

# Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag

Caroline Liberg  
Uppsala universitet

## Abstract

I den här artikeln beskrivs kritiska punkter i barns och ungas läs- och skrivutveckling baserat på forskning inom såväl det kognitiva som det sociokulturella perspektivet. I förgrunden ställs centrala språkliga förmågor som intresse och motivation för att läsa och skriva, läs- och skrivförståelse samt av- och inkodning. De här dimensionerna av läs- och skrivutvecklingen bildar förgrund och är beroende av bakgrunden som utgörs av de texter man får möta och i vilka sammanhang de här mötena sker. Artikeln avslutas med en betraktelse över ett utökat läraruppdrag som en konsekvens av vad vi idag vet om läs- och skrivutveckling.

## Språkliga förmågor och sammanhang

Sedan länge har forskare pekat på att olika typer av språkliga förmågor och språkliga sammanhang samverkar på ett positivt sätt med en individs läs- och skrivutveckling. Fonologisk medvetenhet är en språklig förmåga som utforskats ingående. Barn som klarar den allra första läs- och skrivinlärning mycket bra är fonologiskt medvetna (Lundberg 1994). De har därmed god kunskap om språkljuden och bokstäverna samt hur de är kopplade till varandra. Barns mer generella språkliga förmågor samverkar också tydligt med både den tidiga och den fortsatta läs- och skrivutvecklingen. Exempel på sådana språkliga förmågor är att ha ett stort ordförråd, kunna återge satser och berättelser samt kunna ta en aktiv del i samtal (Snow, Burns & Griffin, 1998). Dessa förmågor ligger till grund för att kunna förstå och tala om det man läser och skriver. Inom exempelvis andraspråksforskningen pekar man på att ett rikt ordförråd (minst 6 000–10 000 ord) och att kunna större andelen innehållsord i en text (minst 75 %) har positiva effekter på barns läsinlärning och läsutveckling (Hyltenstam, 2007). De här villkoren är dock sällan uppfyllda för barn med utländsk bakgrund. En tillmötesgående uppväxtmiljö rik på böcker och många tillfällen till att få läsa och skriva och samtala om det korrelerar vidare mycket ofta med en stark utveckling av läs- och skrivförmågan. En positiv inställning till läsning och skrivning och att man läser och skriver mycket är också tydliga indikatorer på att man är en stark läsare och skrivare (PIRLS 2006).

I den här forskningen framträder således några tydliga dimensioner i individens läs- och skrivutveckling. En första mycket grundläggande dimension är att man är motiverad, engagerad och intresserad av att läsa och skriva. Läs- och skrivförståelse är en andra central dimension. En tredje dimension är att man kan läsa av text eller avkoda och att skriva text korrekt eller inkoda. En smidig och korrekt av- respektive inkodning bidrar till att ett flyt uppnås i läsningen och skrivningen. De här dimensionerna utgör fonden eller förgrunden i läs- och skrivutvecklingen. Den bakgrund utvecklingen vilar i är vilka texter man får möta och i vilka sammanhang de här mötena sker. Stödjer texterna och sammanhangen utvecklingen av att bli intresserad, att kunna förstå och att kunna av- och inkoda?

I den här artikeln kommer fyra nedslag i barns och ungas läs- och skrivutveckling att göras för att fånga de mest kritiska punkterna i utvecklingen inom de här dimensionerna. Nedslagen görs i tidig respektive senare förskoleålder, tidig skolålder samt mellanåren och uppåt. De kritiska punkterna inom respektive dimension sammanfattas i Tabell 1 nedan.

Tabell 1. Dimensioner och kritiska punkter i läs- och skrivutveckling

<i>Ålder:</i>	<i>tidig förskoleålder</i>	<i>senare förskoleålder</i>	<i>tidig skolålder</i>	<i>mellanåren och uppåt</i>
<i>Dimension:</i>				
<i>motivation</i>	grundläggs	förstärks	förstärks	förstärks
<i>förståelse</i>	ordförråd och repertoar av strategier grundläggs	ordförråd och repertoar av strategier utökas	ordförråd och repertoar av strategier utökas ytterligare	ordförråd och repertoar av strategier utökas ännu mer
<i>av- och inkodning</i>	<i>vuxen läser och skriver</i>	<i>vuxen läser och skriver;</i> <b>språklig medvetenhet utvecklas;</b> skriva före läsa	<i>vuxen läser och skriver;</i> <b>bokstavskunskap; koden knäcks och automatiseras; repertoar av strategier grundläggs</b>	<i>vuxen läser och skriver;</i> <b>automatisering etablerad; repertoar av strategier utökas</b>
<i>texten</i>	enkel och kort	mer komplex och längre samt enkel och kort	enkel och kort samt mer komplex och längre	<b>komplex, längre och ämnesspecifik</b>

## De tidiga förskoleåren

I det följande exemplet sitter Jonathan, 11 månader gammal, och hans mamma tillsammans och ser i en bilderbok (Snow & Ninio, 1986).

