

• Skolans betydelse för asocialitets- utveckling

P-A Rydélius

En bakgrund

UPPGIFTEN ATT GENOM AKTIVA program behandla och förhindra den företeelse som kallats vanart, psykopati och ungdomsbrottslighet har varit ett viktigt arbete för den svenska barnvården under snart ett sekel. Som framgår har beteendeproblemet haft olika beteckningar. Idag användes ofta begreppet asocialitet. En väg, som samhället tidigt valde för att påverka asocialitetsutvecklingen hos barn och ungdomar, var införandet av en skolform på läkepedagogisk och mentalhygienisk grund. En sådan skolform växte fram under 1900-talet och fanns i verksamhet några decennier innan skolan reformerades i och med LGR 69. Kan man lära sig något om möjligheterna att förebygga asocialitet genom att analysera skolans arbetsätt och de olika synsätt som präglat skolans arbete under de senaste 100 åren? Syftet med denna artikel är att ur en barn- och ungdomspsykiatrisk synvinkel diskutera skolans roll för att förhindra respektive framkalla svåra beteendeproblem hos barn och ungdomar.

1900-talet inleddes med en intellektuell debatt, som syftade till att förbättra barnens hälsa och sociala situation. Orsaken finns säkert att söka i de svåra sociala förhållanden som rådde vid det föregående sekelskiftet med hög alkoholkonsumtion, omfattande kriminalitet, dålig hälsa med svåra sjukdomar som tuberkulos och könssjukdomar som syfilis.

I Sverige hade det vid den tiden funnits en folkskola i ca 60 år och en barnsjukvård som var lika gammal. Inom dessa två verksamheter hade nytt intresse och nya kunskaper kring barn börjat växa fram. Två exempel på den rådande intellektuella diskussionen utgörs av Ellen Keys böcker 1900-talet - *Barnets århundrade, del I och II* (1900) och barnläkaren/professorn Isak Jundells pamflett »Brustna Sinnen« (1915). Pamfletten kan också sägas vara programkriftens och startskottet för den fram-

växande svenska barn- och ungdomspsykiatrin och den psykiska barna- och ungdomsvården. Jundell pekade särskilt på sambanden mellan miljöfaktorer och mental ohälsa hos barn.

Både Ellen Key och Isak Jundell pläderade för nya kunskaper med vilka barnens situation skulle förbättras. Man kan säga att det uppstod en »kraftsamling« från samhällets sida att göra något för barnen. Detta skulle ske genom att fyra olika »verktyg« tillskapades. Med dessa skulle barnens situation påverkas och förbättras. De fyra verktygen var: en social barn- och ungdomsvård, en barnhälsovård, en reformerad skola och en psykisk barn- och ungdomsvård.

Strävandena kan beskrivas genom några artiklar i den första årgången av *Tidskrift för barnavård och ungdomsskydd*, som publicerades av Svenska fattigvårds- och barnavårdsförbundet med start 1926.

I det allra första häftet beskrivs den sociala barn- och ungdomsvårdens programförklaring (Widén, 1926 s. 2-3) i en artikel om »den nya barnavårdslagens syftemål och medlen för dess ernående«, där det särskilt betonas att »lagen syftar kan man säga, ytterst till en alla krafter samverkan för lösande av den viktiga samhällsuppgift, som ligger i en god barnavård«. I samma häfte finns en artikel av Isak Jundell som handlar om den psykiska barn- och ungdomsvården (Jundell, 1926 s. 7-14). Han skriver om »några av barnålderns viktigaste säregenheter och en del därav betingade socialmedicinska synpunkter«. Följande synpunkter gavs också på anstaltsvård av barn:

/.../ anstaltsvård av barn i och för sig i olika avseenden medför vissa dels avsevärda, dels högst betydande olägenheter eller rent av faror för de på anstalterna vårdade barnen. Delvis kunna dessa olägenheter och faror minskas, om man för barnens vård har tillgång till en fullt tillräcklig, väl utbildad och väl ansvarsmedveten personal. Förbättringar i anstalternas utrustning och inredning kunna också helt visst väsentligt minska de antydda olägenheterna i anstaltsvården. Varken det ena eller det andra kan emellertid på långa vägar fullt avlägsna olägenheterna. Detta gör, att endast tvingande skäl bör föranleda oss att låta barn vårdas i anstalter.

