



Grundläggande språkliga färdigheter

GÖTEBORGS UNIVERSITETSBIBLIOTEK



1001169539

KOMMENTARMATERIAL

Läsa

SÖ:s
publikation

lan





er utgivna Lgr 80-material

År	Titel	ISBN
	Mål och riktlinjer Kursplaner Timplaner Kommentar- material	Allmän del 40-70459-9
	Kommentar- material	Lokala arbetsplaner 40-70594-3
	Kommentar- material	Det fria studievalet 40-70595-1
	Kommentar- material	Samarbete i arbetsenheter och arbetslag 40-70597-8
	Kommentar- material	Maskinskrivning 40-70651-6
1982:1	Förordning	Förordning om jämkning i undervisningen i hemkunskap 40-70778-4
1982:2	Förordning	Förordning om kommentar- material 40-70835-7
1982:3	Kommentar- material	Elever med funktionshinder 40-70720-2
1982:4	Kommentar- material	Resursfördelning i kommun och rektorsområde 40-70652-4
1982:5	Kommentar- material	Skola och arbetsliv 40-70654-0
1982:6	Kommentar- material	Att räkna – en grundläggande färdighet 40-70802-0
1982:7	Kommentar- material	Hjälp till elever med svårigheter 40-70801-2
1982:8	Kommentar- material	Fältstudier i undervisningen 40-70800-4
1983:2	Kommentar- material	Utvärdering i klass, arbetsenhet, rektorsområde och kommun 40-70653-2
1983:3	Kommentar- material	Grundläggande språkliga färdigheter – Skriva 40-70967-1
	Handledning	Skolan och trafiken 40-70970-1
1983:5	Kommentar- material	Förskola och skola samverkar 40-70966-3
1984:1	Kommentar- material	Konsumentfrågor 40-71131-5
1984:2	Kommentar- material	Barnen, föräldrarna och skolan 40-71106-4
	Studieplan	Datalära i grundskolan 40-71191-9
1985:2	Kommentar- material	Elever med språk och kultur- bakgrund från andra länder 40-71396-2
1985:3	Kommentar- material	Grundläggande språkliga färdig- heter – Tala 40-70969-8
1985:4	Kommentar- material	Svenska som andraspråk 40-71422-5
1985:6	Kommentar- material	Miljölära 40-71130-7
1985:9	Förordning	Förordning om ändring i förord- ningen (Läroplaner 1980:3) om timplaner och föreskrifter för timplaner i 1980 års läroplan för grundskolan 40-71514-0
1985:15	Kommentar- material	Åldersintegrerad undervisning på låg- och mellanstadiet 40-71395-4
1986:12	Kommentar- material	Grundläggande språk- liga färdigheter – Läsa 40-71394-6

Grundläggande språkliga färdigheter

Läsa

[Läroplaner 1986:12]



Kommentarmaterial Lgr 80

Grundläggande språkliga färdigheter

Läsa

Liber Utbildningsförlaget Stockholm

Liber Utbildningsförlaget
162 89 STOCKHOLM

Upplysningar och beställningsadress:
Liber
Kundtjänst Utbildningsförlaget
162 89 STOCKHOLM
tfn 08-739 96 60



Läroplan för grundskolan

Läroplan för grundskolan, Lgr 80, består av två delar, en allmän del och ett kommentarmaterial som ansluter till denna. Dessa utges i SÖ:s publikation Läroplaner.

Läsa är ett av kommentarmaterialen. I **Läsa** redovisas teorier och utvecklingslinjer som belyser aktuella problem och nya möjligheter att komma till rätta med dem.

Läsa ger lärare och lärarlag stöd att analysera och utveckla läsundervisningen och litteraturarbetet på den egna skolan.

Redaktion	Kerstin Thorßen
Omslag	Elisabeth Englund
Formgivning	Stig Kesselmark
Fotografier	s 40 Staffan Waerndt; s 46 Gunilla Öhman; s 182 Eva Grape/Mira
Teknisk produktion	Hans Finnman
Presslagd	Augusti 1986

© Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget

ISBN 91-40-71394-6

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ISBN 0283-491X

Graphic Systems, Angered 1986

Innehåll

1. Att lära sig läsa och skriva i dagens Sverige 9

- Läs- och skrivinläring i Övre Soppero 9
- Läsning på talets grund 12
- Vad lär man sig när man lär sig att läsa? 18
- Språklig medvetenhet 24
- Granska undervisningen 29
- Granska läsläror 32
- PANG-SWISCH-BOOM-UFF-VROOM 36
- Att lära sig läsa och skriva i dagens Sverige 36
- Några elevporträtt 56
- Årskursblandade klasser – ett sätt att underlätta läsinläring 68
- Samverkan mellan förskolan och skolan 77

2. Berättelser – drama – bild – poesi 79

- Berättelser som står sig (Carl-Göran Ekerwald) 81
- Lek och litteratur (Lisa Henriksson) 81
- Dikt och bild (Ulla Rhedin) 91
- Det poetiska språket (Sven Nyberg) 94

3. Läsarens möte med texten 99

- Vad ska läsningen leda till? 100
- Att våga se faran i ögonen 100
- Potatisplockning, svett, törst och en skämtsam dialog om lönevillkor 103
- Att bygga upp självförtroende, gemenskap och historisk förståelse 107
- Den gången var jag modig 112
- ...som om barnen i Colombia inte är lika mycket värda 113
- Att bli gammal 116
- Arbetets villkor 117
- Det mesta vi gör får följder för framtiden 122
- Vägar till förståelse 124

4. Att välja litteratur 128

- Dagens och gårdagens barn 129
- Väsentliga frågor bör styra valet av litteratur 131
- Vad läser man i grundskolan? 134

5. Låt det rinna ut i språkets formar 155

- Inledning 155
- Arbeta med ord, skapa 156

- Arbetets glädje 158
- Arbetets pris 160
- Arbetets värde 162
- Arbetets gemenskap och styrka 166
- Arbete – människovärde 168

6. Att organisera läsningen 175

- Med tyngdpunkten i orienteringsämnen 176
- Med tyngdpunkten i svenskämnet 181

7. Skolan – skolbiblioteket – folkbiblioteket 198

- Så såg det ut 1984 198
- Några röster om hur det är och hur det kunde vara 199

8. Jag kunde inte hänga med – om läsvårigheter 208

- I egen takt 209
- Några elevporträtt 211
- Förebyggsvårigheter 221
- Följ elevernas utveckling 222
- Granska texterna 226
- Samarbeta med föräldrarna 227

9. Tyngdpunkter på olika stadier 229

- Den grundläggande dimensionen 229
- Arbetsinriktning – tyngdpunkter på olika stadier 231

10. Utvecklingsarbete arbetsenheten – skolan – bostadsområdet 234

- Praktiken – utgångspunkten och målet 234
- Lärare som klassrumsforskare 237
- Utvecklingsarbete med tonvikt på litteraturen och läsarna 238
- Studiecirkel kring litteratur och målning 247
- Livsmodet växer med förmågan att uttrycka sig! 248

Om arbetet med Läsa 251

Litteratur 252

Förord

I "Mina universitet" berättar Maksim Gorkij om hur fiskaren Izot lärde sig att läsa.

"Han studerade flitigt och gjorde ganska stora framsteg, vilket beredde honom en angenäm överraskning. Det hände ibland under lektionen att han plötsligt steg upp, tog en bok från hyllan och med uppdragna ögonbryn mödosamt traggade igenom några rader. Sedan såg han rodnande på mig och sade förundrad:

– Jag kan ju läsa, för tusan!

Och med slutna ögon upprepade han:

Liksom en moder vid sonens grav
gråter snäppan över den sorgsna slätten. . .

– Hör du?

Flera gånger frågade han mig försiktigt med halvhög röst:

– Förklara för mig, gosse lilla, hur kommer det sig egentligen? Man tittar på de här små strecken och så blir de till ord, och dem kan jag – orden lever och de är våra! Hur vet jag det? Ingen viskar dem till mig. Om det var små bilder, nå då kunde man förstå det, men här är det som om själva tankarna var tryckta, hur kommer det sig?

Vad skulle jag svara honom? Då jag sade 'jag vet inte' blev han bedrövad.

– Det är trolleri, suckade han och betraktade bokens sidor i ljuset."

Sedan fiskaren Izot funderade över konsten att läsa, har många ägnat mycken tid och möda åt läsforskning och praktiskt utvecklingsarbete på läsningens område. Även om bilden av vad som sker i läsarens möte med texten fortfarande innehåller många gåtor, kan man dock urskilja teorier och utvecklingslinjer som innebär krav på förändringar i skolan. Vi ser också mer och mer av en läsundervisning, där man tar hänsyn till barns uppfattningar av omvärlden och till deras sätt att tänka, där deras erfarenheter och iakttagelser är viktiga utgångspunkter för arbetet och

där kunskapsutveckling och språkutveckling går hand i hand.

Här pågår alltså ett utvecklingsarbete. På allt fler håll möts forskare och lärare i ett utbyte av erfarenheter och idéer. I mötet mellan teori och praktik får de möjligheter att se gamla problem i nya perspektiv, upptäcker orsaker till misslyckanden och söker vägar till förändring. I arbetsenheter och lärarlag går många vidare i gemensamt utforskande av hur läsundervisningen ska läggas upp i praktiken.

Med grundskolan i backspegeln

Bilden av läsundervisningen i grundskolan är alltså ganska ljus. Men det finns mörka sidor. Varje år demonstreras eftertryckligt det stora problemet: att en del elever glider ut ur arbetsgemenskapen – om de nu någonsin kommit in i den – att de sitter år efter år i sina klassrum utan att riktigt vara med i arbetet, att de snarare river ner än bygger upp sin tillit till de egna kunskaperna och det egna språket och därmed går miste om central kunskapsmässig och språklig utveckling och dåligt lär sig att läsa och skriva.

Detta problem, som inte alltid framträder när man granskar arbetet i enskilda klasser, blir tydligt när man granskar systemet som helhet. Den bild av grundskolan i backspegeln som man får på vissa tvååriga linjer i gymnasieskolan bekräftar varje år att problemet finns och att det är stort.

Att de flesta av dem som får ut så lite av sina nio år i grundskolan hör till grupper inom arbetarklassen, säger oss att det inte är individuella brister hos lärare eller elever som det handlar om. Problemen har att göra med generella förhållanden i skolan och utanför: kulturkrockar, skiftande normsystem, stora sociala skillnader. I detta ligger den stora utmaningen för utvecklingsarbetet: att hitta det innehåll och de sätt att arbeta som gör grundskolan bättre också, och kanske främst, för de grupper av elever som i dag misslyckas.

Innehållet i Läsa

Den utmaningen har fått styra valet av innehåll i **Läsa**. De teoretiska utgångspunkterna för läsundervisningen som granskas gäller inte bara läsprocessen i sig. De gäller också hur undervisningen ska kunna förankras i elevernas kulturella bakgrund, hur eleverna genom undersökningar och experiment, med iakttagelser och handens arbete, i drama och bildarbete tar steg på vägen mot teoretisk förståelse och ökad läsförmåga.

I exempel från lokalt utvecklingsarbete visas hur eleverna, som fiskaren Izot i Maksim Gorkijs berättelse, känner igen sina tankar och sina ord i texterna de läser, men också hur de ständigt får nya perspektiv på sina erfarenheter och nya kunskaper om viktiga mänskliga och samhällsliga frågor. **Läsa** visar hur litteraturarbetet kan leda till att eleverna förstår vad de läser och får ökade möjligheter att förstå egna liv, livsför-

hållanden och livsvärden.

Läsa är den tredje och avslutande delen i kommentarmaterialet Grundläggande språkliga färdigheter. Tillsammans ger de tre volymerna **Skriva, Tala** och **Läsa** en bred genomgång av aktuella problem och nya möjligheter att lägga upp arbetet så att det gynnar alla elevers sociala, kunskapsmässiga och språkliga utveckling.

* * *

Riksdagen och regeringen har beslutat att kommentarer till Läroplan för grundskolan (Lgr 80) ska ingå i SÖ:s publikation Läroplaner.

Kommentarmaterialet innehåller inga föreskrifter. Det ska ge uppslag och information om arbetsätt, innehåll och organisation i skolarbetet. Det ska också ge exempel på olika metoder att reda ut konflikter, problem och svårigheter. Det kan användas när man utarbetar arbetsplaner och utvecklingsprogram.

SÖ tar gärna emot information, uppslag och synpunkter som kan komma till nytta i det fortsatta arbetet med grundskolans utveckling.

Stockholm i augusti 1986

Skolöverstyrelsen

1. Att lära sig läsa och skriva i dagens Sverige

Läs- och skrivinläring i Övre Soppero

Vi besökte posten i dag.
Britt-Marie visade posten åt oss.
Vi fick veta hur hon arbetade.
Hon jobbade nästan fyra timmar varje dag.
I posten hänger det en batong.
Hon får inte använda batongen, bara skrämmas.
Innan vi gick tillbaka till skolan, fick vi en bläckpenna
och sju vykort var.
Det var snällt av henne.

Denna gemensamt utformade text är ett av många exempel på hur lågstadieläraren Margareta Trägårdh i början av 80-talet utformade läs- och skrivundervisningen i Övre Soppero. Den ingår i redogörelserna för ett brett upplagt undervisningsförsök i norra Norrbotten. "Undervisning i mångkulturell bygd" är den sammanfattande titeln på försöket som leds av Henning Johansson vid universitetet i Umeå.

Försöket startade med planering 1979. Det första året omfattade det endast fyra lågstadielklasser i olika byar i Tornedalen men har sedan växt i omfattning. Våren 1985 deltog omkring 120 förskollärare och lärare och 1000 barn i försöket.

Syftet har från början varit att söka förankra skolans arbete i elevernas egen kulturella bakgrund genom att bygga upp ett samarbete mellan hemmen, närsamhället och skolan.

Att förankra undervisningen i elevernas kulturella bakgrund

Varför blev elevernas kulturella bakgrund nyckelbegreppet i försöket? Henning Johansson, som själv växt upp i Övre Soppero, hade hypotesen att skolans möjligheter och vilja att ta elevernas kulturella bakgrund som en av utgångspunkterna för arbetet, i hög grad avgjorde om detta blev framgångsrikt. Han utgick från en undersökning av standardprovresultat som gjordes på 60-talet. Barnen i norra Norrbotten hade sämre resultat på prov i läsning, skrivning och matematik än riksgenomsnittet. Som förklaring till de dåliga resultaten angavs barnens speciella, ofta flerspråkiga bakgrund. Den uppfattades som ett handikapp för barnen. Henning Johansson vill inte acceptera det resonemanget. Om man ska använda handikappbegreppet, säger han, så finns handikappet hos skolan, som inte förmår ta vara på barnens bakgrund och bygga upp undervisningen i ett för eleverna meningsfullt sammanhang.

Den kulturella bakgrunden är ett vitt och svårfångat begrepp. Henning Johansson tar fram tre olika dimensioner som tydligt definierar begreppet: den andliga dimensionen, den sociala och den materiella. Med den definitionen blir "den kulturella bakgrunden" hanterbar. Man ser möjligheter att lägga upp arbetet så att eleverna bygger upp en förståelse för utvecklingen i sitt eget samhälle och får syn på hur den hänger ihop med utvecklingen i samhället i stort.

Läs- och skrivinläringen

Läs- och skrivinläringen har framför allt byggt på iakttagelser och undersökningar som eleverna gjort i sina hembygdsstudier, ofta ute i samhället. Eleverna har alltså iakttagit, upplevt och förstått vad de senare skrivit och läst om i klassrummet. Man har inte väjt för problemen som eleverna naturligtvis kommit i kontakt med utan tvärtom utnyttjat möjligheterna att upptäcka variationer i tankesätt och livsvillkor och diskuterat även det som är svårt och skrämmande.

*IKS-vävning**

Klass 1–3 besökte IKS-vävningen i Övre Soppero.

Den finns i posthuset.

Fyra personer väver där.

De väver gardiner, dukar och löpare.

Gardinerna ska till kommunens skolor.

Väverskorna börjar kl 07.00 och slutar kl 16.00.

*IKS = Intensiv kommunal satsning

Arbetet är sex månader långt.
De har två månader kvar att jobba.
Det var roligt att besöka dem.
De blev glada när vi kom.
Henriks mamma visade hur man spolar.
Elin visade de färdiga tygerna.
Lempi och Inger-Maria satt och vävde.

”Arbetet är sex månader långt. De har två månader kvar att jobba.” De korta meningarna visar barnens medvetenhet om arbetslösheten i byn, ett problem som inte är likgiltigt i samhällsundervisningen på lågstadiet. Det är inte idyllen man eftersträvar utan en faktisk koppling mellan arbetet i skolan å ena sidan och förhållanden, problem och möjligheter i närsamhället å den andra.

Försöksrapporterna säger, att läs- och skrivundervisningen utvecklades på ett mycket positivt sätt. Den byggde mer och mer på konkreta iakttagelser och upplevelser, som var gemensamma för barnen. Föräldrar och andra vuxna kunde ofta på ett enkelt sätt förklara komplicerade sammanhang, och lärare och elever byggde vidare i klassrummet på vad de lärt sig utanför dess väggar. Elevernas ordförråd ökade snabbt och de lärde sig också relativt svåra ord och uttryck.

Vid den första försöksperiodens slut beskrevs den största förändringen för eleverna med orden ”de läser och skriver bättre. Alla läser, de ljudar inte, det är stor skillnad”. Enligt lärarnas uppfattning minskade den tidigare stora spridningen i resultaten av arbetet.

Att alla elever snabbt lärde sig att läsa och skriva bekräftas av observationer, standardiserade prov och lärarnas uppgifter. Läsintresset satt i även på fritiden. ”Eleverna har blivit aktiva läsare”, säger Henning Johansson, ”och förstärker på sin fritid en utveckling i linje med projektets syfte. De har kommit till insikt om läsandet som en av förutsättningarna för upptäckandet.”

Försöket har alltså givit goda resultat. Henning Johanssons hypotes, att en förankring av skolans arbete i elevernas kulturella bakgrund skulle leda till framgång i studierna, har således visat sig hålla. Detta är den fundamentala förutsättningen för att arbetet ska lyckas, säger han. Men det är enklare att söka felet hos eleverna och bakgrunden och ta sin tillflykt till stödåtgärder av olika slag: lästräning, stödundervisning etc.

Källor

Henning Johansson: *Elevernas eller skolans kultur och samhälle?* Sammanfattning av ett projekt i norra Norrbotten. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet 1985.

Skolans kulturförankring på Nordkalotten – en förutsättning för samhälls-

utvecklingen. Anförande under Nordkalottdagarna i Övertorneå i september 1985.

Vad kan vi lära oss av försöket i norra Norrbotten?

Försöket visar att följande principer har varit gynnsamma för elevernas läs- och skrivutveckling:

- 1) □ Arbetet i skolan förankras i elevernas kulturella bakgrund: den andliga, den sociala och den materiella.
- 2) □ Läs- och skrivundervisningen integreras i hela verksamheten i skolan.

Detta innebär dels att läs- och skrivinläringen får näring och stimulans genom valet av innehåll, och dels att kunskaper från studiebesök etc stabiliseras under den språkliga bearbetningen i läs- och skrivundervisningen.

Läsning på talets grund

LTG

Läs- och skrivundervisningen i försöket i norra Norrbotten är en modifierad form av LTG, säger Henning Johansson. LTG står för *Läsning på Talets Grund*. I försöket har det mer uttryckligen gällt läs- och skrivinläring på den egna kulturens, miljöns och samhällets grund, men i enlighet med huvudprinciperna för LTG. *Läsning på talets grund* introducerades i Sverige av Ulrika Leimar i början av 70-talet. Huvudpunkterna är de följande:

1. "Barnens eget aktiva talspråk ger det stoff de får arbeta med vid läsinläringen. Antingen rör det sig om ett för det enskilda barnet betydelseladdat ord, eller också sker övningarna med utgångspunkt från gemensamma upplevelser och konkreta iakttagelser, varvid barnen tillsammans dikterar en text som läraren skriver ner och som varje barn individuellt får arbeta med. På så sätt underlättas den fonetiska tydningen barnet har att göra vid återläsningstillfället. Varje barn väljer alltså ut – beroende på sin egen språkliga utvecklingsnivå – stoff ur den gemensamt producerade 'berättelsen'.

2. Barnen får från första början klart för sig att text är nedskrivet tal, att det betyder något.

3. Redan från början möter barnen i klassrummet alfabetet. Den en-

skilde eleven 'väljer ut' undan för undan de bokstäver/ljud han eller hon är mogen att införliva i sitt kunskapsförråd.

- 4. Genom helt traditionella, individuellt anpassade övningar i ljudanalys och sammanljudning åstadkoms för varje barn – men i vars och ens egen takt – en fast förbindelse mellan bokstavstecken och motsvarande ljud. Syntetiskt, analytiskt eller ordbildsförfarande vid textavläsning ger olika infallsvinklar för barnen, vilket utnyttjas i metoden.
- 5. Fri skrivning övas parallellt med läsinlärningen, individuellt för varje barn.
- 6. Rikligt med lässtimulans finns tillgänglig för barnen att utnyttja enligt deras eget val: bilderböcker, bredvidläsningsböcker, sagoböcker samt på band inlästa texter för avlyssning (oftast tillsammans med en kamrat).”

(Ulrika Leimar: Läsning på talets grund. Gleerup Bokförlag, Lund 1974.)

Det sätt att arbeta med läsinlärning, som Ulrika Leimar presenterade för svenska lärare, hade föregångare i utlandet. Hennes arbete har tex många beröringspunkter med Language Experience Approach (LEA) i USA och med arbetssätt som sedan länge använts i progressiva skolor i England. Sylvia Ashton-Warner, som i 24 år arbetade bland fattiga tvåspråkiga barn på Nya Zeeland, har beskrivit sina erfarenheter av en läsinlärning som bygger på barnens språk och intressen i boken *Teacher* (Bantam, 1971). Fransmannen Celestin Freinet, som liksom Sylvia Ashton-Warner mest arbetade med barn från fattiga och studieovana hem, byggde läsundervisningen på barnens egna texter. Genom vandringar i naturen och till de vuxnas arbetsplatser och studier av växter och djur i skolan skaffade sig barnen grundliga kunskaper om sin hembygd. Upplevelser och iakttagelser gav underlag för en daglig produktion av tidningar, brev och rapporter. Freinet samarbetade aktivt med barnens föräldrar och andra vuxna och utgick i hög grad från barnens bakgrundsmiljö. Det finns många beröringspunkter mellan hans arbete och det försök i norra Norrbotten som presenteras i inledningen till detta kapitel. Se vidare hans bok *För folkets skola* (Freinet, 1975).

Några forskare om LTG

En modifierad form av LTG präglade läs- och skrivundervisningen i Norrbottensförsöket. Det är befogat att här redovisa vad några svenska forskare har för synpunkter på LTG speciellt eller mera allmänt på innehåll och arbetssätt i läs- och skrivundervisningen.

Ragnhild Söderbergh skriver i en artikel i "Svar på tal" (Dahl, red 1982) om vilka förutsättningar vi i dag borde ge barnen som håller på att lära sig läsa och skriva. Hon redovisar försök med tidigt läsande barn och pekar på vad forskningsrönen skulle kunna ge lågstadielärarna:

"Slutligen ville jag i all anspråkslöshet visa på vad forskningsrönen ovan skulle kunna ge lågstadielärarna.

Barnen i försöken läste med helordsmetod. Före 3-4 års ålder var detta något helt naturligt för dem: i början av sin läsning behandlade dessa små barn orden helt och hållet som helheter. Men de barn som var över 3,5 år när de började blev ofta omedelbart uppmärksamma på bokstäverna.

I denna ålder tycks barn ha förmåga att snabbt upptäcka strukturer: de ser att orden är uppbyggda av ett visst antal bokstäver som kombineras på olika sätt och frågar ofta om detta. Detta bekräftar alltså att det på lågstadiet är vettigt att arbeta med bokstavsanalys. En helhetspresentation bör dock också bibehållas för att man inte ska göra det omöjligt för barnen att också på detta stadium göra egna upptäckter, lösa problemet med kodbrytningen genom egen analys och prövning. (En användning av bokstavspussel visade sig här mycket lyckad med 5-6-åringarna i Malmöhus läns landstings projekt.)

Forskningsresultaten lär oss också att lågstadieläraren förutom att ge regelrätt läsundervisning, där barnen genom att arbeta med ord får hjälp med att bryta koden, även så mycket som möjligt bör integrera läsning och skrivning i den dagliga verksamheten för att läsningen och skrivningen ska få en meningsfull funktion för barnen.

Slutligen bör man basera barnens läsning och skrivning på deras egna erfarenheter, på sådant som väckt deras nyfikenhet och intresse.

□ Barnen får skaffa sig gemensamma erfarenheter genom att göra saker tillsammans, uppleva, upptäcka.

□ Dessa erfarenheter blir sedan en grund för att erinra sig-återuppleva-bearbeta-analysera tillsammans: 'muntligt' i samtal – men även i mim, drama, sång – 'skriftligt' genom att teckna och måla och genom att skriva redogörelser, berättelser, poem, beroende på upplevelsernas art.

På så sätt vidmakthåller vi, uppmuntrar och ger näring åt barnens egen fantasi och kreativitet – den kraft som gjort det möjligt för barnen att före skoltiden själva lära sig och utvecklas genom eget intelligent iakttagande och analyserande, lekfullt prövande och experimenterande. Genom en ensidig rigid programmering – som tyvärr återigen fått förespråkare bland pedagoger – riskerar vi att ta död på denna skapande kraft. Där har vi alla mycket att lära av reformpedagogiken."

(Ragnhild Söderbergh är professor vid institutionen för barnspråksforskning, universitetet i Lund.)

I sin bok *Språkbruk och språkutveckling i skolan* (Liber 1983) har språkforskaren **Jan Anward** vid universitetet i Uppsala ett kapitel om LTG. Där säger han att LTG på vissa avgörande punkter bröt med traditionell pedagogisk praxis. "De viktigaste är följande två:

1. Undervisningen tar inte sin utgångspunkt i en abstrakt definierad mognadsnivå, utan i en analys av vad eleverna i en viss klass redan kan.
2. Undervisningen struktureras i första hand av de elevverksamheter som den syftar till att frambringa eller förbättra, och inte av ett antal delfärdigheter som ingår i dessa verksamheter.

Den ursprungliga motiveringen för LTG var dock inte någon abstrakt föreställning om en ideal pedagogisk praktik utan en konkret analys av läs- och skrivundervisningens innehåll, av vad det innebär att lära sig läsa och skriva (se avsnitt "Bakgrund" i Ulrika Leimars *Läsning på talets grund*, 1975). Den första punkten ovan hänger ihop med att Ulrika Leimar menade att läsinlärning förutsätter en medvetenhet om hur talspråket är uppbyggt, och den andra punkten med att hon insisterade på att läsning och skrivning bäst övas som meningsfulla verksamheter. I båda fallen finns det alltså en inre förbindelse mellan den pedagogiska praktiken och undervisningens innehåll: praktiken motiveras av innehållet, helt enkelt.

Det finns också mycket som talar för att Ulrika Leimar hade rätt i sin analys av vad det innebär att lära sig att läsa och skriva. Aktuell forskning om läsning och skrivning har pekat på två väsentliga saker: För det första verkar läs- och skrivinlärning förutsätta att man har tillägnat sig den "teori" som ligger till grund för alfabetisk skrift: att repliker består av meningar, meningar av ord, och ord av ljud (Gleitman & Gleitman 1979 och Lundberg 1980). En läs- och skrivundervisning som medvetet börjar med att lära ut denna teori, vilket LTG gör, har rimligen större förutsättningar att fånga upp de barn som ännu inte helt har tillägnat sig teorin än vad en traditionell läs- och skrivundervisning har.

För det andra finns det numera många argument för att läsning och skrivning inte först och främst är formstyrda, syntetiserande verksamheter, där bokstäver fogas ihop till ord, ord till meningar, och meningar till texter. Även om läsning och skrivning inte är helt innehållsstyrda verksamheter, vilket t ex Åke Edfelt (1980) verkar hävda, så finns det mycket som tyder på att innehållsstyrning spelar en mycket viktig roll i både läsning och skrivning (Gibson & Levin 1976). Läsarens och skrivarens avsikter, kunskaper, intressen och förväntningar spelar en stor roll för hur resultatet (läsförståelsen respektive den skrivna texten) blir. Igen har LTG många fördelar framför traditionell läs- och skrivundervisning. Innehållsstyrd läsning och skrivning har en naturlig plats i LTG, till

skillnad från en läs- och skrivundervisning som till största delen bygger på formella färdighetsövningar.

Det finns alltså en inre förbindelse mellan undervisningens innehåll och arbetssättet i LTG, och det är min övertygelse att varje framgångsrik form av pedagogisk praktik kännetecknas av en sådan inre förbindelse mellan innehåll och arbetssätt, och att varje försök att diskutera arbetssättet skilt från innehållet, eller för den delen att diskutera innehållet skilt från arbetssättet, med nödvändighet blir abstrakt och ideologiskt.

Med detta vill jag inte ha sagt att LTG har löst alla problem som har att göra med läs- och skrivundervisning. Så är helt klart inte fallet. En sak som LTG inte alls har kommit till rätta med är den sociala aspekten av läs- och skrivinläringen. När barn lär sig läsa och skriva lär de sig också en uppsättning värderingar av vad som utgör bra och korrekt språk (skriftspråk och riksspråk) och vad som utgör dåligt och felaktigt språk (talspråk och dialekter). Hur en läs- och skrivinläring på talets grund ska förhålla sig till de här värderingarna är i hög grad en öppen fråga, liksom vilka gränser de värderingarna sätter för den pedagogiska praktiken: Hur mycket nedskrivet talspråk tål läraren, föräldrarna och myndigheterna? Vilken utsagd språkpolitik sätter de konkreta ramarna för den tidiga läs- och skrivundervisningen? Vidare är det oklart hur den fortsatta läs- och skrivundervisningen ska utformas för elever som lärt sig läsa och skriva med LTG. Vad jag menar är att LTG har ställt de rätta frågorna om läs- och skrivinläring och föreslagit svar som på vissa punkter innebär klara framsteg.

Sammanfattningsvis menar jag alltså att det är en förvanskning och ett förtyligande av LTG att se den som en form av dialogpedagogik, att LTG:s styrka ligger i dess analys av vad det innebär att lära sig att skriva och läsa, och att det arbete som Ulrika Leimar påbörjade är en fruktbar utgångspunkt för fortsatt praktiskt, teoretiskt och politiskt arbete med läs- och skrivundervisning."

I en diskussion om hur barn kan utveckla en språklig medvetenhet påpekar Anward att det är viktigt att man gör klart för sig att det inte är något totalt nytt som eleverna ska skaffa sig utan att det först och främst är ett förhållningssätt till vad de redan kan. Han säger för det andra att det är rimligt att låta den språkliga medvetenheten utgå från det i språkkunskan som barnen själva är mest medvetna om, dvs orden. "När det gäller läs- och skrivförmågan", fortsätter Anward, "ska vi ta på allvar den gamla insikten att dess utveckling bör ta sin utgångspunkt i elevernas eget språkbruk, i det språk de använder, den erfarenhet de har och de ämnen de är intresserade av. Den form av pedagogik som Ulrika Leimar har föreslagit bygger just på denna insikt."

}} LTG-metoden inrymmer en fundamental insikt: nämligen att läsning är en språklig process och att utgångspunkten måste vara barnets eget

språk, säger **Ingvar Lundberg**. Men han ifrågasätter om inte avkodningsfasen blir försummad av en del LTG-lärare. Det kritiska pedagogiska problemet är enligt hans uppfattning "hur man bäst ska överbygga klyftan mellan barnets samtalsspråk och skriftspråket. Arbetet inrymmer två sidor: avkodning, som kräver fonologisk medvetenhet, och en språklig distansering som gör att skriftspråkets särart kan bemästras. Att lära sig läsa innebär att man lär sig tolka och förstå ett nytt språk, ett visuellt språk, som ifråga om syntax, semantik och funktion skiljer sig från det naturliga talspråket".

Nyckelordet för att karakterisera skillnaden mellan tal och skrift är distansering, säger alltså Ingvar Lundberg. I skriften har tidens och rummets gränser överskridits. Han beskriver hur man i skolans arbete kan finna vägar att hjälpa barnet att successivt frigöra sitt språk från "här och nu"-situationen. Kärnan i resonemanget kan sammanfattas i begreppet ett undersökande arbetssätt, där vuxna och barn gör erfarenheter tillsammans, utforskar omvärlden och bearbetar sina erfarenheter i samtal. Lundberg närmar sig här det arbetssätt som är en av hörnstenarna i läroplanen och som också ligger till grund för det förhållningssätt som präglar LTG. "LTG (läsning på talets grund) är ett arbetssätt som inrymmer många möjligheter att göra barnens möte med skriften mjukt, lustfyllt och naturligt." (Lundberg 1984, s 20.)

Man kan också se en tydlig överensstämmelse mellan de förutsättningar för läsutveckling som **Birgita Allard** och **Bo Sundblad** beskriver i Handbok om läsning och dem som **Ulrika Leimar** betonar i Läsning på talets grund.

Allard och Sundblad formulerar den övergripande strategin för läsundervisningen i följande två punkter:

- Att arbeta med att utveckla elevernas språkliga medvetenhet genom det talade språket.
- Att medvetet och på alla tänkbara sätt visa det skrivna språkets användbarhet, funktion och ändamål, så att det blir varje elevs angelägenhet att lära sig läsa. (Allard/Sundblad 1982.)

I **Åke Edfeldts** bok Läsprocessen. Grundbok om läsforskning, finns flera referenser till LTG, referenser som pekar på överensstämmelser i grundläggande uppfattningar om hur barn lär sig läsa. Se vidare s 24.

I detta korta avsnitt har några svenska forskares synpunkter på läs- och skrivinlärning i enlighet med LTG redovisats. I deras böcker finns gott om referenser till källor utomlands för den som vill gå vidare i sökande efter forskares syn på det förhållningssätt till läs- och skrivinlärning som i Sverige introducerades av **Ulrika Leimar** på 70-talet.

Vad säger lärarna?

Hösten 1985 hade LTG-föreningen mellan 400 och 500 medlemmar. Det innebär att endast en liten del av de sammanlagt omkring 20 000 lågstadielärarna är med i den. Men det sätt att arbeta som LTG står för är spritt långt utanför föreningskretsen. Mycket av de senaste tio årens utvecklingsarbete på lågstadiet har inspirerats av de grundläggande idéerna bakom LTG. Många rapporter från det lokala utvecklingsarbetet visar att man också gått vidare i utvecklingen av en klart förståelseinriktad läs- och skrivinläring. Tidigt får många barn skriva böcker, göra tidningar eller skriva meddelanden till sina föräldrar i en utsträckning som var ovanlig för tio år sedan. Skrivundervisningen pekar särskilt tydligt på att en pedagogisk utveckling ägt rum på lågstadiet. Även i klassrum där arbetet huvudsakligen följer gången i en läslära med tillhörande övningsböcker skriver barnen sina händelseböcker, och i gemensamma dikteringar sammanfattar man då och då sina iakttagelser och upplevelser. Mottot ”man lär sig skriva genom att skriva – i meningsfulla sammanhang” håller på att slå igenom och påverkar i grunden läsinläringen. X

Vad lär man sig när man lär sig att läsa?

Språkets framväxt ur människans vilja att söka kunskap om omvärlden och gemenskap med andra, med driften att skapa mening av iakttagelser, upplevelser och erfarenheter tas här som en utgångspunkt för en diskussion om läsinläring i ett språkteoretiskt perspektiv. Diskussionen baseras på ett par arbeten av språkvetaren **Kent Larsson**, främst boken *Skrivförmåga och rapporten Lite om samtal, läsundervisning och språkutveckling*. Bägge kom ut 1984.

”Det är ur barnets upptäckarglädje, lust att experimentera och leka, ur dess livslust och strävan efter gemenskap som den mer avancerade språkförmågan växer”, säger Kent Larsson. ”Stimulansen är den omgivande verkligheten och samvaron med andra. Det är som vetande, viljande och kännande varelser i en socialt och därmed historiskt fixerad värld som vi utvecklar språket, och det är genom språket som vi ökar vår förståelse för omvärlden och vår förmåga att tänka.”

Samtalsrummet och textvärlden

Några sekvenser ur ett lässamtal mellan en lärare och två pojkar i årskurs 2 får peka ut ett par nyckelbegrepp i läskunnandet. Pojkarna, M och K, har bägge problem med sin läsning. M får inte tillräckligt stöd av

sammanhanget för att hans avkodning av symbolerna ska fungera. Han läser långsamt och utan en naturlig rytm. Han har fastnat i en överdriven ljudning med uppmärksamheten helt på avkodningen. Han behöver ofta få samtala och berätta om sina egna konkreta erfarenheter, snarare än bara öva bokstäver eller bokstavskombinationer. Dvs han behöver bygga upp förutsättningarna för att avkodningsmomentet i läsningen ska fungera: språkkunnandet bör utvecklas, så att avkodningen kan integreras i det så småningom. K har nått längre än sin kamrat när det gäller att utnyttja sin förståelse av innehåll och sammanhang. Men också han är osäker. Också han behöver samtalen som hjälper honom att utveckla sin läsförmåga, kanske främst för att de stärker hans självtillit. K är inte tillräckligt noggrann i sin avläsning. Han styrs i för liten grad av trycksvärtans symboler. Han drar för snabba slutsatser av begynnelsebokstäver eller begynnelsestavelser och hamnar ofta i felläsningar vid sidan av textinnehållet. Han är påtagligt nervös och stressad, när han läser. I samband med textläsningen behöver han få öva sammanljudning och stärka just de språkprocesser som mest direkt är knutna till symbolerna på boksidorna.

Pojkarna har läst Pricken, en berättelse om en katt. (Berättelsen finns som första text i Läsdiagnos och läsundervisning i grundskolan. Del 2 Texthäfte, 1984.) I samtalet om texten har de gemensamt kommit fram till följande slutsatser:

1. Det var synd om Pricken.
2. Pricken blev retad.
3. Pricken jagade andra katter.
4. Pricken var en problemkatt.

Samtalet fortsätter:

L: Vad menas med att han var en problemkatt? PAUS.

K: (. . .) ställer till med (. . .) med dumheter.

L: Jaa.

K: Som / jaa till exempel / om det är/ om till exempel pengarna har tagit slut då är det pro-problem. Åh, det är ett så stort pro-problem att pengarna har tagit slut.

L: Mm. Tror du att det var Prickens problem?

K: Nääj.

L: Han hade inte såna problem.

K: Nää.

L: Han var ändå en problemkatt. Vad hade han för problem då?

K: Att vara snäll.

L: Jaa. PAUS. Ska man alltid vara snäll?

M: Mm.

K: Jaa.

L: Är det bra att vara snäll?
K: Mm.
L: Varför det då?
K: Jo för man vill ha kompisar. För om man är dum och håller på
HARKLAR SIG. Om man är dum jaa då går dom ifrån.
L: Är det så bland katter också tror du?
K: Nää. Kanske.
L: Jaa. Kanske.

Den korta samtalssekvensen kan vid en hastig genomläsning verka banal och tämligen ointressant, men den ger ändå exempel på ett språkutvecklande samspel av centralt slag. Det har lett till jämförelser med barnens egna livserfarenheter och visar hur barnen börjar organisera sina kunskaper om Pricken. De har nått fram till några nya slutsatser att foga in i den kollektiva text som de håller på att bygga upp.

5. När man har slut på pengar är det problem.
6. Den som inte är snäll har problem.
7. Den som är dum får inga kompisar.

Läraren går vidare. Hon vill att eleverna ska få klart för sig varför Pricken är dum när han jagar de andra katterna.

L: Hör ni / M hur såg Pricken ut?
M: Han var gul med svarta prickar.
L: Jaa. Hur stor var han? PAUS. Kan / Vad tror du?
M: Det vet jag inte.
L: PAUS. Tänkte du inte på honom på nåt visst sätt när du läste?
M: Nää.
L: Dom som blev jagade då / som han jagade.
M: Vi kan mäta vet ja.
L: Mm.
M: Med linjal.
L: Var bodde Pricken då M?
M: Han bodde i en tunna.
L: Jaa. Tycker ni det verkar mysigt?
K: Mm. På sätt och vis.

Eleverna mäter och konstaterar:

M: Sju centimeter var han. Eller sju (. . .)
L: Tror ni han var så?
M: Jaa. Det är ju så på bilden.
L: Jaa.
M: Här då. PAUS. Här var han mindre. Här var han bara sex.
L: Mm.

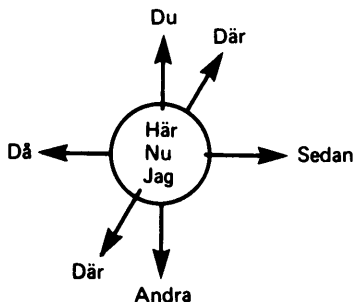
K: Få se dom där småkatterna då.
M: Vi mäter (. . .)
K: Ja / tunnan / är.
M: Säg det inte högt!
K: Är /
L: Fick du också det till det?
M: Och huset?
K: Omkretsen.
L: PAUS. Men om du mäter Pricken här då?
M: Oj, oj, oj.
L: Han är inte så stor.
M: En centimeter.
L: Varför är han så liten här då och så stor på första?
M: Det är långt ifrån.
L: Ja kanske det.
M: Det är det.
L: Men om du mäter dej själv på ett kort till exempel. PAUS. Då är ju du inte så stor som du är nu.
M: (. . .) Här har jag fem centimeter. Och Pricken (. . .) sex centimeter. Oj.
L: Vilken är störst då? PAUS, EN ELEV PEKAR. Han var störst och han jagade dom som var mindre.
K: Nää.
M: Joho.

Vi kan nu foga ytterligare ett påstående till den erkända kollektivtexten:

8. De katter som Pricken jagade var mindre än han.

Det krävdes mycket av konkret arbete innan den här iakttagelsen var mogen för kollektivtexten, innan den förts över till den mera fullvärdiga förståelsenivå där språklig utveckling sker.

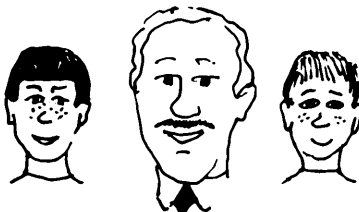
I de här samtalssekvenserna ser vi ett ständigt pendlande mellan **samtalsrummet**, den jag-, här- och nusituation där de två pojkarna och deras lärare befinner sig och den **textvärld** som de tillsammans håller på att bygga upp – i sina egna föreställningar.



I **samtalsrummet** kan replikerna bygga på direkta iakttagelser i ett perspektiv som är talarens **här, nu** och **jag**. Talaren har stöd av situationen, av händelseförlopp och av andras repliker och signaler.

- Textvärld – en i samtalet skapad värld.
- Textkärna – textens bärande idéer och poäng.

När läsarna tolkar texten, bygger de tillsammans upp en textvärld som existerar i deras föreställningar.



Samtalet går vidare.

Vad är det centrala i de här samtalssekvenserna? Jo, de visar hur de två pojkarna som behärskar språkproduktionen i samtalsrummet utmanas att gå utöver detta för att tillsammans bygga upp en textvärld som är generellt giltig. I det arbetet ligger språklig utveckling: språkkunskan sätts i spel och förändras på sikt.

Eleverna lär sig alltså att inne i sina egna huvuden bygga en textvärld som blir så levande för dem, att de kan följa huvudpersonens handlingar och diskutera hans liv. Av läraren får de stöd att hålla kvar en angelägen innehållsriktning för att därmed kunna göra textvärlden tydligare och innehållsrikare. De sammanfattar berättelsens innehåll och poäng i en textkärna, och de får på så sätt en möjlighet att tänka vidare – och utveckla sin språkförmåga.

Textbyggandet eller textbildningen vilar på en tolkning av berättelsen som växer fram i samtalet mellan de två pojkarna och deras lärare. Med stöd av sin lärare skapar pojkarna allt tydligare föreställningar eller tankebilder av vad de läst. I detta arbete är de beroende av tidigare upplevelser, erfarenheter och kunskaper, av situationen och det språkliga sammanhanget samt av sina språkliga handlingar – som skapar nya kunskaper och bygger upp värderingar och förhållningssätt.

Det nödvändiga samspelet



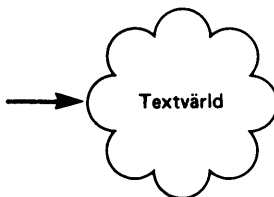
Helhetsaspekten på texten bidrar till att hålla kvar huvudinriktningen i samtalet, hindrar yttranden från att kasta hit och dit.

Enskilda repliker ger argument och exempel eller beskriver delar av ett händelseförlopp.

Det som sägs fixeras i satser och fraser.

Ord används som byggstenar.

Orden har bestämda uttal och stavningar.



Det råder rätt stor enighet i forskarkretsar om att det är i ett samspel mellan språkhandlingar på de här fem nivåerna som man i ett samtal når fram till läsförståelse. I läsning, skrivning och tal samspelar de med varandra. Förståelse och t ex bokstavskunnande är varandras förutsättningar, säger Kent Larsson. Han fortsätter: "I detta ligger givetvis kriterier med vilka man kan argumentera mot en ensidig teknikträning (med texter som 'Mor! Mor! O, mor! Orm!' eller utan texter och alltså uppbyggd kring meningslösa stavelser). Analysen rymmer emellertid också kriterier med vilka man i **specialfall** kan argumentera för lite hårdare teknikträning. Om en nivå inte kan hävda sig i samspelet med de övriga bör den givetvis övas upp – det sker t ex i den första läsinläringen där själva avläsandet får större utrymme än i den senare läsinläringen. Men motorn i all läsundervisning är den eftertraktade förståelsen eller läsupplevelsen." (Larsson 1985.)

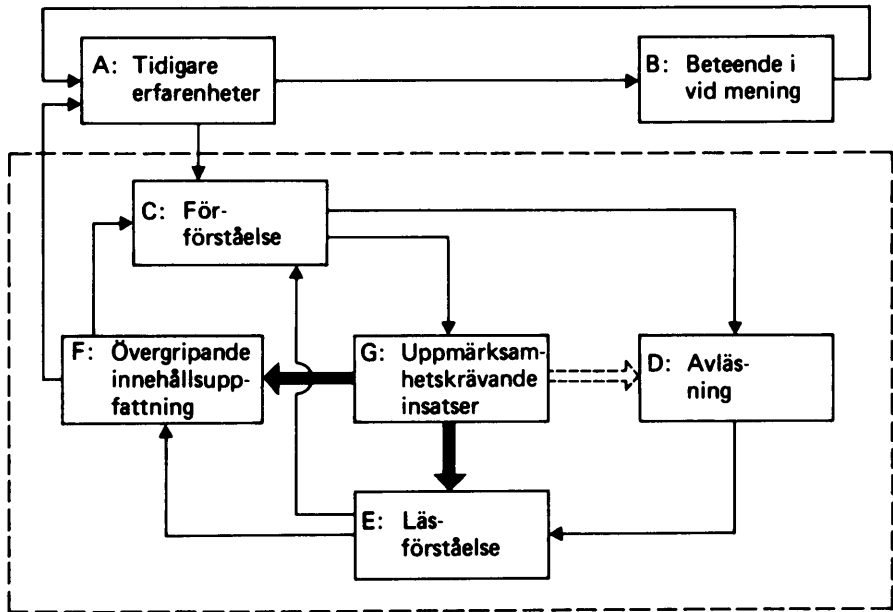
Vad lär man sig alltså när man lär sig att läsa?

Om man accepterar det här språkteoretiska perspektivet på läsning, så kan man inte nöja sig med att svara att man lär sig att avläsa eller avkoda bokstäver och ord på en text sida. Det är ett nödvändigt led i läsinläringen, men det leder inte till läsförståelse. Avkodningsförmågan måste kopplas till den centrala dimensionen i läsinläringen: barnen utvecklar sitt språkliga tänkande så att de i sin egen föreställningsvärld kan handskas med innehållet i det de läser. De lär sig att allt bättre styra sitt tänkande, att hålla kvar en tankeriktning i sitt sökande efter kunskaper eller förståelse. Därmed får de en kontroll över sina egna kunskapsprocesser. De kan självständigt arbeta sig fram till ställningstaganden och till en djupare förståelse av verkligheten. Svaret på frågan vad de lär sig när de lär sig att läsa kan sammanfattas i två punkter:

- De utvecklar sitt tänkande så att de kan föreställa sig människor, situationer, händelser och skeenden som ligger utanför här- och nu-situationen. De lär sig att bygga upp textvärldar i sina tankar, och de lär sig att bygga ny kunskap med ett alltmer fullfjädrat språkkunnande.
- De lär sig skriftspråket. Detta inbegriper en automatiserad avkodningsförmåga.

Läsinläringen har här diskuterats i ett språkteoretiskt perspektiv där helheten och delen i läsprocessen hela tiden samspelar. I sin bok *Läsprocessen, Grundbok om läsforskning*, ger Åke Edfeldt en schematisk bild av läsprocessen sedd i ett mera renodlat psykologiskt snarare än ett språkteoretiskt perspektiv. Det tycks inte finnas några direkta motsätt-

ningar mellan denna och den bild som Kent Larsson ger från sina utgångspunkter som språkvetare. Åke Edfeldts bild sätts här in som ett underlag för jämförelser.



Samtliga möjliga processförlopp samlade i modellutvecklingens slutbild (s 97).

Språklig medvetenhet

Begreppet språklig medvetenhet infördes i den allmänna debatten om läsinläringen av Ingvar Lundberg omkring 1980. Han och hans kollega Margit Tornéus på institutionen för psykologi vid universitetet i Umeå studerade i olika undersökningar förskolebarns och yngre skolbarns förmåga att medvetet uppmärksamma språkets formsida. Uppgifterna som använts i studierna har framför allt gällt analys och syntes av ord, stavelser och fonem. De har vidare undersökt barns möjligheter att uppfatta och leka med rim och ramsor, vitsar och gåtor. Lundberg sammanfattar resultaten av Umeå-undersökningarna i sin bok *Språk och läsning* (1984).

”Små barn tycks ha särskilt stora svårigheter att uppfatta språkets formsida. Läsinläringen kräver emellertid en viss grad av lingvistisk medvetenhet, särskilt fonologisk medvetenhet. Det är stora individuella

skillnader mellan förskolebarn i detta avseende. Undersökningar visar att man med utgångspunkt från barnens metaspråkliga utvecklingsnivå redan i förskolan kan förutsäga hur läsinlärningen ska lyckas i skolan. Andra undersökningar visar att det går att stimulera utvecklingen av lingvistisk medvetenhet hos förskolebarn genom metaspråkliga övningar och lekar" (s 48–49). Lundberg lägger alltså tyngdpunkten på den fonologiska aspekten i sin definition av begreppet språklig medvetenhet. Men han påpekar att begreppet har en vidare innebörd. "När väl den alfabetiska koden har knäckts ställer den fortsatta läsinlärningen krav på medvetenhet om språkets morfologiska, syntaktiska och semantiska sidor" (s 49).

Det är fullt möjligt att tänka sig att barnens utveckling av lingvistisk medvetenhet är en aspekt av deras växande förmåga att i samtal och skrivande distansera sig från här- och nusituationen och bygga egna textvärldar i sina föreställningar. Man bör emellertid observera att språkprocesserna till stora delar arbetar på en för individen omedveten nivå. Vi producerar språk utan att särskilt mycket tänka på hur vi gör det och hur språk fungerar.

I *Läsning i barnperspektiv* (1985) hävdar göteborgsforskarna Dahlgren och Olsson, "att de barn som har förstått och verbalt kan redogöra för sin förståelse av läsningens funktion och form, de skriftspråkligt medvetna, har förutsättningar att genomsnittligt sett lyckas bättre i sin inledande läsinlärning än de skriftspråkligt omedvetna" (s 224). De visar att förskolebarnen har en mängd vitt skilda uppfattningar om läsning. I sin diskussion om vad dessa olikheter betyder hävdar de att barn som vet varför man läser och hur man gör när man läser har en skriftspråklig medvetenhet som är av väsentlig betydelse för deras karriär som läsare.

Dahlgren/Olsson refererar i sin avhandling till den amerikanske forskaren Marcel som menar "att svårigheterna att lära sig läsa i hög grad är en fråga om svårigheter att förstå vad läsning innebär och hur läsprocessen går till och att dessa svårigheter dels ligger i barnets förmåga till en inre representation (exempelvis språklig) av läsningens centrala begrepp och dels i kommunikationen mellan barnet och läraren". (s 228)

I *Learning to Read* (1982) redovisar den engelska forskaren Francis många observationer som belyser hur väsentligt det är för barnens motivation att de har en uppfattning om poängen med läsning, om dess funktion alltså. Hon pekar på att barn som saknar "litterära" erfarenheter behöver hjälp att arbeta sig fram till förståelse för författarens och läsarens olika roller. De kan tex behöva sända och ta emot budskap/meddelanden via bilder och texter eller muntligt och samtidigt resonera om innebörden i vad de gör. En del barn behöver stöd för att begripa skillnaden mellan dikt och sanning i vad de läser eller lyssnar till. När de får i uppgift att själva skriva isolerade meningar, kan de tolka uppgiften att "hitta på" som en uppgift att "ljuga". För många barn är de här

uppgifterna meningslösa och svåra att förstå, säger Francis, därför att det varken gäller en riktig historia eller ett led i vardaglig kommunikation mellan människor (s 138). Är det kanske detta som ligger bakom Johans tvekan?

Själva meningen med arbetet

När Johan var sex läste han böcker
och skrev sagor och fantasiberättelser.
Han skrev varje dag och läste upp för mamma.
Han längtade till skolan.

Nu är Johan åtta år och går i tvåan,
han skriver inte längre.
– Jag kan inte, säger han.
Du ska skriva ord med ng-ljud, säger Fröken,
och sätta in dem i meningar.
Skriv meningar med ng-ljud!

Jag tänker och tänker
men jag kan inte skriva.
Det blir ju ingenting.
Det blir ju bara meningar.

Gunvor Nordström, 1985

Francis beskriver vidare ingående hur barn ofta skaffar sig en kännedom om bokstäver och bokstavskombinationer, en ortografisk kompetens, som underlättar läsutvecklingen. Hon hävdar att många barn utvecklar förmågan att analysera och jämföra skrivna ord tidigare än talade. Att se regelbundenheter i ord på papper är lättare för dem än att upptäcka dem i avlyssnade ord.

Undervisningen förutsätter mångsidighet

Som lärare kan man inte låsa sig i en enda tolkning av begreppet språklig medvetenhet. Om man överbetonar den fonologiska sidan, kan barnen hamna i en inlärningssituation som domineras av en isolerad avkodningsträning. Om man å andra sidan uteslutande betonar den funktionella aspekten, kan man riskera att vissa barn får för lite stöd för en automatisering av avkodningsförmågan.

Den på språkteoretiska överväganden byggda bilden av läsprocessen visar hur nödvändigt det är att man i läsundervisningen arbetar med ett tillräckligt brett innehåll i begreppet språklig medvetenhet. Den visar

också att begreppet läsförmåga inte heller får definieras för snävt. Det kan få negativa konsekvenser för sättet att utforma läsundervisningen.

Barn med sen språkutveckling

Enligt den undervisningstradition som sedan mycket länge dominerat i vårt land är ljudanalyserna och sammanljudningsövningarna det väsentligaste draget i den inledande läs- och skrivundervisningen. Men ljudanalysen är svår, särskilt för barn som är sent utvecklade språkligt sett.

Spik låter som sbik

”Ett skäl till att ljudanalysen kan vara så svår är att de enskilda ljuden delvis bildas samtidigt i munnen och kommer ut i luften som hela ’paket’, stavelser. Det innebär att man inte kan höra de enskilda ljuden ett och ett efter varandra. Som vuxna har vi många gånger svårt att leva oss in i det här problemet, eftersom vi är så väl förtrogna med skriften, som representerar ljuden ett efter ett. Därtill kommer, att ett visst fonem uttalas på olika sätt beroende på vilka andra ljud som finns runt omkring. P-ljudet i pall är t ex annorlunda än p-ljudet i spik.

Att dela upp ett ord i sina beståndsdelar kan således vara någonting ganska abstrakt och främmande för en del barn.” (Läs med oss, Lära-rens bok, s 13. Annell/Emilson-Benoit/Lundberg, 1985.)

I Min läslära beskrivs samma problem i lärarhandledningen:

”När man säger ordet ’mun’ hörs aldrig de ingående ljuden separat. M-ljudet är påverkat av det kommande u-ljudet och u-ljudet i sin tur av det efterföljande n-ljudet. Att ’knäcka koden’ innebär bl a att kunna segmentera talströmmen i ord och orden i betydelseskiljande enheter (fonem) samt att kunna koppla dessa till rätt bokstav eller rätta bokstäver. Hit hör också omvändningen, nämligen att via syntes av de ljud som motsvarar ett antal tecken bilda ett ord. Analys och syntes av språkljud är för många barn svårt i början.” (Min läslära, lärarhandledningen, s 7. Jergmar/Jonasson/Mohlin/Taube, 1985.)

Hur reagerar vi när vi möter barn som har svårt för att analysera ljud? Vi intensifierar gärna arbetet med ljudanalyser för att barnet ska komma över sina svårigheter. Är det den enda slutsats man kan dra, när man upptäcker svårigheterna? Nej, man kan också resonera så här: En del barn har långt före skolstarten upptäckt eller frågat sig fram till ords betydelser, när de mött dem på skyltar, livsmedelsförpackningar, i TV-rutan, serietidningen eller bilderboken. De har så småningom lärt sig vissa återkommande stavningsmönster, medvetet eller omedvetet.

}} Deras bekantskap med skriftspråket underlättar för dem att analysera talade ord. De har hjälp av att de känner till hur skrivna ord är uppbyggda i serier av bokstäver. De är redo att ta emot och dra nytta av ljudanalyser och sammanljudningsövningar. De verkliga nybörjarna, som kommer till skolan utan större intresse för ord och bokstäver och därmed utan någon egentlig ortografisk kompetens, riskerar år av misslyckanden om de för tidigt möter de traditionella ljudinlärningsmetoderna. Det ställs ju i realiteten större krav på dem än på de tidigt utvecklade eleverna. De bör få ägna tid åt att lyssna till och arbeta med texter utan krav på ljudanalyser och sammanljudning och de bör få tid att i laborationer med meningar, ord och bokstäver "plocka åt sig bokstav efter bokstav" tills de förstår nyttan med läsning, knäcker koden och är mogna för ett intensivare arbete med ljudanalyser och sammanljudningsövningar. Samtalet blir särskilt viktigt för dem.

}} Inlärningen av skriftspråket påverkar barnens syn på det talade språket och gör dem medvetna om sina egna automatiserade talspråkfärdigheter. Barnen får en beredskap för analyser och sammanljudning. Problemet diskuteras ingående i *Learning to Read, Literate Behaviour and orthographic knowledge* (Francis, 1982). Denna studie av hur olika barn lär sig läsa på olika sätt löser inte alla problem. Men författaren visar ändå på ett övertygande sätt hur viktigt det är att inte schablonmässigt börja med ljudanalyser utan hänsyn till barnens tidigare vana vid bokstäver. "What is known of children's ability to soundanalyse spoken words suggests that learning to read in this way is likely to be delayed compared with learning based on the direct acquisition of some knowledge of the spelling system." (Francis, 1982, s 148.)

Francis' studie gäller barn som lär sig läsa engelska, ett språk med mer ljudstridig stavning än det svenska. Men resonemanget är ändå ett stöd för det sätt att arbeta som Ulrika Leimar stod för, när hon skrev *Läsning på talets grund*. I en artikel i *Lärartidningen* (1986/9) ger Ingvar Lundberg också uttryck åt sin uppfattning att ett LTG-betonat arbetssätt ter sig mycket rimligt i början, innan barnen går vidare i läsningen och lär sig den alfabetiska principen för ordavkodning. Se vidare Ragnhild Söderberghs tidigare nämnda artikel *Att lära sig läsa och skriva i 80-talets Sverige* (Dahl, 1982).

Många har säkert minnesbilder som bekräftar Francis' iakttagelser.

"När jag var fem år, lärde jag mig läsa. Jag gick efter min mamma dagen i ända med Kuriren i hand, pekade och frågade: – Vad står det här? Vi var många som lärde oss läsa på det sättet. Långt senare döptes metoden av Ulrika Leimar till LTG, *Läsning på Talets Grund*.

I skolan lärde jag mig att ljuda. Bokstäver skulle 'ljudas ihop' till stavelser och stavelserna till ord. Den metoden fungerade bra för oss som redan kunde läsa. Värre var det för dem som skulle lära sig.

'Ggg-rrr-å-sss-ppp-a-rrr-vvv', ljudade David och tittade hjälpsökande på bilden bredvid ordet. 'Korntjuv', ropade han självsäkert, för den fågeln kände han igen. 'Spring och kör bort korntjuvarna, David!' ropade pappa, när fåglarna satt och kalasade på skylarna. Men det var fel svar. Inte dög korntjuven i skolan.' (Ur artikel av Gunvor Nordström i Bokuppslaget 4:85.)

Granska undervisningen

Det språkteoretiska perspektivet på läsning samt de olika aspekterna på begreppet språklig medvetenhet ger kriterier för en granskning av undervisningen. Man kan försöka pricka in sin undervisning på en skala som den följande:

rent formell träning/
meningslösa stavelser

erfarenhetsbaserad
från början förståelseinriktad
inläring

Av redovisningarna på de föregående sidorna kan man dra följande slutsats: Balansen mellan helhetsperspektivet och inslaget av avkodningsövningar är sannolikt unikt för var och en av eleverna. Men om undervisningen ligger så långt åt höger på skalan som det är möjligt för varje enskild elev med hänsyn till just hans läsutveckling, bör man nå goda resultat. Att genom iakttagelser och samtal med barnen söka sig fram till hur undervisningen ska läggas upp för var och en av dem är därför nödvändigt. För läraren blir det alltså viktigt att ständigt söka kunskap om den enskilda elevens språkförmåga och språkliga utveckling. Ett stöd i den uppgiften är kunskaper från senare läsforskning: **Helheten före delen!** Var och en av eleverna behöver få upptäcka vad ord och bokstäver står för och vad de kan användas till, innan de får systematiska övningar i sammanljudning/avläsning.

Om läsning vore detsamma som avkodning av symboler på en textside, då skulle man lägga undervisningen längst till vänster på skalan ovan. Då skulle den sk Witting-metoden vara den ideala (Witting, 1985). Den går tillbaka på gamla traditioner som inte bara är inhemska. Det som gör Maja Wittings metod unik är det ytterligt noggranna arbete som lagts ner på att systematisera inlärningsgången i serier av "innehållsneutrala" språkstrukturer.

Systemet bygger på åsikten att symbolfunktionen och förståelsen är två helt skilda delar i läsprocessen som ska tränas var för sig. Symbol-

funktionen ska tränas till behärskning med hjälp av ”innehållsneutrala” språkstrukturer. Metoden har utprovats med hjälp av elever i särskolan (Witting, 1984). Den används på sina håll i undervisning av vuxna med grava läs- och skrivsvårigheter. Utvecklingsstörda vuxna har lärt sig läsa med hjälp av den. Under 80-talet har den i växande utsträckning kommit att användas i undervisning av elever med svårigheter i ungdomsskolan. Till en del beror detta säkerligen på att metoden erbjuder en steg för steg uppbyggd undervisning, lätt att följa även om man som många högsta- och gymnasielärare saknar utbildning för läsinläring.

Det är tydligt att vissa elever, som tidigare inte nått fram till säkerhet i sin avläsning, har kunnat dra nytta av det renodlat tekniska perspektivet i denna **ominläring**, byggd på ett arbete med ”innehållsneutrala” språkstrukturer. En viktig förutsättning är då, kan man förmoda, att deras högre språkprocesser redan utvecklats ett stycke längre än hos lågstadielev. Ominläringen kan sägas syfta till att just stärka lägre språkprocesser och den vägen öppna för ett samspel mellan olika delar i läsprocessen – för ett fullvärdigare läskunnande.

I Läsprojektet, ett forskningsprojekt finansierat av skolöverstyrelsen, har Bengt Linnér och Lars-Göran Malmgren funnit helt andra vägar till läskunnighet. Innehållsuppfattning och sammanhang är viktiga nyckelord för dem. De vänder sig mot den mekaniska träningen utan innehåll. Den blir ett hinder för att utveckla förståelse, anser de. I några porträtt av vuxna med från början utomordentligt stora svårigheter visar de hållbarheten i sina teorier om sammanhangets betydelse vid läsinläringen.

”Lars börjar på Löftadalen med en läsförmåga som innebär att han nätt och jämnt behärskar koden, dvs vet att en skriven bokstav motsvaras av ett ljud. Men säker på kopplingen mellan bokstav och ljud är han knappast, särskilt inte under pågående läsning. Lars ljudar då han läser, men ljuden är viktigare än orden för Lars, och därför vet vi att han ofta läser utan att förstå vad han läser. Det är bilden av honom vid undervisningens början.

Häriifrån har Lars utvecklat sin läsning under projektets gång. Han utvecklar en allt bättre fungerande ljudning och han börjar känna igen ord som han kan ta direkt. Vi har också konstaterat de första ansatserna till självkorrigerande vid en läsning styrd av innehållsuppfattning. Läsutvecklingen har för Lars del inneburit en ökad förståelse av vad han läser. Lars har tagit de första stapplande stegen mot en automatiserad läsning, och vid läsningen av sin egen text läser han hela meningar fullt korrekt och sannolikt med god förståelse.

Lars är kanske framför allt ett exempel på hållbarheten i teorin om sammanhangets nödvändighet och betydelse vid läsinläringen. Det är oerhört betydelsefullt att etablera en verkande förförståelse – både

övergripande och inom textens ram – i läsningen. Genom anknytning till egna erfarenheter lär man sig känna igen begrepp och tankar som finns i texten och som appellerar till den egna erfarenhetsvärlden – språket och tanken gjuts samman.” (Linnér/Malmgren 1986.)

Se vidare text Barn och arbete, en redogörelse för ett läsförsök på Löftadalens folkhögskola (Dahl, red. 1985). Redogörelsen visar hur avläsningsövningarna ingår som funktionella led i ett temaarbete som syftar till historisk förståelse av barnens situation i samhället. Eleverna får stöd och stimulans i sina läsövningar genom att innehållet är viktigt för dem. I kapitlen 1 och 8 i den här boken finns flera exempel på hur viktigt innehållet är.

Witting-metoden på lågstadiet

Witting-metoden har utvecklats i undervisning av människor med stora allmänna inlärningsproblem eller med grava läs- och skrivsvårigheter. Man kan inte därmed ta för givet, att den är lämplig att använda i den inledande läs- och skrivundervisningen på lågstadiet. Några argument mot att använda den som metod för klassundervisning redovisas här. Att vissa inslag i den kan vara lämpliga för enstaka elever gör inte argumenten mindre vägande.

□ I sin bok *Learning to Read* (1982) redovisar den engelska forskaren Francis en ingående studie av hur en grupp barn lär sig läsa. Det är slående i vilken utsträckning de använder sig av **olika** strategier för sin inläring. Studien stämmer med många lärares erfarenheter och med genomgående drag i forskningen om läs- och skrivsvårigheter. Barn är olika och lär sig på olika sätt. Att basera undervisningen i en hel klass på en enda hårt styrande serie av ”innehållsneutrala språkstrukturer” är inte förenligt med vad vi i dag vet om nybörjarnas skiftande förutsättningar för läsinläring.

□ Det finns en påtaglig risk att en omfattande träning av ”innehållsneutrala” stavelser leder barnen på villospår, när det gäller att fatta vad som är poängen med läsning.

□ Arbetet med de ”innehållsneutrala” stavelserna tar sin utgångspunkt i språkljuden som för barnen är mycket abstrakta företeelser. Se vidare s 27, där detta tas upp ingående.

□ ”Det är viktigt att barnet har ett ’facit’ av mening eller betydelse att pröva sin sammanljudning mot. Det ska veta, att produkten av syntesen blir ett meningsfullt ord, som de känner till och tidigare har analyserat”, säger Ingvar Lundberg (Lundberg 1985). Barnen som arbetar enligt

Witting-metoden är i detta avseende helt beroende av sina lärare. Bara lärarna kan säga, om barnen läst stavelsen rätt eller om de skrivit rätt symbol. Bara de kan säga vad stegen i den inledande inlärningsprocessen har med läsning att göra. Metoden tycks förutsätta att barnen underkastar sig ett arbete som de varken har möjligheter att begripa eller påverka. Detta är ett minus.

Kollektivt och individuellt arbete

En annan utgångspunkt för granskningen av undervisningen ger följande bild av balansen mellan kollektivt och individuellt arbete:

kollektivt arbete med fasta inlärnings- gångar som gäller alla elever	kollektivt arbete med olika tyngd- punkter för olika elever	helt individua- liserat arbete
--	--	---

Den totalindividualiserade undervisningen ger inte tillräcklig stimulans åt de enskilda eleverna. De tenderar att stanna, var och en i sin fålla, om de inte dras in i ett erfarenhetsutbyte med kamraterna och med intresserade vuxna. Det för alla elever gemensamma och lika arbetet tar å andra sidan inte hänsyn till att eleverna har sin styrka på olika områden och i viss mån behöver välja olika strategier för sin läsinläring.

Ta gärna denna skala och den på s 29 till utgångspunkt för en granskning av exemplen i den här boken.

Granska läslärorna

Alltsedan läsinläringen blev en uppgift för folkskolan, har ABC-tavlorna/ABC-böckerna eller läslärorna bestämt inlärningsgången för eleverna, en inlärningsgång där innehållet ofta fått stå tillbaka för teknikutövningen. Periodvis har dock vardagsrealism, sagor och poesi haft lite större utrymme i barnens första läseböcker.

I Sörgården av Anna Maria Roos (1912) är hembyden poetiskt och ofta romantiserat skildrad. Men samtidigt berättar den om naturen, arbetet, djuren, människan och hennes åldrar konkret och med exakta detaljer. Både Sörgården och I Önnemo av samma författare är exempel på läseböcker där man sökte bygga läsundervisningen på texter som rörde barnens vardagsvärld och där också poesin fick utrymme – vid

Enstaviga ord med två bokstäver.

af al an be bo by de du
dy ed ek er fe fy få ge go
gå ha hi hö id il in is ja
jo ju ka ko le lo mo må
mö ni ny ok os på rå rö
se sy så ta ty ur ut ve
vi yr ål åm åt ök öl öm
en tö hy hi ro ju se år
dö os dy ut få ax id nå
ej aj ho är er så öm tö
ca ce ci co cla cru za zi zo

Enstaviga ord med två bokstäver.

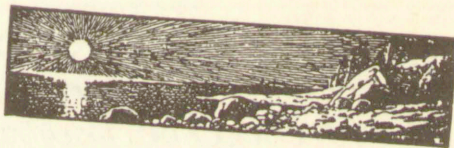
af al an be bo by de du
dy ed ek er fe fy få ge go
gå ha hi hö id il in is ja
jo ju ka ko le lo mo må
mö ni ny ok os på rå rö
se sy så ta ty ur ut ve
vi yr ål åm åt ök öl öm
en tö hy hi ro ju se år
dö os dy ut få ax id nå
ej aj ho är er så öm tö
ca ce ci co cla cru za zi zo



läsa

l l l l L

lä al le il
lo ål öl lås
läs lös sil syl
sal säl Lys sol!



Ur Mindre ABC- och Läsebok för Småskolor.
Albert Bonniers förlag, 1903

Nyaste ABC-bok för små snälla barn.
ckholm 1865.

ÖVNING 1:764

ARBETE MED INNEHÅLLSNEUTRALA SPRÅKSTRUKTURER PÅ GRUNDNIVÅN

Sammanljudning med sikte på en
ökande automatisering.

Innehåll

bluf, brob, klub, blig, kvåt, bryn, kvas, kled,
kvul, klov, blem, bräm, kvip, klöv, brak, kväm,
blyg, klåd

Genomförande

Kombinationerna skrivs i spalt på tavla eller
blädderblock. Eleverna får som uppgift att ljuda
samman dem.

Ur Witting-Metoden,Handledning. Ekelunds förlag, 1986

sidan av enkla tabell-liknande uppställningar av ord. De skrevs på en tid då intresset för litteraturen i skolan var stort. Då kom Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige (1906–07), Svenskarna och deras hövdingar (1908–10) och Från pol till pol (1911). De som skrev 1919 års undervisningsplan för rikets folkskolor var väl medvetna om vikten av att barnen fick läseböcker som nära anslöt sig till deras värld. ”De höga fordringar som måste ställas på lästexterna leda till att sådana texter böra väljas som äro författade av personer med skapande förmåga och en förtrolig kännedom om barnanaturen.”

Men det genomgående draget i läslärororna har varit att teknikträningen, Metoden, mer än innehållet fått styra utformningen. Under de senaste tio till femton åren har läslärororna kritiserats hårt av både forskare och lärare för att de försummat innehållet till förmån för metodiskt noggrant uppbyggda inlärningsgångar. Författarna har enligt kritikerna velat göra det lätt för eleverna att öva upp en automatiskt flytande avläsningsfärdighet och har hamnat i en situation, där texterna ofta förlorat sin mening och i sin förkonstlade enkelhet varit främmande för eleverna. Denna tendens till en ibland ytterlig förenkling av innehållet är en internationell företeelse. Se t ex Lära sig läsa. Barns behov av mening av Bettelheim och Zelan (1982). Debatten om läslärororna speglas tydligt i lärartidningar och annan fackpress våren 1986. Se vidare KRUT 1981:18. Där finns bl a en jämförelse mellan Sörgården och Nu läser vi av Behnn Edvinsson och Margit Gummesson. Se vidare Den dolda läroplanen av Gustavsson, Stigebrandt, Ljungvall (1981) och Läs- och skrivundervisningen i grundskolan. Rapport från en konferens anordnad av skolöverstyrelsen 1980.

80-talets läsläror och läseböcker

Nu har skönlitteraturen på allvar trängt in i lågstadiet klasserna. Barnboksförfattare medverkar i läsläror och läsebokssystem och samarbetet med folkbiblioteken ökar tillgången på böcker, liksom också ”En bok för alla”, Litteraturfrämjandets billighetsutgivning av bra böcker, samt insatser av andra förlag. Många lärarhandledningar rekommenderar skapande arbete med bild, musik och drama samt högläsning och samtal. Gemensamt utformade dikteringar samt barnens egna berättelseböcker ges utrymme. En del teman knyter an till undervisningen i orienteringsämnena. Gemensamt arbete kopplas samman med individuell läsning av lättare eller svårare texthäften.

Så långt likheterna. Det finns också betydande skillnader, skillnader som speglar den djupa klyfta mellan de olika uppfattningar om läsinläring som funnits både i forskarläger och lärarrum sedan början av 70-talet. Mycket tyder på att klyftan mellan olika läger minskar, men

skillnaderna i läslärorernas uppbyggnad är ändå så stora, att det är motiverat att granska dem noggrant innan man väljer.

Den första frågan man bör ställa utgår från en språkteoretisk syn på läsning, där textperspektivet är centralt.

Bygger läsläran huvudsakligen på sammanhängande texter eller bygger den huvudsakligen på lösryckta ord eller stavelser? Sätter den med andra ord hela språkkunskanden i spel eller isolerar den bara ett delmoment?

Den andra frågan gäller innehållet i texterna.

Har läsläran ett innehåll som anknyter till barns erfarenheter och föreställningsvärldar?

Det för barnen meningsfulla innehållet är en grund för den utveckling av föreställningsförmågan, av tänkandet, som är den viktigaste dimensionen i språkutvecklingen. Frågan huruvida texten i nybörjarböckerna innehållsmässigt är för svår behöver man nästan aldrig ställa. Snarare måste man undersöka om den innehållsmässigt är för tunn. Så tunn att den blir ointressant – och obegriplig.

I många läsebokssystem ingår ett stort antal texthäften av varierande svårighetsgrad. Nivågruppering av texterna i en för hela klassen gemensam huvudbok förekommer också. Ibland går man för långt i sin strävan efter enkelhet. De "lätta" texterna blir bromsklossar för utvecklingen. Det är omöjligt att använda andra nycklar än just teknisk avkodning för att klara av uppgiften att "läsa" texterna. Därmed har man gjort det svårt för det sent utvecklade barnet att med hjälp av innehållet utveckla sin förmåga att läsa. Bristen på sammanhang och mening blir ett hinder.

Den här frågan knyter an till tanken om språk- och läsutveckling som ett resultat av ett skapande "forskningsarbete" hos barnet – och den vuxne – där kunskanden ständigt förändras och ombildas (Larsson 1984, 1985).

De amerikanska läsforskarna Bettelheim och Zelan hävdar med skärpa att ABC-böckerna måste ha litterär kvalitet. Till stöd för sin uppfattning citerar de läsforskaren Huey som redan 1908 drog slutsatsen att "skolans läseböcker, framför allt ABC-böckerna, i stort bör försvinna, om de inte är kompetenta utgåvor av verklig litteratur och presenterade som litterära helheter eller återger barnens egna upplevelser och tankar". (Bettelheim/Zelan, 1981, s 27.)