Mamma: Vad har vi här då, o massor med godsaker att äta (pekar).

Jonathan: (tittar på bilden)

Mamma: (pekar på en bild) Ärtor.

Jonathan: (tar på bilden)

Mamma: Ärtor. Vad är det, ärtor?

Jonathan: (lutar sig framåt mot bilden, tar på den och skrapar på den, drar pekfingeret över bilden)

Mamma: Ja, du tycker om ärtor du, eller hur

En del barn får som Jonathan möta skriftspråket och läsandet i mycket tidig ålder. De får sitta tillsammans med någon som kan läsa och skriva. Även om de inte klarar av att bidra med så mycket, behandlas de som aktiva samtalsdeltagare. Den

vuxne fyller i vad barnet kan tänkas svara och ger en förebild för hur man kan tala om de lästa. Jonathans mamma arbetar med att få sin son att bli intresserad av de bilder de finner i boken och få honom att ta en aktiv del av samtalet. Det gör hon bland annat genom att ställa indragande och engagerande frågor både före och efter att de sett på en bild. Väl inne i boken pekar hon och talar om vad det är de ser. I de tidiga förskoleåren ligger en stark betoning just på att lägga grunden för barnens fortsatta läs- och skrivintresse. Men mamman börjar också lägga grunden för viktiga förståelsestrategier med hjälp av de frågor hon ställer. De förståelsestrategier som fokuseras i det här exemplet är att kunna bygga förförståelse, att knyta an till egna erfarenheter och förkunskaper och att identifiera huvudbudskapet. Texter man läser och skriver för barn i de tidiga förskoleåren är mycket korta och behandlar ofta ämnen som ligger dem nära. Till en allra första början består de mest eller enbart av bilder. Men även bilder måste man lära sig läsa. Barn som i likhet med Jonathan får ingå i läs- och skrivaktiviteter redan i så här tidig ålder ges en mycket lång och innehållsrik startsträcka för sitt fortsatta läs- och skrivliv. Det är ett viktigt förebyggande arbete som påbörjats.

## De senare förskoleåren

Redan i tre till fyra års ålder kan man se att en del barn deltar i läsandet av betydligt längre texter. Det är oftast berättande texter och i de flesta fall är de rikt illustrerade. Det är texter som handlar om händelser och fenomen som ligger såväl nära som långt bort från barnets egna liv och upplevelser. De rymmer både realism och fantasi. Mötet med texter av det slaget utmanar till att lära sig nya ord och utöka sitt ordförråd. I den bemärkelsen är böckerna och deras textvärldar signifikanta andra i barnets läs- och skrivutveckling.

## Gemensamt läsande och skrivande

Med få undantag är det de vuxna som läser och skriver för barnen. I följande exempel är det en mamma som läser för sin fyraåring om ett barn som gått vilse (Dickinson, De Temple, Hirschler & Smith, 1992)

- Mamma "Peter frågade henne hur man kommer till grinden men hon hade ett så stort päron i munnen att hon inte kunde svara honom. Peter började gråta." Tror du Peter är ledsen?
- Barn (nickar jakande)
- Mamma Varför är han ledsen?
- Barn Han har gått vilse i skogen.

Mamma Han lyssnade inte på sin mamma, eller hur?

Barn (skakar på huvudet)

Mamma Och nu har han gått vilse (fortsätter att läsa)

Precis som Jonathan behandlas det här barnet som en aktiv samtalsdeltagare. Barnet ges utrymme i samtalet. Ibland är svaren verbala och ibland icke-verbala. Med hjälp av mammans frågor dras barnet in i texten och ges möjlighet att engagera sig i och förstå innehållet. Mamman visar på användningen av förståelsestrategier som att knyta an till egna erfarenheter och förkunskaper, se temporala samband och orsakssamband, dra slutsatser och generalisera och på så sätt sammanfatta innehållet och identifiera huvudbudskapet eller i det här fallet sensmoralen. Exempel på olika typer av förståelsestrategier som nu kan börja fokuseras mer uttalat är att

- Bygga förförståelse.
- Knyta an till egna erfarenheter och förkunskaper.
- Identifiera huvudbudskapet.
- Sammanfatta innehållet.
- Se temporala samband och orsakssamband.
- Dra slutsatser och generalisera.
- Ställa frågor till texten.
- Göra förutsägelser om vad som ska komma närmast.
- Associera till andra texter.
- Kritiskt granska textens form och innehåll.
- Förstå att man inte förstår.

