sin läs- och skrivutveckling.

Att testa alla elever med samma test – test som elever som har svenska som sitt första språk – kan vara mycket missvisande, menar somliga lärare. Man försöker hitta andra sätt att visa på elevernas språkliga förmåga genom att på olika sätt samla elevernas skrivande i s.k. portföljer.

Skolorna är mycket positiva till att använda datorer som redskap för elevernas specialträning. De flesta ser det dock som ett instrument som inte får ta över och man diskuterar om eleverna ska sitta ensamma vid datorn eller arbeta tillsammans med en vuxen. Barnen förstår mycket snabbt och kan ibland vara duktigare än läraren. Fördelen med datorprogrammen, t.ex. Lexia och KOPS, är att de innehåller diagnos, uppföljning och träningsinslag och att de är möjliga att individualisera så att varje elev får träning på det som han/hon behöver. Det finns åtskilliga datorprogram för specialundervisning på marknaden idag, men de är av oerhört skiftande kvalitet. Det krävs att den lärare som ska arbeta med dem ger sig tid att utforska programmen och att lära sig att utnyttja alla de möjligheter de erbjuder.

I specialundervisning finns en mängd olika metoder, modeller och material, förutom datorprogram att använda. Flera specialpedagoger gör dessutom egna material som de använder och kombinerar och modifierar. Somligt material använder de bara till viss del och i alla upptänkliga varianter. En av specialpedagogens kunskaper består i att kunna anpassa undervisningen efter elevens sätt att lära så att där "blommar tusen blommor". En lista på en del av det vi sett användas finns nedan. Ur den erfarenhet vi skaffat oss från skolorna kan vi urskilja några karaktäristiska drag inom specialundervisningen:

- Man arbetar utifrån individuella mål för eleven.
- En till en träning eller i liten grupp.
- Regelbunden träning i intensiva och korta pass.
- Träningen är systematisk.
- Nya steg, avsnitt och områden introduceras gradvis och efter individens förmåga att tillgodogöra sig kunskap.
- Uppgifterna varierar men man gör en sak i taget med tydligt markerade aktivitetsbyten.
- Eleverna erbjuds möjligheter snarare än att de tvingas in i specialundervisning. Elevens motivation spelar en avgörande roll.
- Man utgår från elevens egen erfarenhet.
- Man strävar efter att stärka elevens självförtroende och förmåga att ta ansvar.

## Aktiviteter vid specialundervisning

### GRUNDSKOLAN YNGRE ELEVER

Språklig medvetenhet, ex  
Bornholmsmodellen  
"Läsprat"  
Reading Recovery  
"Steg för steg"  
(Rodhe-Wallström)  
"Anna-metoden" (Siv Hagnäs)  
Datorprogram: KOPS, Lexia,  
Maj-Gun Johansson  
Läs- och skrivstudio  
Individuellt anpassad  
undervisning

### GRUNDSKOLAN ÄLDRE ELEVER

Wittingmetoden  
"Steg för steg"  
Datorprogram, ex M-G  
Sigrid Madison  
Individuellt anpassad  
undervisning

### GYMNASIESKOLA KOMVUX

Resurslag  
Wittingmetoden  
Datorprogram, ex M-G  
Individuellt anpassad  
undervisning

### SÄRSKOLAN

Irene Johanssons metod

# 6.

## Elevröster om läsning och skrivning

I vår ambition att göra en så fullständig rapport som möjligt från skolorna har vi under besöken naturligtvis också samtalat med elever. Detta har vi gjort i korridorer och under lektioner, men också i intervjuform. De flesta har varit enskilda intervjuer, andra gånger har vi samtalat med en mindre grupp elever. Eleverna har oftast valts ut av lärarna på skolan, i andra fall har vi själva knutit kontakten. Det totala underlaget för den här sammanställningen är 101 elever. De svar vi har fått kan inte på något sätt generaliseras till svenska elevers tankar om läsning och skrivning, men de ger en bild av vad några barn, ungdomar och vuxenstuderande på projektskolorna tycker och tänker kring läsning och skrivning. Förhoppningsvis kan läsningen av denna bild inspirera till egna intervjuer. Både vi rapportörer och de lärare vi mött, som har tagit sig tid att intervjua elever, har fascinerats av allvaret och klokheten i elevernas svar. Det är kort sagt mycket givande att fråga efter elevernas synpunkter.

Vi hade några gemensamma grundfrågor, men sedan blev intervjuerna mycket olika beroende på hur talföra eleverna var. Ofta kände de sig uppmärksammade och viktiga och ibland kom de in på helt andra saker. Grundfrågorna var:

- Tycker du att det är bra att kunna läsa och skriva? Varför? Varför inte?
- Hur kan man bli bättre?
- Vem kan man få hjälp av?
- Vad kan man göra på egen hand?
- Vad kan skolan göra?
- Vad är roligast?

### Det är viktigt att kunna läsa och skriva

Alla elever utom en tycker att det är viktigt att kunna läsa och skriva. Denne ende elev säger att det kanske är nödvändigt i alla fall, men han känner en som har ett jobb fastän han inte alls varit bra i skolan.

När vi frågar vad man ska ha läsning och skrivning till svarar eleverna oftast att det är bra att kunna när man blir äldre. Vuxenlivet med räkningar och hyreskontrakt kräver det, likaså yrken som polis, arkitekt och advokat, men naturligtvis också författare, låtskrivare och journalist. Några typiska svar är:

*"Vuxenheten är att läsa." "Då förstår man exakt vad politiker talar om." "Det finns inga jobb där man inte behöver kunna läsa och skriva inte ens gatsopare." "För att inte bli lurad, t.ex. när man skriver under ett papper man inte förstår." "Även om man ska bli frissa måste man kunna räkna ut vad de ska betala och skriva upp tider och sånt!"*

En annan tungt vägande anledning till att det är bra att lära sig läsa och skriva är att *"man inte kan hänga med och lära sig något i andra ämnen annars"* och *"om man inte kan läsa kan man inte lära sig något och om man inte kan skriva kan man inte minnas något. Ja så är det!"* En annan elev svarar att *"Det är förutsättningen för att förstå saker"*.

Flera av de små barnen menar att man kan inte hjälpa till och gå och handla annars. Några säger att det är bra för att det är ett nöje att läsa. En flicka utropade förskräckt att man inte skulle ha något att göra om man inte kunde läsa, för då kan man ju inte läsa böcker.

Många elever räknar upp specifika saker som man inte kan göra om man inte kan läsa och skriva. Att använda datorer är det vanligaste svaret. Övriga svar (rangordnade efter antal) är:

- skriva brev
- läsa tidningen
- skriva av sig i en dagbok
- läsa för egna barn
- forska
- hänga med, allmänbildning
- skriva upp saker så att man inte glömmer

Det är intressant att flera elever har med personlighetsutvecklande aspekter på läsning och skrivning. De svarar att det är bra för självförtroendet, för livet, för att orientera sig i livet, för att kunna uttrycka sig och formulera sig, utveckla språket och få ett bra ordförråd.

## Man blir bättre genom att träna

När vi frågade eleverna vad man kan göra för att bli bättre svarade de flesta att man blir bättre genom att träna och att läsa mer böcker och tidningar och att skriva mer. De räknar upp en rad aktiviteter som de kan klara på egen hand:

- slå upp ord i lexikon
- läsa för små barn
- läsa hemma extra (t.ex. i 10 minuter tre dagar i veckan)
- skriva brev
- skriva på dator
- läsa instruktioner på t.ex. lego
- träna handstilsskrivning: *"man lär sig stavning på det"*
- arbeta med tankekartor
- planera sitt skrivande
- skriva egna böcker
- lyssna på talböcker *"för att upptäcka litteraturen"*
- börja läsa lätta böcker för att sedan gå över till svårare
- läsa serietidningar – det är roligare än att läsa böcker
- läsa 20 minuter varje morgon
- arbeta med läsprotokoll (en halvtimme varje kväll som bokförs)
- be om extrauppgifter
- ta god tid på sig och börja med småuppgifterna först

Eleverna framhåller att skolan inte får ha oöverstigliga krav. Att stärka självförtroendet, få beröm och att kompisar läser och skriver tillsammans och stöttar varandra är en väg mot bättre läs- och skrivförmåga. De framhåller också att det är viktigt att föräldrarna stöttar. Men en flicka berättar att hon blev bara osams med sin mamma när hon hade fått extra övningspapper att arbeta med hemma. En flicka svarar att om man inte är bra på läsning och skrivning kan man se till att man blir bra på något annat! En pojke vet att det är viktigt, men det är inte kul. Det finns inte någon som kan hjälpa honom så att han blir intresserad. *"Det är bara att bita ihop och läsa. Det enda som är roligt att läsa är jägartidningar."* En annan pojke säger att det är lätt att skriva om man vill. Problemet är att han så sällan vill.

## Vad kan skolan göra?

Vi frågade också eleverna vad skolan kan göra för dem som inte är så bra på att läsa och skriva. Vi har delat in elevernas svar i organisation, innehåll/metoder, utrustning och personal.

### Organisation

Flera elever nämner de läsmorgnar som en del skolor har infört det senaste läsåret. De är uppskattade för att det är lugn och ro, *"man lugnar ner sig"*. Även regelbundna lästunder längre fram på dagen är uppskattade. Parläsning och mindre läsgrupper är ofta mycket uppskattade, när eleverna väl har kommit igång med det. Ofta tycker de att det är pinsamt i början.

Om man har kommit efter eller inte förstått en genomgång vill eleverna helst sitta ensamma och jobba och inte vara tillsammans med *"alla andra som kan"*.

Det är populärt att få välja själv och sedan jobba fritt och många elever anser att man lär sig mycket på det: *"Läraren ska inte stå där som en diktator och säga att nu ska ni skriva det"*. Men det finns några elever som menar att det får inte vara alltför fritt. Vi anar hos en del elever en längtan till vad de kallar *"vanliga"* lektioner.

Ett råd från en gymnasieelev är att läraren ska förbereda eleverna ordentligt på att de ska läsa, välja böcker med omsorg så att eleverna kan känna igen sig i dem, presentera dem väl och tala om vad de ska göra med böckerna.

### Innehåll/metoder

Många elever anser att temaarbete är ett roligt och bra sätt att samarbeta på olika nivåer, men det finns de som är trötta på teman. Ett alternativ är då att forska på egen hand. Många uppskattar detta därför att de då får välja sin egen nivå både på läsningen och skrivningen. *"Är kraven för oöverstigliga struntar man i allt. Man kan själv stegra kraven sedan"*, som en elev uttrycker det.

Överhuvud taget får det inte vara för mycket tvång, framgår det vid våra elevintervjuer. Det är inte så roligt att alla läser samma bok, utan eleverna vill välja själva och de tycker inte heller att böckerna behöver förhöras. Det är bättre att få tänka själva och ha egna intryck.

Det är flera elever som framhåller att det är bra att man tvingas att tänka självständigt och då är loggboken ett bra redskap. En elev säger att *"Ju mer man*

*håller på desto roligare blir det". Men en elev suckar och konstaterar: "Det är lättare att inte vara duktig i matte. Språket är överallt – det är det inte i matte".*

### Utrustning

När det gäller utrustning är det stora önskemålet från eleverna att skolorna ska få fler datorer och då också datorprogram med övningar. Ett annat tekniskt hjälpmedel som kan hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter är talböcker. En elev säger att skolan bör *"erbjuda läsovilliga talböcker, så att de kan upptäcka litteraturen i sig och tänka: Jag kan läsa"*.

På en av skolorna, där man också har ett skolgårdsprojekt, har eleverna fått välja en egen vrå på skolgården och beskriva den. Det verkar som om alla elever oavsett ålder skulle vilja ha en egen vrå även inne i skolan, för de önskar sig fler läshörnor, läsvrår, grupprum och tysta rum.

### Personal

*"Det räcker med två fröknar i ett klassrum",* svarar en elev, men de flesta vill ha fler lärare än vad de har nu. Får man någon gång en "privatlektion" av sin lärare är lyckan fullständig. Det är påfallande ofta eleverna uttrycker uppskattning över sina speciallärare och svensklärare. *"Man får den hjälp man vill ha",* säger en elev som inte alls är aktiv i skolan. Men vi har också hört elever reagera över att det finns kamrater med svårigheter, som inte får den hjälp de behöver. Det är viktigt att få uppmuntran, säger de, och respons på det man skrivit. Det är flera elever som också uppskattar att få respons och annan hjälp från sina klasskamrater.

En annan yrkeskategori som eleverna uppskattar är bibliotekarierna. De gör en fin insats vid bokval och faktasökning.

En av de yngre eleverna framhöll att *"Rektor kan bestämma att man ska arbeta mycket med läsning och skrivning och göra mer läxor t.ex."*

### Vad är roligt i skolan?

Det är ibland svårt att urskilja vad eleverna anser vara nyttig träning och vad de tycker är roligt. Nedanstående inslag i läs- och skrivundervisningen är sådant som eleverna tycker är roligt.

Läsa böcker, skriva om dem och redovisa genom att rita, göra bokträd, göra bokstaplar etc. och sätta upp på väggen. En gymnasieelev tycker om "skolans kommandoläsning", dvs. välj en bok och redovisa! Då blir hon så glad över att ha gjort det. En pojke säger så här om skillnaden mellan att läsa och skriva: *"När man läser får man reda på vad andra hittat på, uppfattar och menar. När jag skriver, vet jag ju!"*

Skriva tycker många är roligt. En del pratar om uppsatsskrivning, andra forskning, faktaskrivande, berättelser osv. Många elever nämner specifika genrer som deckare, noveller, dikter, spökhistorier, sagor för mindre barn etc. På en 0-6-skola har man infört tiominutersboken där eleverna skriver (ofta mer än tio minuter) varje dag. Det har blivit ett behov hos dem. De påminner lärarna om det. Ingen får läsa det de skriver, men alla skriver mycket intensivt.

I en klass har de arbetat mycket med sin stads historia och det har varit uppskattat. Några elever säger att det är roligt att skriva tillsammans och i varje fall att få läsa upp för kamrater. Det är roligt att skriva till en bestämd mottagare, som en brevkompis eller en yngre elev. Även "Boken om mig" är populär, likaså att skriva en skoltidning tillsammans. Teman nämner många som något roligt. Skolans val har på en skola varit ett teaterprojekt där eleverna har fått spela forumspel, dvs. etiska dilemman där eleverna får hoppa in och hitta på en lösning.

Det arbetssätt som eleverna verkar föredra är att arbeta självständigt med något som de har fått välja själva och ta ansvar för. Att göra egna häften om författare nämns i intervjuerna. *"Man lär sig inget av en lärare som pratar en hel lektion."* *"Det som är roligast är det som är annorlunda."* *"Det som skiljer sig"*, svarar ett gäng flickor i åttan. Läs- och skrivveckor, författarbesök, läsgrupper och ett sex- och samlevnadstema där eleverna har fått samtala och diskutera mycket omkring har varit uppskattade inslag för att de skiljer sig från de vanliga rutinerna.

## Att lära sig läsa och skriva

Vi har också frågat eleverna om de kommer ihåg hur de lärde sig att läsa och skriva. De äldre eleverna har lättare att formulera sig fastän deras läs- och skrivinlärning ligger längre tillbaka i tiden. Av de elever som har minnen av detta är det ungefär hälften som först lärde sig skriva. En elev berättar om hur hon lärde sig skriva genom att skriva dagbok i ettan. Hon minns att hon var mycket avundsjuk på en kompis som redan hade lärt sig det.



Men det är mest hur läsningen gick till som de minns. I de flesta fall säger de att de lärde sig ljuda eller sätta ihop bokstäverna. En pojke minns att han lärde sig att läsa på egen hand med lite hjälp av mamma. Han ville veta vad de sa i pratbubblorna i "Långben i Vilda Västern". Han minns att det var roligt att upptäcka att han kunde läsa. Han ser en massa ord när han läser. De kommer upp i huvudet och *"sen följer man berättelsen och förstår"*.

En flicka lärde sig att läsa och skriva på ett lekfullt sätt av sina föräldrar när hon var fem år. En annan svarar: *"Läsa och skriva och skriva och läsa, det kan inte finnas något annat sätt"*. Det är flera elever som har lärt sig att läsa genom att leka skola med äldre kamrater eller syskon. En fällde upp en grammfon som bänkklock och lekte skola när hon var fyra år och började med att skriva sitt namn.

En pojke som går på individuella programmet på gymnasiet och har läs- och skrivsvårigheter minns att SOL var hans första ord och han kommer fortfarande ihåg hur lycklig han var då han kunde läsa det för första gången.

En sjuårig flicka, som började skolan som sexåring, berättar att hon inte kunde läsa och skriva när hon började skolan, men hon lärde sig det genom att skriva i sand. De "forskade" om djur och skrev av böcker och så plötsligt kunde hon! En annan lite äldre flicka på samma skola minns också hur härligt det var att skriva i sand. Det var så mjukt och skönt. De fick blunda så att de kände bokstäverna.

En vuxenstuderande berättar hur hon lärde sig läsa på svenska genom att läsa barnböcker högt för sina barn och genom den dagliga läsningen av tidningen Metro på tunnelbanan.

## Sammanfattning

Avslutningsvis kan vi konstatera att de 101 elever som vi pratat extra mycket med har en positiv syn på läsningens och skrivningens betydelse, både i yrkeslivet och privatlivet. Men eleverna är mest nyttoinriktade. Om vi skulle bygga upp en idealskola efter dessa elevröster skulle den innehålla många datorer och många lärare. Men lärarna skulle mer eller mindre finnas till hands när de behövdes, för eleverna vill och kan göra mycket på egen hand. De kan tänka sig att bli styrda till en viss gräns, men de vill absolut inte ha för mycket tvång. När det gäller lokalerna så är det viktigt att skolan är byggd så att det finns möjlighet att sitta i avskildhet.