PANG-SWISCH-BOOM-UFF-VROOM

Så till sist ett par ord om böcker fyllda av meningslösa stavelser. Man måste fråga sig om de inte strider mot boken och läsningen som idé, och man kommer osökt att tänka på den debatt om vådan av att läsa serier som vi hade under många decennier. Ett av skälen att ta avstånd från dem var det torftiga språket, i vissa fall enbart onomatopoetiska uttryck som Pang-Swisch-Boom-Uff etc. De gav ändå tolkbara uttryck för häftiga känslor, våldsamma situationer eller plötsliga händelser. Var de alltså som språkliga tecken bättre än de meningslösa stavelserna?

De flesta läsforskare är i dag överens om att det är viktigt att barnen tidigt upptäcker vad det är för mening med att läsa. Med den utgångspunkten är det svårt att se att böcker fyllda av meningslösa stavelser har en funktion att fylla när barnen lär sig läsa.

Lästips

Isling, Åke: *Kampen för och mot en demokratisk skola*, 2. Det pedagogiska arvet (Sober 1987).

Söderbergh, Ragnhild: *Att lära sig läsa och skriva i 80-talets Sverige* i Dahl, red: Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter (Liber 1982).

Att lära sig läsa och skriva i dagens Sverige

Larmrapporterna om svårigheter och misslyckanden i läs- och skrivundervisningen har varit många och oroande under de senaste femton åren. Ibland har de varit överdrivna och missvisande. Men problemen finns och det är nödvändigt att i fortsatt utvecklingsarbete söka deras lösning. Som stöd för granskning av dagsläget och planering av det fortsatta utvecklingsarbetet citeras här några forskares sammanfattande synpunkter på den inledande läsundervisningen/läsutvecklingen. De får också tjäna som inledning till resonemangen om det praktiska arbetet i klassrummen. Dahlgren/Olsson formulerar slutsatserna av sina forskningsresultat i sju punkter:

1. Barnets förståelse för läsningens funktion och form är väsentlig för dess karriär som läsare.
2. Läsundervisningen behöver inte nödvändigtvis påbörjas i samband med skolstarten utan kan förberedas och inledas då barnet självt är berett och markerar ett behov och ett intresse för att vilja lära sig läsa.
3. Alla vuxna måste vara beredda att stödja barnens intresse och be-

svara deras frågor kring läsning och på så sätt uppmuntra barnet till att ta eget ansvar för sin läsinläring.

4. Man bör låta den aktuella läskulturella miljön direkt avgöra hur barnen bör bemötas av föräldrar och pedagoger.

5. Man bör ingripa systematiskt för att hos barnen skapa den skriftspråkliga medvetenhet, som senare visar sig vara nödvändig för framgångsrik läsning.

6. Läsundervisningen bör alltid ta sin utgångspunkt i de tankar och egna läsmodeller, som barnet för med sig till sina samtal med föräldrar/bekanta eller till diskussioner i förskola och/eller skola.

7. Barnen behöver utveckla en genuin förståelse för läsning och skrivning som kulturella aktiviteter vars syfte är att förmedla budskap på ett visst formellt sätt mellan människor i tid och rum.

(Dahlgren/Olsson, 1985, s 230.)

Åke Edfeldt instämmer. Han hävdar att man i läsundervisningen bör ta fasta på allt det som talspråk och skriftspråk har gemensamt i stället för att behandla skriftspråket som ett helt nytt språk. I tre punkter sammanfattar han sina råd:

1. ”Ta in även den första läsningen i barnets naturliga kommunikationsprocesser (texten svarar på barnets frågor).

2. Arbeta med dessa läsövningar på nedskrivet vårdat talspråk (barnet kan använda varje ord i texten).

3. Låt en medvetet uppbyggd förförståelse styra även dessa tidigaste avläsningsövningar. (Den språkliga automatiken från barnets modersmålsinlärande fungerar under barnets tänkande kring textens budskap. Märk att det är just detta som ligger i LTG-formeln 'läsning på talets grund'.

Det läsinlärande som underlättas i enlighet med ovanstående punkter är definitionsmässigt analytiskt. Även under ett sådant läsinlärande utvecklar alla barn en sådan förmåga till ljudanalys som krävs för att alldeles okända texter ska kunna dechiffreras.” (Edfeldt: Varning för skolans läsundervisning! Forskning om utbildning 1985:4.)

De synpunkter på läsundervisningen som Ingvar Lundberg presenterat i böcker, tidskrifter och tidningsartiklar står i många avseenden i direkt motsättning till dem som Åke Edfeldt givit uttryck åt. Ingvar Lundberg hävdar skriftspråkets särart och lägger stor tyngd på den formella träningen. Det finns emellertid också överensstämmelser i deras uttalan-

den. Läsutvecklingen har tre viktiga sidor, säger Ingvar Lundberg i Vägen till läsning:

Tre sidor av den tidiga läsutvecklingen

”Även om de flesta barn ännu inte kan läsa i strikt mening när de kommer till skolan, har ändå många kommit ett stycke på väg mot ett erövrande av skriften. Man kan urskilja tre viktiga sidor i detta utvecklingsförlopp. Den första gäller en gryende insikt om skriftens **funktion** och vad läsning egentligen innebär. Den andra gäller uppmärksammandet av **språkets form** eller struktur. Den tredje gäller förståelse av skriftspråkets eller läsningens **konventioner**, som kommer till uttryck när man talar om eller undervisar i läsning. De här sidorna är tätt invävda i varandra under utvecklingen, men allra först börjar barnen ana något om skriftens funktion. Först efter någon period i skolan brukar alla tre sidorna vara fullt integrerade i varandra.” (Ingvar Lundberg: Vägen till läsning i Läsning, medlemsblad för SCIRA, oktober 1985.)

I ett inlägg i Lärartidningen (1986:9) säger Lundberg vidare, att ett LTG-betonat arbets sätt ter sig mycket rimligt under en första fas av läsutvecklingen.

In i klassrummen

Med det här avsnittet tar vi steget in i klassrummen och arbetsenheterna. Någon heltäckande bild av hur den första läs- och skrivinläringen kan eller bör gå till ger vi inte. Se litteraturförteckningen för utförliga beskrivningar av olika sätt att lägga upp arbetet. Här vill vi på några väsentliga punkter ge idéer och förslag som vi hoppas kan vara till stöd när man i en arbetsenhet försöker få grepp om vilka förutsättningar barnen i just den arbetsenheten har för sitt arbete, på vilka punkter det finns utrymme för ett utvecklingsarbete eller på vilka punkter detta är nödvändigt.

Innehållet i den första läs- och skrivundervisningen

Barnen kommer till skolan mitt uppe i en utveckling, där de med stöd av hem och förskola utvecklat sitt språk och skaffat sig en mängd kunskaper om sig själva och sin omvärld. De kommer från hem med olika vanor och traditioner och med olika ekonomiska och kulturella villkor. De har hunnit olika långt i sin utveckling av språk och kunskaper liksom i sin fysiska, emotionella och sociala utveckling. Det är en skara olika personer som på hösten samlas i klassrummen för årskurs 1.

De flesta är nyfikna på skolan som kommer att vara deras arbetsplats under nio år. De behöver få utforska skolans lokaler och lekplatser

och bli bekanta med de vuxna som arbetar där. De behöver lära känna skolan som institution med både synliga och osynliga regler. De behöver lära känna varandra och bygga upp en gemenskap i arbete och lek, samtidigt som de vidgar sin kamratkrets utöver den grupp de lärt känna i förskolan. Det är ganska naturligt att låta skolan bli ett första kunskapsområde.

Är det lika naturligt att koppla läs- och skrivinläringen till undersökningarna av skolan, den gemensamma arbetsplatsen? Ja, vilka metoder man än vill använda under det år som kommer ger det påtagliga fördelar att basera den första läs- och skrivinläringen på ett innehåll

- som barnen är nyfikna på,
- som barnen kan undersöka och lära känna genom mängder av konkreta iakttagelser,
- där orden som används står för konkreta saker, förhållanden och begrepp som barnen lär sig genom undersökningar, intervjuer och samtal,
- där förhållandet mellan ordet och saken alltså hela tiden kan bli tydligt,
- där man genom att man gruppvis skriver ner sina redovisningar eller andra meddelanden till andra grupper gång på gång åskådliggör skrivandets och läsandets idé eller funktion, där texten får betydelse som ett budskap mellan författare och läsare,
- där texterna används som underlag för arbete med meningar, ord och bokstäver som passar barn som hunnit olika långt i sin läs- och skrivutveckling.

Medan man arbetar med ett första kunskapsområde – här exemplifierat med Skolan, den gemensamma arbetsplatsen – börjar man lära känna barnen. Man tar reda på hur långt de hunnit i sin bekantskap med texter, ord och bokstäver, hur de tänker om läsning och läsinläring och hur de deltar i samtal om texter och berättelser som de får lyssna till, hur de i bild och ord kan berätta om vad de varit med om etc. Man får alltså ett underlag för en planering av det fortsatta arbetet.

Skolan som kunskapsområde kan följas av närsamhället med bostadsområden, arbetsplatser, trafik och lekplatser. Så småningom kommer omvärldsstudierna in på tex djur och växter, teknik, relationer mellan människor och andra viktiga kunskapsområden och ger ständigt ny näring åt läs- och skrivinläringen. Att samtala om vad man iakttar eller undrar över och att skriva egna texter, som kamrater och föräldrar får läsa, ger stadga åt omvärldsstudierna och samtidigt en ram åt det språkliga arbetet. **Oavsett om man använder läsläror och oavsett vilka läsläror man använder ger alltså omvärldsstudierna ett viktigt underlag för läs- och skrivinläringen.** På detta område har barnens och lärarens egna texter, både de kollektiva och de individuella, stora fördelar fram-

för läslärorna/läseböckerna som ju med nödvändighet gäller genomsnittsförhållanden beskrivna för genomsnittsbarn. Barnen som bygger texter på egna undersökningar och resonemang kan utgå från sina egna erfarenheter och sitt eget språk. (Jämför läroplanen s 133.) Men de behöver många böcker för att kunna gå vidare i sina studier.

Några exempel på hur lärare låtit liv och arbete i skolan ge näring åt läs- och skrivinläringen

I skolan

Vi är 20 barn i klassen.

Vi går i klass 1a.

Vår fröken heter Inga Blixt.

Vi har lärt oss en fingersång.

Max och Albin är våra dock-vänner, sa Louise.

Stormnatten

Det var en stormig natt.

Träden svajade.

Ingrid på Fritids hade sett en björk,

som hade fallit ner.

Kerstin vaknade av blåsten.

Pers pappa skulle flyga till England.

Per var rädd för det.

Sven kunde knappast gå till skolan för motvinden.

På parkeringsplatsen kunde han knappast stanna för medvinden.

Johans mamma hängde ut lakan på balkongen.

De blåste ner.

Det blåste 22 sekundmeter, sa Eva.

Det är nästan storm. Det läste vi i Fokus.

(Ingrid Isling: Att undervisa med LTG i Läs- och skrivundervisningen i grundskolan. Rapport från en konferens, anordnad av skolöverstyrelsen, 1980.)

Om potatisen

Vi kände på potatisen. Det fanns groddhål på potatisen. Skalet är inte så tjockt, därför att potatisen inte är så gammal. Vi la en potatis i en låda. Anna klippte hål i lådan, för att potatisen skulle få ljus.

Man knyter alltså den gemensamma läs- och skrivundervisningen till händelser och dagligt arbete i klassen och till de idéer och intressen som

barnen utvecklar tillsammans. Barnen lär sig mer och mer om vad det är för mening med att läsa och skriva, när de tillsammans med läraren formulerar texter för att andra ska få veta vad de lärt sig, för att de själva ska minnas vad som hänt, för att det är roligt att fantisera eller för att det är viktigt att tala om varför de är arga, ledsna, glada – och när de tillsammans med läraren läser texter som kamraterna eller de själva skrivit.

Vilka texter behöver barnen under den första läs- och skrivinläringen?

Omvärldsstudierna och barnens lek, fantasier och påhitt är det ena stora innehållsområdet och ger underlag för barnens egna texter, både gemensamma och individuella. Det andra stora innehållsområdet är litteraturens värld: sagor, berättelser, rim och ramsor, sånger och dikter. Ofta vill man ha en huvudbok för det gemensamma arbetet och en serie böcker och texthäften för det individuella arbetet. Som huvudbok väljer majoriteten av lärarna en läslära. Problemet med läsläran som den gemensamma boken är att den ofta styr in arbetet på en och samma metod för alla barn även om svårighetsgraderade texthäften har utarbetats som komplement till den. Många lärare prövar därför att använda flera olika läsläror eller läsinläringssystem som underlag för det individuella arbetet och använder en antologi, en läsebok, som huvudbok. Andra använder en barnbok som klassens läslära. Så har man t ex läst Misse med de blå ögonen av Egon Mathiesen som en följetong (En bok för alla, 1985). Dikteringar för gemensamma språkliga analyser kan bygga på samtal om händelser och äventyr i berättelsen.

Vid sidan av en eventuell huvudbok behöver barnen *många* olika böcker lätt tillgängliga i klassrummet. Flera av dem bör finnas i fem–sex exemplar. I klassbiblioteket behöver barnen

- realistiska berättelser om barn och familjeliv. I samlingen bör ingå böcker om barn i andra länder och barn i olika minoritetsgrupper i landet,
- sagor och bilderböcker, sångsamlingar,
- poesi,
- faktaböcker om djur och växter, teknik och annat som man tar upp i orienteringsämnena,
- böcker som barnen i klassen eller skolan skrivit,
- ordböcker och ordlistor.

Se vidare s 75, där det finns en redogörelse för vad en grupp barn läst under lågstadietiden.

Samarbetet med skolbiblioteket och folkbiblioteket är nödvändigt, om man vill säkra barnens tillgång till böcker. Se s 198.

I ARBETSENHETEN

Vilka texter används i vår arbetsenhet?

Några förslag till arbetsgång för en analys:

1. Vi använder följande texter:

2. Gör en innehållsbedömning av texterna.

**Huvudsakligen
avläsningsövningar
”innehållsneutrala”
stavelser, ord, en-
staka meningar**

**Intressanta
roliga, spännande
poetiska**

Placera in både dikteringar, läsläror och andra böcker som barnen använder på skalan. Glöm inte att granska barnens egna texter, särskilt de gemensamma dikteringarna.

3. Hur ofta bygger läs- och skrivundervisningen på liv och arbete i skolan eller studiebesök i närsamhället?

sällan

ofta

4. Diskutera behov av förändringar i den lokala arbetsplanen: tillägg – strykningar – omarbetningar.

Arbetsätt som stöder läs- och skrivinläringen

I det här avsnittet fäster vi uppmärksamheten vid några drag i sättet att arbeta som är principiellt viktiga för barnens utveckling av språk och

kunskaper och därmed för deras utveckling av förmågan att läsa och skriva. Två aspekter på sättet att arbeta tas upp:

1. Den systematiska läs- och skrivundervisningen.
2. Det språkligt utvecklande arbetet i alla ämnen med rika möjligheter för barnen att öka sina kunskaper och växa personligt och socialt.

Den systematiska läs- och skrivundervisningen

Begreppet systematik i läs- och skrivundervisningen innebär *inte* att man följer en förprogrammerad inlärningsgång, lika för alla elever. Det som är systematiskt uppbyggt i t ex en läslära kan för en enskild elev leda till kaos i arbetet. Systematiken måste innebära att man söker bygga upp en undervisning som ger barn med sinsemellan olika förutsättningar möjligheter att på olika sätt systematiskt utveckla sin förmåga att läsa och skriva. Man måste som lärare söka ta utgångspunkterna för arbetet i det språk och de kunskaper som eleverna har när de kommer till skolan. Det räcker inte med en individualisering där barnen får arbeta "i egen takt" i stort sett efter samma inlärningsgång. En del barn visar ingen kännedom om ord och bokstäver i sina första möten med texterna, medan andra är färdiga att analysera och ljuda ihop ord. Åter andra skriver sig till sina första kunskaper i läsandets konst. Det är svårt att upptäcka vad som är de starka sidorna, de lämpliga utgångspunkterna, hos var och en. Vi måste därför ta barnen till hjälp i individualiseringen och ge dem utrymme att i viss mån själva välja hur det egna arbetet ska läggas upp. Men vilka angreppssätt på läsningen man än väljer för att kunna stötta barnen i den utveckling de är inne i, måste man ta vara på alla möjligheter att sätta av tid för läsning och skrivning i olika arbetssammanhang.

När jag kommer med innanfönstren, ska barnen kunna läsa

För ett par år sedan berättade en metodiklektor vid en av våra lärarhögskolor om sin allra första tjänst. Första skoldagen mötte hon vaktmästaren som hälsade henne välkommen och påminde henne om vikten av ett idogt arbete. "När jag kommer med innanfönstren, ska barnen kunna läsa." Högst två månader hade de alltså på sig. Så extrema krav på snabba resultat hade man väl inte allmänt. Men många i dag verksamma lärare kommer nog ihåg en allmänt spridd läslära, där man började med stycket Olles skidfärd veckan efter jul. Man gick fram i jämn takt. . . och somliga elever blev efter. Så vill vi inte ha det i dag.

Men frågan är om hänsynen till barn som utvecklas långsamt lett till att **alla** barn följer ett arbetsschema, som sträcker ut bokstavsinläringen över så lång tid, att arbetet blir långtråkigt och ointressant för många. Blir ibland de motoriska övningarna med bokstäverna så utstuderade, att barnen glömmer bort de språkliga aspekterna? Kan barnen

lära sig känna igen bokstäverna och lära sig texta och skriva skrivstil på lite enklare sätt?

Frågan är värd att fundera på. I Härnösand har man under några år prövat nygamla metoder för inläring av textning och skrivstil som, enligt rapporten, innebär tidsvinster för läs- och skrivinläringen. (Lindroth: Kalkeringsmetoden – en nygamal metod att lära sig texta och skriva. Rapport 16, Institutionen för lärarutbildning, Högskolan i Sundsvall/Härnösand 1983.)

Man kan också fråga om arbetet i läsinläringsskedet individualiserats i för hög grad. Glädjen och styrkan i ett kollektivt arbete som fungerar kan ge en skjuts till utveckling, som särskilt sent utvecklade barn kan dra nytta av. Resonera om balansen mellan kollektivt och individuellt arbete i arbetsenheten. Vilka skäl finns att pröva en annan avvägning?

OBS! Det finns i varje skola barn som behöver stöd att arbeta i en takt som helt avviker från kamraternas. Läs om Tomas, som inte lärde sig alla bokstäverna förrän på våren i tvåan (s 60).

Språkligt utvecklande arbete i alla ämnen

Ett barn har hundra språk är titeln på en bok om daghemmen i Reggio Emilia i norra Italien. Den kom ut 1981 och väckte en livlig debatt om små barns sätt att arbeta och studera, om deras skapande arbete som en väg till kunskaper och självkänsla. Många av de lärare i förskolor och på lågstadiet som, med stöd av boken och den debatt den väckte, skaffade sig nya kunskaper om barns utveckling har låtit barnen utnyttja alla sina förmågor – sinnliga och manuella, emotionella och intellektuella – i ett skapande arbete där de vunnit både kunskaper och ökad uttrycksförmåga. Utvecklingsarbetet, som många enskilda lärare och lärargrupper tog initiativ till, fick på många håll ökad omfattning och stöd genom de statliga medel som sedan läsåret 1981/82 satsats på en utveckling av samarbetet mellan förskolan och skolan. Men vindarna har också blåst i motsatt riktning. Det är därför skäl att återigen peka på värdet av att barn får utveckla sina ”hundra språk”.

Arbetsuppgifter för lärarna

För lärarna gäller det att söka stärka barnens nyfikenhet och intresse för omvärlden och ge dem tillfällen att noggrant undersöka det som väckt deras intresse. Det gäller först att tillsammans med barnen hitta de problem, förhållanden eller områden som är angelägna att studera. Därefter gäller det att lägga upp arbetet så att barnen får möjligheter att göra konkreta undersökningar. Då utvecklar de sin förmåga att observera och reflektera, att arbeta med sina händer, att fantisera och speku-



lera. I skapande arbete kan de ge uttryck åt iakttagelser och upplevelser, komma med förslag till lösningar på problem eller tillsammans resonera sig fram till svar på frågor.

Barnen behöver tid att noggrant iaktta stenen de hittat, fågelns rörelser eller växtens utveckling liksom bostadsområdets skiftande villkor.

De behöver medvetet stöd av lärarna, så att de formulerar sina iakttagelser och upplevelser, undersöker orsaker och drar slutsatser i ett arbete där de lär sig mer och mer om sig själva och omvärlden. Begrepp som tid och rum exemplifieras gång på gång med konkreta iakttagelser och får ett tydligare och rikare innehåll. Bilder, drama, ljud och rörelse är de redskap som barnen i det dagliga arbetet kan utveckla jämsides med det verbala språket. Omvärldsstudierna i orienteringsämnen, matematik och svenska ger naturliga ramar för det planerade arbetet. Men därutöver måste barnen – i bilder, drama, ljud och rörelse, i samtal och berättelser – kunna få bearbeta betydelsefulla händelser som de varit med om direkt eller genom förmedling av massmedierna. I bilder eller drama kan de teckna sig igenom händelser för att komma till klarhet om starka upplevelser av skräck och hat eller vänskap och kamratskap.

Därför får inte allt arbete vara styrt av planeringen i svenska, orienteringsämnen eller matematik. Barnen måste kunna ta initiativ i arbetet och ibland få tid för skapande arbete där aktuella, enskilda eller gemensamma upplevelser styr innehållet.

Familjegrupper

Ett arbete där barnen får undersöka och experimentera och ständigt utmanas att ge uttryck åt idéer och förslag, tankar och stämningar blir lätt kaos om inte barnen lär sig att delta i planeringen och skaffar sig arbetsrutiner, så att de inte behöver fråga lärarna i ett. Här följer ett exempel på hur en organisation i "familjegrupper" röjer väg för barnens egna initiativ – i samarbete.

Ulla har tidigare arbetat i ett årskursblandat lågstadium med fasta familjegrupper. I år har hon bytt skola och tagit emot en etta med 17 elever. Redan i våras träffade hon föräldrarna och förberedde dem på att hon tänkte arbeta med fasta familjegrupper i den nya klassen, eftersom hon har så positiva erfarenheter av detta. Från första skoldagen placerade hon eleverna i fyra grupper. Indelningen gjorde hon tillsammans med förskolläraren. Principen är att grupperna ska vara så heterogena som möjligt. Varje grupp ska innehålla flickor och pojkar, tystlåtna och pratsamma, lugna och livliga barn. Ulla håller samman grupperna även under timmar då hon har halvklass. Barnen inom gruppen ska svetsas samman till en familj, där det är lättare att känna sig trygg än i en

helklass och där man hjälper varandra och inte stöter ut någon. (Se Barbro Goldinger: Familjegrupper i skolan, 1979.)

Så ofta som möjligt tränar Ulla samarbete. ”Vi talar inte om den enskilda eleven utan om gruppen. Är den blå gruppen klar? frågar jag och då hjälper barnen varandra tills hela gruppen är färdig.” Att barnen övar sig att samarbeta innebär också att läraren måste hålla fingrarna i styr och inte detaljplanera uppgifterna. Så mycket som möjligt måste överlämnas åt gruppen.

Ett exempel

Klassen har varit ute i skogen och tittat på svampar. Som efterarbete fick varje grupp göra en diktering – en saga, som skulle handla om svamp. Sedan diskuterade gruppen hur de skulle redovisa sagan för de övriga. Den röda gruppen beslöt att måla en bok, den blå att göra en pjäs, den gröna och den gula gruppen ville göra film.

Den gröna gruppens saga löd så här:

”Det var en mask som bodde i en svamp. En dag kom en familj till skogen och plockade svampen. Masken trodde att det var jordbävning. Han tittade ut genom svampfönstret. Oj, oj, var är jag? Han kröp ut genom fönstret och låg i korgen. Som tur var hittade han ett hål i korgen och kunde krypa ut. Vilken luftfärd det blev! Men han klarade sig oskadad ner på marken. Snart hittade han en annan svamp, där han kunde krypa in.”

Ulla klippte sönder sagan i meningar. Barnen delade upp meningarna mellan sig. De ritade enkla bilder på ritfilm med tuschpennan. Sedan rullade de upp filmen på en hållare och drog den genom bildprojektorn medan de berättade sagan. De övade en gång före redovisningen.

Redan i ettan kan eleverna ta ansvar för en gemensam uppgift: planera, fatta beslut, hjälpa varandra. När man arbetar så här får man ett klassrumsklimat som är inbjudande för föräldrar på besök. Läraren räcker till bättre när alla barn utmanas att använda hela sin förmåga.

Att leka och röra sig

I arbetet, som det beskrivits här, får barnen **många tillfällen att röra sig**. De hämtar arbetsmaterial, de överlägger med kamrater, de går ut på studiebesök och i lek och drama berättar de historier eller framställer betydelsefulla händelser de varit med om. Men det är ändå påfrestande för barn att möta de krav på stillasittande som skolarbetet naturligt ställer på dem. De behöver rörelse både för sin utveckling och som avkoppling.

Under åren 1982 och 1983 gjordes ett försök med systematisk rörelseträning på lågstadiet i Västerås. Avsikten var att undersöka om det fanns något samband mellan ett barns motoriska och kognitiva utveckling. Försöket genomfördes i årskurs 1. Försöksledaren Gun Sandborgh betonar i sin rapport främst rörelsens betydelse för barns upplevelser av sig själva, den självbild och det självförtroende som barnet utvecklar. Detta kan i sin tur påverka förutsättningarna för kognitiv inläring, säger hon. Här är några av hennes råd till klasslärarna:

- ”Ta vara på glädjen. Det ska vara roligt att leka och röra sig.
- Se till att barnen får grovmotorisk träning varje dag. Den här träningen är speciellt viktig för de barn som har dålig grov- och finmotorisk förmåga. Träningen ska ske under lärares ledning, därför att just de ”dåliga” barnen behöver extra stöd och stimulans. Det är annars lätt att just de barnen drar sig undan och kompenserar med andra sysselsättningar.
- Ta vara på de naturliga möjligheterna till rörelse i naturen.
- Använd rörelse i klassrummet. Låt barnen lära sig att uppleva med alla sina sinnen och hela sin kropp. Gör det inte för konstigt. Prova gärna med något eller några moment, och utöka successivt. De lärare som prövat finner det här arbetssättet roligt och stimulerande och barnen utvecklas positivt. Tänk också på att barn behöver röra sig – låt dem inte sitta stilla för länge.”

Observera karaktären på rörelseövningarna. De har en inriktning på lek, avkoppling och allmän utveckling – inte direkt på läsinläring.

(Gun Sandborgh, *Rörelseträning och inläring. Ett försök med systematisk rörelseträning på lågstadiet*, 1984.)

Att berätta och läsa högt

En lärare berättar:

”För en tid sedan berättade jag en historia av Martin Buber. Hela klassen satt i en cirkel på golvet tillsammans med mig. När jag berättat färdigt, talade vi om innehållet. Efteråt tyckte jag att Bubers berättelse hade gjort sådant intryck på barnen att jag nästa dag föreslog att vi skulle arbeta vidare med den och själva göra en bok som innehöll berättelsen och teckningar som barnen gjorde. Ibland kommer sådana förslag från barnen – de har lärt sig att det kan vara ett sätt att fortsätta på. Vi gick igenom berättelsen igen och avgjorde vad som var viktigt att ha med och i vilken ordning. Sedan enades vi om vilka som skulle skriva de olika delarna och vilka som skulle teckna. När texterna och bilderna var färdiga, satte vi upp dem på en vägg i klassrummet och läste berättelsen tillsammans. Klassen bjöd också in barnen i ettan, som de ofta arbetar

tillsammans med, och läste berättelsen för dem. Senare kommer vi att ställa samman texterna och bilderna till en bok som barnen kan gå tillbaka och läsa i eller visa för andra.

Den här berättelsen ville jag att de skulle arbeta språkligt med också. Den gemensamma texten skrev jag ut på plakatmaskin så att alla fick sitt eget exemplar. Varje barns egen del av texten gick jag igenom med barnet och pratade om stavning, ord och ljud. Några nya ord gick jag igenom på tavlan med alla. I de kollektiva texterna rättar jag barnens språk. Jag tror det är riktigt, eftersom de ofta läser i de böcker de gjort tillsammans. Men i de individuella texterna – när barnen på egen hand gör böcker eller skriver berättelser – låter jag stavfelen vara. Jag vill inte dra deras uppmärksamhet från innehållet i vad de skriver, och de lär sig stava minst lika bra ändå.

Ungefär så här har vi arbetat med många berättelser och samlat dem i böcker som vi har i klassrummet. Barnen är stolta över dem. Bubers berättelse tycker de mycket om. Så här blev den i deras bearbetning:

Det var en gång en man.
Hans far hette Jekel.
Dom bodde i staden Krakau.
En natt drömde Eisik att han skulle åka till Prag
och leta efter en skatt som fanns under bron som går
till det kungliga slottet.
Nästa natt drömde han samma sak.
Nästa natt också.
Då reste han till Prag.
Han såg bron.

Men vid bron stod vakter så han vågade inte börja gräva
Han väntade och väntade.
Varje morgon kom han till bron och väntade.
En av vakterna märkte honom.
Han frågade om Eisik väntade på någon.
Eisik berättade om sin dröm.
Vakten började skratta.
Stackars man har du kommit hit bara för en dröm. Jag
hade också en dröm en gång. Jag drömde att jag skulle
åka till Krakau och leta efter en skatt under spisen
hos en man som hette Eisik. Men i Krakau heter ju
nästan alla Eisik.
Han skrattade igen.
Men Eisik åkte hem.
Han började gräva under spisen.
Där låg skatten.

Oftast berättar jag som sagt bara för dem och överlåter helt till dem själva att bearbeta berättelserna. De lever sig ofta in väldigt starkt och jag kan ana vad det är som fångar dem, eftersom jag lärt känna var och en av dem ganska väl.

.

Men ofta samtalar jag med barnen om berättelserna. Berättelsen om Eisik innehåller till exempel en rad klassiska motiv: Drömmen – att vårt vakna liv förtränger saker som visar sig på andra vägar. Eller Resan, som både kan vara en upptäckt av något nytt och säga något om den plats man lämnar. Och Skatten, som mycket konkret kan betyda en massa pengar, men också att någonting går i uppfyllelse eller att ett annat liv blir möjligt. Berättelsen rymmer också humor. Det är paradoxalt att skatten hela tiden finns hemma, när Eisik reser ända till den främmande staden. Och detta var också något som fångade barnen mycket. Den skrattande vakten dök ofta upp i barnens diskussioner. De berättade om tillfällen när de blivit misstrodda av vuxna människor, som tanten på VIVO, som påstått att de stulit, eller föräldrarna som inte trott på dem. Många berättade om tillfällen när man skrattat åt dem och om rädslan för andras hån.”

(Ur Sagor och myter i den första läs- och skrivinläringen av Carina Fast och Mikael Palme i Dahl, red 1982.)

Vilka berättelser ska vi välja?

Det finns inte något enkelt svar på den frågan. Sagor och myter, realistiska berättelser om barn i vår tid, ”höglitterära” historier eller folkliga berättelser med anknytning till hembygden, humoristiska eller poetiska skildringar – valet beror på det långsiktiga syftet med undervisningen men också på vad barnen funderar på för tillfället. Carina Fast (se ovan) berättar varje dag för barnen. ”Under de tre terminer jag haft barnen i den här klassen har jag bland mycket annat berättat nordiska och antika gudasagor för dem eller berättelser ur Gamla testamentet.” Det väsentliga för hennes val av berättelser är följande: ”att berättelserna är bra och rika på innehåll och mening, att de är användbara för barnen. Och för mig! Jag tror att det är två saker som krävs, dels att jag själv tycker om de berättelser jag använder, och dels att jag har kunskaper om vad de kan betyda för barnen och hur de kan använda dem. Om det villkoret är uppfyllt, så är det förstås också bra och viktigt att barnen får lära sig berättelser från olika historiska perioder och länder.”

I boken I språkets rum berättar Sigun Melander om hur förstaklassare arbetar med Sagan om geten Zlateh av Singer. Hon motiverar sitt val så här:

”Geten Zlateh är en ganska lång saga och det fanns lågstadielärare som avrådde mig från att välja den för nybörjarna. Den var för svår med inslag av en så främmande kultur som den polsk-judiska. Mycket talade emellertid för att sagan verkligen var en av dessa litterära pärlor jag sökte för djupläsning.

- Den handlar om en pojke och en get i ett enkelt dramatiskt händelseförlopp som barn kan känna igen och identifiera sig med.
- Den handlar om kampen mellan liv och död, ljus och mörker, kyla och värme, hopp och förtvivlan. Kort sagt om existensens villkor, fullt fattbara för barn, men sällan verbaliserade och medvetandegjorda.
- Den är poetisk, dramatisk och slutar lyckligt.
- Den är klart avgränsad i tid och handling och genialt enkel.”

(Ur *Med Zlateh och Aaron i diktens levande rum* av Sigun Melander i Dahl, red 1985.)

Varje saga, varje berättelse måste motiveras i den aktuella situationen med tanke på en bestämd grupp barn. Se vidare s 75 där en lågstadielärare berättar om vad hon läser högt för barnen under lågstadieåren.

Varför berätta och läsa högt för barnen?

Utöver de viktiga skälen att högläsningen eller berättandet skapar gemenskap och ger barnen upplevelser av betydelse för deras personliga och sociala utveckling, upplevelser som kan bidra till en historisk medvetenhet och förståelse för andra människors liv och livsvillkor, finns det två skäl att ofta läsa högt för barnen just under den första läs- och skrivinläringen.

- Barnen får näring och stimulans för sin fantasi. De utmanas att skapa inre bilder av människor och händelser i berättelserna. Deras förmåga att föreställa sig hur händelser förlöper eller hur saker och ting hänger ihop utvecklas – den viktigaste dimensionen i språkutvecklingen.
- De möter skriftspråket och kan vänja sig vid ord och vändningar som är främmande för deras talspråk.

På flera ställen i den här boken finns exempel på hur barn i olika syften läser högt för kamrater. Se t ex s 107, 190, 195. I *TALA* (Grundläggande språkliga färdigheter del 2, kommentarmaterial) diskuteras hur barn kan lära sig berätta och vilken funktion berättandet kan ha. Se avsnittet Att berätta – vägar till gemenskap och identitet, kunskaper och utveckling.

Att samtala med barnen – ett viktigt inslag i läsundervisningen

Om man lyssnar till barn som leker eller arbetar tillsammans, lägger man ofta märke till hur samtalen styr leken eller arbetet. Barnen kommenterar vad de gör, de frågar och svarar, de föreslår och argumenterar. Samtalet är knutet till situationen här och nu och till de konkreta tingen barnen håller på med – men leder också vidare långt in i fantasins världar. När samtalen – som i samtalen om berättelserna man läser i skolan – lämnar samtalsrummets här och nu och rör något annat än bilden på väggen, apparaten på bordet eller egna konkreta erfarenheter, kommer kraven på förmågan att **föreställa sig**, att tankemässigt handskas med sina kunskaper om ting och händelser. Detta är ytterligt svårt för många barn, men rör samtidigt den viktigaste dimensionen i deras språkutveckling. Vad det gäller är, med Kent Larssons formulering, ”att utveckla förmågan att i olika situationer bolla med sina egna föreställningar i en sökande språkprocess med fördjupad insikt som mål”. Läsamtalen ger läraren möjligheter att aktivt stödja barnens språkutveckling: att utmana dem i deras trevande prövande, att bemöta deras tankar och förslag, att underlätta fördjupning och utbyte av idéer och åsikter. Barnen behöver tid för att utforska en text. Att konkretisera sina föreställningar i bilder eller lek och drama är ett sätt att stanna kvar i texten, att ge bearbetningen tid, och gör sedan samtalen mer fruktbara.

Lästips

Artiklar med exempel från lågstadiet och hemmet finns i antologin *I språkets rum*, 1985. Se också ”Att söka sig fram till kunskaper – i samtal” samt ”Flickor och pojkar” i TALA, kommentarmaterial 1985.

Att skriva sig fram till läskunnighet

När barnen får koppla den första läs- och skrivinläringen till studier av omvärlden i och utanför skolan, berättar de ofta om sitt arbete i gemensamma dikteringar och enskilda händelseböcker. Barn som är nybörjare i konsten att läsa berättar med färg och penna om vad de varit med om och ber läraren eller en kamrat att skriva text till bilden. Andra skriver tämligen obehindrat redan vid skolstarten. Både dikteringarna och händelseböckerna blir en del av klassens textrepertoar och läses gång på gång. Skrivandet har under de senaste åren fått ökat utrymme i de flesta arbetsenheter på lågstadiet. Ibland har lärarna medvetet prövat att låta skrivandet bli en väg till läsförmåga, ibland har barnens iver att skriva nästan överrumplat lärarna.

Ett exempel

”Vid den här tiden kom också skrivandet i gång på allvar – när de gjorde

sina Klas Klättermus-böcker. Vi hade svårt att hinna med att skriva åt dem, men det skulle visa sig ha en mycket positiv effekt. De barn som inte tyckte sig ha tid att vänta på oss satte i gång att skriva själva. De skrev med hjälp av vad de kunde och frågade kamraterna eller någon av oss lärare när de stötte på en svårighet de inte klarade av på egen hand. Vi var förvånade över den hastighet varmed inläringen nu skedde. När vi efter ungefär sex inlärd bokstäver gjorde en bokstavskontroll visade det sig att de allra flesta lärt sig många fler bokstäver än dem de arbetade med.” (Gustafsson/Liberg, 1984.)

Många barn börjar spontant skriva, innan de kan läsa och innan de får någon undervisning i förskola eller skola. Vuxna som läser om Ylvas väg till skriftspråket i kommentarmaterialet SKRIVA (s 12) känner säkert igen egna minnesbilder.

Maria Montessori, den italienska förskolepionjären, berättar i Barndomens gåta (på svenska 1979) hur tre- till fyraåriga barn i förskolan började leka med bokstavsformer och bokstavskort, upptäckte samband mellan ljud och bokstäver och plötsligt började skriva. Det blev en våldsamt aktivitet – en skrivexplosion talar Maria Montessori om. Den följdes senare av en ”läsexplosion”, som inte var lika dramatisk men som ledde barnen vidare till att införliva läsning och skrivning i sitt arbete. **Skrivandet kom först** och startade i barnens eget språk och egna kommunikationsbehov.

Vid ett besök i Sverige berättade Bernice Cullinan, president i ”International Reading Association”, om liknande ”skrivexplosioner” i försöksundervisning i förskola/skola i stadsdelen Brooklyn i New York, en stadsdel med barn från många olika etniska grupper, fattigdom och nerslitna bostadsområden. (Cullinan: Literacy Learning and Language Development: Research and Practice i Läsning, medlemsblad för SCIRA, 1984/1.)

Både Ulrika Leimar och Celestin Freinet byggde på barnens egna texter i läsundervisningen. Se s 13. Den utveckling av skrivundervisningen som ägt rum i Sverige sedan början av 70-talet har fått grundläggande impulser av Ulrika Leimar.

Släpp skrivandet loss! vågar man säga till både förskollärare och lågstadielärare. Ge barnen material och uppmuntra dem att berätta i bild och ord om sig själva och om viktiga händelser. Låt dem skriva till varandra, lärarna och föräldrarna jämsides med den systematiska undervisning i textstavning och handskrivning som de allra flesta av dem också behöver.

Språkstudier

För att barnen ska kunna skaffa sig medvetna kunskaper om språket måste lärarna ofta ta initiativ till iakttagelser och resonemang om ord

och fraser. För många barn är språket ”genomskinligt”. De intresserar sig för saken men uppfattar inte medvetet ordet. Men de upptäcker mer och mer av språkets struktur om de som återkommande inslag i arbetet får

- jämföra beskrivningar av människor, djur, natur och miljö i olika texter,
- resonera om hur barn och vuxna talar och tänker – i böcker och i levande livet,
- jämföra ord och fraser i talspråk och skriftspråk,
- jämföra olika sätt att uttala ord i talspråk och högläsning,
- jämföra dialektala uttryck med det regionala talspråket,
- arbeta med likheter och skillnader för att upptäcka mer och mer av ljudsystem och betydelsesammanhang i språket och få insikter i ordbildning och meningsbyggnad,
- leka med rim och ramsor, gåtor och ordlekar.

I språkstudierna ingår också att barnen lär sig använda begrepp som ord, bokstav, ljud, vokal, konsonant, stavelse, ändelse, ordföljd, mening, stycke och skiljetecken när de talar om ord och texter.

I ARBETSENHETEN

Resonemangen i punkterna här ovan pekar på hur barnen i läs- och skrivinläringen skaffar sig **kunskaper om sig själva och om världen** och **kunskaper om språket** samtidigt som de utvecklar sin förmåga att använda samtal och berättelser som språkliga verktyg. De pekar på hur roligt och spännande det är att få lyssna till berättelser och sagor och hur barnen i eget skapande arbete eller i samtal med vuxna utvecklar sitt tänkande. Läs- och skrivinläringen är sannerligen en komplicerad process. Om den ska bli framgångsrik kräver den mycket **tid** – men den behöver också sättas in i sammanhang som barnen begriper.

- Diskutera uppläggningen av arbetet i arbetsenheten. Som underlag för en granskning kan man göra en undersökning av vad ett par tre elever arbetar med under en vecka. Jämför gärna vilka uppgifter de sent utvecklade barnen får med dem som tidigt utvecklade barn arbetar med.

Diskutera behov av förändringar – pedagogiskt och organisa-

toriskt. Vilka förändringar bör markeras i den lokala arbetsplanen?

- Planera gemensamma undersökningar av hur arbetet fungerar för olika grupper av elever.
- Planera gemensamt hur arbetet kan förändras för enskilda elever eller för klasserna i arbetsenheten.
- Lärarens uppgift att vara samtalsledare ställer stora krav på yrkeskunnandet, och det är svårt att veta hur man själv fungerar som samtalsledare. Om man kan gå in som observatör i varandras klasser, skaffar man sig gemensamma konkreta erfarenheter och kan tillsammans upptäcka, analysera och lösa viktiga undervisningsproblem. (Se Lite om lärarverkstaden eller ett sätt att bedriva lokalt utvecklingsarbete av Larsson, Andersson, Falkenström, Palm, Storvretaskolan 1984, FUMS och Fortbildningsavdelningen vid Uppsala universitet.)

Några elevporträtt

Tobias i årskurs ett vill inte lära sig läsa. Han är splittrad och okoncentrerad och begriper inte vad läsningen går ut på. Så möter han Sagan om den lilla farbrorn, känner igen sig och ser plötsligt vad läsningen kan ge. Hans läsutveckling kommer igång. Stefan och Thomas är sent utvecklade och det dröjer länge innan de lär sig bokstäverna. Jonny, Robert, Lena, Agneta och Per går i samma klass på 15 elever. Personliga och sociala problem lägger hinder i vägen för deras utveckling.

Läs om de här barnen och fundera på hur deras lärare försöker hjälpa dem. Låt tankarna gå vidare till barnen i din egen arbetsenhet. Vilka behöver särskilt stöd? Vilket stöd behöver de? Behöver något i undervisningen ändras för att deras utveckling ska komma i gång?

”Sagan om den lilla farbrorn”

– Jävla käring – jag vill inte!

Tobias går i första klass. Hans nävar slår hårt. Som en stålfjäder sitter han ytterst på kanten av sin stol. Den spända kroppen är ständigt i försvarsställning. Ibland rusar han upp, slår vilt omkring sig och far skrikande runt i klassrummet.

– Jävla käring – jag vill inte!

Hela första terminen är för Tobias och hans omgivning kaotisk. Högläsningstunderna blir som öar av lugn i ett annars ständigt upproriskt hav. Då är Tobias kropp mjuk och avslappnad och hela hans varelse blir lyssnande. Glömsk av sin omgivning kan han då skratta till, kommentera högt eller kvida av förtvivlan.

Annars vägrar Tobias att delta i något gemensamt. När vi tillsammans formulerar texter på blädderblocket, vill han ensam bestämma innehållet. Opponerar sig kamrater, blir han aggressiv. Följaktligen deltar han mestadels inte. Sitter han inte demonstrativt med fingrarna i öronen, så försöker han störa med allehanda ljud eller så sätter han sig resolut i en annan del av klassrummet för att visa sin harm.

Tobias vill inte lära sig läsa. Han är splittrad och okoncentrerad. Att skriva bokstäver är jobbigt och att försöka läsa kamraternas berättelser är tråkigt.

Han målar bilder, som jag hjälper honom att skriva text till. Om han inte är för orolig skriver vi ner vad han berättar. Hans tankar och upplevelser skriver vi ner. Ändå tycks inte orden betyda något för honom eller stimulera hans vilja att lära sig läsa. Ibland river han ilsket sönder sina bilder och säger att han inte kan. Jag skriver brev till honom för att få honom att förstå att orden är redskap för tanken och att man kan kommunicera med skrivna ord. Andra terminen reagerar han på mina brev. Jag får svar med fina målningar, som han lagt ner mycket tid och möda på. Han bryr sig om hur breven ser ut. Han bryr sig om vad de innehåller och hur jag reagerar när han ger mig dem. Hur jag uttrycker min glädje och vad jag säger.

Orden han plitar ner och bilderna han målar visar att jag är viktig för honom. Uppenbarligen bryr vi oss om varandra. Ändå kan vi inte nå varandra. Jag når inte in i Tobias instängdhet. Jag hittar inte in till det berörbara hos honom. Till det inre rummet, där hans allvar finns, hans erfarenheter och hans tankar. Vägen dit är blockerad.

På onsdagar kommer våra läsfaddrar från årskurs 3. De hämtar sina fadderbarn för att tillsammans med dem läsa böcker. Faddern utgår från sitt fadderbarns önsknings och behov. De väljer tillsammans en bok. I en läsjournal skriver de sedan titel och författare och förvarar böcker de håller på med i en plastficka.

Tobias och hans fadder läser Sagan om den lilla farbrorn av Barbro Lindgren. Tätt tryckt intill sin fadder försjunker Tobias i den lilla farbrorns öde. Innan lektionen är slut har de hunnit avsluta boken. Tobias kommer in i klassrummet med Den lilla farbrorn tätt tryckt intill sig. På min fråga om han inte ska lägga ifrån sig boken på bokbordet, virrar han på huvudet. Han tar den med sig ut på rasten – under jackan. På eftermiddagen när han ska gå hem, lägger han boken i ryggsäcken.

Nästa dag då det är tid för vår lässtund, stegar Tobias fram till mig med Den lilla farbrorn.

– Jag vill läsa den här med dig fröken – nu. Bara med dig. Var ska vi sitta?

Han är mycket beslutsam. Samtidigt som jag hittar en tom lokal, far tankar genom mitt huvud. Boken är för svår för honom. Förmodligen kommer han att misslyckas. Det kan bli förödande för hans självkänsla. Vad är det som gör att han vill läsa? Och just den här boken? Alla dessa texter som vi försökt läsa utan resultat. Den sista tiden systematisk lästräning med läxor – också utan resultat. Och nu? Vad kommer att hända nu?

– Titta fröken – så dumma dom e' mot han!

Innan jag hunnit stänga dörren har Tobias boken uppslagen. Han är upprörd och svart i ögonen. Han berättar och berättar samtidigt som han visar bilderna. Han berättar om farbrorns behov av kärlek och hans svårigheter att få en vän, om ensamhet och övergivenhet. Samtidigt berättar han om sig själv – den ensamme lille Tobias. Boken väcker smärta hos honom. Den vidrör strängar som har med hans liv och erfarenheter att göra. Han vill läsa boken för han känner igen sig i farbrorn. Han vill läsa om sig själv. Han har behov av att förstå och bringa ordning i sitt eget inre. När vi samtalar försöker jag använda ord som finns på den sida han ska läsa. På så sätt får han maximal förförståelse av texten.

Tobias vet hur man gör när man läser, han känner till bokstäverna, han är förtrogen med innehållet och han vill läsa. Därför klarar han det bra mot alla förväntningar. Orden han möter uppfyller honom och driver läsningen framåt. Hans iver att läsa avtar inte och efter 20 minuter måste jag avbryta honom. Han vill fortsätta hemma. Inte repetera det lästa utan gå vidare i texten. Jag ringer upp föräldrarna och försöker förklara vad som hänt. Vi kommer överens om att det här är ett tillfälle vi måste ta till vara.

Tobias bär Sagan om den lilla farbrorn med sig under lång tid. Han läser den många gånger. Han berättar om den och läser den för föräldrarna, syskon, sina faddrar och för mig. Tobias har genom mötet med Barbro Lindgrens text förstått vad läsning går ut på – varför det är bra att kunna läsa. Denna insikt utvecklar nu hans läsning mycket snabbt. En dag lägger han ifrån sig Sagan om den lilla farbrorn på bokbordet och vill läsa en ny bok.

(Ulla Wagner, Sagan om den lilla farbrorn i Svenska i skolan 1985:4.)

Stefan formar och formar sina bokstäver

Det hörs en djup suck från Stefans bänk. Han håller just på att skriva sin tredje bokstav. "S" kan han, men "m" kommer han inte ihåg i dag. I går kunde han båda. Jag sätter mig bredvid honom. Tänker skynda på honom lite, kanske. Men Stefan har huvudet fullt av prat. Han vet så mycket om naturen och särskilt om fåglar. Jag lyssnar intresserat.

Efter en stund säger Stefan: "Nej, nu får du gå till nån annan, jag måste skriva 'f' nu." Så får det bli. Och Stefan knogar på och f-en ringlar sig upp från raderna. Nu är det tre bokstäver att hålla i huvudet. Det går helt enkelt inte, men världen är full av andra intressanta saker. I dag har Stefan upptäckt att "Fritt val", som står längst ner på hans planering, passar honom precis. Det är vad han tänker ägna mesta tiden åt i fortsättningen. Fröken blir bekymrad. Specialläraren tycker att hon nog bör ingripa. Lyckligtvis enas de om att ta det försiktigt och se tiden an. För Stefan älskar skolan, särskilt matte.

Tiden går. Stefans fria val blir ibland så gott som hela lektionen. Lite stressigt, tycker vi, men upptäcker så småningom ett och annat.

I varje barns bänk finns en klump modeller. Den blir Stefans favoritläromedel. Med hjälp av den formar och formar och formar han sina bokstäver. Det verkar nästan som om han dissekerar dem. Han håller på om och om igen. "Så kan man inte hålla på, om det inte finns ett behov att tillfredsställa", säger vi.

Plötsligt händer många saker ungefär samtidigt. Det är i februari-mars. Det går väldigt lätt att forma bokstäver med hjälp av papper och penna. Och bokstävernans namn hittar sin plats och fastnar. Utom de där första tre, som inte riktigt vill.

Under tiden har lerklumpen i bänken blivit större och används nu på ett sätt till, förutom att forma bokstäver med. Nu blir det figurer, alltmer välformade och detaljrika. Man kan säga att Stefan med hjälp av leran både "skriver" berättelser och "läser" dem! På våren i årskurs 2 är alla bokstäver gjorda och Stefan kan nöjd och glad konstatera sina framsteg i bokstavsskrivandets svåra konst när han bläddrar tillbaka i sin pärm.

En av de sista veckorna i tvåan har vi besök av en lärarkandidat. Stefan hjälper henne till rätta och förklarar hur vi arbetar. Han visar sitt arbetsschema. Förklarar symbol efter symbol. Längst ner på varje rad står "Fritt val". Stefan säger: "När man har kommit hit, så får man göra vad man vill en liten stund. Fast jag kryssar för det och börjar med nästa bokstav i stället. Det är mycket roligare."

Nå, men läsningen då? Läsningen har kommit efter hand. Jag skulle nästan vilja säga, att den har smugit med på köpet.

Stefan har inte fått mycket speciallärarhjälp, men han har fått hjälp till självhjälp både i skolan och i hemmet.

Men vi har ju skolplikt

Det kan vålla problem att vara född sent på året för en pojke med försenad utveckling.

Thomas

passar inte riktigt in i skolsystemet, sägs det. Men vi har ju skolplikt. Då är också skolan skyldig att ta emot alla elever och **vara deras ombudsman**. Då måste vi väl också bereda plats för Thomas i skolan, eller hur? Den Thomas jag vill berätta om lärde sig inte läsa under lågstadietiden. Den första terminen i skolan hade han förkortad skoldag. Det gick till så, att han började klockan åtta varje dag, gick tre lektioner, åt skollunch och sedan gick till dagis. Ett tålmodigt arbete följde, inte minst genom att vi som lärare var tvungna att "decentrera oss". Undervisningen bestod av högläsning, iakttagande (Ögat som läromästare har Malaguzzi betonat. Se Wallin m fl: Ett barn har hundra språk, 1981) och motorisk träning. OBS – inte penna–papper-träning, det kom senare – utan sand, sandpapper, spårning, fingerfärg. Äntligen insåg jag att vi speciallärare oftast börjar på en alldeles för hög nivå i arbetet med de verkligt behövande barnen.

"Att gå om" har aktualiserats varje år. Men Thomas har inte gått om någon klass. Jag har inte kunnat finna någon fördel med att Thomas skulle "gå om". Då skulle han bli skiljas från sina kamrater och alla de goda rutiner vi byggt upp tillsammans i klassen.

Klassen skulle så småningom visa sig vara den bästa resursen för att ta hand om en kamrat med stora problem. Och vi har aldrig från föräldrahåll hört att Thomas har fått för mycket tid eller att han hindrat klassen i arbetet. Tvärtom har många föräldrar uttryckt sig positivt om att kunna hjälpa till, och tack vare dem har Thomas fått skjuts till fotbollsmatcher och andra indrottsevenemang, klassfester och poängpromenader, jul- och vårfester m m.

Det gäller väl att acceptera varje barn utifrån dess förutsättningar? Han är en bland andra i klassen.

Plötsligt blir våra attityder och värderingar satta på prov. Det räcker inte med en läpparnas bekännelse. Ställer vi verkligen upp på skolans mål när det gäller fostran och utveckling?

. . ."Detta innebär bli att skolan skall fostra eleverna till insikt om att ingen människa får utsättas för förtryck och att ingen med problem och svårigheter får lämnas åt sitt öde. Var och en har ansvar för att försöka minska andra människors smärta, lidande och förnedring."
(Läroplanen, s 17)

Att inte kunna lära sig läsa under hela lågstadiet innebär problem för den det drabbar. Ofta späder vi på problemen genom den stora betydelse läsfärdigheten tillmäts. Både i och utanför skolan.

Lärarens kompetens kan också ifrågasättas av bekymrade föräldrar. Det är alltid fråga om att tålmodigt bygga upp goda relationer. Specialläraren har sin givna plats i klassens arbete. Arbetet är svårt, och det tar tid.

. . . ”det är nödvändigt att lärarna under hela skoltiden muntligt, i samtal med elev och föräldrar, redogör för hur de bedömer elevens utveckling. Elevens prestationer jämförs då med vad han eller hon tidigare gjort och med hans eller hennes egna förutsättningar. Eleven jämförs alltså inte med andra elever”.

(Läroplanen, s 39)

I slutet av årskurs 3 kunde vi börja summera vad som hänt beträffande Thomas utveckling och inläring. Det låter inte så märkvärdigt när man ser det i skrift, men vi som vet hur situationen var från början, kan konstatera en utveckling vi inte trodde var möjlig.

Inför övergången till mellanstadiet visste vi att Thomas:

- kunde ljud och namn på alla bokstäver,
- visste att man läser från vänster till höger,
- kunde ”peka med” när någon annan läste en text,
- visste hur man binder ihop bokstäverna, att det var ”tricket”,
- tyckte om att lyssna till högläsning,
- hade en intensiv önskan att lära sig läsa.

Men han kunde ännu inte åstadkomma det vi kallar att läsa.

Av Thomas försenade talutveckling kunde ingenting längre märkas. Ordförrådet var gott. Motoriken normal.

Och, det viktigaste av allt för den fortsatta skolgången, han trivdes i skolan och med sina kamrater. Han hade inte givit upp, men var givetvis medveten om sin situation. Alla i klassen visste att Thomas hade det jättebesvärligt med sin läsning; ”Han har inte riktigt kommit dit ännu.” ”Vi kan hjälpa till så att det här med läsningen blir lite lättare.” Thomas hade utvecklat sin förmåga att lyssna och på andra sätt ”snappa upp” information.

Kamraterna läste de texter han behövde få del av (färdighetsträning i ett meningsfullt sammanhang för dem som läste). Kamraterna stavade för honom när han skulle skriva något. Specialläraren ”tog diktamen” med hjälp av plakatskrivmaskin, när han skulle skriva berättelser, redogöra för fakta, ge bidrag till ”klassens böcker”, formulera sina dikter osv.

Thomas begärde ofta hjälp av föräldrar och andra vuxna på besök i klassen. (Dessa aktiviteter kallades visst förr för fusk.)

Listan på hur vi tillsammans prövat alla möjliga utvägar kunde göras längre. Men en sak kan vi fastslå: Man måste ha stor uppfinningsrikedom. Och det går att hitta meningsfulla arbetsuppgifter. **Så länge vi upprätthåller intresset och så länge Thomas finner arbetet meningsfullt.**

Inför fyran aktualiseras frågan om inte särskolan vore bra för Thomas. "Nej", sa vi, "Thomas är inte utvecklingsstörd. Han har ett stort problem och det består i att han inte kan läsa ännu." "Men ska han inte gå ett år till på lågstadiet, då?" "Nej", sa vi, "vi tror inte han lär sig läsa fortare eller lättare för det. Och dessutom vill varken han eller hans kamrater det."

. . . "Framför allt är det nödvändigt att den grundläggande färdighetsträningen i att tala, läsa, skriva och räkna bedrivs målmedvetet och konsekvent. Brister i dessa färdigheter förstärker skolsvårigheter på högre stadier. Stadiegränser får inte utgöra gräns för färdighetsträningen. Oberoende av stadium måste eleverna exempelvis kunna få kontinuerlig läsundervisning. (Läroplanen, s 53)

Nu ställs vi inför problem av avgörande betydelse. Thomas har nu, som vi på lågstadiet bedömer det, vid 10 års ålder, en tillräcklig beredskap för att börja med vad som traditionellt kallas läsinläring. Då måste man tillhandahålla det på mellanstadiet. Det stöter på många problem. Jag vet hur lätt en elev som Thomas tappar självförtroendet och gemenskapskänslan med de övriga i klassen. Men jag vet också att det finns många, många fler likheter än olikheter mellan honom och de andra. Åtgärdsprogrammet bör innefatta följande:

- kvalificerad hjälp med läsinläringen,
- arbete i klassen på sina villkor, precis som alla de andra .

I fyran blir klassen fadderklass för Frökens nya etta. I verksamheten ingår att två elever i veckan hjälper till i ettan. Thomas har utökad "tjänstgöring". Han är assistent en dag i veckan. Den dagen arbetar klassen med svenska på halvklasstimmar. Och Thomas hjälper till. Och han börjar så småningom läsa! Nu går Thomas i sexan. Han har haft det bra på mellanstadiet. Han läser lite knackigt. Men det är inte ovanligt att finna sjätteklassare som läser lika knackigt som Thomas.

Det är återigen dags för en stadieövergång. Citatet från läroplanen (s 39) känns nu ännu angelägnare än vid förra stadieövergången.

Vi tänker inte släppa taget när Thomas till hösten börjar på högsta-

diet. Vi ska fortsättningsvis försöka ge honom det stöd han kan komma att behöva. En av oss som deltagit i klassens arbete genom åren ska fungera som kontaktperson på högstadiet.

Beskrivningen av Thomas är mycket kortfattad. Under de sex år jag arbetat tillsammans med Thomas har jag gradvis ändrat uppfattning beträffande läsningens betydelse för att klara sig i livet. Jag inser fortfarande den stora betydelsen av att behärska läsningens konst, men vi får inte låta oss fixeras så mycket av den betydelsen, att vi därigenom för den enskilde eleven skapar nya och mycket större problem.

Vi lärare har ibland lite svårt att tänka oss bort från vår egen värld, där det tryckta ordet intar en central plats. Jag ska ge ett exempel.

Thomas hade fått en ny cykel.

Jag fick följa med till cykelstället och beundra den.

”Har den några växlar?” frågar jag.

Thomas ger mig en undrande blick.

”Titta på navet!” säger han.

Jag tittar på navet utan att begripa vad det har med min fråga att göra. Thomas förklarar tålmodigt och utan att skratta åt min otroliga okunnighet. Det går att ge igen på olika sätt.

Jag blev tagen på allvar och fick hjälp. Nu vet jag hur man med en blick på navet kan avgöra om det är tre eller tio växlar på en cykel. Ja, ungefär i alla fall. Vi är jämbördiga.

I skolan måste de få känna trygghet

Jonny

kom flyttande från X-berg i oktober i tvåan. Han kom inte till skolan alla dagar. Ofta glömde han böcker hemma och han verkade över huvud taget att ha det trassligt. Det kom så småningom fram att i bakgrunden fanns skilsmässa från en alkoholiserad man och att det varit mycket bråk före skilsmässan. Nu satt mamman ensam i lägenheten och kände sig väldigt isolerad. Hon var finska och talade dålig svenska. Vi hade en vikarie som var finsktalande. Hon gick hem och ringde på hos Jonnys mamma och talade med henne. ”Du måste ta dig samman och se till att pojken kommer i väg till skolan”, sa hon. ”Även om du har det jobbigt själv, så ska pojken till skolan. Det här går inte.” Det blev bättre och pojken hankade sig fram och hängde med någorlunda under tvåan.

När Jonny började i trean, hade mamman fått plats som skolstäd-

ska. Hon ser nu varje dag många barn som har problem och hon ser också Jonny, som fungerar bra med kamraterna och gör framsteg. Själv har hon fått ökad självkänsla för att hon har ett arbete och arbetskamrater och inte är så ensam längre. Hon känner en viss stolthet som hon överför på pojken. Det här är en riktig solskenshistoria.

I början skrev Jonny väldigt tragiska berättelser om gräl och föräldrar som skildes. Det handlade om svek. Nu skriver han sagor om glada grisar och detektivhistorier.

Robert

går nu i årskurs 2. Han bor hos mamman med sin lillebror och ska ha hennes efternamn, men själv vill han heta som pappan. På sina skrivböcker skriver han ibland bägge efternamnen, ibland pappans och ibland mammans. När man frågar honom vad han heter, blir han väldigt osäker. Han skulle väldigt gärna vilja bo hos pappan, säger han själv, men det får han inte. Han har en jättefin pappa som tar hand om båda pojkarna under helgerna. Han kommer ofta till skolan, på föräldramöten och när barnen ger konserter.

Mamman har kommit till kvartssamtalet, men inte annars.

Hon visar ingen stolthet över den här fina pojken. En underbar pojke, glad, duktig rent prestationsmässigt, omtyckt av kamraterna. När mamman var här, berömde jag honom; han skrev fina berättelser, matten gick bra, han hade fin sångröst och var intresserad av skolan. Mamman avfärdade berömmet: "Ja, inte är det väl så bra. Jag har ju sett att han stavar fel."

Andra föräldrar blir glada av att höra att det går bra för barnen. Det var som om hon inte trodde på vad jag sa.

Lena

går i tvåan nu. Hon skulle egentligen byta skola för familjen har flyttat men går kvar för att hon har fritidsplats här. Hon har flyttat fyra gånger under två år. Först bodde de i ett villaområde och där gick hon på dagis. Sen köpte de ett hus inne i stan och flyttade dit. Så skildes föräldrarna och mamman flyttade med barnen till en lägenhet. Nu har föräldrarna flyttat ihop igen och köpt ett nytt hus. Lena är orolig, hon klänger gärna på mig och har svårt att sitta och arbeta koncentrerat. Problemet är att hon nu bor långt från skolan och Fritids, där hon har alla kamrater. Hon är rastlös på fritiden och jag vet inte om det vore bättre för henne att flytta till skolan i sitt nya bostadsområde, så kanske hon kunde rota sig där – om föräldrarna nu fortsätter att hålla ihop och bor kvar.

Agneta

går också i tvåan. Hon är storsvuxen och är redan i puberteten. Hon har det jobbigt just nu, och när hon springer försöker hon gömma bröstet genom att hålla händerna för. Jag har bett mamman förbereda henne på att hon kanske snart får menstruation. Agneta bor tillsammans med mamman och en ny pappa och ett yngre syskon. Men hon har fyra äldre syskon som bor tillsammans med pappan i en by utanför stan. Där har han en bondgård med hästar. Agnetas stora intresse är att rida och hon vill ofta fara till pappa. Ena systemen har hälsat på i skolan och de verkar vara väldigt fästa vid varann. Problemet är att varken mamman eller pappan tycker det är så viktigt med skolgången. Om Agneta får lov torsdag–fredag för att åka till pappa, stannar hon ofta måndag–tisdag, och det heter att hon är sjuk.

Agneta är ganska duktig, men hon har inte det rätta stödet. Jag ser henne framför mig, där hon går med barnvagn i åttan. Hon har liksom vägen utstakad. Hon skulle behöva stärkas i uppfattningen om hur viktigt det är att arbeta i skolan och skaffa sig ett yrke. Hon gör allt i skolan så ytligt. Det ska gå fort och se klatschigt ut och inte kräva mycket arbete. Det är en vanlig inställning här att flickor ska bli dagmammor, popsångerskor eller liknande och inte sikta på någon utbildning.

Per

bor hos mamma tillsammans med en ny pappa och ett nytt syskon. Varje helg är han tillsammans med sin biologiska pappa. Den enda förälder jag har kontakt med är den nya pappan. Inte förrän vi skulle åka på lägerskola i tvåan, såg jag mamman.

Det var en solig dag. Vi låg i gräset och väntade på bussen. Då fick jag se en kvinna komma gående med en liten taxvalp och Per sprang fram till henne. Jag förstod att det var hans mamma och sprang efter. Hon såg chockad ut när jag talade om vem jag var och började prata om hundar och berättade att jag också hade hund. Men hon vågade prata med mig och nästa kvartssamtal kom hon tillsammans med sin man. Det var en öppning.

Per får inte gå ut på eftermiddagarna och är klart understimulerad. Han har berättat att ”mamma spelar in alla TV-program och så får jag se på dem efter skolan och sen gå och lägga mig”. När vi talade om video sa Per: ”Vet du, det finns då inte en videofilm på hela videoteket, som jag inte har sett.” ”Men där finns ju en massa konstiga filmer, våldsfilmerna och porrfilmer. Inte har du väl sett alla filmer?” ”Alla filmer”, sa Per, och jag tror faktiskt att det är så. Hans liv är skolan, video, sova. Han är rädd för allt som är nytt och ovanligt; att gå ut i skogen, att pröva en ny pensel. Men han blir glad, när man lyckas övertala honom. Vi sådde frön

i lådor en dag. Han ville inte, men jag gav mig inte förrän han sått några frön, som skulle vara hans egna. Då var han glad och pratade om det efteråt. Problemet för mig är nu att få föräldrarna att förstå, att Per måste ut ur sin isolering – utan att förstöra det förtroende som börjat spira från mammans sida mot mig.

De här fem barnen går i samma klass på 15 elever. Där finns fler med akuta problem i familjen. I och för sig behöver inte en skilsmässa betyda katastrof, men barnen har fått bryta upp i alla fall, och ofta tillkommer andra problem: osäkerhet, drogmissbruk och bråk med myndigheter. ”Barnen är så fina”, säger Elisabeth (som berättat om de fem barnen), ”man vill hjälpa dem. Skolan måste vara en plats där de får känna trygghet.”

I ARBETSENHETEN

- Förbered några elevporträtt och berätta för varann. Resonera om hur skolan som institution behöver förändras för att just de här eleverna ska få ut mera av sitt liv och sitt arbete i skolan.
- Samarbetet med hemmen: Vilka av eleverna har ett starkt stöd i sin familj? Vilka saknar stödet hemifrån? Vilka elever lever i problemfyllda, sårbara familjeenheter? Vilka har ett annat modersmål än svenska? Vilka konsekvenser för arbetet i skolan bör vår kännedom om elevernas bakgrund och hemförhållanden ha? Hur kan vi stötta föräldrar som vill hjälpa sina barn? Hur kan vi visa föräldrarna hur vi arbetar? Vilka initiativ till ökat samarbete ska vi ta? Hur svarar vi på initiativ från föräldrarna?
- Är några elever sent utvecklade språkligt? På annat sätt sent utvecklade? Vilket stöd behöver de? Hur lägger vi upp arbetet så att de får det stöd och den stimulans de behöver för att utveckla sin förmåga att läsa och skriva? Vilket stöd kan föräldrarna ge?
- I kapitel 8 Jag kunde inte hänga med (s 208) finns flera elevporträtt med en genomgång av olika svårigheter och olika behov av stöd. Vilka av era elever behöver mer av lärare och speciallärare i det reguljära skolarbetet? Planera uppläggnings av individuella åtgärdsprogram och ta kontakt med föräldrarna.

Lästips

Läroplanen, s 54

En skola för alla, s 64–65

Hjälp till elever med svårigheter. Kommentarmaterial 1982.

OBS! Socialstyrelsens undersökning 1982 Från fyra till tio år omfattar 5 000 barn. Enligt den undersökningen visade 4 % av flickorna och 11 % av pojkarna symtom på problem; de svåra översteg inte en procent.

Det viktigaste resultatet i Från fyra till tio år är att man saknar samband mellan familjestruktur och problembild. Barn till ensamstående föräldrar visar inte fler problem än barn i fullständiga familjer.

Många mindre undersökningar i olika områden visar att antalet barn med problem är högre än vad Från fyra till tio år säger.

Årskursblandade klasser – ett sätt att underlätta läsinläring

Karin arbetar vid en låg–mellanstadieskola i en tätort i norra Sverige. Skolan ligger i ett bostadsområde med stora sociala problem. Omsättningen av människor är stor. Så snart en familj ”kommit på fötter” flyttar den till ett annat bostadsområde. En liten undersökning av elever i årskurs sex visar att endast 55 % av de elever som började i ettan 1979 fanns kvar i klassen vårterminen 1985. Sammanlagda antalet ut- och inflyttningar uppgick under samma tid till 109 %. Motsvarande antal i ett villaområde i samma kommun var 86 respektive 39 %. Den stora rörligheten tillsammans med otrygga hemförhållanden avspeglade sig i skolan genom oro i klasserna, många okoncentrerade och på andra sätt störda elever.

Karin är lågstadielärare. Så här berättar hon om hur hon och hennes kolleger försökt möta problemen:

Organisation

Hösten 1979 fick en av oss en väldigt jobbig etta. Det var så många störda barn. Det var barn som klättrade efter väggarna, som gömde sig, som inte kom i tid, och som hade det oordnat omkring sig. Hon upplevde att hon inte kunde ha någon ordnad undervisning förrän vid påsktiden. Först då var barnen någorlunda inskolade och började fungera som klass. De var ganska många, 22 eller 23. Nästa år skulle det bli 25 nybörjare och det var jag som skulle ha ettan.

Nu fanns det ytterligare några elever som gick i ettan, däribland en hörselskadad flicka. Dessa ettor gick tillsammans med treor i en mindre klass. Den läraren hade inte haft några som helst problem med inskolningen av etterna – de hade blivit skolbarn av bara farten. Då slog oss tanken att om vi blandade barn från olika årskurser skulle vi kanske få en bättre skolstart för etterna. Vi började undersöka möjligheterna.

Ett par av kollegerna åkte på studiebeök till en skola med årskursblandat lågstadium. Vi fick läsa Barbro Goldingers bok om fasta familjegrupper – i manus, eftersom den ännu inte kommit ut i tryck. Hennes modell fastnade vi för: fasta grupper med sociala uppgifter; att ta hand om varandra, inte stöta ut någon, arbeta under gemensamt ansvar. Vi kände att detta ville vi pröva. Skolledningen var positiv och även föräldrarna. Många av dem hade gått i B-skolor på landet och upplevt det positivt med äldre och yngre kamrater.

Vi började med en studiecirkel i gruppsamtal (Steinbergh). Där fick vi upp ögonen för hur viktigt det är att få med känslorna i skolarbetet. Vi

lärde oss att kritisera varandra, vilket är svårt och mycket ovanligt kolleger emellan. Vi pratade mycket om hur vi skulle förhålla oss till eleverna, eftersom vi skulle ta hand om varandras barn så mycket.

Vi startade med årskursblandade klasser hösten 1980 och vi har prövat olika varianter eftersom elevantalet i de olika årskurserna växlat. Vi har haft klasser med endast årskurs 1+2 eller 1+3 eller 1-3. I år räcker elevantalet till fem klasser 1-3. Den formen kräver mest planering och är svårare än de två andra. Det gäller att få tid för ettornas läs- och skrivinläring, t ex genom att sätta treorna i ett självständigt arbete, när tvåorna har fria aktiviteter. Allt måste tänkas igenom ordentligt i förväg så att man hinner hjälpa alla och får en stund över till gemensam samling. Men vi har själva valt att arbeta så här och jag skulle aldrig kunna tänka mig att gå tillbaks till att arbeta med bara en årskurs. Så stora är vinsterna.

Samarbete med föräldrarna

När vi började planera försöket med årskursblandat lågstadium gick vi först ut till föräldrarna med en förfrågan om deras synpunkter. Första året hade vi åtta föräldramöten, och vid dessa möten arbetade föräldrarna i samma grupper som barnen. Genom samarbetet motiverades föräldrarna att ta aktiv del i skolans arbete och att lära känna barnen och känna ansvar för några fler än det egna barnet.

Föräldrarna har haft många tillfällen att i en liten fast grupp föra fram sina åsikter, påverka skolans målsättningar, normer och undervisning. Dessutom har många föräldrar nu erfarenhet av att ha ordnat något för elevgruppen, t ex badhusbesök, julfest, klassmöte.

I slutet av första försöksåret bildades en Hem och Skolaförening vid skolan. Därefter har vi haft ungefär två möten per termin, oftast med barnen, förutom samtalskvartar. Föräldrarna är välkomna när som helst under arbetsdagen, och många har kommit på besök och deltagit i undervisningen, deltagit i utflykter och också haft ansvar för en egen grupp. Vid flera tillfällen har föräldrarna fått utvärdera verksamheten genom enkäter. Övervägande positiva synpunkter har framkommit.

Gemensamt arbete

Varje måndag planerar vi tillsammans, elever och lärare. På morgonen planerar eleverna sitt eget arbetsschema, på eftermiddagen planerar lärarlaget. Vi planerar tillsammans onsdagens projektarbete. Den dagen arbetar familjegruppen tillsammans med ett projekt, som ska göras klart och redovisas. Grupperna roterar så att alla får vara med i alla projekt.

Under en treårsperiod ska vi ha gått igenom allt som står i kursplanerna om orienteringsämnena för lågstadiet. Onsdagsprojektet ingår i arbetet. Fritidsledaren har idrott, IOGT leder undervisning i SANT (Samlevnad, Alkohol, Narkotika, Tobak), specialläraren har praktisk matematik; att mäta och väga osv.

Några exempel på projekt:

- Bild och form:** Unga örnar tar emot grupper och arbetar med lera t ex.
- Teknik:** Att konstruera en pendel så att den gör så många svängningar som möjligt.
- Hemkunskap:** Tillreda palt, duka snyggt, äta tillsammans.
- Religionskunskap:** Olika kyrkor växlar som ledare.
- Bostaden:** Göra modeller i kartong, dra ledningar från grund till tak.
- Konstruktion:** Att konstruera en cylinder, en pyramid och en tetra i papp och hänga upp dem med järntråd.

Själv har jag lett arbetet med fornnordisk religion. Jag har anknutit till gatunamn i området och samtidigt försökt bygga upp elevernas självkänsla. Det ska betyda någonting för en att bo på Iduns väg eller att ha gått i Muspelhems dagis. Det ska man kunna vara stolt över. Sedan läser eleverna med stort intresse de gamla gudasagorna.

Projektarbetet får ta en hel dag. Alla är medvetna om att samarbetet är lika viktigt som resultatet och kamraternas kritik kan låta så här:

- Va' bra att de som går i ettan fick säga så mycket.
- Det var bra att treorna lät tvåorna berätta om teckningen som de gjort tillsammans.
- Vi har lärt oss mycket nytt.
- Ni pratade så tydligt.

eller

- Den här gruppen har arbetat dåligt, för ingen etta fick säga någonting. Har ni inte hjälpt ettorna?

Varje ledare har vanligen ansvaret för tre grupper. Vissa grupper behöver mycket stöd, om där finns elever som faller ur ramen, är arbetsoviljiga och okoncentrerade. Det kan vara jobbigt att arbeta tillsammans och ta hand om varandra en hel dag. Men många grupper klarar sig nästan helt själva. Det kan ta tid att lösa ett problem med en konstruktion t ex, och det går åt mängder med papper, men till slut kommer de på det. Och hur de resonerar under tiden! De har också i uppgift att föra anteckningar som används vid redovisningen.

Onsdagsarbetet gör att alla vuxna och barn lär känna varandra. Det finns inga anonyma barn på vår skola.

Varje vecka har vi bild- och formarbete tillsammans i 60 minuter. Vi har fem stationer med olika bild- och formarbete samt drama.