Med hjälp av de frågor mamman ställer talar de inte bara om det som händer just här och nu i berättelsen. Utan de talar om erfarenheter från andra sammanhang och om vad som hänt tidigare i berättelsen och måste då använda ett mer situationsberoende språk. Ett sådant språk kräver att man har ett rikt ordförråd. Barn som är mer vana att använda ett sådant situationsberoende språk innan de börjar skolan, har en mycket god läsutvecklingsprognos (De Temple & Snow, 2001).

## Språklig och fonologisk medvetenhet

Genom att barn får ingå i olika läs- och skrivsituationer lär de sig så småningom känna igen en del ord som helord. Men det är inte ovanligt att barn redan i förskoleåren knäcker skriftkoden och börjar använda ljudningsstrategin för att skriva och läsa. De har därmed utvecklat en språklig och mer precist en fonologisk medvetenhet. Många av dem har knäckt koden genom att börja med att skriva som Majsan i följande exempel. I den här situationen leker hon med små plastbrickor med bokstäver på (Liberg, 1990).

- Barn      Jag vill lägga Majsan. Först en Majsan-bokstav (tar <M>), sen en Albin (tar <A>; morfar heter Albin). Vad kommer sen?
- Mamma    /j:::/ som i Jan (de letar tillsammans efter <J>; Morbror heter Jan).
- Barn      Sen en Albin-bokstav (lägger <A>). Nu står det Majsan.

Majsan är bara lite drygt tre år gammal. När barnen är så små eller när de är i början av att klara att använda ljudningsstrategin, korrigerar sällan de vuxna om det inte blir helt rätt. Så mamman accepterar att Majsan bara skriver Maja. Det Majsan visar prov på är att hon börjat lära sig principerna som ligger till grund för att bli fonologiskt medveten. Den mest grundläggande principen för alla typer av språklig medvetenhet är att förstå att man ska se på språket som ett objekt som man sedan kan plocka isär på olika sätt (Liberg, 2006a). Det klarar Majsan lätt. Hon har också stor hjälp av bokstäverna på plastbrickorna för att veta hur hon ska plocka isär sitt namn. Det ska exempelvis inte plockas isär i stavelser, utan just i bokstavsljud. De här bokstäverna ska också komma i rätt ordning. Till en början kan det vara svårt att ha kontroll på alla dessa fonologiska aspekter. Av den anledningen blir de tidiga försöken starkt reducerade. I följande exempel har en flicka i ett av sina allra första försök att skriva med hjälp av ljudning skrivit ”jag tycker om er därför att ni är min mamma och pappa” på följande sätt (Liberg, 1990):

J M E R R F R I R M M D R M M Å

Men så småningom kommer mer och mer med. Ett och ett halvt år senare skriver samma flicka på följande sätt:

VIARÅKTIL

RULSAND

DUKANVÄR-

MAMATÄN

Att skriva med ljudning är lättare än att läsa med ljudning (Liberg, 2006a). När man skriver utgår man från ord man valt själv och även om man inte stavar helt och hållet korrekt, kan det bli begripligt. Felstavningar är inget att eftersträva i längden. Men till en början är det acceptabelt. Det viktiga är att barnet faktiskt vill pröva på, tycker att det är spännande att vara skrivare och visar prov på att kunna ljuda. Att läsa med ljudningsstrategin är mer krävande. För det första vet man inte vilket ordet är som ska läsas. Om man visste vilket ordet är, behöver man inte ljuda. Man måste också kunna alla bokstäver och hur de låter. Vidare måste man få dem i rätt ordning och när man ljudat ihop helheten måste man kunna höra vilket ord det är. Av dessa anledningar är det inte konstigt att många barn börjar med att knäcka koden genom att skriva. Men det finns även de som framför allt samtalar om de här sakerna och exempelvis språkleker på olika sätt (Liberg, 2006a). I följande exempel ser vi en drygt sexårig pojke som har utvecklat en mycket avancerad språklig medvetenhet (Liberg, 1990).

Pojke: (läser ordet ”buss”) Tar man bort ett s blir det bus och sätter man till ett l blir det blus.

Texter barnen skriver och läser i den här åldern är oftast mycket korta och understöds av sammanhanget de ingår i och även av mycket bilder. Exempel på sådana texter finner vi på etiketter av olika slag, skyltar i barnens omgivning, i leksakskataloger och spel av olika slag som datorspel och nintendo. De här texterna utgör därmed barnens första läseböcker.