# 7.

## Kompetensutveckling

På de skolor som deltagit i läs- och skrivutvecklingsprojektet har olika former av kompetensutveckling förekommit, allt från helskoleprojekt och grupp-utbildningar, till individuell kompetensutveckling. Och på några skolor har ingen kompetensutveckling alls skett inom ramen för läs- och skrivutvecklingsprojektet. I skolorna florerar begreppen fortbildning och kompetensutveckling och så vitt vi förstått används de synonymt varför vi också gör det.

### Mål, form och genomförande

#### Mål

Man har haft olika mål med den kompetensutveckling som har bedrivits. Under det första året av projektet fanns något av följande exempel: en ny undervisningsmetod skulle gås igenom, en fördjupad syn på den pedagogiska processen skulle förmedlas, en genomgång av litteraturen om dyslexi skulle göras, nya test- och diagnosinstrument skulle läras in, osv. Ett antal skolor har under det andra projektåret lagt upp kompetensutvecklingen efter de krav och önskemål som uppstått när man har arbetat med läs- och skrivutveckling.

#### Form

Den kompetensutveckling som har haft formen av läs- eller studiecirkel för lärarna har i allmänhet letts av en svensk- eller en speciallärare under mer eller mindre organiserade former. Ansvar för cirkeln har legat på den ledande läraren och har hon/han haft stöd i kollegiet har kompetensutvecklingen fått genomslag. Flera skolor började under första året med en ganska ambitiöst upplagd kompetensutveckling av detta slag. Man har haft flera böcker som har lästs av var och en, eller så har varje lärare läst en bok och redogjort för de övriga deltagarna i cirkeln. Det har också förekommit att projektgruppen på skolan själva genomfört dieldagar för kollegorna utan extra tid avsatt för detta. Studiebesök av olika slag är också uppskattade och ganska vanliga. Många skolor har även infört "pedagogiska bokhyllor" som uppdaterats av lärare och/eller bibliotekspersonal och där var och en kunnat botanisera i aktuell läs- och skrivutvecklingslitteratur.

På andra håll har den kompetensutveckling som förekommit inom läs och skriv varit ett individuellt val, exempelvis högskolekurser men också föreläsningar, gärna allmänna, dvs. sådana som arrangerats av kommunen, ABF eller liknande. Några lärare har gått sommarkurser exempelvis i processkrivning, då oftast finansierad av någon annan än skolan och ibland av läraren själv.

Nätverksträffarna i Skolverkets regi har också fungerat som kompetensutveckling för i stort sett alla deltagande skolor. De föreläsare och den litteratur som tagits upp på konferenserna, har haft genomslag i tänkandet vad gäller läsande och skrivande på många skolor. En del skolor har åkt på studieresor som kompetensutveckling. Dessa skolor, främst i södra Sverige, har bl.a. åkt till friskolor, exempelvis Bifrostskolan i Danmark.

Några skolor har haft helskolefortbildningar där alla lärare har deltagit och där alla studiedagar och även lärarnas fritid tagits i anspråk.

#### Genomförande

Läsecirkelarna, som varit den dominerande fortbildningsformen, har fungerat olika. Det kan vara svårt att få böcker och texter att cirkulera. När den siste har läst har den förste glömt. På flera skolor hade cirkelledarna problem att vidmakthålla intresse och engagemang hos deltagarna efter ett par omgångar. Mer akut problematik har tagit över i diskussionerna vid träffarna. Cirkelledaren har i vissa fall tyckt att ansvaret att driva en "intern" kurs varit för stort och hoppat av.

På andra skolor har studiecirkelarna fungerat som förväntat, speciellt där lärarna fått kompensationsledighet, exempelvis studiecirkeln "Sju sätt att lära". Här blev feriestudiedagarna ledig tid och alla lärare fick all litteratur. På en skola har man haft flera studiecirkel parallellt där varje lärare valt någon av cirkelarna. I ett skolområde har cirkelarnas form varit mer uppskattad än själva innehållet. Det viktiga har varit att man fått tillfälle att träffas och diskutera relevanta frågeställningar ett antal gånger per termin, snarare än att engagera sig i de ämnen som kursledaren tagit upp.

På majoriteten av skolorna sattes pedagogiska diskussioner inom kollegiet igång tack vare cirkelarna, men uppföljningen har varierat. Dock har ett antal pedagogiska "forum" eller "träffar" initierats tack vare cirkelarna. Tid avsätts var fjortonde dag eller en gång per månad till pedagogiska diskussioner i större grupper. Även vid mer organiserat läsande, som t.ex. helskolefortbildning där det fanns

tid avsatt för diskussion nästan varje vecka, fungerade det inte riktigt som tänkt. Detta framkom vid utvärderingen av skolans kurs. Eget ansvar för studier var det egentligen få som orkade/ville ta, tvärtemot skolledningens och kursledarens förväntningar. Många lärare på skolan ville också ha koncentrerad kompetensutveckling på hela studiedagar hellre än att arbetet skulle vara utlagt kontinuerligt över flera terminer.

## **Nätverkskonferenserna**

Skolverkets nätverkskonferenser har överlag varit mycket uppskattade, både föreläsningarna och kontaktutbytena skolorna emellan. Att få träffa kollegor från andra skolor och prata med varandra i den personalgrupp som kommit från varje enskild skola har upplevts som mycket stimulerande. Många lärare och rektorer har vittnat om intressanta möten, om att man funnit sällsfränder och fått hjälp att upprätthålla kontakten med andra skolor via nätverkskonferenserna. Även att bli inbjuden och påkostad resor, hotell och middagar har många tyckt vara väldigt positivt. Tiden har varit för knapp, säger dock de allra flesta deltagarna. Deltagarantalet vid konferenserna har varit begränsat till några få per skola, vilket medfört att skolan har måst välja ut vilka som fått åka. Många säger i efterhand att grupp sammansättningen vid resorna till dessa konferenser har visat sig vara viktig. Någon eller några bör resa på varje konferens för att få en kontinuitet och på så sätt lättare kunna vidarebefordra kunskaper och idéer som man fått. Att alternera deltagare varje gång har visat sig ge bättre spridning och uppföljning vid hemkomsten, även om många på detta sätt kommit i åtnjutande av inspiration och nöje.

## **Exempel på syften med och resultat av kompetensutveckling**

Hänger syftet med läs- och skrivutvecklingsprojektet och målet med kompetensutvecklingen på den enskilda skolan ihop? Och har skolorna uppnått det de syftade till i förhållande till det motiv som rapportörerna tillskrivit dem? Vi kan utgå ifrån ett par skolor, som benämns exempel A-D, för att försöka få en bild av hur kompetensutvecklingen har sett ut inom läs- och skrivutveckling.

### **Syften**

#### *Exempel A*

I en skola hade man både ett klart syfte och mål – att införa en ny metod i svenskundervisningen. Metoden heter ”Steg för Steg” och är avsedd för dyslektiker. Kompetensutvecklingen genomfördes av alla berörda lärare. Det motiv

som skolan hade, för att delta i läs- och skrivprojektet, var inlärnings-/utvecklingsinriktat. Man ville förbättra elevernas tal och skriftspråk för att bl.a. öka deras självförtroende. Även tanken att lära för livet (det funktionella perspektivet) återkommer i valet av metod och åtföljande kompetensutveckling. Vid denna skola har alltså ursprungsmotiv, syn på läs- och skrivutveckling och kompetensutveckling gått hand i hand.

#### *Exempel B*

I en annan skola har syftet från skolledningens sida varit att sätta igång en förändring i det pedagogiska arbetet på skolan. Med hjälp av en mycket erfaren kursledare har hela kollegiet från förskolan till år 9 gått igenom teorier om elevers lärande och hur detta praktiskt kan översättas i klassrumsarbetet. Kursledaren och skolledningen tog fram, på basis av lärarnas synpunkter, en mycket välstrukturerad kursplan, som innebar en hel del självstudier, grupparbeten och gemensamma samlingar. Här fanns alltså ett kompetensmotiv som syftade till att förändra och förbättra undervisning och arbetssätt, och att få lärarna att lära av varandra och även hjälpa varandra vidare. Det fanns också ett organisationsmotiv, man ville sammanföra "stadierna" socialt och pedagogiskt och skapa en "röd tråd" genom undervisningen. Det funktionella perspektiv som finns på skolan i strävan att vara en lärande organisation där både *"elever och lärare ska utvecklas och reflektera över sitt eget lärande"* (skolledare), har återspeglats i valet av kompetensutveckling.

#### *Exempel C*

I en skola hade projektgruppen med projektledaren i spetsen bestämt sig för att anordna kompetensutveckling i form av en läsecirkel (litteratur om dyslexi, läsinlärning och självförtroende m.m.) med efterföljande diskussioner. Individuell kompetensutveckling på andra områden, främst IT, förekom också på skolan. På denna skola fanns både ett inlärnings-/utvecklingsmotiv och ett organisationsmotiv, med tankar om att förbättra elevernas talspråk och att skapa skriv- och läslust hos dem och att sammanföra "stadierna" med varandra. Lärarna skulle närma sig varandra i detta gemensamma arbete och i diskussionerna, ge varandra tips, vilket skulle få direkta och indirekta effekter i klassrummet.

#### *Exempel D:*

Några lärare vid en integrerad särskola gick individuella högskolekurser, som till exempel 5 poäng i Irene Johansson, Läs- och skrivutvecklingsmetod, för att utveckla läsandet och skrivandet hos särskoleeleverna. Syftet med deras läs-

och skrivutvecklingsprojekt var helt enkelt att se om denna metod kunde utgöra grunden för läsinlärning hos elever med olika former och grader av funktionsstörning, vilket lärarna trodde. De hade ett klart inlärnings- och utvecklingsmotiv och ett funktionellt perspektiv på sitt arbete. De ville hitta en metod för att lära sina elever att lära sig läsa och därigenom utveckla elevernas livskvalitet. Men det fanns också en tanke att få övriga lärare i skolan att uppfatta särskola som just skola.

### **Resultat**

Resultatet av fortbildningarna är på många håll för tidigt att uttala sig om. Lärarna för in sina nya kunskaper successivt i det dagliga arbetet och om något år kan de första påtagliga effekterna märkas, anser man på skolorna. I exemplen som ges här nedan finns dock vissa utfall.

#### *Exempel A*

Både elever och lärare är nöjda och tycker att påtagliga framsteg i läsning och skrivande har uppnåtts tack vare metoden. Lärarna har vidareutvecklat metoden för sina elever med bl.a. ytterligare litteraturläsning. Kompetensutvecklingen krävde en hel del eget arbete av lärarna men det kunde i allmänhet utföras inom ramen för studiedagarna.

#### *Exempel B*

Lärarna tycker att innehållet i kompetensutvecklingen har haft stort genomslag i klassrummen eftersom de metoder som man fick lära sig gick att direkt applicera på klassrumsarbetet. Lärarna anser överlag att de mycket ofta använder de insikter som de fått genom kompetensutvecklingen, främst i svenskämnet men även i övriga ämnen. Man har t.ex. infört loggboksskrivande i alla ämnen på skolan. Kompetensutvecklingen har också haft en social funktion. Vid en stor skola har alla lärare mötts i tvärgrupper och de har lärt känna varandra och varandras arbetssätt. Men ett år efter kompetensutvecklingen saknar man tvärgruppsträffarna för att gemensamt och individuellt kunna gå vidare med det språkliga arbetet.

#### *Exempel C*

På denna skola avstannade läsecirkeln efter två terminer. Man ansåg att tiden inte räckte till och arbetade istället mer individuellt, dels vad gällde egen litteraturläsning, dels genom att prova egna och andras idéer i sitt klassrum, oftast initierat av ett gemensamt tema på skolan. Dock ansåg man sig nöjd med de pedagogiska diskussioner som kommit igång tack vare en läsecirkel. "Stadier-

na” har närmat sig varandra till viss del även om den hopsmältande effekten uteblivit. Men kunskaperna om varandras arbetssätt har ökat en del och de teman som man har arbetat med har haft en sammanhållande effekt mellan lärarna på de olika ”stadierna”.

#### *Exempel D*

Uti från sina individuella kurserfarenheter har lärarna gemensamt utvecklat läs- och skrivarbetet i särskoleklasserna genom diskussioner och dokumentation, via filmning som bl.a. resulterat i en uppsats på Högskolan i Jönköping samt en informationsfilm om hur de använder Irene Johanssons material. De kunde under projektets gång konstatera att deras antagande om metoden varit riktig. Diskussionerna har givit mest anser lärarna, som är två fortsatte med dessa och fördjupade sig ytterligare i teorierna om lärande hos elever med särskilda behov. De känner att de nu har en så gedigen grund att stå på att de handleder nya lärare och kompetensutvecklar andra. Men framför allt har många av eleverna verkligen lärt sig att läsa och gått från avkodning till läsförståelse.

### **Kompetensutveckling förändrar**

Om man har velat och kunnat koppla en stor del av kompetensutvecklingen till läsande och skrivande så har det haft en verklig betydelse för utvecklingsprojektet. På ett flertal skolor har läs- och skrivutvecklingsprojektet skapat en röd tråd i kompetensutvecklingen. Skolorna har haft något konkret att utgå ifrån när man valt kompetensutveckling. Vissa fortbildningar har bekräftat och givit legitimitet åt arbetssätt som redan praktiseras på skolorna. Förskolornas språkarbete har fått tillfälle att synas och har till viss del anammats i de följande åren. På flera skolor har man kunnat fördjupa sig teoretiskt i arbetet med läsande och skrivande och förstärkt sina kunskaper vad gäller t.ex. processkrivning. I början av projektet hade många skolor kompetensutveckling vad gäller läs- och skrivsvårigheter, och man fick ökad förståelse för dessa problem och kunskap om orsaker och metoder att hjälpa och stimulera barn med dessa svårigheter.

Många skolor har efter fortbildningsinsatser gått vidare i kursplanearbetet och fått idéer om hur man kan organisera arbetet i klasserna och i arbetslagen i linje med läroplanens mål. På många skolor har man talat om ”piskan och moroten” vad gäller kompetensutveckling. För att man aktivt ska delta och ta till sig nya kunskaper, inom vilket område det än gäller, måste både krav och stimulans finnas.

De flesta anser att det enda framgångsrika sättet att genomföra kompetensutveckling på är att man får kompensation för fortbildningsarbetet och samtidigt är medveten om att skolledningen kräver att man fortbildar sig. Men man behöver också veta vilka mål som ska uppnås och vad man kan få ut av fortbildningen som individ.

Kompetensutveckling kan också ge en gemensam diskussionsbas. Man får begrepp och utgångspunkter i sitt tänkande och i diskussioner med kollegor. Erfarenhetsutbyte mellan kollegor sker ofta via kompetensutvecklingen eftersom arbetssätt och även innehåll i klassrumsarbetet på ett naturligt sätt tas upp i samtalen inom kompetensutvecklingen. Bra kompetensutveckling ger också säkerhet i arbetet och personlig trygghet i yrkesrollen, påpekar många lärare, speciellt om man satsat på en individuell utbildning.

Få fortbildningar har dock innehållit läsande och skrivande för lärarnas personliga utveckling, såsom skrivarkurser eller litteraturläsning. Men vi kan konstatera att intresset ökar och att fler lärare tar egna initiativ i den vägen, även om de får göra det på sin fritid. Generellt är det ändå så att många lärare skriver väldigt lite själva och det finns ett behov av utveckling av skrivandet hos många. På en skola erbjöds lärarna av kommunbiblioteket att delta i en kurs med en författare av ungdomsböcker. Lärarna fick arbeta i grupp med olika texter, egna och andras, vilket de fann mycket stimulerande. Förutom att få en möjlighet att själva fördjupa sig i skrivande kunde de också applicera sin kunskap på eleverna efter kursen.

## **Hinder för vidareutbildning och kompetensutveckling**

Centralt anordnad kompetensutveckling kan riskera att slå ut andra mer angelägna fortbildningsområden. I kommunerna bestämmer man sig emellanåt för att en satsning ska genomsyra all kompetensutveckling och alla lärare ska gå en och samma kurs oavsett behov. Istället för att man från kommunens sida undersöker vad de enskilda skolorna önskar i form av kompetensutveckling så gör man en storsatsning på något som är aktuellt för tillfället, exempelvis dyslexi under läsåret 96/97.

Ett mer vidsträckt problem med lärares och skolpersonals vidareutbildning är att begränsade resurser läggs på kompetensutveckling. Istället för att satsa på de lärare som finns på en skola väntar man in ny kompetens genom nyanställ-



ning. Man kostar inte på breddning av kompetensen hos år 0–6-lärare när det saknas speciell kompetens (t.ex. ma/no-lärare). Det kan innebära att arbetslagen ibland "haltar", ofta på grund av att en kompetens saknas. Detta kan också medföra att omsättningen bland personalen ökar eftersom man inte får utlopp för sitt kunnande i skolan. Om kommunerna istället satsade på att vidareutbilda lärarna efter de behov som finns skulle exempelvis personalomsättningsproblemen minska, säger man bl.a. på en skola som har ansökt om s.k. Ylvapengar eftersom de kommunala utbildningsresurserna inte räcker till.

Ett annat problem som diskuterats på skolorna är utbildning i metoder som är exklusiva, dvs. där någon har upphovsrätten till metoden och skolan inte kan vidareutbilda sina lärare fritt utan måste betala på nytt för varje lärare som ska fortbildas. Upphovsrätten är det ingen som ifrågasätter. Men ibland tänker man sig att ersättningsfrågor skulle kunna lösas på ett billigare sätt för den enskilda skolan eller att man kanske inte i samtliga fall måste ha ett "genomgången kurs"-krav för att få använda metoden.

På några skolor som deltagit i Skolverkets läs- och skrivutvecklingsprojekt har man av olika anledningar inte avsatt resurser till kompetensutveckling inom området under projektiden. Några skäl till detta är att man på vissa håll har varit hänvisad till centralt anordnade kurser och att det inte har funnits ekonomiska resurser till någon gemensam utbildningsinsats. Det kan också vara att man på de skolorna inte prioriterat dylik kompetensutveckling från skolläringens sida. Rektor har ansett att exempelvis kompetensutveckling rörande IT måste gå före allt annat. Och har inte projektet varit ordentligt förankrat i personalgruppen har de individuella utbildningarna handlat om annat än läs- och skrivutveckling. På de flesta skolorna har man påpekat att "eldsjälar" är en förutsättning för att ett projekt ska drivas framgångsrikt på en skola. Saknas eldsjälar påverkar detta naturligtvis inriktning och/eller brist på kompetensutveckling inom, i det här fallet, läs- och skrivutveckling.