Läs- och skrivinläring

Vi utgår från dikteringar, som handlar om sådant som vi gjort tillsammans: **på rasten, i matsalen, utflykten, våra vandrande pinnar, våra onsdagar** osv. Vi sitter tillsammans och jag skriver på blädderblock det som barnen bestämmer att jag ska skriva. De barn som inte kan läsa alls, kan bidra precis som de andra. Sen får de som kan läsa använda sin förmåga till att återläsa texten och läsa i andra böcker som finns i klassrummet. De som inte kan läsa får tillsammans med mig plocka ut korta ord, "sa" och "ni" text, och sina egna och kamraternas namn. De lär sig ordbilden och att analysera orden. Nu är det mars och alla ettor läser – inte flytande – men de tar sig igenom texterna. Vissa är tar det längre tid och en del lär sig inte förrän i tvåan. Man får ha is i magen och ta hjälp av föräldrarna. Ängsliga föräldrar brukar jag påminna om utgångsläget. Hur många bokstäver kan han nu och hur många kunde han, när han började skolan? Varken föräldrar eller lärare får ha för höga krav. Då förstör de lätt självförtroendet hos barnen – och lusten, nyfikenheten – genom att jämföra med andra. Det ska vara spännande hela tiden. Det är ytterst sällan – nästan aldrig – man träffar på ett barn i skolstarten som inte vill lära sig läsa – för att läsa texten på TV eller "för att mamma aldrig har tid att läsa för mig" eller "för att jag vill läsa böcker själv".

Alla som kan skriva skriver en saga eller berättelse varje vecka och läser upp den på fredag. När ettorna lyssnar, blir de väldigt sugna på att lära sig skriva. Jag börjar med ett ord i dikteringen, text SA, och går igenom bokstäverna S och A. Då har de fått en arbetsmodell. Sen börjar de själva välja bokstäver. Alla lär sig på samma sätt; för en del går det snabbt, för andra långsammare.

Läxor

Till tisdag har vi läsläxa. Barn som inte kan läsa får klistra in några bilder i sin bok och jag hjälper dem att skriva några ord. Ibland övar de en bokstav hemma, så småningom svårare och svårare text. Till slut har de en hel liten bok i läxa. De läser upp sina läxor för en kamrat i tvåan. Jag frågar:

– Kunde Lena (i ettan) sin läxa?

- Jaa, flytande.
 - Kunde Agneta (i tvåan) sin läxa?
 - Jaa, mycket bra. Jag förstod allting.
- Lena berättade: - Vet du fröken, min mamma tycker du är konstig som ger mig läsläxa, fastän jag inte kan läsa.
- Men jag ger dej bara sån läxa som jag vet att du klarar av.
 - Jag ska säga det till mamma.

De badar i ord

Ettorna får höra sagor och berättelser hela tiden. De badar i ord från första skoldagen och därför lär de sig läsa och skriva lättare än i en vanlig etta. Det får man som bieffekt när man har flera klasser tillsammans.

Det finns rastlösa barn som läser en kort stund, lägger ner boken och byter arbete och byter efter en kort stund igen. De barnen behöver stöd. Jag sätter mig bredvid och säger: ”Du behöver inte jakta. Ta det lugnt. Nu läser du tjuugu minuter till.” Föräldrar kommer ofta på besök. De lyssnar på barn som får läsa högt.

Vi har god tillgång till böcker på nära håll, i ett välförsett bibliotek i studiegården utanför klassrummet. Till speciella teman plockar vi in böcker. Skolbibliotekarien kommer in och läser för barnen en gång varannan vecka. Hon presenterar och lånar ut böcker.

Så ofta som möjligt, kortare eller längre stunder, läser jag högt för klassen. Barnen läser högt i mindre grupper, aldrig i hel klass. Det är klart att en del läser långsammare, men det tillhör livet att vi är olika och vi arbetar alltid med att lära oss acceptera varandra.

När vi hade mobbningsproblem på skolan läste jag Mårten med den röda tröjan (Ann-Mari Falk). Det fick barnen att öppna sig. Mobbing går inte över av sig själv. Problemet måste dras fram i ljuset och bearbetas. Då kan en bok vara till hjälp.

Patrik av Ulf Stark handlar om en pojke som gör dumma saker i skolan och ute på stan, därför att han har det besvärligt hemma. Boken ser tråkig ut och ingen hade lånat den i biblioteket. Jag fick några pojkar att läsa den och de kände igen sig, fast inte riktigt. En sådan berättelse kan också skapa förståelse för kamrater i underläge, särskilt om man följer upp läsningen med samtal.

Samläsning

En gång i veckan läser treorna tillsammans med sina gamla klasskamrater som nu går i fyran. Jag sätter ihop barnen två och två, inte efter hur fort de läser, utan efter om de trivs tillsammans. Det kan bli en svag läsare tillsammans med en snabb läsare. De klarar så bra att själva bestämma hur mycket var och en ska läsa, och de turas om hela tiden.

Jag har en särskilt besvärlig pojke i trean som jag satt tillsammans med två stabila fyror – där får jag ändå gå in och hjälpa till ibland. Treorna väljer själva böcker som inte bör vara för tjocka. De bör hinnas med på två veckor. Sedan redovisar de böckerna för tvåor och ettor som ofta vill låna just den boken. Den här samläsningen är ett sätt att behålla kontakten med barnen på mellanstadiet och den upplevs enbart positivt – alla vill fortsätta.

Dikter

När jag läser dikter för barnen sitter vi i ring för att komma nära varandra. Efter dikten kommer barnen med spontana kommentarer och det blir ett samtal, ibland långt, ibland kort. Barbro Lindgren, Siv Widerberg och Benkt-Erik Hedin har skrivit dikter som leder till viktiga samtal, därför att barnen känner igen sig. Jag tror att dikterna och samtalen kan hjälpa barnen att byta perspektiv, se på det som händer med andra ögon, att förstå andra människor.

Dagens dikt

Under hösten har jag läst Dagens dikt varje morgon under fyra veckor. Det var en hel del förberedelsearbete, dels med att välja dikt, dels med att skriva den på blädderblock. Det gjorde jag för att barnen skulle uppfatta dikten bättre.

Först har jag läst dikten en gång, sedan har barnen fått fundera på dikten en stund och så har jag läst den en gång till. Därefter har jag presenterat författaren och till sist har vi samtalat om det som bubblat upp.

Jag har inte valt bara barndikter, utan även dikter av vuxenförfattare: Edith Södergran, Artur Lundkvist, Elmer Diktonius m fl. Dikterna har behandlat följande teman: natur, barn, djur, kärleken och döden. Sista dagen i veckan valde vi veckans dikt och när alla fyra veckorna gått utsåg barnen Månadens dikt. Det blev en dikt om djur och död: Barbro Lindgrens Ett lamm är fött. På andra plats kom en dikt av Elmer Diktonius: Den lustiga våren.

Ebba Lindqvists dikt Hunden i Nairobi är tillägnad Karen Blixen. Den handlar om en trebent hund som fick leva trots allt, trots människornas hårda kamp för tillvaron, därför ”att det aldrig är för sent med kärlek i livet...”. Och diktens andemening gick rakt in i barnen; de förstod själva grundtanken, fastän de inte förstod dikten till alla delar. Även om mycket går över huvudet på dem har de i alla fall fått höra dikten. De har sett den framför sig, fått uttrycka sina egna tankar och fått höra kamraternas tankar.

Av Strindberg läste jag Det är vi, vi, vågorna som vagnar vinden till

vila. Varenda unge kunde uppleva böljerörelsen. Många upptäckte allitterationen.

Oftast har vi nöjt oss med att läsa dikten och samtala spontant kring innehållet, kanske skriva ner några tankar. Någon gång har barnen fått göra bilder. Barbro Karléns dikt, Människan på jorden, liknar livet vid en randig fisk mot en randig bakgrund. Ibland stannar den randiga fisken rätt så att ränderna stämmer med bakgrunden, men ibland stannar fisken fel så att ränderna misstämmer. Jag lät barnen välja två färger och göra bilder där ränderna inte stämde. Det blev väldigt dekorativa bilder och barnen förstod symboliken precis. Några dagar efteråt sa Björn: ”I morse var jag sur när jag vaknade och grälade med mamma. Det var som den där fisken, du vet.”

Bilder

Bilderna i böckerna har väldigt stor betydelse för barn som just håller på att lära sig läsa. Innehållet skulle bli ganska torftigt annars för den som bara kan läsa korta textrader. I Jan Lööfs bilder upptäcker barnen många hundra detaljer som inte finns nämnda i texten. Man får sätta dem på spåret genom att tillsammans plocka ut information ur bilderna och göra glada upptäckter. En saga berättar tex om gubben Kvarnström som håller på med magi, men det står inte i texten. I stället berättar bilden. Det finns en dödskalle på en hylla, det finns giftflaskor och spår efter mystiska experiment. Om man inte hjälper barnen att lyfta fram den informationen, kanske några går förbi den och fortsättningen blir svår-begriplig.

Andra bra exempel är Eva Erikssons bilder i Barbro Lindgrens bok Mamman och den vilda babyn och Cecilia Torudds bilder i Siv Widerbergs böcker. De är omistliga och kompletterar texten som pricken över i:et.

Lyckans fågel, en saga av Feo/Leo, illustreras med vackra fantasi-gande bilder. När jag läst sagan och lagt undan boken, målar barnen sina Lyckans fåglar på stora, stora papper med oljepastellkritor och vattenfärg och de lyser upp hela klassrummet.

Fabler

Treorna fick läsa fabler under en period. Jag tog med två tygmasker, en fågel och ett lejon till skolan. Inspirerade av maskerna hittade barnen på en fabel och jag skrev ner den under tiden. Sedan spelade de upp den för tvåorna och ettorna. Lägga märke till den välformulerade moralen på slutet.

Fabeln om fågeln och lejonet av årskurs 3.

Det var en gång en fågel som var ute för att söka mat. Plötsligt mötte den ett lejon som också var ute för att söka mat. "Vet du något bra matställe, fågel?" sa lejonet. Ja visst ja, tänkte lejonet, fågelkött är bra mat, den ska jag nog få kaka upp, om jag använder list. "Kom till äppelträdet i morgon klockan 7, ska jag visa dig mat som heter duga." Fågeln litade på lejonets råd och flög dit glad i hågen.

Nästa dag satt fågeln förväntansfullt på en gren och väntade på lejonets goda mat. Lejonet kom springande, men fågeln satt högt upp i säkerhet för lejonets glupska gap. "Vad var det för mat du hade att erbjuda?" sa fågeln kvittrande. "Kom ner så ska jag viska i ditt öra", sa lejonet. "Nej", sa fågeln, "jag är så rädd att du ska bita mig i örat." "Nej", sa lejonet, "litar du inte på mig? Jag ska inte bita dig, kom ner nu." När fågeln till sist närmade sig lejonet, försökte han sluka fågeln. Men den lilla fågeln tog ett äpple i näbben och släppte det i huvudet på lejonet som fick gå hem med en bula i huvudet till sin kula.

Ett gram hjärna är mer värt än flera ton muskler.

Litteraturlista

Utöver ett stort antal böcker för den allra första läsningen, lästes följande titlar:

Lyrik

Bergström, Gunilla: Rim och Ramsor om Bill och Bolla; Tokigt och klokt om Bill och Bolla

Bodecker/Helsing: Regn är vått, sa greve Tott af Geijerstam, Britta: Jag tycker och jag tänker; Tycker Du som jag?

Hagerup, Inger: Huller om buller

Hallqvist, Britt G: Versboken; En vers i fic-kan; Folk är så olika; Nalles poesi; Spöken, pirater och kamrater

Hedin, Benkt Erik: Dikter tillsammans; Jag måste tala tydligt

Helsing, Lennart: ABC; Fabel från Babel; Katten blåser i silverhorn

Helsing/Sjöström: Regnbågsbok

Jansson, Tove: Vem ska trösta knyttet?

Karlén, Barbro: Låt mig känna din hand; Människan på jorden

af Klintberg, Bengt: Hallå där – köp blåbär

Lindgren, Barbro: Goda' Goda'; Gröngölingen är på väg; Alban, pop muffa för små hundar

Majakovski/Andersson: Fyren och eldhästen
Min nya skattkammare: Poesiboken

Plath, Sylvia: Sängboken

Poesi, Poeså, dikter för stora och små (antologi)

Rimsten-Nilsson: Diktboken

Skote, Inger och Martin: Inte alls rädd

Sjöstrand, Ingrid: Angår det dej kanske?;

Fundror; En dag i vilda världen; Vanjopp;

Nya fundror för alla som kan läsa

Widerberg, Siv: En syl i vädret; Ett enda stort

ljug???: Folkets kraft är stor; Jag heter Siv;

Men om du inte tror mej

Widerberg/Bäckström: En gång till; Sitt inte på mej!

Böcker för tillsammansläsning i par eller mindre grupp och för frökens högläsning

(Korta att läsa ut på en stund och längre för följetongläsning)

Andersson, Christina: Majas alfabet
Aristofanes: Fred

Carrick, Carol: En pojke och hans hund; Klättringen; Stormen; Äventyret
 Feo/Leo: Sagan om Lyckans fågel
 Jansson, Tove: Vem ska trösta knyttet? Trollvinter; Den farliga resan
 Kirkegaard, Ole Lund: Gusten Grodslukaren
 Kristiansson, Leif: Att bli glad; En vän
 Lindgren, Barbro: Mamman och den vilda bebinnen; Den vilda bebiresan; Jättehemligt; Bladen brinner; Sparveln; Loranga, Mazarin och Dartanjang
 Lundgren, Max: Pojken med guldbyxorna, Mitt livs Äventyr
 Lööf, Jan: Skrotnisse; Det röda äpplet
 Sanchez, J L Garcia: Pojken som hade två ögon
 Sandberg, Inger och Lasse: Filurstjärnan
 Skorpen, Lisel Moak: Gamle Aron och hans vän

Sagor från A till Ö

Alfredsson, Hasse: Varför är det så ont om Q?
 Bergman, Birgitta: 1503 steg till Malin; Malin och pojken med mössan
 Bitar ur böcker: Del 1-4
 Falkenland: Röda boken och Blå boken
 Fischer/Bergman: Udda Persson; Den röda elefanten
 Foreman, Michel: Skräpödlorna
 Gripe, Maria: Elvis-böckerna; Hugo- och Josefina-böckerna
 Heide, Florence Parry: När Trevald krympte
 Hermanns, Ralph: Pojken som ville måla världens vackraste tavla
 Lagercrantz, Rose: Hemligt i huvet på Samuel Elias
 Leaf, Munroe: Du och jag och FN
 Lindgren, Astrid: Spela min lind; Mio, min Mio.
 Lindgren, Astrid m. fl.: Jag lär mig läsa; Första, andra och tredje läseboken
 Löfgren, Åke: Historien om någon
 Macini/Pacini: Hjälp, rädda vår planet
 Nielsen, Michel: Sälfflickan
 Nilsson, Ulf: Älskade lilla gris
 Nöstlinger, Christine: Vi struntar i Gurkungen
 Pettersson, Hans: Dagen när Simon försvann (och övriga Simon-böcker); Pelle Jansson-böckerna; Magnus hade en ekorre; Fågelpojken

Piper, Watty: Det glada blå loket
 Prokofjev, Sergej: Peter och vargen (symfonisk barnsaga)
 Reuterswärd, Maud: Dagar med Knubbe
 S. Svend Otto: Barnen vid Yang-tse-Kiang; Barnen i Nordatlanten
 Sandberg, Inger och Lasse: Den musikaliska myran; Johan; Johan i 2:an
 Shemin, Margareta: De små ryttarna
 Thorvall, Kerstin: I stället för en pappa, Gunnar-böckerna, Jakten på Janne

Dagens dikt, veckans dikt, månadens dikt

Temat: natur, rymden, djur, kärlek, liv-död, barn, humor, generationer.

Samtalsöppnare:

- Vad kommer ni att tänka på?
- Hur känns dikten? (glad, sorglig, lustig, vemodig, gammaldags)
- Förstår ni allt? Måste man det?
- Vackra, ljudhärmande, skojiga uttryck?
- Rim, rytmer.

Almqvist, Carl Jonas Love: Marias häpnad; Du går icke ensam (ur Songes); Törnrosens bok II
 Blomberg, Erik: Var inte rädd för mörkret; Människans hem (ur Jorden 1920)
 Boye, Karin: Från en stygg flicka (ur Härdarna 1927)
 Diktonius, Elmer: Den lustiga våren (ur Stenkol 1927)
 Enckell, Rabbe: Första sommarens kalv (ur Vårens cistern)
 Ferlin, Nils: Vad hästar har sorgsna ögon
 Hagliden, Sten: Svävtid (ur Klackjärn, klockjärn 1962)
 Lindgren, Barbro: Ett lamm är fött; Fågeln hjärta; I natt drömde jag (ur Gröngölingen är på väg)
 Lindkvist, Ebba: Hunden i Nairobi (ur Lökar i November)
 Lundkvist, Artur: Frost; Lerflöjt (ur Vit man 1932)
 Löwenhjelms, Harriet: Tag mig, smek mig, håll mig sakta
 Martinson, Harry: Hösten
 Sjöstrand, Inger: Det blåser en sol; Systrar
 Strindberg, August: Det är vi, vi, vågorna (ur Ett drömspel)
 Södergran, Edith: Höstens dagar

I ARBETSENHETEN

Karin som beskrivit sin klass i det här exemplet från lågstadiet hävdar att organisationen i årskursblandade klasser har varit ett stöd för läsinläringen.

- Vad skulle en liknande organisation betyda för ettornas läs- och skrivutveckling i er arbetsenhet?
- Vilka fördelar/nackdelar skulle organisationen innebära för tvåorna och treorna? För er själva?
- Är familjegrupper något för er? Se s 47.

”Man får sätta dem på spåret”, säger den litteraturintresserade läraren som möter stort gensvar hos barnen.

- Diskutera er egen tillgång till böcker i klassrum och skolbibliotek och vilken tillgång de är för barnen i arbetsenheten.
- Ta reda på hur ett samarbete med folkbiblioteket skulle kunna vara till vinst för barnen.
- Läs en saga eller en barnberättelse tillsammans och planera arbetet kring den i arbetsenheten. Idéer och uppslag finns i antologin I språkets rum. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget 1985.

Lästips

Åldersintegrerad undervisning på låg- och mellanstadiet. Kommentarmaterial. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget 1985.

Östmar: Årskursintegrerade klasser på lågstadiet. Skola i utveckling. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget 1981.

Andersson m fl, red: *Årskurslös undervisning i praktiken.* Liber Läromedel 1981.

Samverkan mellan förskolan och skolan

I alla kommuner pågår sedan flera år en samverkan mellan förskolan och skolan. Här följer ett exempel på hur samarbetet utvecklats i ett rektorsområde där barnens språkliga utveckling stått i centrum.

Kontaktlärarverksamhet startade 1976. En arbetsplan upprättades 1980. Den innehöll kontaktlärarverksamhet, gemensamma studiedagar, besök i skolan enligt fastställda rutiner, föräldramöte inför skolstarten, skolstarten med inskolningsfrågor och konferens efter inskolningsperiodens slut.

Arbetsplanen reviderades 1983. Då formulerades ett huvudmål för samarbetet: Att göra övergången från förskolan till skolan mjuk och väl förberedd för det enskilda barnet är huvudmål för samverkan. Varje inslag i denna samverkan har som viktiga syften att personalen vid skolan och den näraliggande förskolan lär känna varandra och blir bekanta med innehåll och arbetsätt i varandras skolformer.

Höstterminen 1983 startade ett projekt i syfte att stimulera språkutvecklingen i förskolan och skolan. I den gemensamma fortbildningen för förskollärare och lärare ingick ett fältarbete med mottot "Ökad samverkan förskola-lågstadium". En enkät fick ligga till grund för det fortsatta samarbetet. Under läsåret 1985/86 pågick en studiecirkel, Barnen och vi. En kommentar från en av ledarna:

Lärdom nummer ett: Alla förändringar tar tid. Vi har hållit på i tio år till hösten. Så lång tid har det tagit att leda arbetet fram till det som jag tror är den viktigaste samverkansformen, nämligen att utgå från barnens behov, ta del av varandras kunskaper och erfarenheter, tillsammans bygga upp nya kunskaper och försöka klargöra för oss själva och andra hur vi på bästa sätt tar till vara barnens behov och möjligheter till att utvecklas. Då börjar skranken rämna och diskussionen höjer sig över stadier och metoder. Jag har sett många exempel på det.

En samverkan som endast består i gemensamma aktiviteter såsom besök i skolan, temadagar, friluftsdagar, studiedagar (en per år), får inte pågå för länge och man får framför allt inte tro att det är målet för samverkan förskola-lågstadium.

I ARBETSENHETEN

- På vad sätt har våra elever nytta av vårt samarbete med förskolan?
- På vilka områden pågår samverkan med förskolan i vår kommun? Vilka bör vi bjuda in till vår arbetskonferens för utbyte av erfarenheter?
- Bör vi stärka eller tona ner några inslag i vår egen samverkan med förskolan?

Lästips

Kerstin Dominković: *Läsutveckling* i serien *Arbeta i förskolan*. Socialstyrelsen och Liber Förlag, 1984.

Susanna Ekström och Christina Dodée: *Språk* i serien *Arbeta i förskolan*, *Arbeta i fritidshem*, Socialstyrelsen och Liber Förlag, 1984.

Irma Gustafsson och Irene Liberg: *Språkutveckling i förskola-lågstadium*. Beskrivning av ett samverkansprojekt. KUS-projektet 9, uppsats 83, Göteborgs universitet, 1984.

2. Berättelser – drama – bild – poesi

Berättelser som står sig är rubriken på den första artikeln i det här kapitlet. Berättelser som står sig – vare sig de räknas till klassikerna eller inte – ska eleverna möta i skolan. Men rödluvorna och vargarna ser annorlunda ut i dag än när vi vuxna var barn. Därför måste eleverna få tid att arbeta sig fram till egna tolkningar av den litteratur vi sätter i händerna på dem. Och de måste få tid att i ord, bild och drama berätta sina egna historier. De måste få chansen att i gemensamt arbete upptäcka förbindelserna mellan arvet, nuet och framtiden.

”Och bara om vi i klassrummet förstår och accepterar att våra elever är levande, skapande varelser, med en egen historia, egna associationer, egna intressen, kan vi hoppas på att upprätta förbindelsen mellan dem och det vi vill lära ut och föra vidare. Det första vi därför ska göra klart är att det inte är fråga om att välja mellan barnens och ungdomarnas värld och kulturen, all mänsklig verksamhet är ett meningsskapande. Våra elever skapar hela tiden mening av sina liv och sin erfarenhet. Som lärare kommer vi till dem med formuleringar och gestaltningar av erfarenhet – vi kallar dem exempelvis dikter – som har gjorts av andra. Ofta av svåra och djupa problem. Vi gör det därför att vi tänker att de unga kan komma att behöva formuleringarna för att tas med sin erfarenhet och tas med den på ett sätt som vi tycker är riktigt. Vi gör det eftersom vårt samhälle behöver en samlad massa av erfarenhetsformuleringar för kontinuitetens skull, för att samtal ska bli möjliga och för att vi behöver något gemensamt att stå på: en grund av erfarenhet och moral.” (Ur *Om dikt, läsning och liv* av Bengt Nerman i Dahl, red 1985.)

Lärarnas huvuduppgift blir inte att ge eleverna sin tolkning eller att överföra litteraturvetenskapens analysmodeller till dem utan att ge dem förutsättningar att tillsammans med lärare och kamrater själva skapa mening: tid att läsa och lyssna, tid att tyda och tolka, tid och stimulans att öva fantasi och tänkande.

Nya förhållningssätt blir nödvändiga: att lära sig berätta och läsa högt, att leda dramalek och rollspel, att tolka elevernas berättelser och bilder, att öva den poetiska leken. Omvärderingar och nya ställningstaganden till det som blivit rutiner i undervisningen ger kunskaps- och metodproblem som kan kännas betungande. Men de ger också möjlig-

heter att bryta upp från invanda mönster och ge sig ut på nya äventyr.

Det här kapitlet ger några exempel och idéer för vidare funderingar kring nya och nygamla lärarroller.

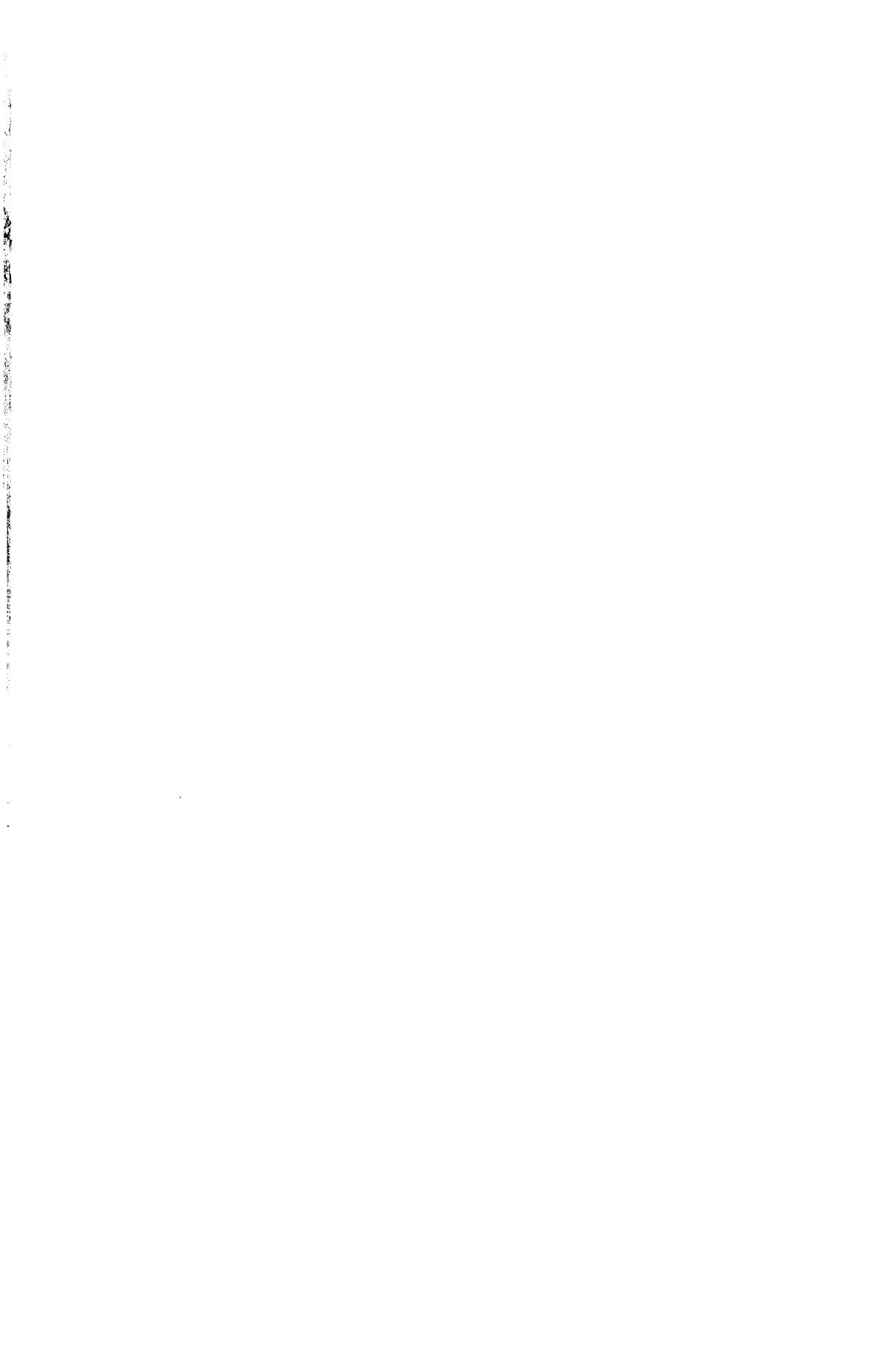
Författaren Carl-Göran Ekerwald, som har berättat klassiska sagor och äventyr vid många, många skolbesök, reflekterar över Berättelser som står sig och berättandets konst. Berättaren ska kunna sin historia – slarvigt berättande förvandlar liv till trasor, säger han.

Lek och Litteratur har Lisa Henriksson kallat sin artikel om dramaarbete på lågstadiet. Begreppen tyda och uttrycka är nycklar till hennes tankar om drama. Hon vill inte längre hålla sig utanför som lekledare och regissör utan leka med, ta på sig olika roller och försiktigt leda barnen mot nya spännande frågor att söka svar på.

Lisa Henriksson berättar om viktiga erfarenheter under ett år som dramapedagog på lågstadiet. Hon har en lång utbildning och har länge undervisat lärarkandidater i drama. Därför är hon säker och djärv i mötet med lågstadiebarnen och lockar fram deras "skaparkraft, lyhördhet och förmåga till samspel". Många lärare saknar utbildning i drama. Avvisa ändå inte artikeln. Ta fasta på vad den säger om barns lust att leka sagor och berättelser. Börja där!

Ulla Rhedin vid högskolan i Karlstad redovisar i sin artikel **Dikt och bild** några slutsatser av flera års undersökningar av hur barn uppfattar texter och bilder och hur de i egen skapande verksamhet tolkar texter och bilder. Hon uppmanar lärare att tillsammans skriva och göra bilder som inslag i sin fortbildning.

Sven Nyberg har skrivit **Det poetiska språket**. Han skriver om motsättningen mellan småbarns förtjusning i rim och ramsor å ena sidan och vuxnas främlingskap inför poesin å den andra. "För att kunna begripa andra författare och för att kunna uttrycka dig i skrift, så att andra förstår", säger han, "måste du lära känna dig själv och ha mod att visa ditt ansikte. Detta kräver mycken och stundtals besvärlig kunskaps-erövring", fortsätter han.



Berättelser som står sig

CARL-GÖRAN EKERWALD

Att fritt berätta en historia av egen lust, oombedd, är någonting helt annat än att besvara vissa frågor som förelagts en – hur utförliga svaren än är.

I det förra fallet är det ingen utanförstående som styr eller avgränsar berättelsen. I det senare fallet är det frågeställaren som indirekt bestämmer vad som ska berättas, ett faktum som avgjort inverkar på lusten och berättarglädjen.

Att vi gärna lyssnar till någon som berättar fritt, beror på att vi tror att vederbörande har nånting angeläget att berätta. För annars skulle han eller hon inte börja berätta utan bara nöja sig med att konversera, vilket ju under alla omständigheter är en annan form av kommunikation. Konversation är som tennis – man slår en boll och man får den i retur. Att berätta liknar mer att spela krocket – det är bara en som handskas med klotet, slår det genom den ena bågen efter den andra i slag på slag, omgiven av åskådarna som för tillfället inte blandar sig i spelet.

Men – man ska inte blunda för att publikens uppträdande både på krocketplanen och inför berättaren spelar en viss roll – publiken kan med sitt minspel uppmuntra eller sabotera. Vilken beklämning griper inte berättaren när han märker att åhörarna börjar gäspa eller vända sig till varandra för att viskande prata om andra saker. Vilket nöje är det intet att berätta för folk som är med på noterna.

Mer vid liv än annars

Innehållet avgör om åhörarna ägnar berättelsen uppmärksamhet. I Därför väljer berättaren gärna en historia som han vet en gång väckte hans egen uppmärksamhet.

Vi repeterar det vi tycker om. Vi hade en sådan glädje av historien när vi läste den eller hörde den. Vi hoppas att den glädjen ska infinna sig på nytt när vi än en gång går igenom alla enskildheterna högt inför andra. Och denna vår förväntan smittar av sig på åhörarna.

Antag att någon av dem plötsligt avbryter berättaren och säger – det där har vi hört förut... det kan vi... Då svaras det – jag vet, men den här är outslitlig, man kan höra den hundra gånger och varje gång vara glad åt den, inte därför att den nödvändigtvis skulle vara komisk så man ggap-skrattar... men den väcker sådana tankar och känslor att man plötsligt känner sig vara mer vid liv än annars.

Berättelser som står sig

Det finns berättelser som har stått sig i snart tretusen år. Om och om igen har de berättats. De tycks innehålla ett elixir för mänskligheten – hur ska man annars förklara deras ständiga återkomst? – Och det är berättelser som är åtkomliga från det man är fyra, fem år och tills man passerat de hundra.

Ta Josefberättelsen i Gamla testamentet. Den handlar om avund, om bedrägeri, om list, om stor klokhet – och sist av allt en medkänsla som överser, förlåter, skämtar, omfamnar. ”Och han grät högljutt så att egyptierna och Faraos tjänare hörde det. Och han sade till sina bröder: Jag är Josef. Lever min fader ännu?... Så kom då fram till mig... bekymra er inte längre... tänk inte jag är vred...”. Så kan en människa också vara.

Eller ta Odysseus instängd i grottan hos cyklopen – hur han lurar den enögde tyrannen. Han måste identifiera sig. Han måste uppge sitt namn. Men han narrar den mäktige: ”Mitt namn är Ingen. Ingen, så kallade mig både mamma och pappa där hemma...”. Och när han sedan stuckit ut ögat på tyrannen och gjort honom blind, då vaknar de andra cykloperna av skriken från grottan och undrar vad som har hänt. Och han som mist sitt öga vrålar: ”Ingen stack ut ögat på mig...”.

Så enkelt. Men så knepigt. Och lärorikt. För på ett djupare plan handlar det om att den som räddar kamraterna – det är inte en person som är högfärdig och som håller på sitt namn, det är i stället den som betraktar sig själv som en ”Ingen”. Egoisten duger inte.

Eller ta Gulliver hos jättarna. Eller Don Quijote framför dockteatern. Eller Lars Hård när han kommer hem till farsans torp – efter tre år på Långholmen. Eller Gisle Sursson när han fredlös värjer sig. Eller Lill-Klas när han ber värdshusvärden bjuda sin döda farmor på ett glas vin. Eller när Ben Gunn möter Jim Hawkin och faller på knä och ber om ost...

Det är viktigt att berättelserna inte ensidigt belyser pojkers och mäns värld – som om den skulle vara mer betydelsefull i mänsklighetens historia än kvinnovärlden.

Rakel stal husgudarna från sin fader Laban. Hon är handlingskraftig och mycket listig och hennes lojalitet mot sin egen familj är föredömlig.

Den första domaren bland Israels barn var en kvinna, Debora. Hon satt under en palm och dömde. Och hennes öde är förknippat med nomadkvinnan Jael som ensam besegrade general Sisera som kom dragande med niohundra stridsvagnar av järn.

Antigone, Portia, Beatrice är välkända och berättelserna om dem fängslande. I modern svensk litteratur finns kvinnoöden som man inte kan gå förbi – Emma Niskanpää hos Stina Aronson, Mia hos Moa

Martinson och modern i Fridegårds roman Lars Hård, för att nu nämna några. Isländska sagor och Eddan ger ytterligare material.

En fantasivärld som speglar liv och människor

Det är en fantasivärld. Att vi håller fast vid den beror framför allt på att den tycks ha en märkvärdig förmåga att försätta oss på gott humör. Och vi känner på oss att vi har det mycket svårare att klara tillvaron när vi är sura, arga, besvikna. Ett gott humör är själva basen för en nödvändig fighting spirit.

En annan egenskap som dessa välbekanta berättelser har är att de speglar värld och människor så att vi tycker oss stå inför ett värdigt jämförelsematerial. Vi tycker oss se vår egen tid, vår egen vardag och vårt eget jag speglas på ett fattbart vis.

Det finns också i dessa berättelser vissa tendenser som känns hälsosamma och stärkande. Tag t ex motivet: den svage slår den starke, dåliga vapen besegrar goda vapen. Den lilla mungon Rikki-Tikki-Tavi dödar de bägge kobrorna som hade tänkt förintä allt liv i den indiska trädgården. David besegrar Goliat. Lill-Klas besegrar Stor-Klas. Det är ingen lättköpt optimism det handlar om – många motgångar väntar, men envishet, självupppoffring och ett tveklöst grepp om motståndaren leder till sist till önskat resultat.

Slutligen har berättelserna en så spännande handling att åhöraren rycks med. Och det finns överraskande inslag som binder ens uppmärksamhet. När Homeros låter sin hjälte komma hem till Itaka undrar vi hur det ska gå – att Homeros låter honom komma hem utan att han känner igen sig, han är hemma men tror sig vara i främmande land, det är en detalj som vi inte varit förberedda på, och en vuxen åhörare inser plötsligt att här beskrivs någonting som han själv varit med om – alienationen.

Slarvigt berättande förvandlar liv till trasor

Den som vill återge sagor och myter eller välbekanta skönlitterära berättelser gör klokt i att läsa på och se till att väsentligheterna kommer med utan förvrängningar. Berättar man episoden med Odysseus hos cyklopen men tappar bort detaljen med att han kallar sig "Ingen", då har man fördärvat det hela. Det är inte fritt fram att lägga till eller dra ifrån – i publiken finns det åhörare som minns historien i dess autentiska form och de kommer att bli dystra till sinnes när de observerar ändringar i handlingen. De kanske rent av protesterar – men så där var det väl inte ändå. I det läget gör man det bara ännu värre för sig om man generöst

ställer en motfråga – hur vill du ha det? Alla vet att det existerar en korrekt återgivning – jag menar inte ordagrann men korrekt i fråga om händelseutveckling – och åhörarnas glädje ligger i att känna igen den gamla ursprungliga versionen. Faraos drömmar om veteax och kor är inte utbytbara. Bagarens och munsänkens drömmar går inte att utelämna – för då blir det stora revor i väven. Om man inte läser på och håller sig till berättelsens autentiska gång, så förvandlar man snart alltsammans till trasor.

Att berätta vad man själv varit med om lockar alltid folk att lyssna – hur länge är beroende av det intresse historien förmår att väcka. Berättarens frihet är begränsad. Det finns en sanning att hålla sig till eller avvika ifrån. Temat är givet. En redogörelse för det faktiska händelseförloppet är en vagn som går på räls. Friheten gäller uttryckssätt och tendens – och där kan det självupplevda svänga mellan skilda riktningar. Under alla förhållanden fordras av berättaren i detta fall en viss grad av envishet och beslutsamhet – detta ska jag ut med... , hör nu på... Tvivel berättaren på att det han har att säga är värt att lyssna på så kommer tveksamheten strax att överföras på åhörarna. Berättaren kan nog stå ut med publikens misstro till en början – men inte i längden. Begreppet trovärdighet är inte endast en fråga om graden av sannolikhet i historien – det är i lika hög grad en fråga om berättarens auktoritet som berättare.

När det tidigare blev sagt att innehållet avgör om åhörarna ägnar berättelsen uppmärksamhet, så är det inte hela sanningen. Det finns faktiskt berättare som fånglar sin publik med rent strunt. De har ett så vinnande sätt, de väcker en sådan sympati genom sitt blotta framträdande, att historiens innehåll blir sekundärt. Tonfallet blir det primära. Situationen påminner något om tillfälliga möten på gatan med obekanta personer – deras ansikten och deras väsen förefaller oss i hög grad tilltalande utan att vi kan peka på någon speciell egenskap.

Jag tror att Gunnar Ekelöf – som just gav en av sina diktsamlingar den anspråkslösa titeln "Strountes" – inte skulle ha någonting emot att räknas in i den exklusiva skara författare hos vilka tonfallet betyder mer än det rent faktiska innehållet. Och mästaren i genren – om man här kan tala om genre, tonfallsgenren – är Lawrence Sterne med historierna om Tristram Shandy.

Att lyssna tillsammans

Kan man tala om kollektiva känslor? Är det inte så att var och en känner för sig, att känslan är privat egendom? – Ändå kommer man inte ifrån att känslan intensifieras när den delas av andra. På en fotbollsläktare eller i en teatersalong är det lätt att övertyga sig om det förhållandet.

Samma sak gäller i klassrummet. Så snart en bra historia fångar

uppmärksamheten så kommer den enskildes upplevelse av den att förstärkas genom kamraternas upplevelse. – Här är ett roligt parti. Jag får lust att skratta. Jag ser mig skyggt omkring, för man vill ju inte göra bort sig genom något tecken på missuppfattning. Man vill inte skratta på fel ställe. Jo, de andra drar också på munnen. Historiens effekt på åhörarna har blivit ovedersägligt manifesterad – och legitimerad. Det är legitimt att skratta på det här stället. Och denna upptäckt verkar befriande – inte enbart i den meningen att jag nu vågar skratta, vågar förlita mig på min egen känsla utan också befriande på ett djupare plan: jag är inte ensam, också jag är en människa med fattningsförmåga precis som mina kamrater. Alla är av berättelsen berörda och det oavsett social bakgrund, bildningsnivå, begåvning. Skrattet är universellt liksom sorgen. Och ofta är det elever som vi betraktar som betygsmissigt svagare, vilka mest oreserverat ger sina känslor till känna.

Sätt inte tvångströja på berättaren

Att föreskriva regler för hur en berättelse ska framföras skulle vara detsamma som att sätta tvångströja på berättaren. För när han eller hon muntligt börjar utveckla sin historia så utvecklar sig samtidigt berättarens eget temperament och egen livshållning. Allt detta finns naturligtvis med som bakgrund också i en skriven text – en livfull röst, en torr och nykter, en exalterad, en melankolisk, en ironisk, skeptisk, fanatisk – men i det muntliga framträdandet manifesterar sig människan så oförbehållsamt och så uppenbart som aldrig annars – tydligare än i sitt sätt att gå, dansa, hälsa, gestikulera, grimasera. Det förklarar den stämning av intimitet som infinner sig i en krets där någon börjar berätta en historia. Plötsligt trivs vi.

Lek och litteratur

LISA HENRIKSSON

Dramalek på lågstadiet

Under ett fortbildningsprojekt läsåret 1983/84 på lågstadiet i Södertälje arbetade jag mycket med konkretion och rollbyte. Under det här året lekte jag bl a litteratur med ca 500 lågstadiebarn. Deras lärare deltog i en kurs kring rörelse, bild och drama. Vi omsatte sedan det vi gjort tillsammans som vuxna direkt ute i klassrummen.

Kanske är leken barns första diktande. I DN diskuterades för något år sedan varför ungar använder imperfekt när de leker: "Nu var du mamman och så var jag pappan som kom hem från jobbet." Det som ska hända har på sätt och vis redan hänt. I så fall är det kanske inte underligt att det faller sig naturligt för ungar att leka redan färdiga texter.

På lågstadiet lär man sig läsa och skriva bland mycket annat – man lär sig tyda och uttrycka. Vi arbetade mycket med sagor och bilderböcker. Vi berättade mycket utan bok. Ungar i dag är bestämt mycket svältfödda på muntligt berättande.

Sedan gick vi tillsammans igenom alla personer, djur och saker som fanns med i berättelsen och skrev upp på lappar. Varje unge drog en lapp – eller flera. Föräldrar och extrafröknar som var med fick också lappar. Sagan berättades igen och ackompanjerades av deras lek. Det är fingerlekens och lekvisans idé. Kroppens språk och ordens förstärker varandra. Ungarna ville leka om och om igen. De ordnade till miljöer, de struntade så småningom i lapparna och bytte roller ändå. Intresset för den "riktiga" sagan eller boken dog inte – tvärtom! Det blev de sagor vi lekt som de helst lånade och läste på egen hand.

Sagor vi lekt blev också underlag för gemensamma texter, som användes i läsinläringen.

Bilder de ritade blev spännande att visa varandra och tyda. Ingen hade gjort lika, men alla förstod vad bilden berättade.

Pelles nya kläder

Vi lärare höll oss ibland utanför leken och styrde den med vårt berättande. Det gav oss tillfälle att se ungar och tyda deras skaparkraft, lyhördhet och förmåga till samspel.

När vi lekte sagan om Pelles nya kläder växte scenen hos skraddaren ut till funderingar på allvar kring tytgång och verklig storlek. Ungarna hämtade riktiga måttband, mätte varandra och lade ihop. Här väckte

alltså leken behov av ny kunskap. När de sedan gjorde egna bilderböcker om Pelle löste de också problem och fick upp ögonen för saker de inte tänkt på tidigare, t ex förhållandet mellan text och bild.

Den lilla farbrorn

Sagan om Den lilla farbrorn av Barbro Lindgren och Eva Eriksson i serien Börja läsa (Rabén & Sjögren) ledde oss via leken in på samtal kring vänskap och mobbning. I stället för att först läsa boken gick jag i roll. Kunde de låtsas att jag var en gammal farbror? Vad skulle jag då ha på mig? Hur skulle jag gå? Hur skulle jag låta på rösten? De gav mig regiråd och jag gick ut ur klassrummet. När jag kom in var jag den gamla farbrorn – utklädd bara i deras fantasi. Det enda yttre tecknet på förändringen var pekpinnekäppen. Ingen av dem bröt den magin. Vi hade ju slutit ett slags gemensamt kontrakt. Vi hade bestämt oss för samma fantasi. Jag berättade för dem att jag var väldigt gammal och mycket ensam. Ingen ville bli min vän. Andra gubbar vände mig ryggen och flinade fast jag bara var snäll och vänlig. Hade dom några vänner? Hur bar dom sig åt? Dom lärde mig mycket om vänskap som måste köpas och mutas. Jag blev vanlig igen. Leken bröts och vi läste boken med stort intresse. **Tyda och Uttrycka** – tyda betyder också att se på djupet vad böcker handlar om. I leken kunde vi locka ungar att jämföra författares gestaltning och egna erfarenheter.

Kriget om källan

Lite mera avancerat kanske lekte vi innehållet i Cannie Möllers Kriget om källan (Rabén och Sjögren 1983). Klassen, en ganska orolig trea som ägnade rasterna åt Stjärnornas krig och var osams för det mesta, hade fått boken högläst för sig. De tyckte mycket om den. Den handlar om tiden efter ”teknikålderns” sammanbrott i ”det stora kriget”. När boken börjar lever Bergsbyns och Dalbyns folk i fred med varandra. Men den gemensamma källa där de hämtar friskt vatten sinar och striderna blos-sar upp. I stället för att satsa på djupborrning väljer man den kortsiktiga lösningen. Den starkaste avgör vad som är mitt och ditt och spänner taggtråd kring källan. Upptrappningen går inte att hejda. Dalbyn krossas under de stenblock som rullas ned över den från Bergsbyn. Då pyser och jäser marken där. Gifter från tidigare generationer kommer upp till ytan. Marken är för alltid död, farlig att beträda, obrukbar... I slutkapitlet kommer den gamle hövdingens maka Signe tillbaka. Hon har vandrat över den förgiftade marken. Innan striderna började gav hon sig iväg. Hon ser förödelsen nu men vet inte vad som hänt.



Jag tar på mig rollen som Signe. Klassen är folket från Bergsbyn och Dalbyn och har samlats runt elden. Elden är en röd papperskorg. Mig draperar de i ett skynke. Medan jag väntar i korridoren grupperar de sig runt elden, sårade, sjuka, trötta och mycket allvarliga. Jag kommer in som Signe, och de möter mig och hjälper mig fram till elden. Jag får mina såriga fötter omskötta, och eftersom jag också ser mycket dåligt får de tala om för mig vilka de är i tur och ordning, och de får berätta för mig om släktingar och vänner. De berättar om kriget och om alla som är borta nu. De berättar att nu ska de välja en ny hövding, nu ska det aldrig bli krig mera.

Ett gäng killar fnittrar och försöker sabotera med "roliga" kommentarer. Men leken är faktiskt så spännande nu att de tystas av kamraterna. I rollen som Signe frågar jag till slut hur det kunde vara möjligt att man förr i världen grävde ned gift i marken. De delar min upprördhet. Där bryter vi leken och talar om verkligheten i dag.

Gifttunnorna

– Ska vi leka hur det kan ha gått till? Vill ni vara mina jobbare? Klockan är fem och ni har just slutat för dagen.

Jag hoppar upp på en bänk och ropar: "Hallå! Hör hit ett tag! Det finns några tunnor med avfall här bakom fabriken. Jag vill att de ska bort och grävas ned. Det blir extrajobb och bra betalt. Jag vet att det går rykten om att tunnorna innehåller gift. Det är lögn. Men om någon av er är misstänksam så finns det skyddskläder där borta!"

Klassen är med på noterna och sätter igång att bära tunnor. De borrar och gräver. En kille sticker till mig en lapp. Det är en karta över var vi gräver ned tunnorna, säger han. De får arbeta ostörda en bra stund.

Under tiden går jag runt klassrummet och dyker upp på en bänk i ett annat hörn. "Snälla ni", ropar jag, "vad håller ni på med? Det är ju farligt det där. Ni blir lurade. Låt tunnorna vara!"

De tvekar. Några protesterar, andra förklarar och försvarar sig.

Då dyker fabriksägaren upp igen. – Vad var nu detta? Tunnorna står kvar. Kunde jag inte lita på dem?

– Vi tänker inte röra dem vidare, säger de. Det är farligt.

– Vem har sagt det? Och de berättar om en "miljöaktivist" som gått förbi. Då avskedar jag alla på en gång och ber dem lämna min fabrik. I morgon skulle jag komma med nya arbetare. – Det finns gott om folk som är tacksamma för ett hederligt jobb, menar jag. Och så lämnar jag rummet.

När jag försökte komma in igen möttes jag av ett massivt men totalt enigt motstånd. Här skulle jag inte komma in. De hade kallat på polis. Och jag burades in.

Här bröt vi leken och jag var totalt ärlig när jag talade om för dem att det kändes rätt att bli kastad i fängelse. Vi lugnade ned oss med att läsa sista kapitlet i boken en gång till.

Klassens lärare och jag hade mycket att fundera över efter denna intensiva förmiddag. Klassen hade enats inför en gemensam fiende – men deras lösning på problemet var ju inte precis fredlig. Vi talade om objektivitet. Får man ge en så onyanserad bild av verkligheten?

Klassen skrev och berättade. De klippte artiklar i tidningar senare under terminen alldeles självmant och visade för oss och för varandra. Cannie Möllers bok var inte färdigläst. Den lever vidare.

Historien om gifttunnorna

Det var en gång en dum gubbe som hade en fabrik. Han hade en massa tunnor fulla med gift som blivit över från fabriken. Den dumma gubben ville inte ha tunnorna hos sig, för giftet var förbjudet. Om polisen såg att man hade sånt gift hemma hos sig kunde man hamna i kurrar! Så han anställde några arbetslösa dumbommar som skulle gräva ner tunnorna åt honom. Dom arbetslösa dumbommarna fick höra att giftet var helt ofarligt men dom skulle ändå ha skyddskläder. Dom arbetslösa dumbommarna gick på det och började gräva ner tunnorna. När dom precis var klara hördes en röst ropa. Det var en miljövän som hette Lisa, som ropade: Ni är bra dumma som gräver ner gifttunnor. Naturen blir ju förstörd! Det är inte gift, försvarade sig de arbetslösa dumbommarna, det är helt ofarligt. Är ni så dumma så att ni tror det! Varför gör ni så här? – Vi får betalt! 50 000 kr om dagen för det här! Miljövänner Lisa höll på att explodera så arg var hon: Mångdubbel lön för hederliga arbetare. Att ni inte skäms! Ta och gräv upp tunnorna genast! Och de gjorde de arbetslösa dumbommarna. På kvällen när den dumme gubben kom för att se om det var klart, vart han röd i ansiktet av ilska.

Vad är det här?! skrek han. Det är tunnor, sa den minsta dumbommen. Då vart den dumme gubben ännu rödare. Ni får bra lön, bättre än 3 vanliga arbetare! skrek han. Och ändå arbetar ni inte! Det är ju gift i tunnorna, vågade den minsta dumbommen sig på att säga.

Den dumme gubben blev vit istället för röd, men han behärskade sig och sa: i morgon har jag hämtat nya hederliga arbetare som gräver ner tunnorna! Då ringer vi till Polisen, sa den äldsta dumbommen som hette Jeanette. Och militärer och Brandkåren fyllde den minsta dumbommen i. Ha, sa den dumme gubben, det tror jag så mycket jag vill! Ja, tro det då, sa alla dumbommarna i kör.

Nästa dag kom den dumme gubben till arbetsplatsen. Men när han kom till grinden släpptes han inte in av alla poliser och militärer som stod där. – Vad gör ni här? Det här är min mark! skrek han. Men hur han än skrek och svor och gormade så släpptes han inte in. Istället tog poliserna och satte honom i polisbilen och körde iväg till finkan! Nu blev vi av med honom, sa minsta arbetslösa dumbommen.

Karin 9 år

(Ur manus till en bok med den preliminära titeln "Kunskap genom lek och drama". Detta avsnitt har hämtats från KRUT 1985/3.)

Dikt och bild

ULLA RHEDIN

Kan man analysera ett litterärt verk genom att måla? Kan skapande verksamhet rent av ersätta orden, när man vill komma åt upplevelser och känslor som är svåra att verbalisera?

Ja, det verkar inte bara vara fullt möjligt. Många gånger kanske det är den mest framkomliga vägen – att ta så många sinnen som möjligt i anspråk, att tillåta och uppmuntra fler uttryck än orden – när vi vill kommunicera djupa upplevelser och känslor. Det gäller naturligtvis i hög grad i vårt arbete med barnen, men frågan är om det inte i lika hög grad gäller i vuxenvärlden.

På mina fortbildningskurser i barnlitteratur för lärare möter jag ofta frågan: "Hur ska vi få eleverna att bli kritiska läsare?" eller "Hur får man ungdomarna på högstadiet och gymnasiet att analysera de böcker de läser?" I botten ligger ofta en verklig vilja att få reda på hur barnen upplever litteratur och bilder omkring sig och en verklig önskan att kunna förmedla rätt bok till rätt barn. Men många av oss hoppas ju också att i våra analyssträvanden få delge något som vi själva har upplevt som värdefullt: analysen kan berika, tycker vi, se så lödigt och rikt berättelsen är komponerad! Och hur viktigt känns det inte att visa vad som döljs i texter och bilder i form av förskönad verklighet och falska problemlösningar: analysen kan avslöja och få oss att se verkligheten på ett nytt sätt. Vi försöker på olika sätt komma åt de här problemen: läspreferensundersökningar, enkäter, intervjuer, recensionsskrivande osv, men resultaten brukar bli magra. Barnen svarar enstavigt: Bra! Tråkig! Inget vidare! och det är svårt att komma åt varför något förtjänar det ena eller andra omdömet. Läraren upplever att barnen ger hopplöst onyanserade, grunda och schablonartade svar. Vad ska man göra?

Är vi männe på helt fel väg, när vi schablonsmässigt börjar bearbetningen med att be barnen att bedöma, analysera, diskutera och kritisera skönlitterära texter? Vi vill ju hjälpa barnet att utveckla och differentiera sina upplevelser mot allt finare nyanser. I denna process väljer vi närmast osökt ordet som medium för att bearbeta orden/boken och med ordens hjälp spalta upp och splittra barnens upplevelser av verket på ett sätt som svarar mot våra behov och förväntningar, men som sannolikt är helt främmande för barnet!

I våra utgångspunkter ligger inte sällan en syn att våra upplevelser är kvalitativt värdefullare än barnets. Men det är inte givet att barnets upplevelse av det skönlitterära verket är grundare och mer onyanserad än den vuxnes, bara för att barnet har svårt att uttrycka sin upplevelse i samtal. Barnet uttrycker sig ofta ytterst värtaligt om sitt liv och sina upplevelser – i sina bilder, uppsatser, dikter och sånger. Men frågan är

ofta hur pass lyhörda vi är som vuxna för att se och förstå vad barnet delar med sig av!

Tänk om det är så att vi borde vända på alltihop? Tänk om det är så, att bristen på uttrycksförmåga och upplevelse ligger hos oss, inte hos barnen? Kanske de hela tiden talar på ett djupt och äkta sätt med oss, utan att vi märker det eller har möjligheter att se och förstå vad de försöker säga? För att travestera Loris Malaguzzis tankeväckande ord: Om ett barn har hundra språk, men berövas nittionio under sin barn-dom, hur fattiga är då inte alla vi vuxna, som aldrig ens har försökt återerövra ett enda av våra förlorade språk? Och hur upprörande är det inte att vi med vårt enda kvarvarande språk försöker fånga in och ha synpunkter på vad barnen med sina alltjämt differentierade uttrycks-möjligheter försöker nå fram till oss med – dagligen. I linje med Knut Brodin och hans bok *Barnbild och bildspråk* (1982) brukar jag hävda att vi bör och kan betrakta varje barnteckning som livstydande i någon mening, liksom varje dikt eller berättelse, som barnen skriver. För att sammanfatta kort och drastiskt: barnen kan sannolikt mer än vi anar, medan vi vuxna kan betydligt mindre än vi tror.

Hur antar man då den här utmaningen att se barnen som kompetenta att uttrycka sina bilder av livet? Hur tränar man sin lyhörddhet, sin inkänning i det barnen skapar och berättar?

Inom ramen för mina i grunden teoretiska kurser i barnlitteratur har jag själv under några år försökt att dra in skapande moment i arbetet. Det är min övertygelse att man som vuxen lärare själv **måste** ha fått känna sig delaktig i kollektiva eller individuella skapande processer, att man själv har fått måla och dikta – gärna tillsammans med andra.

Det är viktigt att få erfara, att också det **jag** med möda och ovana frambringar säger något viktigt om mig själv och mitt liv just nu. Ingenting skapas av en slump, allt i mina och andras bilder har något att meddela! Insikter kan uppstå hos den enskilde utan att det behöver dras ut i ljuset, men det är viktigt att något händer, att varje deltagare blir berörd av kursinnehållet och de olika arbetsmomenten. Ur känslan av att vara tilltalad och inbegripen växer ofta lusten och nyfikenheten att komma vidare. Och ur delaktigheten i olika skapande processer växer oftast modet att själv arbeta på liknande sätt ute bland barnen!

Vi har arbetat i några år och fått en stor samling bilder och texter av barn. Här finns förstås oändligt mycket att ösa ur! Vi har mötts av originella, humoristiska, poetiska, fantasifulle och kreativa bildlösningar och texter, som ger en fascinerande inblick i kulturella förutsättningar, åldersbetingade begränsningar och gränsöverskridanden, köns-mässiga skillnader osv.

En minsta gemensam nämnare för vår stora materialinsamling har varit att studera och begrunda hur barnen uppfattar bilder och texter och hur de själva uttrycker sig under givna förutsättningar. Avsikten har

naturligtvis också varit att förse oss själva med material att öva upp vår lyhördhet på. Men när elevernas material och böcker redovisas har alla inblandade varit eniga. Detta är ett fantastiskt roligt sätt att arbeta med svenska språket!

I enskilda fall har lärare till nästan "stumma" barn bevittnat hur dessa i smågrupperna kommit att blomma – deras idéer till bilder har burit och accepterats, deras infall har tagits tillvara och gett nya impulser. Barnen använder inte sällan ett ordförråd som deras egna lärare går i god för att de egentligen inte behärskar! De skriver texter som är poetiskt förtätade, de använder symboler och metaforer, skriver om "kärleksträdet, alla frukters träd" om "dimmans skepp som kommer svävande", om vad lycka och kärlek betyder. . .

Tre saker har på senare tid kommit att bli allt viktigare insikter i mitt eget liv och arbete:

- Att barnen kan mer än vi vuxna tror, att de dagligen ger uttryck för oväntade och oförutsägbara kunskaper och livsinsikter.
- Att vi vuxna kan mindre än vi tror. Vi har gått igenom en utbildningsprocess som har utvecklat vårt enda kvarvarande språk i stället för att hjälpa oss att hitta de förlorade 99 – vi arbetar insnävande i stället för frigörande!
- Att vi tillsammans med barnen kan återerövra de kreativa uttrycken, öka vår egen lyhördhet, utveckla de skapande delarna av arbetet med språket.

"Och hur kan man börja?" undrar någon. "I lusten och i samarbetet", brukar jag svara. Har man väl bestämt sig för att man vill öppna sig åt de här hållen, så finner man möjligheterna överallt – men som alltid är det lättare att vara flera.

Det poetiska språket

SVEN NYBERG

Pelle Plutt Plutt Plutt
tog ett skutt skutt skutt
över ån, ån, ån
tappa tån, tån, tån.
In i kammarn
efter hammarn
spika fast den lilla tån!

(Från Pelle Plutt. Ramsor och rim från gator och gårdar sammanställda av Bengt af Klintberg. 1983.)

Nordlig storm. Det är i den tid när rönnbärs-
klasar mognar. Vaken i mörkret hör man
stjärnbilderna stampa i sina spiltor
högt över trädet.

(Från Thomas Tranströmer 17 dikter. 1954.)

Det finns en märklig motsättning mellan förskolebarns förtjusning i rim och ramsor å ena sidan och vuxnas främlingskap för poetiskt språk å den andra.

Fyraåringen sitter i ditt knä och hör ramsan om Pelle Plutt, och du märker hur rymmen och rytmen och det tokiga innehållet gör hela ungen glad. Både du själv och barnet känner en alldeles särskild lust i tunga och läppar: ni vill läsa om ramsan gång på gång.

Kanske vill ni också hitta på nya rim själva, knasiga och smaskiga ordkombinationer om råttor och pottor, om bollar och stollar.

Men när fyraåringen hunnit bli tonåring, är risken stor att han/hon möter Tranströmers dikt med skrynkad och bekymrad panna och försöker förstå dessa ord, som om de hämtats från SMHI:s väderprognos eller från en lärobok i astronomi.

Musiken, ordens sensuella laddning, är av ett annat och subtilare slag i Tranströmers dikt än i barnramsan. Tranströmer har inte valt ramsans enkla rytm och rim som formellt mönster för sin dikt, han har utgått från den klassiska sapphiska strofen.

Förskolebarnens spontana glädje inför rytm, rim och klanger kan utvecklas till en lyhörighet för språkets musik, var den än kan förnimmas, i poesi eller i prosa. Skolan skulle kunna göra mera för att främja denna utveckling.

Är det så att vårt präktiga utbildningsväsen allt från grundskolan till universitetet så ensidigt inriktar skrivning och läsning på logiskt-intellektuella kvaliteter, att man avlägsnar eleverna från poesin?

Poeter tar vanligtvis inte avstånd från logik eller förnuft, tvärtom, men de vill dessutom nå fram till läsarens hjärta. Dikter vädjar till våra minnen och drömmar, till vår intuition och vår fantasi, de tar hela vårt medvetande i anspråk.

Barnramsor hör till den sinnliga poesi som lever tack vare sin språkmusik. Ordens innebörd är inte så viktig, och det lönar sig inte att grubbla över författarens exakta budskap.

Bra poesi innehåller för det mesta både musikalitet och tänkvärt "innehåll". Diktaren sammanfattar tankar, känslor, erfarenheter på några korta rader, ibland i bunden, ibland i friare form.

Dikter ställer krav på läsarnas uppmärksamhet och tålmod, eftersom texterna ofta är koncentrerade och mångtydiga. Man måste som läsare ge sig en chans att leva sig in i orden, att skapa sin egen dikt.

"Skumläsandet" eller "lokaliseringsläsandet", som skolbarnen utvecklar och har stor nytta av under arbetet med faktaböcker, är oanvändbart när man läser skönlitteratur i allmänhet och poesi i synnerhet.

Den som är snabb, otålig och okänslig tillåter sig inte att "förstå" Tranströmers och andra poeters språk. Går man fort fram, drar man lätt slutsatsen att poesi skrivs för och av specialbegåvningar, och att man själv är alldeles för dum. Eller också tycker man att poeter är så egendomliga, att det inte finns något skäl att offra tid på deras dikter.

Hur hjälper vi barn att läsa poesi? Ja, kan vi inte börja med att påverka läsarattityden och försöka skapa en beredskap för dikten? Vi måste helt enkelt upplysa om att man kan öka sin mottaglighet genom att läsa långsamt och med eftertanke.

Om du läser dikten minst tio gånger för dig själv, kan orden bli levande, dikten kan börja tala till dig, och du skapar dina egna föreställningar om innehållet.

Barn och vuxna kan läsa poesi tillsammans, upptäcka olika vägar in i dikten och jämföra sina olika funderingar om innebörden. Det är viktigt att inse att några facit svar på frågor om diktinnehåll sällan existerar: det kan vara skillnad mellan matematik och poesi.

Om barn tillåts skriva dikter och berättelser och i samband med dessa övningar lär sig läsa sina egna och kamraternas texter med omsorg och öppna sinnen, leder detta rimligen till större förståelse för skönlitteratur.

Den som har svårt att nå fram till poesin kan bli en känslig och insiktsfull läsare genom att själv skriva dikter. Å andra sidan bör den som vill utveckla sitt poesiskrivande flitigt läsa vad andra diktare har skrivit.

Sålunda går skrivandet och läsandet hand i hand. Detta har sagts många gånger förut men förtjänar att upprepas.

Styrkan i det poetiska språket bottnar i vår egen (författarnas och

läsarnas) drift att finna uttryck för väsentliga livserfarenheter, som inte kan beskrivas med hjälp av det "objektiva", offentliga språket.

Denna offentliga svenska är praktisk och användbar i många situationer men fungerar inte, när du t ex intensivt önskar någon dit pepparn växer. Eller när du söker ord för att beskriva den där sommarkvällen för fem år sedan, då svalorna flög som skyttlar i den ljusa himmelsväven och du längtade outhärdligt mycket efter den människa du älskade mest.

Ofta märker du att det du helst vill säga, sällan kommer över dina läppar. Och det som du helst skulle vilja läsa, finner du aldrig i tidningar och uppslagsböcker utan i ett brev från en vän eller i en diktsamling, skriven av en människa på samma våglängd, där just du fungerar som mottagare.

Barn bör också få lära sig att dikter skrivs av människor, som strävar efter att vara ärliga mot sig själva och sina läsare. Poesins språk är vanligen ofarligt i den bemärkelsen, att diktare inte vill föra sina läsare bakom ljuset utan så uppriktigt och så varsamt som möjligt erbjuder sina bilder av verkligheten.

Däremot kan poesin vara farlig för den som är beroende av halvsanningar och lögnar. Diktarna väjer inte, de vill berätta för oss om livets alla besynnerliga hemligheter, de döljer varken den stora vreden eller den häftiga förälskelsen.

Dikter kan vara så laddade, att läsaren har svårt att uthärda. Ord kan provocera, ord kan avslöja rådande "ordning", men de kan också samtidigt ge en befrielse från förhärskande och förtryckande tankemönster:

Poesin är farlig
för alla begripligheters
fyrkantiga solar
som vill förbränna oss
bränna bort träden
från våra tankar
och göra våra ord
till handelsvaror.

...

Längtan är farlig
längtan ylar
åt vår gamla
kärnladdade värld
dessa ofarliga laddningar
ohöljda föremål för dyrkan
medan dikter faller
som ovälkommet regn
över jorden
och samlas
under vår kärnladdade jord
vår ofarliga jord
som väntar med avstängda
öron
på den slutgiltiga
lönsamhetens explosion.

(Från Elsa Graves dikt
Poesi är farligt. 1974.)

Begreppsträning, läsförståelse, referatteknik, formell korrekthet osv har sin givna plats i skolans svenskundervisning. Men menar vi allvar med att vi vill hjälpa barn att med glädje och utbyte läsa skönlitteratur, måste vi ägna stort intresse åt att undersöka språkets musik och magi, träna kreativa läs- och skrivarter och tillåta barn att uttrycka sig vildsint subjektivt, gärna i strid med rådande konventioner.

Lärare måste uppmuntra barn att läsa och skriva som ett led i personlighetsutvecklingen. Det räcker inte att lära ut tekniker för att konsumera och reproducera alla världens "objektiva" fakta.

För att kunna läsa och skriva med allvar, måste man utveckla sin identitet. Du måste lära dig mera om dig själv, om DIG som unik mänsklig varelse, om dina relationer till andra människor och givetvis också om de samhälleliga sammanhang som du är en del av.

För att kunna begripa andra författare och för att kunna uttrycka dig i skrift så att andra förstår och känner samhörighet, måste du känna dig själv och din omvärld och äga mod att visa ditt ansikte.

Detta kräver mycken och stundtals besvärlig kunskapsövring. Eleverna behöver all den hjälp och uppmuntran som vuxna kan ge.

Det kan vara svårt och ångestfyllt att skaffa sig perspektiv på sig själv och sin omgivning, och sådana problem är säkerligen större läs- och skrivhinder än brister i formella eller tekniska färdigheter.

Å andra sidan blir man som lärare ofta glatt överraskad av resultaten, om man tillåter barn att skapa. Så kallade svaga elever, som alltid riskerar dåliga resultat på "reproduktionsprov", kan plötsligt visa oanade kvaliteter, när det gäller att skriva ned sina egna tankar eller uttrycka funderingar om andras berättelser.

Olika ambitioner inom skolan leder dock till stora problem, som blir tydligare ju längre upp i årskurserna man kommer.

Om man vill uppmuntra till fritt skapande med hjälp av egna och andras ord, krävs som tidigare påpekats ett tålmodigt arbete med att öva elevers frimodighet, experimentlusta och okonventionella uttrycksätt.

Ska läraren samtidigt normera och betygsätta, medför dessa uppgifter lätt att poesianalyser gjorda av specialister pluggas in, att skrivandet omgärdas av regler och att eleverna tvingas till försiktighet och anpassning.

Men låt oss tro att skapande verksamhet är viktigare än formaliserade prov. Låt oss verka för att betygssystem inte hindrar vare sig lärare eller elever, när det gäller skolans viktigaste uppgift: hjälpa barn att erövra ett eget språk.

* * *

I boken *I språkets rum* (Dahl, red. 1985) kan man följa författaren till den här artikeln i hans arbete med femteklassare. Eleverna studerar

människans åldrar på dagis, i skolan, i arbetslivet och på pensionärshem. Deras arbete utmynnar i dikter där människorna kommer oss nära i konkreta och levande bilder.

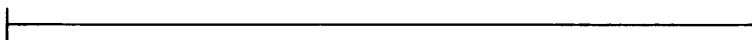
I ARBETSENHETEN

Diskutera artiklarna och jämför med arbetsläget i olika klasser. Diskutera gärna med hjälp av en skala.

varje vecka

ibland

sällan



- skriver eleverna egna sagor, berättelser eller reflektioner i samband med läsning av skönlitteratur
- får de i bild och drama gestalta situationer, händelser etc som de läst om, pröva tolkningar och söka sig fram till kärnan i berättelsen
- får de tid att samtala med lärare och kamrater om vad de läst.

Två frågor om fortbildning:

1. Vilken fortbildning blir nödvändig om ni vill arbeta i den riktning som artiklarna anger?
2. Hur får ni den fortbildning som ni behöver? Genom
 - samarbete i arbetsenheten?
 - samarbete med dramapedagog eller bildlärare i rektorsområdet?
 - samarbete med författare i regionen?
 - fortbildningskurser eller studiecirkel i samarbete med högskolan?
3. Granska den lokala arbetsplanen. Vilka tillägg eller strykningar behöver göras för att elevernas skapande verksamhet ska få utrymme?

Se vidare kapitlet Utvecklingsarbete.

3. Läsarens möte med texten

I det här kapitlet diskuteras problem, som hör samman med läsarens möte med texten. I flera av följande exempel uppmuntrar lärare eleverna att använda sina erfarenheter och kunskaper när de läser. Dessa lärare har stöd bland forskare.

”När man tillerkänns sitt människovärde så betyder det att man tillerkänns sina erfarenheter, sin förmåga att använda dem och sitt sätt att använda dem.”

(Bengt Nerman i Om erfarenheten.)

Gemensamt för arbetet i exemplen är att läraren vill att eleverna ska ”stanna kvar i texten”, att de ska ge sig tid att fundera och leva sig in i, att dra egna slutsatser. Det handlar om att utforska både texten och sina egna erfarenheter.

I flera exempel beskriver lärare elevernas skapande arbete i samband med läsning. De gör bilder, dramatiserar och skriver egna berättelser, de gör undersökningar.

Det skapande arbetet blir en väg in i texten eller, med Bengt Nermans ord, ett svar på den: ”Det är så vi ska tänka diktläsning, som *tilltal* och *svar*. Dikten är bara ett tilltal av ovanlig art. Någon säger oss något men gör detta i form av en berättelse som bildar en scen, en liten värld. Att läsa är att ta sig in i denna värld och orientera sig i den.” (Dahl, red. 1985, s 24.) Att förstå texten och att få grepp om egna erfarenheter och upplevelser – läsarens möte med texten kan ge kunskaper om både jaget och omvärlden.

Vad ska läsningen leda till?

Elevernas kunskapsutveckling ska stå i centrum, anser Jan Thavenius och fortsätter:

”När jag säger att elevernas kunskapsutveckling ska vara det som styr undervisningen, har jag ett vidsträckt kunskapsbegrepp i tankarna. Det är naturligtvis inte inskränkt till fakta och skolboks-vetande, inte heller till enbart intellektuellt fattbar kunskap utan inbegriper också känsla, fantasi och sinnlighet som viktiga beståndsdelar. Eleverna bör lära sig tänka med hela kroppen, med huvud och händer, med hjärta och sinnen. Detta får som följd att litteraturen inte längre är undervisningens innehåll utan dess medel. – Det är inte små språk- och litteraturvetare vi ska göra eleverna till. De helheter det handlar om är de sammanhang som gör världen begriplig.”
(Thavenius, 1983, s 226.)

Att våga se faran i ögonen

(Selina, Pumpernickel och katten Flora av Susi Bohdal.)

En klass i årskurs 2. Läraren och eleverna arbetar med en saga. Redovisningen gäller lärarens motiv för valet av text, samtalsmetoden samt bildarbetet kring sagan.

Läraren inbjuder eleverna att fantisera men håller fast vid berättelsens budskap: man kan övervinna sin rädsla genom att se den i vitögat, genom att våga se hur hotet egentligen ser ut.

Eleverna målar bilder tillsammans, innan de sett illustrationerna i boken. De gestaltar under samtal med varandra sina tolkningar av sagan med utgångspunkt i egna föreställningar och erfarenheter. Sedan berättar de om sina bilder, får se illustrationerna i boken och går vidare i sina reflektioner.

Selina, Pumpernickel och katten Flora är en bilderbok för barn i olika åldrar, illustrerad med svart-vita etsningar. Den handlar om flickan Selina som får besök av en mus. De blir mycket goda vänner. Musen hotas av katten Flora som är den ”bästa musfångaren i stan”. Katten fångar musen men Selina lyckas rädda den och stoppa den i sin förklädesficka. Mellan flickan och katten utspelas nu en kamp om musen. Katten jagar flickan, vars rädsla växer i takt med att katten på bokens

bilder blir allt större. Snart är katten högre än husen och flickans rädsla har vuxit till skräck och panik. Till slut hejdar hon sig och frågar vad hon ska ta sig till. Musen piper från fickan och säger att hon måste vända sig om, gå emot katten och se den i ögonen. När Selina gör som musen sagt upptäcker hon att katten viker undan och blir mindre och mindre, och snart behärskar Selina situationen.

En lågstadielärare valde denna berättelse för sin klass i årskurs 2. Den ger en åskådlig bild av rädsla och visar hur man kan övervinna den. Här finns tre tydliga aktörer: en flicka, en katt, en mus. Alla är igenkännliga för barnen, liksom den miljö som skildras: ett flickrum, en trappa, en gata. Händelseförloppet är enkelt och tydligt.

Läraren inledde med att samla barnen i sagohörnet där hon började tala om en katt hon haft en gång. Barnen berättade också om katter de kände eller känt. Läraren försökte föra in samtalet på rädsla men ingen nappade. Katter var man inte rädd för.

L: Finns det några djur som är rädda för katter då?

E: Ja, vår katt där hemma tar möss, så dom är nog rädda förstås – fast det är bra att katten tar mössen.

L: Nu ska jag berätta om en mus för er och om en flicka som verkligen var rädd för en katt som ville ta hennes mus.

Läraren läste berättelsen för barnen och sa sedan att de fick måla vad de ville ur den.

– Vi har ju inte sett några bilder så då kan vi väl inte måla, sa en av eleverna.

– Men du har själv en mängd bilder i ditt huvud nu när du har hört sagan, svarade läraren.

– Det har inte jag i alla fall.

– Näääää, inte jag heller.

– Jo, jag har det, medgav en av pojarna, jag ser det liksom... när katten jagade flickan.

Läraren hade inte visat några av bokens illustrationer medan hon läste, eftersom hon ville att barnen spontant skulle ge uttryck åt sina upplevelser och erfarenheter utan att snekla på förlagor. Hon lät dem måla med plakatfärger på stora ark, två och två. Replikväxlingen ovan antyder att det först rådde tvekan eller motstånd mot målandet. En av eleverna bryter motståndet och sedan sätter fler och fler igång.

Resultatet blev färgstarka, tydliga bilder. Många valde att ta med flera olika scener. Några koncentrerade sig på det centrala när flickan möter kattens ögon och övervinner rädslan.

En pojke började te sin målning med två stora, röda ögon och gjorde därefter en stor svart katt runt omkring. Sedan målade han en liten flicka intill katten med en liten mus i fickhöjd. Bilden fångade alltså det väsentliga ögonblicket då Selina tittade på katten.