Att föreståndare och föreståndarinnor för barnhem och uppfostringsanstalter bör vara förtrogna med vissa delar av den medicinska pedagogiken likasåväl som med de andra ovan antydda spörsmålen är tydligt. Överhuvud taget vore det icke för tidigt att kräva en viss minimiutbildning för

sådana personer, som skola förestå vårdanstalten för barn.

Under första året publicerades många olika artiklar om barn, deras hälsa, sociala anpassning och skolgång. I artikeln om »Lilla Hemmet« (Marcus, 1926 s. 33-37), diskuterades också ett dåtida kroppsligt hälso-
problem bland barn. Lilla Hemmet är idag känt som PBU:s »Gula vil-
lan« på S:t Göransgatan i Stockholm. 1926 skrev Marcus:

/.../ den 3 december 1925 kunde Lilla Hemmet i Stockholm på 25-års-
dagen av sin tillvaro, blicka tillbaka på ett kvarts sekels välsignelsebring-
ande verksamhet för en kategori av samhällets olycksbarn, vilka förut varit
särskilt illa ställda, sjuka, gående i flertalet fall sorglig framtid tillmötes
och farliga för sin omgivning. Det är nämligen de små barnen med med-
född syfilis, som är föremål för dess omsorger. Sjukdomen syfilis, som
med rätta har räknats till samhällshälsan farligaste fiender, har bland and-
ra svåra följder även den att under havandeskapet kunna överföras från
den sjuke modern till fostret.

Det positiva var att uppföljningen av de barn som kom till »Lilla Hem-
met« visade att de klarade sig långt bättre än vad dåtidens kunskaper fak-
tiskt pekade på. Marcus skrev: »...måste man ju, mot den mörka bak-
grunden av ett öde, som obehandlade syfilitiska barn gå till mötes, i alla
fall betrakta resultatet som lysande.« Citatet är tankeväckande mot bak-
grund av dagens HIV-diskussion.

I de aktuella artiklarna diskuterades den sociala barnvårdens grund-
tankar, behovet av en kroppslig hälsovård och sjukvård för barn och
behovet av en psykisk barn- och ungdomsvård med insikter i medicinsk
pedagogik.

I samma årgång finns emellertid också en artikel som berör skolan och
sambandet mellan inlärningsproblem, pedagogik och den psykiska hälsan.
Artikeln handlar om »medfödd ordblindhet och därmed besläktade
rubbnings hos barn«. Alfild Tamm, som varit med om att starta en
skolpsykiatrisk verksamhet i Stockholms folkskolor redan under första
världskriget, skriver (1926 s. 113-118):

Hos barnen med svårighet för läsning och skrivning förefanns i icke så få
fall talrubbing, som dock ibland var obeaktad av både föräldrar och lära-
re. Å andra sidan inträffade ofta under mitt arbete med barn, som sökt

min hjälp för talrubbnig, att både läsning och skrivning visade fel och egendomligheter. Ej så sällan fick jag efter en tids behandling av en talrubbnig från skolan det beskedet, att barnet i fråga icke blott, talade bättre utan även tagit sig i både läsning och rättskrivning, vilka ämnen förut vållat hart när oöverkomliga svårigheter.

Hon skriver vidare att hon »i det följande söka till korthet klargöra beskaffenheten av de rubbningar av läsning och skrift, som jag funnit vid mina undersökningar. De kunde hänföras till vissa typer eller till kombinationer av sådana. Dessa typer voro av tre slag: 1. den visuella 2. den akustiska 3. den motoriska.« Hon skriver också att

/.../ till de psykiska måste man som jag nämnt taga mycken hänsyn. Barnen ifråga är ofta nervösa. De uppges vanligen av sina lärare, än att vara slöa och ouppmärksamma, än trotsiga och elaka. Stundom kan man konstatera höggradig depression. Troligen förekommer i många fall en nervös disposition, men säkert är att symptomen blir betydligt förstärkta genom alla motgångar vid undervisningen. Just de i övrigt bäst begåvade reagera starkast emot dessa. De blir ointresserade, tänka på annat som roar dem mera eller sätta sig direkt upp mot lärarna och detta med så mycket skäl som de ofta med orätt blir ansedda som dumma eller lata. Ur denna synpunkt är av yttersta vikt, att läraren vet vad saken gäller. Vilken metod man än använder måste riklig uppmuntran ges och chikaner undvikas.