## 8.

# Svensklärare och karaktärsämneslärare

I ett tidigt skede uppmärksammade vi att svensklärare ofta var nyckelpersoner i läs- och skrivutvecklingssatsningen, särskilt på gymnasiet. De har ofta tagit initiativet till och tagit ansvar för att en utvecklingsprocess kommer till stånd på sina respektive skolor. De besitter också ofta ett stort kunskapskapital inom området läs- och skrivutveckling, och det har varit vanligt att de har fått rollen av en utbildare i förhållande till andra lärare. Denna situation och process intresserade oss och vi bestämde oss därför för att undersöka dessa närmare.

Två grupper – svensklärare och karaktärsämneslärare på gymnasiet – var intressanta att fånga in och rikta frågor till. De svensklärare som deltagit har alla erfarenhet av att undervisa på yrkesinriktade program.

Tre områden som var intressanta i sammanhanget valdes ut: Lärarnas syn på läs- och skrivutveckling, sin egen kompetensutveckling inom detta område, liksom deras uppfattning om samarbetet med svensklärare respektive karaktärsämneslärare. Avsikten har inte varit att "slå fast sanningar", eller allmänt rapportera om hur saker och ting förhåller sig med detta. Fokus ligger istället på: Vad säger denna enskilda lärare, vilken är hans/hennes syn på t.ex. läs- och skrivutveckling? Frågeställningarna är öppna utformade för att inte styra lärarna i någon bestämd riktning.

Fem lärare av varje kategori har intervjuats, och valen föll på tre sinsemellan tämligen olika gymnasieskolor. En skola är belägen i glesbygd. Skolan kan – i alla fall då projektet startade – generellt betecknas som traditionell beträffande hur lärarna förhåller sig till sina respektive lärarroller, i texten för enkelhetens skull kallad "den traditionella gymnasieskolan". Här finns såväl teoretiska som yrkesinriktade program att välja bland. Den andra skolan, som här omnämns som "den nytänkande gymnasieskolan", är förhållandevis "ung" – i skrivande stund fem år gammal. Den är belägen i en tätort, och har en viss övervikt av yrkesinriktade program. Lärarkåren ger intryck av att ha ett intresse av att vida-

reutvecklas i sin lärarroll. Den tredje skolan är en liten friskola, lokaliserad i en företagsby – ”yrkesskolan” förkortas denna till. Detta är en skola där karaktärsämneslärarna av naturliga skäl dominerar. Främst i det sista avsnittet där lärarnas syn på samarbete berörs har det varit av intresse att komma in på från vilken skola lärarna härrör.

De lärare som deltog i undersökningen var frikostiga med att delge sin syn, liksom sina erfarenheter av läs- och skrivutveckling. I första hand speglar de citat som valts ut det som varit intressant och relevant i relation till de olika frågeställningarna.

### Lärarnas syn på läs- och skrivutveckling

Frågorna var: Vad är läs- och skrivutveckling enligt din uppfattning? Vad är viktigt med läs- och skrivutveckling? Dessa frågor resulterade i fyra kategorier av svar, där det, med ett undantag, fanns en blandning av lärare representerade. Svensklärare var alltså inte benägna att svara på ett särskilt sätt, och yrkeslärare på ett annat.

En mindre grupp lärare hade en ”handfast” syn på frågan, som kan sammanfattas med *”att läsa och skriva mera”*, något man menade att elever på yrkesinriktade program hade störst behov av. En svensklärare: *”Det svåra är att få tillräckligt mycket av det här, och det gäller särskilt de yrkesinriktade programmen. Här finns en stor skillnad på intresse för att t.ex. läsa skönlitteratur. ’Vad ska man läsa böcker för?’ säger ofta de här eleverna.”* Mycket träning och praktiska övningar behövs, menade dessa lärare, och de elever som var i behov av särskilt stöd måste också erbjudas detta. En karaktärsämneslärare ger sin syn: *”Eleverna måste läsa och skriva mycket mera, och man måste få tag på de elever som har problem. För de som inte har problem ger det ju sig själv för, det är dom som har problem man måste hitta”.* En svensklärare menar att det handlar om att låta eleverna skriva väldigt mycket: *”Skriver du inte, kan du ju inte lära dig skriva”.* I alla ämnen bör man skriva mera, menar denna lärare.

Flera lärare hade ett ”socialt synsätt”, vilket kunde handla om vikten av att ge eleven ett självförtroende, som man i sin tur ansåg påverkade språkutvecklingen i positiv riktning. Att engagera sig socialt i eleven var, tyckte man, många gånger en förutsättning för att en språklig utveckling skulle komma till stånd. En karaktärsämneslärare säger att hon skulle vilja se att man arbetade mer för att ge eleverna på de yrkesinriktade programmen ett större självförtroende, *”så*

*att de vågar ställa sig upp och uttrycka sina åsikter, och det handlar i botten om att ge dem en känsla av att de är lika mycket värda som de som läser teoretiska program". Hon säger vidare: "Det handlar om att eleverna har ett språk, att de kan använda sig av det, uttrycka sig med det, ja, så att de klarar sig i samhället".*

Flera lärare kom i detta sammanhang in på samhällets värderingar av eleverna, beroende på vilket program eleven gick på, där skiljelinjen gick mellan teoretiskt- och yrkesinriktade program. En karaktärsämneslärare säger:

*"Statusskillnaden lever kvar, det är finare att gå på naturvetenskapliga programmet, och de elever som går på praktiska program har ofta ett dåligt självförtroende med sig. Och det måste vi jobba med, få dem att förstå ett de kan mer än de tror, ja, öka deras självförtroende".*

Hon menade att detta var en förutsättning för att en positiv språklig utveckling skulle kunna komma till stånd för dessa elever.

Det sociala synsättet ger en svensklärare uttryck för då hon talar om att det handlar om att ha en tilltro till sig själv, att våga uttrycka sig i olika situationer. *"Det här ser jag som en demokratisk rättighet",* säger hon, och menar att det handlar om att få eleverna att förstå att *"de har rätt att tycka"*, och få dem att våga stå för det de tycker, *"sedan att kunna formulera det på rätt sätt, så att det slår, så att andra lyssnar"*. Ytterligare en annan svensklärare menade att det är viktigt att eleverna får en större förståelse för omvärlden, och detta kan man få genom att läsa litteratur av olika slag. *"Väldigt många elever skulle förstå sig själva bättre genom att läsa mera."* Hon säger också att det underlättar att försöka hitta litteratur som handlar om något eleven brinner för.

Många lärare, såväl yrkeslärare som svensklärare, ansåg att "reflektionen" stod i centrum, och var av betydelse för en framgångsrik språkutveckling, *"att få eleverna att tänka själva"*. Dessa lärare ansåg att eleverna inte fått utveckla denna färdighet i grundskolan. Och återigen var det särskilt elever från de yrkesinriktade programmen som man upplevde tämligen ofta hade ett handikapp genom att de inte hade fått tillgång till ett reflekterande förhållningssätt. En karaktärsämneslärare säger att det handlar om att ställa sig frågan varför, för att eleven ska bli medveten om vad och varför de gör vissa saker, och för att kunna börja reflektera. Vad finns bakom en text är också viktigt att fundera kring, istället för att bara suga in den. *"Att få eleven att tänka själv",* säger läraren. *"På högstadiet har de blivit indunkade, inmatade en massa kunskap utan att lära sig reflektera omkring den."*

En svensklärare ger en liknande syn på läs- och skrivutveckling. *"Det handlar om att få en struktur på det man skriver, en röd tråd som är överskådlig. Jag ser det som att man skriver en köttslig massa, och grunderna det är ju meningsbyggnad, stavning och så, men det man strävar efter är att försöka få fram tankar, reflektioner, det är det man skulle sträva efter när man skriver. Att man utnyttjar det skrivna ordet till att tänka efter, komma med egna synpunkter, dra slutsatser."* För många elever är inte den här processen enkel, menar han.

Enstaka lärare förde fram synen på läs- och skrivutveckling som en "process", i ständig utveckling. Enbart svensklärare var representerade i denna grupp. Här fanns också en koppling till lärandet och kunskapsutvecklingen hos eleven.

*"Det handlar om att få eleven att förstå hur viktigt det är att de får tillgång till ett språk, som gör att de kommer att klara sig mycket bättre. Och att lära sig hur lärandet går till. Och då måste man låta eleven få större plats, att man utgår från eleven – eleven ska stå i centrum, eleven är startpunkten. Jag börjar där eleven är, där hon befinner sig."*

En annan svensklärare menar: *"Det är viktigt att eleverna blir medvetna om att det är en process, att det inte bara är något man gör, punkt slut. Man får försöka visa att det går att utveckla, deras texter och muntliga anföranden till exempel".* "Kamratrespons" kan vara ett sätt, menar läraren, då kan de också hjälpa andra att förbättra sitt anförande, och processen blir påtaglig på detta vis, menar hon. Denna lärare menar också att det är viktigt att svenskan inte bara är kopplad till svenskämnet: *"Alla lärare är svensklärare"*.

På frågan om vad som är av störst vikt inom läs- och skrivutveckling, formen eller innehållet, framhåller alla lärare utom innehållsdelen som mest betydelsefull, även om man poängterade att också formen är viktig. En karaktärsämneslärare: *"Innehållet är viktigast. Det kan finnas skrivna böcker eller stycken som inte är grammatiskt rätt, men som är otroligt intressanta. Men det är klart att man ska försöka få med båda sakerna"*.

Röster från två svensklärare.

*"Innehållet är viktigast, jag sysslar väldigt lite med grammatik. Men det hänger ju ihop. Att kunna formulera sig är viktigt också. Men det är viktigt att det finns en tanke i det du skriver."*

*"Innehållet är definitivt viktigast. Men ändå går jag in och pratar mycket om formen med eleverna, den är ju också viktig. Är man oredig så når man inte fram."*

Rättningens negativa inverkan kommer flera lärare in på. En karaktärsämneslärare:

*"Innehållet, vad du upplever och tänker är det viktigaste. De kan fastna i formen när de vet att du ska rätta. Men formen är ju också viktig, där kommer svenskläraren in".*

En svensklärare:

*"Innehållet är naturligtvis viktigast. Formen kommer ju i och med att innehållet utvecklas. Innehållet är viktigast, det är så naturligt. Jag har väl också hållit på och rättat, och förstått att det varit fel, att man hämmar skrivutvecklingen, helt klart, när man rättar sådär. Innehållet är det primära, helt klart, formen får man som en vinst när man utvecklar innehållet".*

En karaktärsämneslärare ansåg att båda delarna var viktiga för en positiv språkutveckling:

*"Både form och innehåll är viktigt. Vi yrkeslärare har en stor uppgift i innehållsdelen, att försöka locka eleverna att uttrycka sig".*

## Kompetensen inom läs- och skrivutveckling

Här var huvudfrågan: Är du nöjd med din kompetens i läs- och skrivutveckling? Vid ett nekande svar var följdfrågan: Vad skulle du vilja vidareutveckla?

Även här fanns en överensstämmelse mellan svensklärare och karaktärsämneslärare. Åtta av tio lärare var inte helt nöjda med sin kompetens, och enbart en svensklärare respektive en yrkeslärare var på det stora hela nöjda. Tre svensklärare och en yrkeslärare var såväl nöjda som missnöjda med sin kompetens.

Inom vilket område ville lärarna utvecklas? Majoriteten av svensklärarna respektive en majoritet av yrkeslärarna pekade ut ett område vardera. Bland svensklärarna var att skriva på egen hand, liksom att vidareutvecklas i detta samt att få gå på skrivarkurs ett vanligt önskemål. En svensklärare: *"Det är ju... jag skulle behöva skriva mer. Den där kursen i didaktik förra året... då skrev vi en del, vi skrev 'papers', vi skrev om kurslitteraturen, och det var ju väldigt nyttigt att skriva, att det blir tvunget, för jag skriver inte annars, mer än lite brev och så. Att skriva själv, det är nyttigt".* Hon säger att andra "ickesvensklärare" på skolan blivit erbjudna skrivkurs, och fortsätter: *"Egentligen skulle vi svensklärare också gå på det. Jag känner mig inte färdigutvecklad i läs och skriv, definitivt inte".*

En annan svensklärare:

*"Min kompetensutveckling har ökat, men det återstår mycket mer. Jag skulle behöva skriva mer själv, det tror jag. Jag försöker skriva de uppgifter jag ger mina elever – för att jag ska kunna hitta svårigheterna i dem – men jag tror ändå jag behöver mera. Skrivarkurser vore kanske något. Det har jag haft som önskemål länge, det är det man skulle behöva utveckla. Jag skriver mycket själv men skulle vilja gör det med ledning".*

En karaktärsämneslärare förde också fram önskemål om skrivarkurs. För övrigt var denna lärargrupp för det mesta överens om att man allmänt ville förkovra sig i svenska, t.ex. lära sig hur man skriver ihop (bygger upp) en text korrekt, rättstavning och grammatik, samt att lära sig att formulera sig på rätt sätt. En karaktärsämneslärare menar att det är lättare med det innehållsliga, men ser behoven av t.ex. skrivträning och grammatik – kanske av någon svensklärare på skolan.

En karaktärsämneslärare:

*"Jag känner mig lite osäker, känner mig ganska dåligt förberedd. Känner mig lite underlägsen här, ja, faktiskt. Hur ska man skriva en text t.ex. om det ska var helt korrekt, en uppgift som ska lämnas in och så....då känner jag att jag inte har så mycket kunskap om det. Men det jag kan få ut mest av, det är eleverna. De kan skriva sina personliga tankar utan att det ska vara korrekt, ur svenskans synvinkel. Men sen att tala om för dem hur det ska vara för att det ska vara korrekt...det känner jag mig jättedålig på. Jag är inte dålig på rättstavning, det är snarare hur det ska se ut, hur man ska lägga upp det för att det ska vara korrekt".*

En annan karaktärsämneslärare: *"När man är yrkeslärare så har man ju inte så goda svenskkunskaper, det är ändå så för många av oss... men det är ju svårt att sätta sig på skolbänken igen".*

Ytterligare en karaktärsämneslärare:

*"Ja, under tiden jag varit lärare här har man ju lärt sig både läsa och skriva mycket bättre än innan, det är ju tveklöst så. Men det är klart, formulera texter har väl aldrig varit min starka sida, jag har ju varit som eleverna, mer praktiskt lagd, och gått en praktisk utbildning. Så då har ju det kommit i första rummet, om man säger... så det har ju varit svaga sidor, men det är en sida jag inte lagt ner så stort... ja, jag har väl haft ganska lätt för det ändå tycker jag, men det blir väl lite felformulerat kanske några gånger, lite stavfel blir det väl också."*

Denna lärare har ett gott samarbete med svensklärare på sin skola, och tycker att han har lärt sig en hel del av dessa, fått många idéer osv. Något lärarna tillsammans behandlat är hur man ska hitta elever med svårigheter, liksom hur man ska kunna hjälpa dem.

Enbart en karaktärsämneslärare, en kvinnlig lärare på ett s.k. mjukt program, såg inte något behov av denna form av kompetensutveckling. *"Mm, jag känner mig ju rätt självsäker på att kunna formulera mig, jag har ju inga sådana problem, det kan jag ju tänka mig att det finns många som har, jag tycker jag är rätt duktig på svenska språket. Att kunna uttrycka mig, jag har väl insett betydelsen av att kunna göra det också."* Hon säger vidare: *"Jag tycker väl att jag både innehållsligt och formmässigt har något att tillföra, jag har inga brister jag har behov av att lyfta fram"*.

Såväl svensklärare som yrkeslärare pekade gemensamt ut ett behov av att *"lära sig att bättre stödja svagpresterande elever i deras språkutveckling"*, hur man rent konkret skulle gå tillväga, t.ex. genom pedagogiska metoder eller tips. En svensk-lärare:

*"Det jag har problem med är tålamodet. Även om jag är ganska tålmodig, så förstår jag att jag skulle behöva ännu mer tålmod. Att vänta in elever...det är något jag skulle behöva jobba mer med. Men samtidigt säger många elever att de vill ha en piska på sig. Men jag jobbar lite emot det: du måste lära dig för din egen skull, jag är inte din mamma. Ansvaret måste ligga på eleven. Och så skulle jag behöva lära mig mer rent tekniskt, hur man hjälper de här svagpresterande eleverna, lite mer av vad specialläraren förmodligen kan. Konkret lära sig, hur gör jag, vad är det som är relevant, vilka råd ska jag ge till eleven. För jag hoppas att det finns fler råd än vad jag kan ge."*

En annan svensklärare har en liknande uppfattning:

*"Det finns hela tiden saker man kan förbättra. Just det här med responsen till eleverna. Det är svårt att hinna med alla, att kunna ge exakt vad de behöver, och samtidigt se till att alla jobbar. Att hitta vettiga uppgifter till dem, och att lära dem att ta det ansvaret. Samtidigt som jag sitter och orkar ha huvudet klart och redigt och ge bra respons. Detta tar tid! Man måste lära sig att ta den tiden, inte stressa sig igenom det"*.