## Dagens läs- och skrivmiljöer i förskoleåren

Frågan om barn ska lära sig läsa och skriva i förskoleåren blir allt mer aktuell. Den rådande normen har varit att man inte ska lära barn att läsa och skriva så tidigt. Idag blåser vindarna åt motsatt håll. Forskningen har under de senaste dryga trettio åren visat på att barn både kan och vill lära sig att läsa och skriva innan de börjar skolan. I den senaste undersökningen av barns läsförmåga i årskurs 4 (PIRLS 2006) uppger sjuttio procent av föräldrarna i Sverige att deras barn kunde läsa och skriva enstaka ord eller meningar mycket eller ganska bra när de började skolan. Ytterligare en fjärdedel av barnen kunde delar av detta men de klarade det inte så bra. Det är bara sex procent av föräldrarna som säger att deras barn inte kunde det alls. De allra flesta barn kommer också från familjer där man ofta eller ibland läser böcker, berättar sagor, sjunger, leker med alfabetsleksaker, leker ordlekar och läser skyltar och liknande för barnet. Det är bara fjorton procent av föräldrarna som säger att de ald-

rig eller nästan aldrig gör sådana saker. I jämförelse med den undersökning som genomfördes 2001, är det fler barn som idag har med sig den här typen av erfarenheter och färdigheter. (PIRLS, 2006) De här positiva förändringarna kan tolkas som att information om betydelsen att umgås språkligt med sina barn från såväl barnavårdscentral och förskola som andra instanser fortsätter att ha viktig inverkan. En annan delförklaring till förändringen kan säkert också sökas i den allt ökade kommersialisering av föräldraskapet och barndomen. Redan när barnen är mycket små översköls hemmen av reklam om alla viktiga pedagogiska leksaker som föräldrarna bör köpa. Där ingår exempelvis alfabetsleksaker av olika slag. Barnen är inte heller så gamla när reklamen börjar genomsyra deras TV-tittande och de får leksakskataloger i brevlådan. Det kräver bland annat läshjälp från föräldrarna. Många föräldrar uppfattar säkert detta som en viktig starthjälp som de kan ge sina barn.

## De tidiga skolåren

Många barn är förberedda och har några av de mest grundläggande läs- och skrivfärdigheterna med sig i bagaget när de kommer till skolan. I PIRLS 2006 visar det sig vidare att i stort sett alla elever (98%) uppnår den mest grundläggande läsförmågenivån i skolår 4. Det är också drygt hälften av dem som når en hög nivå. Däremot har andelen sådana mer starka läsare bland våra tioåringar minskat markant sedan den här undersökningen genomfördes 2001. De här resultaten pekar på att svensk skola klarar att förvalta det barn har med sig till skolan av mer enkla läs- och skrivfärdigheter. Däremot lyckas man inte lika väl med att få fler och fler att vidareutveckla den här färdigheten till en mer avancerad läs- och skrivförmåga.

Historiskt sett har fokus i arbetet under de första skolåren legat på att lära eleverna att knäcka skriftkoden och att utveckla ett läs- och skrivflyt. Det innebär bland annat att man stöder utvecklingen av barnets mentala ortografiska lexikon och förmågan att mobilisera ord från detta lexikon. Av- och inkodning av skriftkoden automatiseras. Det ortografiska lexikonet byggs upp genom att man som läsare och skrivare får möta många nya ord. Det sker genom att läsa och skriva mycket. Stor läs- och skriverfarenhet ligger bland annat till grund för ett väl utvecklat ortografiskt lexikon (Myrberg, 2007). Vägen till att stabilisera dessa nya ord som ortografiska helord går via dels ljudningsstrategin, dels helordsstrategin. Vid mötet med helt nya ord är dock ljudningsstrategin i de allra flesta fall den mest framgångsrika vägen att gå. När väl ett ord har stabiliserats i det ortografiska lexikonet kan det mobiliseras som ett helord. På så sätt samspelar ljudningsstrategin med helordsstrategin. En mer avancerad läsare och skrivare klarar att röra sig flexibelt mellan dessa båda strategier.