Läraren lade undan målningarna och tog fram dem först efter några dagar. Skulle barnen komma ihåg huvudlinjerna i sagan? Varje grupp tog då sin bild och berättade om den. Barnens berättelser bandades:

- Titta (eleven pekar på målningen). Där säger flickan "Gå!"
- L: Vad gjorde katten då? Gick hon?
- Nej, katten blev större och större. Och hon var så rädd.
- Ja, säger den andra eleven i gruppen, ända tills musen sa' till henne att hon skulle titta katten i ögonen.
- Där är katten som springer efter musen på vägen. Och där är en flicka. Och där är huset. Flickan ska försöka fånga musen så att den inte blir uppkäkad. Musen sitter i förklädet... där!
- Det där molnet är så svart. Titta! Det är nog där för att hon kände sig så rädd. Hon är nog så rädd att hon tycker att det är mörkt. Det kan va' så va? frågar eleven och vänder sig till läraren. En annan elev fyller i: - Jag brukar jämt se ett svart moln när jag är lessen. Jag tycker att det är helt mörkt alltså.
- Här är dom i huset. Där är den lilla musen som säger piiip. Och här, här kommer katten närmare och närmare och den blir större och större och så ser hon han i ögonen. Och dääär, där har den blivit i sin vanliga storlek.

När barnen berättat om de egna bilderna visade läraren bokens illustrationer och barnen inspirerades åter att tala om sagan:

- Där är Flora som jagar Celina i trappan.
- Celina har Pumpernickel i fickan.
- Ja, man ser öronen där (visar på öronen som sticker upp ur fickan).
- Ojjj vilken katt? Vad stoor den är!
- L: Varför är den så stor?
- Hon är så rädd för den.
- Ja, den blir bara större och större.
- L: Blir den det på riktigt?
- Nääää, hon bara inbillar sig det.
- Ja, hon är ju så rädd.
- L: Kan det bli så för er också ibland, när ni är rädda?
- Katten är som en jätte. . .
- Oooh, vad stor den är.
- Nu tittar hon i kattens ögon.
- Och så går hon ett steg i taget och tänker - jag är inte rädd.
- Nu blir katten mindre och mindre.
- L: Varför blir Selina mindre rädd?
- För att katten blir mindre.
- L: Vad är det som gjort att katten blir mindre och mindre?
- Hon går emot den.
- Ja, hon vågar, vågar titta rakt på katten. Och då blir hon inte så rädd längre.

- Hon ser att katten inte är så farlig. Det är ju bara en liten katt. Jag kan väl inte vara rädd för en liten katt heller, tänker hon. Det är jag som är starkast, starkare än katten, och jag har musen.
- L: Blir man mindre rädd när man tittar på något som man är rädd för?
 - Jaaaa.
 - Hon vågade ju titta på katten och hon såg att det bara var en vanlig katt, och det är ju inget att vara rädd för.

Kommentar

Då barnen får bilder framför sig har de något konkret att hålla sig till i berättandet. De vet vad de ska tala om. Berättelsens innehåll och budskap bearbetas medan de talar om bilderna som speglar deras erfarenheter.

Läraren styr samtalet så lite som möjligt men är envis på en punkt. Hon understryker berättelsens budskap – man kan övervinna en rädsla genom att se den i vitögat, genom att våga se hur hotet egentligen ser ut.

Nästa steg i undervisningsförloppet blir att eleverna berättar om situationer då de varit rädda och kanske blundat för att slippa se. Vilka brukar blunda eller titta bort när något skrämmande ska komma på TV? Vad är otäckt att se?

Boken kan också läsas på mellanstadiet och högstadiet. Äldre elever har större möjligheter att förstå den djupare symboliken i berättelsen. I samtal kan de t ex ta upp aktuella politiska förhållanden, där små länder eller minoritetsgrupper är offer för övermakt och förtryck.

Potatisplockning, svett, törst och en skämtsam dialog om lönevillkor

(Matematikens lov ur *En kamp för livet* av Ulf Nilsson.)

Som en oas

En lärare arbetade en sommar vid bandet på en fabrik. Hon stod bredvid en kvinna som arbetat där hela sitt liv. De båda talade om litteratur ibland. Läraren återerinnrar sig detta samtal:

- Du har ett viktigt jobb du som är svensklärare.
- Jaaa, hurså menar du?
- Du ska ju se till att barnen får läsa böcker, bra böcker som dom minns sen när dom blir vuxna. När jag gick i skolan läste vi Kulla-Gulla. Det var

den första boken jag läste. Och jag blev så lycklig. Ja, jag hade det ganska taskigt som barn. Man kunde liksom försvinna in i boken och glömma verkligheten. Ibland tänker jag på Kulla-Gulla, när jag står här. Hur hon slet och så fick hon det bra sen. Det blir som en oas när man står och tänker på sånt. Nu läser jag böcker av Lasse Widding, fast jag hinner inte så mycket. Vävarnas barn har jag just lånat från biblioteket. Den verkar bra. Det är väl Fogelström, som har skrivit den?

Dessa samtal vid bandet påverkade mig mycket, berättar läraren. Jag fick ett annorlunda perspektiv på bokläsningen och jag kände utmaningen.

Men hur ska man bära sig åt för att ge möjligheter till konstruktiva och betydelsefulla möten mellan elever och texter? Det kan vara svårt att förstå hur liv och litteratur hänger ihop. Många elever ser ingen koppling mellan sig själva och det de läser. En anledning kan vara att de inte funnit något som helst samband mellan sin egen verklighet och skolans, än mindre mellan det de själva gör och det de läser om. Om en skönlitterär text inte omedelbart är underhållande, spännande eller rolig, läggs den av många åt sidan med kommentaren att den är "meningslös" eller "tråkig".

Det är svårt att hålla kvar eleverna i en text, få dem att bli andligen närvarande i en berättelse. En del elever måste ha hjälp med att se att litteratur kan handla om dem. Till en början måste man välja litteratur där det finns något de kan känna igen, gärna korta åskådliga berättelser med roliga eller drastiska inslag. Ulf Nilssons bok *En kamp för livet* innehåller flera sådana korta, intresseväckande berättelser som kan innebära konstruktiva möten mellan läsare och text. En sådan text är *ex Matematikens lov* som en åttondeklass läste strax innan de skulle ut på prao. Läraren valde den därför att den handlar om en grupp ungdomars kanske första möte med en arbetsplats. I novellen tas upp begrepp som ackord och timlön och den handlar också om nödvändigheten av att skaffa sig kunskaper för att inte bli lurad. Arbetsgivaren, en bonde, beskrivs utförligt och humoristiskt. Ungdomarna har sommarjobb som potatisplockare hos bonden. Det är varmt och svettigt. En av de unga, en flicka, är mycket intresserad av matematik och ger bonden förslaget att de ska betalas med ett öre för första raden och med dubbla summan för varje ny rad. Bonden är beredd att gå med på det, men kamraterna finner det så stolligt att de skäms å hennes vägnar.

Före läsningen fick varje elev fundera över några jobb de haft och sedan skriva ner några rader. Snart hade var och en skrivit om hur de klippt gräsmattan, städat bilen, passat grannens småbarn, sålt kvällstidningar etc. För att det skulle kallas arbete, menade eleverna, skulle man ha betalt, ha en överenskommelse om vad som skulle göras för vilken lön och alltså någon som bestämde detta, en arbetsgivare. Efter sådana

resonemang är Matematikens lov mycket lämplig att läsa. Efter läsningen fick eleverna dessa uppgifter.

1. Skriv ner några rader (en kort uppsats) om något liknande arbete du varit med om!
2. Fundera på hur det kan vara att arbeta på ackord jämfört med att ha timlön. Skriv ner för- och nackdelar och ge gärna exempel på egna erfarenheter.

Eleverna skrev i allmänhet ganska kort och valde upplevelser som liknade dem som skildrats i texten. Man kan säga att de svarade på texten med egna associationer, ett möte hade skett:

- I somras hjälpte jag en granne att köra hö. Det var svettigt.
- Jag har plockat potatis hemma. Pappa körde före med en maskin som sprätte upp potatisarna, så gick vi andra efter och plockade i korgar som vi sedan tömde i en kärra. När kärran var full körde vi hem den och sorterade dom olika sorterna i olika lådor. Vi la' läggpotatis för sig, rosenpotatis för sig etc.
- Jag har plockat potatis på vårt sommarställe. Jag hackade upp potatisen med en hacka, små gulliga potatisar. För några somrar sedan tog vi bort vårt potatisland. Det var synd, för jag tyckte det var roligt att hacka upp potatis.
- Jag kommer ihåg att i somras var det väldigt varmt och jag kände verkligen för att åka och bada. Men jag var tvungen att hjälpa till hemma. Det fanns inte ens en dricka hemma – bara vatten som var ljummet och äckligt.

På uppgift nr 2 gavs text dessa kommentarer:

- För två somrar sedan jobbade jag i ett jordgubbsland. Man fick en krona för varje liter man plockat. Det mesta jag plockade var 80 liter. Jag var alldeles slut efter det men jag tjänade ju mycket pengar då. Om jag hade haft timlön hade jag inte plockat så fort.
- Det är makligare med timlön men man tjänar nog mer om man har ackord. Jag tycker att killarna var dumma som inte fattade vad tjejen menade. Dom hade ju kunnat lura bonden.

Något så enkelt som potatisplockning, svett, törst och en skämtsam dialog kring lönevillkor kan hos eleverna väcka associationer till egna upplevelser. Eleverna har stannat kvar i novellen och genom skrivandet fått chans att verbalisera minnen som kanske annars inte kommit upp till ytan. I all enkelhet har de mött en litterär text med egna erfarenheter, som ju på många sätt liknar dem i novellen. De har fört ett samtal med texten och har nog anat att litteratur kan förknippas med den egna existensen. Det är bl a så man kan gå vidare för att få eleverna att förstå

kopplingen mellan sig själva och det de läser och ge dem möjligheter till läsoplevelser som de kan bära med sig i tillvaron ”som en oas”.

”Att arbeta med elevernas erfarenheter kallar vi att ge undervisningen en *subjektiv förankring*. Men alla erfarenheter är inte möjliga att dra in i skolan och alla är inte lika viktiga. Därför söker vi upp sådana erfarenhetsområden som vi vet eller tror oss veta väcker elevernas nyfikenhet och intresse och som *samtidigt* är väsentliga för deras förståelse av sig själva och det samhälle de lever i. De frågor och problem som dessa områden rymmer, måste ha en central *objektiv existens* i vårt samhälle. Det är varken lätt eller konfliktfritt att arbeta med elevernas erfarenheter. Men alternativet är ett mer instrumentellt skolarbete och det är inte något lockande alternativ.”

(Thavenius, 1983, s 224–225.)

Att bygga upp självförtroende, gemenskap och historisk förståelse

(I västan grind av Barbro Lindgren.)

En klass i årskurs 4 läste I västan grind av Barbro Lindgren. Det fanns stora motsättningar mellan eleverna, och många hade mist sitt självförtroende. Litteraturen blev ett hjälpmedel i bearbetningen av konflikterna som fanns i klassen. Kunskap och social utveckling – boken blev ingången till ett arbete med dubbla syften. Här följer en översikt över arbetet.

Tid	Undervisningen som förlopp och innehåll	Undervisningens syfte – en kommentar
v 2–3	<p>Klassen delas in i grupper – ej nivå-grupperade – och den läser gruppvis högt för varandra Barbro Lindgrens I västan grind. Yttre ramar bestämmer i viss mån bokval: Lindgrens bok finns i klassuppsättning, den bedöms lätt att läsa och innehåller motiv som kan tematiseras i undervisningen. Eleverna läser en lektion/dag. I samband med läsningen textsamtal mellan eleverna i grupperna och mellan elever och lärare. Många möjligheter till viss begreppslig bearbetning. Ex: den enkla faktaorienterade elevfrågan "Var ligger Oleby?" utvecklas till textanalytiska iakttagelser. Frågor om vad en litterär text är diskuteras. Fiktionsbegreppet berörs och verklighet – fantasi – fiktion får ett innehåll för eleverna.</p>	<p>Primär och övergripande målsättning med arbetet: att stärka den sociala kontakten mellan eleverna i klassen, att skapa öppenhet och pröva samarbetsformer för att utveckla ett hos många elever borttappat självförtroende. I arbetet ska eleverna vinna och utveckla vissa socialpsykologiska kvaliteter som självförtroende, sammanhållning, social kontakt, förlitan på den egna och gruppens förmåga. En sådan målsättning utesluter inte det <i>kunskaps</i>-inriktade arbetet. Tvärtom finns det här en koppling till ett kunskapsintresse som emellertid i början av arbetet måste hållas tillbaka för att de socialpsykologiska kvaliteterna ska kunna utvecklas.</p> <p><i>Skönlitterär läsning</i> blir ingången till detta dubbla arbete.</p> <p>Intensiv högläsning, täta och spontana innehållssamtal. <i>Samtalet</i> en viktig förutsättning för kommande tematisering och förankring av undervisningens innehåll.</p>

Tid	Undervisningen som förlopp och innehåll	Undervisningens syfte – en kommentar
v 4	<p>Recension av boken. Skriver efter mall: titel, författare, handling/innehåll, huvudperson, omdöme om den lästa boken osv.</p> <p>Gruppdiskussioner med läraren. Med utgångspunkt i elevernas frågor och funderingar under läsningen bearbetas frågor som:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Varför ville Karins mamma inte att Karin skulle få klänningen? Kan det kopplas till de skilda sociala förhållanden som bokens barn lever under? Hur i så fall? 2. I anslutning till Klottrans oro för sin mamma undersöker eleverna egna inbillningar och oros känslor. Vad beror de på och vilken karaktär har de? 3. Hur gestaltas förhållandet mellan barn och gamla i boken? 4. Hur är djurskildringen i boken och hur är förhållandet mellan barn och djur? 5. Boken var i många elevers ögon humoristisk. Hur gestaltas detta drag? 	<p>Att gå från tal (samtalet) till skrift. Deras muntliga diskussioner innehåller en rad omdömen/åsikter och dessa ska <i>skrivas ner</i>. Recensionsskrivandet blir också en utåtriktad kommunikation. Andra elever kan läsa recensionerna på ett "boktorg". Eleverna övar en färdighet för kommande bruk.</p> <p><i>Samtal</i> om gemensam läsning. Att <i>lyssna</i> på varandra och att argumentera i grupp. Knyta an till egna erfarenheter av förhållanden som boken skildrar. Pröva egna erfarenheter mot bokens indirekt gestaltade och mot kamraternas. Ett erfarenhetsutbyte för att ge konkretion och i bästa fall nya perspektiv.</p> <p>Barn kan leva under olika materiella förhållanden i samma tid – det visar boken. Är det så nu? Om det är så vad betyder det för den sociala och kulturella jämlikheten?</p> <p>Frågorna leder till att eleverna får syn på sin egen verklighet och att de lär sig acceptera sina erfarenheter som relevant kunskapsstoff i undervisningen.</p> <p>Många elever har ett subjektivt intresse i dessa frågor och av att de diskuteras. <i>Alla</i> elever har ett objektivt intresse i att bearbeta dessa och närliggande frågor.</p> <p>Här ges tillfälle till tematiska och framåtpåkande samtal.</p>

Tid	Undervisningen som förlopp och innehåll	Undervisningens syfte – en kommentar
v 5	<p>Punkt 1 ovan togs som utgångspunkt för <i>rollspel</i>. Gruppvis får eleverna bearbeta och spela upp två <i>dolda</i> scener i boken:</p> <p>a) Vad händer hemma hos Karin sedan Karins mamma smält igen dörren framför Klottran?</p> <p>b) Vad är det som händer och sägs då Klottrans mormor kommer på besök hos Karin?</p> <p>Eleverna lever sig in i personer och i deras skilda sociala miljöer via rollspel. Rollspel blir ett sätt att närma sig problem att formulera dem och gestalta dem.</p> <p>Mormorsgestalten i I västan grind oroar eleverna. Vilka egenskaper har hon egentligen? Är hon en sann gestalt? Är hon verklig och måste hon vara det i en bok som den här? Jämför Klottrans mormor med en annan litterär mormor som eleverna läst om: Malins mormor i Birgitta Bergmans böcker om Malin och Jörgen (Pojken med mössan, Malin och Jörgen och 1411 steg till Malin). Jämförelsen visar på stora olikheter mellan romanfigurerna. Vem är mest verklig, trovärdig? Vem liknar den egna mormodern/farmodern mest? Skildrar Barbro Lindgren sin egen mormor i I västan grind? Denna och andra liknande frågor om textens relation till en direkt historisk verklighet resulterar i ett <i>klassbrev</i> till Barbro Lindgren. Eleverna ställer för dem angelägna frågor som formuleras i ett samtal om texten och i jämförelsen mellan romanen och andra litterära texter och de egna erfarenheterna.</p>	<p>Det socialpsykologiska "uppbygg-nadsarbetet" fortsätter. Rollspelet som <i>form</i> ger tillfälle till samarbete och kollektiva redovisningar. Eleverna får ta ansvar för ett gemensamt arbete. Som <i>innehåll</i> kan rollspelet ge nya perspektiv och bryta upp invanda föreställningar. Rollspelet ger röst åt tankar som man är mer eller mindre medveten om. Samtalen efter redovisningarna artikulerar nya insikter, nya frågor.</p> <p>Koncentration på en litterär gestalt – mormor. Jämförelse med annan tidigare läsning. Enkel fråga om en grundläggande dimension i all fiktion: hur förhåller den sig till verkligheten? Avbildar den direkt eller vad?</p> <p>På köpet en del formlärekunskap – adjektivet.</p> <p>Kollektivt skrivande – ett klassbrev i en äkta kommunikationssituation. Eleverna skriver för att få svar på sina frågor, som ställs i samband med läsning och efter mycket <i>arbete</i> med boken.</p> <p>Öppen erfarenhetsanknytning.</p>

Tid	Undervisningen som förlopp och innehåll	Undervisningens syfte – en kommentar
v 6	<p>Eleverna skriver och berättar om sin egen mormor (eller någon annan från mor- eller farföräldragenerationen). Ska bilden vara "sann" och/eller fantasifull eller något mittemellan? Eleverna ska gestalta/beskriva – men hur?</p> <p>Elevernas relationer till äldregenerationen problematiseras i elevernas texter: varför bor man ofta långt bort från den äldre generationen? Varför verkar ung-gammal ha så föga gemensamt?</p> <p>En rad frågor diskuteras och bildar material till en <i>enkät</i> som eleverna besvarar och bearbetar. En bild av hur klassens elever faktiskt har det med kontakt med den äldre generationen framträder.</p> <p>Elevernas berättelser om sina mor- eller farföräldrar skrivs ut på maskin, kopieras och häftas samman till en liten "Mormorsbok" som alla elever lämnar bidrag till.</p> <p>Boken läses och diskuteras. En fråga utkristalliseras: har ålderdomen en karaktär av övergripande slag för barn?</p>	<p>Skrivandet problematiseras – <i>hur</i> ska man skriva. Inte personbeskrivning rätt upp och ner, utan man måste ta ställning till olika framställningskrav.</p> <p>Samtal om varandras texter.</p> <p>Att ställa samman en enkät och att bearbeta svaren. En färdighet som kan användas i andra sammanhang.</p> <p>Det gemensamma jobbet ger resultat – en konkret produkt. Produktglädje och stolthet</p>
v 7	<p>Under arbetet görs en iakttagelse: också den gamle har varit ung, har haft en barndom. Hur såg den ut? Det blir nästa "mormorsfrågeställning". I västan grind berättar Klottrens mormor om sin egen barndom, vad hon gjorde, hur den formades. Med hjälp av Mormorsboken (LL-bok) förflyttar vi oss ännu längre tillbaka i historien. Eleverna jämför, ser lik- och olikheter. I Mormorsboken berättas om forna tiders skola. Gruppvis diskuteras eleverna vad som liknar deras egen skola och vad</p>	<p>Ytterligare läsning och jämförelser över historisk tid.</p> <p>Elevernas egna 1980-tals erfarenheter ses mot klassens Mormorsbok med bilder från 1930- och 40-talen och dessa i sin tur mot skönlitterära gestaltningar från 1920-talet i Mormorsboken och något tidigare i I västan grind. Olika tider – olika bilder – olika skolor.</p>

Tid	Undervisningen som förlopp och innehåll	Undervisningens syfte – en kommentar
v 9	<p>som skiljer sig från dagens skola. Vid gemensam redovisning visar det sig att olikheterna är fler än likheterna. Samtal kring detta – söker orsaker och förklaringar.</p> <p>Här uppstår frågor om deras egna mor- och farföräldrars barndom, skoltid och fritid. Hur såg de ut? Gruppvis arbetar eleverna fram frågeställningar om skola och fritid. Hela klassen arbetar fram stomme till intervju (med möjlighet till personliga variationer). Därefter intervjuer: per post, per telefon och personlig kontakt.</p> <p>Februarilovet (v 8) användes för intervjuarbetet.</p> <p>Redovisningar. Några har bandat sina intervjuer. Samtal och diskussioner. Stort intresse för varandras intervjuer, dvs respekt för varandras arbete.</p>	<p>Intervjun som form och arbetsmetod.</p> <p>Historien levandegörs och kopplas till ett subjektivt kunskapsintresse. Viljan att ta reda på, att få veta. Utåtriktat arbete med sagesmän utanför skolans väggar. Levande källor till kunskap.</p> <p>Svar från Barbro Lindgren – en kommunikation fungerar.</p> <p>Arbetet i klassen fortsätter. Betoning på funktionalisering av språkliga aktiviteter (inklusive litteraturläsning). Försök med grupparbete, utåtriktad verksamhet, produktframställning och försök att stimulera ett äkta kunskapsintresse för att nå ansvar i arbetet, förtroende för sin egen förmåga och för klassens kollektiva.</p>

Den gången var jag modig

(Mod av Gustaf Rune Eriks.)

Jag brukar låta eleverna läsa den här novellen i december i årskurs 7, säger en högstadielärare. Den passar bra i det tema om Kamratskap som vi arbetar med i sjuan och det är en intressant novell ur många synpunkter. Texten är mångtydig. Varför heter novellen Mod? Visar pojken mod eller gör han det inte? Den ger också tidsfärg, arbetslöshetens Stockholm och en stämning av julklappstid och snöväder som eleverna känner igen och som de själva upplever i december då vi läser novellen. Här finns ett inre skeende. Pojken funderar över sitt eget mod eller sin brist på mod och hur han visar det. Sådana tankar känner eleverna igen.

Mod utspelas i Stockholm på 30-talet då arbetslösheten var stor och många levde i knappa förhållanden. Det är några dagar före jul, med snö i luften och tätande skymning. Algot går som vanligt och ser ner i gatan för om möjligt hitta någon tappad slant. Han håller på att samla pengar till en filmapparat, en leksak, som han sett i ett skyltfönster. Plötsligt träffas han av en snöboll som kastats av ett gäng pojkar som han inte tyckte om. De hade alla ”den där säkerheten i uppträdandet, som kommer sig av vetskapen om att man är starkare än andra grabbar”. Algot stannar, tittar upp mot pojkarna som utmanas av hans blick och börjar en replikväxling. Algot avstyr ett slagsmål genom en nödlögn.

Eleverna läser novellen och tar sedan till penna. De skriver ner några funderingar om Algot och fortsätter med att spekulera kring novellens titel. Varför heter den Mod? Deras korta texter ger underlag för ett samtal om begreppet mod. Samtalet blir intensivt och läraren griper tillfället i flykten och föreslår eleverna att skriva en berättelse. Den gången var jag modig. Några citat ur uppsatserna:

– Brandmännen är modiga när dom släcker elden när det brinner någonstans. Poliserna är modiga när dom ska ta tjuvar.

Några få elever föredrog att generalisera i stället för att skriva om sig själva. Några fantiserade också ihop något som mest liknade en James Bond-historia. De flesta skrev autentiska berättelser.

– Jag var liten och gick ut med Mitri (en hund som är död). Mitri var skotträdd och därför fick jag inte ha påsksmällare. Så en dag när jag var ute med Mitri fick han höra ett skott. Och han drog iväg så att jag åkte med huvet före över en grusväg och ner i ett dike. Och en annan gång gick vi på en äng när det var mörkt och på ängen fanns det hästhinder som var vita. När Mitri såg hindren blev han rädd och drog iväg med mig i leran och jag släppte inte taget.

Eleven berättade för läraren att han aldrig förut tänkt på att han visat

mod vid dessa tillfällen. ”Det tänker man ju inte på. Det verkar så stort och märkvärdigt med mod.”

– Jag visade mod när jag ledde en tjej på en häst. Då var det en annan häst som stegrade sig. Det var ingen som vågade ta den så det gjorde jag. Han stegrade sig lika mycket för det, men jag höll kvar.

– Som en gång, det var för några år sedan, jag minns inte riktigt var, men det var ett tufft gäng som fick veta att jag tror på Gud. ”Tror du på Gud?”, frågade de. Och eftersom jag var i 9-årsåldern blev jag rädd, men ändå sa jag: ”Ja, jag tror på Gud”.

En invandrarpojke med skrivsvårigheter skrev ordagrant så här:

– Det var en gång när jag blev anklagad för cykelstöld som jag inte gjorde. Då visade jag mod för jag aldrig upp att det var jag men gubben sa hela tiden att det var jag. Det dröjde en timma innan jag blev godkänd att inte det var jag. För deras pojke sa att han släckt cykeln i en kontein.

Kommentar

I några korta rader berättar eleverna hur de visat mod utan att de kanske varit medvetna om att de varit modiga. Novellen de läst framhäver ett ganska oglamoröst innehåll i begreppet mod, och eleverna vågar använda ordet om sig själva. Är det så att de genom läsningen och skrivandet upptäckt sitt eget mod, visat i vardagssituationer? Genom att lyssna till varandra får de nya perspektiv på vad mod innebär. De lär känna sig själva, lite av sin egen personlighet, och de tar tillsammans ett steg på vägen mot ett vidare och djupare innehåll i begreppet mod. Det är alltså i all anspråklöshet fråga om en personlig och språklig utveckling.

. . . som om barnen i Colombia inte är lika mycket värda

(Hasse. 204 dagar i Hans Henrik Olssons liv av Siv Widerberg. Gatans barn av Mats Larsson.)

Just nu talas det mycket om vårt kulturarv och hur viktigt det är att barnen läser sagor och klassiker i skolan. Vissa grupper kräver t o m, att klassikerlistor ska styra litteraturläsningen, en lista för varje stadium.

Den verkligt stora satsningen i skolan nu gäller teknikämnet, främst datatekniken. Det heter att barn måste få dataundervisning, helst redan från lågstadiet, för att klara sig i framtidens samhälle.

Det här känns lite förvirrande. När vi läser litteratur ska vi se bakåt, när vi lär oss teknik blickar vi framåt. Så säger Gunvor Nordström och

Gudrun Englund, Boden, som här berättar om sina erfarenheter av ett läsprojekt.

”När vi satte oss ned för att planera ett läsprojekt i årskurs fyra, talade vi om de barn som vi har runt omkring oss i skolan varje dag. Där finns barn som lever i en mycket hård verklighet, barn från socialt svaga miljöer. De är oroliga och pressade av förhållanden som de inte kan styra. Samtidigt märker vi en stigande tendens i samhället att strunta i de svaga och satsa på de starka.

Vad ska de här barnen ha litteraturen till? Kan den hjälpa dem att förstå den värld de lever i och ge dem kraft att förändra framtiden? Och vilken litteratur ska de i så fall arbeta med?

Vi beslöt att vårt projekt skulle handla om de utsatta barnens villkor. Siv Widerbergs bok kände vi till och den skulle vi börja med. Vi ringde Marianne Johansson, barnbibliotekarie i Luleå, som föreslog några böcker om barns villkor i u-länderna för att vi skulle kunna göra jämförelser. Vi valde att i första hand läsa Gatans barn av Mats Larsson.”

Gudrun berättar:

Jag började med att läsa Hasse högt för klassen. Berättelsen är inte längre än att man kan läsa den i ett sammanhang. Det som grep barnen mest var att han togs in på barnhem. Därför löd min första fråga:

– Varför hamnade Hasse på barnhem?

Svaren kan sammanfattas så här:

– Föräldrar ska ta hand om sina barn. Det gjorde inte Hasses föräldrar. Då blev han nervös. Ibland fick han inte träffa sina föräldrar på lång tid. Han tänkte då, att han kanske aldrig skulle få komma hem mer. Då fick han ont i magen. Hasse kunde inte lita på sina föräldrar.

Nästa fråga:

– På vilka sätt är barn beroende av sina föräldrar?

– För att få mat, kläder och bostad, men då måste föräldrarna ha ett arbete och tjäna pengar. För att det ska vara en bra stämning hemma, inte så mycket bråk. Om föräldrarna sviker, får barnen det svårt.

Sen uttryckte eleverna spontana åsikter som att ”de här föräldrarna måste vara sjuka, eljest bär man sig väl inte åt så där” och ”konstigt med en mormor som super”. Alla trodde ändå att berättelsen var hämtad ur verkligheten och att det finns barn i Sverige som har det som Hasse.

Nästa vecka läste jag på samma sätt Gatans barn högt i klassen. Den var vansinnigt spännande, tyckte eleverna.

Likheter mellan Hasse och Gatans barn beskrev de ganska kortfattat:

– De hade bekymmer, bekymmer med föräldrar som var långt borta, som hade lämnat barnen, svikit dem.

Olikheterna var fler och lättare att uttrycka:

– Gatans barn bor ute på gatan, det gjorde aldrig Hasse, det gör inga barn i Sverige för då kommer barnavårdsnämnden. Det finns barnhem här men inte i Colombia. Landet har inte råd med barnhem. De mesta pengarna går till de rika. Om föräldrarna skiljs, eller om dom super eller om dom bara sticker, då är det bra att det finns barnhem. Barnen kan inte klara sig. Dom har ju inget arbete. Och dom får inte rösta.

– Vad är det som är bra med att rösta? frågade Gudrun och tänkte få fram ordet påverka, men det kom inte. I stället sa Anna:

– Om man får rösta, kan man förbättra saker. Men i Sydamerika får inte alla vuxna rösta heller. Och det är långt mellan valen, åtta år kanske. Ibland byter dom regering, fastän det inte varit något val.

– I Sverige har vi demokrati, förklarade Magnus och fortsatte, Columbia är ett u-land och Sverige är ett i-land. Den som tjänar pengar i Sverige betalar skatt. Den används till barnhem, sjukhus och allt annat, som är nödvändigt.

– Vuxna kan också bli beroende av andra, sa Mats, om dom blir arbetslösa t ex. Då har arbetsgivaren mycket att säga till om. Det är mycket arbetslöshet i Sverige.

Linda hade länge funderat på en sak och nu kom det:

– Det verkar som om barnen i Colombia inte är lika mycket värda som barnen i Sverige.

Den repliken blev hängande som en lös tråd för nu var lektionen slut.

Samtalet spelades in på band. Gudrun styrde med sina frågor, men all kunskap fanns redan hos eleverna – hon bara plockade fram den för att alla skulle bli delaktiga i den. Det blev ett samtal på djupet, där eleverna tvingades anstränga sig för att vara tydliga och finna de rätta orden.

Veckan därpå fick eleverna i uppgift att skriva om Hasse och Alfonso om femton år. Vad gör de då? Vilka minnen har de? Vilka åsikter? Hur planerar de för sina egna barn?

Berättelserna blev förvånansvärt realistiska. Hasse och Alfonso hade inte fått några drömyrken utan var affärsbiträde, pizzabagare, busschaufför, socialarbetare och liknande. De var helt inställda på att ge sina barn trygga och glada hemförhållanden.

Det intresse som läsprojektet väckte hos eleverna mötte vi med fler böcker om barns villkor, tid till tyst läsning och till många samtal.

En upptäckt som barnen gjorde är att **världen är orättvis**. Är det en farlig upptäckt? Är det männe därför vi ska rikta blicken bakåt mot sagorna och klassikerna när vi läser litteratur?"

(Läroplansdebatt 1985:29.)

Förslag till läsarna:

Diskutera minst två olika svar på frågan som författarna ställer i slutet.

Att bli gammal

Vad innebär det att bli gammal i dag i Sverige?

Skriv ner dina personliga reflexioner kring denna fråga. Skriv kort men försök att finna slående drag. Tänk på någon du känner. Allt det ni skriver ska sen läsas upp av några av er. Era tankar kommer att varvas med dikter och prosatexter som vi gruppvis ska läsa, bearbeta och så småningom framföra inför hela klassen.

Så kan starten av arbetsområdet ske.

Läraren skriver upp på tavlan titlarna på de dikter och prosastycken som eleverna gruppvis ska samsas om att läsa och framföra.

När eleverna skrivit ner sina tankar och därmed fått ge uttryck åt sina erfarenheter och blivit medskapande från början, väljer de gruppvis bland förslagen på tavlan. Gruppen ska läsa igenom sin dikt eller sitt prosastycke, diskutera innehållet och hjälpa varann fram till förståelse. Därefter ska de förbereda framförandet som ska vara **noga** förberett. Redovisningen ska göras i ett enda sammanhang.

Eleverna ska alltså ge varandra upplevelser av vad de läst och i framförandet ge en tolkning av texten. Prosastyckena kräver en eller flera berättare plus personer som säger replikerna. När det gäller dikterna ska eleverna experimentera med uppläsningen och utnyttja textens soloröster, körläsning och bakgrundsljud skapade av rösterna eller genom enkla ljudkällor.

En text ska alla läsa för att de ytterligare ska komma in i motivkretsen. Det blir en intervju med en pensionär: Sitt I, när I blir gamla, får I stå ur Så blev mitt liv av Lars Ulvenstam.

Följande texter arbetar eleverna med gruppvis. De framför dem sedan för kamraterna i det gemensamma collaget Att bli gammal.

Kvinnan och den gamla katten, en fabel av Aisopos.

Jo, jag ser dig allt, gamling ur På sin höjd av Sandro Key-Åberg.

Pensionärsvisa av Thore Skogman.

Balladen om pensionärerna av Finn Zetterholm.

Varning! av Jenny Joseph.

Inte är det roligt att bli gammal av Sonja Åkesson.

Den första kärleken ur Bok av Tage Danielsson.

Fru Nilsson, en novell av Stig Claesson.

Elevtankar:

- Alla vill leva länge, men ingen vill bli gammal.
- När man blir gammal, vill man att någon kommer ihåg en.
- Gamla människor har stor erfarenhet av livet.
- Gamla människor kan vara unga inuti.
- Gamla människor behöver också gemenskap.

– När jag blir gammal och skrynklig, ska jag inte sitta och dega. Jag ska ut och resa världen runt.

Kommentarer

Elevernas tankar inleder och avslutar redovisningen och ingår på lämpliga ställen bland de övriga texterna.

Redovisningstiden bör vara väl tilltagen. Tid behövs för reaktioner och uppföljande diskussioner och kanske funderingar på nästa steg i arbetet.

Klassen sitter vid redovisningen i u-form. De som redovisar utnyttjar utrymmet innanför u-et eller öppningen i u-et.

Detta sätt att arbeta med ett motiv samlar klassen kring en gemensam uppgift. Eleverna förmedlar sina upplevelser till varann och ger varann nya upplevelser. Här finns uppläsning, drama, sång. Eleverna möter olika författartemperament, olika erfarenheter och olika sätt att berätta och beskriva. Deras inledande funderingar är mycket allmänt formulerade. Men tillsammans kan de söka sig fram till väsentliga frågor att ta upp och kan pröva förhållningssätt som de vill stå för.

Tillvägagångssättet lämpar sig väl för andra motiv, t ex Att vara ung, Att vara utanför, Att tycka om.

Att diskutera: Det här collaget är tänkt som en ingång till studier i samhällsorientering. Diskutera olika sammanhang, där det kan passa in.

Arbetets villkor

(Den stora gruvstrejken av Emile Zola.

Kolbärarscenen ur Ett drömspel av August Strindberg.)

I samband med studier av industrialismens genombrott i Europa läste eleverna i en sjua ett avsnitt ur Den stora gruvstrejken av Zola. Samverkan mellan de samhällsorienterande ämnena och svenska gjorde det möjligt för eleverna att fördjupa sina studier. De skrev bl a uppsatser i jagperspektiv om vardagslivet i gruvarbetarhemmen.

Kolbärarscenen ur Ett drömspel togs upp i en annan klass som ett led i litteraturundervisningen i svenska. Arbetet ledde till diskussioner om sociala orättvisor och motsättningar i samhället. Diskussionerna blev livliga. Eleverna hade både egna erfarenheter och kunskaper som de fått via tidningar och TV att bygga på. I ett samarbete med so hade de kunnat få ett stabilare underlag att grunda sina åsikter på.

Arbete kring Den stora gruvstrejken

I en sju läste vi om industrialismen i Europa under 1700- och 1800-talen. Eftersom jag hade både svenska och so-ämnen i klassen arbetade vi parallellt med so-ämnen och litteraturläsning.

Genom läsningen av texter, som skildrar den aktuella perioden, ville jag att eleverna skulle få mera av konkretion än vad framställningen i historieboken gav.

Klassen består av 15 pojkar och 7 flickor. De är öppna och positiva elever. Det är ganska stor spridning i begåvning och prestationer. De var hårt hållna på mellanstadiet och har ibland svårt att veta vad de ska göra med den större friheten på högstadiet. De löser uppgifter men klarar inte av friare arbetsformer.

De anser att prov är viktiga. Vidare anser de att man bör syssla med so på so-lektioner och med svenska på svensklektioner. Sammankopplingar av ämnena verkar oroande och provocerande.

Parallellt med so-arbetet läste vi texter som handlade om arbetarnas situation. Det första vi läste var det andra kapitlet ur Den stora gruvstrejken av Emile Zola. Det innehåller en skildring av en morgon hos familjen Maheu. Vid samtalet efter läsningen försökte vi göra klart för oss hur familjen bodde, hur rummen låg, vilka möbler som fanns, familjens storlek och de olika familjemedlemmarnas ålder, andra relationer, mathållning osv.

Därefter läste vi det fjärde kapitlet i samma verk. Där skildras hur arbetet i gruvan gick till. Vi pratade om hur gruvan såg ut, arbetsmiljön, arbetsställningar, olycksrisker och dylikt.

Sedan fick eleverna skriva en uppsats om en tonåring i ett arbetarhem i 1800-talets England. Uppsatsen skulle handla om en vanlig vardag i tonåringens liv.

Kolbärarscenen

Scenen handlar i korthet om hur Dottern och Advokaten kommer till en strand vid Medelhavet med mognande apelsiner, vackra vita hotell, med terrasser, ett blått hav men också med upplag av stenkol i ena hörnet av scenen. Två sotiga kolbärare sitter på var sin skottkärra. Det är varmt, 48 grader i skuggan. De vill bada men vet att det är förbjudet för dem. De vill gå ifrån arbetet men skulle då hamna i fängelse. De tycker att de är i helvetet. Dottern som befinner sig på scenen konstaterar att detta är paradiset. Replikväxlingen mellan dottern och kolbärarna avslöjar orättvisorna.

Läraren delar ut texten och låter eleverna läsa den tyst för sig själva. Vissa ord behöver förklaras som casino, fundament, schavottera, liksom

en del språkliga ålderdomligheter. Rollerna fördelas, vilket inte brukar innebära några problem. Replikerna behöver inte läras utantill. De elever som deltar ska däremot kunna läsa så klart, tydligt och naturligt att de som hör förstår allt.

Läraren har också tagit med tavelkritor och erbjuder dem som vill att fylla tavlan med de kulisser som Strindberg anvisar i scenen. Så gott som en hel klass kan bli engagerad i arbetet. Tavelmålningen brukar vara populär och många får plats att göra sitt bidrag. Så fylls tavlan med apelsinträd, blommor och vatten men också med det mörka inslaget, dammet och smutsen i kolhögen.

Under tiden övas läsningen. Replikerna flyter bättre och bättre. Läraren är med och hjälper till med tonfall, betoningar och en del svåra ord (bl a ålderdomliga som spisa, ärna etc). Eleverna gör upptäckter i texten medan de arbetar med den:

– Det är ju som i Sydafrika, där får ju inte svarta och vita bada på samma strand.

Någon talar om de inhägnade områdena som texten talar om och berättar att då hon var i England kunde hon ju inte heller gå som hon ville. Det är bra att vi har allemansrätten, tillägger hon.

– Man kunde inte tro att Strindberg var så här modern. Jag trodde han mest skrev om äktenskap och sådant.

Snart är den spelande gruppen klar liksom tavelmålningen, och scenen arrangeras framför den. Eleverna läser sina repliker. Några har redan lärt sina utantill.

Efteråt samtalar man om innehållet i scenen.

En replik som eleverna fastnade särskilt för och gärna ville diskutera var den som kolbäraren säger: ”och likvisso äro vi samhällets fundament, om ni inte får något kol buret, så slocknar spisen...”

Eleverna tog initiativ till en diskussion kring Advokatens och Dotterns replikväxling:

– Varför gör människorna ingenting för att förbättra sin ställning. . .

– Jovisst gör de, men alla förbättrare slutar i fängelse eller på dårhus.

Här gör eleverna jämförelser med bl a de fångar som sitter i fängelse av politiska skäl och som Amnesty sprider kännedom om. Någon ger också exempel på författare och vetenskapsmän som sitter i fängelse eller på mentalsjukhus för sina åsikters skull.

Kommentar

Scenen är alltså en bra utgångspunkt för diskussioner om olika arbetens status, om sociala orättvisor och motsättningar. Eleverna känner i texten igen sin egen tid. Men när eleverna har läst en litterär text om arbetar-

klassens villkor förr säger de: ”Så hemskt det var. . .” Underförstått: Så var det **då**. **Nu** är det bra. Och där lämnar vi ofta eleverna i sticket och går över till nästa läsupplevelse.

Eleverna tar gärna förändringar i samhället för självklara. Förkortningen av arbetstiden, rösträtten, arbetarskyddet, bättre löner, bättre bostäder och sjukvård – allt har liksom kommit av sig självt, tror eleverna.

Strindbergs Kolbärarscen kan vara upptakten till mera sammanhängande studier kring arbetarnas kamp mot orättvisor. Det hör till min läraruppgift att fylla ut luckorna i elevernas kunskaper, att visa hur arbetarrörelsen steg för steg har tvingat fram förbättringar i livsvillkoren. Till den litterära upplevelsen måste jag därför foga konkreta sakuppgifter, till exempel följande:

- Efter årtionden av upprepade krav tvingade arbetarrörelsen fram åtta timmars arbetsdag år 1917. Tidigare var arbetsdagen 10–16 timmar.
- En man – en röst. Allmän rösträtt genomfördes, under motstånd från de besuttna, år 1909, men kvinnorna i Sverige fick vänta på sin rösträtt till 1921.
- Inte ens hälften av industriarbetarna hade någon semester innan den blev lagstadgad år 1938. Då fick man en semesterdag för varje fullgjord arbetsmånad.

Förändringar kommer inte av sig själva, varken i skolan eller i arbetslivet. Intressemotsättningar skapar konflikter i samhällsutvecklingen och de måste göras synliga för eleverna.

– Jag vill att mina elever ska ha kamplust och sinne för solidaritet med sig ut i livet. Det kommer de att behöva, slutar högstadieläraren sin analys.

Splittringen på högstadiet

Att få tillräckligt med tid att arbeta med texter är ett problem för många lärare. ”Hur ska eleverna kunna ’stanna kvar’ i texten när allt ska ske på 40-minuterslektioner?” frågar en högstadielärare. Han fortsätter:

”På låg- och mellanstadiet är det möjligt att låta läsningen ingå i ett sammanhang och att stanna kvar i läsupplevelsen. Högstadiet kännetecknas av splittringen i ämnen och delar av ämnen. Ena gången läser eleverna en litterär text, som t ex Kolbärarscenen av Strindberg eller ett utdrag ur Zolas Den stora gruvstrejken. Det sker på svensktimmarna. En annan gång, ett annat år, läser eleverna fragment ur arbetarrörelsens historia i något so-ämne. Vid ett tredje tillfälle har de möjlighet att göra egna iakttagelser om arbetets villkor i samband med PRAO.

Samordna svenskämnet och so-ämnena! Det är den enda vettiga lösningen av dilemmat. Då får vi tid och möjlighet att skapa helhet i

studierna. Eleverna kan då skaffa sig djupkunskaper i stället för detta ytliga läsande för läsandets skull eller – oftast – för prov och betyg. En sådan helhetssyn var ju faktiskt en av grundtankarna bakom SIA-reformen 1976.” (SIA = Skolans Inre Arbete.) Samordningen kan t ex se ut så här:

Arbetets villkor

Förslag till uppläggning av ett arbetsområde

Då

Nu

Framtiden

Då			Nu	Framtiden
<i>Upptakt:</i> Kolbärrar-scenen			Prao	Framtidsfrågor bl a om robotisering och datorisering Arbetare besöker klassen
Den stora gruvstrejken	Kampen för reformer Några sakuppgifter kring lagar om arbetstider, arbetarskydd, rösträtt m m			
Rollspel, drama	Läsning, samtal Egna berättelser	Faktastudier	Egna iakttagelser, intervjuer, dagböcker	Samtal om vad eleverna sett och upplevt, om behov av förändringar i arbetslivet och om framtidsperspektiv

Det mesta vi gör får följer för framtiden

(Strövtåg av Rolf Edberg.)

De flesta barn lär sig läsa och utvecklar sin läsförmåga i skolan. När läsningen börjar fungera blir elevernas läsande tudelat: en läsning i skolan som för det mesta är styrd i fråga om textval, syften och textförståelse, en läsning på fritiden som eleverna själva tar initiativ till och styr. Den senare typen av läsning liknar den som vuxna ägnar sig åt.

När vi vill undersöka elevernas textförståelse sker det som regel med frågor som någon eller några andra än läsaren ställt efter en analys av innehållet. Samma frågor riktas till alla läsare och bygger på en bedömning av vad en eller flera vuxna funnit vara viktigt, nödvändigt och intressant att plocka fram ur texten. Den bedömningen behöver inte överensstämma med vad den enskilde eleven ser och upplever som viktigt och intressant från sina utgångspunkter. I princip blir varje läsa-rens första möte med texten unikt. Går det att göra det unika synligt?

Visst bör det vara möjligt att komma en bit på väg. Det första man bör göra är att söka undanröja det som kan blockera upplevelse och förståelse. Inte genom att "tvätta" texterna, förenkla dem och ta bort ord som man tror är svåra, utan framför allt genom att överlåta initiativet till läsaren.

Behövs det frågor som sätter igång läsningen ska de vara öppna och inte styra mot givna svar. Frågorna ska inte heller leda läsaren att fundera över vad den som vill att texten ska läsas egentligen är ute efter. De öppna frågorna bör stimulera läsaren till att i ett djupare studium av texten tillföra egna frågor och tankar, som berikar, fördjupar, vidgar, förtydligar, exemplifierar och förklarar innehållet. Härmed ökar läsarens inflytande över arbetet med texten och drar med nödvändighet in hans kunnande, erfarenhet och kreativitet.

Resultatet av läsarens möte med texten blir något mera än summan av text, läsarförståelse och läsarupplevelse och skulle kanske kunna tillföra textförfattaren något om han kunde delta i samtalet.

Rolf Edbergs text Strövtåg (hämtad ur Läsdiagnos och läsundervisning i grundskolan) användes i en åtta för att undersöka elevernas läsförståelse på andra villkor än dem som brukar gälla, och samtidigt ge eleverna lite synpunkter användbara i ett arbete om framtiden.

Läsningen fick den här uppläggningsen:

- Vilka meningar i texten tycker **du** är mycket viktiga? Ringa in fem stycken.
- Vilka fem nyckelord väljer du att stryka under?
- Finns det något väsentligt som du tycker att författaren har missat i behandlingen av problemområdet som texten tar upp? Notera dem.

□ Vad anser du om texten? Är den lätt, lagom, svår att begripa?

Här följer resultatet från tre elever med skiftande läsförståelse.

	A. Pojke	B. Pojke	C. Flicka
<i>Textsvårighet</i>	Lagom	Lagom	Svår
<i>Fem viktiga meningar</i>	<p>Så snart vi står i begrepp att göra ett ingrepp i naturen och landskapsbilden, ingrepp som kan bli oåterkalleliga, borde vi fråga oss hur framtidens människor kan tänkas vilja se sin bygd och sitt land.</p> <p>Det är ju ett biologiskt behov som människan fört med sig från sin långa naturtillvaro.</p> <p>Länkar som brister – djur som utrotas, växter som försvinner – kan aldrig ersättas.</p> <p>En miljon miljarder kronor, 6% av världsbNP, läggs årligen på rustningar.</p> <p>Tänk om alla dessa pengar, allt detta material, allt detta arbete och all denna intelligens i stället kunde sättas in på att göra livet drägligare för de fattiga folken och framtiden hyggligare för kommande släkten.</p>	<p>När vi måste göra ingrepp i naturen – och det måste vi varje gång vi bygger en ny väg eller ett nytt bostadsområde – borde vi börja att fråga oss hur vi ska göra ingreppen så skonsamma som möjligt.</p> <p>Ska verkligen den naturskönhet vi unnar framtidens människor vara undantag, museiföremål?</p> <p>Länkar som brister – djur som utrotas, växter som försvinner – kan aldrig ersättas.</p> <p>Liksom floden finns där med sin kontinuitet borde vi se oss själva som delar i en lång livskedja, där nuet bara är ett bindestreck mellan det förgångna och framtiden.</p> <p>Tänk om alla dessa pengar, allt detta material, allt detta arbete och all denna intelligens i stället kunde sättas in på att göra livet drägligare för de fattiga folken och framtiden hyggligare för kommande släkten.</p>	<p>Alltför ofta handlar vi ju som om framtiden inte fanns med i vår föreställningsvärld.</p> <p>Det mesta vi gör får ändå följer för framtiden.</p> <p>Ska verkligen den naturskönhet vi unnar framtidens människor vara undantag, museiföremål?</p> <p>Även på annat sätt gör vi tillvaron fattigare för våra efterkommande.</p> <p>Det ansvar vi har inför de ännu ofödda är inte att ge dem livet utan att ge dem ett anständigt liv.</p>
<i>De fem viktigaste nyckelorden</i> 1 = viktigast	Natur och landskapsbild Museiföremål Pryljakt Livskedja Krigsmateriel	Icke förnyelsebara Framtiden Ingrepp Museiföremål	Föreställningsvärld Ansvar Följder Museiföremål Efterkommande
<i>Saknas i texten</i>			Vår viktigaste syrekälla: regnskogen Människor som svälter Politik

Kommentar

Alla tre har lyft fram centrala tankar i essän och tycks ha förstått huvudlinjerna. Att försöka ta ställning till vilka meningar som är mer centrala än de andra och på den grunden bedöma kvaliteten på läsandet är absurt – och omöjligt. Värde av en läsares åsikt är inte beroende av en jämförelse med andra läsares. Däremot är det viktigt att eleverna i ett samtal efter läsningen får motivera och argumentera för sina åsikter i en strävan att gemensamt utreda vad som står och inte står i essän. Där kan man finna kvalitativa skillnader i deras sätt att tolka essän.

Vad tycker eleverna att Edberg har missat i sin essä? Två av dem har inte givit något svar på den frågan, medan den tredje har tagit upp tre områden eller begrepp som saknas. Här finns en förmåga till kritisk granskning eller fördjupning, som kan bero på större kunskaper eller djupare intresse för de frågor som Edberg tar upp i sin essä. Intressant är det då att se att denna läsare funnit texten svår – det gjorde inte de andra.

En avslutande synpunkt. Elevernas sätt att läsa Strövtåg visar att deras kännedom om de stora samhällsfrågorna i tiden är en förutsättning för att de ska kunna läsa och förstå texten. Vad innebär detta konstaterande för läsundervisningen?

Vägar till förståelse

De åtta exemplen kunde ha hämtats från nästan vilken grundskola som helst. Varför har de samlats i ett kapitel med rubriken Läsares möte med texten?

Hur vi än organiserar litteraturundervisningen, så måste där finnas ett stråk av gemensamt arbete med sagor, berättelser och dikter som vi tror har något att ge våra elever, ett arbete där elever och lärare redovisar sina tolkningar och går vidare i ett gemensamt sökande efter mening och betydelse. I det arbetet får man inte lämna åt slumpen att avgöra vilka elever som ska få behållning av läsningen. Därför lämnar man inte eleverna åt sin egen privata tolkning av berättelserna de läser. Man uppmuntrar till samtal och diskussioner, där de konfronteras med kamraters och lärares sätt att läsa och förstå och där de upptäcker flera av textens dimensioner än vad en första genomläsning lovar.

Exemplen visar hur mycket arbete som faktiskt måste till, om vi verkligen vill till få stånd ett möte mellan eleverna och de tankar, idéer och erfarenheter, de verkligheter, fantasier och utopier som rymms i en saga, en berättelse, en dikt eller en scen ur ett skådespel.

Nyare forskning om hur man läser litteratur beskriver på olika sätt olika läsares möten med texter. Skolan har mycket att lära av denna receptionsforskning. Lika många av föreläsarna för receptionsforsk-

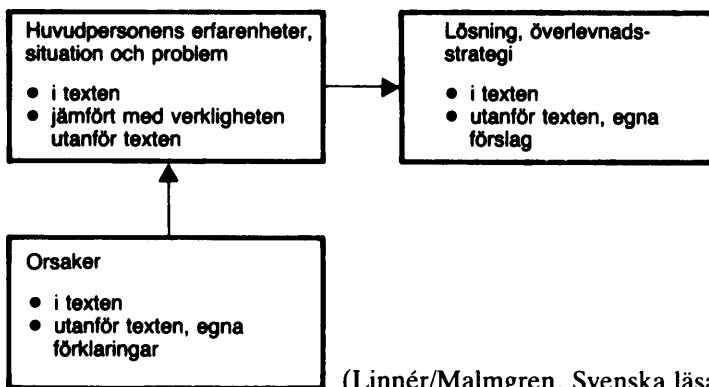
ningen betonar amerikanaren David Bleich hur viktigt det är att erkänna den personliga dimensionen i textläsningen. Utgångspunkten för litteraturpedagogiken är enligt Bleich inte själva texten utan elevernas omedelbara reaktion på den. De första spontana och personliga reaktionerna på en text bör på något sätt dokumenteras och bevaras för att kunna användas i undervisningen, säger han. Där blir de "förhandlingsbara" i samtal som handlar både om texten och om de olika "elevtexter" som vuxit fram under läsningen (Malmgren 1985).

I klasser på 25 till 30 elever är det svårt för andra än de mest talföra att föra fram sina tolkningar och frågor. Tiden vill inte räcka till. Hur kan man då få igång ett erfarenhetsutbyte där de allra flesta av eleverna är med? I Tala (Liber 1985) finns många exempel på hur man kan organisera samtal så att fler kommer till tals. Se framför allt Det kunskapssökande samtalet (s 51–60) samt Samtal i små och stora grupper (s 145–149). I Läsdiagnos och läsundervisning i grundskolan (Liber 1985) finns en rad exempel på hur man kan bygga upp samtal om en text. Samtalen kan förberedas eller fortsätta i skrivande. Att skriva ger många elever möjligheter till fördjupning. De utmanas att fundera över egna upplevelser och iakttagelser, att stanna kvar i textvärlden och inte bara lägga undan boken och fråga efter nästa på jakt efter ständigt nya upplevelser.

Eleverna kan också börja med att måla sina upplevelser av texten eller med att gestalta dem i drama. Både målandet och dramat ger konkreta, iakttagbara utgångspunkter för en fortsatt bearbetning av berättelsen, sagan eller dikten.

Att förstå texten – och att få grepp om egna erfarenheter och kunskaper

Här följer en schematisk skiss av en arbetsuppläggning, där man som lärare medvetet uppmuntrar eleverna att dra in egna erfarenheter och synpunkter i arbetet med en berättelse man läst.



(Linnér/Malmgren, Svenska läsare, s 63.)

Vad behöver läraren kunna?

Först och främst behöver man som lärare ha läst berättelsen eller dikten så väl, att man kan ta upp tanketrådar och associationer som kan tyckas ligga långt från det centrala innehållet men som ändå kan utgöra förbindelser mellan elevernas tankevärldar och berättelsen man läst. Man behöver kunna analysera både innehåll och form. Ibland behöver man grundliga kunskaper om författaren och det samhälle han levde i. Man behöver känna till värderingar, föreställningar och samhällsförhållanden som ligger bakom de berättelser man läser. Det gäller tex texterna av Zola och Strindberg i det här kapitlet. Man behöver också ha ett öga för tidstypiska drag som präglar vad man läser och som bör lyftas fram för att eleverna ska kunna utnyttja dem i sina tolkningar.

Men kunskaperna ska inte användas urskiljningslöst. Analyser inriktade på texternas formella uppbyggnad blir värdefulla, om de ökar elevernas möjligheter att förstå texten. Författarperspektiv blir intressanta, då de bidrar till att meningen med texten blir tydlig.

Studierna av tex texternas formella uppbyggnad är alltså inget självändamål, men ibland viktiga. Och ibland behöver eleverna studera textbyggnad, när de förbereder eller arbetar vidare med sitt eget skönlitterära skrivande.

Men de här traditionellt viktiga litteraturhistoriska eller litteraturvetenskapliga kunskaperna är inte nog, om man som lärare strävar efter ett elevernas möte med texten. Då måste man också skaffa sig kunskaper om läsarnas värderingar, erfarenheter och föreställningar och om det samhälle och den kultur de växer upp i.

Lika lite som författaren en gång skrev sin berättelse i ett lufttomt rum, lika lite kan man lägga upp läsningen utan att ta hänsyn till elevernas sociala situation. Hur man lägger upp arbetet med en novell, en saga eller en dikt beror också i hög grad på det arbetssammanhang man är inne i och de syften man har. Exemplet här visar att ett litteraturarbete med anknytning till elevernas erfarenheter kan leda både till förståelse av berättelserna man läser och till ökade möjligheter att förstå egna liv, livsförhållanden och livsvärden.

I arbetet lär eleverna känna varandra. De lär sig att förstå olikheter och de lär sig att respektera varandra trots de motsättningar i åsikter och uppfattningar som ofta kommer i dagen. Större tolerans för olikänkande men också större medvetenhet om vad man själv vill kämpa för eller emot – så kan man också beskriva vad eleverna kan vinna, förutom läsoplevelser och kunskaper, i ett litteraturarbete där läsarens möte med texten står i centrum.

I ARBETSENHETEN

I flera av exemplen i detta kapitel läggs huvudvikten vid vad eleverna kan få syn på *genom* litteraturen. Elevernas kunskapsutveckling står i centrum.

Med hjälp av samtal, skapande verksamhet i bild, drama och fri skrivning vill läraren att eleverna ska "stanna kvar" i texten. Elevernas egna erfarenheter och kunskaper förs in i arbetet, som syftar till att utveckla elevernas kunskaper om jaget och omvärlden.

Planera läsningen av en bok, en berättelse, en saga som passar in i ett givet sammanhang i arbetet.

- Välj texter och arbetsupplägning för klasserna i arbetsenheten. Jämför erfarenheter och resultat.
- Diskutera behov av förändringar i vad den lokala arbetsplanen säger om litteraturundervisningen.

4. Att välja litteratur

De mest krävande uppgifterna för lärare som undervisar i svenska i grundskolan ligger förmodligen i huvudmomentet Läsa. Det momentet är mer dynamiskt till sin karaktär än många andra. Substantivet, predikatet, j-ljudsstavningen, talstreckket, ordbildningen och språkhistorien är i stort sett oföränderliga från år till år. Men i läsandet finns ständigt oroande förändringar inbyggda. Själva läsförmågan utvecklas eller stagnerar ibland utan att man ser orsakerna, läslusten åker berg- och dalbana och läsvanorna kan vara orubbliga som granit eller sköra som glas. Det sista gäller både elever och lärare.

Eleverna ska ha givande kontakter med böcker. Det ska lärarna också. Dessutom ska lärare och elever *mötas* i upplevelser och reflektioner kring texterna – i ett utbyte av tankar och idéer.

Olika synsätt och kulturer möts, laddade med värderingar och fördomar – och mötena blir falska, formella och särande. Men har läsarna samma smak och besläktade värderingar blir mötet enande, stärkande och lugnande. Man upptäcker eller uppnår en värdegemenskap, som kan bli en uppfordran till gemensamma handlingar men som också kan ge en trygghet att fly till från hårdare verkligheter.

Massmarknadsböckerna driver in kilar i värdegemenskapen. För många lärare saknar de kvalitet. De är motståndare och rivaler som ska avväpnas eller hållas på avstånd från kulturlivet i skolan. Men för de flesta av eleverna är de trogna vänner att fly till, att drömma sig bort med – eller bilder som bekräftar deras perspektiv på livet.

Och många lärare läser dem utan att vilja ta in dem i skolan.

Det finns annat som oroar. Varje år kommer det ut bortemot tusen nya barn- och ungdomsböcker. Det har redan hunnit bli flera tusen sedan läroplanen, Lgr 80, infördes. Titlarna inom vuxenlitteraturen ökar också i antal. Hur ska man undgå att drunkna i bokfloden?

Stöttas yrkesverksamheten av ett starkt personligt intresse för litteratur, är det inga problem. Är litteraturen däremot ett av lärarens många fritidsintressen, får den tid därefter. Men trycket att läsa mera finns som ett ständigt dåligt samvete. Man vill hålla sig à jour för att kunna vägleda sina elever. Man vill kunna berätta om böcker som man tycker om på ett så levande sätt att eleverna blir fascinerade och hittar vägen till egen läsning. När eleverna tar initiativ och berättar om sina favoriter, vill man vara så beläst att man kan möta dem i samtal om böcker och författare.

Man vill inte gå som en främling i bibliotekens avdelningar för barn- och ungdomslitteratur.

Man vill kunna råda eleverna i val av böcker både för fritiden och för arbetet i skolan. Vilka böcker ska jag föreslå för den gemensamma läsningen i olika sammanhang? För enskild läsning? Vad vill eleverna helst läsa? Vad är Sven och Mia intresserade av i år? Hur ska vi organisera läsningen av de böcker vi har?

I verkligheten blir det ofta så, att man – på gott och ont – håller sig till den litteratur man själv läst och lärt sig tycka om. Man håller sig år efter år till det urval som skolan erbjuder. Man håller sig till säkra kort. Kanske utvidgar man urvalet lite kring något enstaka arbetsområde eller tema. Och skolan förnyar långsamt bokförrådet. Men det är svårt att spränga de gränser för förnyelse som ekonomi, bristande kunskaper eller tidsbrist sätter. – Så långt högstadielärares funderingar.

Att välja litteratur är svårt. I det här kapitlet får läsarna möjligheter att spegla egna sätt att välja litteratur, att jämföra bokurval och få idéer men kanske också konstatera att egna favoriter eller nyckeltexter saknas. Men först en glimt av historiens perspektiv på lässituationen för dagens barn.

Dagens och gårdagens barn

Författaren Vilhelm Moberg föddes 1898 i Algutsboda socken i Kronobergs län. I en liten självbiografisk skiss med titeln Brodd ger han några glimtar av den läshunger som var en ”ständigt värkande, ständigt pinande” plåga för honom när han var barn.

”Den hungrande fantasien nöjde sig med den uslaste näring, kastade sig över allt, förtärde allt, om det nu var smältbart eller icke. Slumpen valde min lektyr. Ena gången fann jag på vinden Moodys väckelsepredikningar och uppskakades in i mårgen av hans helvetesbeskrivningar. Andra gången kom en gårdfarihandlare och skänkte mig ett blodrött Nick Carter-häfte – jag frossade i och stormnjöt av denna gåva från himlen. För mig fanns inga böcker alls, sålunda icke heller några förbudna. Jag var min egen censor.

Många gånger grät jag av förtvivlan.

Min allra starkaste upplevelse förskaffade jag mig på ett något originellt sätt.

Uppe i byn hade mor fått en bunt tidningar, varmed hon

tapetserade kökskvisten. Innan jag fick veta något om fyndet hängde tidningarna uppklistrade på tak och väggar. Jag började läsa, uppkleven på en stol. Det var en läsning, som grep mig ögonblickligen. Tidningarna bestod av en följetongsbilaga till Aftonbladet: Jules Vernes Den hemlighetsfulla ön.

Men någon vidare givande läsning kunde det ju inte bli så länge lektyren också skulle tjänstgöra som tapet. Jag kunde inte få något sammanhang i händelserna. Och att läsa i taket var en ren omöjlighet. Jag fann dock på råd. En gång, när jag var ensam inne, skar jag loss hela tidningstapeten med en kniv. Det blev kanske hundra pappersbitar, men jag lyckades ställa samman dem i den rätta ordningen. Längre bevarade jag Den hemlighetsfulla ön i mina gömmor – en hög tidningspapper, fullt av intorkat vetemjölsklister. Tyvärr saknades slutet – det fick vara med det, tills jag kom över boken flera år senare. ”Tapetläsningen” var min första bekantskap med den litteratur, som var den rätta för mig vid denna ålder.

Jag minns hur ond mor blev över mitt tilltag. Men omsider blev det nya tapeter i kökskvisten, och de fick vara i fred för mig, ty de bestod av otryckt papper. En säkerhetsåtgärd som ansågs absolut nödvändig.”

(Moberg: Berättelser ur min levnad, Bonniers 1968.)

Vilhelm Moberg var inte ensam om sin läshunger. I hans generation och i många decennier framåt växte arbetarbarnen både på landet och i städerna upp utan egentlig tillgång till böcker utöver de få de läste i skolan. I Regnspiran berättar Sara Lidman om barnen Linda och Simon som står framför tidningstapeten och läser om nödår, mord och hals-huggning, om kungens fest och drottningens sjukdom.

Böckerna saknades, men de muntliga berättelserna levde. Barnen fick sitta med de vuxna och lyssna när de berättade om liv och människor, om mystiska händelser och skrämmande upplevelser. ”Till och med luffarna fick ett större värde av att de gick omkring i stugorna och berättade skrönor”, säger Kerstin Johansson i Backe i en intervju. ”När man firade skymning i stora kök och inte hade råd att tända ljusen så tidigt, då var det alltid någon som började berätta en historia. Och barnen lyssnade. I Ångermanland berättar man fortfarande på sina håll och sätter en ära i att berätta så bra som möjligt. Det är ju en tusenårig tradition att sitta tillsammans och berätta för varandra.”

(Ur: Bakom fasaderna. En bok om kulturarbete i skolan, 1986.)

Dagens barn är inte svältfödda på historier. De lever i en värld fylld av brokiga fantasier, bilder och ljudeffekter. Fantasivärldar framställs för dem av en internationell starkt specialiserad serieindustri, en snabbt

expanderande TV- och videomarknad och en leksaksindustri som inte bara tillverkar redskap för lek utan mer och mer utformar sammanhängande scenbilder att gå in i. Men historierna är ofta utformade för att passa en internationell kundkrets. Filmerna och videobanden speglar sällan barnens direkta erfarenheter, deras liv eller deras lokalsamhälle. Och barn lär ofta känna seriefigurer i TV-filmerna bättre än de känner sina grannar eller människor som betytt mycket för den trakt där de växer upp.

Dagens barn känner kanske inte spontant läshunger. Böckerna måste konkurrera med påträngande elektroniska medier. Men viljan att läsa kan väckas av böcker som speglar deras liv och deras förhållanden, som låter dem möta gestalter som de kan identifiera sig med, som ger spännande bilder av människors liv genom historien eller utopier att pröva i tankar om framtiden. Valet av litteratur är kanske både svårare och mer betydelsefullt för dagens barn än det var för Vilhelm Moberg och hans generationskamrater.

I många exempel i den här boken finns tämligen detaljerade redovisningar för läsning av sagor, berättelser och dikter, redovisningar som kan vara till stöd vid val av litteratur för olika elever och olika lästillfällen. Här görs ett försök att sätta in litteraturläsningen i större sammanhang för att pröva vilka riktlinjer det kan ge för val av litteratur.

Väsentliga frågor bör styra valet av litteratur

1. Vilka erfarenheter av barns och tonåringars liv i hem, skola och samhälle är så viktiga för eleverna att de bör tas upp i arbetet i skolan?

Vilken litteratur är en tillgång i arbetet?

2. Vilka värden i vår tillvaro är så viktiga, att skolan bör slå vakt om dem och söka utveckla dem? Vilka centrala mänskliga och samhällsliga värden?

Vilken litteratur hjälper eleverna att upptäcka, utforska och solidarisera sig med dessa värden?

Vilken litteratur kan öppna deras ögon för det som hotar dessa värden?

Vilka författare och litterära gestalter kan tjäna som förebilder i kampen för dessa värden?

3. Vilka händelser, skeenden, tankar och idéer, människor, folkrörelser och tidsströmningar har bidragit till att ändra världen i elevernas hembygd, i landet eller internationellt? till att skaka om och förskjuta maktstrukturer? till att vidga friheten för folkgrupper, raser, kvinnor, barn? till att befria människor från materiellt och andligt förtryck?

Vilken litteratur speglar alltså väsentliga förändringar i människors villkor och vad som åstadkommit förändringarna?

4. Vilka sociala och kulturella förändringar i samhället är särskilt betydelsefulla för ungdomars val av identitet och samlevnadsformer? Vilka är de väsentliga framtidsfrågorna för dem?

□ Vilken litteratur är en tillgång i diskussionen om nuet och framtidsfrågorna sedda ur ungdomarnas perspektiv?

De här fyra frågorna gäller i hög grad innehållet i arbetet. Svaren måste utformas med hänsyn till det förhållandet att Sverige i dag är ett land där många kulturer och många olika livsmönster hör hemma. Begrepp som hembygd, kulturarv och historisk förankring är inte ensartade. De rymmer många olika perspektiv och kan inte längre behandlas i skolan utan hänsyn till de olika minoritetsgruppernas värdegemenskap, historia och nutida förhållanden eller till olika samhällsgruppers sociala och kulturella arv. De kan inte heller tas upp ur enbart nationella perspektiv. Att vidga och fördjupa elevernas förståelse för människor och förhållanden utanför våra gränser är en uppgift för skolan.

5. De fyra frågorna handlar om väsentliga innehållsområden, väsentliga därför att de rör huvudnerven i bildningsgången genom skolan. Till dem bör man koppla en femte fråga om den konstnärliga eller estetiska dimensionen.

Frågan om böckernas konstnärliga dimensioner har minst två aspekter. Det gäller dels om författaren i sin gestaltning av människor, händelser och livssituationer eller samhällsförhållanden lyckas bryta igenom läsarnas vanetänkande och vaneseende för att de ska upptäcka nya möjligheter att förstå, nya drömmar och utopier. Denna aspekt gäller alltså konsten som kunskapsform.

Den andra aspekten gäller olika litterära uttrycksmedel. Det gäller tex att hitta böcker där författarna medvetet använt humor, satir och ironi för att avslöja, uppmuntra och roa. Eller där centrallyriken och naturlyriken kan bli vägar in i språkets rum, ibland med sångens och musikens hjälp.

De fem frågorna är med avsikt allmänt ställda. Men de ger ändå utgångspunkter för val av litteratur och för en granskning av den litteratur som finns i skolbiblioteket eller som en grupp elever läst under åren i grundskolan. Läs igenom litteraturlistorna på s 75, 134 och 146 och ta ställning till om de i stort svarar mot de fem frågorna ovan.

Ett steg längre i analysen

När man väljer böcker för ett arbetsområde eller ett tema, måste man gå ett steg längre i analysen. Böckerna ska ju läsas av en specifik grupp elever med speciella intressen, kunskapsbehov och läsförmåga. Följande frågor kan ge en vägledning i den fortsatta analysen:

1. Kan eleverna använda sina upplevelser och erfarenheter i tolkningen av texten? Eller ligger den för långt från deras inlevelseförmåga för att den ska vara lämplig? Kan de läsa den om de först får aktualisera sina erfarenheter i ett inledande arbete (samtal, bild, skrivande eller andra studier)? Kan eleverna på någon punkt känna igen sig i texten, så att de kan tänka, skriva, diskutera, dramatisera etc kring de skeenden, händelser, gestalter och idéer som de möter? Igenkännande och identifikation är nyckelord i det här perspektivet på texterna.

2. Den andra frågan blir självklar: Ger böckerna nya upplevelser och erfarenheter? Kan de bidra till att elevernas egna tankar, känslor och uppfattningar blir klarare och tydligare för dem? Lär de känna sig själva i någon mån? Kan de överskrida sina egna erfarenheter och gå vidare? Nå fram till fördjupade insikter? Få perspektiv?

3. Så till en praktisk men avgörande fråga i en klass med en heterogen grupp elever. Finns det böcker som är olika i svårighetsgrad och komplexitet? Dvs finns det böcker som passar för de avancerade läsarna, för genomsnittsläsarna och för dem som har lässvårigheter? Varje elev måste kunna hitta böcker som ligger rätt i förhållande till läsförmåga och mognad.

OBS! Med ett för den enskilde läsaren intressant och spännande innehåll kan läsförmågan ibland överskridas. Å andra sidan kan den alltför förenklade texten vara omöjlig att forcera – den konstruerade lättheten kan bli en bromskloss både för intresset och förståelsen och för utvecklingen av läsförmågan. Talböcker eller högläsning kan ibland vara motiverade vägar till texter som är för svåra för läsning på egen hand.

Klassiker

Att en bok räknas till klassikerna betyder inte att den självklart ska läsas av eleverna i grundskolan, inte ens om den är en barn- och ungdomsbok. Väljer man böckerna efter kriterierna som redovisats i frågorna ovan, kommer många klassiker att läsas och läsas återigen. Gå tillbaka till litteraturlistorna och undersök vilka klassiker som är med. Försvarar de sin plats? Är deras budskap giltigt för barn och tonåringar i dag, fastän gestaltade för länge sedan? Finns där en gestaltsförmåga, en konstnärlig skärpa, som tvingar oss ut ur vaneseendets schabloner? Ett laddat och fantasieggande språk?

Kan barn och tonåringar möta huvudpersonerna som levande och samtida? Leva, lida och glädjas eller sörja med dem? Se deras förtryck, deras kamp och deras underkastelse eller seger över vidriga förhållanden? Sådana klassiker kvalificerar sig för litteraturläsningen i skolan.

Två sorters kunskaper

Valet av litteratur borde bygga på minst två sorters kunskaper: om barn och tonåringar i dag och om litteratur. Det kan sällan göras enkelt efter bibliotekens genrelistor eller kronologiskt uppbyggda listor i litteraturhandböcker. Man måste söka böcker för elever i bestämda sociala situationer och för bestämda arbetssammanhang. Gör man det, ökar utsikterna att eleverna/läsarna ska kunna skapa mening av det de läser, vare sig det är hundra år gamla folkliga berättelser, nya science fictionböcker, serier eller etablerade klassiker. Vi kan hoppas att skaran av läsare växer, läsare som med nyfikenhet tar en klassiker ur hyllan för att genom egen läsning ta reda på vad den har att ge.

Vad läser man i grundskolan?

På s 75 finns en förteckning över vilka böcker, berättelser och dikter, som elever i en skola läst under en treårsperiod på lågstadiet. Här följer en lista för mellanstadiet utarbetad av lärare och bibliotekarier tillsammans samt en utförlig redovisning för tre års läsning av skönlitteratur i en högstadielklass. Redovisningen för högstadiet tar upp både metod- och organisationsfrågor, därför att dessa ofta är mer komplicerade där än på lägre stadier. Resonemangen gäller dock i många fall hela grundskolan.

Redovisningarna speglar alla tre ett arbete som letts av särskilt litteraturintresserade lärare. De är stickprov från grundskolan, inte avsedda att vara mönster, snarare underlag för diskussioner om litteraturval och läsning på den egna skolan.

Boklista för mellanstadiet

Ett personligt urval gjort av några litteraturintresserade mellanstadielärare och en barnbibliotekarie.

För högläsning och samtal

Vissa böcker vinner på att läraren läser högt och samtidigt ger text historiska bakgrundsfakta. Välj en bok som Du själv tycker om. Då läser Du bättre och mer engagerat. Läs någon gång en rolig bok – det är skönt att skratta tillsammans!

Andersen, L E: Häxfeber

Berger, Y: Förändringen

Cedering, S: Grisen som ville bli ren

Gripe, M: Tordyveln flyger i skymningen

Helander, G: Åk hem, Li Fong

Holm, A: Jag är David

Houston, J: Kajak – en berättelse om mod

Johansson i Backe, K: Som om jag inte fanns

Kirkegaard Lund, O: Gummi-Tarzan
Larsson, M: Gatpojken
Linde, G: Den vita stenen
Lindgren, A: Ronja Rövardotter
Linklater, E: Det blåser på månen
Magorian, M: Godnatt, Mister Tom
Mebs, G: Söndagsbarn
Pettersson, W: Förlorat land (årskurs 6)
Reuter, B: Busters fantastiska värld
Sommerfelt, A: Vägen till Agra
Sundh, K: Det händer så mycket
Stark, U: Dårfinckar och dånicker
Svedelid, O: Mor är ingen häxa
Thorvall, K: I stället för pappa
Wernström, S: Trälarnas framtid
Widerberg, S: Hasse, tre böcker
Zak, M: Barrikaden

För tyst läsning

Bäst är om böckerna finns i flera exemplar i klassrummet.

a) Böcker av de författare som nämndes under "högläsning".

b) Lättlästa böcker:

Bourgerat, P: Vargen
Eriksson, S: Lilla Vargen
Fisker, R: Huset med de svarta maskerna
Lagercrantz, R: Jättevänner
Norrlid, C-A: Vandalerna
Ekholm, L: Den största kusligheten
Riel, J: Norrut!
Sandin, J: Den långa resan till Amerika

c) Något svårare:

Beckman, G: Att trösta Fanny
Brattström, I: Ravindras väg från byn
Bylock, M: Solstenen
Bødker, C: Silas och våldgästen
O'Brien, R: Nihms hemlighet
Edelfelt, I: Drakvinden
Ekerwald, C G: Jagad
Engqvist, H-E: Tredagarskriget
Engström, C: Barbro
Eriksson, S: Vinna eller försvinna
Haugen, T T: Det kom ett skepp till Björgvin
Lundgren, M: Åshöjdens Bollklubb
Masfield, J: Midnattsfolket
Nichols, B: Trädet som kunde niga
Nöstlinger, Ch: Rosa Riedl
Straetfield, N: Balettskorna

d) Klassiker:

Aisopos fabler
Gudasagor, nordiska och antika

Sagor ur Tusen och en natt (Ny serie, förenklad): Alladin, Del I och II, Eben-
holtzhästen, Ali Baba och de fyrtio rövorna, Hassan i kalifens säng
Defoe, D: Robinson Crusoe
Dickens, Ch: Oliver Twist
Lagerlöf, S: Nils Holgersson
Martinson, M: Mor gifter sig
Verne, J: Jordan runt på 80 dagar
Twain, M: Huckleberry Finn

Se vidare litteraturlista i kapitel 6, s 192.