Lärarna var generellt inte nöjda med sin kompetens, och den faktor man oftast pekade på som påverkade detta var tiden. Tiden räcker helt enkelt inte till för att man ska hinna med att vidareutvecklas, ansåg många lärare. En svensklärare:



*"Om jag känner frustration i mitt jobb så är det, jag har för många elever, jag har för lite tid. Att följa upp, att läsa deras texter, att kunna ge respons till texterna. Lära dem att arbeta med datorer, utveckla arbetssätt, att arbeta i projekt – man måste ju träffas jämt. Det är tiden som är den springande punkten... Jag har inget privatliv, och jag hinner bara bitvis med kompetensutveckling".*

En svensklärare såg också många kurser hon tidigare gått på som punktinsatser:

*"Man går en kurs, men sen faller det ändå, av någon anledning. Tror det handlar om förankring. Man måste jobba målmedvetet och systematiskt, jobba tillsammans. Nu är det ju det, nu diskuterar vi pedagogik, pratar väldigt mycket om hur man gör. Läser teorier och kommer med praktiska förslag. Så det förankras på ett helt annat sätt".*

En annan svensklärare menar att han *"får lite frossa omkring det här med kompetensutveckling – det är lite av nya sköna värld över det"*. Högt på hans önskelista står en kollega i svenska (vilket han nu saknar), någon att utbyta tankar och idéer med.

## Lärarnas syn på samarbete

Huvudfrågorna här var: Har du ett samarbete med någon svensklärare/yrkeslärare på skolan? och: Upplever du någon barriär mellan akademiska lärare och karaktärsämneslärare på din skola? Även om avsikten var att begränsa sig till synen på samarbete omkring läs- och skrivutveckling, kom samtalen också att handla om samarbete i ett vidare perspektiv.

Specialarbetet visade sig vara det man oftast hade utvecklat ett samarbete omkring. Flera lärare ser detta som en naturlig inkörsport till samarbete. Det kan handla om att sätta sig ner och diskutera sig fram till en gemensam policy, *"så vi tänker och fungerar lika"*, som en lärare uttrycker det.

Utöver specialarbetet var det endast på den nytänkande gymnasieskolan som det ofta förekom samarbete. Alla intervjuade lärare på denna skola hade dock inte utvecklat ett samarbete med svensk- respektive karaktärsämnesläraren. Majoriteten av alla de intervjuade lärarna hade inget samarbete, alternativt ett begränsat eller s.k. informellt samarbete med någon svensklärare/karaktärsämneslärare. Ett intresse av att utveckla ett samarbete hade dock de flesta lärarna.

Varför hade ett samarbete inte kommit till stånd? Många lärare skyllde på tidsbrist. *"Vi hittar inte den gemensamma tiden",* förklarar en karaktärsämneslärare på yrkesskolan. *"Hela tiden håller vi på att utveckla skolan, och hittar nya projekt. Men det beror ju på hur man prioriterar",* säger han. Dock finns här ett s.k. informellt samarbete, t.ex. omkring elever med särskilda svårigheter. Svenskläraren på samma skola vet inte om han har intresse för ytterligare samarbete: *"Ska jag vara ärlig så tror jag att om intresse hade funnits, så hade det redan uppstått".* Han tror att lärarna på skolan *"har för många grejer för sig",* också han menar att tiden inte räcker till. Vidare säger han:

*"Det krävs väldigt mycket, risken finns att man sätter igång någonting, och så blir det inte så mycket av det. Då föredrar jag att jag åtminstone hittar någon form av kvalitet inom svenskan och engelskan. För att man ska arbeta alla lärare med ett tema t.ex. så måste det sätta sig lite grand, vi är jämt på väg mot något nytt, på något vis. Utveckling kan ibland döda ... för man blir ... man är alltid jagad ... man måste också sätta sig ner ibland, det måste finnas tid för eftertanke, även för en lärare".*

På den traditionella gymnasieskolan säger en svensklärare:

*"Jag har fyra klasser i svenska, vilket gör att det inte är så lätt att hinna med det där samarbetet. Det blir isolerade projektarbeten kan jag säga, inte det kontinuerliga samarbete jag skulle vilja ha. Det är av tillfällig art, det är tråkigt egentligen, men det går inte. Det finns inte möjlighet att dela sig i fyra bitar... att ständigt hålla på att tänka, vad gör dom där, vad gör dom där... det är ledsamt, men jag hinner inte. Jag tycker vi haft för lite tid att planera tillsammans, och jag har kommit in i slutstadiet i planeringsfaserna, vilket gjort att jag har fungerat som svensklärare, så att det har blivit en enorm rättningsbörda, faktiskt. Jag vill inte skylla på tiden, jag vill skylla på organisationen. Tiden är det man skyller på jämt. Det skulle ha underlättat om vi haft ett organiserat samarbete".*

Också på den nytänkande gymnasieskolan har man upplevt svårigheter. En svensklärare här tror att det kan handla om att sammansättningen av lärare varit felaktig. De skulle dessutom haft mer tid till att prata ihop sig. Hon tror dock att det handlar om initialsvårigheter. Hon upplever ingen avog inställning till samarbete från sina kollegor, men tror att problemen också handlar om okunskap om de olika lärarnas sätt att jobba, att man inte fått grepp om deras respektive undervisning, *"men det får man mer och mer efter hand".* En rädsla kan ligga i botten också, menar denna lärare, för att det ska uppdagas hur *"dålig någon är i svenska. Det kan ju jag känna i matte t.ex., och svenska, det finns ju de som har svårt att skriva, och har en osäkerhet. Men där tror jag att läs- och skrivprojektet är lite avdramatiserande".*

En karaktärsämneslärare på den traditionella gymnasieskolan menar att en anledning till att samarbete inte kommit till stånd kan vara att den rätta viljan inte finns från båda parter. Vid ett tillfälle blev han mer eller mindre "påtvungad" en svensklärare, berättar han. *"Hon upplevde nog att jag mest kom och trampade in på hennes lektion, båda måste ju vilja det här för att det ska fungera överhuvudtaget."* En annan karaktärsämneslärare menar att personkemin är viktig, liksom att man talar samma språk. Också hon poängterar att det är viktigt att viljan till samarbete finns.

En annan viktig faktor är avstånden. *"Vi sitter här, och dom sitter därborta"*, som en svensklärare på den traditionella gymnasieskolan uttryckte det. Hon menar vidare att det också handlar om att de använder sig av olika arbetsformer. *"De arbetar ute i verkstan, på ett helt annat sätt än vi, och vi arbetar med teorin, och de med praktik."* Att karaktärsämneslärarna har så lite skrivande i sina ämnen såg hon också som en anledning till att samarbete inte kommit till stånd. Trots att svensklärarna försökt få in mer skrivande i yrkesämnena så har det inte fungerat, anser hon. Hon tror att det handlar om ovana också, ibland dessutom en ovilja till samarbete. Att det handlar om ovana instämmer en annan svensklärare i.

*"Jag tror att det beror på att det inte har fungerat så här, det är ovana, och de säger att det inte går. Och det är möjligt att det inte går... svensklärare har setts som rättningsgummor, och det har svensklärarna bestämt sig för att det måste vi säga tvärt nej till."*

Vad hade de olika lärarna för syn på samarbete? De flesta lärare har en positiv inställning, och önskar mer samarbete med sina kollegor. Det kan handla om *"att man ger sig tid att sätta sig ner och titta på hur eleverna skriver sina yrkesrapporter"*, menar en karaktärsämneslärare på yrkesskolan. Eleverna här skriver dagbok över vad de gjort under praktiken. *"För att de ska lära sig att tänka efter, och så går vi in på deras svenska också, men det skulle man behöva mer tid till... tillsammans sitta och läsa."*

*"Att arbeta med andra lärare omkring en grupp elever, och att man förändrar arbetssätt"*, menar en karaktärsämneslärare på den traditionella skolan kan vara ett sätt, och tillägger: *"Men det är ju omöjligt att göra själv, alla måste vara med"*. En svensk-lärare på denna skola säger: *"Jag tror ju på arbetslag kring en grupp elever, så att man har den totala bilden av de här eleverna – det är min drömsituation, för då kan man ju också fördela de arbetsuppgifter som eleverna har. Det är alltså orimliga bördor för åk 3-elever stundtals här"*.

På den nytänkande gymnasieskolan, där samarbete redan existerar, menar en karaktärsämneslärare att *"det handlar om integration, och att de ska skriva mer i yrkesämnena än vad de skulle ha gjort annars"*. Muntlig framställning är ett annat område man utvecklat samarbete omkring, och man arbetar också i projekt, och kring teman av olika slag. Han har också hjälp av svenskläraren att bedöma elevernas texter, *"det är ju inte jag proffs på"*, säger han. Han tycker det är bra med samarbete på alla sätt. Att eleverna ser att de samarbetar gemensamt är viktigt:

*"Att de ser att vi känner varandra, och försöker hjälpas åt för att dom ska få så mycket, och på rätt sätt. Det ger dom kanske trygghet, nej, det är inte rätta ordet, förtroende också... dom kan komma till mig och säga att det är jobbigt på svenskan, och då vet dom att jag pratar med svenskläraren... de kanske inte vill ta upp det med henne"*.

Han menar också att det ofta kan vara så att de här eleverna tycker att svenskan är lite tråkig – kan de väva ihop det med yrkesämnet blir inställningen kanske mer positiv:

*"De ser att svenskan kan vara något man har nytta av, och då kan de bli mer positiva och kanske arbeta mer"*.

Flera lärare är övertygade om att ett samarbete gynnar eleven. En svensklärare från den nytänkande gymnasieskolan tycker att den stora vinsten är att det inte blir så splittrat för eleven.

*"Man kan koncentrera sig, tänka färdigt. Men samtidigt kräver projektformen självdisciplin, och den är svår att träna eleverna i. Det är så lätt att säga: 'Jag hittar inget'... och så snackar man om annat. Eleven måste få klart besked: 'Det här duger inte. Det här är alldeles för låg prestation för så många timmar'."*

*"Det är jätteviktigt med samarbete. Det känner man, det får man omedelbart respons på... det är en trygghet för eleven. Eleverna kan fråga mig om något som rör svenskläraren. Elever som är lite negativa till svenskan kan man stödja, om jag vet hur man jobbar och tänker i svenskan, då kan jag stödja riktigheten i det här."*

*"Det är av stor betydelse att vi samarbetar... ja, för att de ska känna att vi har en gemensam policy, och att vi har samma syn på inläring, alla lärare."*

På den traditionella gymnasieskolan förklarar en svensklärare:

*"Jag är fullständigt övertygad om att det är oerhört viktigt att vi alla tar ansvar i detta. Det är det enda sättet också att förstå att det är bra, att börja samarbeta. Men*

*det är en demokratisk fråga, helt klart, att alla ska ha samma möjligheter, och det tycker jag inte att dom har om vi lärare inte är överens om vad eleverna ska ha. För vissa lärare tar det längre tid att förstå att det här är bra, och den tiden får vi nog ge dom, även om jag ibland tycker att nu har jag ingen lust längre, och vill lämna dom här som inte vill. Men det kan jag ju inte göra. Alla måste med taget.”*

## Upplevde man en barriär mellan svensk- respektive karaktärsämneslärare?

Svaren på denna fråga gav ett splittrat mönster. På yrkesskolan var karaktärsämnesläraren och svenskläraren överens. Någon barriär förekom inte här, och det informella samarbetet mellan lärarna var gott. Att karaktärsämneslärarna dessutom var fler till antalet spelade också in, trodde man.

Svenskläraren:

*”Nej, nej, det tror jag inte egentligen, i så fall skulle det komma från yrkeslärarna gentemot mig, inte tvärtom. Yrket är så in i helskotta viktigt, man måste nog hävda både svenskan och engelskan för att man inte ska försvinna i någonting som man inte vill”.*

Och han tillägger: *”Dom är ju många fler”.* Att skolan är liten medverkar också till att kommunikationen mellan lärarna blir bättre, menade han. Karaktärsämnesläraren instämmer: *”Nej, men vi är en så liten skola. Jag kan gå in till alla mina kollegor och fråga, prata”.*

På den nytänkande gymnasieskolan hade man delade uppfattningar beträffande barriären. En karaktärsämneslärare:

*”Nej, jag tycker inte det, jag har aldrig upplevt det så. Vi har kanske haft tur att vi har sådana yrkeslärare och sådana akademiska lärare här, vi har det kanske lättare också, att dom vet att dom är på en yrkesskola. Jag vet inte, jag har inte upptäckt några problem överhuvud taget”.*

En svensklärare på samma skola upplevde inte alls någon barriär mellan lärarna. *”Nej, inte alls här. Det handlar mer om att jag vet ju inte hur lärarna jobbar, om ens föreställningar. Och dom också, dom har ju sina föreställningar om hur man arbetar.”*

En annan svensklärare på skolan menar att en barriär fanns som inte var ämnes- utan personknuten.

*"En del lärare går omkring och bär på ett enda stort komplex, och inbillar sig att de inte är värderade på samma sätt. Dom lever med detta ständigt, och vill heller inte blotta sina egna ibland skröpliga kunskaper i svenska. Många har gått en tvåårig gymnasieutbildning, språket utvecklas inte då, och då blir man rädd. Det här har vi varit medvetna om länge. Vi märker inget av det här på barn- och fritidsprogrammet, där är de läsmänniskor på ett annat sätt. De känner sig inte handikappade av språket, även om de naturligtvis inte är några hejare, men det finns inte den rädslan."*

Hon menar också att lärarna på denna skola har ett intresse för samarbete, det är den "sortens" lärare.

*"Om det är så att man seglar omkring här, och tycker att det är något märkvärdigt att vara akademiker, det är ingen särskilt bra utgångspunkt om man ska jobba ihop med yrkeslärarna. Vi har ju alla våra specialiteter, dom har sitt och vi har vårt, men för eleverna är det ju... dom ska ju lära sig lite av varje."*

De båda svensklärarna på den traditionella gymnasieskolan upplever en barriär, en av dem menar:

*"I våra försök att sprida projektet har vi märkt den. Det finns ett färdigt synsätt, vad man tycker om svensklärare, och överhuvud taget säger man saker som jag är lite förvånad över. Det kommer från båda hållen, det kommer mycket från vår sida också, att vi tycker då att dom inte är intresserade av någonting annat än sitt. Det var faktiskt mycket så när vi kom hit – vi kom ju två hit samtidigt – det var väldigt mycket dom där nere och dom därborta, och vi här".*

Beträffande karaktärsämneslärarnas syn på svensklärarna anser hon:

*"Ja, jag vet att det är så att dom tycker att det är vi som ska ändra oss, det är dom som har rätt, och dom, dom har eleverna med sig, och vi har det så himla tråkigt. Vi måste ändra oss så det passar deras elever".*

Hon menar att det finns ett motstånd från karaktärsämneslärarna till utveckling. *"Vi är redan så bra, det räcker"*, menar hon att inställningen var. Hon talar om brist på förändringsbenägenhet och öppenhet, något som hon också upplever skiljer sig mellan de s.k. hårda och mjuka programmen. På de hårda programmen upplever hon större läsningar.

En karaktärsämneslärare på samma skola menar att barriären är beroende av vad de olika lärarna vill ha för kontakt med varandra, båda måste vilja. På

denna skola upplever han inte att detta intresse finns. Kontakten med svensklärarna upplever han trots allt som *"öppen och hjärtlig"*. Hans kollegor är dock inte lika positivt inställda, och han ser den skiljelinje som finns i aulan, där karaktärsämnes- och kärnämneslärare sitter på olika sidor, som ett tecken på att en skiljelinje verkligen finns på skolan. En annan kärnämneslärarna på skolan säger: *"Jag känner inte så mycket av det. Det är så mycket som ligger bakom en sådan känsla. Vi yrkeslärare är också olika"*. Hon menar att det kan hänga på vilken utbildningsbakgrund man har; hon är själv förhållandevis välutbildad. *"Det att jag har utbildning gör kanske att jag inte känner så stor skillnad mellan adjunkter och yrkeslärare."* Hon menar vidare att det handlar om respekt för varandras utbildningar – hon har inte känt att det är någon skillnad. *"Jag har heller inte byggt upp någon barriär mellan mig och andra lärare."* Att hon känner stolthet över sin yrkesroll tror hon också kan påverka hur hon upplever detta.

## Sammanfattning

Många av de intervjuade lärarna, såväl svensklärare som karaktärsämneslärare, hade en utvecklad syn på läs- och skrivutveckling. Lärarna var starkt medvetna om vikten av detta, och hade ofta satt in läs- och skrivutveckling i ett större sammanhang. Vanligt var att lärarna såg läs- och skrivutveckling utifrån ett socialt synsätt, och eleverna på de yrkesinriktade programmen var den grupp man ansåg var i störst behov av språklig utveckling och stimulans. Nödvändigheten av att reflektera, liksom att se läs- och skrivutveckling som en process var andra exempel på det lärarna lyfte fram som betydelsefullt i sammanhanget.

Sin egen kompetens i läs- och skrivutveckling var lärarna för det mesta inte nöjda med. Att utveckla sitt eget skrivande var det som framstod som det mest betydelsefulla för svensklärarna. Bland karaktärsämneslärarna fanns önskemål om att allmänt förkovra sig i svenskämnet, de gav ofta uttryck för en osäkerhet t.ex. beträffande det formella, stavning, meningsbyggnad osv. Att lära sig stödja svagpresterande elever på ett bättre sätt var ett annat önskemål, och att tidsfaktorn var betydelsefull; den allmänna uppfattningen var att tiden inte räckte till kompetensutveckling.

De flesta lärarna var positiva till samarbete med sina kollegor. Trots detta förekom detta enbart på en skola i någon större omfattning, med undantag av ett informellt och begränsat sådant lärare emellan. Tidsbrist, att inte den rätta viljan fanns från andra lärare, personkemi, ovana, och stora fysiska avstånd kunde medverka till att ett samarbete inte kommit till stånd, var lärarnas uppfattning.

Okunskap om hur kollegorna arbetade, liksom brister i organisationen var andra förklaringar. Generellt önskade lärarna mer samarbete, och man såg stora vinster med detta, inte minst för den enskilda eleven. Man ansåg t.ex. att detta skulle innebära en lägre grad av splittring, liksom en större trygghet för eleven.