Arbetet i de första skolåren med att hjälpa eleverna att knäcka och automatisera användningen av skriftkoden är mycket viktigt. Men det räcker inte. Eleverna måste också redan i de första skolåren få stöd med att vidareutveckla förståelsestrategier. Brown och Palinscar (1989) har visat hur man med mycket stor framgång kan stödja den utvecklingen genom textsamtal. Längre texter delas upp i lämpliga avsnitt som läses högt för eleverna. Därefter har eleverna, en och en i taget, till uppgift att ställa frågor till texten, utreda eventuella oklarheter, sammanfatta det lästa samt ha en idé om vad som kan komma närmast i texten. Ett exempel från skolår 1 efter ett antal veckors arbete med den här typen av textsamtal kan se ut på följande sätt:

- Läraren (läser följande text:) ”Kantnålfisken ändrar sin färg och rörelse för att passa in i omgivningen. Till exempel, kantnålfiskar som lever bland gröna växter ändrar sin färg till en grön nyans för att passa in bland växterna.”
- Claire (är diskussionsledare och inleder samtalet:) En fråga som jag har om det här stycket är: Vad är det för speciellt med hur kantnålfisken ser ut?
- Keith (undrar:) Menar du att den är grön?
- Andy (utvecklar:) Det är inte bara att den är grön; det är att den har samma färg som alla växter runt omkring den, alla runt den.
- Claire (summerar:) Ja. Så är det. Min sammanfattning är att det här stycket berättar för oss hur kantnålfisken ser ut och att den ser ut som allt runt omkring den. Min förutsägelse är att det här kommer att handla om deras fiender och hur den skyddar sig själv och vilka fienderna är.

## Formaliserad och funktionaliserad undervisning i balans

Ovanstående exempel visar en typ av formaliserad metod för att fokusera förståelsestrategier i undervisningen. Det finns också formaliserade metoder för att stödja uppbyggnaden av det tidigare diskuterade ortografiska lexikonet. I dagligt tal kallas de metoderna för ljudmetod och helordsmetod. Det finns åtminstone tre olika sätt att arbeta med den här typen av formaliserade metoder i ett undervisningssammanhang. Man kan för det första arbeta med dem separat utan att sätta in dem i det sammanhang där de fyller en funktion. Man tränar dem som sådana. Det är en form av mycket stark formaliserad undervisning. En annan väg är att sätta in dem i det sammanhang där de fyller en funktion, men inte lyfta fram dem i särskild ordning. Var och en får försöka upptäcka dem på egen hand utan något stöd. Det är en form av mycket stark funktionaliserad undervisning. En tredje väg att gå är att integrera dem i en helhet och det sammanhang där de fyller en funktion, men de studeras också separat i väl strukturerade undervisningssammanhang. Det tredje sättet är således en kombination av de två föregående. I det sättet är funktionalisering och

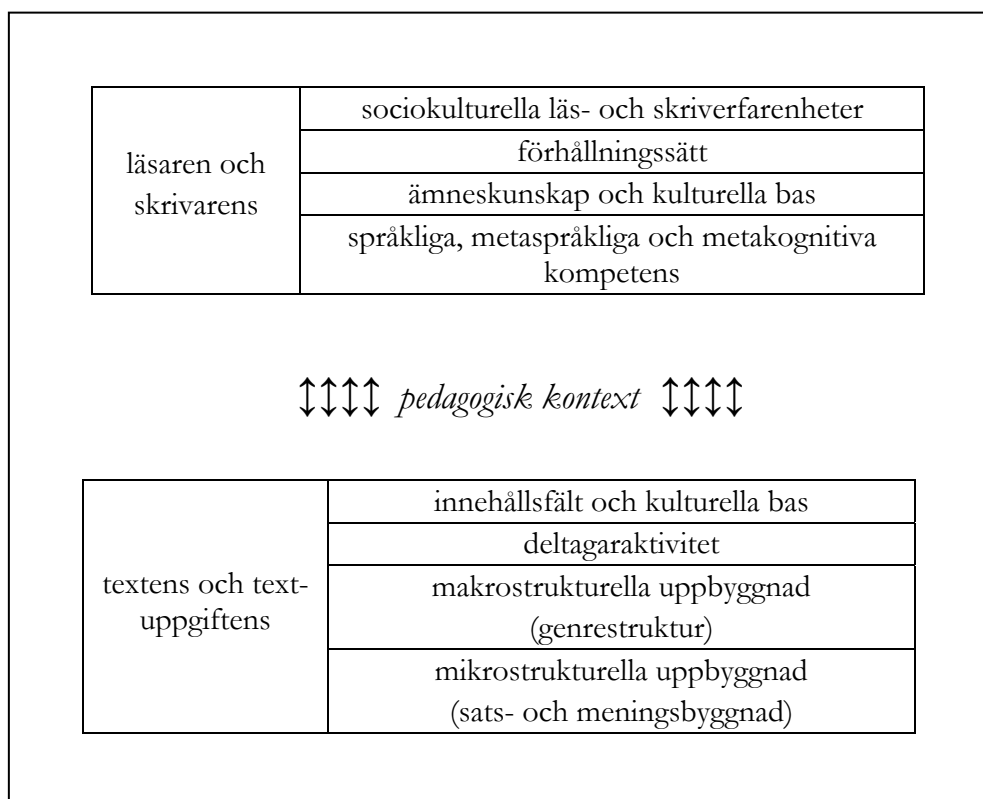
formalisering i balans. I en stor amerikansk undersökning av skolor som lyckas bättre än förväntat, karaktäriseras undervisningen bland annat av det här tredje sättet. I skolor som inte lyckas bättre än förväntat eller till och med lyckas sämre, används endera det första eller det andra sättet (Langer, 1999, 2004).