Lyrisk

Det är bara i undantagsfall som elever läser dikter på eget initiativ. Många lärare lägger in lyrikperioder, tex tre veckor varje termin, då klassen får läsa och skriva dikter. Det blir mycket högläsning, som bör vara väl förberedd.

Dikter kan frigöra elevernas eget skapande och ge dem lust att själva skriva. Många författare lär ut metoder för att skriva dikter tillsammans med barn vid sina besök i skolorna, tex Kerstin Johansson i Backe och Siv Widerberg. Detsamma gör också tex Sven Nyberg, Lärarhögskolan, Luleå, på studiedagar och fortbildningskurser.

Diktboken av Kerstin Rimsten-Nilsson (Liber) innehåller ett bra urval av dikter för skolbruk, dessutom förslag på fler dikter och metoder. Stig Dagermans Dagsedlar finns inte med där men rekommenderas.

I arbetet med lyrik gäller att lärarens personliga intresse är av avgörande betydelse. Välj dikter som du själv tycker om.

Böckerna på högstadiet

På våren innan jag tar emot en ny sjuva gör jag några besök hos klassen på mellanstadiet. Klassen kommer också till oss på högstadiet där den under en dag bekantar sig med lärare och miljö. Ett naturligt samtalsämne vid besök är bl a litteratur som ju kan vara en gemensam referensram där alla har något att berätta. Vad har ni läst tillsammans? Tycker ni att det är roligt att läsa? Har ni bänkböcker? Läser läraren högt för er? Brukar ni göra dramatiseringar av det ni läser?

Vid mitt senaste besök i min blivande sjuva kom hela klassen på så sätt i gång med att berätta om Sven Wernströms Resa på en okänd planet som alla läst. En grupp hade gjort en teaterpjäs av några avsnitt och övriga elever hade valt andra avsnitt i ett tema – Vår planet – som de genomfört i svenska – oä – slöjd. Jag brukar förstås också tala om vad vi läser och hur vi lägger upp arbetet på högstadiet. På så sätt får vi en första givande kontakt kring något vi har gjort och ska göra. Vid dessa tillfällen, liksom i klasser på högstadiet, har jag frågat eleverna vad de tycker är roligast i svenskämnet. I klasser där man arbetar både med läroböcker

och övningsböcker men där man också skriver mycket själv, läser och gör rollspel har svaret mycket ofta blivit: "Att skriva berättelser, läsa böcker och spela teater." Jag har tagit fasta på detta och försöker ägna så mycket tid som möjligt åt läsning och skrivning. Ofta dramatiserar vi också texter vi läst.

Eleverna läser dikter, sagor, noveller, böcker och avsnitt ur böcker dels i planerade ämnesområden, ibland i samarbete med so- och no-ämnen, och i läsecirklar, dels i mer improviserade former, då jag fångar tillfällen i flykten.

Sådana tillfällen kan t ex vara då vi ska ha idrottsdag med simning eller kanske skidåkning och vi läser avsnittet Icke Simkunnig ur Siv Widerbergs bok Snart sjutton eller novellen Favoriten i Hans Erik Engqvists samling "Odjuget". Eller det kan vara en dag i oktober då första frosten har tagit astrarna och vi läser Werner Aspenströms dikt Oktober eller det är den första jublande vårdagen och jag plockar fram Diktonius' dikt om den lustiga våren:

Får jag kyssa dig på handen, lilla enrisbuske,
och lägga armen kring dig, stora sten?
Får jag kittla dig i skägget, mossetuva du,
och bita i din silvernäver, björk?

När tidningarna berättar om oroligheter i Sydafrika kanske vi läser och dramatiserar scener ur James Matthews novell Parken som handlar om apartheid eller ett kapitel ur Gunnar Helanders Den vite mannens stövel. Inför julen tar vi fram Viktor Rydbergs dikt Tomten och Selma Lagerlöfs berättelser Julklappsboken eller En julgäst. I studier av hembygden vid sekelskiftet har vi läst dikter av Fröding och Dan Andersson.

Så ofta som möjligt försöker jag koppla ihop litteraturen med elevernas egna vardagsupplevelser i hopp om att de ska lära sig använda litteraturen som redskap i livet, som stöd eller åtminstone som ett slags raster eller mönster som gör livet mer fattbart. Detta är en seriös målsättning som inte utesluter humoristiska texter som Tage Danielssons Sagor för barn över 18 år eller spännande, kusliga som F. M. Crawford's Överkojen eller Mistluren av Ray Bradbury.

I skolornas antologier och diktsamlingar, sagoböcker och mytsamlingar finns en ständig källa för högläsning och tyst läsning, för bredvidläsning och för en stund som blir över. Mestadels lägger jag upp litteraturarbetet metodiskt i ämnesområden och med texter av olika svårighetsgrad och med olika inriktning för elever med skilda intressen.

Ett nära samarbete med biblioteket är nödvändigt för att vi ska få önskad bredd och variation i bokurvalet. Vår bibliotekarie kommer ibland till klassen och presenterar nya böcker, ger råd och inspirerar till läsning.

Flytande gränser

Jag ska här ge en översikt över hur litteraturläsningen ser ut hos oss på vårt högstadium. Gränserna mellan vad vi läser i olika årskurser är flytande. Jag väljer här att ge exempel på arbetsområden i den ordning vi brukar genomföra dem. Vi läser tex myter och sagor före noveller, noveller före romaner, temat Kamratskap före Kärlek etc.

Hur vi bearbetar läsningen i samtal, skrivning och dramatisering antyder jag bara. Kommentardelarna SKRIVA och TALA har utförliga exempel på hur man arbetar med litteratur.

Varje skola har sin uppsättning av litteratur och antologier. Varje lärare har säkert också sina favoritförfattare vars texter de prövat och som visat sig hålla för elevernas ofta kritiska blickar. Jag kommer här att hänvisa till litteratur som finns på vår skola och som vi gärna använder i vår arbetsenhet. För varje läsår förändras urvalet något. Nya lärare kommer till och tipsar om vad de brukar läsa. Elever ger förslag på titlar och bibliotekarien rekommenderar vissa nyutkomna böcker.

Bland de antologier vi har på skolan nämner jag dem som jag själv använder flitigast och vilka jag hänvisar till i min översikt:

Dahlberg, Kjellin: Vägen till litteraturen A–C (Vtl A–C)

Falkenland: Fantasi och Fakta 1–3 (FoF 1–3)

Fröroth: Författare och förfuskare (Förf)

Hillman, Hänningar: Liv och dikt 1–3 (Lod 1–3)

Poesiboken, Min nya skattkammare (Poesib)

Jag, du, vi och vår skola

Vårt första arbetsområde i årskurs 7 är Jag, du, vi och vår skola. Eleverna börjar med att berätta om sig själva och varandra i ord och bild och läser varandras presentationer. Vi samlar upp ord och uttryck som är särskilt målande, karakteristiska, roliga etc och samtalar kring hur de gjort sina beskrivningar. Vi går därefter till en litterär person, ofta Bombi Bitt. (Utdrag ur Fritjof Nilssons Bombi Bitt och jag finns i Falkenland: Studiebok, 1.)

Vi jämför den litterära texten med elevernas. Hur arbetar författaren? Vilka likheter finns det mellan elevernas sätt att beskriva och författarens? Vilka olikheter? Vad är det som gör att de litterära personerna verkar mer spännande, intressantare, roligare, mer fantastiska etc? Jag brukar fortsätta att läsa ett eller ett par kapitel högt. Ofta vill några elever låna boken för att läsa hela. I sina beskrivningar har eleverna också berättat om sina intressen, om sina kamrater och sin familj. Vi läser en del dikter som behandlar samma områden. Tex Britt G Hallqvists Samlaren:

Han samlar på stenar
av olika slag
och snäckor från blåsiga
sommardar

...

eller Ingrid Sjöstrand: Angår det dej kanske? eller Lars Forssell: En trist liten visa i Höganäs. (Samtliga dikter i Poesiboken.)

När eleverna sedan studerat sin nya skola och gjort intervjuer med dem som arbetar där läser vi texter om skolan nu och förr i tiden. Ibland börjar vi med att läsa om Pippi Långstrumps besök i skolan. Pippis möte med skolan är en bra utgångspunkt för samtal om skolans normer. Vi läser avsnittet Den första skoldagen ur Vilhelm Mobergs Sänkt sedebytyg (FoF 1) samt Läseboken ur Irja Browallius Torplyckan (Vtl A). Båda avsnitten skildrar skolan förr i tiden med hårdare disciplin och med stora olikheter mellan barn från skilda samhällsklasser. Vi diskuterar t ex vad en mening som denna betyder i Mobergs text:

”Idag var det dock tomt i träskovrån, för eftersom det var första dagen så hade alla läderskor på sig, utom ett par torparbarn, som såg ut att inte veta vad de skulle ta sig till med sina fötter. . .”

Kamratskap. Mobbning

Temat Kamratskap hinner vi ibland med före jul. Ibland inleder vi vårterminen med det. Eleverna börjar med att skriva eller göra rollspel kring ämnen som ”Den gången var jag en god kamrat” eller ”Den gången var jag en dålig kamrat”. I samband härmed kommer vi in på mobbning och kamratförtryck.

En novell som Gustaf Rune Eriks Mod (Lod 1) har jag använt flera gånger liksom Leck Fischers En pojke blir vuxen (Lod 1), en novell som handlar om en fattig pojke som blir bjuden på födelsedagsfest hos en klasskamrat med rika föräldrar. Den lämpar sig för dramatisering, som vi gjort på olika sätt. En gång t ex delades klassen in i fyra grupper och varje grupp fick göra en valfri scen ur berättelsen. De skulle gestalta textens innehåll så väl som möjligt. Eleverna tvingas på så sätt in i texten för närstudium, eftertanke och personligt engagemang. Sådana övningar måste läggas in då och då. Många elever läser alltför fort och okoncentrerat och tar inte till sig innehållet.

För att få djupläsning till stånd kan man också pröva att låta eleverna läsa till en viss punkt i en berättelse och sedan be dem fortsätta själva, skriva vidare och göra en egen avslutning. Det brukar visa sig att eleverna då blir nyfikna på hur det egentligen gick samtidigt som de är intresserade av att se hur de själva lyckades jämfört med författaren. Ofta finner de att deras texter liknar författarens eller t o m har kvalitéer som de saknar hos författaren, vilket ger dem ökat självförtroende. Vi

har praktiserat detta arbetssätt tex i Hans Erik Engqvists berättelse Revanschen i samlingen "Odjuet", en text som verkligen sätter igång diskussion i klassen om eleverna fått möjlighet att tänka sig in i historien på det sätt jag visat här.

Jan Fridegårds noveller Skolresan och Tupp-Johansson ger exempel på hur mobbning också kan utövas av vuxna. Dikter vi läst i sammanhanget är Finn Zetterholm: Min bästa kamrat (Poesiboken), Barbro Backberger: Den där är inte som vi (FoF 2) och Siv Widerbergs dikter Erik samt Du och jag.

Temat Kamratskap har också inspirerat till läsecirklar där eleverna i grupper om fyra till fem läst samma bok och sedan jämfört sina synpunkter på de kamratrelationer som beskrivs i boken.

Myter, sägner, fabler och sagor

I sjuan, ibland i åttan, har vi ett område Myter, sägner, fabler och sagor där vi samarbetar med so-ämnena. Vi börjar med att läsa skapelsemyter från olika delar av världen. Sedan läser vi några sägner, bl a från våra egna bygder (Västergötland, Bohuslän). Vi läser fabler av Aisopos och La Fontaine, några svenska folksagor som tex Pojken som åt i kapp med jätten eller Prins Hatt under jorden, några av Bröderna Grimm och av H C Andersen, tex Stor-Klas och Lill-Klas. En del läser jag högt, annat läser eleverna själva i sin egen takt. Jag har lagt märke till att många av våra lässvaga elever är mycket intresserade av att lyssna till sagor och berättelser ända upp i årskurs 9.

Eleverna fortsätter med att skriva egna myter och sagor. När de väl fått en form eller mall att skriva efter, brukar det underlätta skrivandet, tex sagans tre-tal, inledningen "Det var en gång" och lyckligt slut. En grupp gjorde tex en myt om de då aktuella u-båtarna i Östersjön, en annan skapade en sägen om en nerlagd gruva i skolans närhet. Se där några exempel på hur litterära mönster kan omformas och passa nytt stoff som i sin tur låter det gamla skina igenom! Eleverna kan sägas vara med och skapa kultur samtidigt som de tar del av kulturarvet.

Steget är inte långt till att studera dagspress och TV-program för att där finna vår tids myter och sagor. En klass fortsatte tex direkt från temaarbetet med sagor och myter till att göra en parodi på TV-serien Dallas' figurer och företeelser. Vi kunde jämföra med gamla tiders hjältesagor.

Arbetslivet

I samband med prao-perioderna i årskurserna 8 och 9 läser vi arbetslivs-skildringar och börjar gärna med Ulf Nilssons enkla och åskådliga berättelser i En kamp för livet. Novellen Järnets språk är tex fylld av

livfulla detaljer, av facktermer som gör att läsaren ser arbetsplatsen framför sig, känner stämning och lokalfärg.

Innan eleverna går ut på prao får de i uppgift att mycket noga iaktta en enda avgränsad del av sin arbetsplats. Tillbaka igen i skolan ska de beskriva detta ”klipp ur verkligheten” så detaljerat och levande att vi som läser tycker oss se det framför oss. Ulf Nilssons texter brukar få dem att förstå vad jag menar.

Ofta berättar eleverna om hur de blir bemötta på arbetsplatsen. En del har känt på vad det vill säga att befinna sig längst ner i hierarkin. De har upplevt stora skillnader mellan arbetare och tjänstemän, men också arbetare emellan. De har sett olikheter i lokaler, skyddsanordningar och arbetsuppgifter.

I antologierna finns många texter som belyser detta: Inga Lindsjös dikt *Trevliga arbetsplatser*, Arnold Ljungdals *Byggnadsarbetare* och *Min första dag som textilarbetare* av Folke Fridell (samtliga i FoF 3). Andra som väcker intresse och ger stoff till diskussioner är Birger Vikströms *Tragedi* (FoF 2), Karin Boyes *Min son blir inte snickare*, Artur Lundkvists dikt *Kontorsflickor*, Folke Fridells *Tidsstudiemannen* (samtliga i Lod 3) och Siv Widerbergs dikt *Friställd*. Eleverna läser ofta individuellt och får sedan skriva ner någor rader utifrån uppgifter som dessa: Berätta vad du tycker var särskilt intressant/konstigt/spännande/roligt etc i det du har läst. De går sedan samman i grupper och diskuterar utifrån sina svar. På så sätt får man igång samtal där alla kan delta – alla har ju i lugn och ro fått fundera och skriva ner. Eleverna upptäcker att de ofta fäst sig vid olika personer och händelser, liksom att de själva sett något som de andra inte gjort och tvärtom. På så sätt får litteraturen nya och fler dimensioner samtidigt som de själva lär sig respektera varandras olika synsätt. Mycket tid ägnar vi också tidningsläsning i anknytning till arbetslivsperioderna. Eleverna får samla tidningsartiklar som har med arbete att göra. Det kan vara arbetsplatsreportage, artiklar om fackliga organisationer, om industrinedläggningar, löneförhandlingar, yrkesskador etc. Syftet är att eleverna ska öva sig i att hitta visst bestämt material i en tidning och lära sig läsa artiklar så noga att de kan redogöra för det centrala innehållet. För många är detta en svår uppgift som kräver mycket hjälp av lärarna och gott om tid.

Noveller

Novellen är med sin korta, förtätade form tacksam att arbeta med i helklass. Till skillnad från de många utdrag som finns i antologisamlingarna är den avslutad och som konstform ganska lätt att studera. Många elever tycker dock att novellformen är svår och tråkig. ”Det händer ju inget”, säger de. Man kan låta eleverna jämföra berättelser ur ”Mitt livs novell” och litterära noveller och sedan diskutera skillnader och likheter utifrån

frågor som de här: Vad händer på ytan/på djupet? Vad händer mellan människorna? Har du varit med om något liknande? Vad känns verkligt/overkligt?

Eleverna kan öva upp lyhördhet, kan upptäcka att det finns något mellan raderna. Vissa noveller kan de läsa som ren underhållning och tidsfördriv. Andra måste de läsa långsammare, med eftertanke, men då kanske de också får syn på något som berör dem själva i deras inre liv. I novellen kan de studera hur en berättelse byggs upp, hur författaren använder sig av inre monolog, parallellhandlingar, symboler, bilder etc.

I årskurs 8, ibland i årskurs 9, har vi ett arbete vi helt enkelt kallar Noveller. Eleverna läser noveller i egen takt från relativt enkla som Bucklan av Gunvor Håkansson (FoF 1) till mer avancerade tunga som Pär Lagerkvists Far och jag (FoF 3) eller Lars Ahlins Kommer hem och är snäll. Bland övriga noveller vi kan ha med är August Strindberg: Ett halvt ark papper (FoF 3). Hjalmar Söderberg: Gycklaren, Pälsten, Jan Fridegård: Ängslyckan, Yxskäftet, Ivar Lo-Johansson: Samtal om en gryta, Moa Martinsson: En avi, Harry Martinson: Frisöndagen (Lod 3), Stig Dagerman: Att döda ett barn (Lod 2), Överraskningen (Lod 3), Torgny Lindgren: Handkraft.

Arbetet brukar avslutas med att eleverna själva skriver var sin novell, oftast mycket roliga och lättsamma, som svar på mitt urval av allvarliga noveller. Elevnovellerna häftar vi sedan ihop till en klassens novellsamling där alla kan läsa varandras texter.

Svenska – so – no

Ibland har vi i vår arbetsenhet samarbete med so- och no-ämnena under en längre sammanhängande period (4–5 veckor) då vi läser mycket skönlitteratur och facklitteratur som behandlar det område vi valt. Vi har t ex arbetat med teman som Kärlek, sex, samlevnad, Invandrarna och vi, Att leva med handikapp, Krig och fred, Könroller, Alkohol, narkotika, tobak, Vår hotade miljö. När vi senast hade temat Kärlek, sex, samlevnad läste eleverna böcker av mycket skiftande svårighetsgrad. I urvalet för klassen fanns ungdomsböcker som Kram av Hans-Eric Hellberg, Vinterfågel av Mats Wahl. Försök att förstå och Tre veckor över tiden av Gunnel Beckman men också de populära vuxenböckerna som Törnfåglarna och Tim av Colleen McCullough. Några läste Borta med vinden och andra Moa Martinsons Mor gifter sig. En flicka gick i sin läsning från en bok av Sigge Stark till Flygare-Carléns Rosen på Tistelön via Törnfåglarna, Tim, Selma Lagerlöfs En herrgårdssägen och Viktor Rydbergs Singoalla.

En del elever läste ett tio-tal böcker under perioden, en del kanske bara en eller två. Gemensamt läste vi Hjalmar Söderbergs Kyssen samt Biokväll av Arne Ohlsson (Förf).

Några kärleksdikter läste vi också tillsammans: Lars Forssell: Kär-

leksbrev, Karin Boye: Från en stygg flicka, Bo Bergman: Flickan under nymånen, Helga Henschen: Katalog. (Samtliga i Poesiboken.) Några elever tog med noveller och dikter ur tidningar av typ Mitt livs novell. Vi diskuterade och jämförde.

När vi höll på med Könsroller läste vi t ex utdrag ur tidskrifter som Hertha och Ordets makt, som vi prenumererar på. Vilhelm Mobergs Det rinnande vattnet ur Giv oss jorden (Lod 3), Sonja Åkessons Åke (FoF 3) Äktenskapsfrågan och Vara Vit Mans slav, Sandro Key-Åbergs Skilda mål (FoF 3), Gun Jacobsons Peters baby och Fröydis Guldahl: Tjejernas uppror.

Romaner

I årskurs 9 har vi en längre sammanhängande period där eleverna läser hela böcker, ofta vuxenromaner men också ungdomsböcker. Lärarna och bibliotekarien gör ett urval på 70–100 böcker, valda för olika intresseinriktningar och med olika svårighetsgrader, en del i Lättläst-serien. Till dessa kommer också böcker som eleverna tar med sig hemifrån och som de vill läsa i skolan. Bland böckerna finns såväl Kulla-Gulla-böckerna av Sandwall-Bergström som Åshöjden-böckerna av Max Lundgren, såväl Gunnlaug Ormstungas saga som Tolkiens Sagan om ringen. Där finns Almqvists Det går an och Ulf Lundells Kyssen, Sven Wernströms serie om Trälarna och Vilhelm Mobergs Utvandrarserie, Strindbergs Hemsöborna och Selma Lagerlöfs Herr Arnes penningar och P A Fogelströms Mina drömmars stad. Frans G Bengtssons Röde Orm lockar en del läsare liksom Max Lundgrens Boxaren i Lättläst-serien. Äventyrsböcker av Jack London, Jules Verne och Alistair MacLean är populära men också Michael Endes Momo eller kampen om tiden och Hans Petersons Dagen då allting hände. Anne Franks dagbok frågar många efter liksom Charles Dickens Oliver Twist.

Urvalet är stort och vi försöker hjälpa eleverna att hitta rätt. De går ju i nian och då känner vi deras intressen och läsförmåga. Men man kan bli överraskad. Elever jag minst anat kan plötsligt tändas av t ex Sagan om ringen och läsa ut trilogin i ett enda svep, andra kan inspireras på samma sätt av Fogelströms serie om Stockholm. Andra som jag rekommenderar att läsa någon av klassikerna kvider över att de verkar tråkiga och väljer i första hand titlar de känner till.

Kravet är att alla läser minst en bok som på något sätt ska redovisas. Oftast går det till så att de först får skriva lite om boken, sedan gå ihop i grupper och berätta om den. Några läser också här ett tio-tal böcker, medan andra (men ett fåtal) kanske bara läser en enda.

Vissa böcker ska redovisas inför klassen. Av dem som läser mycket kräver jag att de för kamraterna ska berätta om en av de lästa böckerna, sätta in den i ett tidssammanhang, säga något om författaren samt ge personliga synpunkter på det lästa.

Elever som är särskilt intresserade av musik och visor och som kanske själva spelar har i stället för romanläsning ägnat tiden åt studier av Bellman, Dan Andersson, Ferlin, Taube eller kanske en annan linje – Bellman, Vreeswijk, Mikael Wiehe, Ulf Dageby, där man lagt vikt vid tidsskildring och budskap. Eleverna visar i allmänhet ett stort läsintresse om man inte styr läsningen för hårt. Många börjar på en bok, kanske på två eller tre innan de slutligen finner en som de läser ut. Oftast är jag med och rekommenderar böcker, ger tips om innehåll etc. Ett av mina vanligaste råd är att eleverna ska ge böckerna en chans. Det kan ta några sidor, ibland många, innan man kommer in i en berättelse. Under denna period läser eleverna varje svensktimme men också hemma. Läsningen avbryts givetvis då och då av att de sitter i grupper, oftast några i taget, och diskuterar sina böcker eller skriver om dem.

Janne eller pojken som inte ville läsa

Läser då verkligen **alla**? Avslutningsvis ska jag berätta om Janne som bokstavligen tog högstadiet i besittning med knytnävarna och med en otrolig energi i allt utom skolarbetet. Han vägrade läsa högt inför klassen och jag upptäckte snart att han inte förstod innehållet i det han läste tyst för sig själv. Han skrev ovilligt och krampaktigt, plitade ner några ord och slängde sedan papperet i papperskorgen. Han hade haft specialundervisning på låg- och mellanstadiet och kunde enligt tidigare lärare tekniskt både läsa och skriva, vilket jag också konstaterade i det inledande läs- och skrivarbetet på högstadiet. Han deltog också ivrigt i samtal och diskussion, ville synas och höras. När jag läste högt var han en av dem som lyssnade mest intresserat.

Jannes mamma berättade att han inte läste textremsan på TV och att han hemma aldrig frågade efter vare sig serietidningar eller böcker. Mamman började tröttna på att tjata om hans läsning och menade att både hon och lärarna gjort allt för att hjälpa honom igång. Vi kom överens om att ligga lågt. Vi skulle hålla kontakten och tala om för varandra när vi märkte någon förändring i Jannes läsintresse.

Min strategi gick ut på att få honom att skriva mer och mer och sedan läsa upp för mig vad han skrivit. Jag ville på så sätt få honom att se kopplingen mellan det han tänker, skriver, läser och uttalar – att han känner att han själv är närvarande i läsningen. Jag krävde helt enkelt ökat antal rader. Två rader en gång skulle ökas till tre, sedan till fyra osv. Han fick skriva om sådant han varit med om, bildtexter, kommentarer till skolarbetet etc. I klassen arbetade vi ofta kollektivt, gav varandra ord och uttryck, skrev tillsammans på tavlan och i skrivböcker. Jag envisades med att Janne skulle ge förslag och att vi verkligen också använde dessa. När jag samlade upp elevernas meningar på tavlan eller på en stencil skulle Jannes finnas med, även om den var knapphändig och vad vi kallar torftig.

Jag märkte att han blev mer och mer intresserad och att han lyste av stolthet när han såg sina egna ord på tavlan eller i tryck. I början av åttan hade han ännu inte läst någon bok själv. Lärarna i framför allt so- och no-ämnena klagade över att han inte begrep vad han läste, men någon menade att det berodde på att han aldrig satt stilla så länge att han kunde koncentrera sig. Jag hade möjlighet att ta några resurstimmar och förlade arbetet till enheten där Janne gick. Jag gick in på några av veckans so-timmar och hjälpte Janne och några andra. Snart tog jag med mig denna lilla grupp för att arbeta enskilt. Då läste Janne högt, knaggligt och utan flyt, men han läste, vilket han ju aldrig gjorde i helklassen. När vi sedan gick igenom innehållet i det avsnitt vi läst visade det sig emellertid att han inte hade grepp om det. Texterna i läroböckerna, t ex i so, är ofta abstrakta och komprimerade, vilket för elever som Janne kan innebära nära nog oöverstigliga problem. Jag valde därför att först berätta innehållet. Jag försökte göra det utförligt, konkret och levande, så som jag minns att en del av mina lärare gjorde när jag själv gick i skolan. Janne lyssnade intresserat och kunde sedan utan vidare återge vad jag sagt och det i egna ord. Därefter läste vi läroboksavsnittet och strök under det vi uppfattade som viktigt. De läste slutligen enskilt samma text.

Vi lade alltså ner mycket arbete på korta, avgränsade textavsnitt, vilket innebar att min elevgrupp inte höll takten med sina kamrater. Jag tror att det är nödvändigt för vissa elever att periodvis få studiehjälp där man arbetar mycket långsamt och metodiskt. Vi fortsatte så här under en termin och Jannes (liksom övrigas) läsförståelse verkade bli bättre och bättre. På våren gick de helt över till den vanliga undervisningsgruppen där det nu gick bättre än tidigare med läsförståelsen.

Jannes väg till böckerna

Jannes största intresse var fotboll och under våra läsperioder på svensktimmarna erbjöd jag honom flera gånger böcker om fotboll, både fackböcker och t ex Max Lundgrens serie om Åshöjden men icke – han såg inte åt böckerna ens.

På våren i åttan hade vi en period då vi läste ungdomsböcker. Med i urvalet fanns några seriehäften, Tintin, Asterix, Lucky Luke, Mad etc. Janne tog några av dessa, och det var första gången jag såg honom självmant välja något att läsa. Han satte sig ner och läste ut ett häfte i ett enda svep. Vid ett kvartssamtal något senare berättade mamman att Janne lånat några serietidningar och att han börjat läsa TV:s textremsa. ”Så nu ska jag ge honom pengar till serietidningar”, sa mamman.

I början av nian erbjöd jag honom åter Åshöjdenböckerna. Han kastade ett öga på böckerna med orden: ”Nej, aldrig livet ska jag läsa en sån tjock bok.”

Som FA (Fri aktivitet) hade Janne valt att gå med i en teatergrupp

för att där, som han sa, ”sitta och slappa”. Det gjorde han också den första tiden, tills det krävdes en teknisk medhjälpare för arbete bakom scenen, då han deltog mer aktivt. I början av vårterminen, berättade FA-ledaren, närmade han sig själva scenen. Det verkade som om han testade repliker, prövade om rösten bar, om han vågade lita på sig själv. Han kastade ur sig repliker som på skoj, vid sidan av. Men plötsligt en dag, då gruppen letade efter ord, stod Janne mitt på scenen och sa några förlösande meningar. Därmed fick han en nyckelroll som han utan vidare accepterade och som han genomförde med kraft och personlighet.

Ungefär samtidigt, och nu är vi framme i februari i årskurs 9, började det hända något i svenskan. Janne skrev då en längre sammanhängande uppsats som han läste upp inför klassen. Han skrev vidare en rapport från sitt prao-arbete vilken han också föredrog inför kamraterna. Det verkade som om isen var bruten! Han vågade lita på det han skrev och läste. Och jag ser förvisso teaterarbetet som ett viktigt led i processen mot ökat självförtroende. När vi startade litteraturarbetet med romaner och ungdomsböcker drog jag åter fram Åshöjdenböckerna. Janne tog tag i en av böckerna, tittade noga på omslagssidorna där han såg fotbollsspelare i aktion. Så kastade han en misstänksam blick på mig och sa: ”Har **du** böcker om fotboll? Finns det såna i skolan?” Han tog första delen, satte sig längst ner i hörnet och läste, tog hem serien och läste i tät följd samtliga delar. ”Det var det bästa jag läst”, sa han. ”Finns det några fler?”

Förteckning över den litteratur som nämnts i översikten

- | | |
|--|---|
| Ahlin, L: Kommer hem och är snäll | Dickens, C: Oliver Twist |
| Almqvist C J L: Det går an | Diktonius, E: Den lustiga våren |
| Andersen, H C: Stor-Klas och Lill-Klas | Ende, M: Momo eller kampen om tiden |
| Anne Franks dagbok | Engqvist, H E; ”Odjuget” |
| Aspenström, W: Oktober | Eriks, G R: Mod |
| Backberger, B: Den där är inte som vi | Fischer, L: En pojke blir vuxen |
| Beckman, G: Försök att förstå; Tre veckor över tiden | Flygare-Carlén, E: Rosen på Tistelön |
| Bengtsson, F G: Röde Orm | Fogelström, P A: Mina drömmars stad |
| Bergman, B: Jag har nigit för nymånens skära | Forssell, L: En trist liten visa i Höganäs; Kärleksbrev |
| Boye, K: Från en stygg flicka (ur Bebdåelse); Min son blir inte snickare | Fridegård, J: Skolresan; Tupp-Johansson; Yxskافتet; Ängslyckan |
| Bradbury, R: Mistluren | Fridell, F: Min första dag som textilarbetare (ur Död mans hand); Tidsstudiemannen (ur Greppet hårdnar) |
| Browallius, I: Läseboken (ur Torplyckan) | Guldahl, F: Tjejerna gör uppror |
| Crawford, F M: Överkojen | Gunnlaug Ormstungas saga |
| Dagerman, S: Att döda ett barn; Överraskningen | Helander, G: Den vite mannens stövel |
| Danielsson, T: Sagor för barn över 18 år | |

Hellberg, H-E: Kram
Henschen, H: Katalog
Håkansson, G: Bucklan
Jacobson, G: Peters baby
Key-Åberg, S: Skilda mål
Lagerkvist, P: Far och jag
Lagerlöf, S: En herrgårdssägen; En julgäst;
Herr Arnes penningar; Julklappsboken
Lindgren, A: Pippi Långstrump
Lindgren, T: Handkraft
Lindsjö, I: Trevliga arbetsplatser
Ljungdahl, A: Byggnadsarbetare
Lo-Johansson, I: Samtal om en gryta
Lundell, U: Kyssen
Lundgren, M: Boxaren
Lundkvist, A: Kontorsflickor
Martinson, H: Frisöndagen
Martinson, M: En avi; Mor gifter sig
Matthews, J: Parken
McCollough, C: Tim; Törnåglarna
Mitchell, M: Borta med vinden
Moberg, V: Den första skoldagen (ur Sänkt
sedebetyg); Det rinnande vattnet (ur Giv
oss jorden); Böckerna om utvandrarerna
Nilsson, F: Bombi Bitt och jag
Nilsson, U: En kamp för livet
Ohlson, A: Biokväll
Peterson, H: Dagen när allting händer
Rydberg, V: Singoalla; Tomten
Sandwall-Bergström, M: Böckerna om Kulla-
Gulla

Sjöstrand, I: Angår det dej kanske?
Strindberg, A: Ett halvt ark papper; Hemsö-
borna
Söderberg, H: Gycklaren; Kyssen; Pälsen
Tolkien, J R R: Sagan om ringen
Vikström, B: Tragedi
Wahl, M: Vinterfågel
Wernström, S: Resa på en okänd planet; Böck-
erna om Trälarna
Widerberg, S: Du och jag; Erik; Friställd; Icke
simkunnig (ur Snart sjutton)
Zetterholm, F: Min bästa kamrat
Åkesson, S: Åkejl; Äktenskapsfrågan

Vidare nämns följande författare:

Dan Andersson
Aisopos
C M Bellman
Ulf Dageby
Nils Ferlin
Gustav Fröding
Bröderna Grimm
Jack London
La Fontaine
Alistair MacLean
Sigge Stark
Evert Taube
Cornelius Vreeswijk och
Mikael Wiehe.

I ARBETSENHETEN

1. Hur stor är tillgången på litteratur i skolan? Är litteratururvalet så tunt att det verkar hämmande på det sätt ni vill eller skulle vilja arbeta? Är böckerna lätt åtkomliga för elever och lärare? Förändringsförslag?
2. Högstadiexemplet. Vilka är för- och nackdelarna i arbetet med litteratur och läsning så som det är beskrivet i högstadiexemplet? Se också inledningen till kapitel 3, s 99.
3. Diskussion om de redovisade litteraturlistorna. Utgör de ett mångsidigt urval? Finns det litteratur på tex följande områden: pojke-flicka, manligt-kvinnligt, barn, ungdomar-vuxna, minoriteter-majoriteter, landsbygd-stad, det provinsiella-nationella-internationella/globala, förtryck-samhällsörättvisor, yrkesliv-fritid; miljö-natur-överlevnad-teknik, liv och död; olika tidsperspektiv, det förflutna-nuet-framtiden?

Törnrosens bok eller Törnfåglarna?

Resonemangen hittills i detta kapitel har rört vad eleverna borde läsa i en skola med vår läroplan och givit ett par stickprov på vad de faktiskt erbjuds att läsa.

Vid sidan om den mer eller mindre styrda läsningen i skolan ägnar sig de flesta elever åt läsning även på fritiden – en läsning som de själva styr och reglerar.

Hur ser fritidsläsningen ut?

Vilka böcker läser eleverna när de får välja dem på egen hand? Vilka serier läser de? Vad driver dem att läsa? Vad räknar de med att få ut av sin läsning? Hur påverkar läsningen i skolan fritidsläsningen? Är det vattentäta skott mellan elevernas egen läsning på fritiden och läsningen i skolan?

Två andra intressanta frågor är:

Vem tipsar om böcker? Vilkas tips litar eleverna mest på?

I en rapport om läsintresse och litteraturläsning på högstadiet och i gymnasieskolan, Törnrosens bok eller Törnfåglarna, redovisar Bengt Brodow bl a vad högstadieläverna anger som den bästa bok de läst och

vad det är som påverkar deras bokval. Rapporten bygger på en enkät till gymnasieelever samt till 655 elever i årskurs 9 i Karlstad.

Vilka slutsatser kan man dra av de två undersökningarna? Hur stämmer listorna med vad ni själva läser på fritiden?

”Den bästa bok jag läst”

De trehundra elever som besvarade en tilläggsenkät fick möjlighet att ange den bästa bok de läst det senaste året. Det var inte alla som kunde uppge någon sådan favoritbok, men å andra sidan nämnde ett antal elever, särskilt flickor, mer än en titel. Här en förteckning över böckerna:

Åk 9, flickor:

Andrews, Virginia: Blomblad för vinden
Auel, Jean M: Grottbjörnens folk (2)
Bagley, Desmond: Guldberget; Lavinen
Benchley, Peter: Hajen
Branfield, John: Ge inte upp, Jessica!
Brontë, Emily: Svindlande höjder
Charrière, Henri: Papillon
Christiane F (pseud): Gänget i tunnelbanan (2)
Christie, Agatha: En ficka full av råg; Mord på ljusa dagen; Tio små negerpojkar (2)
Clavell, James: Fånglägret
Douglas, Lloyd C: Den pupurröda manteln
Dyer, Wayne W: Älska dig själv eller Inte sämre än man gör sig
Edelfeldt, Inger: Juliane och jag
Fogelström, Per Anders: Sommaren med Monika (2)
Forsyth, Frederick: Täcknamn Odessa
Fridegård, Jan: Torntuppen
Garfield, Brian: Vilda tider
George, James Craighead: Vargflickan
Golding, William: Flugornas herre
Green, Hannah (pseud): Ingen dans på rosor
Gripe, Maria: Agnes Cecilia
Guillou, Jan: Ondskan
Haley, Alex: Rötter
Hawkey, Raymond: Donatorn (sf)
Holland, Isabelle: Pax för det kortaste strået
Horster, Hans-Ulrich: Barn 312
Klein, Norma: Sunshine
Koehn: I hakkorsets skugga (2)
Krantz, Judith: Princess Daisy
Lagerkvist, Pär: Barabbas

Lagerlöf, Selma: Kejsaren av Portugallien (2)
Lewis, C S: Narnia-krönikan
Linderholm, Helmer: Den sköna flodens land
Llewellyn, Richard: Jag minns min gröna dal
London, Jack: Skriet från vildmarken (2)
Lundell, Ulf: Kyssen; Sömmen
McCullough, Colleen: Tim; Törnfåglarna (11)
Mattsson, Gunnar: Prinsessan
Mitchell, Margaret: Borta med vinden
Moberg, Vilhelm: Raskens
Morrell, David: Tvekampen
Sandemo, Margit: Sagan om Isfolket (4)
Southall, Ivan: Josh
Steinbeck, John: The Pearl; Öster om Eden
Stewart, Mary: Förhäxad
Söderholm, Margit: Prostamsellen
Twain, Mark: Tom Sawyers äventyr
Wallach, Anne Tolstoi: En kvinnas karriär

Oidentifierade:

Berlinerbunkern
Duktig pojke
Shalom Ruth Shalom
War Games

Åk 9 pojkar:

Adams, Richard: Den långa flykten
Arvidsson, Tomas: Dubbelstöten
Balderson, Bo (pseud): Statsrådet sitter kvar
Charrière, Henri: Papillon
Christie, Agatha: Mordet på Orientexpressen
Fantomen (3)
Fantomen på krigsstigen
Follet, Ken: Kod Rebecca
Forsyth, Frederick: Schakalen
Fridh, Kjell: Soldat utan land

- García Márquez, Gabriel: En krönika om ett
förebådat dödsfall
- Heinlein, Robert A: Den röda planeten
- Hergé: Tin-Tin
- Higgins, Jack (pseud): Bikten, Örnen har landat
- Irving, John: Garp och hans värld
- Jersild, P C: Barnens ö
- Kessler, Leo: Råden mot Dieppe
- Lang, Maria: "En bok som jag inte minns vad den hette"
- Lindgren, Astrid: Alla vi barn i Bullerbyn
- London, Jack: Skriet från vildmarken
- Lovelace, Linda: Skärseld (3)
- Lucky Luke möter Jesse James (seriehäfte)
- MacLean, Alistair: Bäva Kalifornien!; Golden Gate; Marionett i kedjor; Kanonerna på Navarone (2); Örnästet
- Malmberg, Stig: Rättning – vänster!
- Marks, Lee: Bushido
- Moberg, Vilhelm: Sista brevet till Sverige
- Morrell, David: Tvekampen (4)
- Orwell, George: 1984
- Read, Piers Paul: Vi lever
- Remarque, Erich Maria: På västfronten intet nytt
- Shea, Robert: Drakarnas tid; Stormen och svärdet

Vem tipsar om litteratur?

Så här svarar 655 elever i årskurs 9:

	åk 9	åk 2	åk 3
Jag läser baksidestexten	378	151	117
Jag får tips av kompisar	298	128	146
Omslaget betyder en hel del	188	72	40
Jag läser recensioner	101	44	69
Man får tips av <i>lärare</i>	44	36	38
Man vet vilka författare som skriver bra	32	12	26
Jag får tips av föräldrar och andra anhöriga	32	13	19
Jag får tips av <i>bibliotekarie</i>	25	14	9
Man lockas ofta av en boktitel	25	9	9
Jag bläddrar och provläser	9	8	10
Lockas inte – läser inte böcker	19	9	4
Odefinierade personer rekommenderar	–	14	16
Man väljer berömda böcker, böcker som "alla pratar om"	8	–	18
Jag läser gärna böcker som filmats	6	12	8
Man går efter sina specialintressen	15	2	8
Väljer på måfå, av en slump	5	3	6
Får lästips i TV och radio	6	5	1
Jag lockas av annonser och reklam	4	3	5
Genom elevpresentation av böcker på lektioner	–	–	11
Jag läser bara genom skolans tvång	–	1	8
Får tips i bokhandel och på bokrea	4	1	2
Lockas av tunna och lättlästa böcker	2	2	1
Incitamenten varierar	–	2	2
Jag får tips genom antologi och litt.hist.bok	–	–	4
Jag läser medlemstidningen i en bokklubb	1	–	3
Jag lockas att läsa en bok som läraren högläst ur	2	–	1
Jag läser stadsbibliotekets foldrar	–	–	1

Den höga siffran för recensioner kan verka överraskande. Begreppet avser två saker, dels ”bokanmälningar i massmedia”, dels bokrecensioner som skrivs av eleverna när de läst en bok.

Några elevkommentarer ur enkäten

- Jag tror att man mer bryr sig om ett tips från en kamrat, än från en lärare eller bibliotekarie. Man är i samma ålder och har ungefär samma smak. Texten på baksidan har nog stor betydelse.
- Genom kamraters tips, recensioner, baksidestext och omslag. Då kan man välja ut några bra böcker. Lärare och bibliotekarier kan man ju inte lyssna på alls, då får man bara tråkiga böcker (som ska ge kunskap, nytta och förstå hur andra känner sig).
- Baksidestext + omslag + kompis + mormor.

(Brodow: Törnrosens bok eller Törnfåglarna? Fortbildningsavdelningen i Linköping, 1985.)

Klassikerlistorna

Sedan mitten av 70-talet har det pågått en debatt om klassikernas plats i svenskundervisningen. Debattörerna har varit ense om att många klassiker har mycket att ge eleverna i grundskolan. Men där har enigheten tagit slut. Man har delats upp i två läger: en del har velat ha myndigheternas beslut på vilka klassiker som ska läsas av alla elever, andra vill att valet ska göras i skolan, i arbetsenheten, av lärare och elever och i nära anslutning till det arbete man planerar.

Följande två listor kan tjäna som utgångspunkt för diskussioner om både de olika böckerna och om behovet och risken med obligatoriska boklistor.

Från sagorna till Hemsöborna

I ett häfte med titeln Från sagorna till Hemsöborna presenterar en grupp lärare och bibliotekarier ett litteraturförslag för obligatorisk läsning i skolan. Diskutera listan utifrån egna erfarenheter och åsikter. Se gärna efter vilka av de föreslagna böckerna som finns med i stickproven från de olika stadierna (s 75, 134, 146 och 192).

Fabler och sagor
Bröderna Grimms sagor
H C Andersens sagor
Norska folksagor
Svenska folksagor
Tusen och en natt
Elsa Beskow

Nalle Puh av A A Milne
Lille prinsen av Antoine de Saint-Exupéry
Rikki-Tikki-Tavi ur Djungelboken av Rudyard Kipling
Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige av Selma Lagerlöf
Robinson Kruse (Robinson Crusoe) av Daniel Defoe
Jorden runt på 80 dagar av Jules Verne
Gullivers resor av Jonathan Swift
Oliver Twist av Charles Dickens
De tre musketörerna av Alexandre Dumas d ä
Skattkamarön av R L Stevenson
Röda Zora av Kurt Held
Huckleberry Finn av Mark Twain
Anne Franks dagbok
Gunnlaug Ormstungas saga
Silas-serien av Cecil Bødker
Det går an av C J L Almqvist
Hemsöborna av August Strindberg

(Lundqvist, red: Från sagorna till Hemsöborna. Presentationer och tips kring klassiska prosatexter för skolans alla stadier. Fortbildningsavdelningen i Linköping 1982.)

Alla tiders klassiker

Riksdagen har anslagit pengar för att skolorna ska kunna köpa in klassisk litteratur till lågt pris. Statens kulturråd svarar för urvalet. Med klassiker menas i detta sammanhang ett kvalificerat litterärt verk, som är minst 20 år gammalt. I undantagsfall kan även yngre verk komma i fråga. Utgivningen omfattar tio titlar varje år under 1986–89. Böckerna har valts för i första hand grundskolans högstadium och gymnasieskolan.

1986 års klassiker:

1. Sofokles: Antigone, Kung Oidipus
2. William Shakespeare: Romeo och Juliet, En midsommarnattsdröm
3. Voltaire: Candide
4. H C Andersen: Sagor och berättelser i urval. (Bengt Anderberg har svarat för översättningen.)
5. Nikolaj Gogol: Kappan, Näsan, Taras Bulba
6. Selma Lagerlöf: En herrgårdssägen, Kejsarn av Portugallien
7. Franz Kafka: Processen
8. Pär Lagerkvist: Ångest, Hjärtats sånger
9. Dylan Thomas: Porträtt av konstnären som valp
10. Tove Jansson: Det osynliga barnet

”Till glädjens värn och ära”

Som en sommarvind i rågen,
som ett sus i skogens tallar,
långsam, lugn är glädjevågen
när den, mjuk och mäktig, svallar
genom själen likt befriande musik.
Som en lugn och långsam sommarvind i
rågen.

Du förstår väl vad jag menar?
Det som händer ytterst sällan:
att din känsla sig förenar,
utan någon mur emellan,
med en annans, till exempel Evert
Taubes.
Du förstår väl ytterst sällan vad jag
menar?

Strindberg, Edith Piaf, Pajazzo.
Vindar som får råg att buga.
Mozart, Harpo Marx, Picasso.
Nalle Puh kan också duga.
Nu förstår du att jag talar om *kultur*
Och då hör jag dig besviket ropa jasså.

En kulturutbudfullmäktig
på kulturutbudkongresser
gör nog ingen musa dräktig
med poetiska excesser.
Nej. Ett dåligt valt exempel på kultur
är en mäktig, full kulturutbudfull-
mäktig.

Glädjens vind som går i rågen,
dansen, dikten, doften, sången
väger ingenting på vågen
där man väger ordbetongen.
Aldrig kommer jag att kalla dig kultur,
kära lugna varma sommarvind i rågen!

Ur Humanismen i vår tid av Tage Danielsson (Tvärsnitt 1982/3).

I ARBETSENHETEN

1. Först några frågor som kanske varje svensklärare ställer sig då och då:

- Varför läser jag skönlitteratur?
- Vad vill jag att eleverna ska få ut av sin läsning?
- Vad säger läroplanen?
- Vad har jag för åsikter om massmarknadslitteraturen?
- Om den innebär en konflikt för mig i mitt förhållande till arbetet, hur försöker jag komma till rätta med det?
- Har jag tillräckliga kunskaper om den litteratur jag använder/låter eleverna läsa i skolan? Har jag läst böckerna? Är jag en god berättare?
- Vilka principer styr arbetet med skönlitteratur? Är det någon skillnad mellan årskurserna?
- Vilka är de stora problemen? Hur hanterar jag dem?
- Vad är det i den yttre arbetsmiljön, i ramarna för mitt arbete, som underlättar det eller som undergräver mina ambitioner?

Så till arbetsenheten:

2. Vad tycker eleverna om böckerna i skolan? Gör gärna läsarundersökningar, eventuellt genom enkäter. Undersök tillgången på böcker för avancerade läsare och för läsare som har svårigheter! Undersök tillgången på böcker för elever som läser svenska som andraspråk! Böcker på invandrarspråken i skolan? Vad kan samarbetet med folkbiblioteket ge eleverna i fråga om tillgång på böcker, information och vana att självständigt utnyttja både skol- och folkbibliotek? Undersök om ni regelbundet kan få information om böcker av bibliotekarier. Se Utvecklingsarbete med tonvikt på litteraturen och läsarna, s 238.

3. Gör en sammanfattning av diskussionen. Anteckna behov, önskemål och beslut om åtgärder. Samarbetet mellan arbetsenheterna, skolbiblioteket och folkbiblioteket tas upp i kapitel 7, s 198.

5. Låt det rinna ut i språkets formar*

(Skönlitteratur om arbete för alla stadier i grundskolan. En sammanställning av Cecilia Falk och Marianne Johansson, bibliotekarier i Luleå.)

Arbetslivet förändras snabbt och radikalt under 80-talet. Den här litteraturlistan vill peka på hur eleverna i litteraturen kan möta arbetsvillkor och livsförhållanden, kamp och svårigheter, glädje och sammanhållning som var en levande verklighet för deras far- och morföräldrar, kanske också för deras föräldrar. I litteraturen finns detta deras kulturarv gestaltat. Innehållets rikedom illustreras av mellanrubrikerna: Arbetets glädje, Arbetets pris, Arbetets värde, Arbetets gemenskap och styrka, Arbete – människovärde.

Använd listan när ni planerar studier av arbetslivet i samhällsorienterande ämnen och svenska, t ex i samband med den praktiska arbetslivsorienteringen.

Inledning

Människors glädje, leda, gemenskap och kamp har nära samband med arbetet, arbetslivet. Så ock delaktigheten i samhällsbyggandet – frukten av människors arbete, engagemang, idéer och tankar.

Detta arbetets liv, som det var förr och som det är idag i vårt land och på andra håll i världen, blir vi delaktiga i på olika sätt genom egna och andras erfarenheter.

I alla tider har arbetslivet gestaltats i litteraturen med stöd av egna upplevelser, vittnesmål och dokument. I litteraturen finns den kraft, den dramatik gestaltad som gör mänskligt liv synligt och som kan levandegöra sambandet mellan förr och nu, mellan nuet och framtiden.

Litteratur som dokumenterar sin tids eller gångna tiders mänskliga liv och kamp och som är så fullödigt skriven att den kryper in i vår fantasi och våra hjärtan – klassiker oavsett ålder eller form.

*ur Förklaringstapet av Stig Sjödin.

Vi som skrivit detta avsnitt i LÄSA har tolkat skolans mål så, att det finns en ambition att delge barnen erfarenheter av människors arbete genom tiderna, dels i praktiken, dels genom tillgängliga källor. Vi vill genom denna presentation av skönlitterära texter lyfta fram olika aspekter på arbete som det kan tolkas för barn och ungdom. Vi vill visa att det är möjligt att med stöd av det rika stoff som litteraturen är arbete med frågor av allmänmänsklig karaktär – frågor som rör människans värde och möjligheter att leva och utvecklas.

Vår strävan har varit att hitta exempel från olika slags arbete, men vi har funnit att de finaste och tydligaste litterära gestaltningarna har varit av de kroppsarbetande människornas liv. De frågor som dessa texter bär fram är dock så centrala att de berör alla. Det är svårt att hitta barnböcker som beskriver de stora förändringar som nu äger rum. Många av våra böcker gestaltar därför gångna tider, men de problem som dessa texter fokuserar är lika viktiga att lösa idag som de någonsin varit tidigare.

Med detta urval skönlitteratur vill vi medverka till att barn och ungdomar går ut i arbetslivet – går ut i världen – med tilltro till sin förmåga att påverka och förbättra sin omvärld.

Arbeta med ord, skapa

Genom språkets former ska det stå tydligt för var och en

Ivern att skapa, att berätta, att författa, beskrivs i böcker av Hertha Wirén, Max Lundgren, Ivar Lo-Johansson och Stig Sjödin. Här finns skapandets kraft och glädje beskriven med en övertygelse som gör att man förstår vilken tyngd ord kan ha och vilket ansvar det innebär att arbeta med orden – att arbeta med språket.

Wirén, Hertha:

Dofta, vildblomma röd

Hon är den röda vildblomman från Mölle-vången, som får sitt första arbete som elev i Arnfrids speceriaffär. Här känner hon sig som en fånge. Så småningom blir hon föreståndare för en filial inom Frukt- och Konfektyrbranschen och upplever att hon nu har ett eget rike, som hon är utvald att ensam råda över. När hon stiger in i sin "fruktträdgård" känner hon som en sinnesrörelse från huvud till fot. Hon får en vän och förtrogen i springpojken Frans. Nu är hon inte längre tvingad att skapa om sig själv till oigenkännlighet som hos Arnfrids. Nu är hon öppen, helt sig själv – enkelt och självklart. Hon blir med i nykerhetslogens studiecirkel och här väcks hennes iver att läsa och att författa. Här i cirkeln får hon vara den "röda, vilda och frispråkiga flicka hon är. Nu vill hon ta upp kampen mot de orättvisor hon upptäckt. Med en pockande visshet känner hon, att det är de, som ser orättvisorna, som ska göra dem synliga för andra. Hon darrar av iver att använda skenet från torgets gaslykta innan den släcks, för att börja skriva ner sina tankar. . ."

Lundgren, Max: Mitt livs äventyr

Fantasi och finurlighet kan göra livet till ett äventyr har Max' far upptäckt. Max' far är uppfinnare och han skapar fantastiska ting. Den självspikande hammaren ger honom en miljon och nu kan han bygga den båt, som ska föra honom ut i världen. Max vill bygga en annan sorts båt – en båt som verkligen öppnar världen. Han är inte den sortens geni som fadern är, men hans arbete ska bli att skriva böckerna – seglarna, som kan föra till Sumatra, till Västindien och till den stora hemlighetsfulla Titicacasjön ännu längre bort, där äventyren blommar som maskrosor på en skånsk äng i landet Fantasi. Det finns plats för alla på en sådan seglare.

Lo-Johansson, Ivar:

Redaktörens död.

(Ur: Oxgraven och andra statar-noveller)

– Med pennan i handen kan de svåraste ting uträttas, säger fackföreningens fanbärare vid jordfästningen av redaktören för facktidningen. Det var med pennan vår kamrat försökte göra det.

Oförmodat har fanbäraren med det gula mässingemblemet gått fram för att hålla tal. Han gör ett försök att beskriva symbolerna på föreningens emblem: Spaden, grepen och gaffeln – lantarbetarnas arbetsredskap. Den massiva, grova spaden, den förfinade grepen och det smäckraste man sett hittills – högaffeln.

– Det var med pennan, det lättaste av alla verktyg som vår kamrat försökte göra det som inte vi kunde, säger han. Därför vill vi en dag infoga pennan i vårt emblem och vi – vi gör vårt arbete tills vidare med våra gamla verktyg.

Sjödin, Stig: Förklaringsstapet

En del nätter vaknar jag av lyftpojken skrik, det ekar under de svarta takskeppen.

Ett illrött rör klämmer fast honom mot valsstolen,

och hans smärta skär igenom mig ännu efter fyrtio år.

Jag kan göra bara en sak med detta rop ur smärtans avgrund.

Låt det rinna ut i språkets formar såsom tackjärnet kväller ner i sina.

Så att dess eld blir närvarande, så att det står tydligt fram för var och en:

Kroppsarbete betyder att man betalar med sin kropp för att få lön.

Detta är kontentan av allt kroppsarbete och av lyftpojken skrik.

Sedan får du göra vad du vill av begreppet arbetets ära.

Arbetets glädje

I litteraturen kan man hitta exempel på texter som uttrycker glädjen och stoltheten att kunnigt utföra ett arbete och texter som gestaltar vikten av att få känna vad ett "vi" kan betyda. Eller värdet av att ha ett arbete där man med allvar och uppriktighet erhåller nya kunskaper och gör nya upptäckter som fördjupar glädjen.

Nilsson, Ulf: Järnets språk.

(Ur: En kamp för livet)

Järnhandlaren Myran sätter en ära i att ha ett sortiment, som han säger är världens mest kvalificerade sortiment. Han expedierar kunder, städar, beställer nya produkter, sköter bokföringen, sorterar brickor, inventerar lagret, skriver beställningslappar, ringer grossister och inventerar igen. Här arbetar 15-åringen och betraktar storögt alla finurligheter och blir besatt av att lära sig allt.

Det är spännande att jämföra varukatalogens märkliga uttryck med verklighetens grejor. Katalogen är något alldeles för sig själv. Den kan beskriva alla tusentals metalldelar så exakt enbart med ord, att det inte finns minsta tvivel om vilken del man talar om. Språket arbetar med samma precision som revolver-svarven eller arborren, som tillverkat metall-delen och Myran njuter av dessa stunder, när rörmokarn kommer in och säger: "Kuterlite, förkromad halvkoppling, tio gånger halvtum" och av att snabbt kunna trolla fram den efterfrågade delen. Men något år senare är rivningsgänget framme vid Myrans kvarter. Gårdshuset stryker med, därmed Myrans halva lager. Fasaderna snyggas upp, hyrorna höjs och Myran kan förstås inte betala. Alla hans pengar har gått åt till att hålla det lager, som han stolt kan säga är världens mest kvalificerade sortiment. Myran får flytta därifrån och så småningom tar en modernare man med Jär-

nriutbildning över. Då säljs skruvarna i sju standardiserade varianter i plastpåsar, som sitter på en stålpinne.

Leek, Jan: Kanske för alltid

Bland Elofs hjälpmedel på disken i bilverkstaden fanns det prislister som gått ut flera år tidigare och nu blivit gamla. Sebastian som så gärna skulle vilja jobba på verkstaden frågar Elof om listorna och han säger:

– Kasta vad du tycker att vi inte behöver.

Vi, hade han sagt. Och med detta ord förstår Sebastian att han fått jobb hos Elof. Tillsammans hjälps de åt att köpa Sebastian en begagnad motorcykel som de sedan arbetar hårt med för att göra i ordning. Klasskamraten Roger har en stenrik far och Roger har inte behövt lyfta ett finger för att få sin tvåcylindriga Yamma. Därför kan han heller inte se något av det arbete som finns under lacken på cykeln.

– Vet du grabben, sa Elof till Sebastian när han justerade ventilerna. Vet du grabben, sa han. Det finns folk som aldrig sett en ventil i en motor. De lämnar in sin bil på verkstan, och kommer den ut och är blank i lacken är de nöjda. Som om de inte ville veta att det finns en motor i bilen. Som något man inte vill tala om. . .

Roger hade heller aldrig sett en ventil i en motor. Han nöjde sig med en motivlackad tank.

Widerberg, Siv: Den här söndagen.

(Ur: Men om du inte tror mig)

Den här söndagen
lagar mamma och jag cykelslangen
som har fått hål någonstans
vi vet först inte var.
Och vi pumpar upp slangen
och lägger den
i en plastbytta med vatten
och tittar och tittar
så ögonen kan trilla ut
tills vi ser en liten bubbla
och en liten bubbla till
som skvallrar pysande luft
ur cykelslanghålet.
Och aldrig förut
har mamma lagat en cykelslang
och inte jag heller
men just den här söndagen
lagar vi cykelslangen
som sagt var
mamma och jag
tillsammans.

Nilsson, Ulf: Jorden är rund.

(Ur: En kamp för livet)

Med Tarzanbrallorna fladdrande som muntra
vimplar på cykeln är grabbarna på väg för att
jobba som gallrare för 22 kronor raden, en
oerhörd lön. Varsin rad ska de fixa och sedan
sticka ner och bada. . .

– Ha, säger bonden, inte kan ni jobba.
Inte förstår ni vad arbete är.

Han pekar på badbrallorna, ett bevis för
att vi inte duger att arbeta.

När vi ser betfältet är vi nära att ramla
baklänges. Långt, långt borta skymtar vi ett
dike och hade det gällt att ta sig till andra
änden, så skulle man nog väntat på bussen
hellre än att gå. Men nu ska vi alltså krypa hela
vägen och rensa bort tistlar, maskrosor och
vicker på varje centimeter. Kompisarna trött-
nar så småningom och ger upp, men jag ligger
där besatt av driften att bevisa för bonden Scar-
face att jag visst orkar. Jag koncentrerar mej på
mållor och betor och förtjänster. Det ligger

faktiskt en viss glädje i jobbet – att se en rak rad
med jämnvuxna betor lämnas bakom och en
prydlig sträng med ogräs, som ligger där med
rötterna i vädret. Vid fyrakronorsstrecket har
knäna styvnat. Vid sexkronorsstrecket kan jag
fortfarande inte se andra änden, men bara jag
höjer huvudet en decimeter så syns dungarna
och någon sorts matematiskt samband börjar
ta form i skallen. Det blir en sorts njutning att
tänja sig fram till gränsen för förmågan och på
nytt gör jag samma iakttagelse. Bakåt liggande
på marken ser jag inte änden där jag börjat –
den spikraka raden kommer från himlen, tar
mark, bromsar in och stannar precis framför
näsan på mej. Sträcker jag mej en decimeter
syns gräset vid vägen, där vi börjat och jag
kommer på det: **Jorden är rund!**

**Det är på jordens rund jag kryper och jag
skrattar som en galning – fasanerna skrakar
och flyger upp. De har inte fattat, de förstår inte
upptäckten och jag undrar om ens bonden
märkt att han har jordens rund på sina ägor.**

Gripe, Maria: Hugo och Josefin

Hugo är full av glädje över att leva och brinner
av lust att lära sig mer. Hans arbete med att
utforska verkligheten måste gå före skolstar-
ten. Tids nog kommer han till skolan. Fröken
ger honom skolböckerna. Hugo undersöker in-
tresserat allting. Han tittar på bilderna och
säger sin åsikt om dem:

– Dä ä la grant te kunna rita på dätta vise.
Dä ä bara dä, att dä bli änna som platt när en
ritar. Dä ä annat när en taljer, dä blir mer te ta
i. Fröken öppnar munnen flera gånger men
stänger den igen. Hon ser ut som en fisk på
land. Till sist måste hon avbryta Hugo för att få
en syl i vädret. Hon förstår att Hugo inte kan
veta det, säger hon, men i skolan är det så att
barnen måste sitta tysta. Fröken pratar, och
barnen får bara svara när Fröken ger dem en
fråga. Hugo lyssnar mycket noga på allt detta.
Men han ser oförställt förvånad ut.

– Dä va könstigt, säger han sen.

– Vad är det för könstigt med det? frågar
Fröken.

– Dä ä la inte vetigt att vi ska svara sôm
inge kan. Dä ä la vi sôm ska fråga.

Arbetets pris

I ditt anletes svett skall du äta ditt bröd. Så lyder domen över Adam och Eva.

När lönen för slitet inte ger glädje, inte ger bröd för dagen, utan priset är svält, plågsam förnedring eller ofrihet finns inga andra utvägar än hopplös resignation eller smärtsamt uppbrott mot något okänt och osäkert. . .

Larsson, Mats: Gatpojken

Den gamle fåraherden bland bergen säger:

– Det är fattigdomen som gör det. I alla tider har den gjort människor olyckliga. Fattigdom, hijo, är lika farlig som rikedom.

Fattigdomen har tvingat Marco till ett omänskligt arbete i djungeln där den förrådde fadern piskat och sparkat ur honom drömmen om skola och trygghet. Lek och ömhet finns bara i avlägsna minnen. För att kunna behålla sitt människovärde, sina drömmar flyr Marco till storstaden Bogotá. Den gamle herden, som sett sina barn försvinna på samma väg, ger honom lite ost och bröd och några ord till överlevnad.

– Var och en måste förstå varför han lever själv. Dom flesta klarar det inte. Dom blir bittra eller resignerade. Bli inte det, hijo, ge aldrig upp!

I staden lär Marco till gatpojke – tigga, stjäla, sälja. Sova under kartonger i kyla och smuts. Pacho förlorar sig till kokainet, Fernando försvinner i en polisrensning, Manuel dör i sin egen smuts. . . gamines (gatpojkar) som ingen räknar med ens när dom har rätt. Som alltid får ge sej för den som är starkare. Marco vägrar låta överlevnaden kosta honom rättskänsla och självrespekt. Han kämpar för sitt liv.

Moberg, Vilhelm: Utvandrarerna. Nybyggarna

Precis som Karl-Eriks far knyter näven mot himlen och ropar efter regn i Den långa resan till Amerika, ropar också Karl Oskar i vredesmod till himmelens och jordens herre. Aldrig

blåser västan, regnets vind, bara torra, kärva vindar och solen glöder dag efter dag från en molnlös himmel. Gräset i hagar och ängar blir hårt och strävt och prasslar under fötterna. Höstrågen stannar i växten, när den är bara knähög. Betet tryter och korna sinar. Karl Oskar erinrar sig Bibelns ord, att människorna ska äta sitt bröd i sitt anletes svett och han begär inte mer än att få göra det. Men när han släpper till svetten vill han också få brödet. Han kan inte tycka, att det är för mycket begärt, att det ska ske honom efter Guds egna ord. . .

I Amerika, det nya landet – i det nya hemmet Duvemåla – plågas Kristina av hemlängtan och Karl Oskar skriver efter äpplekärnor från hustruns föräldrahem. Han planterar en astrakanapel, som vårdas av Kristina som en ömtålig levande varelse medan tankarna allt oftare går till barndomslandet.

Pehrsson, Gerda: Utvandrarbarnen

Viljan att överleva och tron på en förändring tvingar iväg mamma, pappa och deras sju barn från Norrbotten. En dagspenning på tre–fyra kronor kan inte försörja de stora familjerna och det är svårt att se barnen bli sjuka för att de fått för lite mat eller för att de fått frysa. Så även gruvarbetarna strejkar nu liksom nästan alla arbetare i hela Sverige. Strejken misslyckas – några går tillbaka på de gamla villkoren, men många familjer låter sig övertalas att börja om på nytt i Brasilien – lockade av löften om evig sommar, två skördar om året, apelsin- och bananodlingar. Att odla upp och försörja sig på den lilla kolonibiten de fått sig tilldelad i Brasiliens djungel innebär fortsatt kamp och

fortsatta umbäranden. När de väl efter en slit-sam tid lärt sig att behärska jorden, lärt sig att använda majsens mjöl och kan njuta av söta, tunnskaliga bananer från egen odling, drabbas det låglänta flodlandskapet av våldsamma översvämningar. Byggnader och odlingar sopas bort. Illa klädda, trasiga och utan pengar tar sig familjen över gränsen till Argentina och nya prövningar väntar.

Sandin, Joan: Den långa resan till Amerika

Släktingarna lockar med förespeglningar om ett nytt liv i Amerika med goda jordar, mat för vintern och vetebröd med smör. Familjen bestämmer sig för att lämna sin hembygd, lämna nöden bakom sig.

Lindorm, Erik: En död arbetarhustru. (Ur: Dikter för vår tid)

I

Ej längre med tillbringaren du går, så rädd att spilla,
och aldrig mer du frågar efter oxköttets pris,
och aldrig mer din äkta man skall göra dig illa
och rödbrusig törna mot dig vid vaggan eller spis.

Och aldrig mer behöver du i husen gå och tvätta
tills i vajande svindel du hjälplöst segnar ner,
och du har icke längre någon barnkull att mätta
och du behöver icke gruva dig för hyran mer.

De minsta skreko till, när du sänktes ner i gropen.
Så rasslade bland blommorna de trenne skovlar sand.
Din man klev upp på graven och glodde, blek och snopen,
och konvaljbuketten höll han med grov och ovan hand.

Och där hemma vid din leriga och fula förstadsgata
går livet lika vanligt som om döden ej fanns.
Blott samma farstus fruar än ett par gånger prata
om hur du blev hämtad en dag med ambulans.

II

Men går du nu i himlens sal på guldgolv som skina
– och ej behöver skuras – och har det lugnt och bra,
du längtar ändå därifrån till jorden och de dina
och plågar dig med grubbel om hur barnen kan det ha.

Visst är det skönt och härligt att i evigt solsken blunda,
att riktigt sova ut ifrån barnskrik och gräl.
Här är så ljust och luftigt, och man själv så annorlunda,
och här blir man bemött som om man ägde en själ.

Men i den blanka friden ett bekymmer ändå bränner:
Hur står det till där hemma, och vilken ser nu åt
att icke Andrea ut om kvällarna ränner
och att icke lille Torsten om fötterna blir våt?

Du vill ej sitta vacker och ung i himlasalen,
från hemmet över gården du ville icke dö.
Du ville gå i jordens rusk i gamla fula schalen
och släpa hop till hyra och mat och stå i kö.

Du ville icke skiljas, ville vara hos de dina
och styra och ställa med skurning och byk.
Du längtar ifrån detta främmande och fina
till gubben och ungarna, till fattigdom och stryk.

Arbetets värde

”Kärlek lever av att kärlek se”

Så mycken omsorg, sådan kärlek i arbetet, i det tysta. Ett arbete vars resultat inte är synligt och direkt, men som är nödvändigt för såväl våra kroppar som våra själar – arbetet som omtanke – att få känna att man behövs av andra – värdet i den osynliga tankens och fantasins arbete – att själv kunna se och förstå hur man ingår i ett större sammanhang och hur man kan leva efter sin övertygelse. Allt detta får sin gestaltning i litteraturen.

Johnson, Linnea: Mormorsboken

När Per-Erik friade till Maria Mathilda sa hennes far:

– Kan du fö’na och klä’na så får du väl ta’na. Maria Mathilda glömmar aldrig de orden. Hon tycker att det var som om hon ingenting var värd. Hon skulle bara ha kläder och mat. Hon bara kostade.

Maria Mathilda sköter om allt i hemmet. Varje dag bär hon vatten från en källa. Med oket på axlarna hämtar hon vattnet. Hon öser hinkarna fulla. Hon lyfter oket med de fulla hinkarna. Också tomma är hinkarna tunga. De är av koppar. Maria Mathilda kånkar med oket på axlarna. Oket nöter tills axlarna passar.

Alla tar för självklart att oket är hennes.

Det ligger fullt med gammalt snus bakom sängen. Jämt lägger Per-Erik ut snuset där på

kvällen, fastän hon bett honom låta bli. Han kunde lägga sina snusbussar i slaskhinken. . . Eller utanför dörren. Spotta i snön. Men det är som om han inte tål att det är rent. På nyskurrade golv spottar han genast ut snus. Han vill visst att hans snusfläckar ska synas. Han vill visst visa att han har rätt att skita ner.

Lo-Johansson, Ivar: Lagårdsmandonnan. (Ur: Oxgraven och andra statarnoveller)

29 mars 1908 kom länsman, sex fjärdingsmän samt fyra beridna länspoliserna för att vråka tjuvgotvå torpare och trettio statare som vägrat skriva under ett kontrakt som de inte ens fått läsa. Kräken, som länsman kallar dem. Alla

har de varit utmärkta arbetare som i generationer tillbaka tjänat godset. En av dem är mjölkerskan Fina vars arbete varit hela hennes liv. Hon började som vallhjon, fortsatte som mjölkerska, hela tiden levde hon tätt samman med korna, hennes förtrogna. Fina vakade över kalvningarna. Hon födde själv sitt barn i lagården. Hennes oro för korna är oändlig. Vem skulle nu sköta Gullmari som snart skulle kalva och som lätt fick mjölkbrand om hon inte mjölkades ur ordentligt?

I sin oro smyger Fina efter någon månad tillbaka till godset för att se till Gullmari. Efter tredje natten tar man fast henne och ger henne en ordentlig minnesbeta för tilltaget.

– Hon har varit som ett slags lagårdsmodon i många år, säger godsbefälet. Vi har låtit henne gå här tills hon känt sig som hemma i lagården. Hon kan kanske inte skilja på rätt och orätt längre.

Fina står stum.

– Er husbonde låter nåd gå före rätt. Ge er iväg bara och kom aldrig tillbaka! säger extra länsmannen och knuffar till henne. Inte heller nu svarar hon.

Då råmar korna. De vänder på huvudena i båsen.

Lidman, Sara: "Kärlek lever av att kärlek se." (Ur: Varje löv är ett öga)

På sjukstugan i Jörn vårdar Kristina Saras döende mor. Vårdpersonalen lär sig namnen på hästar och kor som patienten haft. När en gammal gumma tror att hon håller på att föda barn och ropar att vattnet gått, då behandlar vårdbiträdet henne som en förstföderska. Samma beundran som det nyfödda barnet väcker finns lika stark på sjukstugan inför den som är på väg ut ur livet. Sjukvårdarnas inlevelse i den åldrande kroppens förändringar är oändlig. En januarimorgon, efter en natts vaka vid moderns dödsbädd, går Sara ut i den genomskinliga rimfrost. Med sjukvårdarnas och föräldrarnas ögon läser hon på samhällets anslagstavla: **Benknäckargänget, publikjubel**

över filmen som slår alla rekord i action, våld, svart humor, osmakligheter.

Vem i Jörn behöver denna lektion? Vem behöver lära sig bryta ned sina medmänniskor med bara händerna? Då kärlek lever av att kärlek se.

Ende, Michael: Momo – eller kampen om tiden

Vi mäter och jämför, rationaliserar och robotiserar för att komma åt den stora hemligheten i världen. Tiden. Men tid är liv. Och livet bor i hjärtat. De askgrå herrarna är medvetna om tidens värde, men på samma sätt som blodiglar är medvetna om blod. Omärkligt tar de makten över människorna och deras arbete. Varanda dag berättar man i TV om nya tidsbesparande hjälpmedel som ger människorna frihet och möjlighet att leva ett "riktigt" liv. "Tid är (som) pengar – spara den." I varuhuset, på läkarmottagningarna, i skolorna och förskolorna hänger dessa skyltar. Stadsdelarna ändrar utseende, allt blir enformigt och spikrakt – en öken av ordning och reda.

Ingen människa tycks inse att det i själva verket är något helt annat man sparar på när man tror att man sparar tid. Ingen vill erkänna att hans eller hennes liv hela tiden blir fattigare och enformigare och tristare och kallare... Men barnen får däremot känna av den saken hur tydligt som helst, för numera är det ju ingen som har tid med dem heller. Men tid är liv. Och livet bor i hjärtat.

Wernström, Sven: Den underbara resan

På sin resa genom Sverige kommer Micke till Scaniafabriken i Oskarshamn. Här förundras han över de vandrande bilhytterna, som i hopsättningen vandrar mellan robotar, som likt hungriga gamar svänger sina näbbar med kraft och beslutsamhet. I Orrefors får han veta, att även glastillverkningen styrs av robotar. Glasblåsningen som hantverk finns dock kvar i några bruk och i Älgshults glasbruk får han vara

med om hur, som genom ett under, en glödande glasklump formas till en älg i änden på blåspipan. Nicke är helt fascinerad över Mästarrens skicklighet.

ASEA i Västerås verkar att vara en ointagbar arbetsplats, men Nicke och hans kompis Johanna lyckas smita in tillsammans med böcker och en boksnurra från biblioteket.

Här i verkstaden för montering av 60- och 90-kilos robotar verkar stämningen bland arbetarna avspänd och trevlig.

Var det bra eller dåligt med robotar? Ett var i alla fall säkert. En robot lyder blint de order den får. En robot befriar också folk från farliga och ansträngande jobb. Det såg Nicke i Oskarshamn.

Isaksson, Börje: Uppfinnaren

De är tjugosex varelser och går upprätta på två kraftiga ben. Deras kroppar är starka, korta och breda – armarna är långa, halsen kort, huvudet har en låg, sluttande panna. De bor i en grotta och lever av jakt. Ijp är mager och svag. Han har inte förmågan att bidra till samhällets överlevnad och därför har han hotats till livet av de andra i stammen. Det visar sig dock att Ijp har en annan kraft – en förmåga att vara framsynt – att använda fantasins kraft till att konstruera – att göra snaror, slädar, ja, till och med kärror på hjul.

Han känner en sådan obeskrivlig lycka, när han sitter där och sparkar i marken och märker att släden börjar rulla och han njuter när han hör sin kamrat – honan – tjuta av glädje och överraskning. Nu behövs han för alla – nu är hans ”arbete” viktigt.