Flera av de intervjuade lärarna upplevde en barriär mellan svensk- och karaktärsämneslärare. Att den existerade trodde man berodde på brist på förändringsbenägenhet och öppenhet hos enskilda lärare, liksom att den rätta viljan att nå fram till varandra inte alltid fanns. Detta kunde i sin tur böttna i utbildningsbakgrund, och i vissa fall ett utbildningskomplex menade några lärare. Faktorer som motverkade en barriär ansåg man vara ett litet format på skolan, vilket medförde en naturligare kontakt och bättre kommunikation lärare emellan. En lärare som inte upplevde en barriär på sin skola menade att det handlar om att känna till hur de olika lärarna arbetar, och att bli klar över sina egna föreställningar om sina kollegor. Att få lärare att känna stolthet över sin yrkesroll trodde en lärare kunde vara av stor betydelse för att förhindra förekomsten av barriärer.





# 9.

## Utvecklingsprocessen

När en skola förbinder sig att låta Skolverket följa deras arbete med läs- och skrivutveckling under två år, sker något i skolan. Skolan utvecklar på olika sätt och med olika framgång sina metoder för läsning och skrivning och ofta också för sitt arbete med elever med svårigheter på det här området. I samband med de avslutande samtal som rapportörerna hade på varje skola med pedagoger och i vissa fall rektorer ställdes frågor som har att göra med skolutveckling, läsning och skrivning samt hur de såg på sitt arbete under de två gångna åren. Intentionen var att en läs- och skrivutveckling skulle komma till stånd på skolorna genom att de deltog i projektet.

Vi ska i detta kapitel försöka ge en bild av vilka faktorer som upplevs som viktiga för att utveckling ska komma till stånd. Först talas om vilka förutsättningar som ska till för att utveckling ska kunna ske. Vi har också försökt få veta vad skolorna anser vara mest betydelsefullt i det här projektet. Naturligtvis var vi intresserade av att veta vad de själva tyckte att deras arbete hade fått för effekter och vad och hur de tänkte sig att gå vidare med sitt läs- och skrivarbete. Vi talade om skolutveckling ibland och projektet ibland och därmed kom både ordet projekt och skolutveckling att användas i sammanhanget och i kapitlet görs ingen skillnad på orden.

### Förutsättningar för skolutveckling

I detta avsnitt tar vi upp ett antal förutsättningar för skolutveckling som har utkristalliserat sig efter samtal, intervjuer, iakttagelser m.m. som rapportörerna gjort på skolorna. Det finns dels organisatoriska faktorer och dels personrelaterade faktorer som påverkar skolutveckling, eller närmare bestämt den process som föregår/bidrar till utvecklingen. Dessa faktorer leder således inte på något sätt direkt till att någon utveckling sker, men faktorerna spelar på olika sätt in i den process, som man på skolorna anser är skolutveckling eller någon sorts förändring. De olika faktorerna påverkar på olika plan och vid olika tidpunkter. I vissa fall räcker det med att ett fåtal förutsättningar är uppfyllda för att någon utveckling ska ske. I andra sammanhang krävs det att alla förutsättningar skapas för att skolutveckling ska komma till stånd.

## Organisatoriska faktorer

### *Ledningen*

Majoriteten av såväl lärare som barnomsorgspersonal och rektorer, som ingått i läs- och skrivutvecklingsprojektet, anser att rektors- eller ledningsgruppens roll är både stor och viktig. Som utomstående kan man konstatera att på alla skolor är ledningens roll avgörande för projektets start, fortlevnad och framgång. Det som är viktigt för ovanstående är att rektor ger stöd genom att framhålla projektets betydelse, avsätta tid, samordna, uppmuntra och sätta samman grupper som fungerar bra för projektarbetet och framhålla projektets vikt inför beslutsfattare, föräldrar och övriga i omgivningen. Det kan vara bra att rektor driver projektet, men det behöver inte nödvändigtvis vara så. Rektor måste inte heller delta aktivt. Rektors delaktighet och initiativtagande kan förstärka projektets prioritet, men ett allt för stort engagemang eller beslutsfattande om projektet kan verka hämmande på övrig personal. Speciellt som man på många skolor framhåller att det är viktigt att initiativ till projekt och/eller skolutveckling bör komma från personalen.

Vid rektorsbyte kan det uppstå problem om den nya rektorn inte har samma engagemang och intresse för projektet som den förra. Annat prioriteras och de lärare som eventuellt inte tidigare dragits in i utvecklingsarbetet förblir utanför. Detta kan också ske om rektor överlag inte fungerar som arbetsledare eller har helt andra prioriteringar än kollegiet. Många rektorer har delvis sett att avsikten med projektet är att de olika personalgrupperna ska närma sig varandra. Detta skulle vara ett sätt att förstärka "den röda tråden" i läs- och skrivarbetet på skolorna och minska konflikter och öka förståelsen mellan de olika "stadiernas" sätt att arbeta.

### *Tiden*

Att ge tid är en av de viktigaste uppgifterna för ledningen anser många. Diskussioner om tidens inverkan på projektets eventuella framgång uppstår ständigt på skolorna. Till att börja med måste det finnas tid att komma överens om målen för utvecklingsprojektet. Tid måste avsättas i form av studiedagar, fortbildningsinsatser, regelbundet återkommande pedagogiska diskussioner och konferenser. Det måste ges tid till uppföljning och utvärdering. På en del skolor, långt ifrån alla, påpekar man att det viktigaste är att det avsätts tid i klassrumsarbetet med eleverna för att projektet ska få genomslag.

### *Resurser*

Att kunna använda sin tid som man önskar är viktigt för utveckling, har det framhållits på de allra flesta skolorna. Många gånger är detta också en fråga om

ekonomiska resurser, att kunna engagera vikarier för att samlas till diskussioner och planering i kollegiet och att kunna kosta på relevant fortbildning och arbetsmaterial. Men även om man talar om pressad ekonomi som ett stort problem på de flesta skolor ser man sällan pengar som en direkt förutsättning för att skolutveckling ska äga rum.

#### *Fysisk miljö*

Separata skolbyggnader för de olika åren, "stadierna", kan vara ett hinder för sammanhållningen i personalen. Naturliga samlingsplatser saknas för både personal och elever. Man vet inte vad de andra gör och klyftor i arbetssätt och gemenskap kan uppstå. Många skolor har, som tidigare nämnts, försökt använda projektet för att överbrygga sådana problem. När skolor renoveras eller byggs om, i samklang med nyttjarnas önskemål, uppstår många gånger ett lyft i gemenskap och engagemang. En del skolor byggs även om och till för att passa en arbetsmetod som man valt, exempelvis "Skola 2000" eller "Learning styles". Att skolornas fysiska miljö står i direkt samklang med skolutveckling vill nog ingen direkt hävda, men att en bra och trevlig arbetsmiljö ökar möjligheten till att bli framgångsrik i det man gör framhålls på många skolor.

#### **Personrelaterade faktorer**

##### *Det sociala klimatet*

Att skolutveckling är ett långsiktigt arbete som måste föregås av gemensamma diskussioner och att det måste finnas en gemensam vilja till förändring anser man på de allra flesta skolorna som medverkat i projektet. Det ideala förhållandet för skolutveckling exemplifieras i en skola som när det finns "ett underifrån pockande behov" som lyhört fångas upp av ledningen och där man efter många samtal gemensamt bestämmer riktning och mål för sina utvecklingsplaner. Alla måste veta varför man arbetar mot vissa mål och på vilket sätt. Nyttillkomna måste också informeras poängterar man på flera håll, alla måste få en chans att vara med under hela tiden i utvecklingsarbetet. På enstaka skolor påpekar man vikten av helt utifrån kommande personer som en pådrivande faktor för skolutveckling. På några fler skolor har man talat om att fortbildning måste till för skolutveckling.

##### *Eldsjälar*

På många skolor talar både rektor och lärare om hur viktigt det är med "eldsjälar", pådrivare. Någon eller några personer som brinner för projektet och/eller som har de kunskaper som erfordras för att inspirera de övriga, till exempel svenskläraren eller specialpedagogen i fallet med läs- och skrivutveckling. Men eldsjälarna måste helst backas upp av ledningen och ges stöd i kollegiet.

På flera skolor har eldsjälens saknat just detta. Han/hon har inte fått tid avsatt i sin tjänst till att driva projektet till exempel, eller så har kollegornas tillmötesgående avtagit när andra saker kommit upp på dagordningen. Av olika skäl har eldsjälens slutat på några skolor och projektet avstannade som en följd av det; projektet stod och föll med eldsjälens, med andra ord. På en skola inträffade dock motsatsen och man fullföljde projektet sedan eldsjälens slutat.

#### *Kollegiet*

På flera skolor anser man att all personal på en skola bör ha en någorlunda gemensam grundsyn vad gäller kunskap och elever för att stora projekt ska kunna genomföras. Eventuella konflikter i kollegiet till exempel, måste vara utredda innan man sätter igång med något mer genomgripande. Det måste finnas en god sammanhållning i kollegiet för att utvecklingsarbetet ska fungera. Att kunna känna att det är tillåtet att göra fel eller misslyckas för att man ska våga prova på något nytt och omfattande, är också viktigt.

#### *Individuella förutsättningar*

Det måste finnas en vilja och lust hos var och en på skolorna för att någon skolutveckling ska komma till stånd, anser man på de flesta håll. Engagemang för sitt yrke, nyfikenhet, flexibilitet är även de grundförutsättningar för att förändring och utveckling ska ske hos den enskilde men framför allt för den gemensamma utvecklingen, säger man på flera skolor. Det är också viktigt att var och en följer med i den pedagogiska forskningen. En annan förutsättning är att grundutbildningen är bra på högskolorna och att man är trygg i sin lärarroll. Detta sägs på en hel del skolor och det är värt att notera att flera av reflektionerna runt utveckling på skolorna utgår från lärarnas egna professionella förmåga snarare än att spegla ett behov av styrning från ledningen.

#### *Elever och föräldrar*

På ett fåtal skolor påpekar man att det är viktigt för ett projekts framgångsrika genomförande och för skolutveckling överhuvud taget att eleverna är trygga och känner sig motiverade. På några skolor betonar man betydelsen av föräldrarnas stöd som en faktor som driver på skolutveckling. På flera skolor lyckades man också involvera föräldrarna i projektet.

### **Vad har lärarna uppfattat som mest betydelsefullt?**

Något som man på många skolor pekar på som speciellt betydelsefullt under projekttiden är de kontakter man fått med lärare på andra skolor då man deltagit i nätverksträffar och konferenser. En lärare på komvux menar t.ex. att hon utvecklat flera givande kontakter på detta vis, och hon lyfter fram detta som

något mycket värdefullt: *"Man förstår att man inte är ensam om sina problem, och det är positivt att träffa kollegor som har samma intresse av det här som jag"*. Hon tycker att hon hittat själsfränder, och hon tror att det finns förutsättningar för att de här kontakterna kommer att leva vidare.

Ett givande erfarenhetsutbyte har många gånger kommit till stånd. Vissa lärare menar att det givit mest då man blivit ihopparad med lärare från samma stadier som de själva befinner sig i, man har då fler gemensamma referensramar t.ex. Alla lärare har inte fäst så stor vikt vid detta. Kontakterna har också i vissa fall lett till att "vänskolor" uppstått. Enskilda lärare och klasser har brevväxlat och gjort besök hos varandra.

En del lärare har också ansett att olika föredrag som man tagit del av på konferenser varit speciellt givande. Man menar att dessa gett betydelsefull inspiration till läs- och skrivutveckling på den egna skolan. Besök av projektledningen har också uppskattats på vissa skolor, liksom rapportörsbesöken: Man anser t.ex. att man genom dessa tvingats till egen reflektion. Några känner sig uppmärksammade när någon finns med i deras klassrum och bryr sig om vad de gör.

De aktiviteter som pågått på den egna skolan är också något man på många skolor upplevt som särskilt betydelsefulla. Det kan handla om olika temaarbeten, om sagoprojekt, "hela skolan läser", läsmorgnar, eller om en "skrivglädjekurs". Att sammanföra praktiskt och teoretiskt arbete, och börja arbeta i åldersblandade grupper kan utgöra andra former av betydelsefulla aktiviteter. Att göra något tillsammans på skolan har skapat en samhörighetskänsla liksom att detta bidragit till lust i undervisningen, en nog så viktig ingrediens, påpekar många lärare. Start och utveckling av en skrivstuga, bokcirkelaktivitet eller en föreläsning om exempelvis retorik är andra exempel på aktiviteter som haft en särskild betydelse på den enskilda skolan.

En betydelsefull faktor som ibland lyfts fram är viktiga erfarenheter man fått i och med satsningen på läs- och skrivutveckling. Exempel på en sådan kan vara vetskapen om hur viktig skolledningen är för utvecklingen; på en skola lyfter man fram ett rektorsbyte som en särskilt viktig erfarenhet. Ett större intresse fanns från den nya skolledningen, och lärarna kände att de fick en stöttning de tidigare inte haft, vilken varit till stor gagn. På en annan skola slutade en drivande ledning, vilket påverkade utvecklingen, erfor lärarna. Ett vakuum, eller en osäkerhet sprider sig, som i sin tur kan utlösa en viss handlingsförlamning bland lärarna – man är i behov av någon som kan hjälpa till att driva utvecklingen framåt.

På en annan skola fick man upp ögonen för att skolutveckling går snabbare på en stor skola än på en mindre. Lärarna hade erfarit att det krävs många personer för att skolutveckling ska ske. Återigen, på andra skolor har man den motsatta åsikten att förutsättningarna är större på mindre skolor. Man menar att det då är lättare att enas då både de fysiska och mentala avstånden är mindre.

På en gymnasieskola har man erfarit att *"vi är så vanliga"*, något man först upplevt som negativt då man jämfört sig med andra skolor som man har tyckt varit mer "egna" och originella. Men man har nu kommit fram till att detta kan vändas till något positivt. Att vara vanlig kan föra med sig att chanserna till identifikation ökar bland andra skolor, som kanske har intresse av att ta del av denna skolas erfarenheter.

På skolorna har man också fått nya erfarenheter om eleverna, och deras förhållningssätt till läs- och skrivutveckling och inläring. På en skola har man upptäckt att barn och vuxna uppfattar saker på så olika sätt. Det gäller även konkreta saker som man som vuxen ofta utgår ifrån att barnet förstår. Detta har man insett är viktigt att ta hänsyn till. Samarbete som nu uppstått mellan fritids, förskola och skola pekar en rektor ut som det mest betydelsefulla i läs- och skrivutvecklingssatsningen. Hon anser att man fått insikten att det går att leka in språket och det har förändrat undervisningsbegreppet. Grundskollärare har öppnat sig för förskolans pedagogik och vice versa.

Att *"alla har varit med i processen"* anser en lärare varit av särskild vikt, eller som man uttrycker det på en annan skola: *"Alla måste vara med!"* Kanske hör det inte till vanligheterna på alla skolor att alla lärare tillsammans deltar i en utvecklingsprocess, eller i vart fall har den avsikten.

På en skola säger slutligen en lärare: *"Det viktigaste med läs- och skrivutveckling har varit att eleverna har börjat tänka på sig själva och sitt lärande"*. En inre process har kommit till stånd, där man reflekterar över sin lärarroll, och hur undervisningen påverkar eleverna.

Det som lärarna sammanfattningsvis ansåg vara speciellt betydelsefullt visade sig vara: impulser utifrån, i form av t.ex. intressanta och givande föredrag och kurser. Något andra lärare särskilt lyfter fram är de impulser man också får från kollegor utanför den egna skolan, t.ex. på nätverksträffar, som också medfört värdefulla erfarenhetsutbyten. Vissa lärare talar sig varma för aktiviteter på den egna skolan. Vidare tillmäter lärare också erfarenheter man fått i samspel med kollegor, liksom med elever i klassrumsarbetet, en särskild betydelse.

## Läs- och skrivprojektets effekter

I vårt summerande samtal med projektgrupperna ville vi bl.a. få reda på vilka effekter deras medverkan i "Skola i utveckling" hade haft. En av frågorna löd: Vilken betydelse har arbetet med läs- och skrivutveckling haft för skolan, för eleverna, för pedagogerna, och utanför skolan? Svaren blev högst varierande men mestadels positiva. Till detta bidrog säkert frågans formulering; ordet "betydelse" har positiva laddningar, och man försökte förmodligen ta fram sådant som gett positiva effekter för skolan. Frågan var heller inte begränsande till enbart "projektet", även om vi tänkte oss att detta låg implicit i formuleringen. Svaren på en del andra frågor ger en mer nyanserad bild, där det framgår att det också funnits en hel del problem att brottas med. Några av problemen antyds i sammanställningen nedan, resten hoppas vi framgår i andra delar av rapporten. Vi kommer i det följande att, i förkortad form, redovisa de olika svar vi fick på frågan om läs- och skrivarbetets betydelse utan vidare kommentarer. Effekterna för skolan och "utanför skolan" redovisas under en gemensam rubrik.

### Effekter för skolan och det omgivande samhället

Integration av ämnen har på många håll blivit en del av den lokala arbetsplanen, och kttet mellan ämnena utgörs av läsning och skrivning. Samverkan mellan lärare i olika ämnen har blivit vanligare, i och med att lärarna upptäckt att läsning och skrivning är den "röda tråd" som många säger sig ha letat efter. Ämnesintegrationen gäller främst de senare grundskoleåren och gymnasieskolan, eftersom den har förekommit länge i de lägre skolåren. Dessa lärare samarbetar mer över stadiegränserna, och inte minst med förskolan. I detta utökade samarbete ingår ofta också lärarna i de senare skolåren på 0–9-skolorna.

Stämningen på skolan har blivit bättre tack vare detta samarbete. När elever i olika åldrar gör saker tillsammans, som de dessutom ser att de har både nytta och nöje av, t.ex. läser och skriver för varandra och tillsammans, får det konsekvenser för relationerna mellan eleverna – man mobbar inte gärna den man känner.