Alfhild Tamm pekade på hur barn med svårigheter kunde utveckla psykiska problem om de inte bemöttes korrekt eller om deras svårigheter inte uppmärksammades och beaktades på ett riktigt sätt.

Långt innan Alfhild Tamm skrev detta hade det funnits andra som pekat på samband mellan inlärningsproblem, begåvningshandikapp, dålig skolunderbyggnad och vanart. I Leo Kanners bok *Den psykiska utvecklingsstörningen*, som i den svenska utgåvan från 1968 hade ett tillägg om den svenska situationen skrivet av professor Hans Forssman (1968), sammanfattas i en historisk översikt även äldre tiders uppfattningar. Samband hade angetts föreligga mellan efterblivna och deras anpassning i bl.a. följande avseenden: »Gruppen har en stark benägenhet att begå brott.«, »Den bildar en viktig källa till sexuella abnormiteter, promiskuitet, prostitution och perversiteter.«, »Det finns nära samband mellan efterblivenhet och alkoholism, både vad gäller uppkomst

och följer.«, »Arbetsförmåga, fattigdom, understödsbehov och lösdri-
veri är vanliga inom denna grupp.«

Tidigt insåg man emellertid att en förbättrad omvårdnad av barn med
begåvningshandikapp och inlärningssvårigheter och en förändrad skol-
form kunde påverka deras situation till det bättre. Ett viktigt sådant
pionjärarbete inleddes på 1840-talet av den schweiziske läkaren Johann
Jacob Guggenbühl, som tillsammans med en pedagog grundade ett
behandlingshem för begåvningshandikappade barn.

Intresset för dessa pedagogiska problem medförde successivt att spe-
cialklasser inrättades på många håll i Europa och i USA under 1800-
talets senare hälft. Syftet var att förbättra livskvaliteten för barn med
begåvningshandikapp. Genom de insikter och kunskaper som härvid
uppstod utvecklades successivt läkepedagogiken i Europa och den men-
talhygieniska rörelsen i USA. Vid en jämförelse av idéerna inom dessa
två »rörelser« finner man stora likheter. De viktigaste har att göra med
en grundläggande förståelse för barns mognad och utveckling samt att
kraven hela tiden rättas efter barnets aktuella förmåga.

Specialklasser startades också i Sverige. Från 1905 fanns specialklasser
i Stockholms stad. Kopplingen mellan pedagogik och medicin/psyki-
atri ingick i förutsättningarna och Alfhild Tamm började som läkare vid
dessa specialklasser. Att verksamheten var bra för barnen när det gällde
att minska risken att utveckla kriminalitet och missbruk har visats. Skol-
psykiatrikern Torsten Ramer (1946), som skrev sin avhandling om lång-
tidsprognosen för de barn som gått i Stockholms Folkskolors special-
klasser under åren 1905-1917 och följt dem upp till vuxen ålder (som
längst fram till 38 års ålder), visade att de inte blev kriminella eller miss-
brukare oftare än personerna ur kontrollgruppen. Däremot hade de
oftare haft behov av psykiatrisk hjälp.

Om skolans inre arbete – ett läkepedagogiskt och mentalhygieniskt synsätt

Ur de insikter som redan fanns (och som successivt tillkom) om sam-
bandet mellan pedagogikens effekt på barns beteende och skolan som
deras »arbetsmiljö«, där ett felaktigt bemötande av barnen och felaktiga
krav kunde orsaka psykiska symptom, uppkom en diskussion om en
reformerings av skolan. Inflytanden från läkepedagogiken och mental-

hygienen, »den psykiska hälsovården«, ledde till en skolform där pedagogisk specialkunskap och kunskap om psykisk barn- och ungdomsvård kombinerades. De mentalhygieniska och läkepedagogiska principerna syftade till att anpassa undervisningen till barnets förutsättningar och att man hela tiden skulle ta individuell hänsyn till barnets mognad. Pedagogiken skulle anpassas till barnens minnesfunktioner, möjligheter att bilda riktiga och nyanserade begrepp, uppmärksamhetsförmåga, motoriska mognad, eventuella läs- och skrivsvårigheter, vänsterhänthet, skolmognad, samt förekomsten av sjukdomar och mentala handikapp. När det gäller uppmärksamhet skriver skolpsykiatrikern Torsten Ramer i läroboken *Mentalhygien och pedagogik* (1955) följande:

Uppmärksamheten är en av våra mest fundamentala psykiska funktioner. – Ett friskt och väl utvecklat barn är i stånd att inrikta sin uppmärksamhet på ett bestämt andligt synfält. Det är emellertid att märka, att denna själsförmögenhet lika litet som alla andra är fullt fix och färdig hos barn. Den utvecklas också i olika tempon. Undersökningar på normalt utvecklade barn har visat, att avledbarheten inför vissa uppgifter är tre gånger större i 2-4-årsåldern än i 4-6-årsåldern. Hos många skolbarn, särskilt av den motoriskt oroliga typen, är förmågan till uppmärksamhet påtagligt låg. Detta gäller särskilt om man försöker att undervisa dem om mera fantasilösa och abstrakta ting. Skolarbetet blir för sådana barn ofta ett rent lidande om lärarinnan fordrar att de under en längre stund ska vara i stånd att koncentrera sig på torra olustiga ämnen. Detta blir särskilt fallet om sådana ämnen förlägges till slutet av skoldagen, då koncentrationsförmågan är minst. En konsekvens av detta är, att man bör förlägga de mest koncentrationskrävande ämnena till ett så tidigt skede av dagen som möjligt.

Ur de kunskaper som på detta sätt växte fram från 1920-talet förändrades skolan successivt och anpassades till barnen. Genom insikten om barnens olika utveckling och mognad vid skolstarten infördes skolmognadstestningar. På detta sätt skulle barnen kunna erhålla en individualiserad undervisning, alltför höga krav skulle undvikas och barnen skulle därigenom bli glada, harmoniska och dessutom kunna tillgodogöra sig undervisningen. Särskilda insatser skulle ges till barn med inlärnings-svårigheter av olika slag och särskild pedagogik infördes, exempelvis »grundläggande läs- och skrivundervisning« för barn med läs- och skriv-

svårigheter. Lärarna skulle också utbildas, varför läroböcker i läkepedagogik infördes på seminarierna och Ericastiftelsens läkepedagogiska institut bildades.

I *Uppsala stads folk- och fortsättningsskolors berättelse för redovisningsåret 1936-1937* (Jungner, 1938) kan man också läsa:

/.../ om arbetet i skolans observationsavdelning har avdelningens lärarinna lämnat följande redogörelse. – Namnet observationsklass är synnerligen lämpligt; dels ger det ingen särskild benämning åt barnen i klassen, vilka slippa stämplas som »psykopater«, »problembarn« el dyl, dels anger det lärarens viktigaste uppgift: att genom noggranna iakttagelser av varje barn söka utröna dessa anlag och böjelser samt orsakerna till dess speciella svårigheter att anpassa sig – negativism, ångest och andra rubbningar i vilje- och känsloliv – för att på resultat av dessa iakttagelser bygga behandlingen av varje särskilt fall och avgöra den senare placeringen.

I Carl Söderbergs redogörelse *Uppsala kommuns skolor under några decennier av 1900-talet* skriver han (1983):

När doktor Claesson skrev om oroliga och oberäkneliga elever, som förorsakade bekymmer i de vanliga klasserna, förstod han behovet och förutsåg säkerligen tillkomsten av särskilda observationsklasser. Sådana specialklasser fanns ännu år 1940 endast i sju svenska städer, och den första hade inrättats höstterminen 1930 i Uppsala. Åran av denna pionjärinsats och dess lyckosamma fullföljande tillkom främst Ragnhild Jungner, som var den första klassföreståndaren. I en återblick några år senare framhöll hon att namnet observationsklass var synnerligen lämpligt. I sin ömsinta omsorg om varje enskild elev (det var enbart pojkar i klassen) tillämpade Ragnhild Jungner pedagogiska idéer, som hon lärt känna hos läkepedagogen Heinrich Hanselmann i Zürich. Från mitten av 1960-talet kompletterades klassundervisningen med observationskliniker och i början av 1970-talet upprättades fyra skoldaghem, varav två på lågstadiet, ett på mellanstadiet och ett på högstadiet. På så sätt har man lyckats skapa en kombination av skola och fritidshem, och den ursprungliga tanken bakom de första observationsklasserna hade därmed fått en till moderna samhällsförhållanden bättre avpassad utformning. Givetvis har den rika florran av olika specialklasser varit väl företrädd inom Uppsala kommuns skolväsen genom årtiondena. Sålunda uppmärksammades tidigt elever med läs- och skrivsvårigheter: Den första läsklassen inrättades hösten