Beskow, Elsa: Pelles nya kläder. Ambjörnsson, Ronny: Toms nya kläder

Uppfinnaren ser resultatet av sitt arbete. Han blir bedömd som arbetare och blir funnen bra och duglig. Pelle har ett eget lamm som han klipper för att få sig en ny kostym. Pelle vet hur en kostym kommer till, alla moment i produktionskedjan finns i hans närhet. Alla de som

lever med Pelle har ett synligt och begripligt arbete som är viktigt. Kostymen blir beviset.

Men när Tom i Kenya drömmer om en ny skjorta av den bomull han plockat från sina egna buskar blir kedjan mer komplicerad. Tom och fadern säljer bomullen till handlaren och får lite pengar över efter att ha betalt alla räkningarna hos handlaren. Sedan säljs bomullen vidare till dubbelt pris och frakts till Englands textilfabriker. En liten del av tyget säljs tillbaka till Kenya där en skraddare syr en skjorta som Tom kan köpa. Men priset är 13 kronor medan Tom bara fått 50 öre för sin bomull. Då vaknar en tanke hos Tom. Varför kan han inte äga den där skjortan? Han har ju arbetat. Många som inte arbetar har skjortor. Det är orättvist. Det är inte annat än hans rätt att äga den där skjortan, tänker han. Och tar den. Han har stulit den, säger polisen. Men från vem?

Zak, Monika: Uppdraget

När befrielsekriget i Nicaragua tog slut och landet blivit fritt, då börjar det allra viktigaste arbetet: att bygga upp landet igen. Och det man börjar med är att lära alla barn och vuxna skriva, läsa och räkna. Man måste ha kunskaper för att kunna vara med om att skapa ett bättre samhälle, hör Manolo dem säga, sandinisterna som nu kommit till makten. Manolo, som själv bara är skolelev, reser iväg långt hemifrån, djupt in i djungeln för att bli lärare – det är hans stora uppdrag. Rädslan och osäkerheten, längtan efter mamma tränger fram den första tiden. Men till slut kommer lantarbetarna, männen och kvinnorna till hans lektioner. Även gamle Don Pedro kommer och blir en av stjärneleverna. Men han kommer först sedan Manolo börjat hjälpa till i arbetet med jorden, och sedan Manolo lyckats förklara att man inte kan bli lurad med kunskap, att man kan kräva sin rätt med kunskap.

”Här på landet finns det ett verktyg som alla använder. Det är macheten, huggkniven. Utan sin machete kan bonden inte arbeta. Nu har ni fått ett verktyg till. Att kunna läsa och skriva är nämligen också ett verktyg. Med det kan ni skaffa er nyttiga kunskaper. Och med de

kunskaperna kan ni förändra och förbättra hela Nicaragua.” Så säger Manolo till sina elever. Och han vet att det faktiskt är sant.

Söderhjem, Kaj: Karin i Kautokeino

Brukspredikant Björkman förundras över samernas liv, arbete och språk, förundras och beundrar på ett främmande vis. ”Jag förstod först igår hur mycket här finns att göra. Jag tror det är då man känner sig lycklig – när man har en stor uppgift framför sig och vet att man behövs”, säger han till styvdottern Karin, som vuxit upp i Kautokeino. Karin har sin uppgift framför sig: sköta familjen, finna en man att gifta sig med, hjälpa mor vid förlossningarna och städa undan blodet innan mannen och gästerna kom. Men liksom hennes Olof, bergsmannen, arbetar efter en övertygelse om att han ska finna de värdefulla bergen, så växer Karins övertygelse sig stark. Hon vill lära barn att skriva och läsa. Hon resonerar inte som sameflickan Ella, som har som mål att inte behöva nöja sig med att vara dotter eller piga. Ella vill veta att när hon arbetar är det åt sig själv, när hon samlar ved är det för att hon själv ska bli varm vid elden. Hon vill vara med och äta de bär hon plockar. Hon vill inte vara gam-

malpiga hela sitt liv. Hon vill gifta sig och få egna barn.

För Karin är det annorlunda. Hon brinner av iver att uppfylla sitt kall – lärarens. Hon brinner av längtan att lära barnen allt viktigt. Men när väl den drömmen gått i uppfyllelse har samtidigt drömmen om ett liv med Olof förtärts.

Klinting, Lars: Vårdträdet

Olof och hans drängar samlas tidigt på morgonen för att slipa sina liar. Grannarna som ska hjälpa till är också där och alla tillsammans tågar de ut till åkern. Här går karlarna först med sina liar och slår. Efter går kvinnorna och räfsar. Det är ett slitsamt arbete i sommarhettan.

Så i början av 1900-talet kommer nya redskap till gården – maskiner som gör det lättare. Mycket av det arbete som människorna gjort tidigare görs nu av maskiner. Nu behövs inte så mycket folk för att bruka jorden, allt färre människor arbetar nu på gården. Allt går mycket lättare och mer hö och säd blir det i förråden. Det finns affärer nu där man kan köpa de saker, som man tidigare tillverkat själv, men Mårtens pengar räcker inte till och detta och annat gör att Mårten och de andra gotländska bönderna möter nya och andra svårigheter. . .

Arbetets gemenskap och styrka

Och tillsammans stiga vi mot ljuset. . .

Tro inte att du är ensam i världen; dina bröder och systrar som tänker lika, känner samma glädje och sorg, finns – men de kan bo i länder långt borta. I litteraturen lär vi ändå känna varandra, trots avstånden, och gemenskapen växer. Att känna sig som en del av ett "vi", att få mod att säga ifrån, då först kan man förändra allt man tycker är fel. Men man måste våga. Många är de författare som skildrat kroppslära arbetarnas gemensamma kamp för att kunna överleva av sitt arbete. Men de är färre som skildrar dagens situation bland arbetande av olika slag.

Nilsson, Ulf: Dödens ögonblick

Att rätten till arbete, bröd, kunskap och frihet inte bara rör mig och mina närmaste här och nu, utan är en gemensam rättighet för alla oavsett nationalitet, är den övertygelse som ligger bakom Bengts beslut att som frivillig soldat bege sig från arbetslöshetens Tornedalen till Spaniens inbördeskrig. Där ska han slåss för sin och andra arbetslösas rätt till människovärde.

Bengt kastas in i en våldsam värld, dödens närhet tvingar honom till insikter han aldrig kunnat ana i sin ungdomlighet. Det krig han är med om att utkämpa får inget slut, men det har inte varit förgäves. Då de internationella brigaderna klickas hem till ovissa öden springer spanjorerna in till soldaterna och kramar dem. Soldaterna går ut till folket på sidorna. Fabriksvislorna tjuvar från alla håll i staden. Det är arbetarnas sätt att hälsa soldaterna.

Josef Kjellgren, en svensk författare, skrev då: "Vi kämpa ännu! Vi kommer åter en gång! I morgon, om ett år, om hundra år – våra hjärtans stora tro skall oupphörligen, oupphörligen slå de väldigaste vapen med maktlöshet."

Nilsson, Ulf: Mörkret

Livs fara! Beträd ej området! står det vid ingången till gruvområdet. Men rädslan för ras

och olyckor gömmer gruvarbetarna bakom skämt och råheter. Lille-Lasse, som bara är barnet än, Eli, Sture och Per har bara styrkan i varandra i sin nakna förtvivlan när gruvgången rasar in över dem. Mörkt, mörkt, det är lättare att blunda än att hålla ögonen öppna. Det är en så konstig känsla. Som om man inte längre fanns. När man ingenting kan se, så är man inte längre någonting.

Lille-Lasse säger efteråt till advokaten: "Det var Per som förstod att vi *själva* måste ta oss förbi raset och ut." Advokaten som inte förstår ber Lasse förtydliga sig. "Att vi arbetare tillsammans måste ta oss upp efter ett ras. Att vi är oerhört starka ihop! Det menade Per. Och sant är det! Han sa det."

Nilsson, Ulf: Pojkjävlar

När strejken blir ett faktum för tegelbruksarbetarna i Lomma får barnen ligga där i betorna och hacka mitt i sommaren. När gräset är högt och friskt i dungarna och karusserna stimmar under den slemmiga, gröna ytan på dammar och mangelgravar. När man skulle kunna springa hela vägen till badstranden och bara ligga där och frusta.

Men nu ligger de där i dammet och svetstas, rumporna guppar bort mot diket där matrasten hägrar. Över hela Sverige ligger alla tegelbruk, alla fabriker tysta. Barnen har re-

spekt för fabriken, de är till och med rädda för den. Den var som en stor kall ödla som äter människor. Här skulle alla byns pojkar arbeta. Efter fyra år hos magister Stål är man färdig för fabriken 11 år gammal. Fabriken hanterar sina arbetare illa. Någon ramlade i lerblandaren och dog, en annan fick fingrarna i en maskin, alla fördärvade sina ryggar och sin hälsa. Barnens far brukar tala om hur arbetarna skulle kunna ha det, som vackra sagor lät det.

Otaliga gånger rymmer barnen från sina förhatliga betor. Vid ett tillfälle träffar de på ett par strejkvakter som förklarar för barnen varför de inte kan smita undan. Ansvaret för att familjen inte ska svälta vilar nu på dem.

Maria är den som berättar detta. Hon var åtta år då och skrek åt förvaltaren som jagat tillbaka dem till betorna. Hon skrek åt den fruktade hunden att vara tyst. Hon var inte rädd längre och gick tillsammans med de andra till betlandet och fruktade nu varken förvaltaren eller hans hund. Hon förstår att det är så det fungerar. Om man springer undan så blir man räddare och räddare, svagare och svagare. Om man vänder sig om och vågar säga ifrån så blir man starkare och starkare. I betlandet försöker de nu hjälpa varandra så att de alltid arbetar i jämbredd och de sjunger sånger så de säkert hörs ända bort till slottet och ända bort till stugan i byn.

Peterson, Hans: Dagen när Simon strejkade

Simon skulle egentligen få börja läroverket den här hösten 1919 när hans mamma och Bertil flyttar in till stan. Men så kunde det inte bli nu när Bertil inte fick körningar med sin lastbil och inte kunde klara avbetalningarna. Bertil blir anställd som chaufför hos godsägaren och Simon hjälper till att lasta av och på. Så förflyttas Simon till sågverket – det värsta han kunde tänka sig – där det överallt finns remmar och hjul som är livsfarliga och där det hänt dödsolyckor med pojkar eller vuxna som dragits in i hjulen eller kommit emot de snurrande sågklingorna. Hans vän Helga tröstar honom och berättar att hon, när hon blir äldre, ska börja

på folkhögskola och att Simon också kan börja där.

En dag bestämmer fackföreningen att arbetarna ska gå ut i strejk för åtta timmars arbetsdag utan sänkt lön. Detta villkor vill man ha skriftligt och klart innan man går tillbaka till arbetet. Simon är inte organiserad men Helgas pappa förklarar att det är viktigt att hålla ihop nu och vara solidarisk med de andra på sågen och snickerifabriken.

Bertil, som fortfarande är skyldig bilfirman pengar och som inte jobbar i sågverket eller snickerifabriken, han har inte möjligheter, inte råd att vara solidarisk. Hans beslut att inte delta i strejken innebär att varor kan fortsätta levereras och att strejken inte blir så verkningfull. Men Bertil hindras, det blir slagsmål och Bertil förstår. Han fattar sitt beslut – att ge sig av till Amerika. Som strejkbrytare och förädare vill han inte stanna.

Sachs, Marilyn: Kalla mig Ruth

Skjortblussömmerskestrejken 1909 uppmärksammades för att de 20 000 kvinnorna, de flesta immigranter utan några utbildade ledare, lyckades hålla stånd mot polisens provokationer och angrepp från hyrda strejkbrytare. Starka stödtrupper för de kvinnliga arbetarna bidrog också till att det fackliga arbetet satte fart. Man uppnådde 50 timmars arbetsvecka och 12 dollar/vecka i lön.

Bland dessa arbetare finns Faigel. Med sin dotter Rifka kommer hon till New York – lämnar en traditionsrik judisk miljö i Ryssland – för att möta sin man, som förberett deras ankomst i åtta år.

Efter en tid dör mannen i en sjukdom, som förvärrats i den hälsovådliga arbetsmiljön i fabriken. Faigel, eller Fanny, som hon kommer att heta i det nya landet, blir i sin dramatiskt förändrade livssituation till att börja med helt apatisk, men hennes engagemang och hennes ilska väcks till liv när hon i arbetet träffar aktiva, kämpande kvinnor. Dottern Rifka vill – i motsats till mamman – helt förtränga sitt ursprung och anammar till fullo de amerikanska idealen. Hon tar avstånd från mammans fack-

liga kamp, hon skäms över hennes grova händer, hennes usla bordsskick och höga stämma. Vad finns egentligen för Rifka att vara stolt över – nej, nu vill hon kallas Ruth och *vara* Ruth.

Björnstrand, Lillie: Vi barnungar

”På futtiga 40 öre i timmen kan ingen arbetare leva. Disponenten själv sitter i tie rum och kök och vi arbetare har bara ett rum och kök, om vi så har tie ungar och ändå är det vi som arbetar ihop alla pengarna åt honom. Men nu ska det bli andra bullar”, säger morfar, ”för nu strejkar vi tills vi får mer betalt.” Lillie lär sig också

av sin morfar att **avance** betyder vinst och att allt i samhället är uppbyggt på vinsten. Så skulle det inte bli i det socialistiska samhället, menar morfar. Där skulle arbetarna äga allting gemensamt. Skogen och åkrarna, hästarna och korna, ja, till och med fabrikerna med alla stora, dyra maskiner skulle vara gemensam egendom. Alla skulle ha lika mycket betalt och alla barn skulle få gå i höga skolor och äta sig mätta och ha skor på fötterna.

Här i bruksbyggnaden lever Lillie sina första år. Här bland människorna finns hennes trygghet. De har arbetet, allvaret, idyllen och leken gemensamt och här lär hon av morfar. Morfar med sina roliga ord och med sina svåra ord.

Arbete – människovärde

Växa in i sitt eget jag, hitta rätt utan att hamna i vilshenhet och sjukdom, orka med sitt eget liv – det gör man när man får utnyttja sina krafter, sina sinnen och sina kunskaper. När man är med om att bidra till ett stort husbygge där vi alla sedan kan rymmas: drömmare, skapare, arbetare, barn. . . Och detta utan att det kostar dig ditt egenliv – ditt språk, ditt ursprung, dina tankar, din frihet.

Konttinen, Aili: När Inkeri kom hem

Jag är jag, jag är jag, sjunger Inkeri glatt och dansar fram under den brännande finska solen. Och då Pentti eller någon annan råkar höra henne, invänder han att det inte är någonting att sjunga om. Så klart att hon är hon.

Inkeri har bott några år som krigsbarn i en rik, välmående familj i Sverige och hon gick vilse i sig själv när hon vid krigsslutet återvände till sin riktiga familj. Hon kom tillbaka utan språk, utan självkänsla och utan förståelse för mors ständiga arbete på hemmanet. Inkeri vet

inte ens vad linet som de sår ska användas till, tyg har de köpt i affären i Sverige.

”Det är inte alls skojigt att bara köpa allting”, säger Eva-Maja och knycker på nacken. ”Här i Finland finns det också människor som bara köper och köper, men sådan är inte mor. Mor kan själv göra en massa – tusen saker som din svenskamma inte kan”, säger storasyster förnärligt och glömmer lite av nöden som tvingat modern till arbete. När Inkeri till slut blir med i grönsaksskörden, matlagningen, mjölkningen och kalvningarna, då växer hon in i en egen person.

Ahlin, Lars: Tåbb med manifestet

Man lever bara så länge man har jobb. . . man lever bara så länge man har jobb. . . Blind, hjälplös och vilsen har Tåbb blivit av arbetslösheten. Samvetet och livskänslan glider undan medan arbetets och kampens oförlitliga livsvärde i detta hotfulla läge bara strålar i dubbelt åtråvärd glans.

Jag vill inte dö från arbetaren inom mig. Tåbb håller på att mista sitt jag. Han vet ju att hans svårigheter inte är av psykologisk art. De tillhör inte känslolivet. Det är inte hans personlighet utan hans materiella tillvaro som är sjuk. Han skulle vara hjälpt av ett jobb. Visst förstår han att också hans psyke blivit sjukt och att han skulle begå brott om han lät sig botas av annat än arbete. Nerifrån arbetet skulle allting inom honom ta gestalt. Endast arbetet skulle åter-skänka honom hans verkliga identitet.

Kieri, Gunnar: Av dig blir det ingenting. Jag ska ändå inte stanna. Varför skulle jag ljuga? Är han inte svensk?

”Det blir ingenting av dig. Hör du det. Lars. Ingenting. Om du inte bättrar dig. Blir det ingenting. Av dig.”

Fröken är ursinnig och slår utan förbarmande, som straff för att pojken pratat finska. Detta har Lars att minnas hela livet. Även mitt i rädslan och suget när han tampas med den stora timmerbröten. Koskimies se on tuo pojka. Forskarl skulle han ha kunnat bli. Eller skogsarbetare. Vad som helst för att få stanna i sin bygd, i den natur och bland de människor som han känner och som förstår varandra. Veta att man får bo där man är någonting.

Senare i livet, efter många resor söderut till arbete och ensamhet, kommer Lars hem på ett av sina efterlängtnade besök till Tornedalen. Nu kommer vreden och bitterheten: först skäms man över sitt språk och med det sitt ursprung, sin historia! Vilket underläge! Sen tvingas man flytta och är tacksam över att fabrikkerna söderöver behöver en. Och i underläge ställer man inga krav på att jobben ska komma

hit, till oss i norr. Och Tornedalen, denna den bördigaste älvdalen i vårt land, den växer igen av sly och buskar eftersom alla flyttat. Men Lars har inget val. Han måste ju ta emot biljetterna söderöver som arbetsförmedlingen erbjuder.

Andersen, Leif Esper: Vad hände med Pelles pappa?

Den här dagen sitter Pelle uppe på ett plank tillsammans med sin kompis Peter. Han försöker förklara hur det kunde bli så, att föräldrarna skildes. Det var som om han själv kunde förstå det hela bättre om han fick berätta.

Pelles pappa, som är murare, har blivit arbetslös. Han har svårt att acceptera detta när han ser, att det finns arbete att göra. Det var svårt, tyckte han, att se allt som behövde göras och som han som murare kunde vara med och göra, men inte fick.

Pappa tappar lusten att orka med. Han börjar dricka mer och mer, sitter ofta på krogen, och när Pelle och hans mamma ska hämta honom därifrån en dag, slår han mamma. Mamma, som varit så stark, så tapper, orkar inte längre med att hjälpa pappa. Mamma och barnen lämnar pappa.

Johansson i Backe, Kerstin: Som om jag inte fanns

Elina har stora undringar inför tillvaron. Slutet, grå och allvarlig i skolan, lever hon sitt hemliga rika liv på myren där pappa-anden och Troll-Feren bor bland skimrande dimslöjor. Fröken i skolan lär barnen flit, lydnad och ordning. Och svenska – det enda tillåtna språket i Tornedalens skolor. Hon bara pratar ord, ord, ord som ingenting betyder, tycker Elina. Elinas tystnad, osäkerhet och stilla inre liv förvandlas i Frökens ögon till tjurighet, bortskämdhet och illvilja. Finnfolk, fnyser hon. Men Elina vägrar att låta sig berövas sina ord, sina intryck och sinnesupplevelser. Styrkemätningen mellan Elina och Fröken börjar. Fröken som inte längre kan se med ett barns ögon, inte längre kan se ett barns värde.

Wiehe, Mikael: När bolaget kom till byn (Ur: Sånger 1971–79)

Byn var så fattig, som en by brukar va,
när dom unga har måst flytta, för att få jobba i sta'n.
Posten var indragen och butiken var stängd
och den sista industrin las ner sextiofem.

Bolaget var så rikt, som ett bolag kan bli,
när det helt lever upp till kapitalets logik,
där man skiter i människor, natur och moral
och aktieägarnas vinster är direktörernas lag.

Refr: Det är den vanliga visan,
den gamla, kända historien,
det är samma poänger och samma refräng.
Men så länge vi inte gör nå't åt saken,
får vi väl skylla oss själva, om vi får höra den igen.

En dag kom bolaget till byn och la' fram ett förslag.
Man ville starta en gruva, som var unik i sitt slag.
Den var så lönsam, att det nästan var snudd på magi.
Här blev den hungrige mättad och den fattige rik.

Och kommunalmännen bockade artigt och log,
för ett så ståtligt anbud kunde man ju inte stå emot.
Så bolaget byggde sin gruvindustri
mot att byn byggde vägar och hus på kredit.

Refr: Det är den vanliga visan. . .

Så bolaget blomstrade vinter och vår,
medan dagbrotten växte till bölder och sår.
Men det vet ju alla, som har spelat hasard,
att nå't ska man offra, för att få nå't tillbaks.

Så bygden den glädde sej och bolaget med,
tills plötsligt en dag, när det kom ett besked,
att vinsten hade sjunkit till knappt en miljon.
Nu måste bolaget flytta till en ny region.

Refr: Det är den vanliga visan. . .

Så flyttade fabriken från bygden igen.
Och dom, som säljer sitt arbete, måste flytta med den.
Nu ska bolaget etablera sej nå'n annanstans,
så att vinsten kan öka igen efterhand.

Men i byn är det åter fattigt och tomt,
fastän allt är lite värre än innan bolaget kom,
för nu ska lånen och räntorna betalas tillbaks,
fastän hålen i marken är allt man har kvar.

Refr: Det är den vanliga visan. . .

Tryckt med tillstånd av Amtra Musik, Malmö.

Springsteen, Bruce: My hometown (Från LP:n Born in the USA)

I was eight years old and running with a
dime in my hand
into the bus stop
to pick up a paper for my old man
I'd sit on his lap in that big old Buick and
steer as we drove through town
He'd tousle my hair and say son take a
good look around this is your hometown
This is your hometown
This is your hometown
This is your hometown
In '65 tension was running high, at my
high school
There was a lot of fights between the black and white
There was nothing you could do
Two cars at a light on a Saturday night, in
the back seat there was a gun
Words were passed, in a shotgun blast
Troubled times had come, to my
hometown
My hometown
My hometown
My hometown
Now Main Street's whitewashed windows
and vacant stores
seems like there ain't nobody
wants to come down here no more
They're closing down the textile mill
across the railroad tracks
Foreman says these jobs are going boys
and they ain't coming back to your
hometown
Your hometown
Your hometown
Your hometown
Last night me and Kate we laid in bed
talking about getting out
Packing up our bags maybe heading
south
I'm 35, we got a boy of our own now
Last night I sat him up, behind the wheel
and said son take a good look around,
this is your hometown

© 1984 Bruce Springsteen.
Tryckt med tillstånd av Sonet Music AB, Lidingö.

Steiner, Jörg: Kaninen som vågade rymma

Stora Grå hade varit så länge inne i den stora, monotona kaninfabriken att han skrämdes av friheten. Han bländades av ljuset och färgerna, fick ont i huvudet av ljuden och de olika smakerna och dofterna gjorde honom bedrövad och bedövad. Iskna svanar, jägare, bilar – allt detta som också finns utanför fabriken murar gjorde Stora Grå så trött. Han hade glömt bort hur det var att leva i det fria, hur det kändes att vara Kanin helt och fullt. Medan Stora Grå återvänder till kaninfabriken efter flykten, hoppar Lilla Bruna iväg bland skog och äng.

Fridell, Folke: Syndfull skapelse

Konrad Johnson är en man vars namn inget betyder. Nr 14 kanske är mer passande, eller nr 403 som på fabriken vid maskinen. Men Konrad trotsar fabriken. Gränslöst revolterar han mot fabriken rätt att äga hans kropp och hans tankar. Sju syndfulla skapelsedagar tar han ifrån det mäktiga bolaget för att skapa sig ett egenliv som människa. Han vill vara arbetsmänniska utan att kuvas och bli beskuren på sitt inre liv; en människa med en levande sång i hjärtat och inte bara en sång som ska sjungas en gång i månaden på ett fackföreningsmöte.

Fridell, Folke: Svens väg

För det som är viktigt, det är egenlivet, förklarar Rivarbohm för Sven på yllefabriken:

– Du ska komma ihåg en sak, Sven. Det är inte vad du gör som betyder något utan vad du är. Du är någon, Sven Vidén! Du är en människa, Sven! Bry dig om vad du själv tycker och böj dig inte bara för andras värderingar.

David Bohm ser soluppgången genom samma dammiga fönster i riveriet som Sven, men i motsats till Sven låter han sina sinnen förbli öppna. Varje soluppgång blir ett nytt under!

Haugen, Tormod: Joakim

Ibland orkar man inte misslyckas, inte hålla ens sina drömmar vid liv. Joakims pappa är lärare, men han rymmer från sin rädsla och sin oförmåga in i sjukdom. Han drömde om att bli kung när han var liten.

– Du blev aldrig kung, säger Joakim. Nej, jag blev aldrig tuff och stark och modig heller. Men jag försöker visst hela tiden vara det. Nu vill jag inte vara annorlunda än jag är. Jag vill inte vara modig bara för att andra säger att jag ska vara det. Jag vill inte spela fotboll bara för att andra gör det. Jag vill att andra ska tycka om mig som jag är, säger Joakims pappa. Han slutar sitt arbete på skolan och får i stället ett deltidsjobb i en bokhandel. Det är därför han är så glad nu. Han har arbetat i en bokhandel förut så det vet han att han kan. Joakim tycker om att se sin pappa där. Han hittar så lätt i hyllorna. Han pratar med kunder och ringer i telefonen så lätt som aldrig det. Joakim har aldrig sett pappa sån förut. Det var pappa som ville att Joakim skulle komma till bokhandeln efter skolan för att se var han jobbar. Så han kan se hur pappa har det.

Mählqvist, Stefan: Drakberget

De bor i ett rum, där de lagar sin mat, äter, pratas vid och sover. Vägg i vägg med bara en dörr emellan bor enda kon och grisarna. Så har man levt så länge man kan minnas. Man följer årets skiften. Våren har sina sysslor, sommaren, hösten och vintern sina. Nästan varje år föds i huset ett nytt barn, som får hänga i taket i värmen invid spiselhällen. Den siste, den femte pojken, får heta Robert.

I denna by har en drake legat och ruvat på en skatt i tusentals år medan folk gått och påtat i jorden och sovit. Drakberget har man nog hört sagor om, men ingen som liknade denna. Den främmande mannen, som kommer till byn, avslöjar drakens verkliga hemlighet. Mannen påstår, att tidens sol gått upp. I berget

har han nämligen upptäckt en malmåder ur vilken man kan bryta malm, som kan smältas och bli till glödande järn. Nu går allt rasande fort. Fabriker byggs till ugnarna och bit för bit hugger man sig in i Drakbergets mage.

Mer och mer folk behövs, som kan arbeta i berget. Maskinerna går dygnet runt, människorna måste hålla allt igång dag som natt. Nu behöver man barnen – i fukt och mörker får de sitta i nästan tolv timmar för att passa ventilationsdörrarna som går mellan de trånga gångarna. Två och två får de äldre barnen dra och skjuta de tunga malmvagnarna. Fler och fler människor går åt för att mätta draken. Alla Roberts bröder och systrar har draken slukat.

Så stillnar allt. Gruvan lönar sig inte

längre så bra. Ägarna bryr sig inte om att underhålla gruvgångarna och ett ras inträffar. Närmare hundra arbetare blir instängda i underjorden. En av dem är Robert, Thomas far. Thomas blir ensam kvar och ger sig av till fots längs landsvägarna till landets största stad. Det är i arbetet som tidningspojke, som Thomas lär sig läsa och han får tag i ett litet häfte. Hur han kom åt det eller vem som gav honom det minns han inte, men han läser det noggrant och präntar in i minnet några ord:

Arbetarna har inte någonting att förlora utom sina kedjor – men de har en hel värld att vinna. Med de orden hårt knutna i sin näve, tar han steget ut i vuxenvärlden. Han förstår, att den som tiger inte kan vinna någonting.

Litteraturlista

I vår litteraturlista förtecknar vi både böcker som vi berättar om i urvalet (dessa märker vi med *) och böcker som vi tänkt på i arbetet med att göra urvalet.

Vi grupperar dem enligt bibliotekens indelning: Hcf – lämpliga för lågstadiet; Hcg – lämpliga för mellanstadiet; uHc, uHce, Hc, Hce – lämpliga för högstadiet och gymnasiet. Vi tycker inte att våra läsare ska förlita sig på dessa indelningar utan själva titta på böckerna och avgöra om de är lämpliga för klassen i högläsning, i bearbetade lättlästa versioner osv.

Många är allåldersböcker som med fördel kan läsas på alla stadier, om än i olika sammanhang.

Hcf

- *Ambjörnsson, Ronny: Toms nya kläder
- *Beskow, Elsa: Pelles nya kläder
- *Björnstrand, Lillie: Vi barnungar
- *Gripe, Maria: Hugo och Josefina
- *Haugen, Tormod: Joakim
- *Klenting, Lars: Vårdrädet
- *Lundgren, Max: Mitt livs äventyr
- *Mählqvist, Stefan: Drakberget
- *Nilsson, Ulf: Pojkjävlar
- *Sandin, Joan: Den långa resan till Amerika
- *Steiner, Jörg: Kaninen som vågade rymma

Hcg

- Eklund, Sigbritt: Fattigskorna
- *Johansson i Backe, Kerstin: Som om jag inte fanns
- *Konttinen, Aili: När Inkeri kom hem
- Larsson, Mats: Gatans barn (Lättläst)
- *Larsson, Mats: Gatpojken
- *Pehrson, Gerda: Utvandrarbarnen
- *Peterson, Hans: Dagen när Simon strejkade
- Rindel, Gerd: Slagsmål och sidenband
- Rindel, Gerd: Örfilens väg
- Svedelid, Olov: Bränn borgarna

- Walsh, Jill Paton: Ett slumpens barn
 *Wernström, Sven: Den underbara resan

uHc.03,uN

- *Widerberg, Siv: Men om du inte tror mig
uHc. 03
 Barn i världen berättar, 2 – om skola och
 arbete *uN*

uHc, uHce, Hc, Hce

- Ahlin, Lars: Sjätte munnen *Hc*
 Alverfors, Ann-Charlotte: Snabelros *Hc*
 *Andersen, Leif Esper: Vad hände med Pelles
 pappa? *uHce*
 Andersson, Mary: Tjänsteflickan *Hc*
 Dickens, Charles: Oliver Twist *uHce*
 *Ende, Michael: Momo – eller kampen om
 tiden *uHce*
 Engqvist, Hans Erik: Ge igen! *uHc*
 Engqvist, Hans Erik: "Odjuget" *uHc*
 Fridégard, Jan: Lars Hård *Hc*
 *Fridell, Folke: Svens väg (Lättläst) *uHc*
 *Fridell, Folke: Syndfull skapelse *Hc*
 Fogelström, Per Anders: Mina drömmars stad
 och övriga i "stadserien" *Hc*
 Fährman, Willi: Unge Lukas äventyrliga väg
uHce
 *Isaksson, Börje: Uppfinnaren (lättläst) *uHc*
 Johansson, Kjell: Leva sitt liv *Hc*
 Johnson, Eyvind: Nu var det 1914 *Hc*
 *Johnson, Linnea: Mormorsboken (Lättläst)
Hc
 Jönsson, Reidar: Emilia, Emilia (Lättläst) *Hc*
 *Kieri, Gunnar: Av dej blir det ingenting och
 de övriga titlarna i serien om Lars *Hc*
 Lagerlöf, Selma: Nils Holgerssons underbara
 resa *uHc*
 *Leek, Jan: Kanske för alltid *uHc*
 *Lo-Johansson, Ivar: Oxgraven och andra sta-
 tarnoveller
 Martinson, Moa: Mor gifter sig *Hc*
 *Moberg, Vilhelm: Utvandrarerna, Nybyggarna
Hc
 *Nilsson, Ulf: Dödens ögonblick *uHc*
 *Nilsson, Ulf: En kamp för livet *uHc*
 *Nilsson, Ulf: Mörkret (Lättläst) *uHc*

- Parling, Nils: Motorsågen *Hc*
 *Sachs, Marilyn: Källa mig Ruth *uHce*
 Sandels, Maria: Virveln
 *Söderhjelm, Kai: Karin i Kautokeino
 Welsh, Renate: Johanna *uHc*
 Wernström, Sven: Trälarnas döttrar *uHc*
 Widerberg, Siv: Klass 8A + B *uHc*
 Wikander, Eva: Syster Johanna *uHc*
 *Wirén, Hertha: Dofta vildblomma röd *uHc*
 Wägner, Elin: Pennskaftet *Hc*
 *Zak, Monika: Uppdraget *uHc*

Hc(s), (Hce(s), Hc.03, Xyt, Y, Hc.03, Bb

- Våra författare: sexton radikala författare ur
 svensk folklig tradition *Hc(s)*
 Våra författare 2: tjugoen utländska förfat-
 tare ur den radikala traditionen *Hce(s)*
 *Dikter för vår tid (Lindorm, Erik: En död
 arbetarhustru) *Hc.03*
 *Wiehe, Mikael: Sångar 1971 – 1979 *Xyt*
 *Springsteen, Bruce: Born in the USA *Y*
 *Sjödin, Stig: Förklaringstapet *Hc.03*
 *Lidman, Sara: Varje löv är ett öga *Bb*

Tidskrifter

- Meddelanden från arbetarrörelsens arkiv och
 bibliotek
 Arbetarhistoria: Arbetets ansikten i litteratu-
 ren. 1984:29/30
 Ordets makt 1985:1. Tema: Arbete – när ska
 man hinna leva?
 Pockettidningen R 1985:1. Tema: Ungdom och
 arbete
 KRUT: Kritisk utbildningstidskrift 1978:6.
 Tema: Utbildning och arbete

Litteraturlistor

- Hantverkare (Tala med barnen om... 1983:3)
Btj
 Arbete förr och nu (För slukaråldern 1981:4)
Btj
 Ungdom i arbete (Lästips 1985: 1) *Btj*
 Hellstrand, Åke: Epos och epoker (över 1300
 annoterade titlar, historiska skildringar
 lämpliga från årskurs 1 – gymnasiet.) *Aah*

6. Att organisera läsningen

En lämnar mig
en 10-sidig maskinskriven uppsats
om demokratins kris.
En annan är osäker på
vem som är Sveriges statsminister.
De går i samma klass.
Individualisera, säger läroplanen!
I ena ögonblicket
försöker jag vara universitetslektor
i nästa lågstadielärare.
Felet med mig är
att jag är för få.

(Leif Kristiansson: Våra barns skola.
Ögonblicksbilder och åsikter om skolan.)

Ja, hur löser man det problemet – att elever är olika, har olika kunskaper och intressen, olika viljor och vanor och därmed olika förhållningssätt till allt vad skola heter? Några svar ges på följande sidor. De handlar dock inte bara om problemet att elever är olika utan också om vilken tillgång just olikheterna är.

Först ett exempel.

Aktuelltböcker – dagstidningar

I årskurs 5 började vi att göra Aktuelltböcker. Eleverna letade i dagstidningar efter en bild eller rubrik som av någon anledning talade till dem. De tog med sig artikeln till skolan. Bild eller rubrik klistrades in i Aktuelltboken.

Texten lästes flera gånger. Ord, uttryck och begrepp som var obekanta lärdes in eller ersattes med andra. Ordlistor, synonymordbok och lexikon användes.

En sammanfattning skrevs in i boken. Den skulle vara så klar och enkel, att även de som inte läst artikeln i tidningen skulle förstå den. Efter sammanfattningen svarade var och en på följande frågor:

- a. Varför valde du just den bilden eller rubriken?
- b. Vad tycker du om innehållet? Är det viktigt att skriva om? Är det lätt att förstå? Fick du reda på allt du ville?
- c. Vad skulle du vilja ändra på?

I årskurs 6 hade barnen som stående läxa till tisdagar att ha klipp med till skolan. De som glömt fick under rasttid leta igenom skolans dagstidningar. Under "Eget arbete" gjordes sammanfattningen. Senaste tidpunkt att lämna den var torsdagar innan man gick hem. På fredagar och måndagar behandlade vi Aktuellt-sammanfattningarna på olika sätt. Stavning, meningsbyggnad och andra språkliga bearbetningar gjorde vi med utgångspunkt i det som eleverna visat att de behövde arbeta med.

Några innehållsmässigt intressanta och angelägna sammanfattningar togs upp till diskussion i klassen varje gång. Särskild uppmärksamhet ägnades åt frågan "Vad skulle du vilja ändra på?". Den innebar att eleverna fick lov att fundera över hur de egentligen ville att det skulle vara i samhället och världen. Den innebär också att de fick öva sig i att komma med kreativa lösningar. Förhoppningsvis kommer eleverna inte attoreflekterat godta att "allt är bra som det är" och "jag kan inget göra åt det".

(Ur Så här utnyttjade vi biblioteket av Karin Thörner i Biblioteket i grundskolan. Rapport från Lundaskolan i Järfälla. Skolöverstyrelsen 1978.)

Kommentar

Eleverna skötte själva om den nödvändiga individualiseringen, kan man kanske säga efter en snabb genomläsning. Alla måste visserligen läsa dagstidningen, men var och en valde uppgifter efter intressen och läsförmåga. Men det stannade inte vid detta. Eleverna tog del av varandras redovisningar, och deras uppgifter och kommentarer togs upp i frågor och diskussioner. Ingen tilläts alltså att stanna i idrottsspalterna eller brottsnotiserna. Arbetsuppläggningsen påminner om vanliga sätt att organisera den sk fria läsningen. Också där kan gemensamma diskussioner eller andra inslag av gemensamt arbete hindra enskilda elever från att stanna i sin egen fälla. Om arbetet totalindividualiseras, riskerar vi att öka klassamhällets inflytande på arbetsresultaten i skolan. Eleverna behöver konfrontationerna med kamraternas åsikter, kunskaper och intressen.

Med tyngdpunkten i orienteringsämnena

Hur man ska organisera läsningen beror vid varje tillfälle på vilka syften man har med arbetet, i vilka sammanhang läsningen ingår, elevernas intressen och förmåga samt den sociala situationen i klassen/gruppen.

Arbetsuppläggningsen är naturligtvis i hög grad beroende av ramarna för skolans arbete: schema, styrningen av läromedelsanslaget, tillgången till bibliotek, utbildning och fortbildning i arbetslaget osv. Men ramarna går att förändra.

Faktatexter, film och skönlitteratur i samma projekt

I en klass i årskurs 6 studerades Nordamerika och Latinamerika samtidigt. Hela tiden jämfördes företeelser och förhållanden. Eleverna började med att i smågrupper inventera vad de redan visste (eller trodde sig veta) om Latinamerika och Nordamerika. Deras föreställningar och associationer antecknades på blädderblock för att de i arbetets slutskede skulle kunna jämföra utgångsvetandet med de forskningsresultat de kommit fram till.

Storlek, läge, klimat, natur, naturtillgångar, historia, religion, styrelse, näringar m m jämfördes. Kartor, geografiska tabeller, uppslagsverk, faktaböcker, olika läroböcker, tidningsartiklar och tidningsnotiser användes.

Under hela denna period hade elever och lärare TV-läxa. Det innebar att alla som inte var absolut förhindrade såg överenskomna TV-program som hade med arbetet att göra. Läsprogrammet diskuterades sedan i klassen. TV-läxa är en möjlighet i arbetet med att hjälpa eleverna att bli kritiskt medvetna om påverkan från massmedia. Filmer lånades hem. Eleverna fick tillfälle att reflektera över syfte, urval, påverkan och vikten av att tänka själva, jämföra med andra källor och att vara kritiska. "Vad vill vi ha reda på i en film som behandlar ett för oss okänt område? Får vi reda på det här? Vad får vi reda på? Vad saknas?" var frågor som bearbetades.

Därefter fick eleverna arbeta gruppvis med områden de särskilt intresserat sig för.

Under arbetets gång läste eleverna var sin skönlitterär bok med handlingen förlagd till Latinamerika. Läraren skaffade böcker från skolbibliotek och folkbibliotek och berättade lite om innehåll och svårighetsgrad i de olika böckerna för att underlätta elevernas val. Så fort de valt, fick de sätta i gång. I början anslogs mycket tid till läsningen för att alla skulle komma in i handlingen. Sedan fortsatte eleverna att läsa på tid för eget arbete eller hemma.

Lär man sig något om ett land, när man läser en litterär framställning? Stämmer informationen med annan information som man kan skaffa sig? De frågorna skulle eleverna ha med sig, när de läste sin bok. De skulle också samla information ur bl a tidningsklipp och uppslagsböcker.

Så småningom berättade var och en av eleverna för sina kamrater. De sammanfattade innehållet i sin bok, de jämförde med vad de lärt sig av annan information och de läste upp ett avsnitt.

Kommentar

Det stora arbetsområdet gav utrymme för både individuellt arbete efter egna val och kollektivt arbete i grupper och helklass. Planeringen kom först, val av läromedel därefter. Eleverna använde faktatexter, film, TV och skönlitteratur i en grundlig genomarbetning av kunskapsområdet. Så kan man karaktärisera arbetsuppläggningsen. Men det centrala i redovisningen är nog ändå två andra aspekter: Lärarfrågorna (i inledningen, om filmstudierna och om skönlitteraturen) antyder att läraren strävade efter att eleverna skulle bli medvetna om sina egna kunskapsprocesser. Kunskapsmål och sociala mål gav arbetet dess styrka. Eleverna måste t ex fått många tillfällen att förbereda och genomföra val av innehåll och sätt att arbeta.

Fiktion och fakta

”Vi talar om fiktion i motsats till fakta. Och när vi sedan delar in litteraturen i fiktionslitteratur och fakta- eller facklitteratur, så kan det lätt leda till den föreställningen att skönlitteraturen inte har något med fakta att göra och att den därför inte har något att lära oss om verkligheten. Men ofta kommer oss verkligheten mycket närmare i skönlitteraturen. Den upplevs som mer konkret och sinnlig --- och därmed som mer faktisk än i facklitteraturen. Särskilt påfallande kan det vara, om man jämför en läroboks beskrivning av en historisk tid eller en geografisk plats med någon motsvarande skönlitterär text.

}} Som grund för en skönlitterär text ligger ofta en verklighetsiakttagelse, som är mycket mera skärpt än vår vardagliga perception av omvärlden. Genom brott mot språkets vanliga flöde kan diktaren få oss att lystra, att se, att känna på ett mer intensivt och medvetet sätt. Vi kan få hjälp att se nya saker och att tänka om. Det kan alltså vara fråga om såväl ett nytt innehåll, nya erfarenheter, som ett nytt sätt att förhålla sig till omvärlden och utnyttja sinnen och tankeförmågan. Detta sätt att se på litteraturens funktion är kärnan i många litteraturvetenskapliga teorier, även om de använder sig av olika språk/termer/modeller för att beskriva det.”

(Monica Ågren: Det är ju mycket lättare när man kan tänka in dem i huvudet i Dahl, red 1985.)

Högläsningen väcker intresse

Sagor och myter från vår egen eller från helt främmande kulturkretsar ger eleverna glimtar av olika folkgruppers traditioner och historia – en

bakgrund till vad de lär sig om deras nutid. Dagens och gårdagens skönlitteratur kan också bli en brygga mellan elever från olika sociala och kulturella grupper i en skola.

Historiska skeden blir levande, när man läser skönlitterära skildringar. Det vore väl synd att inte läsa t ex Bylocks Solstenen, Svedelids Striden vid ringmuren eller Fiskers Mickel Korp-böcker, när medeltiden studeras.

De stora överlevnadsfrågorna studeras ofta med utgångspunkt i naturvetenskap och teknik. Det är svårt att göra de mänskliga perspektiven rättvisa. I skönlitteraturen hittar man fler och fler exempel på hur de görs fattbara och möjliga att ta ställning till. Fråga direkt på biblioteken efter äldre och nyare böcker!

”När vi så småningom skulle arbeta med vikingatiden, ville jag ta till vara barnens vana att läsa sagor. Jag gick till biblioteket och hämtade en hel del böcker som jag tog med till klassen. Som högläsningsbok valde jag I fångenskap av T Hauger. Den handlar om två irländska barn som blivit tillfångatagna av vikingar och fördes till Norge som trälar.

När vi studerade Grekland, läste jag högt ur de grekiska sagorna. Det blev verkligen uppskattat. Eleverna lärde sig förstå att mycket i nutiden har en historisk anknytning. I sagan möter Odysseus jätten, cyklopen. Barnen kommer snabbt underfund med att han lånat namn åt vårt cyklopöga. Många av de gamla sagorna fascinerade barnen. Sagorna om Orfeus och Euridike och Kung Midas tyckte de mycket om.

Nu planerar jag för årskurs 6. När vi arbetar med världsdelarna, så har jag tänkt att vi ska läsa afrikanska sagor, indiansagor och kinesiska visdomsord.”

Studiebesök – intervjuer – skönlitteratur

I en stockholmsförort tog eleverna reda på hur människorna hade det vid sekelskiftet. ”Men först for vi till Skansen. Där startade vi i Väla skola med att sätta oss ner och fundera över vad vi såg, vad vi inte såg och varför det. Skolan har utrustats som den var ungefär 1920. Vilka barn gick i den? Varifrån kom de? Vi lämnade skolan och hälsade på i en statarlänga, i ett soldattorp och i en bondgård, sådana hem som barn kunde komma från till en skola som Väla. En förträfflig guide som verkligen tog till vara barnens frågor och funderingar gjorde Skansendagen till en rik kunskaps- och inspirationskälla för det fortsatta arbetet.

En onsdagseftermiddag for några elever i väg och intervjuade gamla de kände. Övriga skrev brev till sina gamla. Medan vi väntade på brevsvaret fick vi höra direktintervjuarnas berättelser om hur det var förr. Dessutom läste vi fakta och fiktion om 1800-talet och utvecklingen fram mot vår tid. Materialtillgången var god. När sedan brevsvaret kom fick vi flera högtidsstunder.

Fiktionsläsningen inspirerade jag dem till genom att läsa ett avsnitt

ur Hans Petersons ”De fyra hemlösa”, om hur barn kunde ha det vid sekelskiftet. Hur gamla kunde ha det fick de veta i Lisa Johanssons ”Saltlake och blodvälling”. Ur Jonssons ”Mormorsboken” valde jag några sidor som illustrerade hur vuxna kunde ha det. Det var engagerande avsnitt och böckerna fann låntagare omedelbart. Ville de veta mera? Läsa mera? Kände de till några böcker om den här tiden? Sådana böcker tog barnen med sig. Jag tog fram travarna med böcker som jag plockat fram ur skolbiblioteket och som tidsmässigt höll sig kring sekelskiftet. Barnen fick genast sätta igång med läsningen. Många läste flera av böckerna. När en elev läst färdigt en bok, antecknade hon sig för redovisning. Hon berättade och läste ett karakteristiskt avsnitt. Därefter gjorde vi gemensamt jämförelser med övriga insamlade uppgifter.

(Detta och exemplet om Amerikastudierna ur Så här utnyttjade vi biblioteket av Karin Thörner. I Biblioteket i grundskolan. Rapport från Lundaskolan i Järfälla. Skolöverstyrelsen 1978.)

Från praktik till teori

Låt oss utgå från sekelskiftesstudierna i Stockholmsförorten.

Elevernas studier startar i iakttagelser och funderingar kring konkreta och autentiska förhållanden, i det här fallet de byggnader och föremål som finns kvar från sekelskiftet och de gamla människornas berättelser samt levande skildringar i skönlitteraturen. Sedan går eleverna till de sammanfattningar och översikter som finns i deras läroböcker eller som de själva gör tillsammans med sina lärare. De går från det konkreta till det abstrakta.

Man kan också beskriva arbetet så här. Det startar i speciella förhållanden, som eleverna i det här fallet lär känna genom egna iakttagelser, de gamlas berättelser och de skönlitterära skildringarna. När eleverna jämför olika speciella förhållanden som de tagit del av och dessutom jämför med uppgifter i faktatexter, kan de komma fram till vad som gäller generellt. Genom att undersöka det konkreta och speciella bygger eleverna upp sina möjligheter att förstå även det abstrakta och generella.

Den här arbetsgången pekar på några viktiga förutsättningar för att eleverna – oavsett stadium – ska kunna skaffa sig verklig kunskap. De behöver börja i undersökningar och experiment, med iakttagelser och handens arbete, eller i skönlitteraturens konkreta och ofta vardagliga skildringar för att på den vägen lägga grunden till förståelse av begrepp och förhållanden som de sedan kan läsa mera om i faktaböcker, tidskrifter, läroböcker etc. Praktiken och inlevelsen banar väg för de teoretiska resonemangen. Den här vägen till kunskap är viktig för alla elever, men särskilt viktig för dem som har svårt för att läsa och skriva. Lösningen på de problem som elever med läs- och skrivsvårigheter har är inte alltid

lättare texter. Mera av undersökande praktiskt arbete som förberedelse för läsningen av faktatexter är nödvändigt och ger ofta möjligheter att läsa även ganska svåra sådana.

Med tyngdpunkten i svenskämnet

Två olika sätt att lägga upp arbetet presenteras här som ett underlag för diskussioner. Först kommer ett exempel där läsningen startar i en fråga eller ett problem. Eleverna läser för att utforska hur människor har det, hur de är och hur de lever.

Läsning i det här syftet borde gå som ett brett stråk genom grundskolan. Ibland går eleverna vidare till faktatexter för att bättre förstå människor och livsförhållanden som gestaltas i böckerna de läser. Ibland skaffar de sig kunskaper om författaren och hans tid för att bättre kunna förstå varför han skrivit som han skrivit. De får syn på motsättningar och konflikter och kan söka deras orsaker i värderingar och livsvillkor, i sociala och ekonomiska förhållanden. Ytterst går arbetet ut på att de ska komma fram till förståelse inte bara av texten utan också av sig själva och omvärlden. Läsningen läggs om möjligt upp i ett samarbete mellan svenska och orienteringsämnen, antingen i gemensamma projekt eller i en planering av innehållsområden, där arbetet i de olika ämnena kan stödja helheten.

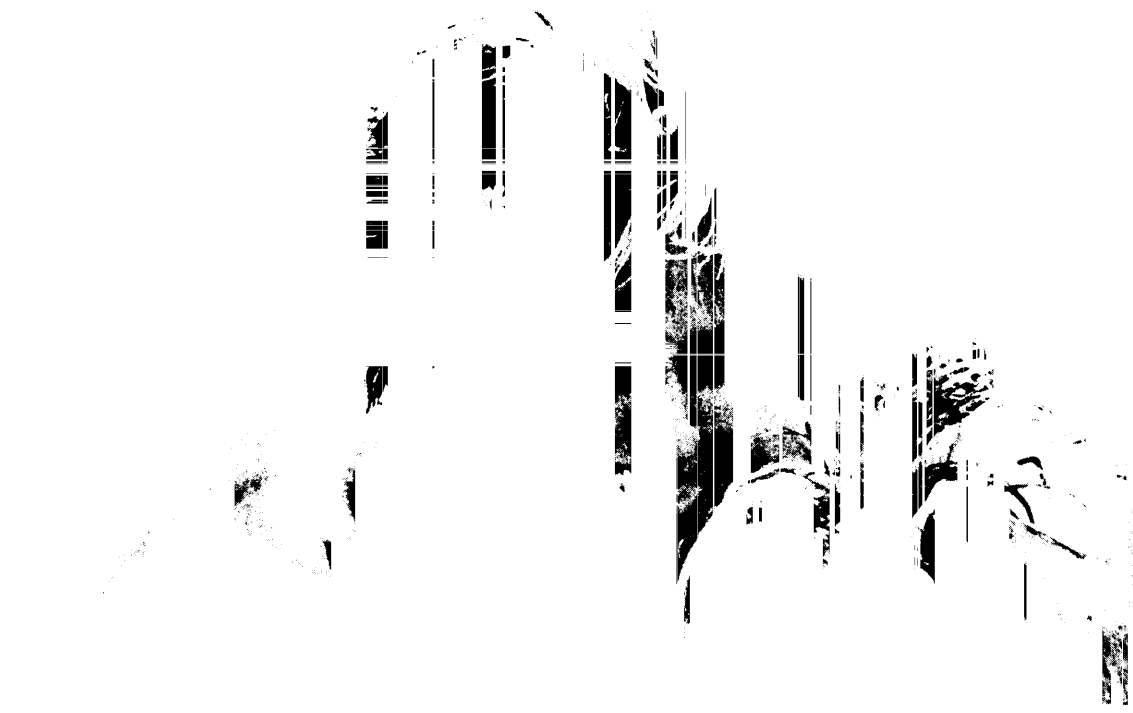
Temaläsning – ett exempel

Krav på millimeterrättvisa, glåpord och tendensen att stöta ut de annorlunda ur kamratkretsen blev märkbara. Brydde de sig inte om varandra tillräckligt för att klara av vardagssamvaron? Var de ovana att lösa konflikter på annat sätt än genom att bråka och slåss? Hur skulle vi tillsammans kunna bryta umgängesmonstren och skapa en bättre samvaro? Vi började läsa böcker som handlade om människor som var olika.

Syfte

Syftet med att bearbeta temat Olika var att få eleverna

- att inse att vi människor är *lika* på många sätt,
- att inse att vi människor är *olika* på många sätt,
- att inse att vi själva i vårt beteende mot medmänniskor ibland utgår ifrån att vi är *mer lika* än vi faktiskt är och ibland ifrån att vi är *mer olika* än vi faktiskt är,
- att inse att alla har ett utanpå och ett inuti,
- att inse att vi behöver ta reda på en hel del om hur människor är och hur de har det för att kunna leva drägligt tillsammans.



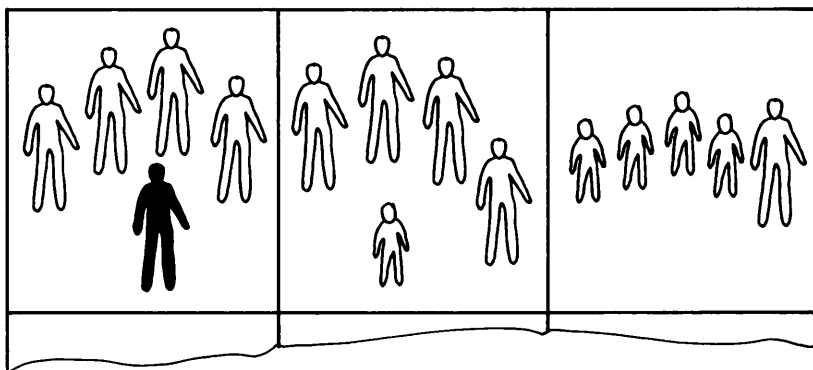
Introduktion

Hur lika är vi?

Med Benkt Erik Hedins dikt "Här är en hand" som utgångspunkt inventerade vi vad alla människor **har** (t ex hjärta, hud, blod, ögon. . .). Detta skrevs på blädderblocket. Gruppvis fick eleverna sedan fundera ut och anteckna dels vad vi **kan** och dels vad vi **behöver**. Även detta skrevs på blädderblock sedan vi gemensamt kommenterat, diskuterat och enats om det. Särskilt intressanta var diskussionerna om vad vi verkligen behöver.

Olika utanpå

Trots människors många likheter när det gäller utseende, kunnande och behov kan vi ändå ganska lätt iaktta en del olikheter. Med hjälp av arbetsprojektorn visade jag några teckningar. Eleverna fick fundera över vilka olikheter varje teckning skulle kunna symbolisera.

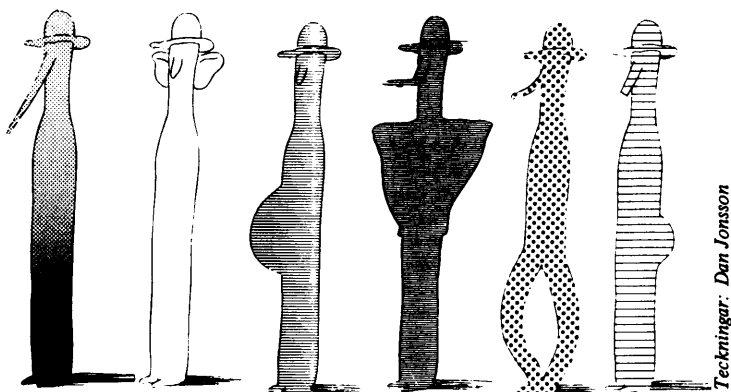


Nr 1 kunde t ex betyda att någon har annan hudfärg, kommer från ett annat land eller är nyinflyttad från en annan del av landet. Så fick vi fram en provkarta på olikheter.

"Vi som finns i klassrummet är också ganska olika varandra." Eleverna uppmanades att söka upp den som de kände minst och därefter parvis iaktta varandra uppmärksamt en stund för att finna så många olikheter som möjligt. När 3–4 minuter gått fick de tala med varandra om olikheterna. Det kanske var första gången som de riktigt såg varandra.

Utanpå och inuti – jämföra sina begrepp

Sedan de återgått till sina platser samlade jag dem kring en stordiabild med Barbro Lindgrens "gubbar" ur Obs! Viktigt!



”Vi ser att vi är olika utanpå. Kan vi förstå att vi blir ledsna för olika saker, att vi är rädda för olika saker, att vi tycker om. . . osv om vi bara ser på varandra en stund så här. Kan vi se hur en människa känner sig, är inuti? Vi ska fundera lite över utanpå och inuti genom att titta på några andra barn som vi känner.” Jag visade en stordiabild med Pippi, Hugo och Elvis. Ett blädderblock delades upp i två spalter med rubrikerna Utanpå och Inuti. Vi började med Pippi Långstrump.

Att fylla vänsterspalten gick snabbt. Där hamnade: fräknig, flätor, förkläde, glest mellan tänderna, skrattar mycket osv. Vi enades om att stark, har fantasi osv, det kunde vi bara se yttringarna av när hon gör något. ”Stark, förresten, hur menar du då?” ”Ja, så där så att hon kan lyfta en häst.” ”Kan man vara stark på annat sätt också?” Så fick vi anledning att tala om både fysisk och psykisk styrka och hitta många exempel på det senare från den självupplevda verkligheten och från litteratur och TV.

Och vad menas med att ha fantasi? Var går gränsen till lögn? Finns det någon? Det är så många begrepp vi behöver vrida och vända på, skärskåda, ventilera och vidga. Att vara flera vid en sådan bearbetning är nödvändigt. Vi plockar fram många exempel ur de egna erfarenheterna och funderar över dem.

Det var svårare att finna ord till högerspalten. Men de kom: ljuger, snäll, ensam, modig, rädd för att göra bort sig, rolig. . .

”I vilket sammanhang? Berätta! På vilket vis är hon snäll? – Vad menar du med snäll? – Och du? Ge exempel! – Är människor snälla bara när de ger dig saker? – Är din pappa snäll när han säger att du måste vara hemma klockan nio? – Han bryr sig om, vill dig väl. – Och Pippi? Hon är snäll-generös-frikostig med pengar och presenter. – Men om hon inte skulle ha gett t ex Tommy och Annika sådant, skulle hon ha varit snäll ändå? – Jaa, hon tänker ju ut trevligheter åt dem, hon tar sig tid, hon är

inte rädd för besvär, hon vill dem väl. Modig?" --- osv. Orden blev utgångspunkt för resonemang som bidrog till att vidga eller revidera elevernas begrepp. Exemplet togs ur den förmedlade verkligheten (Pippis värld) och ur deras direktupplevda verklighet.

Efter en sammanfattning om Pippis och andra bokvännens utanpå och inuti och ett konstaterande att alla har ett utanpå och ett inuti ställdes frågan: Behöver vi veta något om varandras inuti? Fundera. Ingrid Sjöstrands fundra kan vara en sorts svar:

Angår det dej kanske
vad jag gör?
Och vad jag tänker?
Angår det mej kanske
vad du gör?
Och vad du tänker?
Angår vi varandra kanske?
Du och jag och alla vi
som råkar leva här
just nu
och som det hänger på
hur det ska bli i världen
Angår vi varandra kanske?
Kanske det ja
Kanske

Frågan om vi behöver veta något om varandras inuti fick eleverna ta med sig i det fortsatta arbetet.

Hur olika vi har det

”Vi ser olika ut, vi är olika inuti och vi kan **ha det** mycket olika också. Lyssna på Britt G Hallqvists dikt Hemma hos oss så får ni höra hur olika det är på olika ställen! Behöver vi veta hur andra har det med bostad, föräldrar, syskon, fritid, ekonomi, hur de betar sig mot varandra. . . ?”

Jag läste och berättade lite om Sune i Kerstin Johanssons i Backe bok Straffet så att de fick några glimtar av vad han gjorde, hur han tänkte, hur han hade det. ”Ja, så hade Sune det på 30-talet långt norrut i Sverige. Var det bara då och där? Nej, människor som är annorlunda eller har det annorlunda har uppmärksammats i alla tider. De har särbehandlats, stötts ut, utsatts för förföljelser. Ni ska få möta en pojke från 1600-talet.”

Jag läste ett avsnitt ur Leif Esper Andersens Häxfeber där Erik berättar hur han levt tillsammans med sin mor som kunde bota sjuka tills

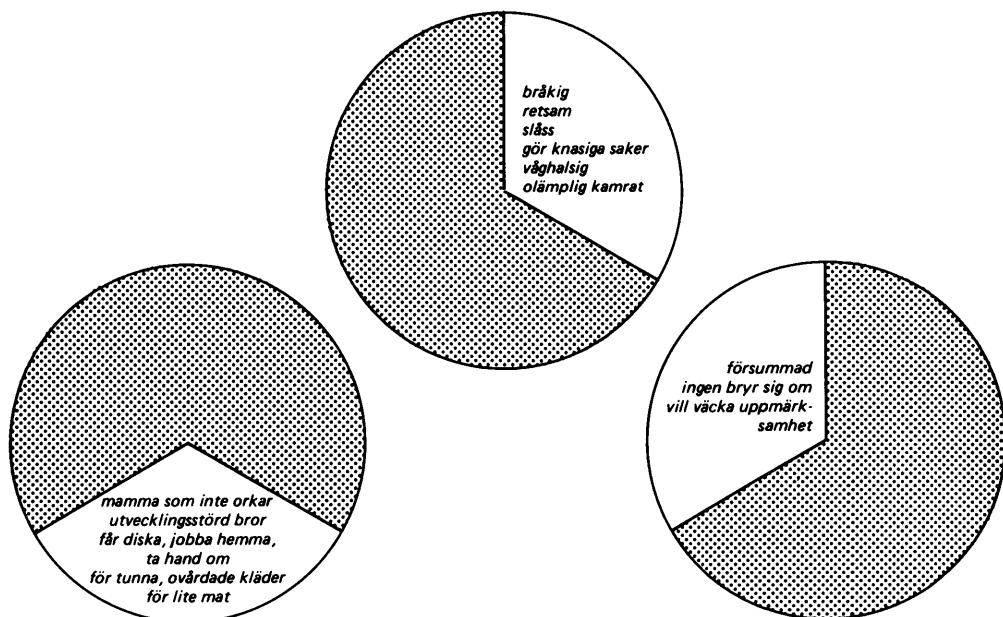
"de" en dag hämtar henne för att hon sägs vara häxa. I Häxfeber har Leif E Andersen skrivit:

Kanske är de rädda.
Nej, inte kanske.
Folk är rädda.
När man är rädd
måste man hitta något
att skydda sig med.
Och om man inte vet
vad man är rädd för
måste man hitta något
att skydda sig mot.

I Bo Carpelans Bågen står det på ett ställe så här: "Människor blir alltid osäkra när det är nånting de inte förstår, i synnerhet när det är nånting de inte förstår hos människorna de lever med. Och då reagerar de ofta så, slår omkring sej, blir elaka, värjer sej. Mot allt som är olika och som de inte känner igen." Just därför måste vi ta reda på mera om varandra, mera om den som är annorlunda. Vi måste bry oss om.

Skaffa sig en "helhetsbild"

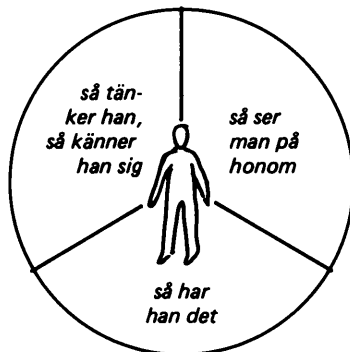
"Titta på Sune! Så här såg människor runt omkring honom:



Så *har* han det:

Så *tänker* han, så *känner* han sig:

Hade människor runt omkring honom brytt sig om hur han haft det skulle de kanske förstått hur han kände sig, hur han tänkte. Om man försöker skaffa sig den **helhetsbilden** kan man kanske hjälpa till att ändra. . .



Hur då? Vad skulle du kunna göra om du var Sunes klasskamrat?"
(– Sunes lärare? – Sunes "morsa"? – Sunes farfar?)

- Låta honom vara med och leka.
- Prata med honom.
- Be honom om hjälp.
- Låna honom ett par vantar.
- Spöa upp honom.
- Fråga om han ville hänga med hem på mellanmål.

Jo, nog fanns där underlag för diskussioner!! Sune var så långt borta och det är ju oftast "lättare att säga't än att göra't".

Det finns många som är "olika". Vi är ju faktiskt olika allihopa. Några är lite mera olika och blir mera uppmärksammade. Vi ska titta noga på några sådana olika personer som finns i böcker.

Fler böcker än barn

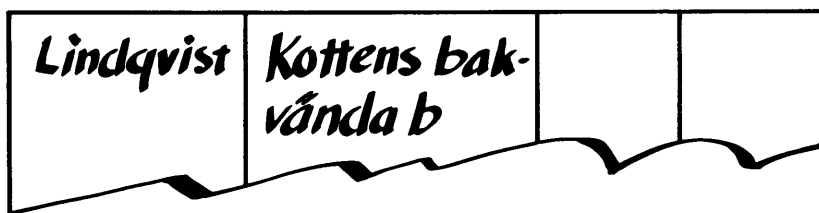
Jag hade med mig många böcker som tar upp temat "olika". Jag hade valt böckerna så att de i de flesta fall handlade om ganska vanliga barn i ganska vanliga miljöer med ganska vanliga kamrater. Att de var olika berodde antingen på att de såg annorlunda ut än andra, att de hade andra intressen, att de avvek i fråga om kunskaper eller färdigheter, att de hade det annorlunda. Att böckerna tog upp så många "olika-företeelser" berodde på att jag ville ha temat så mångsidigt belyst som möjligt och på att var och en i klassen skulle finna något som intresserade.

Det fanns fler böcker än barn i klassen. Även den som valde sist skulle ju ha några böcker att välja mellan! Böckerna var av mycket olika svårighetsgrad eftersom elevernas läsfärdighet var (alltid är!) så olika.

Presentation

Syftet med presentationen var att ge ett smakprov på varje bok så att varje elev skulle kunna välja bok både utifrån intresse och läsfärdighet.

Jag berättade lite om innehållet i boken, läste en bit högt ur en del av böckerna (för att ge lite uppfattning om stilen), talade om svårighetsgrad, bilder, stilstorlek, dialog, svåra ord osv. För varje bok jag presenterade skrev jag upp på blädderblocksblad författarens efternamn och titeln. I den tredje spalten skulle sedan skrivas lånarens namn. I spalt nr 4 markerade eleven så småningom att han läst boken och var redo att delge och diskutera.



Medan jag presenterade böckerna skrev eleverna upp titlar som de tyckte var särskilt intressanta i sitt anteckningsblock.

Sedan jag presenterat de flesta böckerna fick eleverna välja. För mig och mina elever har det gått bra när jag hållit upp en bok i taget och påmint om något jag tidigare läst eller berättat. Den som först räckte upp handen fick låna boken först. De som kunde välja fick genast sätta igång att läsa. De som inte kunde bestämma sig eller som inte funnit något som passade, samlade jag kring den återstående bokhygen och så försökte vi tillsammans finna något som passade.

Inriktande frågor

När det blev läsdags nästa dag fick eleverna "inriktande frågor", vars uppgift var att bidra till att syftet med temat nåddes. Eftersom vi denna gång skulle uppmärksamma olika problem så gällde inriktningen detta.

Beskriv den "olika" personen!

- Hur är han/hon utanpå och inuti?
- Hur har han/hon det?
- Vad tycker och tänker han/hon om sig själv?
- Vad tycker och tänker han/hon om honom/henne?
- Hur är andra mot honom/henne! Varför är de så?
- Skulle det kunna hända så här "i verkligheten"?
- Hur skulle **du** ha gjort och hur skulle du ha känt dig om du varit huvudpersonen? Tänk dig in i några bestämda händelser!
- Hur skulle **du** ha gjort och känt dig om du varit andra personer i boken? Tänk dig in i en i taget och i bestämda situationer!

Lästid – läsfrid

Eleverna fick mycket lektionstid för läsning av sin temabok. De fick också läsa hemma. Det är viktigt att tiden mellan två lästillfällen inte blir så lång att de har svårt att erinra sig vad de läste föregående gång. Det är också viktigt att varje lästillfälle blir så långt att de hinner leva sig in i olikapersonens liv och leva med henne/honom. **Läsfrid**, en av skolans fridslagar, är också viktigt.

Både de inriktande frågorna och de här förutsättningarna för läsningen blir en motvikt till skvalläsning. Elever som var långsammare än andra i sin läsutveckling klarade av sin läsning genom att specialläraren och jag läste några avsnitt ur deras böcker högt för dem då och då.

Delgivande och diskussioner

Naturligtvis blev eleverna olika fort färdiga med sina böcker. De fick då välja någon annan bok bland de lediga. När några markeringar syntes i den fjärde spalten på blädderblocksbladen satte vi oss i ring på kuddarna i samlingshörnan, tätt ihop för att kunna lyssna, se på och tala med varandra. Det var viktigt att se till att den här stunden inte blev en **redovisning** utan att det skulle handla om **delgivande** och **diskussion**. Ett par elever som läst klart berättade huvuddragen i sina böcker och läste upp avsnitt som de valt ut. Utifrån de inriktande frågorna diskuterade vi olikapersonerna, personerna runt omkring och hur vi själva tyckte. Här kunde var och en bidra med personliga erfarenheter av liknande händelser och reaktioner som beskrivits i boken, liksom egna funderingar kring detta. Varje barns bok och erfarenheter bidrog till en allsidig, eller i varje fall mångsidig, belysning av temat.

Just de här diskussionerna tycker jag är det viktigaste i bearbetningen. Här kopplas böckernas ord och böckernas verkligheter ihop med de egna verkligheterna. Här tar vi del av varandras böcker och varandras erfarenheter. Här finns möjlighet att vidga och förändra sin egen preliminära uppfattning och/eller möjlighet att förstå lite mera av andras verkligheter, tyckanden och tänkanden. Allt detta blir några små steg i riktning mot skolans mål:

”Skolan skall därför utveckla sådana egenskaper hos eleverna som kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människor.”
(Läroplanen, s 17)

Det fordras mycken människokunskap för att vi ska kunna leva drägligt tillsammans. Eller är det vilja att ta del av andra människors erfarenheter som fordras? I vilket fall som helst är det något som vi måste ta tid till

att skaffa oss i skolan. ”Den skönlitterära boken är det bästa läromedlet i människokunskap”, har någon sagt. Den skönlitterära boken kan också i många fall leva upp till läroplanens krav på tryckta läromedel.

”Ett pedagogiskt krav är exempelvis att tryckta läromedel skall vara skrivna på ett medryckande och livfullt sätt och stimulera till kritisk debatt.”

(Läroplanen, s 31)

Vad handlar det egentligen om?

I den skönlitterära boken komprimeras ofta ett problem eller en företeelse på sådant sätt att det blir lättare att upptäcka än i själva den komplicerade verkligheten. Trots detta behövs en skolning i att upptäcka vad det egentligen handlar om. Den skolningen är det ytterst angeläget att var och en får i dag när vi omges av så mycket skval och tomgång att det blivit en vana att låta ord, toner, bilder och händelser rinna förbi. Vi lärare har möjligheter att i skolan hjälpa till med den skolningen i att **upptäcka-reagera-reflektera-diskutera-agera**.

Med utgångspunkt i den skönlitterära textens problemfokusering kan vi lättare upptäcka problemen, fördomarna osv i vår egen verklighet. Det är dessutom oftast mycket lättare att börja tala om Sune i boken och hans problem än att direkt tala om våra egna. Som en naturlig följd av diskussionerna kring bokpersonernas liv och leverne kommer vi in på det självupplevda. Att vänja sig vid att **lyssna på varandras självupplevda, reflektera över det, jämföra och diskutera** är nödvändigt både för den enskildes utveckling och för att vi ska kunna utvecklas som vettigt aktiva samhällsmedlemmar.

När eleverna ska berätta huvuddragen i sin bok krävs **logisk uppbyggnad i berättandet** för att kamraterna ska förstå och ha någon behållning av det. Om det inte är klart och redigt kopplar snart lyssnarna av och hör bara en skvalande ordström. Vi lyssnare måste vara kritiska och kräva logik i framställningen för att hjälpa berättaren till bättre berättande. Just vid sådana här tillfällen när eleven är ensam (förutom läraren) om att ha läst sin bok är det särskilt gynnsamt att bearbeta ”den rediga redogörelsen”. Eleven är ju ensamansvarig för det bidrag hans bok lämnar till den mångsidiga belysningen av temat.

Eleverna fick i förväg välja ut ett litet textavsnitt där de tyckte att olikapersonens miljö, tankar eller handlingar beskrevs speciellt väl. Detta avsnitt fick de förbereda sig på att läsa högt för kamraterna vid diskussionsstunden. Så fick vi förberedd högläsning i ett meningsfullt sammanhang.

Det är bara bra att inte alla blir färdiga samtidigt. På det här viset fungerar delgivande–diskussionsstunderna som ”droppar som urholkar stenen”. Eleverna hinner få nya intryck och fundera till nästa tillfälle. De får flera chanser att framföra sina funderingar. De känner att det här är viktigt eftersom det får ta tid. Det är bättre, tycker jag, med flera kortare diskussioner än en enda lång, tröttande.

När ett angeläget tema valts för bearbetning vill jag att mina elever ska erövra kunskap inom det med alla tänkbara medel som engagerar alla deras sinnen. Därför får de **ta emot intryck** genom boktexten de själva läser, genom lärarens högläsning av både prosa och poesi och genom kamraternas uppläsning av ett utvalt bokavsnitt. De får läsa kamraternas skrivalster eller lyssna till uppläsning av dem. De får lyssna när andra berättar, ta del av andras dramatiseringar, lyssna till musik som passar till temat (inte i Olika-temat) samt välja och tolka bilder som hör samman med detta. För att kunskaperövrandet ska bli gediget måste de få **uttrycka sig** också. Det får de genom att berätta, fundera och diskutera. De får **ta** skriva dikt, ”fundror”, brev och berättelser som har med temat att göra. Fundror och dikter tapetserar vi korridorerna med så att andra får läsa. Brev och berättelser har också mottagare. Eleverna får också skapa med färger och former, sätta musikljud till sina dikter och sjunga. De får dramatisera och göra inlevelseintervjuer.

Några exempel från Olika-temat:

- Välj ett tillfälle ur boken där Sune (eller vad nu olikapersonen i din bok heter) tycker att det är eländigt att vara ”olik”. Du är Sune! Skriv ett brev till någon du känner väl, någon som kan lyssna, och berätta hur du känner dig nu!
- Måla hur du känner dig!
- Skriv en dikt om hur det känns när ”Sune” eller du tycker att det känns riktigt bra att vara olik!
- Skriv och berätta om när du själv (inte Sune) kände dig annorlunda än alla andra. Läs upp det för oss eller skicka till någon som hade med det tillfället att göra!

* * *

Nå, hur gick det då med grälen, glåporden och tendensen till utstötning av kamrater som var annorlunda? Det var ju där som motiven fanns för hela arbetsuppläggningsen. Inga mirakel hände förstås. Men här som i många andra fall visade det sig att kunskap är makt, i det här fallet makt att förändra vardagssamvaron i klassrummet. Några steg på vägen mot ett bättre samarbete tog man. I all anspråkslöshet visade man alltså i handlingar att man lärt sig något.

Det här sättet att arbeta med böcker, begrepp och verklighet kan förhoppningsvis bli en modell för ”egenläsningen”. Barnen får verktyg

som hjälper dem att tänka och diskutera i stället för att bara svälja, skvala och hänga med.

(Exemplet har hämtats ur en redovisning av Karin Thörner, Högskolan för lärarutbildning i Gävle–Sandviken.)