Undervisning som bland annat ser ut på detta sätt kallar Langer för ”high-literacy” undervisning. Ett svenskt exempel på detta i de tidiga skolåren är ”Spökägget” (Andersson, Berg Svantesson, Fast, Roland & Sköld, 2000). Här möts eleverna i en förstaklass en morgon av ett stort ägg som ligger på golvet i deras klassrum. Frågorna är många och ett intensivt läsande, skrivande, ritande och räknande om ägg inleds. Så småningom föds ett spöke fram. Läsandet, skrivandet, ritandet och räknandet fortsätter. Men nu sätts barnen också på prov av spöket som utmanar dem bland annat i ett strukturerat språklekande med bokstäver, ljudning och helordsarbete. Funktionalisering leder till formalisering och tillbaka igen. Funktionalisering och formalisering sätts på ett utomordentligt pedagogiskt sätt i balans och i samspel med varandra.

## Skolans mellanår och vidare

Det avgörande nya som eleverna möter i skolans mellanår eller till och med redan från årskurs 3 är att i större utsträckning på egen hand kunna läsa och skriva längre och mer informationstäta texter (Liberg, 2006b). Texterna blir nu mer komplexa till sin form och innehållet blir mer ämnesspecifikt. Den berättande genren dominerar inte längre. Med mer specialiserade ämnesstudier kommer mer och mer av informativa texter (sakprosa) inom genrerna beskrivande, utredande, förklarande och argumenterande. De ökande kraven på att kunna läsa och skriva allt längre texter och inom olika genrer, kan för många elever leda till rena chockupplevelser.

För att klarlägga hur komplexa texter och textuppgifter är, finns det framför allt fyra huvudingångar som är relevanta att ta hänsyn till (se Figur 1 nedan; Liberg, 2001). För det första rör det vad innehållet är och vilken kulturell bas det vilar på. För det andra gäller det i vilken mån texten innehåller eller förväntas innehålla rena språkliga drag som hjälper till att bli indragen i och engagerad av texten. För det tredje och fjärde är det hur texten är strukturerad på dels makronivå, dels mikronivå. Den makrostrukturella uppbyggnaden berör i första hand genrestrukturen. Den mikrostrukturella rör hur komplexa sats- och meningskonstruktionerna är och hur texten på ett funktionellt, klart och tydligt sätt byggs samman med olika former av sammanbindningsmarkörer, så att det är enkelt för läsaren att bygga en sammanhängande, en koherent, förståelse av texten.



Figur 1. Pedagogisk kontext som stödjande länk i mötet mellan läsare och text, skrivare och text-uppgift.

Två huvudtyper av texter är den informativa respektive den litterära. I den litterära texten beskrivs och berättas om levande varelser eller ting som getts liv. Det är kännande och tänkande subjekt, som man på ett eller annat sätt kan identifiera sig med. Texten är ofta uppbyggd som ett händelseförlopp som ordnas kronologiskt. Deltagaraktiva drag används rikligt. I den informativa texten beskrivs, instrueras, förklaras, utreds och argumenteras också om levande varelser. Men betydligt oftare rör det annat som föremål, fenomen, föreställningar och förhållningssätt. De här ämnena behandlas också ofta på ett mycket generellt plan. Olika typer av logiska ordningar används också som kronologisk, kausal, komparativ eller kontrasterande ordning. Informativa texter innehåller oftast inte så många deltagaraktiva drag. I mötet med dessa texter och textuppgifter krävs såväl egna kompetenser som ett pedagogiskt stöd för utveckling av dessa kompetenser.