På flera håll säger man att skolans status har höjts och att detta medfört en allmän kvalitetshöjning. Föräldrarna har blivit lite imponerade av vad skolan har åstadkommit, de har gärna deltagit i aktiviteterna, hjälpt sina barn med förberedelser och med läs- och skrivläxor. Därmed inte sagt att föräldrarnas engagemang varit lika stort överallt. Generellt kan man säga att på de skolor som sedan tidigare hade goda relationer med hemmen, kanske genom ett fungerande samverkansråd, har det varit lätt att få föräldrarnas stöd även i detta

sammanhang. På några ställen har ändå olika arrangemang lockat fler föräldrar till skolan än normalt. På sikt kan en sådan positiv uppmärksamhet betyda att en skola lockar till sig elever från andra, "konkurrerande" skolor. En viss profilering har projektet i vissa fall gett upphov till, dvs. skolor med språkprofil. Läs- och skrivprojektet kan också ha fått andra konsekvenser. Två lärare, som ingått i läs- och skrivgruppen på en skola, har blivit utsedda att ingå i en arbetsgrupp som utarbetat en ny lokal plan för sin stadsdel, där handlingsplanen för läs- och skrivutveckling utgör en viktig del. Inom stadsdelen finns många elever med olika typer av svårigheter och handlingsplanen innehåller, förutom mål och betygskriterier för alla elever, även riktlinjer för arbetet med läs- och skrivsvaga elever.

Vissa skolor har framstått som förebilder för andra skolor när det gäller arbetet med läs- och skrivutveckling, inom samma rektorsområde, i samma kommun eller bland de skolor som deltagit i nätverksträffarna. Detta har medfört att de fått ta emot studiebesök, att de blivit uppmärksammade i lokalpressen (för en gångs skull på ett positivt sätt), att de fått extra pengar, antingen från kommunen eller från olika fonder. En skola har t.ex. fått pengar från KK-stiftelsen för att integrera läs och skriv med IT, en annan har fått ett stipendium från en kvällstidning för att bygga upp en språkstudio. Ett företag som tillverkar kontorsmöbler har stått för inredningen av studion. Några skolor har fått en ganska stor summa av de s.k. Ylvapengarna. De skolor det gäller hade kanske inte kommit på idén att söka dessa pengar om de inte varit med i projektet och därigenom fått en vana att formulera vad de gör och vad de vill göra.

På de flesta skolor har, enligt projektgrupperna, projektet kommit att beröra i stort sett alla, i vissa fall gradvis, vilket visar att man faktiskt kan komma överens om målen och att gemensamt sträva efter att nå dem. En utvecklingsprocess har åtminstone startat, säger man på flera håll.

#### Effekter för eleverna

Eleverna har upptäckt språket, säger många projektgrupper. Deras läs- och skrivförmåga har förbättrats, liksom deras språkliga medvetenhet. Även deras reflektionsförmåga har utvecklats. Eleverna har insett att en god läs- och skrivförmåga är viktig i alla ämnen och för att man ska lyckas i skolan överhuvud taget. De har upptäckt att läsning och skrivning står för både nytta och nöje – det är roligt att läsa och skriva, särskilt om man vet ändamålet, och att båda kan användas som redskap i allt lärande. Eleverna har blivit mer intresserade av skönlitteratur. De har lärt sig att bedöma sin egen läs- och skrivförmåga, liksom att



bedöma texters svårighetsgrad. Deras självförtroende har stärkts, de har lättare för att göra sig hörda, och många av dem har blivit mer självständiga i sitt lärande.

Intensiv daglig lästräning har direkta effekter på såväl läsförmåga som attityder till läsning, särskilt för lässvaga elever – detta är en erfarenhet som man gjort på de skolor där detta införts, t.ex. 20 minuters läsning varje morgon, läspausar under dagen eller hela läsveckor. Även daglig skrivträning har goda effekter, fastän det i flera fall har varit svårare att motivera eleverna till att skriva dagligen än till att läsa dagligen. Svårigheterna gäller främst de äldre eleverna. Här har lärarnas goda exempel varit en viktig faktor. På de skolor där lärarna ägnat sig åt läsande respektive skrivande inför elevernas åsyn har det varit lättare att motivera eleverna till dessa aktiviteter.

Speciella arrangemang, som t.ex. författarbesök, läs- och skrivveckor och åldersblandade läs- och skrivgrupper, har uppskattats mycket av eleverna. En positiv effekt för eleverna, som ofta nämnts, är att föräldrarna blivit mer intresserade och villiga att engagera sig i sina barns lärande.

### Effekter för pedagogerna

Personalens medvetenhet om språkets och läs- och skrivförmågans betydelse har ökat. Detta påstående gäller oavsett funktion i skolan, undervisningsämne eller åldersgrupp. Lärarna har blivit mer uppmärksamma och lyhörda för sina elever och deras eventuella problem. De har också fått större förståelse för elever med svårigheter. Detta gäller också andra personalkategorier än lärare. Lärarna säger sig ha *"upptäckt varandra"* på flera olika sätt, t ex:

- att var och en gör en insats för helheten (*"vi visste inte tidigare så mycket om vad de gör på andra stadier"*)
- att de är personer, individer, inte bara lärare eller pedagoger
- att de har sett nya sidor hos varandra
- att de har mycket gemensamt, oavsett ämne och stadium
- att de har mycket att ge varandra.

Pedagogerna har lärt sig nya metoder och arbetssätt och, inte minst, börjat inse vikten av systematisk träning när det gäller språklig medvetenhet, läsning och skrivning. I många fall har de också stimuleras till att utveckla sina egna idéer. De pedagogiska samtalen har blivit fler, och läs och skriv har fått en plats på agendan vid arbetsenhetskonferenser och arbetslagsmöten (detta gäller dock inte överlag).

Lärarna har börjat samarbeta mer över studie- och ämnesgränserna. Men här finns givetvis också undantag, t.ex. en skola där man faktiskt sa: *"Vi samarbetade mera förut"*, samtidigt som de tillägger att det egentligen inte har med projektet att göra, utan att det beror på strukturella förändringar. En del lärare tycker sig ha fått en viss erkänsla för sitt goda arbete: några har fått högre lön, föräldrarna har visat sin uppskattning, de har anlitats på studiedagar, de har blivit ombedda att berätta offentligt om sitt arbete osv. Inte minst Skolverksträffarna har fungerat som ett bra forum när det gällt att presentera sitt arbete. Att få resa bort tillsammans har för många projektgrupper betytt en starkare sammanhållning och en möjlighet att se sin skola ur ett annat perspektiv.

I klassrummet har lärarna kunnat erbjuda ett större utbud av aktiviteter, inte minst för de lässvaga eleverna. Det har blivit mer variation i undervisningen och mer individualisering.

Allt har dock inte avlöpt utan problem. Det har i vissa fall upplevts som svårt att "sälja" nya idéer till kollegor på den egna skolan som inte varit med på möten och konferenser. En del lärare har kanske inte känt sig tillräckligt informerade eller delaktiga. Detta har projektgrupperna ibland vänt mot sig själva, i en självkritisk analys, och menat att de säkert kunde ha varit tydligare i sin information. Flera har också beklagat att inte alla deras kollegor kunnat vara med på skolverksträffarna. På vissa håll har dock intresset för projektets aktiviteter varit svalt. Kollegorna har kanske anammat en idé som sådan men inte velat – eller inte kunnat – praktisera det nya själva. Detta har t.ex. gällt "skriva i alla ämnen" i gymnasieskolan. *"Hur ska man kunna stimulera eleverna till att skriva när deras lärare inte föregår med gott exempel och dessutom helst vill att just deras ämne ska exkluderas från försöket?"* frågar sig en projektgrupp.

Ett visst motstånd mot förändringar har också kunnat skönjas på några ställen. Ibland har man då skyllt på att det är alldeles för mycket förändringar i skolan, för många projekt, för många krav på att personalen ska medverka i sådant de "inte känner för". Denna inställning kan bero på att idéerna inte är riktigt förankrade bland kollegorna. Antingen är det en eldsjäl som tagit initiativet eller så kommer det direktiv uppifrån, vilket inte är särdeles populärt. Ett sätt att värja sig mot förändring visar en del lärare som tycker att de redan tidigare hade *"den rätta inställningen"* och inte behöver förnya sig. Men på många håll medger man också att kollegornas motstånd kan vara berättigat, att det har varit många förändringar i skolan på sistone och att det faktiskt är många projekt på gång, t.ex. EU-, IT-, miljö- och skolgårdsprojekt och annat.

Förändringar i organisation och struktur kan kullkasta många goda intentioner. Sådant har det varit mycket av under de senaste två åren. Byten av skolledare och annan personal (inte sällan oönskade och/eller plötsliga), interna stridigheter, ombyggnader, ändringar i elevantal, elevsammansättning och klasstorlek, ekonomiska besparingar m.m. inverkar på både stämningen och arbetslusten. I sådana situationer kan det vara svårt att få orken att räcka till för att göra något nytt och kanske annorlunda.

På ett par skolor har projektet upplevts ha lite av "dagsländekaraktär" – man sätter igång något som håller på ett tag, sen är det slut och man börjar med något annat osv. Ett tåg går förbi och man måste hoppa på, kanske för att visa att "det händer något". Att personalen kallar vissa aktiviteter för dagsländor antyder att de är väl medvetna om att just dessa inte har någon beständighet och därför inte svarar mot den ursprungliga idén i "Skola i utveckling", nämligen att eventuella nyheter sedan skulle kunna ingå i den dagliga verksamheten. Vi hittar också ett par skolor där projektgruppen menar att de kom med *"av en slump"* eller ombads vara med i efterhand, projektet var inte riktigt förankrat, det var inte *"deras"* projekt, och förutsättningarna var inte de bästa för att något skulle hända. Efter två år tycker de inte heller att det hänt särskilt mycket, *"det rann ut i sanden"* eller *"det har inte haft någon betydelse alls"*. Men här finns givetvis också undantag – det som från början var något *"man bara måste"* blev något som skolan kan vara stolt över. Den fula ankungen blev en vacker svan.

Trots att projektgruppernas uppfattningar varierar mycket om vilken betydelse projektet har haft för dem och deras kollegor, kan vi konstatera att de flesta är av positiv art. Flera av grupperna har varit ganska självkritiska i sin analys men säkert också realistiska i sina bedömningar. Vi kan dessutom konstatera att de skolor som känner en viss besvikelse över resultatet eller över sina kollegors eller skolledares ointresse ändå hittar något positivt i satsningen. Det är självklart att det inte kan gå lika bra på 44 skolor med så olika förutsättningar.

## Hur ska skolorna fortsätta sitt arbete i framtiden?

*"Det här känns som början på något"*, konstaterade personalen på en av projektskolorna vid rapportörens sista besök. *"Vi ska så klart fortsätta."* *"Det här kommer inte att stanna av – vi ser att det ger så mycket."* *"Höjer man nivån är man tvungen att upprätthålla den"*, har varit andra uttalanden i samma linje. Efter två år slutar Skolverket att följa arbetet, men de enskilda skolornas arbete kan bara inte ta

slut, har vi förstått. De här två årens fokusering på läsning och skrivning har gjort att dessa språkliga aktiviteter har blivit en naturlig del av det pedagogiska arbetet. Det man har lärt sig, den medvetenhet man har fått och de samarbetsformer som har påbörjats gör att man inte kan gå tillbaka till det gamla. Den stimulans som projektet har inneburit för de flesta skolor gör att lärarna har fått ett ökat självförtroende, dels genom att de har förstått att de inte är så dåliga som de tidigare trott, dels för att de har upptäckt att de kan formulera vad de gör och varför.

Just den här medvetenheten är det många lärare som nämner vid summeringsmötena i slutet av det andra året. *"Jag frågar mig oftare 'Varför?' och 'Till vilken nytta?'"*, som en lärare uttryckte det. Medvetenheten gör också att man vågar mer och vågar pröva ännu fler nya saker. På många skolor ser lärarna med tillit på framtiden. De har en annan beredskap. Nu kan de i god tid hjälpa barn i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter.

#### **Samarbetet kommer att fortsätta**

Något som projektet verkligen har bidragit till är ett utökat samarbete på en rad olika plan: samarbete mellan skolaren, enskilda lärare, olika yrkeskategorier, ämnen, skolor och skolformer och med andra institutioner som bibliotek, kulturnämnd och närsamhälle.

När det gäller skolaren kommer man på flera skolor att ta tillvara den resurs det är att låta äldre och yngre barn samarbeta. På flera skolor har man planerat att göra studiebesök över stadiegränserna. Många lärare i mellan- och de senare skolaren har önskat sig fortbildning av sina kollegor i de tidigare skolaren om läs- och skrivinlärning och arbetet med språklig medvetenhet enligt t.ex. Bornholmsmodellen. När det gäller samarbetet mellan ämnen så är det en trend nu på år 7–9-skolorna och gymnasieskolorna att lärare i andra ämnen än svenskämnet använder sig av språket i inlärningssammanhang och då sker detta ofta i samverkan med svenskämnet. Många skolor har knutit kontakt med varandra på nätverksträffarna och detta är kontakter som kommer att leva vidare, menar man.

#### **Undervisningen kommer att utvecklas vidare**

Färdiga metoder som t.ex. skrivdans och Bornholmsmodellen kommer att användas i fortsättningen, men det verkar som om pedagogerna nu förhåller sig friare till dessa metoder, de har anpassat dem till sin vanliga undervisning och gjort dem till "sina egna".

Egna modeller som skrivstugan för gymnasieeleverna på Individuella programmet, läsinlärningsmetoden Barn lär barn och teaterprojektet som ett led i skolans kulturprofil verkar ha kommit för att stanna och är i ständig utveckling för att bli ännu bättre. På en gymnasieskola håller man på och formulerar ett skriftligt dokument för att tydliggöra och samordna språkanvändningen i alla ämnen, samtidigt som man visar på en progression för svenskundervisningen.

Många goda idéer ha spritts vid nätverksträffarna och andra har uppstått inom projektets ramar. Exempel på undervisningsinslag som man uttalat sig om att de kommer att bestå är:

- läsmorgnar och läsveckor,
- dagboks/loggboksskrivande och dagboksdagar,
- forskning,
- portföljer,
- temaarbeten,
- sagoarbete.

Ibland har skolorna hört talas om idéer som de ännu inte har hunnit pröva, men som de redan nu vet att de ska testa. Projektgruppen på en skola har t.ex. köpt in s.k. läsgodislädor och de har planerat en upptakt med sina kollegor på temat litterär mat. Andra idéer som är inplanerade till nästa läsår är att skriva om "ögonblick" som Rose Lagercrantz talade om på en nätverksträff, att ha en hel skrivardag, att bygga upp en läs- och skrivstudio, att dokumentera hembygden osv.

Flera skolor som har hört talas om portföljmetoden har bestämt sig för att införa den nästa läsår.

#### Organisatoriska förändringar kommer att ske

All denna samverkan över alla de gränser som finns i skolan har ställt krav på organisatoriska förändringar. Ibland är de redan införda, i många fall beslutade, i andra fall är de fortfarande kvar på önskelistan. Exempel på organisatoriska förändringar är arbetslag, att förskolan integreras med skolan och gemensamma planeringstider även över personalkategorigränserna. Det är intressant att se att ansvaret för elevernas läs- och skrivutveckling tillsammans med den för många nyvunna kunskapen om språkets roll i inlärningsammanhang har

blivit en gemensam angelägenhet och en bra grogrund för samarbete i arbetslagen. På några ställen har deltagandet i Skolverkets läs- och skrivutvecklingsarbete även varit en start för större satsningar.

Ett annat exempel på organisatorisk förändring är att några år 7–9-skolor och gymnasieskolor har infört eller kommer att införa ett s.k. mentorsystem i stället för den gamla klassföreståndarorganisationen.

På en gymnasieskola kommer arbetslagen att ta över kompetensutvecklingen när det gäller just läs- och skrivutvecklingen.

#### **Fördjupningar kommer att göras**

Resor och kunskapsinhämtande blir man sällan mätt på, de ger bara mersmak och så har det varit på några av skolorna. En skola som tidigare inte haft läs- och skrivutveckling som sin profil avser att ha det. *"Nu vill vi gå vidare!"*, sa personalen på en annan skola. Flera av dem har knutit kontakter med närliggande högskolor. Andra har sökt och fått s.k. Ylvapengar för fortsatt fördjupat arbete. Några lärare får åka på sommarkurs om t.ex. skrivprocessen och på en skola ska alla få fortbildning till hösten i samtalsteknik för att bli bättre rustade att "ge ett levande språk till eleverna". En skola har tänkt sig handledningstillfällen av didaktiker där handledningen utgår från den praktiska verkligheten på skolan. En annan skola ska gå vidare genom att få utbildning i och tid till "observation, reflektion och dokumentation".

#### **Alla fortsätter inte**

Den här positiva bilden med stark framtidstro när det gäller språkutvecklande arbete har växt fram vid våra besök på de flesta skolorna. Men det finns skolor som av olika anledningar inte har lust och ork att gå vidare. På en gymnasieskola konstaterar man att tiden är knapp. Det är så mycket annat som engagerar där. På en annan skola säger man ärligt att projektet kommer att dö ut – men tillägger att *"det kommer att leva vidare hos oss själva"*.



# 10.

## Tid

Under de två åren som projektet har pågått har vi ofta stött på kommentarer om tid. Hela samhället präglas av brist på tid. Alla tycks ha blivit bestulna på tid, kanske av de grå herrarna i Mikael Endes ungdomsroman "Momo eller kampen om tiden". De hittar på en massa tidsbesparande åtgärder, men stjälar tiden och driver människorna att jäkta mer och mer. Det verkar som om skolan har drabbats ovanligt illa – i varje fall vissa skolor. Samtidigt är tid en av de faktorer som lärarna på skolorna nämner som en av de allra viktigaste förutsättningarna för skolutveckling.

Vad som dessutom betecknar skolan är att man rör sig med olika tidsbegrepp och talar om arbetsplatsförlagd tid respektive undervisningstid. På några skolor har man bestämt sig för att inte räkna undervisningstiden utan bara den tid man är på arbetsplatsen. Det finns exempel på skolor som då fått både facket och närliggande skolor mot sig angående detta. Det visar vilken känslig fråga tidsbegreppet är i skolsammanhang. Man funderar också över hur man använder både elevernas och sin egen tid. Ja, i vissa sammanhang kommer även föräldrarnas tid in i bilden.