Tema Olika (årskurs 4)

- Andersen: Häxfeber (vid introd); Vad hände med Pelles pappa?
Bergman: Malin och pojken med mössan; 1503 steg till Malin; Malin och Jörgen
Birkeland: Tom och de andra; Solveig och jag; Håll dig undan, Lasse
Blume: Sheila störst och bäst
Breen: Bara jag
Berliner: Ensamvargen (fortid)
Carpelan: Julius Blom, ett huvud för sig
Donnelly: Den röda strumpan; Linn på fredsstigen
Falk: Min bror Fredrik; Fredriks dröm; Mårten med den röda tröjan
Flink m fl: Alla vi
Frick: Hotet
Gedin: Vi bor i samma hus
Gripe: Den "riktiga" Elvis m fl Elvisböcker; Hugo; Hugo och Josefin
Hartling: Kalles farmor; Benny älskar Anna
Haugen: De svarta fåglarna
Hellberg: Martins Maria; Jag är Maria, jag
Jacobsson: Hela långa dagen
Johansson i Backe: Dom kallar mig Fetkammen; Som om jag inte fanns; Straffet; Moa och Pelle
Kirkegaard: Gummi-Tarzan
Linde: Den vita stenen
Lindgren: Lilla sparvel
Lindqvist: Du klarar det, Kotten!; Kottens bakvända B; Malena 11 år
Nilsson: Dårfinckar och dönickar
Nöstlinger: Eldröda Elvira
Paterson: Bron till Terabitia
Peterson: Anders och Joakim, häfte 1–3; Jakten på Janne; Janne ställer upp; Pelle Jansson – en kille mitt i stan
Skote: Vi två, vi tre, vi tusen
Sundh: Flickan som inte kunde ljuda; Är det sanning, Rosali?
Taikon: Katitzi i skolan m fl. Katitzi böcker
Thorvall: Hur blir det sen då?; I stället för en pappa
Wahlstedt: Ingen tror på Aslak
Wikström: Det gäller pappa; Sverre vill inte gå hem

Jan Nilsson-metoden

Med utgivningen av Svenska genom litteraturen introducerade Jan Nilsson 1981 skönlitteraturen som en bas för undervisningen i svenska. Fem år senare intervjuas han här.

”Jag stod där på en ganska nedsliten skola med en fjärdeklass och en lärobok i svenska. Jag hade inga pengar men biblioteket låg ganska nära skolan. Boken var vidrig, ett hån mot eleverna, med avfotograferade kuvert och postgiroblanketter i naturlig storlek. Det var ett under att eleverna inte gjorde revolution, tyckte jag. Jag kom från ett skoldaghem, en slags obs-klinik, där jag vant mig vid att arbeta fritt i förhållande till läromedel och kursplaner av den enkla anledningen att det inte fungerade annars. Eleverna protesterade och gick sin väg. Men här stod jag nu med en klass som snällt slog upp s 37 om jag bad dem. De färdigproducerade läromedlen förblindade en och man kände pressen att de skulle ”gå igenom”. När jag gick hem på eftermiddagarna undrade jag vad de egentligen hade lärt sig. De hade bara kryssat för, dragit pilar, strukit under. . . Jag upplevde en sådan enorm otillfredsställelse. Jag gjorde stenciler så som jag lärt mig på lärarhögskolan. Det kändes meningslöst.

...

Nåja. Jag visste att majoriteten av klassen genomgående läste mest massmarknadslitteratur och att många aldrig hade läst en bok eller varit på biblioteket. Och oavsett vad man tycker om massmarknadslitteratur, för det är ju ett problem för sig, så ville jag visa dem att det fanns annat också. De skulle åtminstone **smaka**, om de sedan inte tyckte om det. . . Det existerar ju ingen valfrihet om man inte känner till alla alternativen. Dessutom hade vi haft problem i klassen – inre slitningar och dålig stämning. Vi behövde en **målsättning**. Vår målsättning blev att vi skulle läsa böcker för att lära oss att läsa, för att ha roligt och kanske för att då också få lite andra kunskaper och kunna få nya vinklingar på våra egna vardagsproblem. Att läsa blev vår grej. Vi enades om detta. Ingen annan fick för sin lärare lov att göra detta på vår skola. Vi läste böcker på timmarna, ritade och pratade om dem, gick fram och berättade och läste högt. . . och vi gjorde en **gemensam upptäckt**, nämligen att böcker var roligt.

...

Det finns ju sådana som säger att är man riktigt duktig på ”Jan Nilsson-metoden” så gör man många arbetsuppgifter. Numera brukar jag varna för de där uppgifterna. Använder man dem okritiskt förvandlar man ju åter svenskundervisningen till något slags uppgiftslösarhelvete och då har man ju gjort mycket stor skada. Det kan t o m bli ett bekvämt sätt att

administrera svenskundervisningen. Men ofta när jag är ute på skolor och lärare berättar hur de prövar att arbeta med Svenska genom litteraturen så säger de: Och så det där med uppgifterna. Dom använde vi i början men det gör vi inte längre. Det är bra, säger jag. Själv tar jag inte helt avstånd från alla uppgifterna. Tanken tycker jag fortfarande håller för mig, för vi hade arbetsglädje.”

(Ur Jag kommer från verkligheten. Jan Nilsson i samtal med Gun Malmgren i KRUT 1985/3.)

I ”Jan Nilsson-metoden” baseras svenskundervisningen på läsningen av barn- och ungdomsböcker. Samarbetet med folkbiblioteket för att få tillgång till de många bra böckerna och samarbetet med föräldrarna var starka stöttor i Jan Nilssons arbete. Utförliga beskrivningar av hur arbetet läggs upp finns i Svenska genom litteraturen (1981). En kortfattad presentation av arbetsgången:

1. Välja bok.
2. Anteckna bokens titel och författare.
3. Välja arbetsuppgifter.
4. Läs boken och göra de arbetsuppgifter man valt.
5. Boka tid för redovisning.
6. Förbereda och genomföra redovisningen.
7. Välja ny bok, nya arbetsuppgifter osv.

Många uppgifter gäller rättstavning och grammatik. Många lärare ifrågasätter dem och de får ju visst medhåll av Jan Nilsson i samtalet ovan. Men också andra uppgifter ingår i arbetet. Hans egen klass skrev textböcker, som trycktes och spreds långt utanför klassens ram. De hamnade bl a på hyllorna i folkbiblioteket.

Syftet: Att vänja eleverna vid att läsa bra böcker. Att också arbetarbarnen lär sig läsa de goda böckerna och lär sig använda biblioteket är en viktig klassfråga enligt Jan Nilsson. Bra litteratur är den bästa läroboken i svenska, säger han.

Lästips: Jan Nilsson: Barn föräldrar böcker, 1986.

I mitten av 80-talet delar många lärare Jan Nilssons uppfattning att skönlitteraturen är det bästa läromedlet i svenska. Deras tonvikt på läsning av skönlitteratur har också ett starkt stöd i läroplanen.

Läsning och skrivning hör ihop

I en artikel i Svar på tal, Med budskapet i centrum, (Dahl, red 1982) diskuterar Anders Burman planeringen av svenskundervisningen på högstadiet. Han pläderar för en prioritering av skönlitteraturen och föreslår att eleverna ska läsa skönlitteratur i olika genrer och skriva i

samma genrer. Men utgångspunkten för arbetet är inte böckerna utan ett allmänmänskligt innehåll som hör hemma i vardagen och verkligheten.

Andra börjar i böckerna. Per Settergren ger i sin sk kulturmodell flera uppslag för ett arbete med utgångspunkt i "de goda böckerna, de som ingår i vårt kulturarv". Läsning och samtal om vad man läst leder vidare till att eleverna skriver egna texter.

"I detta arbetssätt förenas de två kraven på svenskundervisningen. Eleverna utvecklar goda färdigheter i tala, läsa och skriva. Eleverna får ägna mycket tid åt att läsa god litteratur, den som ingår i kulturarvet. De får alltså i skolan en bred "kulturbas" och förhoppningsvis också goda läsvanor att ta med sig ut i livet.

Men detta är inte allt. – De "böcker" som eleverna skapar i anslutning till läsningen är också del av vår kultur. Ungdomskultur är förvisso inte bara vad vuxna skapat för barn och ungdomar. Det är också vad våra elever skapar i skolan i ett seriöst arbete."

(Per Settergren, Kulturmodellen, 1985.)

I ARBETSENHETEN

När man diskuterar egna och andras sätt att lägga upp läsningen av skönlitteratur i svenska och orienteringsämnen kan man ha nytta av en förenklad modell. Det handlar om att

- undervisa **med** litteratur,
- undervisa **i** litteratur,
- undervisa **om** litteratur.

Alla tre aspekterna bör komma med. Men med stöd av läroplanen kan man säga att huvudvikten ligger på en undervisning **med** litteratur om väsentliga mänskliga och samhällsfrågor. Prova modellens giltighet i en diskussion om egna erfarenheter.

Två brev om högläsning

Högläsning i par

"När barnen kan läsa någorlunda flytande, läser de parvis högt för varann i 20 minuter varje dag. De har alltid var sitt exemplar av boken. I min förstaklass läser nu nästan alla på detta sätt. De väljer själva böcker från bokbord som finns i klassrum och studiehall. Detta gör att ett naturligt samtal om böckers innehåll utvecklas hos barnen. Samtidigt

arbetar speciallärare och klasslärare med barn som har en långsam läsutveckling eller med barn som har problem. Vi börjar då med att skapa förförståelse: samtala, ställa hypoteser, knyta an till barnens erfarenhetsvärld. **Alla** barn är aktiva i sin läsning den här stunden. Lässtunderna skapar kontinuitet och utvecklar barnens vilja att själva gå vidare i sin läsning.

Fadderläsning har vi en lektion i veckan. Barnen väljer själva sina böcker från bokbord och en bokhylla. Faddrarna i årskurs 3 för en läsjournal över vad de läser med fadderbarnen i årskurs 1. Läraren i årskurs 3 har ofta samtal med sina elever om hur de kan hjälpa sina fadderbarn att utveckla sin läsning. De blir förvånansvärt skickliga små pedagoger. De arbetar med förförståelse, med samtal om bilder och innehåll, de intresserar sig för fadderbarnets tankar och frågor. Barnen sprider sig i klassrum och studiehall – i alla upptänkliga hörn och vrår. . . . Under fadderläsningen finns klasslärarna till hands för hjälp med bokval. Vi går runt och lyssnar och samtalar med barnen. Här finns verkligen förutsättningar och tid för samtal om böcker – samtal som inte konstrueras i konstlade situationer utan som naturligt föds och utvecklas.”

(Ur brev från en lärare i juni 1985.)

Varför ska lärare läsa högt?

”Högläsningens betydelse som förebild ska komma med i LÅSA, tycker jag. Valet av bok är viktigt – ta inte första bästa bara. Boken ska ha ett innehåll som det är angeläget att tala om, som man kan gå tillbaka till, som ger klassen en gemensam referensram. Välj en udda bok, som eleverna inte hittar själva eller som de inte läser på egen hand. Granska språket – går boken lätta att läsa, fängslande, rytmiskt?

Varför ska lärare läsa högt? Tex därför att eleverna förstår mycket mer än de förmår läsa själva. De får gemensamma läsupplevelser att gå vidare med i samtal, drama, skrivande, egna funderingar. Om man som lärare verkligen utnyttjar alla möjligheter som högläsningen ger och inte bara läser ”rakt upp och ner, tack så mycket, upp med matteböckerna”, så kommer lyssnarna att inse att innehållet betyder något, angår läsaren/lyssnaren. Då kan läsning inte stanna vid avläsning. Då kan skrivning inte bara bli ordskrammel.”

(Ur brev från en lärarutbildare, 1984.)

I ARBETSENHETEN

Diskutera följande möjligheter att organisera läsningen. Vilka förändringar i den lokala arbetsplanen bör era bedömningar leda till?

Att organisera läsningen – en översikt

Alla läser samma bok.

I Kulturmodellen (Settergren 1985) föreslår författaren, att bara omkring 20 procent av läsningen ska organiseras kring en gemensam bok. I vilka fall, på vilka stadier är det befogat att välja samma skönlitterära bok för alla eleverna i klassen? På vilka andra sätt kan man möta behovet av gemensamma referensramar?

I dag är det vanligt att alla elever i en klass läser samma lärobok i orienteringsämnena. Vilka nackdelar innebär det för elever med lässvårigheter, för avancerade läsare? Hur kan andra läromedel och praktiskt undersökande arbete stödja elevernas läsning?

Eleverna läser olika böcker, valda med hänsyn till de enskilda elevernas intressen och läsförmåga. Men hela arbetet ligger inom ramen för ett gemensamt tema eller projekt. Fördelar och nackdelar för läraren? För eleverna?

Grupper av elever läser samma bok. Boken väljs med hänsyn till gruppens intressen och gruppmedlemmarnas läsförmåga. Eleverna bildar en läsecirkel. Fördelar och nackdelar?

Grupper av elever läser samma bok. Men alla smågruppernas böcker ligger inom ett och samma tema eller projekt. Fördelar och nackdelar?

Varje elev väljer sin bok i klassförrådet, i skolbiblioteket eller i folkbiblioteket. Den här typen av läsning måste få stort utrymme på lågstadiet och mellanstadiet, innan eleverna hunnit utveckla och stabilisera sin läsförmåga. Hur mycket av fri individuell läsning behöver eleverna på högstadiet få utrymme för i skolan? Behöver all läsning redovisas?

Eleverna läser högt. Parläsning, gruppläsning, individuell läsning i samband med redovisningar, morgonsamlingar, boktips för kamrater i egen eller andra klasser etc. Bör all högläsning vara förberedd?

Läraren läser högt för klassen.

Läsning i samarbete med elevernas föräldrar. Se En kvart om dagen. Videoprogram med texthäfte, utgivet av Riksförbundet Hem och Skola.

7. Skolan – skolbiblioteket – folkbiblioteket

Några utgångspunkter för en diskussion om hur skolbiblioteket och folkbiblioteket kan bli viktiga tillgångar för alla eleverna i grundskolan:

Skolförordningen föreskriver att varje skolenhet ska ha ett skolbibliotek (2 kap 24 §). I skolförordningen sägs också att undervisningen ska bedrivas på ett tidsenligt sätt. Om man tolkar begreppet "tidsenligt sätt" som ett krav på att undervisningen ska bedrivas enligt den läroplan som gäller, så kan man använda läroplanens riktlinjer för arbetet som utgångspunkter för en granskning av hur skolbiblioteket fungerar. På vad sätt är skolbiblioteket en tillgång för eleverna i deras studier? kan man fråga. Lär sig eleverna att utnyttja biblioteket? Är det tillgängligt för dem under hela skoldagen?

I regeringspropositionen 1984/85:141 "Om litteratur och folkbibliotek" står det att skolan för sin litteraturundervisning bör vara "utrustad med ett eget, tillräckligt brett urval av litteratur. Behovet av ett mångsidigt och välskött bokbestånd i skolbibliotek, men också i grupp- och klassuppsättningar, är uppenbart. Detta gäller såväl svenska som utländska verk, skönlitteratur som facklitteratur, klassiker som dagsaktuella författare. Bristerna i det avseendet är omvittrade av flertalet remissinstanser och välbelagda i olika undersökningar."

Så såg det ut 1984

Kulturrådet genomförde våren 1984 tillsammans med skolöverstyrelsen en undersökning om hur och på vilket sätt barn får tillgång till böcker. Resultatet av undersökningen har redovisats i "Barns tillgång till böcker", rapport från Kulturrådet 1984:2.

Enligt undersökningen varierar standarden kraftigt mellan olika kommuner och mellan olika rektorsområden inom en och samma kommun. Det finns exempel på mycket bra skolbibliotek likaväl som det finns exempel på skolenheter som saknar skolbibliotek (6% i undersökningen).

I genomsnitt hade skolbiblioteken öppet med en skolbibliotekarie i tjänst under 2,3 timmar per vecka. De användes i många fall för sam-

manträden, specialundervisning, musik, slöjd och fritidsaktiviteter som alltså hindrade reguljär biblioteksverksamhet.

Bokbeståndet var i många fall föråldrat. Särskilt gällde detta facklitteraturen. Den fortlöpande gallringen av bokbeståndet är väsentligt mindre omfattande än på folkbiblioteken.

Kulturrådets rapport visar att bokanslagen till grundskolebiblioteken stadigt sjunkit sedan 1974.

1974 – 1,4 böcker/elev och läsår

1984 – 0,7 böcker/elev och läsår

Rapporten visar också att variationerna är stora mellan skolor och kommuner när det gäller bokanslagen, från 108 kr/elev till 24:35/elev. Det är inte ovanligt att även tidningsprenumerationer tas på skolbiblioteksanslaget.

Skolbiblioteken är en kommunal angelägenhet. På riksplanet finns inga föreskrifter med krav på personal, lokaler eller bokbestånd. Idéer och förslag för utveckling av biblioteken och biblioteksverksamheten kan hämtas i följande avsnitt.

Några röster om hur det är och hur det kunde vara

En bibliotekaries framtidsperspektiv

Samordning i kommunen ger utvecklingsmöjligheter. Målet är att varje barn i en kommun/kommundel ska få utveckla sitt språk, sin tanke och fantasi. Att varje barn ska lära sig läsa och känna lust att läsa och lära. Det betyder att ingen grupp, som lever under särskilda villkor, ställs utanför – om kommunen/kommundelen t ex har många invandrabarn, så måste målet konkretiseras utifrån dessa barns modersmål och svenskundervisning.

På varje skola finns en kontaktperson – lärarbibliotekarie, skolbibliotekarie eller lärare med särskilda biblioteksuppgifter (Hallsbergsmodellen). På varje skola finns ett bibliotek: ett integrerat folk- och skolbibliotek eller ett skolbibliotek.

Barn ska ha tillgång till god litteratur och aktuella verk att söka fakta i. Detta kan skolan få genom att ha ett integrerat folk- och skolbibliotek i skolan – och använda det. Ett integrerat bibliotek innehåller mer böcker än ett skolbibliotek.

Ett skolbibliotek innehåller ett antal aktuella uppslagsverk i flera exemplar. Media, Bra Böckers lexikon, Lilla Focus t ex på låg- och mellanstadieskolor; Media, Bra Böckers lexikon, Bonniers nya lexikon på ett högstadium. Uppslagsböcker och faktaböcker, som är aktuella

inom de ämnesområden som skolan arbetar med. Varje lärare ansvarar för ett ämne, bevakar litteraturen, kommer med inköpsförslag, deltar i träffar om fackböcker som anordnas av barn- och skolbibliotekarien. Standardhöjning betyder bl a flera exemplar av uppslagsverk och uppslagsböcker samt tidningar och tidskrifter. Läraren med särskilda biblioteksuppgifter samordnar beställningarna och deltar i inköpsmöten cirka två gånger per läsår. (Beställ Bibliotekstjänsts utställning eller låna från den lokala bokhandeln.)

Läraren med särskilda biblioteksuppgifter ser till skolbiblioteket och håller det öppet för lärare och elever under de tider som planerats i arbetsplanen. Skolbiblioteket är öppet under hela skoldagen. Detta planerar skolan in i årets schema. Finns det några lärare, som kan ha timmar i biblioteket? Föräldrar? Skolvärd? Fritidsledare eller ungdom i ungdomslag eller på ungdomsplats?

Folkbiblioteket kan efter diskussion och beslut i skolstyrelse och kulturnämnd ansvara för teknisk hjälp – beställning av böcker, iordningställande, kort (om man ska ha det) osv.

All denna samordning behövs för att de aktuella och goda och bästa böckerna – både fackböcker och skönlitteratur – ska finnas nära barnen, i deras arbetsmiljö i skolan och kunna användas där dagligen.

Men samtidigt behöver ju inte **allt** finnas i skolan, det är dessutom omöjligt ur ekonomisk synpunkt. Folkbiblioteket ska användas dessutom – det är ju dit barnen och ungdomarna ska gå sedan, på sin fritid och som vuxna.

På folkbiblioteket kan barnen gå vidare i sitt sökande efter litteratur och faktauppgifter för studierna. I folkbiblioteket finns också den stora och varierade mängden skönlitteratur. Samarbete med närmaste folkbibliotek är viktigt för skolan. När schemat för året planeras finns kommun-/kommundelsbibliotekets personal med och man beslutar om tider för besök. Om en kommun- eller en filial har få öppetimmar, kan skolan ha nyckel till biblioteket för att kunna använda det.

Skolstyrelsen och kulturnämnden kan gemensamt anslå medel till en pool (boksamling) där böcker i flera exemplar finns för klassläsning.

Skolstyrelsen och kulturnämnden kan också anslå medel till en eller flera gemensamma barn- och skolbibliotekarier. Barn- och skolbibliotekarierna har då som uppgift att hålla i kontakterna med skolan och hålla diskussionen om litteraturen, litteraturens roll i skolan, om skolbiblioteket m m levande.

Den kontinuerliga kontakten med lärarna är den viktigaste uppgiften: att initiera och leda studiecirkel, att organisera kontinuerliga träffar med alla lärare, minst under en konferenstid per termin eller på en halv eller en hel studiedag per läsår, att tillsammans med lärarna köpa in böcker till skolbiblioteket och skolans och folkbibliotekets pool, att

dessutom knyta samman kommunens/kommundelens läsande genom att samarbeta med förskolebarnens vuxna och fritidens folk.

Det kommer att krävas förberedelser – planering, samordning och diskussioner mellan arbetsenheter, skolor, rektorsområden och folkbiblioteket och inte minst mellan politiker i kommunalnämnder och centrala nämnder. En samordning – men också en livgivande diskussion om bibliotek och böcker, om litteratur och om vilken litteratur som ska finnas för barn och ungdomar i skolbiblioteket, i poolen och i folkbiblioteket.

Bibliotekets roll i skolan

(Ur ett studiematerial utarbetat av Marianne Ageberg, kulturförvaltningen och med inledning av Anita Gelin, skolförvaltningen, Örebro.)

Skolbiblioteket – tre huvudfunktioner

1. Den pedagogiska funktionen.

Biblioteket är en del av skolans läromedelsresurs och därmed en grundresurs i undervisningen och för det pedagogiska utvecklingsarbetet.

2. Den kulturpolitiska funktionen.

Biblioteket ska tillhandahålla ett rikt utbud av litteratur, som stimulerar fantasin och ger skönhetsupplevelser av skilda slag. Det ska också vara ett centrum för olika kulturaktiviteter inom skolan. Det är viktigt att se skolans bibliotek som en "kulturmiljö" för eleverna och inte som uppehållsrum.

3. Den sociala funktionen.

Eleverna bör få använda biblioteket även utanför själva undervisningssituationen. "Det är ofta skolans bästa utrymme för självständiga studier, för arbete i grupp eller studiecirkel" (Lgr 80, s 22). I biblioteket kan olika åldrar mötas. Äldre elever kan där hjälpa yngre. Elever bör också där kunna engageras för olika arbetsuppgifter, t ex att låna ut böcker och sätta upp böcker, berätta om böcker för kamrater, hjälpa kamrater att hitta i hyllorna, arrangera utställningar m m.

Inredning och utrustning

För att skolbiblioteket ska bli bra och funktionellt är det viktigt att det är inrett med lämpliga bokhyllor i lagom höjd för eleverna. Böckerna ska vara överskådligt placerade med tydliga skyltar så att det är lätt att orientera sig i bokbeståndet.

Ordentliga sittgrupper med bord och stolar för arbete enskilt och i grupp hör till grundutrustningen, liksom en mindre lånedisk, en anslags-tavla, en boksnurra och ett antal bokvagnar.

Det har också sin betydelse om biblioteket känns trivsamt och inbjudande. Med enkla medel kan man lösa detta på olika sätt.

Lättlästa böcker

Skolbiblioteket ska tillgodose alla barns behov av böcker, alltså även deras som är i behov av särskilt stöd och stimulans. Detta innebär att skolor med integrerad särskola måste se till att elever med syn- eller hörselskada eller annat läshandikapp också finner lättläst och storstilt litteratur i biblioteket. Enligt ett särskilt avtal mellan landsting och kommun ska skolor med integrerad särskola ta hänsyn till dessa elevers behov vid bokinköpen. Skolbiblioteket kan låna talböcker från länsbiblioteket och Talboks- och punktskriftsbiblioteket (TPB).

Tidningar och tidskrifter

Dagliga tidningar och tidskrifter kan också ingå i skolbibliotekets media-bestånd. Antalet varierar dock mellan de olika skolstadierna. Högsta-diet har i allmänhet flera dagstidningar och ett större antal tidskrifter. Sällan placeras de dock i biblioteket utan i stället i personalrum och på ämnesinstitutioner. I skolor med integrerade bibliotek har eleverna tillgång till betydligt fler tidningar och tidskrifter.

Invandrarbarnens behov av litteratur

Skolbiblioteken har i allmänhet inga egna bestånd av invandrarlitteratur. Detsamma gäller kommunalsbiblioteken, som i stället lånar vandringsbibliotek eller får depositioner från huvudbiblioteket.

Länsbiblioteket och huvudbiblioteket har gemensamt ansvar för inköp av böcker på invandrarpråk. Huvudbiblioteket har sedan många år en väl etablerad kontakt med invandrarundervisningen. Samarbetet beträffande urval och inköp av böcker har underlättats ytterligare genom att en av hemspråkslärarna har viss tjänstgöring förlagd till biblioteket. Hemspråkslärarna har möjlighet att få depositions-lån från huvudbiblioteket och ibland medverkar bibliotekarier vid studiedagar för hemspråkslärare.

Författarbesök

Författarbesök i skolorna förekommer med jämna mellanrum och är alltid mycket uppskattade bland lärare och elever. Planering och förmedling sköter huvudbibliotekets barnavdelning och skolbibliotekscen-tralen efter kontakt med skolorna och de kulturansvariga.

Utställningar

På kommunalsbiblioteken visas ofta utställningar av olika slag. En del är färdiga utställningar som lånats in utifrån, t ex från Riksutställningar. Andra kan vara gjorda av föreningar som finns i kommundelen eller av skolelever.

En utställning kan många gånger vara ett utmärkt läromedel. Den kan t ex konkretisera ett undervisningsavsnitt eller bilda underlag för debatt (t ex alkohol och narkotika, könsroller, miljövård m m). Många kan också ge en estetisk upplevelse.

Skolor med integrerade bibliotek är ofta mer gynnade när det gäller utställningar. Det är oftast endast de mindre, inte alltför skrymmande, utställningarna som kan erbjudas övriga skolor. Men genom ett nära samarbete och god planering bör även dessa skolor kunna få glädje av bibliotekens utställningsverksamhet. Elevarbeten av olika slag skulle också oftare kunna ställas ut i biblioteken.

Samtal i biblioteket

En lärare, en skolbibliotekarie och två barnbibliotekarier sitter och samtalar i ett bibliotek som både är en filial av folkbiblioteket och ett skolbibliotek.

Man har valt att lägga det här biblioteket i anslutning till en skola för att kunna nå **alla barn** (och vuxna, för många vuxna kommer till det här biblioteket genom sina barn). Samtidigt måste man nog erkänna att det aldrig hade blivit en så fin och stor filial, om den inte legat i skolan.

Integreringen erbjuder speciella möjligheter. Tillgången på böcker ökar. Skolans bokanslag går in i budgeten och skolan kommer in i folkbibliotekssystemet med alla fördelar det innebär både när det gäller information, beställningar, katalogisering m m. Barnboksanslaget fördubblas på det här viset. Dessutom behöver skolbibliotekarien aldrig kontrollera vad som finns inne, städa hyllor etc. Det tunga skolbibliotekariarbetet försvinner. Skolbibliotekarien hinner i stället läsa, serva lärarna med bokpresentationer osv. Barnbibliotekarien och skolbibliotekarien går igenom listorna över barn- och ungdomslitteratur tillsammans, de har gått på kurs ihop, de utvecklar idéer ihop. Med jämna mellanrum kommer "Boksnokaren" till lärarna. Det är en "intern" tidning med bokinformation. På det här biblioteket och i den här skolan finns det många som "snokar" och som gör det gärna.

När biblioteket startade arbetade en lärargrupp fram ett LUVAPROJEKT som gav pengar till "bokprat". Projektet var framgångsrikt, tyckte alla inblandade, och många anser att det borde återkomma åtminstone vart femte år, helst varje. Men det finns också biblioteksprojekt av mer administrativ natur, t ex att femmorna varje år regelbundet hjälper till i biblioteket som "hjälpbibliotekarier". Ofta arbetar barnen

då två och två och om möjligt pojke och flicka. Alla barn får i det här arbetet chansen att någon gång i lugn och ro bekanta sig med biblioteket och lära sig hitta. De utför rutingöromål som att sätta tillbaka böcker i hyllor osv. Arbetet kan bli lustfullt och bjuda på överraskningar.

Bibliotekarierna vill att lärarna mer ska arbeta med bibliotekskunskap integrerat i den vanliga undervisningen. Eleverna lär sig för lite genom att bara komma till biblioteket och bli serverade bibliotekskunskap. Bibliotekskunskap måste utvecklas i ett sammanhang hela tiden och inte komma in plötsligt i årskurs 4 för att det står i arbetsplanen. ”Oj, in på biblioteket, slå upp, hitta i katalogen osv.” Så går det tre år igen och så är det dags för högstadiet – samma visa – och sedan är det gymnasiet tur.

Barn behöver någon som berättar för dem att det finns en annan litteratur än den de möter på massmarknaden.

I vårt samtal återkommer detta ofta och som en stark övertygelse hos dem som arbetar på biblioteket. De menar tex att böcker som behandlas på TV ger direkt utslag på biblioteket när det gäller efterfrågan. Vilka det är som inte tar till sig den här informationen är naturligtvis svårare att svara på. Bibliotekspersonalen träffar ju bara dem som gör det. . . Och då måste de nog i ärlighetens namn erkänna att det ändå inte är den där tredjedelen som de med mild hand och lock och pock brukar lotsa in bland hyllorna. Den tredjedelen hade de aldrig nått om inte biblioteket varit integrerat med skolan. De barnen hade aldrig kommit till biblioteket om de inte hade lånat på sin skoltid. De läser inte självmant utan måste både bildligt och bokstavligt ha hjälp med att komma över tröskeln. ”Man får mota in dem lite. Man får trycka boken i handen på dem som har det litet motigt med läsningen och bara läser serier och säga att nu läser du den här för det har *din mamma* (min kursivering) och jag kommit överens om.” Stödet hemifrån spelar stor roll.

Hur ska man få en pojke att låna en bok som Agnes Cecilia utan information? Man måste själv ha läst boken och kunna berätta om den. Då lånar pojkarna den också. Pojkarna verkar ibland mer beroende av vad kompisar tycker än flickorna: ”Peter läste den och han tyckte den var spännande. Jaha, säger Thomas och tar boken.”

Vad betyder det då att det nästan alltid bara är kvinnor som informerar om böcker? Blir det lättare för flickorna att ta till sig informationen och identifiera sig? Får flickorna ett starkare stöd just när det gäller läsning? Allt stämmer ju när det gäller deras behov av identifikation och bekräftelse av erfarenheter. Tänker man så borde det ju egentligen vara ännu viktigare med läsande manliga lärare.

Pojkarna lånar redan på lågstadiet *andra slags böcker* än flickorna. Det blir mer teknik, fakta, ljud och djur. De uppfostras kanske till att vara nyfikenare? Av den här anledningen är det ännu viktigare att pojkarna får en skönlitterär upplevelse, tycker vi i gruppen. (Det gäller även

vuxna manliga läsare enas vi om.) ”Är det en riktigt bra bok så finns det inga skillnader mellan pojkar och flickor. Titta på Ronja Rövardotter. Den läses lika mycket av pojkar.” Vi avbryts av att en vuxen manlig låntagare kommer in och lånar Båtnytt.

Hur ser drömsituationen ut för framtiden?

Vi upplever som lågstadielärare att mycket av det vi gör inte får någon fortsättning. Men det tror vi kommer så småningom! Över huvud taget borde vårt sätt att arbeta på lågstadiet följas upp hela vägen ända upp till högstadiet. De andra stadierna får inte innebära en nedtrappning av läsandet.

Bibliotekspersonalen skulle kunna vara med mer i planeringen men som det är nu har vi inte tid till det. Man tycker att man har så mycket att ge och så får man inte chansen. Alltför många böcker står bara och visar sina tråkiga ryggar. Böcker går det alltid att få tag på. Det är inget problem. Bara vi får lite tid och lärarna ger oss lite framförhållning så att vi hinner skaffa fram dem. För oss är det viktigt att skolbibliotekarien med sin lärarutbildning och praktik finns kvar också i framtiden. Skolbibliotekarien har en kontakt med lärarna som en utomstående inte kan skaffa sig. Vi kompletterar varandra.

Utnyttja folkbibliotekens litteraturlistor

På folkbiblioteken utarbetas fortlöpande litteraturlistor till allmänhetens tjänst. De brukar inte kosta något. Dessutom brukar folkbiblioteken tillhandahålla gratislistor och foldrar med uppslag och råd för läsning från Bibliotekstjänst och Krelib.

Här följer som ett exempel titlarna på de litteraturlistor som i oktober 1985 utarbetades för länsbiblioteket i Uppsala av Birgitta Ahlén.

- Böcker om barn- och ungdomslitteratur för skolbibliotek och elever
- Böcker om barn- och ungdomslitteratur för lärare
- Tidskrifter
- Från Bibliotekstjänst
- Om litteraturläsning och undervisning i skolan

En lista på **böcker på invandrar- och minoritetsspråk** som utgivits med stöd av statens kulturråd kan erhållas från kulturrådet (Statens kulturråd, Box 7843, 103 98 Stockholm).

Talboks- och punktskriftsbiblioteket

Talböcker – böcker inlästa på kassett

Det finns ca 2 200 barn- och ungdomsböcker, både skönlitteratur och fackböcker, inlästa som talbok. Varje år produceras ca 250 nya titlar.

Barn som själva vill låna talböcker bör vända sig till närmaste folkbibliotek. Alla folkbibliotek förmedlar nämligen lån från länsbibliotek eller från det statliga talboks- och punktskriftsbiblioteket, TPB.

Skolor och andra institutioner kan låna talböcker från närmaste folkbibliotek, länsbibliotek eller från TPB. Skolor och bibliotek kan också få låna depositioner av talböcker från TPB för en period av sex månader. Talböckerna från TPB beställs per brev eller telefon.

Specialinläsningar

Talböcker med en extra tydlig inläsning och musikinslag eller andra ljudillustrationer kallas specialinläsningar och vänder sig i första hand till barn som har svårt att följa en normal inläsning. De kan användas tillsammans med den tryckta boken.

Bok och band

Genom att använda bok och talbok tillsammans – att läsa och lyssna på samma gång – kan många barn med lässvårigheter träna sin läsning och upptäcka hur roligt det är med böcker.

Punktskriftsböcker

För de barn som har en så grav synskada att de läser och skriver punktskrift finns punktskriftsböcker. TPB har ca 2 000 titlar barn- och ungdomsböcker i punktskrift.

Barn som själva vill låna punktskriftsböcker vänder sig direkt till TPB. Skolor och bibliotek kan låna in enstaka punktskriftsböcker eller depositioner från TPB.

Kataloger, listor och annan information

Talböckerna och punktskriftsböckerna presenteras kontinuerligt i kataloger och litteraturlistor som ges ut av TPB. Materialet finns på alla kommunbibliotek men kan också beställas direkt från TPB.

Adress: Talboks- och punktskriftsbiblioteket, 122 88 Enskede. Tel: 08-39 90 00. Telefontid för lån: 09.00–12.00.

I ARBETSENHETEN

Några frågor som underlag för en diskussion med skolbibliotekarie/lärarymbibliotekarie/lärare med särskilda biblioteksuppgifter:

- Vad är bra och vad kan förbättras när det gäller skolbibliotekets bokbestånd? Personaltillgång? Lokaler? Skönlitteratur? Faktaböcker? Böcker för elever med lässvårigheter? Böcker på invandrarelevernas hemspråk? Skönlitteratur från invandrarelevernas hemländer? Handböcker för lärare?
- Plus och minus i samarbetet med folkbiblioteket?
- Vilka elever utnyttjar självmant våra bibliotekstillgångar? Hur kan vi visa de andra eleverna att biblioteket har något att ge?
- Hur lär sig eleverna att söka böcker/information i biblioteket? Se Faktaboken i skolan, SÖ 1984. I slutet finns ett kopieringsunderlag, "Nu letar vi fakta igen".
- Vilka förslag bör vi framföra till personalkonferensen?

8. Jag kunde inte hänga med – om lässvårigheter

Många arbetare jagas från avdelning till avdelning när arbetsplatserna datoriseras. De klarar inte att läsa och skriva på terminaler. Den svenska skolan har misslyckats med att ge många människor den mest elementära och viktiga utbildningen i det egna språket och därmed stängt dörrarna både för utveckling i arbetet och för många upplevelser i det privata livet.

Många människor skäms över detta handikapp. Lastar sig själva när det är samhället som ska ta ansvaret för detta för ett välfärdssamhälle så gigantiska misslyckande att inte kunna förmedla baskunskaperna läsa och skriva till varenda elev som går ut den svenska skolan.

(Fönstret, ABFs Kulturtidskrift 1985:15/16.)

Hur många av eleverna i grundskolan har läs- och skrivsvårigheter? Hur grava är deras svårigheter? Vilka texter kan de läsa? Hur kan vi bäst hjälpa dem att bli bättre läsare och skrivare? Det här är centrala frågor för varje rektorsområde, varje skola, varje arbetsenhet. Kapitlet ger ett underlag för lokala diskussioner om läsundervisningen, lässituationen och framför allt om vilka vägar man kan pröva för att allt fler elever ska bli allt bättre läsare.

Omkring 6,5 procent av eleverna i grundskolan har speciella läs- och skrivsvårigheter (Lundberg, 1983, s 5). Problemet läs- och skrivsvårigheter gäller alltså totalt omkring 60 000 elever, tre gånger fler pojkar än flickor. I de flesta klasser finns det dessutom en grupp elever som är i

otakt med de utvecklingslinjer som styr arbetet och som därför lätt blir svaga som läsare. I varje klass finns det en eller två elever som har mycket svårare än de andra att lära sig läsa och skriva. Läsåret 1985/86 fanns det drygt 4 000 klasser i årskurs 9. Om vi antar att två elever per klass har läs- och skrivsvårigheter, lite i överkant räknat, så kommer vi fram till att mellan 8 000 och 9 000 elever i årskurs 9 i grundskolan har lässvårigheter. Hur bra de trots sina svårigheter har klarat av att lära sig läsa och skriva har vi i dag inga bestämda uppgifter om i centrala sammanställningar.

Grundskolan måste svara på larmrapporterna som kommit tätt under de senaste tio åren. En del har varit överdrivna. Ja, men det finns skäl nog att ta de flesta på allvar. Det visar överslagsberäkningen här ovan. Vi har i dag omfattande teoretiska kunskaper om vilka förutsättningar vi borde ge elever med lässvårigheter för att de ska lära sig att läsa. Men teorierna måste bli verklighet. I det här kapitlet presenteras idéer och erfarenheter som visar hur man kan förändra vardagsarbetet i skolan och därigenom ge elever med svårigheter större möjligheter att bli bra läsare.

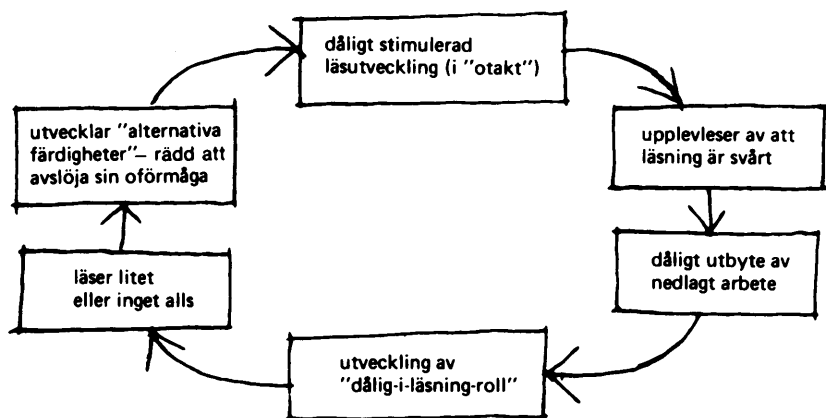
I egen takt

”Förutsättningarna för en allsidig utveckling varierar mellan olika barn. Skolan kan framför allt bidra till att eleverna utvecklas positivt genom att de systematiskt får träna och utveckla sina färdigheter i egen takt.”

(Läroplanen, s 16)

Vi diskuterar ofta vad elever i allmänhet bör kunna eller var medelnivån bör ligga i fråga om läs- och skrivkunnighet. Men vi glömmer det faktum att hälften av eleverna självklart befinner sig under genomsnittet. Om genomsnittstänkandet styr skolans förväntningar på eleverna, så kommer undervisningen i läsning och skrivning att ligga i otakt med de många elevernas utveckling av språk och läs- och skrivförmåga. Ingemar Emanuelsson, pedagogisk forskare i Stockholm, säger att det är klokt och riktigt att det står i läroplanen att var och en har rätt att utvecklas i sin egen takt. Utveckling kan aldrig äga rum i någon annans takt. Så här

beskriver han den onda cirkel som eleverna hamnar i, om skolan stereotyp tillämpar ett traditionellt utformat utbildningsprogram.



(Ur Ingemar Emanuelsson: Skolan som riskfaktor i Läs- och skrivmöjligheter, Svenska i skolan 1982/12.)

Bläddra tillbaka till porträtten av Stefan och Thomas, som båda kom i gång mycket sent med läsningen (s 59, 60). Att ta ställning till hur elever som Stefan och Thomas ska arbeta med läsning och skrivning är svårt och problematiskt. Vad innebär "den egna takten" för dem? Ge dem tid – de lär sig läsa och skriva på mellanstadiet, säger någon. I vissa fria skolor låter man barnen arbeta länge med berättelser, bild och andra konstnärliga uttrycksmedel, innan den systematiska läs- och skrivinläringen sätts in, kanske först på mellanstadiet.

Men vi lever i ett samhälle starkt präglad av texter, och barn förväntar sig att de ska lära sig läsa och skriva när de kommer till skolan. De känner sig misslyckade, om de inte kommer i gång. Barn upplever ofta en stark stegring i sin självkänsla, när de upptäcker att de kan läsa. De är inte längre beroende av vuxna utan kan på egen hand ta del av tidnings- texter, böcker, skyltar etc. Läs- och skrivinläringen i sig innebär vidare en skjuts för utvecklingen av språk och tänkande. Barnen får inte bara en ökad språklig medvetenhet utan också en ökad förmåga att handskas med sin egen föreställningsvärld. Detta under förutsättning att man under den tidiga läs- och skrivinläringen lägger större vikt vid att barnen vänjer sig vid att reflektera och tänka efter än vid att de är snabba och säkra, säger Margaret Donaldson i sin bok Hur barn tänker (Donaldson, 1982), där hon inträngande penetrerar barns utveckling av tänkande och språk. Det är viktigt att begreppet "i sin egen takt" inte

innebär att barnet lämnas i fred att " mogna", utan att man som Stefans och Thomas lärare försöker finna de vägar till ökad språklig kompetens som barnet kan använda i nuläget. Principen "i egen takt" måste kopplas till vilja att ge alla barn förutsättningar att lära sig läsa och skriva på sinsemellan olika sätt. Det måste alltså kopplas till en annan princip för arbetet: "Om en elev får svårigheter i arbetet är det nödvändigt att först pröva, om skolans arbetssätt kan ändras" (Läroplanen s 52).

"I egen takt" får heller inte innebära att elever med svårigheter isoleras i egna inläringssituationer utan stöd av erfarenhetsutbyte och gemensamma upplevelser i det kollektiva arbetet i klassen.

"Hele undervisningen skal vaere sådan, at det bliver et faelles anliggende for børn at laere ting, at opleve ting. Man skal ikke gøre noget på trods af hinanden, men i kraft af hinanden." (Hemmerich, Rapport fra et skoleår – overvejelser, handlinger og haendelser, Unge pædagoger, 1977.)

Först några elevporträtt. De ger konkreta och åskådliga bilder av vilka insatser som lett till att just dessa elever kommit till rätta med sina svårigheter. Sedan följer generella resonemang om hur man kan förebygga svårigheter och vad man kan göra för att de som har stora svårigheter ändå ska lära sig att läsa.

Enstaka elever med extrema svårigheter behöver mer och annorlunda stöd än det som diskuteras här. Det kan vara elever med stor skapande begåvning. Skulptören Rodin, statsmannen Churchill och matematikern Einstein hade alla tre läs- och skrivsvårigheter. Det kan också vara elever med stora allmänna inlärningsproblem eller med ett eller flera andra handikapp. För dessa elever blir kontakten med elevvårdspersonalen särskilt viktig.

Några elevporträtt

Det är lärare som berättar. Hur eleverna själva uppfattar sina svårigheter kan man läsa om i *tex Vi gick i läsklass* av Maria Cedergårdh (Stegelands 1979) och *Dålig läsning* av Margareta Grogarn (Liber 1979).

Olika elever – olika stöd

Att hjälpa elever som misslyckats med att lära sig läsa och är blockerade för fortsatt lästräning är en särskild utmaning. Då sätts inte bara speciallärarens kunskap och erfarenhet på prov utan också hennes inlevelseför-

måga och uppfinningsrikedom. Att hitta ett arbetssätt som kan ge alla parter styrka och mod att **börja om** är en nödvändighet. Det gäller att gå utanför konventionella metoder och hitta en möjlig väg.

Carl

hade kommit till mig i årskurs 2 sedan det upptäckts att han lyckats dölja sina lässvårigheter hela första läsåret. Från årskurs 2 till årskurs 4 slet vi båda, ja alla berörda, med hans lästräning utan nämnvärd framgång. I årskurs 5 började vi den sk motocross-metoden. Jag hade i våra samtal lagt märke till att hans stora intresse var motocross. Jag kunde ingenting om denna sport, så t o m motorcross. Vi startade motocross-inläring. Med hjälp av tidskrifter, böcker, studiebesök, deltagare-åskådare i tävlingar, tidningsreferat osv samlade vi och lärde *mig* otaliga ord, fackuttryck, tekniska termer m m. Det är otroligt vad en lärare vet lite och en elev kan mycket när man utgår från ett specialintresse och elevens egen upplevelse- och kunskapssfär, i det här fallet motocross.

Och så, där var Carl inte i underläge, blockeringen släppte och läsningen fungerade allt bättre även i andra sammanhang.

Ann

kom flyttande till vår skola i årskurs 6. Klassläraren upptäckte att hon ej kunde läsa och, vad som var än värre, att t o m kombinationen ljud-bokstav ej var klar. Efter ett försiktigt nystande hittade vi blockeringen. Ann hade fått återgå till lekskolan i november i årskurs 1 och därmed fått uppskov med skolstarten ett år. Nu i årskurs 6 kunde hon ännu inte säkert alla ljud och bokstäver och hade inte knäckt läskoden.

I ettan fanns tre elever som behövde långsam inlärningsgång. Jag ansvarade för deras läsinläring. Ann följde med mig till ettan under fyra lektioner varje vecka med klasslärares och förälders goda minne. Hon blev min kompanjonlärare. Hon var duktig att rita och illustrera och kom ofta med egna förslag till lektionerna. Ann imiterade mina "metoder" med sin elev. Vi växlade elever. Hon ansträngde sig att verkligen träna "sina" elever att bearbeta ljud-bokstav intensivt samt öva ljudanalys och sammanljudning.

Genom denna maskerade ominläring, där problemet lades utanför henne själv, löstes hon så sakta ur förtrollningen och kunde snart direkt bearbeta sin egen läsning.

Så en upplevelse av nödvändigheten att samtala i lässituationen och därigenom hitta samspel i fortsatt lästräning.

Mark

i årskurs 3 har haft läshjälp sedan årskurs 1. Han är sent mogen och slutet och läsningen har gått långsamt. Vi har alla väntat att läsningen

ska "lossna". I läsdiagnos med Mark hade vi valt stycke 5, Huggorm, ur läsdiagnosmaterialet, eftersom jag märkt att naturupplevelser var det som han spontant berättade för mig om. Han läste tyst och jag satt iakttagande bredvid. Plötsligt sa Mark: "Hörde du? 5 till 15 ungar!"

Texten aktiverade hans inlevelse så starkt att han trodde jag kunde "höra" vad han fick veta då han läste tyst. Vi hade fått ett läsureddskap, nämligen att läsa om djur och natur och **samtala** om allt spännande man då får veta och jämföra med vad vi båda upplevt i naturen.

Läsdiagnos och åtgärd hand i hand. Nu har läsningen blivit vår gemenskap.

Camilla

var en mycket blyg och tyst flicka; mamman var också tystlåten. Hon hade en mindre syster och mamman var hemma med henne. Familjen bodde nära skolan – ändå måste mamman följa Camilla varje dag hela höstterminen. När hon väl kom in i salen var hon inte ängslig eller vantrivdes utan fann sig väl till rätta. Så småningom kom jag underfund med att hon inte ville skiljas från mamma och var svartsjuk på sin lillasyster som fick stanna hemma. Camilla ville inte bli stor och gå i skolan – hon ville vara hemma. Mamman berättade att Camilla ofta klagade över magvärk på morgonen. När hon väl var i skolan var magvärken borta – hon klagade aldrig. Hon lyssnade storögd och viskade små blyga svar.

Camilla hade två bästisar som var utåtriktade och väldigt, väldigt duktiga.

Vid den här tidpunkten hade jag trevande börjat med LTG-metoden. Vi gjorde dikteringar någon gång och arbetade dessemellan traditionellt. Barnen fick välja själva vilken bokstav de ville arbeta med, men alla hade samma läsebok och samma extraböcker. De fick läsa i egen takt, men det var väldigt styrt ändå: först den gröna läseboken, sen den ljusblå, den mörkblå osv. Men de behövde inte vänta in varandra.

När vi hade dikteringar, kunde Camilla bidra med en mening om man puttade på henne lite grand, men hon lyssnade helst på de andra. På den här tiden frågade barnen ofta varandra hur **långt** de hunnit. Nu är den vanligaste frågan från mig eller barnen "Vad har du läst om i dag?" eller "Vad upplevde du när du läste i dag?"

Camilla arbetade bra med bokstäver. Hon hade väl utvecklad motorik, skrev snyggt och målade fina bilder. När det gått en tid, hade många barn kommit långt med läsningen, och hennes bästa kompisar läste alldeles flytande. Camilla hade ännu inte fattat hur man ljudade ihop. När hon märkte skillnaden knöt det sig för henne. Det gick inte alls. Jag såg att hon blev ledsen. Familjen hade inte väntat sig att hon skulle få några svårigheter med inläring, allt skulle självklart gå som en dans. De stressade henne nog och jämförde henne med bästisarna, som var så

enormt duktiga. Nu tycker jag det är löjligt att tala om lässvårigheter i en etta – barn mognar ju så olika fort. Camilla fick gå hos specialläraren och hemma höll de på att träna henne, men det gick trögt. Till slut gick det därhän att hon inte ville se åt en bok. Hon blev gråtfärdig så snart man kom med en läsebok. Då bestämde specialläraren och jag att vi skulle lägga undan alla böcker. Vi gjorde egna övningar – klippte bilder med korta ord och enkla uppgifter till. Ensam med specialläraren läste hon då orden. I klassrummet hade jag ”brev” i en låda. Det var kuvert med enkla instruktioner ”Du är ute och går. Du möter en bil. Den är blå. Rita den blå bilen.” Sådana uppgifter gjorde hon gärna. Dessa tillsnickrade övningar arbetade hon med i ettan – hon ville inte läsa i böcker. I slutet av året läste hon – fastän knaggligt – enkla texter, men hon ansåg inte själv att hon läste. Hon fick inte den här upplevelsen ”Jag kan läsa”, som är så viktig för barn. Det var bara kompisarna som höll i en riktig bok som kunde läsa. Ibland kunde hon ta en läsebok och försöka läsa. Det gick sakta och knaggligt och på ren ambition – utan lust. Hon sneglade på bästisarna som höll på med svårare böcker. Hela tiden jämförde hon sig med dem. Nu tycker jag, att jag borde ha varit mycket mer konsekvent med att tala om hur olika duktiga vi är i olika saker, hur vi lär oss olika snabbt, att man inte ska jämföra utan lära sig i egen takt. Så gör jag nu. Camilla var med utan ängslan i annat som vi gjorde; hon skrev, målade, spelade teater. Det var bara i läsningen hon hade så svåra hämningar. Jag borde ha framhållit hennes starka sidor mycket mer intensivt för att stärka hennes självförtroende och framför allt försökt påverka föräldrarna. Visst försökte jag – jag är ju en positiv människa – men inte tillräckligt envetet.

Jag skulle försökt hjälpa föräldrarna att se att de borde låta henne förstå att de trodde på henne. Föräldrarnas överkrav och besvikelse över hennes små framsteg gjorde att hennes självkänsla tog skada. De stirrade på hennes svagheter i stället för på hennes starka sidor.

När Camilla lämnade tvåan, kunde hon läsa ettans texter. Hon läste sakta och ljudade ibland. Jag utsatte henne aldrig för att läsa högt i klassen. Någon gång när hon var väl förberedd ville hon läsa högt för sina bästisar. Hon ville visa att hon också kunde.

I trean läste Camilla mycket hemma. Föräldrarna läste för henne och med henne. Hon läste själv, men med stor möda. I fyran fick hon en lärare som gav läxor i oä-boken. Tack vare att föräldrarna läste tillsammans med henne hängde hon med. I femman och sexan lossnade det och hon började läsa bättre. Då försvann också den här enorma blygheten. Den hängde samman med hennes läshämningar på något sätt. Det året började hennes lillasyster i skolan och mamman återupptog sitt yrkesarbete. Jag tror att det också hade sin betydelse. Camilla behövde inte längre svartsjukt bevaka dem.

Patrik

var stor och stark och i ständigt krig med elever och lärare. Han vägrade att över huvud taget göra någonting i skolan. Föräldrar till andra elever hörde av sig och ville ha bort honom från klassen och skolan.

Jag fick kontakt med Patrik då han gick i femman. Jag var resurslärare på skolan. Jag började med att vara ensam med honom. I början pratade han knappt någonting, så det var bara att sitta och mjölka orden ur honom. Att få honom att läsa eller skriva gick inte.

Då började jag med dikteringar. Jag skrev några data om mig själv på ett blädderblock; om vad jag tyckte om, ogillade, gjorde på fritiden osv. Så bad jag honom läsa vad jag skrivit och det gjorde han. Sen berättade han om sig själv och jag skrev och han läste. Därefter gjorde vi en liknande diktering om var och en i klassen. Vi tog in en elev i taget i grupprummet. Eleven berättade och jag eller eleven skrev. När vi blev ensamma läste Patrik det som stod på blocket. Sen fick varje elev komma in till oss och Patrik fick ta ett foto av var och en. Han gjorde en bok om klassen. Patrik skrev av dikteringarna på skolans skrivmaskin med plakatskrift. Det blev en öppning för Patrik. Han föreslog att skolans vaktmästare, kökspersonalen och lokalvårdarna skulle vara med i boken. Han tog själv kontakt med dem och bad dem skriva på ett papper. En person vägrade och då blev han arg och svor och väsnades en stund. Ett par gånger blev han less och ville ge upp, men jag var envis och tillät honom inte att sluta. Sedan duplicerade vi boken. Alla berörda fick var sitt exemplar och Patrik var väldigt stolt över boken. Han fick också mycket beröm för den.

Arbetet med boken var början till ett konstruktivt samarbete. Det fortsatte sedan i fotolabbet, där Patrik tillsammans med två kamrater lärde yngre elever att framkalla film och göra kort – med tydligt skrivna instruktioner över arbetsgången.

Till slut kom Patrik så långt att han kunde fungera i klassen under lektioner i orienteringsämnen och matematik. Fysik, kemi och teknik var hans bästa ämnen, men läsning och skrivning hade han ännu i sexan komplex för. Patrik fick mycket tid av specialläraren, fem timmar i veckan under långa perioder. I början tog det alltid lång tid att få ner honom i varv. Han var ständigt väldigt uppskärnad.

Det lossnade med läsningen för Patrik när han blev av med alla sociala spärrar som skapats mellan honom och omvärlden. I början fick Patrik skulden för allt otrevligt som hände på skolan. Det var nog Patrik, som gjort det och det. Ofta fick jag påminna de andra eleverna i klassen: ”Hur har det varit på sista tiden? Har Patrik gjort något dumt?” Nej, det hade han inte.

Även de vuxna i skolan måste jag påminna. ”Är det nu säkert att det är Patrik, som gjort det?” Oftast var det falska påståenden. Det tog tid och all min envishet att förändra attityderna till Patrik.

Vi kom så långt att Patrik kunde sitta i klassen och läsa tyst utan att gå omkring och störa andra. Klassen lärde sig också att inte provocera honom till att göra dumheter. Han blev mer avspänd och mindre dramatisk och då fungerade han mycket bättre i skolarbetet.

– Hade du hjälp av Patriks föräldrar?

– Nej, inte alls. De ställde inte upp och hjälpte honom praktiskt. ”Det är väl bara att klippa till honom om han inte lyder”, var deras svar. Det var väl så det gick till hemma, antar jag.

Kalle

kom till klassen i årskurs 4. Då hade han gått i läsklinik hela lågstadiet. När jag ville att han skulle läsa kröp han undan och sa att han inte kunde. De gånger han försökte läsa högt för mig ensam var det nästan omöjligt att förstå honom. Han gick i klinik i fyran. Det var självklart, ansåg lågstadie- och kliniklärarna. Kalle var en så svag läsare att han absolut inte kunde klara sig i klassundervisningen. Föräldrarna var ängsliga. Hur skulle det gå för pojken, som inte kunde läsa? Tre gånger i veckan skulle han till kliniken. Han ”glömde” ofta att gå dit.

Jag upptäckte att Kalle var väldigt intresserad av att fiska. Jag tog då med mig tidningsurklipp om fiske och vi hämtade böcker om fiske från biblioteket. Då läste han och berättade för mig. Ja, jag märkte att han förstod till och med svåra texter, bara de handlade om fiskar och fiske. Han fick arbeta med fiskar. Han läste, skrev och ritade om fiske och fiskar nästan alla svensktimmar.

I början skrev han av ur böckerna sådant som han tyckte var intressant, men så småningom fick jag honom att först läsa och sedan skriva med egna ord.

Jag lät honom få lov en dag och följa med sin pappa på en fisketur. Han fick en abborre och en mört och kom direkt till skolan med dem. Jag hjälpte honom att dissekera fiskarna och slå upp i uppslagsböcker vad de olika inälvorna hette. Han textade på lappar och berättade sedan för klassen.

I läskliniken gick det inte bra för Kalle. Där använde fröken speciella läsövningar, ord i spalter, och Kalle fick syssla mycket med dubbelteckning. Jag föreslog att han skulle arbeta med samma saker som vi gjorde i klassrummet. Geografi var Kalle intresserad av. Klinikläraren tog då geografiboken och skulle hjälpa honom att läsa ur den, men det fungerade inte. Det skar sig mellan dem och Kalle blev vrång.

I femman bestämde vi på en ”föräldrakvart” att Kalle inte skulle fortsätta i läskliniken. Jag kände en viss ångest för att jag kanske tog ifrån honom någonting och förstörde hans framtid. Jag lät honom läsa korta berättelser. Efter ett par månader bad jag hans bästa kamrat stanna kvar och lyssna på hans högläsning. Kalle gick med på det. När han läst säger Krister: ”Men du kan ju läsa!”

Det blev en vändpunkt. Kalle blev väldigt glad. Sedan var Krister med några gånger och så ökade vi ut gruppen av åhörare. I slutet av femman läste Kalle högt för klassen. Han läste helst sina egna texter om fiskar och fåglar. Kamraterna reagerade mycket positivt.

– Hur var Kalles ställning i klassen för övrigt?

– Han var bra i brännboll och bra på att berätta något som han varit med om. En hygglig kille i allmänhet. Men det hände att han blev aggressiv och kom i konflikter, och det inträffade alltid i samband med att det gått dåligt i skolarbetet. Då blev det bråk på rasten efteråt. I takt med att han blev en bättre läsare minskade konflikterna.

– Hur vill du beskriva föräldrarna?

– De var väldigt måna om honom, men lite ängsliga. De tillhörde båda arbetarklassen och hade låg utbildning. Deras mål var att Kalle skulle lära sig läsa, skriva och räkna hjälpligt. De gav honom ett mycket bra stöd och vi samarbetade bra.

– Hur gick det med skrivningen?

– Han skrev gärna men hade svårt att stava orden. Helst skrev han för att läsa upp för klassen. Då läste han utan ängslan.

I sexan började Kalle läsa lättare barnböcker och i slutet av mellanstadiet läste han böcker om indianer. Om han hakade upp sig på ett ord, sa han: "Hjälp mig!" till den som satt bredvid.

Hur gick det på högstadiet?

Maria, Kalles svensklärare och klassföreståndare på högstadiet, berättar:

"Jag arbetar i ett lärarlag på högstadiet och vi hade besökt våra blivande elever, när de gick i sexan. Vi kände till Kalles problem med att läsa och skriva och vi visste hur Gunilla hade arbetat. Vi försökte bygga vidare på hennes arbete, men först gällde det att få Kalle att lita på oss. Vi engagerade oss i hans intressen, lyssnade på vad han hade att säga och lät honom göra projektarbeten med utgångspunkt i sina intressen. Det gick inte så bra första terminen i sjuan. Han var osäker och orolig i den nya högstadiemiljön, men allt eftersom han lärde känna oss i lärarlaget gick det bättre.

Den verkliga vändpunkten i vårt arbete tror jag kom när vi fick Roger, en elev i klassen, att ta Kalle med sig på studiebesök. Roger var utåtriktad och företagsam och hade inga lässvårigheter. Tillsammans gjorde de ett studiebesök vid en gruva och därefter på stålverket. De fick arbeta länge med att bearbeta, läsa och skriva om sitt projekt.

Att vi kan ge svaga läsare så mycket tid beror på att vi slår samman tiden för svenska och so-ämnena. Det ger oss möjlighet att differentiera

arbetet efter elevernas behov. Vi kan också vecka för vecka styra resurserna i lärarlaget till de elever som behöver dem bäst.

Kalle och Roger fotograferade vid sina studiebesök. De skrev till sina bilder och läste upp sina texter. Bilden är ett bra stöd för svaga läsare och skrivare. I slutskedet av projektet blev det många provredovisningar för oss lärare, innan vi ansåg Kalle vara mogen att redovisa inför klassen.

Under tiden hjälptes vi åt att skaffa texter om malm- och stålhanteringen i Sverige. En del texter lånade vi på biblioteket. De var egentligen avsedda för mindre barn men de fungerade. Ibland skrev jag själv om texter till ett enklare språk så att de skulle passa Kalle.

Besöket på stålverket

Jag var med den grupp elever som besökte stålverket. Jag iakttog Kalle och märkte att han blev intresserad av arbetsplatsen. Han gick hela tiden nära guiden, frågade och antecknade. Efteråt – i skolan – var det inga problem med att få honom att läsa mera om stålhanteringen och det blev till slut en mycket bra redovisning. Då hade han arbetat en hel termin med projektet malm–stål. Under tiden hade han förstås också tagit del av andra grupper redovisningar.

Projektet "Skogen"

Kalle var med i en grupp som under höstterminen i nian arbetade med projektet 'Skogen'. Det började i praktiskt arbete: röjning, gallring och plantering. När vi var tillbaka i skolan skrev Kalle dagbok och läste upp för klassen.

Självförtroendet viktigt för svaga läsare

Under de tre åren på högstadiet var vi i lärarlaget konsekventa med att hjälpa till att bygga upp Kalles självförtroende. Vi varierade arbetssätten: en period var han med i en dramagrupp, en annan fick han arbeta praktiskt – som i exemplet skogen. Därtill kom studiebesöken och PRAO, som vi ägnade mycket tid åt. För Kalle var det hela tiden kontakten med verkligheten utanför skolan, som var drivkraften i hans läsning och skrivning.

Vi var också konsekventa i att inte utsätta honom för traditionella prov och tester. Det hade varit att rasera allt det arbete som grundlagt hans utveckling. Allt eftersom han kände sig trygg med oss lärare kunde vi höja kraven på hans skolarbete.

Det kan låta som en saga, men faktum är att Kalle nu har jobb på stålverket. Först fick han några veckors vikariat och då skötte han sig så bra att han nu har fast anställning – tre år efter grundskolan.

Varför är det svårare på högstadiet?

Kalles bror Lars går nu på högstadiet. Han har också problem med läsningen, fastän inte så svåra som Kalle, säger föräldrarna. Men Lars har ingen chans i den traditionella ämnesundervisningen. I den läroboksstyrda undervisningen är han såld. Alla i klassen ska läsa samma text och svara på samma frågor. De får samma prov och sorteras gång efter annan. Naturligtvis blir det problem för Lars och flera andra i klassen. Inte hjälper det med speciallärare heller om de inte kan förändra sättet att arbeta i klassen. På lärarrummet sitter ämneslärarna och kritiserar arbetet på lägre stadier. 'Eleverna borde ha fått lära sig läsa på lågstadiet', säger de. 'Och varför lärde han sig inte mer på mellanstadiet?'

Lars föräldrar är förtvivlade: 'Varför kunde inte Lars ha fått gå i samma skola som Kalle?' frågar de. Men när de vill diskutera undervisningen med klassföreståndaren får de inget gensvar. Lärarna känner sig nedvärderade. Maria sammanfattar sin syn på elever med lässvårigheter:

– Jag måste engagera mig i elevens sätt att tänka, hans intressen och vad han har att säga. Jag måste ta det lugnt och ha ett långsiktigt mål. Vi måste arbeta på många olika sätt: med skrivning, drama, praktiskt arbete och läsning. Samtalet är viktigt liksom det sociala samspelet i klassen. Egentligen kanske det är de andra eleverna i klassen – de som inte har läsproblem som är de bästa hjälparna.

Lagarbetet är viktigt. En lärare kan förstöra vad andra håller på att bygga upp.”

En summering

Nu en summering av vad elevporträtten i kapitlen 1 och 8 säger: **Tobias** och **Mark** fick fart på sin läsutveckling när de på allvar insett vad innehållet i böckerna betydde för dem.

Stefan var sent utvecklad allmänt sett. Han fick den tid på sig som han behövde, lärde sig läsa senare än kamraterna, först i slutet av lågstadiet.

Jonny, Robert, Lena, Agneta och Per stagnerade tidvis i sin utveckling därför att de hade problem utanför skolan. Ökat samarbete mellan hemmen och skolan kunde ge dem ro att lära sig läsa.

Ann i årskurs 6 och **Tomas**, en mycket sent utvecklad elev i årskurs 4, fick arbeta som assistentlärare i ettan och fick därmed en nödvändig repetition av sambandet bokstäver – ljud och de fick tid och motiv att läsa texter som de klarade av. De fick flyt i läsningen under assistentarbetet i ettan och därmed en grund för fortsatt utveckling av förmågan att läsa.

Camilla blockerades av sina egna och sina föräldrars krav på snabba framsteg. Hon skrev tidigare än hon läste. Hon fick stöd av både lärare

och föräldrar och i femman och sexan lossnade det för henne. Hon fick större självförtroende och läshämningarna släppte.

Patrik sparkade och slogs – han var socialt isolerad som ”busen” i skolan. När de sociala spärrarna mellan honom och omvärlden försvann, kom läsningen i gång.

Kalle var extremt beroende av konkreta iakttagelser och direkta erfarenheter under studiebesök i naturen eller på arbetsplatser utanför skolan. Vändpunkten för honom kom när han tillsammans med en kamrat konsekvent fick lägga de konkreta erfarenheterna som en grund för arbetet med läsning och skrivning.

I ARBETSENHETEN

Välj ut ett eller ett par elevporträtt. Diskutera lärarnas och föräldrarnas insatser och jämför med era egna möjligheter att kraftigt stötta elever med svårigheter. Här några frågor efter läsningen om Kalle:

Kalle fick möjlighet att arbeta med utgångspunkt i konkreta iakttagelser under studiebesök och med användning av det egna språket.

Hur kan ni organisera liknande möjligheter för elever med lässvårigheter?

Kalle kommer inte överens med sin kliniklärare. Lärarna i arbetsenheten drar konsekvenser av det och avbryter klinikundervisningen.

Kan man på er skola tala öppet om problem som bottnar i förhållandet mellan en lärare och en elev?

När Kalle kom till högstadiet, fanns där ett lärarlag som byggde vidare på mellanstadielärares arbete.

Hur är det i er skola med stadiövergångar? Vad görs och vad bör göras för att elever med svårigheter ska få fortsätta en utveckling som kommit i gång på ett lägre stadium?

Kalles bror, Lars, misslyckas på högstadiet och föräldrarna är missnöjda. De vill att arbetssätten ska förändras men får inte gehör för sina förslag.

Diskutera hur man kan lägga upp överläggningar mellan lärare, föräldrar och elever om olika sätt att arbeta.

Diskutera hur prov och betyg påverkar elever med lässvårigheter.

Vi lämnar elevporträtten för ett generellt resonemang om hur man kan stötta elever med svårigheter. Det är uppbyggt i avsnitten Förebygg svårigheter, Följ elevernas utveckling, Granska texterna och Samarbeta med föräldrarna.

Förebygg svårigheter

I några punkter tar vi här upp vad man kan göra för att förebygga svårigheter. De olika punkterna bygger på erfarenheter av forskning och utvecklingsarbete och de är ställningstaganden som redan formulerats i läroplanen.

□ **Lägg upp arbetet så att eleverna kan använda sitt språk och sina erfarenheter i sina studier.**

Detta tydliga ställningstagande återkommer i olika formuleringar på flera ställen i läroplanen. Det finns starka skäl för detta.

Eleverna växer upp i olika sociala, ekonomiska och kulturella förhållanden och kommer till skolan med olika erfarenheter, normer, värderingar och sätt att uttrycka sig. Elever som känner sig främmande och utanför i skolan löper stor risk att förlora tron på sig själva och sin förmåga och bromsas därmed i sin utveckling.

Henning Johansson, som lett det omfattande utvecklingsarbetet i norra Norrbotten som redovisas på s 9–12, har en skarpare och mer krävande formulering i sin principförklaring: Arbetet i skolan måste förankras i elevernas kulturella bakgrund: den sociala, den andliga och den materiella.

□ **Integrera läs- och skrivundervisningen i hela verksamheten i skolan.** Detta innebär dels att läs- och skrivundervisningen får näring och stimulans genom valet av ett väsentligt innehåll och dels att kunskaper från undersökningar, studiebesök etc stabiliseras under språklig bearbetning i läsning och skrivning.

□ **Lägg upp undervisningen, så att eleverna genom undersökningar, experiment etc får konkreta iakttagelser och erfarenheter att bygga sitt tänkande på.** Detta gör det möjligt för dem att utveckla sitt sätt att tänka, att skaffa sig teoretiska kunskaper som de förstår.

Denna huvudinriktning på arbetet kallar Åke Isling den manuella konkreta koden – bra för alla elever men i synnerhet för dem som hör till arbetarklassen, därför att den anknyter till dess språk- och kulturvanor.

□ **Ge utrymme åt skapande arbete,** där eleverna får utveckla sin fantasi och sin känsla. Förmågan att skapa bilder i huvudet, att föreställa sig

personer, händelser, situationer etc i sina tankar, att skapa "textvärldar" inom sig är den viktigaste dimensionen i utvecklingen av förmågan att läsa.

□ **Ge läsningen tid – och låt den ta sin tid.** De flesta undersökningar av hur de grundläggande färdigheterna i läsning och skrivning utvecklas pekar entydigt på att tiden för inläring är den mest kritiska faktorn (Lundberg 1984).

Det stora problemet här är att elever som misslyckas i den första läs- och skrivinläringen och halkar efter sina kamrater snabbt lär sig att undvika läsning. De goda läsarna i årskurs 9 har i allmänhet ägnat betydligt mer tid åt läsning än de som läser dåligt, trots att de senare ofta fått omfattande specialundervisning.

Låt läsningen ta sin tid. I varje enskild lässituation behöver eleverna olika lång tid för att läsa färdigt. Långa arbetspass där eleverna själva ansvarar för hur de lägger upp arbetet gör det lättare för dem att ta den tid för läsning som de behöver.

□ **Avsätt tid för reflektion och bearbetning.** Skolan måste värna om elevernas möjligheter att upptäcka och reda ut sammanhang, att fördjupa sig i studier av viktiga frågor, att urskilja värderingar och välja värden de vill stå för. Därför är det nödvändigt att avsätta tid för reflektion och bearbetning, vägar till djupare förståelse av både fackböcker och skönlitteratur.

Följ elevernas utveckling

Hur kan det komma sig att grava lässvårigheter ibland upptäcks mycket sent under skolåren, i årskurserna fem, sex eller sju? Täta elevflyttningar och lärarbyten är en av orsakerna. En annan är elevernas förmåga att dölja brister som de skäms över. En tredje hör antagligen ihop med bristande rutiner och brister i lärarnas utbildning.

Här följer några exempel på hur man kan följa elevernas läsutveckling för att i tid kunna ge det stöd som behövs för att de ska lära sig att läsa.

Observationer i det dagliga arbetet

Även om man har en klass på 25 till 30 elever lägger man lätt märke till vilka som läser bra. De tycker att det är roligt att läsa. De lånar ofta böcker och berättar gärna om vad de läser. När de läser låter de sig inte lätt störas av vad som händer runt omkring dem utan fördjupar sig i sitt

arbete. De skrattar till ibland eller fnissar tyst när de läser ett avsnitt som roar dem. De blir så upprörda över det hemska och spännande, att de måste få berätta om vad de läser. De avbryter ogärna sin läsning innan de läst färdigt.

De tolkar skriftliga arbetsuppgifter på egen hand och går på eget initiativ till ordlistor och uppslagsböcker för att ta reda på vad de inte vet.

I samtal och diskussioner visar de att de har en allmän orientering om vad som händer i samhället som tyder på att de läser dagstidningar. De tycks ha ett rikt ordförråd.

I rollspel som bygger på sagor, noveller, tidningsartiklar m m visar de att arbetet med texten lett fram till givande analyser av innehållet.

Andra elever är hela skoltiden igenom tysta och tillbakadragna och ger frivilligt inga eller få tecken på sin läsförmåga. Men i arbetsuppgifter som att läsa sagor för yngre kamrater eller att läsa in egna texter på band visar de ibland en för läraren överraskande säkerhet eller en överraskande brist på säkerhet. Läsjournaler, läsutvecklingsscheman och läsdiagnoser ger överblick över utvecklingen.

Läsjournaler

Att föra läsjournaler är ett sätt att redovisa den individuella läsningen. Varje elev kan i sin läsjournal anteckna vilka böcker, berättelser, dikter, etc som han läser. Tillsammans ger läsjournalerna en överblick över vad eleverna håller på med.

Ibland för läraren en läsjournal som gäller hela klassen. Den här listan visar vad eleverna i en klass i årskurs 2 läste under senare delen av vårterminen:

<i>Andreas</i>	Borrman m fl:	Nu läser vi E
<i>Berit</i>	Taikon:	Katitzi
<i>David</i>	Björnshög m fl:	Elsi
<i>Eva</i>	Sandberg:	Johan i tvåan
<i>Fanny</i>	Bergman:	Malin och pojken med mössan
<i>Gustaf</i>	Schenkmanis:	Universum och du
<i>Hedvig</i>	Byttner:	Andra boken
<i>Ivar</i>	Brendon:	Skatten i kruttornet
<i>Johan</i>	Holmberg:	Ture Sventon i London
<i>Karin</i>	Andersson m fl:	Läseboken A
<i>Lars</i>	Borrman m fl:	Nu läser vi D
<i>Monika</i>	Gripe:	Hugo och Josefin
<i>Nina</i>	Wilder:	Huset vid Plommonån
<i>Petra</i>	Reuterswärd:	Ida själv
<i>Rolf</i>	Lindqvist:	Toffe och Andrea i sommarskogen
<i>Sven</i>	Andersson m fl:	Läseboken C

Tina	Sundh:	Flickan som inte kunde ljuda
Ulf	Borrman m fl:	Nu läser vi B
Veronica	Bergström:	Tjuven
Ylva	Gajbert:	ABC del I

Redan en hastig blick på listan visar att det fanns en väldig spännvidd i läsförmåga och intressen. Spännvidden har naturligtvis konsekvenser för undervisningen. Endast en mindre del av läsundervisningen i denna klass (tex lärarens högläsning och arbetet med produktion av texter i olika arbetssammanhang) kan bygga på ett gemensamt textval.

Nästa exempel, från högstadiet, visar en läsjournal där läraren noterat hur eleven redovisat sin läsning. Journalen gäller läsning i ämnet svenska.

LÄSJOURNAL PÅ HÖGSTADIET

(Mittuppslaget i ett vanligt skrivhäfte. I häftet skriver eleverna sina bokrecensioner.)

Börjar datum	Författare och titel	Beräknar vara klar	Klar datum	Antal sidor	Lärarens noteringar
26/8	Lars Göran Andersson Träl och fri	10/9	13/9	112	S, R
16/9	Hanny Sidoli Trots allt	30/9	25/9	126	H, R
26/9	Marie Lundgren Åshöjdens baccarat	15/10	12/10	120	B

S = Samtal i liten grupp tillsammans med andra elever som läst boken och lärare.

R = Recension som tar upp huvudpersoner, handling och omdöme samt svårighetsgrad.

H = Högläsning i liten grupp eller i helklass.

B = Berättat om boken i en liten grupp som inte läst boken.

Läsutvecklingsschemat

I ett forskningsprojekt vid Stockholms universitet har Bo Sundblad m fl studerat hur barn utvecklar sin läsförmåga. De har systematiserat sina iakttagelser och beskrivit dem i ett observationsschema (LUS – en bok om läsning, Liber Utbildningsförlaget 1982). Detta läsutvecklingsschema används av många lärare, främst på låg- och mellanstadierna och har bidragit till en utveckling av deras läsundervisning. Schemat har

visat sig kunna tjäna som en gemensam bas för resonemang i arbetsenheterna om vilka elever som går framåt i sin läsning, vilka elever som står stilla eller utvecklas mycket långsamt och behöver extra stöd och om hur arbetet bör läggas upp. Stegen i schemat återges här.