En viktig kompetens man har stor nytta av i mötet med mer komplexa, längre och ämnesspecifika texter är att vara en van läsare och skrivare. Att man en gång lärt sig att läsa och skriva är viktigt, men det räcker inte. Den kompetensen måste underhållas inom olika ämnesområden. Förmågan att förstå och tala om texter och textuppgifter, att röra sig på olika sätt i dem, kan nämligen variera mellan olika äm-

nen (Liberg, 2007). Vilket förhållningssätt man har till såväl själva uppgiften som innehållet har stor betydelse för hur väl man lyckas. Tidigare ämneskunskaper och vilken kulturell bas innehållet vilar på är bland annat avgörande faktorer för hur väl man kan bygga en understödjande förförståelse. De språkliga faktorer som blir av stor betydelse är för det första ett rikt ordförråd och att förstå och kunna bygga mer avancerade mentala textvärldar av det som ska läsas eller skrivas om. Langer (1995) menar att bygget av mentala textvärldar ser något olika ut för olika typer av texter. För litterära texter talar hon om ett utforskande av möjliga horisonter. Medan i informativa texter försöker man finna och behålla en referenspunkt som utgångspunkt. Förståelsearbetet underlättas av att ha tidigare erfarenheter av de här olika typerna av texter och vana att använda olika typer av förståelsestrategier. En annan kritisk språklig faktor är det ortografiska lexikonet. Läsande och skrivande underlättas mycket av om automatiseringen är etablerad. Det gäller automatisering av att dels kunna bygga upp nya ord i det ortografiska lexikonet, dels mobilisera ord därifrån. Nu krävs också andra strategier för hanterande av koden än bara ljudnings- och helordsstrategierna. Det gäller att ha strategier för att kunna bygga fullständiga och skriftspråkligt acceptabla meningar och texter. Såväl av- och inkodningen som förståelsearbete underlättas vidare av att man har förmåga att tala om och reflektera över dessa språkliga aspekter, det vill säga en metaspråklig förmåga. Av stor betydelse är också att man kan ha ett metakognitivt förhållande till det man gör.

Alla elever är dock inte vana läsare och skrivare och har alla dessa förmågor. I årskurs fyra är det enligt resultaten från PIRLS 2006 endast elva procent av de svenska eleverna som har en mycket utvecklad förmåga att läsa texter. År 2006 är det också betydligt färre elever i den åldern än tidigare som ofta läser längre texter på fritiden. Det innebär att det är färre som utvecklar de här förmågorna på fritiden. Om möjligt blir den pedagogiska kontexten i vilken eleverna får möta dessa mer komplexa, längre och ämnesspecifika texter allt viktigare (Liberg, 2006b).

## Ett utökat läraruppdrag

Som framgår av den här genomgången kan en individs läs- och skrivutveckling påbörjas tidigt och den slutar i princip aldrig. Traditionen har dock varit att man ska vänta till skolstart med att lära ut läsning och skrivning. Historiskt sett har det i de tidiga skolåren varit huvudfokus på att enbart lära ut strategier för hur man knäcker koden och automatiserar den förmågan. Från mellanåren och uppåt har vi i Sverige dessutom ingen stark tradition alls av att arbeta mer uttalat med undervisningen inom läsandets och skrivandets alla tre dimensioner. Än mindre har vi en tradition

av att arbeta med detta inom olika skolämnen (Nationella kvalitetsgranskningar 1998, 1999).

De här historiskt tunga traditionerna har dock under de senaste tjugo åren börjat luckras upp. Förändringen är mest tydlig inom förskolan. Där har det blivit allt vanligare att man arbetar förebyggande med att utveckla barnens fonologiska medvetenhet. Det är viktigt. Men förskolans språkmiljö skulle kunna göras ännu rikare inom det här området och stödja utveckling inom alla läsandets och skrivandets dimensioner. I gemensamt läsande och skrivande kan möjlighet ges att utveckla både barnets intresse för läsande och skrivande och förståelsestrategier. I ett strukturerat språklekande utvecklas vidare språklig och framför allt fonologisk medvetenhet. På så sätt kan man arbeta förebyggande och lägga en mycket god grund för barnens fortsatta läs- och skrivutveckling. Däremot behöver man inte med nödvändighet lyfta in traditionellt bokstavsarbete. I de här rika miljöerna kommer nämligen många barn att själva knäcka koden och börja skriva och läsa. Det ska man tacksamt ta emot och inte hindra. När barnen sedan kommer till skolan gäller det att fånga dem där de är och bygga vidare därifrån. Förhoppningsvis har alla kommit så långt att de är intresserade av att läsa och skriva, att de är vana att tala om och att förstå texter och att de är fonologiskt medvetna. Barn som har med sig det i bagaget till skolan har en mycket god prognos till skillnad från barn som inte har detta med sig (Snow m. fl., 1998).