Vi har i våra anteckningar markerat utsagor om "tid", "hinna med", "jäkta" etc. och det är slående hur olika det kan vara mellan skolor. På en skola har vi bara två utsagor. I den ena säger rektor att det är viktigt med tid för eftertanke – både för lärare och elever. I den andra uttalar sig en av lärarna och berättar att *"detta Elevens val sträcker sig över hela terminen för att inte jäkta på"*. På en annan skola har vi 20 utsagor om tid, alla med stress i tonfallet. Detta är en något större skola, men båda är 0–6-skolor.

Redan den tredje anteckningen från denna skola lyder: *"Det verkar vara typiskt för denna skola att inte hinna vara med och att det alltid är något annat som måste göras"*. Lärarna yttrar repliker som: *"Det finns aldrig tid till sådant."* *"Hur ska vi få tid att låta eleverna läsa mer – det är den stora frågan."* *"Tänk, tid för pedagogiska samtal – det hade vi förr. Det är så jäktigt i skolan nu."* *"Vi har inte hunnit så mycket sedan du var här sist – det var ju nyss"*. Den senare repliken yttrades i januari och

rapportörens föregående besök var första veckan i oktober! Dessa lärare upplever sig aldrig ha tid att rapportera om projektet på personalmöten, de har svårt att hitta tider för projektplanering, de tittar alltid på klockan och hinner sällan stanna upp. De är oroad över elevernas stress och säger att föräldrarna är så stressade.

På en gymnasieskola har ursäkten *"Vi hinner inte"* fått en något komisk och samtidigt tragisk biton. Där har läs- och skrivutvecklingsprojektet hamnat långt ner på listan över allt som ska göras. Där är det hela tiden fråga om prioriteringar, vad man anser är viktigt och vad man är beredd att satsa på.

Något som står högst på många lärares önskelista är mer tid till de svaga eleverna, som ju i mycket hög grad behöver hjälp med sin läs- och skrivutveckling.

## Ta vara på tiden

Det går inte att komma ifrån att alla egentligen har tid, frågan är bara hur den används. Ofta talas det mer om att ta vara på tiden och på några skolor har man lyckats med detta på lite olika sätt. På en skola har man högläsning för barnen i 4-6:an under lunchen – både för att få en extra lässtund och för att skapa lugn och ro vid maten. Där är det inte någon som knystar om läsningen drar över tiden. På samma skola säger lärarna att *"vi tar inte tid i skolan till det som eleverna kan göra som läxa hemma"*. Där *"ödslar man ingen tid på traditionell stavningsträning – det viktiga är att barnen lär sig egna strategier"* och där är det inte heller så viktigt att lära sig schemat, för lärarna vill inte vara så fixerade vid fasta tider.

På några skolor är arbetspassen långa och eleverna får ta rast när de känner för det – man anser att man förlorar tid vid alla avbrott. På en skola tar eleverna rast gruppvis, i grupper som läraren har bestämt. Detta gör man dels för att barnen ska leka med andra än de brukar, dels för att få en mindre klass. Lärarens uteblivna rast kompenseras av att en kollega tar två klasser i allsång ibland.

Sådana kollegiala och okonventionella lösningar förekommer ibland. Under ett morgonpass i svenska i år 1–3 kommer en förskollärare in en halvtimme, så att den ordinarie läraren *"kan sitta i verklig lugn och ro med en elev i taget"*.

## Exakta tider

Det är ofta sin egen tid som lärarna pratar om. Det är ju också specifikt för yrket att passa sådana exakta tider som 8.20, 11.05, 14.35 etc. Lärarna är ju en sorts



arbetsledare som beräknar hur lång tid klassen behöver på sig för ett visst avsnitt, de ska se till att eleverna hinner med kursen, lämnar in uppgifter i tid. De vet att man genom att avsätta ordentligt med tid till en uppgift markerar uppgiftens värde. De måste sluta sina lektioner i tid för att andra ska in i lokalen och för att eleverna och de själva har nya tider att passa, de ska vidare till nya möten och ämnen.

### Det måste få ta tid

Vi har funnit att lärarna ibland stannar upp och funderar över tiden. Vi har främst under det andra projektåret hört att saker och ting måste få ta tid. Drömmen är att få tid att sätta sig ner tillsammans med sina kollegor och fundera över vad som egentligen är viktigt med det man håller på med, vad tjänar det hela till, kommer vår undervisning eleverna till gagn etc. *"Det tar tid att lära känna sina elever"*, säger man på en skola och menar att detta är viktigt. Eleverna behöver *"ordentligt med tid att läsa"*, *"de måste få ta sig tid att skriva och gå igenom hela processen"* och *"de får forska så länge de tycker att de behöver – vi har ingen tidsgräns"*. På en skola har man myntat begreppet *"kvalitetstid"* för läsning. Det innebär läsning inte bara när eleverna får en stund över, utan regelbunden avsatt speciell lästid på morgonen. Speciell lästid är något som förekommer på flera av våra skolor. Lärarna vill också ta sig tid att ge respons på elevernas texter och rätta tillsammans med dem. De säger att det gäller att inte ge upp själva, utan verkligen följa upp det eleverna gör och låta saker och ting ta tid. En lärare formulerade det så här: *"Det som får ta tid är viktigt"*.

Tyvärr har vi också sett hur man bara hastar på och inte tar sig tid att följa upp utvärderingar t.ex. Det är inte någon som frågar hur eleverna lär sig. Det saknas struktur, uppföljning och fördjupning och ibland gör man inte färdigt på började saker, eftersom *"barnen är så olika med vad de hinner"*.

Att inte ha tid är också ett sätt att skylla ifrån sig på. Det är lättare att säga att man inte har tid än att erkänna att man inte har kommit sig för med att göra en viss sak.

### Regelbundet återkommande tid

En av grundtankarna i den så populära Bornholmsmodellen för mindre barn är regelbundenheten, att låta övningarna komma vid samma tidpunkt och vara lika länge varje gång. Regelbundenhet gäller också andra metoder som skolorna arbetar efter. Lästräsningsmetoderna Reading Recovery och Wittingmetoden bygger på att korta sekvenser varje dag anses ge bättre effekt än t.ex. en

timme per vecka. Även i andra sammanhang har lärare och elever funnit att det är bra med regelbundenhet och rutiner som t.ex. läsning och skrivning vid samma tidpunkt och lika länge varje dag. En skola har infört något som de kallar för "tiominutersboken" där eleverna skriver (ofta mer än) tio minuter varje dag. På andra ställen avslutar man skolveckan med reflektioner i dagboken varje fredag eftermiddag.

### Eleverna och tiden

Eleverna klagar inte lika ofta över tiden som lärarna. Vi har ibland hört att de tycker att det tar för mycket tid att skriva loggböcker eller att de får för lite tid att göra det. De tycker att tiden går för fort när de träffar sina faddrar, i skrivstugan osv. På en skola hade en liten pojke, som haft svårt för att lära sig läsa och skriva, just kommit igång med läsningen och skrivningen när han skulle sluta trean och byta skola. Då kom han fram till specialläraren och bad om att få gå kvar lite längre tid – i alla fall en vecka till – på sin gamla skola!

I de senare skolåren, där man provat veckor med "schemafri" undervisning, hade eleverna svårt att hantera friheten att arbeta på tid som de själva bestämde. Det var troligen mest en fråga om ovana vid att själva disponera tiden, men både lärare och elever fann att arbetet fungerade bättre när man införde fasta hållpunkter för avrapportering.

### Rektorerna och tiden

Rektorerna har trots allt avgörandet beträffande vad kompetensutvecklingen ska innehålla och vad tiden ska användas till. Många medvetna rektorer har en vilja att ge sina engagerade lärare mer tid så att de orkar med. De vill att lärarna ska rensa i sina åtaganden, att det måste få ta tid att hitta formen när de börjar med nya saker. *"Förändring tar tid"*, sa en rektor. Omdömet om en annan rektor lyder så här: *"Hon har inte minst sett till att det finns tid"*. Det är just det som lärarna ofta känner: en skicklig arbetsledare har överblick och kan hjälpa till att disponera tiden.

Vad beträffar rektorernas egen tid så är den också högst begränsad av alla åligganden.

### Har projektet fått ta tid?

*"Vi hade kunnat göra mer om vi hade haft tid"*, konstaterar man besviket på en skola. På de små skolorna har tiden ofta räckt till vid personalkonferenserna.

På de större skolorna har det varit till gagn för arbetet om projektgruppen har haft en regelbunden sammanträdestid och regelbunden tid för redovisningar från nätverkskonferenser och liknande. Några skolor har avsatt hela eller halva dagar endast för arbete med projektet, något som verkligen har givit resultat.

Något som är utmärkande för skolans värld är att utvecklingsarbete ofta upplevs ske på övertid. Det är inte något naturligt och nödvändigt som ingår i det dagliga arbetet. En lärare formulerade en farhåga så här: *"Skolutveckling får man göra på övertid. Men man får passa sig för att göra det för bra, för då drar de genast in en tjänst"*.

Att projekttiden var två år har skolorna uppskattat. På en skola uttryckte man det så här: *"Så lång tid tar det helt enkelt att få en gedigen grund att stå på"*.

#### Lärare önskar mer tid

Det som lärarna önskar sig mest av allt är ändå tid. Tid att läsa, tid att tänka, tid att diskutera, regelbunden tid för utvecklingsarbete, mer tid för att kunna ägna sig åt eleverna, mer tid för planering, mer tid till att besöka varandra över ämnes- och stadiegränser etc. En positiv sida av resorna till nätverksträffarna har varit att man har hunnit prata med sina egna kollegor, eftersom man inte hinner det hemma på den egna skolan. Lärarna är medvetna om vikten av att reflektera över undervisningen och de ser till att eleverna får tid till det, men de ordnar det sällan för sig själva.



# 11.

## Diskussion

### Tid för reflektion

I skoldebatten har på senare tid ofta lyfts fram begrepp som "Den reflekterande praktikern". En reflekterande praktiker ställer kritiska frågor om sin praktik och försöker sträva efter att binda ihop handling med tanke och språk. Att ge sig tid att tänka efter vad man tänker göra och vad man gjort är betydelsefullt i skolutveckling precis som i andra sammanhang.

Bland skolans personal är man förhållandevis enig om att det är viktigt att försöka få eleverna att på olika sätt reflektera över vad de vill lära sig, hur de lär sig och vad de verkligen lär sig. Däremot är det inte lika säkert att personalen tycker att den egna reflektion är lika självfallen. Man kräver exempelvis av eleverna att de ska skriva dagböcker men de skriver inte själva.

Det finns givetvis många exempel på motsatsen – lärare som systematiskt skriver ner sina tankar om såväl sina elever som sitt arbete, eftersom de finner att det är till stor hjälp när de ska förbereda utvecklingssamtal eller nästa avsnitt i undervisningen. Reflektionsgrupper förekommer på vissa skolor och är ofta inslag i fortbildning numera. I skolor där man lägger vikt vid detta får man fart på utvecklingen tack vare att man kan utgå från genomtänkta idéer, kan samtala och enas om mål och arbetssätt. Man får en annan säkerhet och självtillit om man får möjlighet att fundera, antingen ensam eller i grupp med kollegorna, menar man.

I andra skolor har man inte ens tänkt att reflektion över det egna arbetet är viktig för att komma vidare med sig själv och i förlängningen det man förmedlar till eleverna. Man skyller också på tidsbrist. Tiden räcker inte till eftersom det alltid är mycket annat som går före, ofta av organisatorisk karaktär. De pedagogiska diskussionerna försvinner så lätt från dagordningen. Risken finns då att man stannar vid att vara helt och hållet inriktade på nuet och mycket stannar på handlingsplanet. Förändringar måste föregås av den enskildes och olika gruppers reflektion för att bli genomgripande och framgångsrika.

Å andra sidan, i de skolor där tid för reflektion saknas påtalas detta ofta som en anledning till att resultaten av deras ansträngningar inte blir de förväntade.

Bristen på utvärdering förvånar oss. Återigen är det så att vissa skolor är föredömliga på att utvärdera på ett utvecklande sätt. Men påfallande ofta sker det på ett ytligt plan och frågorna man ställer leder inte till fördjupad kunskap och reflektion kring det man vill veta något om. Kanske kan det hänga ihop med att lärarna så sällan tar sig tid till egen reflektion.

Många är de lärare som uttrycker en önskan att få hjälp av skolledningen att prioritera tid. Man ställer sig då frågan: Om inte läraren klara av att prioritera sin tid så att den räcker till reflektion, som man ändå uppfattar som viktig, vad förmedlar de då till eleverna?

Vi har sett något enstaka exempel på att skolledningen ser som sin uppgift att använda de arbetsformer för lärarna som de vill att lärarna ska använda i sin undervisning. Har skolledningen uppfattningen att eleverna ska få tid till reflektion så måste lärarna också få det för att förstå vidden av det. Dessvärre är denna koppling sällsynt.

Skolledningen måste göra en bedömning av vad som är viktigt och sedan se till att det finns tid för det. Den tid som avsätts för en viss sak anger också hur viktig den är. Sedan är det ändå så att somliga lärare kan bestämma sig för att förändringsarbete är något extra, som lagts ovanpå den övriga arbetsbördan som absolut inte kan rymmas inom ramen för den tid man har som arbetstid. Detta är ett effektivt sätt att hindra skolutveckling. Utveckling kan upplevas som ett hot då ordet är starkt kopplat till förändring. Inom läs- och skrivprojektet har engagerade lärare stött på patrull då man försökt starta utvecklingsprocesser med sikte på förändring av lärarrollen och undervisningsmetoder. Kanske upplever man en press och ser inte vad en förändrad metod skulle kunna ge för vinster och möjligheter för den enskilde läraren och/eller eleven.

## **Förändring av arbetsformer**

I skolorna upplever man att de nya läroplanerna förespråkar ett friare arbetsätt, vilket förmodligen är anledningen till att vi sett en del inslag av självständigt lärande och elevinflytande i undervisningen. Exempel på detta finns i kapitel 3. Att införa nya arbetsformer och arbetssätt är inte gjort i en handvänd-

ning och inte minst olika former av projektarbeten och "forskning" ställer till med svårigheter.

Det stora problemet tycks vara att förhindra att eleverna skriver av eller kopierar text. I kapitel 6 ges flera exempel där man har lyckats bra med att lösa problemet. Även i detta sammanhang spelar lärarnas ovana eller ovilja att ta sig tid till reflektion och att utvärdera på ett ytligt plan en viss roll. Genom att reflektera övar man sig i att ställa frågor som utmanar eleverna och som driver dem att söka sig vidare i sitt lärande. Om lärare inte klarar att ställa frågor för att få veta vad eleverna har lärt sig – hur de gått tillväga och vad de kommit fram till – utmanar de sällan elevernas lärande.

Det leder också till en svårighet att göra mera nyanserade bedömningar av elevarbeten. Man ska som lärare inte bara sätta en guldstjärna eller skriva bra. Att ställa frågor och att följa utvecklingen över tid gör att lärarna tränas i att se starka och svaga sidor i en text, och om man gör det kan man lättare ställa de frågor som leder eleven vidare. De nationella proven ger läraren hjälp att lära sig att göra bedömningar och de ger också en fingervisning om vilka arbetsformer och arbetssätt som eftersträvas. En lärare säger att sedan hon systematiskt börjat använda kursdagböcker inte längre är rädd för utvärderingar. Nu kan hon se hur en kontinuerlig utvärdering i kursdagböckerna hjälper henne att gå vidare och att ha eleverna med sig.

Det är en balansgång mellan att låta eleverna arbeta fritt och söka sin egen kunskap och att totalt styra undervisningen. Vad som är lagom mycket stöd och hjälp i att söka sig fram mot ett självständigt lärande är svårt att avgöra och dessutom inte lika för alla elever. Vi har sett alla upptänkliga varianter.

Att lära eleverna att hantera de moderna redskapen är också ett bekymmer. Datorerna som finns i skolorna räcker sällan till. Ibland överskuggas möjligheterna med datorn som verktyg av diskussionen kring om de får användas på raster och om det är lärorikt att chatta med ungdomar i Australien osv. Att söka information på Internet är svårt och tålmodsprövande, man behöver vettiga frågeställningar som går att besvara och effektiva sökadresser. Många gånger har läraren bristfälliga kunskaper i datoranvändning och eleverna får då bristande vägledning. På många håll används datorn enbart som en avancerad skrivmaskin för renskrivning och utskrift.

Inom specialundervisningen ser det annorlunda ut. Där används datorn som ett sätt att individualisera undervisningen och att stimulera elever till självständigt lärande genom att de med datorns hjälp kan åtgärda och kompensera sin egen bristande förmåga exempelvis när det gäller att stava.

Men det finns också exempel på att detta område är under stark utveckling. På vissa skolor har eleverna egna e-postadresser, de gör egna hemsidor i skolan osv.

Datoranvändningen har öppnat nya möjligheter för skolan att ta kontakt med yttvärlden. Man hittar brevvänner via Internet, både på skolor i Sverige och utomlands, som man utbyter tankar och idéer med via datorn.

Kontakt med närsamhället i den direkta undervisningen förekommer i mindre temaarbeten. Det kan t.ex. vara där elever kartlägger företagen i området och bjuder in dem till diskussion, eller när eleverna gör besök på föräldrars arbetsplatser och skriver praodagbok. Skolorna söker i högre utsträckning deltagande i EU-projekt av olika slag.

### **Att hålla läslust och skrivglädje vid liv**

För många skolor har det varit ett mål att utveckla läslust och skrivglädje hos eleverna. Inte minst gäller det skolor med hög invandrartäthet. Vissa menar att kontakten med förskolan lett till att man fått ta del av den glädje och lekfullhet som finns i arbete där och att detta har berikat skolan. Andra lärare menar att den säkerhet de fått genom kompetensutveckling bidragit till att de nu känner sig friare och kan variera mera och att det ger glädje i arbetet.