Utvecklingssteg

1 Sitt namn	9 Läsa ljudstridig stavning	17 TV-texten
2 Läsriktning	10 Längre obekanta ord	18 Läser mycket
3 Bokstav – ljud	11 En del utan ljudning	19 Översiktsläsa
4 Dela – sätta ihop ord	12 Snabbljudar	20 Djupläsning
5 Ljuda ihop	13 Mer flyt	21 Olika slags texter
6 Direkt avläsa	14 Arbetsbeskrivning	22 Avpassa lässätt
7 Enkel text	15 Flytande	23 Omedvetet avpassa
8 Kommunicera med text	16 Sökläsa	

En förklaring till vad de olika stegen innebär ges i LUS – en bok om läsutveckling (Liber Utbildningsförlaget 1981). Med hjälp av läsutvecklingsschemat kan man få en överblick över hur de enskilda eleverna läser. Men schemat gäller huvudsakligen tekniska färdigheter. Flera av punkterna pekar vidare på dimensioner i läsningen som borde vara med från början snarare än beskrivas som steg i utvecklingen. Om man vill ta reda på varför en elev har stannat i sin utveckling eller hur det fortsatta arbetet bör läggas upp, måste man därför göra djupare analyser. Man måste ställa diagnos på hur eleverna läser – och på undervisningen.

Läsdiagnoser

Läsdiagnoserna ska göras i helt vanliga arbetssituationer, där läraren och en eller ett par elever gemensamt arbetar med en text. Avsikten är både att ta reda på vad eleverna kan och vad de behöver lära sig och att ta ställning till hur undervisningen bör läggas upp för att den ska leda framåt.

Lärarens uppgifter i korthet:

- att finna en bra lässituation och en lämplig text och förbereda läsningen bl a genom att hjälpa eleven att bygga upp en god förförståelse för texten,
- att observera hur eleven läser,
- att samtala med eleven om texten,
- att lyssna till en uppläsning och lägga märke till drag som tyder på utveckling eller på typiska hinder för utveckling,
- att tillsammans med eleven planera för det fortsatta arbetet.

Samtalet är det centrala i både läsdiagnosen och i undervisningen av elever med lässvårigheter. Det är i samtalet läraren kan vara den motpart

som eleven kan pröva sina tolkningar och hypoteser på, den motpart som kan utmana eleven att ta steg i utvecklingen av sitt tänkande. Det är slutligen i samtalet som lärare och elev gemensamt kan identifiera svårigheter och planera det fortsatta arbetet.

Se vidare Läsdiagnos och läsundervisning i grundskolan (Liber 1984). Där redovisas utprovade arbetsgångar för diagnoser på olika stadier.

Åtgärder

Om det visar sig i upprepade diagnoser att en elev har bestående svårigheter att läsa är det nödvändigt att planera och pröva långsiktiga åtgärder. De är av minst två slag.

1. Åtgärder som leder till att elever med lässvårigheter deltar i det kollektiva arbetet i klassen och där får möjligheter att både bygga upp kunskaper och kamratskap. Detta innebär ofta krav på konkret praktiskt arbete som underlag för teoretiska resonemang samt diskussioner, samtal och arbete med konstnärliga uttrycksformer, där eleverna fortlöpande utmanas att ge uttryck åt idéer, förslag och åsikter. Bandinspelningar av böcker kan vara till hjälp vid läsning.

2. Ett systematiskt uppbyggt läsprogram: tid för läsning, tillfällen att regelbundet läsa högt för lärare, föräldrar, kamrater, fadderbarn. Samtal om texter samt avläsningsövningar till dess det finns ett flyt i läsningen. Samråd med en talpedagog är ibland nödvändigt.

Antologin *I språkets rum* innehåller två artiklar som diskuterar ett envist och uthålligt arbete med läsning. I *Samtalsrummet och textvärlden* bygger Kent Larsson sina analyser på ett bandinspelat samtal mellan två elever i årskurs 2 och deras lärare. I *Barn och arbete* beskriver Bengt Linnér hur en vuxen man med lässvårigheter söker sig fram till innehållet i texterna och samtidigt övar sig att läsa högt. (Dahl, red. *I språkets rum. Vägar till textförståelse*. Liber Utbildningsförlaget 1985.)

Granska texterna

Carl började med motocross-texter, Mark med en text om huggormar och Kalle började sin läsning med tidningar och böcker om fiske. Deras karriär som läsare startade när de fick böcker som svarade mot den vetgirighet som de trots motgångarna i skolan hade bevarat. Tobias drabbades av Sagan om den lilla farbrorn som, liksom han själv, var utan vänner. **Textvalet är viktigt** – som lärare måste man ta sig tid att leta och leta igen efter de tidningar och böcker som kunskapsmässigt eller kän-

lomässigt svarar mot elevernas behov, som ger dem något att fundera och häpna över, att skratta eller gråta åt, att leva sig in i.

I en essä om högläsning berättar Carl-Henrik Svenstedt om sin barndoms böcker. Han fortsätter: "Långt senare har jag förstått vad som ger de stora berättarnas böcker tyngd och svikt: de är mycket konkreta i tid och rum och detalj. Även om berättelsen i sig är fantastisk och verklighetsluckorna mellan enskildheterna svindlande. De ger handfasta spikar att hänga upp fantasin på. Och ofta är de täta av historisk och social verklighet." (Svenstedt: I provinsens ljus, 1984.)

Här får vi ett kriterium på de böcker som vi med tillförsikt kan erbjuda våra elever, även dem med lässvårigheter. För yngre barn går det ganska lätt att finna bra böcker på en språknivå som de svaga läsarna klarar. De äldre eleverna har betydligt svårare att hitta intressanta böcker som de kan klara. De skolläroböckerna har dock många titlar som kan erbjuda ett spännande innehåll inom olika områden som angår tonåringarna. Biblioteken får regelbundet listor på litteratur i Lättlästserierna. Se vidare s 206 om talböcker m m.

Samarbeta med föräldrarna

En erfarenhet som genomgående speglas i många exempel i den här boken är att samarbetet mellan föräldrarna och lärarna är särskilt viktigt för elever som har svårigheter. I samarbetet lyckas man ge eleverna det stöd de behöver för att kunna göra en ny start eller för att de ska orka fortsätta ett arbete som bara långsamt ger vinster.

Men här finns också exempel på att hemmens och skolans normer kolliderar, att föräldrar känner sig osäkra i mötet med skolan eller att lärare känner sin yrkesroll hotad, när något i undervisningen ifrågasätts.

En kvart om dagen

Belfield, Finspång, Markaryd, Piteå, Farsta. . . På flera håll i landet har man under de senaste åren praktiserat ett samarbete mellan lärare, föräldrar och elever som genomgående lett till att eleverna gjort överraskande goda framsteg i konsten att läsa.

En kort beskrivning av hur man började i Belfield och Finspång finns i skolöverstyrelsens broschyr Att gå i skolan och ha läs- och skrivsvårigheter. Ett videoprogram om läsning i samarbete mellan föräldrar, barn och lärare har producerats av Riksförbundet Hem och Skola. Det heter En kvart om dagen och skildrar samarbete i en lågstadiesklass.

Lästips

Att gå i skolan och ha läs- och skrivsvårigheter, Skolöverstyrelsen 1985.
Broschyren kan erhållas kostnadsfritt.

Beställningsadresser:

Skolöverstyrelsen	Liber
106 42 STOCKHOLM	Kundtjänst Utbildningsförlaget
Tel 08-783 20 00	162 89 STOCKHOLM
	Tel 08-739 96 60

Cedergårdh: *Vi gick i läsklass*, Stegelsands 1979.

Grogarn: *Dålig läsning*, Liber Läromedel 1979.

Litteraturförteckning över området läs- och skrivsvårigheter, Skolöverstyrelsen, Informations- och dokumentationssektionen 1984.

Lundberg: *Läs- och skrivsvårigheter i ljuset av aktuell forskning*. Skolöverstyrelsen 1983.

Läs- och skrivmöjligheter, Svenska i skolan 1982/12, Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.

Läsdiagnos och läsundervisning i grundskolan med texthäfte. Liber Utbildningsförlaget 1984.

Schultz/Wikberg: *vore kul att kunna skriva*, Utbildningsradion 1984. En rapport om läs- och skrivsvårigheter hos vuxna.

9. Tyngdpunkter på olika stadier

En duktig läsare utmärker sig framför allt genom sin förmåga att skapa mening av det han läser, av krumelurerna på en boksida, TV:s textrem-sor, skyltar eller annonsblad. Att läsa är att förstå. Samma grunduppfattning om konsten att läsa ligger bakom uttrycket ”att läsa är att föra ett samtal med texten”.

När vi definierar konsten att läsa som konsten att förstå och tolka texter, får begreppet förståelse ändå inte tolkas för snävt. Om man kan läsa en text, så får man tankemässigt grepp om innehållet, ser sammanhang och förstår budskap. Men att läsa är också att kunna upptäcka ordmagin i en dikt och låta sig fångas av den, att leva sig in i en fantasivärld eller att rivas med i en känsloupplevelse. Man läser med hela kroppen.

Att söka mening och innebörd i det man läser är dock det centrala i läsningen i skolan från första till sista årskursen i skolan. Med det huvudsyftet blir litteraturen både en spegel där eleverna kan ”känna igen sig själva för att lära känna sig själva” och ett fönster mot en värld full av nya kunskaper och upplevelser.

Den grundläggande dimensionen

Förmågan att föreställa sig människor, händelser och förhållanden som inte finns här och nu utan i den textvärld som man bygger upp när man läser utgör den grundläggande dimensionen i utvecklingen av läsförmågan. Därför är det viktigt att eleverna konsekvent i allt arbete får tid och utmaningar att undersöka och fundera över hur saker och ting hänger ihop. När de i skapande arbete formulerar sina tankar, idéer och åsikter i bild, drama eller egna texter och får gensvar eller kritik av kamrater och lärare, blir de småningom medvetna om vad de tror, tycker och tänker. Samtidigt får de en ökad förmåga att bygga upp föreställningar, inre bilder, av det som möter dem i texterna de läser.

Drag i utvecklingen

Det har varit sed att dela upp läsinlärning och läsutveckling i avgränsade faser: att lära sig tekniken, att lära sig förstå och tolka, att lära sig läsa kritiskt och skapande. Med nuvarande kunskaper om läsprocessen är det omöjligt att göra en sådan uppdelning. Att söka mening finns med redan i arbetet med de första blädderblockstexterna. Men det betyder inte att avläsningsförmågan kan försummas. Som lärare har man ansvar för att eleverna

- knäcker koden, dvs fattar principen för avläsning,
- lär sig läsa av texter med stöd av innehållsuppfattning, syntax och enskilda ordformer,
- får flyt i läsningen.

Det tar tid för eleverna att lära sig läsa flytande med uppmärksamheten inriktad på innehållet. De kan behöva läsa en mängd texter av samma art och svårighetsgrad, innan de är mogna att gå vidare. När de behärskar texterna de möter, känner de trygghet och glädje i läsningen och visar vilja att pröva något nytt. Då är det dags för läraren att föreslå texter som utmanar deras möjligheter att förstå, som ger nya kunskaper och nya perspektiv på vad de redan vet.

Repertoaren

När eleverna läser i olika kunskapsområden i olika ämnen och med olika syften för läsningen vid olika tillfällen lär de känna olika texttyper och hur de är uppbyggda: tidningsartiklar, faktaböcker, skönlitteratur. De breddar sin repertoar – också en viktig dimension i utvecklingen av läsförmågan.

Självförtroendet

Både forskning och praktiska erfarenheter visar att barns positiva uppfattning av den egna kompetensen och deras tillit till den egna inlärningsförmågan i hög grad avgör hur bra det går med den grundläggande läsinlärningen och med den fortsatta utvecklingen av förmågan att läsa. Om man vet vad man kan och om man tror på värdet av sina egna kunskaper, erfarenheter och tankar, då kan man också ge sig i kast med författarens och granska dem kritiskt. Men om man är underdånig inför texten, vågar man inte ifrågasätta innehållet. Man lägger skulden på sig själv som dålig läsare, när man möter en text som är krånglig och svårbegriplig och man inte kan reda ut vad som står i den – fastän det kanske är texten som är undermålig. Både myndigheter, politiska partier

och andra intressegrupper drar stora växlar på detta förhållande. Att bygga upp elevernas självförtroende och deras medvetenhet om egna kunskaper och tankeprocesser är därför en viktig uppgift för var och en som undervisar i läsning.

Texterna

Konsten att läsa drivs framåt av nyfikenhet och hunger efter upplevelser. Därför är de många innehållsrika, roliga och spännande texterna nödvändiga. Elever som inte hunnit så långt i sin läsutveckling behöver dem lika väl som de avancerade läsarna. Var och en som undervisar i läsning, oavsett ämne, måste därför ständigt söka böcker, berättelser, dikter etc som svarar mot de egna elevernas vetgirighet, intressen och behov av utveckling.

Arbetsinriktning – tyngdpunkter på olika stadier

Den som är en duktig läsare kan

- läsa, förstå och tolka en bred repertoar av skönlitteratur,
- använda tidningar, tidskrifter, fackböcker och uppslagsböcker för att skaffa sig information och kunskaper,
- variera sättet att läsa efter textens art och syftet med läsningen,
- använda läsning som ett redskap i sina studier och som en väg till djupare förståelse av människor och människors villkor förr och nu,
- läsa upp för lyssnare i avsikt att informera, roa, påverka.

Duktiga läsare – det vill vi att alla elever ska bli, innan de slutar grundskolan. Förslag till tyngdpunkter i ett arbete med det målet anges för de olika stadierna här nedan. Men för en del elever är vägen till läskunnighet både lång och mödosam. Arbetet måste därför fortgå över stadiegränserna, smidigt och utan plötsliga ökningar av kraven. Elever som utvecklas långsammare än sina kamrater eller som har speciella svårigheter behöver mer tid och mer stöd – och har rätt att få detta.

Lågstadiet

Arbetet på lågstadiet inriktas på att eleverna lär sig läsa så bra att de gärna använder sin läsförmåga. De ska utveckla sin läsförmåga så att de vill och kan

- läsa en text och reflektera över innehållet, leva sig in i situationer och förhållanden samt skaffa sig kunskaper som är angelägna för dem,
- läsa upp en text med en sådan betoning och frasering att innehållet blir begripligt för lyssnarna,
- läsa färdigt ett kapitel eller ett längre avsnitt av en text som de tycker är intressant. Dvs de ska ha en viss uthållighet i läsningen.

Mellanstadiet

Arbetet inriktas på att alla elever utvecklar sin förmåga att läsa, så att de med personlig behållning kan läsa

- barn- och ungdomsböcker samt sådan skönlitteratur för vuxna som berör dem,
- faktatexter skrivna för barn,
- tidningar skrivna för barn och ungdomar,
- dagstidningar: texter som intresserar dem.

De behöver dessutom lära sig att använda uppslagsböcker och ordlistor avpassade för barn samt andra alfabetiskt ordnade förteckningar. De behöver också lära sig att läsa upp meddelanden, berättelser, dikter etc i avsikt att informera, roa, påverka åhörarna.

Högstadiet

Arbetet inriktas på att alla elever vidareutvecklar sin förmåga att läsa, så att de med personlig behållning kan läsa

- skönlitteratur, både barn- och ungdomsböcker och vuxenlitteratur,
- faktatexter i läromedel samt uppslagsböcker och populärvetenskapliga böcker och tidskrifter på områden som de är intresserade av,
- informationsbroschyrer och andra texter som har allmän giltighet eller vänder sig direkt till ungdom,
- dagstidningar.

De bör också kunna använda uppslagsverk, ordlistor och andra alfabetiskt ordnade förteckningar samt kunna läsa upp meddelanden, berättelser, dikter etc i avsikt att informera, roa, påverka åhörarna.

Stöd för bedömningen

Tyngdpunkterna gäller de olika stadierna. Eleverna utvecklar visserligen inte sin förmåga att läsa i en jämn takt under åren i grundskolan. Inte

heller utvecklar de läsförmågan i treårsperioder med tydliga markeringar vid stadiegränserna. Utvecklingsgången skiftar också från elev till elev. Men vissa gemensamma drag i utvecklingsgången finns dock hos de allra flesta av eleverna.

I Läsdiagnos och läsundervisning för grundskolan, del II, finns en samling texter till stöd för bedömningen av hur långt eleverna har hunnit som läsare. Texterna är ordnade stadievis. De pekar på vilka typer av texter som eleverna behöver kunna läsa:

Stadium	Texter	Prövas i årskurserna
Lågstadiet	1 – 8	2 – 4
Mellanstadiet	8 – 13	5 – 7
Högstadiet	13 – 18	7 – 9

I ARBETSENHETEN

- Skaffa Läsdiagnos och läsundervisning i grundskolan (Liber Utbildningsförlaget 1984).
- Bläddra igenom texthäftet tillsammans och jämför stegringen med era egna erfarenheter av hur läsförmågan utvecklas.
- Pröva några texter. Använd handledningens förslag till arbetsgång.
- Se vidare förslag i kapitel 8.

10. Utvecklingsarbete arbetsenheten – skolan – bostadsområdet

Praktiken – utgångspunkten och målet

Kapitel 1 inleds med glimtar av ett utvecklingsarbete i norra Norrbotten, ett utvecklingsarbete där man mycket medvetet söker förankra arbetet i skolan i de sociala, kulturella och materiella förhållandena i barnens uppväxtmiljö. Sedan följer många konkreta, högst skiftande exempel på hur lärare i sitt vardagsarbete tillsammans har förändrat och förbättrat sin undervisning. Det har gällt avgränsade nyckelområden som att fördjupa sin egen roll som samtalsledare i arbetet med skönlitteratur, att organisera temastudier så att samarbetet mellan eleverna blir en styrka eller att finna vägar till läskunnighet för elever med lässvårigheter. Det har också inneburit bredare verksamhet som att ge utrymme och stimulans åt elevernas skapande verksamhet eller att organisera läs- och skrivinläringen i lågstadielklasser med barn från flera olika årskurser. Resultaten av det skiftande utvecklingsarbetet mitt i vardagen, oftast helt utan extra resurser, har visat sig i samarbetet med föräldrarna, i klimatet i klassrummet och i den glädje man känner när man upptäcker nya vägar till utveckling av kunskaper hos eleverna och märker att man får ökad säkerhet och kompetens som lärare.

Vad gör jag som lärare och vilka konsekvenser får det för eleverna?

Exemplen visar således lärares medvetenhet om vad de gör – om sin egen yrkesroll – och vilka konsekvenser deras handlingar får för eleverna. Förändringsarbetet är ingen dans på rosor – som lärare möter man naturligtvis både svårigheter och misslyckanden. Men här finns en strävan att hjälpa eleverna till ökat självförtroende och ökad kompetens. Lärarna försöker lägga upp arbetet så att eleverna ska våga använda sitt språk, lära sig läsa och skriva och bli medvetna om vad som händer omkring dem. Kontakten med livet utanför skolan finns ständigt med som en linje i arbetet. Lärarna vill hjälpa eleverna att bli ”seende”, att bli aktiva och villiga att förändra och förbättra sina och sina medmänniskors villkor.

”Om språket och litteraturen ska levandegöras, så måste eleverna själva levandegöras. Om framtiden ska kunna påverkas, måste eleverna påverka den.”
(Thavenius, 1983.)

Arbetsförhållandena skiftar

Arbetsförhållandena skiftar inte bara från rektorsområde till rektorsområde utan från skola till skola, från arbetsenhet till arbetsenhet. Generella lösningar på problem gäller sällan utan vidare på enskilda skolor. Därför måste varje skola och varje arbetsenhet skaffa underlag för bedömning av vad som är bra och vad som behöver utvecklas i det dagliga arbetet.

Det första steget i utvecklingsarbetet blir då att man vågar se och beskriva sin egen undervisning. Man kan börja med frågor som Vad gör jag i klassrummet? Vilka konsekvenser får det för eleverna? För vissa elever? Vad behöver jag lära mig för att utveckla mitt eget arbete? Hur gör jag det?

Erfarenheterna talar för att det utvecklingsarbete som sker i konkret samarbete mellan lärare i en arbetsenhet blir effektivt. Det kan vara två lärare som hjälps åt att iaktta varandras förhållningssätt och handlingar i klassrummet. De noterar hur eleverna reagerar, förändrar arbetet och ser vilka konsekvenserna blir. Ett sådant utvecklingsarbete förutsätter öppenhet och ömsesidigt stöd. Man tar och ger för att hjälpa varandra att bli bättre lärare.

En del lärare har haft god hjälp av att föra dagbok över begränsade områden med konkreta iakttagelser av både sina elevers och sitt eget arbete.

Återkommande utvärderingar av arbetet med elevernas synpunkter som viktiga bidrag är ett annat steg. Eleverna kan ibland som klassrumsforskare samla kunskaper på väl avgränsade punkter om vad som sker och inte sker och vad det får för konsekvenser.

Skolledare kan hjälpa till att förmedla redogörelser mellan skolor och kolleger. Redogörelserna ställs mot riktlinjer i läroplanen och de lokala arbetsplanerna. Många lärare har berättat hur viktigt det är att skolledarna stödjer och underlättar lärares strävan att utveckla sin kompetens.

Kommunerna har goda möjligheter att stödja lärares fortbildning. En förutsättning är att lärare så konkret som möjligt beskriver sina önskemål. Fortbildningsbehoven formuleras i arbetsenheten. Inom en kommun kan man sedan sammanföra önskemålen och ordna högskolekurser, studiedagar och specialkurser för lokala behov. Det är viktigt att det finns en genomtänkt långtidsplan för fortbildningen. Punktvisa insatser tenderar att bli mindre effektiva.

Utvecklingsarbete och fortbildning hör ihop

Fortbildningens mål ligger i förändringar i arbetet i klassrummen. Analysen av fortbildningsbehoven bör därför börja i en analys av arbetet, ställt mot de mål och föreskrifter som finns i läroplanen. Elevernas situation i skolan blir alltså både utgångspunkten och målet för fortbildning och utvecklingsarbete.

Några olika typer av utvecklingsarbete/fortbildning:

- **Lärare som klassrumsforskare.** Samarbete mellan lärare i en arbetsenhet.
- **Studiedagar**, helst en fortlöpande serie, där man kan få stöd för utvecklingsarbete som är på gång.
- **Högskolekurser** i grundläggande språkliga färdigheter. Andra högskolekurser, t ex samverkan svenska-samhällsorienterande ämnen med lokalt projektarbete som bas.
- **Lokala kurser** för arbetslag eller enskilda, ordnade av skolstyrelsen i kommunen.
- **Studiecirklar.**
- **Skrivarverkstäder** i samarbete med författare.

Här följer några konkreta exempel på utvecklingsarbete som också inneburit fortbildning för de lärare som deltagit:

Lärare som klassrumsforskare, s 237

Utvecklingsarbete med tonvikt på litteraturen och läsarna, s 238

Studiecirkel om litteratur och målning, s 247

Livsmodet växer med förmågan att uttrycka sig, s 248

OBS! Utvecklingsarbete med tonvikt på litteraturen och läsarna beskriver hur lärare i ett högstatusområde med gynnsamma sociala och ekonomiska villkor väljer att läsa om barn och böcker för att utveckla litteraturundervisningen i skolan.

I **Livsmodet växer med förmågan att uttrycka sig** presenteras några glimtar av ett utvecklingsarbete som gäller en hel stadsdel med många kulturer och många språk. Diktboken Rinkeby mitt i världen är skriven på 18 språk. Det finns böcker på 49 språk på hyllorna i förortens bibliotek. Här gick det inte att isolera utvecklingsarbetet till svensklektionerna. Det var nödvändigt att börja i elevernas eget liv i Rinkeby.

I ARBETSENHETEN

Många exempel tidigare har pekat på lärares breda yrkeskunskande och på hur detta utnyttjas i arbetet i klassrummen. Ta ställning till vilket kunnande och vilka färdigheter ni själva behärskar.

- Vilka är era samlade resurser av lärarkunnande och lärarfärdigheter att använda i läsundervisningen?
- Vad är ni bra på och vad behöver ni utveckla?
- Anteckna behov av fortbildning så konkret som möjligt och överlämna önskemålen till skolledningen. Bevaka vad som händer eller inte händer med era förslag.

Lärare som klassrumsforskare

Det är svårt för en enskild lärare att få tid att observera och analysera undervisningen. Elever och elevgrupper pockar på hjälp och läraren får knappt andrum för att iaktta hur arbetet i klassen som helhet fortlöper. För att få överblick måste man då och då få tid att bara vara iakttagare. Och för att lära känna sitt eget sätt att vara och undervisa måste man komplettera egna tolkningar av elevreaktioner, problem etc med iakttagelser som enskilda elever och lärare kan göra som observatörer. Så här berättar ett arbetslag:

”Vår start var öppet sökande: vi gick in som observatörer i varandras klassrum i syfte att helt enkelt lära oss av varandra. Den inläringen avsåg flera ting:

- Hur undervisar andra lärare?
- Vad kan vi egentligen lära oss av varandra, av att vara varandras speglar? Räcker det med några enstaka observationer eller är det givande att mera systematiskt odla observatörsrollen?
- Vilka möjligheter och vilka problem ser vi?
- Hur motsvarar skeendet våra – och andras (t ex läroplanens) – idéer om hur undervisning bör utformas?
- Vilka förhållningssätt vill vi ta fasta på och vidareutveckla, vilka vill vi ersätta och förändra?

Deltagande observation bjuder som synes underlag för diskussion, litteraturläsning, forskning, utvecklingsarbete. Utgångspunkten är våra egna erfarenheter och vår egen skola. Genom att besöka varandra söker

vi komplettera lärarollen med forskarrollen. Vi vill betrakta mera utifrån och följa upp de uppslag vi då får. Man kan säga att vi tränger djupare in i vardagsfarenheterna, att vi problematiserar dem och på så sätt ökar vår förståelse av dem. Vårt första mål i det arbetet var helt enkelt att **skaffa oss konkreta gemensamma erfarenheter och prata om dem**. De redovisade frågorna bör kunna användas av alla som börjar ett utvecklingsarbete med direkt observation.

Några egentliga problem har vi inte sett med det här enkla startförandet. Rädslan för kollegerna finns bara inledningsvis. Det viktiga var att en i arbetslaget vågade bjuda in de övriga och öppna för det gemensamma utbytet. I dagboken står det: 'Jag tycker att det känns ganska roligt och spännande att sätta igång. Men jag undrar vart det leder. Jag som har så svårt för att ta kritik. Samtidigt är det spännande med två 'proffs' i klassrummet. Men hur ska de kunna få någon uppfattning på tre lektioner och hur ska jag kunna i ord redogöra för varför jag gjorde så och så? Men det löser sig nog. Jag är inte nervös bara lite fundersam över om detta ska ge något. Samtidigt tror jag starkt på idén att auskultera hos varandra. Vi måste ju ha massor att lära av varandra. Det kan väl vara en idé till fortbildning. Vi är resurser åt varandra.'

Det är givetvis viktigt att observationerna följs av samtal mellan de samarbetande lärarna. Det gäller att **lära sig hur andra resonerar om undervisning och att utveckla sin egen förmåga att upptäcka, diskutera och lösa viktiga undervisningsproblem**. Arbetet lade vi upp så att två lärare besökte den tredje under en förmiddag. Eftermiddagen ägnades åt uppföljning."

(Ur Larsson m fl: Lite om lärarverkstaden eller Ett sätt att bedriva lokalt utvecklingsarbete. FUMS och Fortbildningsavdelningen i Uppsala 1984.)

Utvecklingsarbete med tonvikt på litteraturen och läsarna

Skolan jag ska berätta om firade just sitt femårsjubileum. Med skolan fick det under sjuttioalet hastigt framväxande lilla villasamhället en centrumanläggning. Den lilla biblioteksfilialen inrymd i gamla byastugans vind blev ett rymligt och vackert integrerat bibliotek placerat mitt i skolan. Där arbetar nu en folkbibliotekarie och en kanslist. En lågstadielärare på skolan är samtidigt skolbibliotekarie, och skola och bibliotek samarbetar på ett fruktbart sätt både när det gäller öppettider, inköp, information och personalfortbildning.

I skolan finns också en fritidsgård; man har "hemvist", man har öppen förskola för de kommunala dagmammorna samtidigt som biblio-

teket passar på att ha öppet, man har kommunal musikskola, idrottshall olika typer av bollplaner, lekredskap m m. Alldeles intill ligger daghemmet, förskolan och fritidshemmet och de flesta känner nog varandra, åtminstone till utseendet. I centrum finns det också ett postkontor och en stor och modern ICA-butik. Det är den gamla lanthandeln som flyttat in i moderna lokaler men som behållit sin gamla lanthandelservice. Den ordnar "allt". När biblioteket inte är öppet säljs teaterbiljetter och liknande i affären. När skolan vill ha ut information är det fullt möjligt att trycka den på affärens veckoreklamblad. Vid skolavslutningarna är det fest också i affären.

Detta lilla "täta" samhälle ligger utslängt mitt i en spännande, omväxlande natur med både skog, hav, slätt och mosse inpå knuten. Det är bl a därför människor sökt sig hit. Området är ett gammalt sommarstugeområde som "i smyg" blivit ett åretruntsamhälle. Skola och service har tvingats fram i efterhand. En sociolog skulle förmodligen klassa skolan som en typisk högstatusskola. Alla barn bor i villa och här finns inga invandrarelever annat än ett och annat adoptivbarn. När några av lärarna får frågan om hur problemen då ser ut för barnen här – för några problem måste det väl finnas – så svarar de, att här finns kanske ett och annat ängsligt barn som har "ont i själen" eller som känner för starka prestationskrav. Men barnen betraktas som "lätta" och "fina".

Det är lätt att göra utflykter och klassresor. Många föräldrar vill hjälpa till. Lärarna brukar inte var fullständigt utschasede när de kommer hem från skolresor. Därför gör man också väldigt mycket roligt på den här skolan. Det är ständigt utflykter, studiebesök och konserter och temadagar. Barnen spelar teater och de sjunger för varandra, föräldrar berättar om sina arbeten, man har fadderverksamhet etc.

Litteraturläsning

Under skolans korta historia har det pågått ett ständigt utvecklingsarbete kring litteraturläsning. Arbetet har varit spontant och frivilligt och de som deltagit, för alla har naturligtvis inte deltagit, har varit litteraturläsande kvinnor. Ett genuint intresse för läsning av både barn- och ungdomsböcker och vuxenlitteratur är det som håller samman den här gruppen. Som barn och ungdomar har de flesta helt säkert tillhört gruppen "läsande flickor" och i dag för de den traditionen vidare både till sina egna barn där hemma och till "sina barn" i skolan. Som i andra skolor får alltså inte alla barn i den här skolan lika mycket av litteratur och litteraturorientering. Det är avhängigt av lärarens beläsenhet, intresse och vilja att samarbeta med biblioteket.

Beläsenheten när det gäller barn- och ungdomslitteratur har bland de litteraturintresserade lärarna blivit omfattande – det tar ju tid och är en livslång process – och några har dessutom "spätt på" och på sin fritid

läst barn- och ungdomslitteraturkurser vid universitetet.

Själv kom jag i kontakt med den här lärargruppen när jag blev ombedd att komma till deras skola och göra en kurs till dem. De hade då under flera år haft läsecirklar enligt traditionell modell. En lågstadielärare som också är skolbibliotekarie har organiserat dessa cirklar. Böckerna köptes på skolbibliotekskontot, lästes och diskuterades bland de deltagande lärarna och slussades sedan ut till eleverna via högläsning eller personligt tilltal. Därefter levde böckerna sitt eget liv och förmedlades vidare först och främst genom kamratrekommendationer.

De här cirklarna fungerade så att lärarna läste, bytte böcker och pratade om böckerna efter hand, spontant och helt oorganiserat på kaffe- och middagsraster. I cirklarna ingick böcker för både låg- och mellanstadiet och lärarna läste **allt** oberoende av vilket stadium de arbetade på. I läsecirkeln ingick inte bara klasslärare utan också andra lärare som t ex skolans musiklärare och speciallärare. Alla som är intresserade av barn- och ungdomslitteratur eller av barn kan ju delta i en sådan här cirkel på en skola. Skolmåltidspersonalen och lokalvårdarna är för det mesta kvinnor med egna barn och bland dem skulle förmodligen många tycka om att vara med i en läsecirkel av det här slaget, om de blev erbjudna. Det finns många som kan vittna om hur härligt det är att hamna på en arbetsplats där det finns någon som håller igång en läsecirkel. Genom läsningen stärks gemenskapen på arbetsplatsen, man lär känna varandra och skaffar sig nya gemensamma erfarenheter.

På just den här skolan provade någon lärare också cirkelmodellen i sin klass. Både mammor och pappor och barn och lärare läste, träffades i mindre grupper, umgicks och pratade. Det blev kanske inte alltid så mycket samtal om böckerna, men de blev en anledning att träffas och prata om sådant som rör barn, uppfostran och uppväxtvillkor. Ofta sprang barnen och lekte vid sidan av medan föräldrarna satt och pratade.

Några av lärarna hade sedan den nya fortbildningsorganisationen trätt i kraft gått kurs i grundläggande färdigheter i svenska men sådan fortbildning är dyr och få lärare i taget kan få komma med. Det blir tungt för dem när de kommer tillbaka att förmedla sina nya kunskaper till kollegerna.

Vidare hade det satsats LUVA-pengar så att bibliotekarien i det integrerade biblioteket kunde idka "bokprat" ute i klasserna. Men som i alla LUVA-projekt rörde det sig om en begränsad tid, och när pengarna var slut upphörde "bokpratet", till lärarnas sorg. Skolbibliotekarien försökte ambitiöst fortsätta, men tinnedsättningen förslår inte långt i sådana här sammanhang. (LUVA = Lokalt UtVecklingsArbete.)

Också min insats finansierades med LUVA-pengar. Jag hade haft fortbildningskurser i Grundläggande färdigheter i svenska med inriktning på barn- och ungdomslitteratur, och skolbibliotekarien fick helt enkelt mina gamla kursplaneringar. I dem kunde lärarna pricka för sådant som de tyckte verkade spännande och intressant .

Årets läsecirkel

Utifrån lärarnas önskemål planerade sedan skolbibliotekarien och jag årets nya läsecirkel som alltså genom min närvaro fick en något annan karaktär än tidigare års cirklar.

Liksom tidigare valde vi till varje gång en bok avsedd för lågstadiet och en för mellanstadiet, men eftersom alla nu läste samma bok samtidigt och vi därför fick köpa många böcker av varje titel var vi hänvisade till böcker som fanns i lager. Många boktitlar fick utgå för att de inte fanns att köpa.

Skolans arbete var så organiserat att varje tisdagseftermiddag efter 14.00 var vikt för konferens. Alla lärare var då schemafria. Vi bestämde oss för att träffas tio gånger under läsåret sådana tisdagar då det inte var konferens av annat slag. Till varje gång hade vi valt ut ett problemområde/tema och valt skönlitteraturen i anslutning till detta. Litteraturen skulle på så sätt kunna fungera som kunskapskälla på flera olika plan. I litteraturen tematiserades ämnet ur andra synvinklar än i facktexten. Medan jag föreläste om aktuell forskning och refererade aktuell facklitteratur gestaltades problemen i skönlitteraturen. Vi kunde på så sätt diskutera både språk/form, synvinklar och innehåll – men med innehållet som det primära.

Deltagandet i läsecirkeln var helt frivilligt. Ingen extra ersättning utgick till lärarna. Böckerna, som ju sedan fanns på skolan i rejäla uppsättningar, och mina föreläsningstimmar betalades av skolan. Också den här gången deltog endast kvinnor med ett dominerande inslag av lågstadielärare. Skolans musiklärare och personalen på det integrerade folkbiblioteket var också med.

Till varje gång försökte så många som möjligt läsa böckerna med eller för en klass, enstaka elever eller de egna barnen och deras kamrater därhemma. Diskussionen kring böckerna startade i allmänhet utifrån dessa olika "läsningar". På så sätt tränade vi oss också i att lyssna och att lyssna till olika barns läsningar.

När vi valde skönlitteratur valde vi också medvetet böcker som representerade olika förlagssatsningar t ex Lätt-lästa böcker och En bok för alla/Litteraturfrämjandet. Då fick vi ytterligare en infallsvinkel i diskussionen kring innehåll-form. Mats Larssons tillrättalagda lättlästa Gatans barn kunde jämföras med hans i de flestas tycke mycket bättre Gatpojken och Fiskers tillrättalagda Huset med de svarta maskerna hade som "god" litteratur inte helt lätt att klara en jämförelse med de "dåliga" Femböckerna. Schablonerna och fördomarna återfanns i båda typerna av böcker osv.

När det gällde Femböckerna hade vi valt en bok var – i allmänhet hemifrån, från den egna gamla boksamlingen från ungdomen – men det visade sig när vi återberättade handlingen i just vår bok att alla böckerna var likadant uppbyggda. Strukturen var ytterst tydlig och vi fick en god

lektion i textanalys. Femböckerna hade också den fördelen att de väckte läsminnen. På 50-talet var det "fint" att läsa Femböcker. Böckerna kom från England och det var läkar- och bankdirektörsdöttrar man lånade dem av sedan man kommit in på realskolan. Rabén & Sjögren gav ut dem i samma typ av band och till ungefär samma priser som Astrid Lindgrens böcker. Det kunde vi som var lite äldre lätt konstatera där vi satt med våra gamla slitna exemplar. Min bok var tex från 1957 och kostade på den tiden 4,75 kronor. "Min" Kajsa Kavat från 1952 – som vi ju också hade med i cirkeln – kostade som en jämförelse 4,50; en Bullerbybok 3,75 osv. De i dag så förkättrade Femböckerna av Enid Blyton introducerades alltså av medelklassen och spred sig sedan "neråt".

Egna läsminnen

Läsminnena hjälpte oss att återkalla oss själva som barn, vi tvingades att komma ihåg **hur** vi läste och inte bara **vad**. Vad var det då som var så viktigt med läsningen? Ofta kunde det röra sig om rent sinnliga njutningar som detta att vara alldeles för sig själv i lugn och ro med en garanterat bra bok – antingen en som man kanske fått i julklapp och läste om gång på gång eller någon som man lånat av en kamrat (tex en Fembok). Det mest påtagligt sinnliga i samband med läsminnena var maten. Specialiteterna var många och högst personliga och jag ska inte närmare fördjupa mig i dem här. Den avgörande poängen med läsningen var ändå att man utan att utsätta sig för några som helst egna risker kunde skaffa sig en mängd nya erfarenheter, vänner och bekanta och då helst i miljöer som man aldrig annars skulle kunna vistas i. Det var tryggt, ombonat och ofarligt. Och allt var frid och fröjd en stund. Det blev en vilopaus inför nya utflykter i verkligheten där man hela tiden måste handla själv och prestera för att det skulle hända något.

Jag vågar inte påstå att alla i gruppen läste så här, men själv kan jag känna igen mig. Jag minns också att genom läsningen gick man från total inlevelse till distansering. För att åter kunna delta i livet och verkligheten runt omkring tvingades man distansera sig från människorna man just varit nära i läsningen. Man måste åter se på dem utifrån. De var inte verkliga. Från att ha varit "mitt uppe i det" måste man ta sig ur det och se utifrån. Från att kanske i läsningen ha varit "någon annan" tvingades man att se på sig själv utifrån för att åter "komma ner på jorden". Det var viktigt att man klarade det där. Annars blev man löjlig eller tokig eller deprimerad. Det var egentligen den enda risken med läsning. Det fanns andra som levde sig in för mycket i annat, tex idrott eller (kär)lek, och de löpte samma risk att bli löjliga, tokiga eller deprimerade, om de inte i det avgörande ögonblicket kunde se sig själva utifrån. Så blev man

blyg och avundades dem som inte var det och läste gärna om sådana i böcker. Tyvärr var de frimodiga och oblyga mycket trevligare i böckerna än i verkligheten. I verkligheten var de ofta högljudda, framfusiga, dominerande och lite hotfulla.

Egna läsminnen kan alltså väcka känslor som sätter igång samtal av det här slaget och som **påminner oss om hur det var att vara barn**. Hur tänkte man? Hur såg man på de vuxna runt omkring sig och hur såg man på barnen runt omkring sig? Vad var roligt och vad var otäckt? Är det ungefär likadant i dag? Vad har förändrats?

Olika uppväxtvillkor

Genom att läsa barn- och ungdomsböcker lär vi också känna många barn, barn som vi kanske aldrig träffar annars. Så tänkte vi när vi i den här cirkeln mötte Benny Boxaren och Hasse, alias Hans Henrik Olsson. De lever båda långt från den miljö de här lärarna arbetar och bor i. Benny och Hasse har kanske t o m mer gemensamt med pojken i Mats Larssons bok *Gatans barn* även om denne lever i Sydamerikas slum. Vi behövde nog läsa fler böcker om sådana som Hasse för att vi skulle utvecklas som lärare. Den boken eller boken om Benny Boxaren lärde oss nya saker.

Den här motsättningen mellan en harmonisk, trygg värld och en hotfull, otrygg återkom ofta i våra diskussioner om böckerna i cirkeln. Det varierade högst väsentligt hur mycket ”realism” vi var beredda att ta i olika böcker. Är det likadant för barnen vi möter i skolan och utanför? Hur hänger deras livsvillkor samman med det de är beredda att läsa?

I vårt cirkelarbete återkom vi gång på gång till detta med barn och barns olika kulturella villkor. Mina inledningsföreläsningar hade handlat om olika barns olika uppväxtvillkor. Det fanns inte en enda bok i cirkeln som vi inte kunde diskutera ur den infallsvinkeln. Vad gör barnen egentligen i de böcker vi läser och som handlar om barn? Läser de böcker? Inte ofta. De leker, arbetar, bråkar, upptäcker, tar hand om, hittar på, tänker, blir vänner, lyckas, går i skolan etc. Är det detta som är barnkultur? Det barn producerar själva. Eller är barnkultur det vuxna producerar för barn?

Böckerna i cirkeln är alla skrivna av vuxna. T o m boken om Hasse, en åttaårings dagbok, är skriven av en vuxen på en åttaårings språk och med barnsliga illustrationer gjorda av en vuxen. Lågstadielärarna i vår grupp intygade att det var helt realistiskt gjort. Precis så här skulle en åttaåring kunna skriva. Diskussionen kom upp i samband med att vi hade läst *SKRIVA*, kommentarmaterialet till Lgr 80. Barnen kan ju också skriva egna texter, göra nya slut på böcker som de tycker slutar fel osv. I en viss ålder blir man plötsligt för gammal för att leka – det är ”skämmigt” och barnsligt att då leka fantasilekar – men i skrivandet kan

man hitta en legitim fortsättning på leken. Åter är allt möjligt; man är herre över situationen och bestämmer allt. Precis som när man leker tillsammans kan man skriva tillsammans. Då måste man liksom i leken komma överens, sätta upp spelregler och följa dem, föra handlingen framåt och eventuellt hitta en upplösning. Det ena ger det andra. Många lärare har prövat att arbeta på ett liknande sätt med bild. Ritandet och målandet har då föregått skrivandet eller skett samtidigt.

Elevernas egna texter

Vi hade avsatt en särskild gång till frågor som handlade om elevernas egna texter som litteratur, men ofta kom vi in på det också i andra sammanhang. Tanken på elevernas egna texter som litteratur stimulerade den pedagogiska fantasin. Samtidigt var det också roligt att betrakta elevernas texter utifrån den här synvinkeln. I en lågstadielklass skrev texter nästan alla under en period "ö nävöränding ståry" i olika tappningar, inspirerade av filmen byggd på M. Endes bok Den oändliga historien. I en annan klass med många hästintresserade flickor handlade i princip alla texter, producerade av dessa flickor, om hästar men ändå inte om hästar. Det kunde texter handla om en häst som var ful och oansenlig men som ändå, som genom ett under, blir sedd mot slutet av berättelsen tack vare sin duktighet och pliktrogenhet. . . Det fanns alltså både det ena och det andra att lära sig i barnens texter.

Litteratur och kunskap

Vi ägnade två sammankomster åt något som vi kallade Litteratur och kunskap I och II. Vi började närma oss slutet av cirkeln och hade vid det laget för länge sedan erkänt för varandra att vi inte läste barn- och ungdomsböcker bara för barnens skull. Vi läste av högst egoistiska skäl och barnen var ett legitimerande skäl för denna sysselsättning, som i mångas ögon verkar "infantil". Det är inte självklart för alla vuxna att man kan hitta bättre vuxenböcker på barnavdelningen än på vuxenavdelningen. Många nu vuxna går ju texter helt miste om Maria Gripes böcker av den anledningen.

För att kort sammanfatta vårt cirkelarbeta så var tanken den att när arbetet gick mot sitt slut skulle vi ganska fritt, när det gällde alla de olika böckerna i cirkeln, kunna diskutera de olika infallsvinklar vi valt till varje gång. I samband med alla böckerna skulle vi kunna fundera kring frågor som rör barns olika uppväxtvillkor, könsroller, värderingar och mönster, vad som är "god" och vad som är "dålig" litteratur och för vem, vad man lär sig genom att läsa och hur vi slutligen skall arbeta rent praktiskt i klassrummet och utanför med barnens och vår egen läsning.

Studieplan

Vecka	Lektion	Litteratur	Innehåll
v 37	<p>Introduktion Förväntningar Kurslitteratur Kursuppläggning</p> <p>Om att planera och genomföra lokalt utvecklingsarbete</p> <p>Barn och barn</p>	<p>Max Lundgren: Benny Boxaren Siv Widerberg: Hasse, 204 dagar i Hans Henrik Olssons liv</p> <p>EvaLis Bjurman: Barn och barn (särskilt kapitlet "Serier och böcker")</p>	<p>Föreläsning och diskussion: Familjens utveckling, uppfostringsnormer, socialisation.</p>
v 41	Flickor och pojkar	<p>Lasse Ekholm: Världens grej Tre starka kvinnor och andra berättelser från hela världen</p> <p>Jan Einarsson: Livet på lågstadiet eller Blandskolans femma. Några iakttagelser under en skoldag. (Projektet Språk och kön i skolan)</p>	<p>Föreläsning och diskussion: Könsroller i skolan Könsroller i barnboken</p>
v 43	Barnbokskritik – värderingar och mönster	<p>Eva Wikander: Vi kan börja nu Johanna, Astrid Lindgren: Kajsa Kavat</p> <p>Sven Wernström–Niels Mors: Lättläst, välskrivet, spännande</p>	<p>Föreläsning: Barnbokens historia, barnbokens funktion, barnbokskritik.</p> <p>Värderingar och mönster i ungdomsboken – en översikt. Diskussion</p>
v 46		<p>Benkt-Erik Hedin: Dikter tillsammans Theodor Kallifatides: Berättelser från Kvarnen</p> <p>Skriva. Kommentarmaterial till Lgr 80 Svar på tal – om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter, s 107–113</p>	<p>Föreläsning och diskussion: Elevernas egna texter som litteratur – några exempel</p>
v 50	"God" och "dålig" litteratur	<p>Robert Fisker: Huset med de svarta maskerna Enid Blyton, en "Fem-bok"</p>	<p>Föreläsning och diskussion: Hur har trivialkulturen behandlats i skolan? Historik.</p>

Vecka	Lektion	Litteratur	Innehåll
		Kerstin Stjärne: Passningar Skräplitteratur för barn och tonåringar	<p>Vilka behov tillfredsställs av trivialkulturen? Bruksvärdesanalys av några populära texter.</p> <p>Läsbiografier Liv och läsning Läsminnen (Skriv gärna ner minnen av läsning/lässituationer till den här gången!)</p>
vt 85	Serier och populärkultur (forts)	<p>”Finare” serier ”Fulare” serier</p> <p>Kerstin Stjärne: Vems är framtiden? (t ex 75–80, 161–169, 188–198, 201–220, 349–358)</p>	<p>Föreläsning: Några olika teorier om hur barn och ungdommar påverkas av populärkulturen. Presentation av några aktuella forskningsprojekt. Diskussion.</p> <p>Barnboksillustrationer. Analys av bokomslag.</p>
vt 85	Vems är framtiden? (Återkoppling till Barn och barn och barns olika kulturella villkor.)	<p>Mats Larsson: Gatans barn Maria Gripe: Tordyveln flyger i skymningen Kerstin Stjärne: Vems är framtiden?</p>	<p>Föreläsning och diskussion. Några olika modeller för litteraturanvändning i skolan.</p> <p>Textanalys</p>
vt 85	Litteratur och kunskap I	Torill Hauger: I fångenskap Helgadottir: De påhittiga tvillingarna	Föreläsning och diskussion: Skönlitteratur i kunskapsökande arbete. Pedagogiskt riktad textanalys.
vt 85	Litteratur och kunskap II	Astrid Lindgren: en saga ur Sunnanäng Eric Linklater: Det blåser på månen	Föreläsning: Om litteraturläsning. Läsanalys Fördjupad diskussion om språkutveckling och litteraturanvändning
vt 85	Läsa – en sammanfattning Läsprocessen i ljustet av aktuell forskning	<p>Barbro Lindgren: Stora Sparvel Martha Sandwall-Bergström: Kulla-Gulla på Blomgården</p> <p>Lgr 80 Bo Sundblad – Kerstin Dominović, Birgita Allard: LUS – en bok om läsutveckling</p>	<p>Föreläsning och diskussion kring begreppet läsutveckling med utgångspunkt i läroplanens kunskapssyn, människosyn och syn på svenskämnet.</p> <p>Diskussion kring lokalt utvecklingsarbete.</p>

Studiecirkel kring litteratur och målning

I vårt rektorsområde har vi ibland stadiövergripande svenskkonferenser i vilka även skolbibliotekarien deltar. Där tar vi upp böcker för de olika stadierna och hur dessa kan behandlas i klasserna. Vid ett tillfälle diskuterade vi Momo – eller kampen om tiden av Michael Ende. Bibliotekarien, som hade mycket goda erfarenheter av barns målning i samband med litteraturläsning, föreslog att vi skulle pröva på högläsning av boken och därefter låta eleverna måla.

Detta inspirerade en del av oss – sju lärare samt bibliotekarien – att bilda en studiecirkel kring litteratur och målning. En konstnär ledde arbetet under tio kvällar, tre timmar per gång. Vi valde olika passager ur Momo. En av oss läste högt och därefter målade vi.

Vi målade akvarell på stora ark. Första hälften av arbetspasset ägnades åt färgövning, andra åt försök att gestalta läsoplevelsen. När vi var färdiga lade vi undan målningarna utan att tala om dem.

Nästa gång inledde vi med att studera våra bilder, talade om våra egna och varandras. Vi hade uppfattat texten på olika sätt, fått olika associationer och målat i olika färger och former. Den text vi läst tycktes få nya dimensioner. Den litterära upplevelsen blev rikare, liksom förståelsen för varandras sätt att uppfatta. Vi fick kunskap både om hur olika våra möten med texten såg ut och hur vi påverkades av den.

Detta arbetssätt prövade vi sedan i eget arbete i klasserna. En lågstadielärare berättade Törnrosa i sin grupp med specialelever och fick för första gången efter drygt en termin verklig kontakt med den mest hämmade eleven. När han hört sagan rusade han till målarbordet och ritade kungen mycket detaljerat samtidigt som han pratade med läraren om vad han gjorde. En mellanstadielärare valde att berätta Astrid Lindgrens Sunnanäng och därefter fick barnen måla något som de mindes särskilt väl. Läraren upptäckte nya sidor hos sina elever. Några mindes bara sagans mörka sida – fattigdomen och kylan – medan andra helst målade paradiset blommande körsbärsträd. Precis som i studiecirkeln lades bilderna undan och plockades fram efter några dagar. När barnen återsåg dem berättade de utifrån sina målningar om sagan, levande och med många detaljer.

Även på högstadiet fungerade kombinationen läsning–målning. En av oss läste i en årskurs åtta ganska avancerade dikter av lyriker som Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud, Karin Boye, Edith Södergran och Gunnar Ekelöf. Läraren satte samman ett häfte med dikterna och lät varje elev välja en dikt som han/hon skulle läsa med eftertanke och sedan måla antingen i krita eller akvarell. Därefter skulle de berätta för de andra kamraterna om dikten och visa sin målning.

De dikter som eleverna valde var bl a Pär Lagerkvists Nu löser solen sitt blonda hår, Karin Boyes Ja visst gör det ont, Bo Setterlinds Döden tänkte jag mig så och Erik Blombergs Människans hem.

Flertalet elever tyckte mycket om att både läsa dikt och måla den. Några var tveksamma och en del oförstående i början. Så småningom var också dessa med i arbetet. Elevernas målningar tycktes visa att de fick en personlig förankring i sina dikter och att de också vågade visa det.

Människans hem

Nu är det natt över jorden.
Darrande stjärna, gläns.
Världarna vandra så fjärran.
Mörkret är utan gräns.

Marken och mullen och mörkret,
varför älskar jag dem?
– Stjärnorna vandra så fjärran.
Jorden är människans hem.

(Erik Blomberg)

Och hur kan man börja? undrar någon. I lusten och i samarbetet, svarar Ulla Rhedin som i artikeln Dikt och bild ger några glimtar från utvecklingsarbete och forskning inom området barn, bilder och böcker. Se s 91.

På låg- och mellanstadiet är det inte svårt att ordna den här typen av utvecklingsarbete. Punktinsatser av en bildlärare kan ge stöd, så att man kommer i gång. På högstadiet kan en organiserad samverkan mellan ämnena svenska och bild ge förutsättningar för olika slag av ord- och bildverkstäder.

Livsmodet växer med förmågan att uttrycka sig!

Om Ord- och Bildverkstäder i Rinkeby, ett omfattande utvecklingsarbete med ekonomiskt stöd av Allmänna arvsfonden. Författaren Gunilla Lundgren intervjuas:

Att få hitta egna uttryck

Men är det någon mening med att kämpa för individens uttryck, då många barn så småningom ändå går tillbaka till sin traditionella miljö och sin tystnad?

– Ja, absolut, säger Gunilla. Något som varit och är gemensamt för de invandrarbarn och svenska ungdomar som jag träffat och arbetat med är att de måste hitta sin identitet. Alla människor har en kultur inom sig och den måste få sitt uttryck. Barn som inte får visa och uttrycka sina

erfarenheter mår dåligt, och om andra ringaktar deras historia börjar de till slut själva förakta sitt eget förflutna. En kultur som inte uttrycks dör, och människor med skilda ursprung har oerhört mycket att tillföra varann. Att inte utnyttja dessa resurser är att missbruka människor!

Gunilla Lundgren fortsätter:

– Jag lever helt med den övertygelsen att allt man har varit med om bär man med sig genom livet. Jag är säker på att den som en gång förmått att formulera sig också har fått ett större livsmod. På det sättet får man tillgång till sin egen kreativitet och kan också börja uppskatta det andra människor uttrycker. Tillvaron blir rikare genom att man förstår att det faktiskt finns något annat.

Vill arbeta mångkulturellt

Huvudsakligen arbetar Gunilla i förskolor och skolor, och hon ser positivt på sina möjligheter att samarbeta med olika lärare.

– Jag tror inte på att man ska komma utifrån några timmar i veckan och försöka föra in en helt ny arbetsmetodik. I stället vill jag anpassa mig mycket efter de enskilda lärarnas arbetssätt. Tillsammans når vi längre om vi kan enas om en gemensam hållning. Dessutom är ju barnen vana vid att jobba på ett visst sätt, det går bara inte att bryta när man kommer in tillfälligt.

Nu arbetar Gunilla tillsammans med konstvetaren Elly Berg i ett kultursamverkansprojekt i Rinkeby. Gunilla är ansvarig författare, och Elly Berg är konstnärlig ledare för något som kan kallas Bild- och Ordverkstäder. Tillsammans arbetar de fem timmar per vecka med inriktning på barn och ungdomar.

– Vi undersöker Rinkeby tillsammans med barnen och ungdomarna. Hur ser Rinkeby ut? Vilka bor här? Vad är bra i Rinkeby? Vad är besvärligt? Hur vill vi att Rinkeby ska vara nu och i framtiden? Vem – vilka bestämmer här? Sånt vill vi ta reda på. Jag vill arbeta mångkulturellt. Elly Berg är från USA och många som vi samarbetar med kommer från olika länder. Barnen får välja vilket språk de vill skriva på, och sen hjälper vi dem att översätta till svenska. För svenska är ju vårt gemensamma språk och meningen är att vi ska kunna ta del av varandras erfarenheter.

Ja, i Rinkeby finns nästan hela världen. På biblioteket finns böcker på 49 språk. I affärerna, i skolorna, på barnavårdscentralerna, ja, överallt möts människor som skiljer sig åt i nationalitet, hudfärg och kulturell bakgrund. Men de lever ändå tillsammans här och nu i Rinkeby.

I Rinkebys Bild- och Ordverkstäder arbetar man nu delvis med utgångspunkt från Folkets Hus-bygget i området. Där spelar Giorgios Tsiroyannis från Information Stockholm-Rinkeby en viktig roll.

– Han jobbar mycket för att barnen ska kunna sätta sig in i hur man

kan påverka sin egen situation och hur man praktiskt går tillväga för att driva igenom ett önskemål. Vi arbetar också med en dokumentation av barnens gemensamma bostadsområde. Då utgår vi helst från bilden, eftersom den är så direkt. Det är också lättare att skriva om något som man redan ritat. Som en del av dokumentationen har vi valt att tillsammans gå ut till Rinkeby Torg. ”Teckna vad du ser”, uppmanar vi barnen. När de ritat så måste de verkligen titta sig omkring. Varje barn ser olika saker. Några fäster sig vid ett träd – andra ser bara mannen med flaskan som sitter på bänken under trädet. Men tillsammans beskriver de en gemensam verklighet.

”Skriv vad du har ritat.” Och många barn blir förvånade: ”Jag kan faktiskt skriva vad jag tänker.”

Det närvarande närmar det förflutna

– I vårt skrivande arbetar vi också mycket med dikter. På Rinkeby Torg finns en fontän som väcker många associationer. Vi uppmanar barnen att skriva om andra fontäner som de minns. Vid sådana tillfällen kan det komma oerhört fina, personliga berättelser om den miljö som man en gång lämnade. En pojke kunde till exempel berätta om en vattenkälla i sitt hemland Eritrea. På det sättet blir det här inte bara en berättelse om det gemensamma Rinkeby, utan också en berättelse om vars och ens bakgrund och egna personlighet. Genom att berätta om det närvarande närmar vi oss också det förflutna. Det hela handlar till slut om att vi lever här och nu i Rinkeby. När Folkets Hus-bygget är färdigt hoppas vi på att också ha blivit klara med vår dokumentation. Förhoppningsvis blir det en bok med teckningar och texter.

– Trots att jag tycker att ekonomin är en av de stora stötestenarna, att det går hopplöst trögt att få pengar till våra olika verksamheter, så måste jag säga att det i Rinkeby finns ett fantastiskt samarbete mellan människorna inom de olika förvaltningarna. Där förstår man att barn behöver medmänniskor och att invandrarbarn måste få utrymme och delaktighet. Det finns över huvud taget en väldig insikt om att kultur och människor behövs och att man faktiskt kan komma undan andra dyra utgifter genom att satsa förebyggande på kulturen. Den insikten föder möjligheter.

(AbraKadabra 1985:1. Text: Pia Huss.)

Om arbetet med **Läsa**

Riktlinjerna för ett kommentarmaterial om grundläggande språkliga färdigheter drogs upp i nära samarbete mellan skolöverstyrelsen och länskolnämnderna under åren 1980 till 1982. Fortbildningskonsulenter, lärare och forskare lämnade ett omfattande underlag för kommentarmaterialet.

En milstolpe i arbetet med detta blev den konferens om skolan och kulturpolitiken som skolöverstyrelsen och statens kulturråd ordnade i mars 1982. Till konferensen sammanställdes en antologi, Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter. De viktigaste föreläsningarna under konferensen dokumenterades i debattskriften *Språket och kulturen – utgångspunkter för en humanistisk förnyelse*. Debattskriften, *Kulturpolitisk debatt 8*, kan rekvideras från statens kulturråd.

Kommentarmaterialet *Grundläggande språkliga färdigheter* ges ut i tre delar: *Skriva, Tala, Läsa*. Läroplanens allmänna del har använts som styrinstrument för utformningen av **Läsa**. Nyare forskning, fortbildningsverksamhet och lokalt utvecklingsarbete har lämnat bidrag till den bild av läsundervisningens plus och minus som presenteras i **Läsa**. En stor mängd rapporter om försöksverksamhet från länskolnämnder, kommuner och enskilda skolor har pekat på generella problem och utvecklingsmöjligheter. Med konkreta exempel och teoretiska resonemang visas hur lärare och lärarlag lagt upp sitt arbete för att kunna möta de förväntningar och krav som man i dag ställer på skolans läsundervisning.

Arbetet har fortlöpande presenterats och diskuterats på studiedagar och konferenser. Enskilda lärare och grupper av lärare, lärarutbildare och forskare har lämnat synpunkter och bidrag till boken.

Skolöverstyrelsen framför härmed ett tack till alla dem som deltagit i utformningen av kommentarmaterialet **Läsa**.

Lennart Teveborg

Hans Hamber

Karin Dahl

Litteratur

Den här litteraturförteckningen har två syften, att ge anvisningar till den som vill söka sig vidare och att antyda den dokumentation som framställningen vilar på. Den som vill ha en fylligare orientering får ytterligare referenser i de anförda arbetena.

Om barn- och ungdomsböcker

- Althén 1984 *Tema Barn- och ungdomslitteratur.* Svensk-läraryrskommittén. Årsskrift 1983.
- Ambjörnsson/
Strömstedt 1983 *Läsning för barn.* Fjärde omarbetade upplagan. Bonnier Fakta Bokförlag AB.
- Bettelheim 1979 *Sagens förtrollade värld.* Folksagornas innebörd och betydelse. Almqvist & Wiksell.
- Dahlerup 1974 *Barn, litteratur, samhälle.* Gidlunds.
- Edström 1980 *Barnbokens form.* Svenska barnboksintitutet. Liber Läromedel.
- Edström (red) 1984 *Ungdomsboken.* Värderingar och mönster. Liber Förlag.
- Fridell (red) 1972 *Barnbok och barnboksforskning.* Almqvist & Wiksell.
- Furuland/Lindberger/
Ørvig 1979 *Barnlitteratur i Sverige.* Wahlström & Widstrand.
- Hallberg/Westin 1985 *I bilderbokens värld 1880-1980.* Liber Förlag.
- Hellsing 1963 *Tankar om barnlitteraturen.* Rabén & Sjögren.
- Holm/Widerberg 1984 *Barnomens böcker.* Barnboksförfattarnas litteraturhistoria. Gidlunds.
- Klingberg 1972 *Barnlitteraturforskning.* En introduktion. Almqvist & Wiksell.
- Kåreland 1980 *Möte med barnlitteraturen.* Svenska barnboksintitutet. Liber Läromedel.
- Kåreland/Werkmäster
1986 *Möte med bilderboken.* Liber Förlag.
- 1979 *Läsebok för folkskolan.* Faksimilutgåva efter första upplagan 1886. Efterord av Lars Furuland. Gidlunds.
- Mählqvist 1983 *Biggles i Sverige.* Gidlunds.
- Peterson 1984 *Seriealbum på myternas marknad.* Liber Förlag.
- Richter/Merkel 1980 *Saga, fantasi och social inlärning.* Sven och Inga Wernström.
- Toijer-Nilsson 1976 *Tro och otro i modern barnlitteratur.* Verbum.
- Toijer-Nilsson 1978 *Berättelser för fria barn.* Könroller i barnboken. Svenska barnboksintitutet. Stegeland.

- Toijer-Nilsson 1981 *Fantasins underland. Myt och idé i den fantastiska berättelsen.* EFS-förlaget.
- Wernström/Mors 1982 *Lättläst, välskriven, spännande.* Synpunkter på svensk barnbokskritik. Sven och Inga Wernström.
- Zipes 1984 *Saga och samhälle.* Mannerheim & Mannerheim.

Läsundervisning – litteraturundervisning

Allmänt

- Allard/Sundblad 1982 *Handbok om läsning.* Liber Utbildningsförlaget.
- Allard/Sundblad 1986 *När vi läser och skriver. . .* Liber Utbildningsförlaget.
- Andersson m fl 1980 *Vad hände sen. . .* Liber Utbildningsförlaget.
- Andersson/Dahlström 1985 *En ny lärobok varje dag.* Tidningen i skolan. Liber Förlag.
- Anward 1983 *Språkbruk och språkutveckling i skolan.* Liber Läromedel.
- Chall 1970 *Learning to Read: The Great Debate.* McGraw Hill. Paper Backs Education. New York.
- Dahlgren/Olsson 1985 *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg Studies in Educational Sciences 51.
- Donaldson 1978 *Hur barn tänker.* Liber Läromedel.
- Edfeldt 1982 *Läsprocessen. Grundbok om läsforskning.* Liber Utbildningsförlaget.
- Ejeman (red) 1987 *Svenskämnet i skolan.* Metodboksserien. Liber Utbildningsförlaget.
- Francis 1982 *Learning to Read.* George Allen & Unwin, London.
- Freinet 1975 *För folkets skola.* Wahlström & Widstrand.
- Gibson/Levin 1975 *The Psychology of Reading.* The MIT Press Cambridge Massachuset and London.
- Hansson 1975 *Läsning och litteratur.* Svensk skola i internationell belysning II. Almqvist & Wiksell International.
- Hansson/Qvarsell 1983 *En skola för barn.* Liber Utbildningsförlaget.
- Heidenfors/Engstrand/Jidell 1981 *Kunskap och upplevelse.* Böcker av fiktionskaraktär för grundskolans olika arbetsområden. Fortbildningsavdelningen i Linköping. Dokumentationsserie Sv nr 57.
- Holmberg/Malmgren 1979 *Språk, litteratur och projektundervisning.* Liber Utbildningsförlaget.
- Isling 1987 *Kampen för och mot en demokratisk skola. 2.* Det pedagogiska arvet. Sober.
- Isling m fl 1979 *Vi utvecklar ett arbetssätt.* LTG-lärare berättar. Liber Läromedel.
- Kohl 1977 *Konsten att lära sig läsa.* Wahlström & Widstrand.
- Leimar 1975 *Läsning på talets grund.* Liber Läromedel.
- Lindell 1980 *Hur barn lär sig läsa.* Liber Läromedel.

- Lindell m fl 1979 *Läsinlärning och lästräning i grundskolan.* Pedagogiska skrifter 160. Sveriges lärarförbund.
- Lundberg 1984 *Språk och läsning.* Liber Förlag.
- Melin/Lange 1985 *Läsning.* Studentlitteratur.
- Narrowe 1984 *Under ett tak.* Invandrarbarn i svenska skolor. I Wahrby-Östmar: Lågstadieborna och deras värld. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Nydahl (red) 1985 *Elvaårslandet.* Barn och ungdomar skriver om sina erfarenheter. Liv i Sverige/Arbetslivscentrum.
- Pearson/Johnson 1978 *Teaching Reading Comprehension.* Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Rosenberg (ed) 1982 *Handbook of Applied Psycholinguistics.* Major Thrusts of Research and Theory. LEA, Hillsdale, New Jersey.
- Sundblad m fl 1981 *LUS – en bok om läsutveckling.* Liber Utbildningsförlaget.
- Söderbergh 1982 Att lära sig läsa och skriva i 80-talets Sverige. I Dahl (red): *Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter.* Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Witting 1985 *Wittingmetoden.* Metod för läs- och skrivinlärning. Ekelunds förlag AB.
- Witting 1986 *Wittingmetoden.Handledning.* Ekelunds förlag AB.

Med särskild tonvikt på litteraturundervisningen

- Arnman 1983 *Kultur på skolans villkor.* En undersökning i några socialt segregerade skolmiljöer. Liber Utbildningsförlaget.
- Brodow 1985 *Törnrosens bok eller Törnfågarna?* Om läsintresse och litteraturläsning på grundskolans högstadium och i gymnasieskolan. Fortbildningsavdelningen i Linköping. Dokumentationsserie Sv nr 67.
- Dahl (red) 1982 *Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter.* Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Dahl (red) 1985 *I språkets rum.* Vägar till textförståelse. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Gren 1980 *Litteratur om barn- och ungdomsläsning.* En bibliografisk hjälpreda. Fortbildningsavdelningen i Linköping. Dokumentationsserie Sv nr 49.
- Heidenfors/Engstrand/
Jidell 1981 *Kunskap och upplevelse.* Böcker av fiktionskaraktär för grundskolans olika arbetsområden. Fortbildningsavdelningen i Linköping. Dokumentationsserie Sv nr 57.
- Hellstrand 1986 *Resan genom historien I-II.* Skönlitterära böcker för skolor och bibliotek. Bibliotekstjänst.
- Kjersén-Edman 1985 *Skolbibliotek.* Fortbildningsavdelningen i Linköping. Dokumentationsserie Sv nr 66.
- Lagercrantz 1985 *Konsten att läsa och skriva.* Wahlström & Widstrand.

- Lindö 1986 *Sagoskolan*. Liber Förlag.
- Linnér/Malmgren 1986 *Svenska läsare*. Studentlitteratur.
- Lundqvist (red) 1982 *Från sagorna till Hemsöborna*. Presentationer och tips kring klassiska prosatexter för skolans alla stader. Fortbildningsavdelningen i Linköping. Dokumentationsserie Sv nr 61.
- Lundqvist 1984 *Litteraturundervisning*. Modeller och uppslag för lärare. Liber Utbildningsförlaget.
- Malmgren 1986 *Den konstiga konsten*. Om litteraturläsning och litteraturpedagogik. Studentlitteratur.
- Møhl/Schack 1980 *När barn läser*. Litteraturupplevelse och fantasi. Gidlunds.
- Narti 1983 *Barn utan rötter*. Rabén & Sjögren.
- Nilsson 1986 *Barn föräldrar böcker*. Almqvist & Wiksell.
- Nilsson m fl 1984 *Skräplitteratur för barn och tonåringar?* Spridning, påverkan, alternativ. Bibliotekstjänst.
- Rimsten-Nilsson 1982 *Barnböcker och läslust*. Förlagshuset Gothia.
- Settergren 1985 *Kulturmodellen*. En väg för svenskämnet. Liber Utbildningsförlaget.
- Smidt 1985 *Styrmannen og mennesket*. Om "läserstekst" og "elevtekster" i en skoleklasses arbeid med Jens Bjørneboes roman HAIENE. Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Stjärne 1982 *Vems är framtiden?* Liber Förlag.
- Thavenius 1983 *Liv och historia*. Om människan i historien och historien i människan. Symposion Bokförlag.
- Thavenius/Lewan 1985 *Läsningar. Om litteraturen och läsaren*. Akademilitteratur.
- Wählin (red) 1984 *Kulturarvet det förgelseväckande*. Tankar kring litteraturen i skolan. Svenskläraryöreningen. Årsskrift 1984.

Läsvårigheter

- Cedergårdh 1979 *Vi gick i läsklass*. Stegelands.
- Emanuelsson 1977 *Skola för anpassade*. Rabén & Sjögren.
- Ericson 1982 *Läsvårigheter och emotionell störning*. Almqvist & Wiksell International.
- Forslund m fl 1981 *Det är inte så roligt när man stavar som en kråka*. En bok om vuxnas läs- och skrivsvårigheter. Sveriges Utbildningsradio AB.
- Gjessing 1978 *Specifika läs- och skrivsvårigheter*. Dyslexi. AWE/Gebers.
- Grogarn 1979 *Dålig läsning*. Bakgrund, läsförmåga och läsintresse hos elever på Fo- och Ve-linjerna i gymnasieskolan. Liber Läromedel.
- Lundberg 1983 *Läs- och skrivsvårigheter i ljuset av aktuell forskning*. Skolöverstyrelsen.

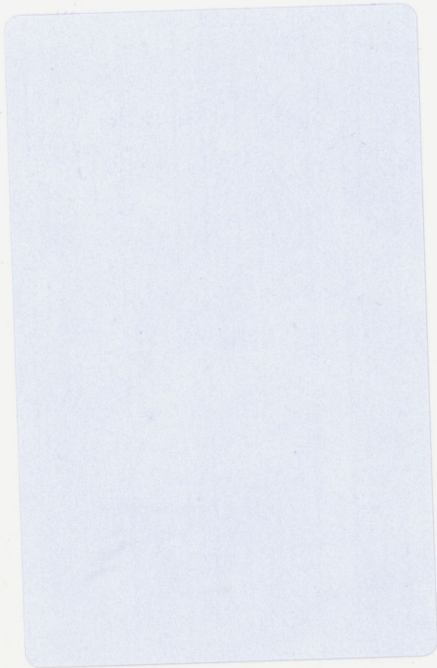
- Malmqvist 1974 *Att förebygga och behandla läs- och skrivsvårigheter.* Liber Läromedel.
- Rask/Wennbo 1983 *Bemötas eller bedömas?* Liber Utbildningsförlaget.
- Rask/Svensson/
Wennbo 1985 *En skola för alla!* Att arbeta förebyggande och stödjande. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Schultz/Wikberg 1984 *vore kul att kunna skriva.* En rapport om läs- och skrivsvårigheter bland vuxna. Sveriges Utbildningsradio AB.
- Svenska i skolan 1982:12 *Läs- och skrivmöjligheter.* Liber Utbildningsförlaget.
- 1983 *Varför specialundervisning?* Pedagogiska skrifter 265. Sveriges lärarförbund.
- Skolöverstyrelsen 1982 *Hjälp till elever med svårigheter.* Kommentarmaterial till läroplanen för grundskolan 1982:7. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen *Att gå i skolan och ha läs- och skrivsvårigheter.*
- Se vidare utförliga litteraturlistor i *Skriva* och *Tala*, de två första delarna i Grundläggande språkliga färdigheter, ett kommentarmaterial till läroplanen, Lgr 80.

Handböcker för klassrummet

- SAOL *Svenska akademiens ordlista över svenska språket.*
- Svensk handordbok *Nämnden för svensk språkvård, Stockholm.*
- Friedländer 1977 *Ord för ord.* Svenska synonymer och uttryck.
- Malmström, Györki 1980 *Bonniers svenska ordbok.*
- Skolordlistor.*

Tidskrifter

- Abrakadabra* Vår Skola Förlag AB. 6 nr/år.
- Barnboken* Svenska barnboksintitutet. 3 nr/år.
- Barn och kultur* Bibliotekstjänst AB. 6 nr/år.
- Bild och Bubbla* Magasin om serier. Seriefrämjandet. 4 nr/år.
- Bokuppslaget* Gun Qvarsell. Box 45, 132 01 Saltsjö-Boo. 4 nr/år.
- KRUT* Kritisk Utbildningstidskrift. KRUT ges ut av Föreningen Kritisk Utbildningstidskrift, som är fristående från partier och organisationer. Ansvarig utgivare är Göran Folin.
- Svenska i skolan* En fortbildningstidskrift för alla som undervisar i svenska. Fortbildningsavdelningarna i Linköping och Malmö samt Liber Utbildningsförlaget. 4 nr/år.



Grundläggande språkliga färdigheter

Läsa

”I skolan lärde jag mig att ljuda. Bokstäverna skulle ljudas ihop till stavelser och stavelserna till ord. Den metoden fungerade bra för oss som redan kunde läsa. Värre var det för dem som skulle lära sig.”

”Det är ur barnets upptäckarglädje, lust att experimentera och leka, ur dess livslust och strävan efter gemenskap som den mer avancerade språkförmågan växer.”

”Omvärldsstudierna – ett viktigt underlag för läs- och skrivinläringen. Barnen behöver tid att noggrant iakttä stenen de hittat, fågelns rörelser eller växtens utveckling liksom bostadsområdets skiftande villkor.”

”Rödluvorna och vargarna ser annorlunda ut i dag än när vi vuxna var barn. Därför måste eleverna få tid att arbeta sig fram till egna tolkningar av den litteratur vi sätter i händerna på dem. Och de måste få tid att i ord, bild och drama berätta sina egna historier. De måste få chansen att i gemensamt arbete upptäcka eller upprätta förbindelserna mellan arvet, nuet och framtiden.”

”Om man som lärare verkligen utnyttjar alla möjligheter som högläsningen ger och inte bara läser 'rakt upp och ner, tack så mycket, upp med matteböckerna', så kommer lyssnarna att inse att innehållet betyder något, angår läsaren/lyssnaren. Då kan läsning inte stanna vid avläsning. Då kan skrivning inte bara bli ordskrammel.”

* * *

Läroplan för grundskolan, Lgr 80, består av två delar, en allmän del och ett kommentarmaterial som ansluter till denna. Dessa utges i SÖ:s publikation *Läroplaner*. *Läsa* är den tredje och avslutande delen i Grundläggande språkliga färdigheter. (*Skriva*, den första delen, utkom i maj 1983 och *Tala* i mars 1985.)



KOMMENTARMATERIAL

SÖ:s
publikation
Läroplaner
1986:12

 **Liber**
Utbildningsförlaget

ISBN 40-71394-6