Lärare inom såväl de tidiga skolåren som de därefter kommande åren står också inför utökade uppdrag. Nu kan man som lärare inom de tidiga skolåren inte fortsätta i enbart de historiskt sett upptrampade av- och inkodningsspåren. De allra flesta barn har utvecklat en hel del sådana kunskaper redan före skolstart, medan några inte har något av detta med sig. Utmaningen består i att skapa sådana undervisningssammanhang där alla dessa typer av kompetenser kan rymmas, mötas och utvecklas i samspel med varandra. Vidare kan lärare inom alla skolår inte längre blunda för att vi inom ett kunskapssamhälle behöver långt fler som kan läsa och skriva på ett avancerat sätt än vad vi har idag. Det är ett arbete som måste genomföras inom alla ämnen och fortsatt genom alla utbildningens faser. Eleverna behöver stöd för att utveckla förståelse- och kodningsstrategier till den mångfald av ämnen, genrer och syften att läsa och skriva de ställs inför. Redan existerande strategier kan vidareutvecklas och nya kan utvecklas. Elever i skolan och även studenter inom högskolan behöver bemötas mer av det Langer benämner ”high-literacy” undervisning (1999, 2004). Det är sådan undervisning som bidrar till att man kan lyckas bättre än förväntat. Den undervisningen karaktäriseras av att

- Färdigheter som ska läras är integrerade i en helhet, men studeras också separat i väl strukturerade undervisningssammanhang.
- Förberedelse av prov och test är integrerade i den reguljära undervisningen.
- Tydliga kopplingar görs mellan ämnen i skolan och ämnen utanför skolan och till elevernas egna erfarenheter och deras erfarenheter från andra lektioner och tidigare erövrade kunskaper.
- Metakognitiva strategier för hur man tänker, hur man planerar och organiserar sitt arbete osv. lärs ut på ett tydligt sätt.
- När eleverna uppnått ett mål och lärt sig det som ska läras, för läraren dem vidare in i en än djupare förståelse och genererande av ytterligare nya tankar och idéer.
- Eleverna arbetar tillsammans för att i interaktion med varandra utveckla en djup och komplex förståelse av det som ska läras.

## Referenser

- Andersson, P., Berg Svantesson, E., Fast, C., Roland, K. & Sköld, M. (2000). *Spöke-ägget. Att läsa och skriva i förskola och skola*. Stockholm: Natur och Kultur.
- De Temple, Jeanne M. & Snow, Catherine E. (2001). Conversations About Literacy: Social Mediation of Psycholinguistic Activity. In L. Verhoeven & C.E. Snow (Eds.), *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups* (pp. 55–69). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dickinson, D. K., De Temple, J.M., Hirschler, J.A. & Smith, M.W. (1992). Book Reading with Preschoolers: Coconstruction of Text at Home and at School. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 323–346,
- Hyltenstam, K. (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I Myndigheten för skolutveckling. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*, (s. 45–72). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Langer, Judith A. (1995/2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Langer, Judith A. (1999). *Beating the Odds: Teaching Middle and High School Students To Read and Write Well*. Albany, NY: National Research Center on English Learning and Achievement.
- Langer, Judith A. (2004). *Getting to Excellent*. New York: Teachers College Press
- Liberg, C. (1990). *Learning to read and write* (Reports from Uppsala University Linguistics, 20). Akademisk avhandling. Uppsala: Uppsala university, Department of Linguistics.
- Liberg, C. (2001). Svenska läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar. I K. Naucmér (red.), *Symposium 2000 – Ett andraspråksperspektiv på lärande*, (s. 108–128). Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Stockholm: Sigma Förlag.
- Liberg, C. (2006a). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2006b). Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar. I L. Bjar (red.), *Det hänger på språket* (s. 133-168). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2007). Textkulturer och skrivkompetenser i olika ämnen – likheter och olikheter. I S. Matre & T. Løkenstgard Hoel (red.), *Skrive for nåtid og framtid. Bind 1, Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 147–159). Trondheim: Tapirs Akademisk Forlag.

- Lundberg, Ingvar (1994). Reading difficulties can be predicted and prevented: A Scandinavian perspective on phonological awareness and reading. I C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Reading Development and Dyslexia* (pp. 180–199). London: Whurr.
- Myrberg, Mats (2007). Läs- och skrivsvårigheter. I Myndigheten för skolutveckling. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s. 73–100). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Skolverket (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998* (Skolverkets rapport, 160), (s. 107–137). Stockholm: Liber distribution.
- Palinscar, Annmarie S. & Brown, Ann L. (1989). Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension. In J. Brody (Ed.), *Advances in research of teaching, Vol 1* (pp. 35–72). Greenwich, Conn: JAI Press.
- Skolverket (2007). *PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Stockholm: Skolverket.
- Snow, Catherine, E. & Ninio, Anat (1986). The Contracts of Literacy: What children learn from learning to read books. In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*, (Chapter 5). Norwood, Ablex Publishing Company.
- Snow, Catherine E., Burns, M. Susan, Griffin, Peg (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.