Många, framför allt i förskolan, påpekar att man nu förstätt vikten att tränings-tillfällena ska vara systematiska och regelbundet återkommande i korta pass som följer samma struktur. Det gör att barnen kan koncentrera sig lättare. Aktiviteter som läsmorgnar och processkrivning hör också till de återkommande regelbundna aktiviteter vi sett sprida sig som en löpeld i skolorna. Antingen ligger dessa inslag i tiden eller också sprids de mellan skolorna i och med de ökade kontakter som skolorna fått med varandra genom projektet. Dessa aktiviteter uppskattas mycket av eleverna och ger både läs- och skrivglädje. Många svaga läsare kommer igång och uppfattar genom dessa *"det fina i kråksången"* som någon uttryckte sig.

Men det gäller att hålla lusten och glädjen vid liv hos eleverna skoltiden igenom. Kompetensutveckling är betydelsefull i sammanhanget. Vi har sett många exempel på hur kompetensutveckling gett lärarna en gemensam bas att arbeta vidare ifrån och en ökad kunskap om med vad och hur kollegor arbetar med sina åldersgrupper. Många säger också att de förstått hur komplext detta område är och att de lättare kan ge eleverna den tid det tar att utveckla sitt läsande och skrivande. En elev som får god tid på sig att utveckla sitt språk klarar uppgifter i exempelvis SO på ett helt annat sätt när språket blivit ett redskap för dem.

Genom den kompetensutveckling som skett har vi sett och hört att medvetenheten ökat och just nu är intresset stort för att utveckla läs- och skrivområdet, men man frågar sig hur länge lärarna orkar hålla detta intresse vid liv. Hur varaktiga är effekterna av ett projekt som detta?

Man måste i sammanhanget också uppehålla sig något vid det faktum att skolan har en kvinnligt präglad kultur. De arbetsformer vi sett mycket av i skolan uppfattar vi som mycket kvinnliga som t.ex. dagboksskrivande, att läsa romaner och skriva berättelser. Finns det andra vägar att gå för att reflektera kring sitt eget lärande och att nå kunskap och färdigheter? Finns det uttrycksformer som bättre speglar båda könen? Blir tonvikten på läsning och skrivning för stor?

På de flesta skolor har enigheten varit stor vad gäller vikten av goda läs- och skrivfärdigheter. Många menar också att insikten om hur viktigt det egentligen är har fördjupats under de två projektåren. I vetskap om att duktiga läsare och skrivare oftast klara sig bra i den läs- och skrivkultur som skolan har – och att de därmed ofta betraktas som duktiga elever – har det därför inte varit svårt att få lärarna i grundskolan att satsa extra på läsning och skrivning. Det har stått klart för de flesta att den stora satsningen ska göras på små barn i förskolan och de lägre skolåren. Det är då som elevernas skolkarriär grundläggs, det är då potentiella svårigheter ska förebyggas, så att misslyckanden senare i skolan kan undvikas. Inte minst med tanke på att eleverna själva sätter likhetstecken mellan goda läsare och duktig i skolan är det viktigt att undvika dessa misslyckanden. Den som inte klarar att läsa av rätt eller inte förstår det han/hon läser och som inte får hjälp att hitta strategier för att komma tillrätta med sina svårigheter anstränger sig inte över hövan – detta är en erfarenhet som många lärare i de senare skolåren gjort. Det är därför viktigt att de något äldre elevernas lärare får förståelse för situationen för elever med läs- och skrivsvårigheter. Detta menar man på flera skolor har hänt under projektet – lärarnas förståelse har ökat, deras medvetenhet om vad de kan göra likaså.



En stor risk i ett utvecklingsarbete är att man adderar nya metoder till de gamla utan att ta bort något. Man fångar upp en tanke, en tilltalande ide och prövar den ett litet tag, men sedan återgår man till det vanliga sättet med motivationen att så här kan vi inte göra jämt – det hinner vi inte. Det ligger ett ansvar hos fortbildare och på rektor i egenskap av pedagogisk ledare och på lärarna själva att inse att de måste gallra i sin pedagogiska garderob. De nya tankar som är tänkta att slå igenom motarbetas av att man blir kvar i det gamla på de lektioner som inte räknas som projektlektioner. Men det finns exempel på skolor där man på ett framgångsrikt sätt strävat och nått mer genomgripande förändringar. Då har det handlat mer om långsiktigt och genomgripande arbete med att förändra lärarrollen och undervisningssätt som bättre svarar upp till lärares nya pedagogiska krav. Ofta är det frågan om skolor som redan innan projektet påbörjat ett utvecklingsarbete och som såg läs- och skrivprojektet som ett sätt att gå vidare eller har en vana att ständigt ha en pedagogisk debatt i skolan.

Att använda dagboksskrivning som metod leder inte till utveckling på längre sikt utan kan istället leda till att undervisningen blir rutinmässig och stereotyp. Eleverna tröttnar på att skriva dagbok om det blir för rutinmässigt. Vi har sett hur elever skriver sida upp och sida ner och får sin text bedömd mer efter kvantitet än kvalitet. Vissa lärare använder gärna dagboksskrivandet i sin iver – men på ett ytligt plan. Ibland beror det på att man tagit till sig en idé oreflekterat och bara tillämpar metoder. Det är då också lätt att släppa metoden eftersom den egentligen aldrig satt några djupare spår. Ibland finns det heller inget samband mellan olika aktiviteter. Exempelvis om man har svårt att få till responsgrupper i skrivprocessen förstår man inte att samarbete och gruppövningar i andra sammanhang kan leda till att responsgrupperna fungerar bättre. Dock finns det som alltid lysande exempel på motsatsen i skolorna.

Precis som i så mycket annat så går det mode i pedagogik. Det är lätt att sprida information och lärarna är ganska trendkänsliga – något som vi tror delvis kan bero på att skolan ofta är utsatt för kritik i massmedia. Man måste hänga med i det nya och man måste förnya sig. Lärarna är inte vaccinerade mot trendsättare, populärvetenskapliga skrifter sprids lätt, liksom en viss jargong. Många nymodigheter inom pedagogiken kommer från den anglosaxiska världen. Det finns en fara i att man tar över en metod eller ett tänkesätt från en annan kultur med andra värderingar. Ett helt annat skolsystem och inte minst viktigt i detta sammanhang ett helt annat språk. Många goda idéer går att applicera men inte utan modifikationer.

## Skolutveckling

Flera av läs- och skrivprojekten startades som en förlängning eller fortsättning på arbete med läroplanerna vilket naturligtvis påverkat liksom de skrivningar om arbetssätt och innehåll som de innehåller. Flera skolor har fört in läs och skriv i sina arbetsplaner och det förpliktigar naturligtvis det fortsatta arbetet. Det är svårt att hålla isär vad som lett till vilken utveckling.

Det motiv som framträtt tydligast i våra kontakter med skolorna är enighetsmotivet. Ingen i skolan ställer sig utanför ett projekt med innehåll som läsning och skrivning. Men trots att motiveringen ibland kunde ha en lätt negativ ton och låta: *"Det var det vi kunde enas om"* så ledde det i de flesta fall till att svenskan blev allas angelägenhet ibland t.o.m. skolans modellämne. Vi har sett exempel på att fortbildning, både enstaka dagar och hela kurser, kan ge personalen gemensamma upplevelser och ett gemensamt språkbruk som gör det lättare att arbeta och fungera tillsammans. Det finns skolor där man poängterar att just detta hänt – genom projektet har man fått upp ögonen för varandra och fått större respekt för varandras insatser, dvs. vars och ens bidrag till helheten.

Att börja arbeta i arbetslag är en konsekvens av läroplanerna och har tvingat samman lärarna. Många är de som säger att projektet enat och fört samman och lett till ökat samarbete och till att man vet vad kollegorna gör. Läs och skriv fungerar som ett sammanhållande kitt och kan leda till utveckling eller vara ett resultat av utveckling. Man ska antingen gå in i en arbetslagsorganisation och tänker sig att den ska stärka det i projektet påbörjade samarbetet eller så har projektet blivit det som kunnat skapa enighet i arbetslagen.

Det finns ofta olika personalkategorier i skolorna med olika bakgrund och olika kompetensområden som ska samarbeta. Det är naturligtvis inte enkelt, men vi har sett goda exempel på hur man arbetar på att lösa problem av det här slaget. Arbetet med läsning och skrivning hjälper även i det avseendet. Man påpekar ofta i skolorna att svenskämnet blivit ett gemensamt ansvar i och med projektet.

Märkligt nog går grundutbildningen till lärare stick i stäv med denna ambition. Alla lärare får inte kompetens att undervisa i svenska. 4–9-lärare som inte har svenska som huvudämne har det i princip aldrig. 1–7-lärare med ma/no-inriktning har det ibland men det varierar mellan utbildningsorterna. Att alla lärare skulle ta ansvar för svenska motsägs av detta förhållande.

En lärare bör ha ett socialt engagemang i eleverna, men vissa lärare har svårt att dra en gräns för var detta engagemang slutar. Ibland glömmar de att de är lärare och ska fokusera på lärandet. Det är viktigt att läraren ser eleven som en individ och att de har en social roll, men detta får inte ske på bekostnad av att utveckla bättre metoder och arbetssätt. Elevvärderna tar all kraft och pedagogiken blir lidande. Ett sätt att stödja elever med och i sociala svårigheter är att erbjuda alternativ där skolan kan vara den regelbundna och stabila miljö som eleven behöver. Det kanske är den bästa hjälpen för flera av dessa elever. Det gäller att hitta former som passar dem och ger dem självförtroende. Att läraren motiverar sina elever och ger dem lust att lära och chansen att lyckas i skolan.

Enbart hängivna eldsjälar räcker inte för att ett projekt ska få genomslag och spridning i kollegiet. Det behövs en medveten skollledning som måste lyfta fram rätt idéer och ge projekt tid och prioritet bland allt annat som ska göras i en skola. De måste se till att projektet ständigt finns på dagordningen. Kompetensutveckling är viktig för att ett projekt ska lyckas men det räcker inte med att själva kursinnehållet är av god kvalitet, den måste också svara mot ett behov som kollegiet uttryckt och vara förankrat där. Den enskilde läraren behöver också personligen vara i fas med innehållet för att kunna ta det till sig. Kompetensutvecklingen bör kunna förberedas och efterarbetas i kollegiet, då får den genomslag har vi sett.

## Till sist

En pojke, Magner som gick Hotell- och restaurangprogrammet, fick en kursdagbok av sin lärare när kursen i "varmkök" inleddes. Läraren ville att eleverna skulle skriva i dessa böcker de sista 20 minuterna av de 4,5 timmar långa passen. Magner tyckte att detta var svårt trots att uppgiften var att skriva om det han gjort under lektionen i ett ämne som intresserade honom.

Vid de första skrivtillfällena fick han bara ihop två meningar, smetigt nerklottade i sin bok. Men läraren framhärskade att alla skulle skriva. Efter ett tag kan hon konstatera att eleverna skriver mer och mer, de använder sig av fackuttryck och det blir över huvudtaget bättre kvalitet på skrivandet efter hand. Hon läste elevernas böcker mycket respektfullt. I början satte hon bara en markering i boken att hon läst men senare skrev hon kommentarer och frågor till eleverna om sådant de inte fått med för att uppmuntra och hjälpa dem vidare i sitt skrivande.

Även Magner gick framåt och skrev utan vidare tre sidor text. När det var dags för prov läste han sin kursdagbok och menar att läsa den text han själv skrivit gör att det är lättare att förstå och att komma ihåg. Efter två år när kursen var slut fick Magner sitt första VG i betyget och han är övertygad om att det berodde på att han fått tid att öva upp sitt reflekterande skrivande med stöd av lärarens kommenterar. Läraren hade läst och kommenterat men inte rättat. Hon gav honom tiden och möjligheten att hitta ett sätt att lära genom att reflektera med pennan i hand på lektionstid som en del av undervisningen. Ämnet intresserade honom och Magner fick skriva vad han ville och detta väckte hans lust och genom att läraren varierade och utmanade kunde han hålla detta intresse vid liv.



# 12.

## Sammanfattning

Den här rapporten grundar sig på de iakttagelser, som vi fem rapportörer gjort på de 44 skolor som vi besökt. Dessa skolor är mycket olika. De är spridda över landet, finns på landsbygden och i storstäder, de är olika i storlek och i socialt upptagningsområde samt ålder och utbildning hos lärarna. Men de har det gemensamt att de under två läsår har valt att arbeta extra mycket med läs- och skrivutveckling.

Det vanligaste motivet för att gå in ett utvecklingsarbete av det här slaget var en önskan att förbättra elevernas tal- och skriftspråk, att utveckla deras tanke och reflektionsförmåga och att på alla sätt underlätta för eleverna att lyckas i skolan. De flesta av skolorna höll fast vid sina intentioner projekttiden igenom.

Man slås av den mångfald och rikedom på metoder, modeller, aktiviteter och variationer på desamma som förekommer i skolorna. Eleverna skriver dagböcker som reflektion, de forskar, de läser böcker i mängder och de dramatiserar. Man utvecklar olika metoder, inför läsmorgnar utan redovisningskrav och det verkar som att skrivprocessen nu har slagit igenom. Förskolorna har program för barn från tidig ålder där språklig medvetenhet har en given plats.

Eleverna själva önskar sig en skola med många vrår där man kan sitta med sin bok och läsa ostört. Eleverna vill ha många lärare men de ska bara finnas till hands. Eleverna kan och vill göra mycket på egen hand. Det skulle också finnas fler datorer om eleverna fick bestämma.

Under projekttiden har eleverna upptäckt språket, menar man på flera av skolorna. Eleverna har insett att en god läs- och skrivförmåga är viktig i alla ämnen och för att man ska lyckas i skolan överhuvud taget. Att intensiv daglig träning har direkta effekter på såväl läsförmåga som attityder till läsning särskilt för lässvaga elever är en erfarenhet man gjort där man infört läsmorgnar eller regelbundna lässpass. Lärarna har blivit mer lyhörda för sina elever och fått en större förståelse för elever med svårigheter. De flesta är nöjda, några över förväntan, andra menar att de ännu är i början men att ett frö har satts. Men på några ställen uttrycks besvikelse; det hade kunnat bli så mycket mer.

Kompetensutveckling har varit en viktig ingrediens inom läs- och skrivutvecklingsområdet. Ofta har den förekommit i form av läsecirklar, studiecirklar och studiedagar. Skolverkets nätverkskonferenser har varit viktiga inslag både som kompetensutveckling och för att skapa kontakt och erfarenhetsutbyte mellan skolorna. När det har funnits en direkt koppling till projektet har kompetensutvecklingen haft stor betydelse. Då har den utgjort en röd tråd i projektet och givit legitimitet åt vissa metoder, lett till fördjupningar och ökad förståelse hos fler lärare. Den har också gett en gemensam diskussionsbas och ett större utbud av aktiviteter för eleverna, mer variation i undervisningen och individualisering.

Den vanligaste förändringen till följd av projektarbetet beskrivs som ökad medvetenhet. Lärarnas allmänna inställning till läsning och skrivning har blivit mer positiv. Intresset för språkliga frågor och den pedagogiska diskussionen har tagit fart.

Läs- och skrivprojektet har bäddat för samarbete. Större öppenhet kollegor emellan, större lyhördhet gentemot eleverna och en ändrad inställning till elever med problem, diagnostiskt synsätt, ett ifrågasättande av och reflektion kring sådant som tidigare tagits för givet nämns som förändringar i synsätt. Språket har placerats i fokus så att det går som en röd tråd i alla ämnen och genom skolaren.

Skolledningens agerande är av avgörande betydelse för projektets start, fortlevnad och framgång har vi förstått av våra samtal ute på skolorna. Skolledningen bör framhålla projektets betydelse genom att avsätta tid, samordna, uppmuntra utan att styra. Det är inte ens nödvändigt att skolledningen deltar aktivt. Ett utvecklingsprojekt bör föregås av gemensamma diskussioner och en gemensam vilja till förändring i kollegiet. Om projektet leds av eldsjälar behöver de stöd och uppbackning av ledningen annars löper de risk att bränna ut sig.



# Deltagande skolor

## Grundskolor

Bjuv  
Borgholm  
Eskilstuna  
Gävle  
Göteborg  
Götene  
Helsingborg  
Hjo  
Hudiksvall  
Jokkmokk

Kalmar  
Karlstad  
Kungsbacka  
Luleå  
Lund  
Malmö  
Motala

Nybro  
Olofström  
Stenungsund  
Stockholm

Stockholm  
Söderhamn  
Torsås  
Ulricehamn  
Umeå  
Upplands Bro  
Vansbro  
Vaxholm  
Vänersborg  
Västerås  
Växjö  
Östersund

Västervångskolan  
Viktoriaskolan  
Tumbo skola  
Fridhemsskolan  
Bergsjöskolan  
Prästgårdsskolan  
Gantofta skola  
Centralskolan  
Västra skolan  
Vuollerims  
centralskola  
Oxhagsskolan  
Skåre skolområde  
Kullaviksskolan  
Benzeliusskolan  
Järnåkraskolan  
Munkhätteskolan  
Charlottenborgs-  
skolan  
Alsjöholms skola  
Vilshults skola  
Tvetenskolan  
Hagsåtraskolan/  
Ormkärrsskolan  
Snåsåtraskolan  
Vågbroskolan  
Gullabo skola  
Ulrikaskolan  
Skärgårdsskolan  
Finnstaskolan  
Nederborgs skola  
Vaxö skola  
Tärnan  
Rösegårdsskolan  
Arabyskolan  
Kastalskolan

## Gymnasieskolor

Borås  
Kalmar  
Malmöhus län

Nynäshamn

Uddevalla

## Komvux

Botkyrka  
Lidingö

## Särskola

Tranås

## Friskolor

Nyköping

Solna  
Stockholm

Tullengymnasiet  
Jenny Nyströmsskolan  
Naturbruksgymnasiet  
Hvilan  
Nynäshamns  
gymnasium  
Agnebergsgymnasiet

Komvux Botkyrka  
Komvux Lidingö

Särskolan

Nyköpings  
restaurangskola  
Nya Ängkärrsskolan  
Konsumentföreningen  
Stockholms gymnasium