1946 och de första läsklinikerna hösten 1960. Talfelsbehandling av elever med försenad talutveckling, läspning, nasalering, stamning o dyl har sedan lång tid tillbaka meddelats av särskilt utbildade lärare innan folkskolan fick sin första talteknik år 1962. /.../ alla elever, som anmälts till specialundervisning, har genomgått läkarundersökning och individuell testning, den senare från början av därtill utbildade lärare, men sedermera av specialister inom elevvårdsorganisationen. Sedan det av dessa undersökningar framgått att åtskilliga elever i nybörjarklasserna – utan att visa tecken på intellektuell efterblivenhet – röjde en påtaglig brist på skolmognad, tog några småskollärarinnor i Uppsala hösten 1942 initiativet till vissa prov för att utröna nybörjarnas utvecklingsstandard. Följande vår företogs en ny undersökning med användning av det material som lektor Fritz Wigfors framställt på uppdrag av Sveriges allmänna folkskolläraryörening, och därefter ingick skolmognadsprov som ett regelmässigt komplement till läkarundersökning av 7-åringarna, dock med anlitandet av det prov som utarbetats av Uppsalaläraren Gösta Levin. Med stöd av dessa prov placerades höstterminen 1944 ett antal icke skolmogna elever i tre s.k. skolmognadsklasser med ca 15 barn i varje klass. Undervisningen gjordes mer lekbetonad och allmänt utvecklande än den vanliga småskolan och syftade särskilt till att förebygga läs- och skrivsvårigheter. De elever som behövde lugnare skolgång och inte hann tillägna sig småskolans kunskapsstoff på de föreskrivna två läsåren, kunde få kursen uppdelad på tre år utan att för den skull räknas som kvarsittare och utan att behöva traggla om samma läsestycken, psalmverser och räkneexempel som ett år tidigare.

Vid lärarutbildningen användes läroböcker i läkepedagogik (Hanselmann, 1939). Detta gällde såväl vid folkskoleseminarier, som vid universitet och högskolor. Vid de senare krävdes sådana kunskaper både vid tentamen för ett betyg i psykologi och vid det slutförhör i pedagogik som krävdes av alla fil.mag.-aspiranter. Läkepedagogik betonades också i Kungliga Skolöverstyrelsens anvisningar och i läroboken *Skolhygien*, som skolöverstyrelsen gav ut 1952. I boken lades vikt vid kunskaper om barnens kroppsliga utveckling, barnens psykiska hälsa och utveckling, skolmognaden, skolmiljön och samarbetet mellan skolan och hemmet. I de olika kapitlen diskuterades varje fråga såväl ur en pedagogisk synvinkel som ur en medicinsk. Som exempel kan anges »Grövre beteendrubbnings- och deras behandling i skolan. Medicinska synpunkter« och

»Grövre beteenderubbingar och deras behandling i skolan. Pedagogiska synpunkter«.

Insikten om skolmiljön som en möjlig orsak till svårigheter för barnen framgår också av att kapitlet om läs- och skrivsvårigheter ingår i kapitlet om »skolmiljön från hygienisk synpunkt – skolsociala anordningar«.

Den skola som växte fram på detta sätt hade till syfte att försöka hjälpa barnen individuellt och att förhindra att dåligt självförtroende, bristande kunskaper och anpassningssvårigheter »slog ut dem«. Hur de läkepedagogiska synpunkterna kunde användas också på ett behandlingshem för vanartiga barn framgår av lärarinnan Karin Kocks beskrivning av arbetet i den »praktiska klassen«, som blev en specialklass på behandlingshemmet Mellansjö. Beskrivningen, som finns i Ingegärd Frieds lic-avhandling i Medicinsk vetenskap (1992), visar hur ett pedagogiskt förhållningssätt kunde ha en terapeutisk effekt på barn med det som idag kallas för Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD, i DSM-IV, det amerikanska klassifikationssystemet för psykiska sjukdomar. (DSM är en förkortning för Diagnostic and Statistic Manual.)

Praktiska klassen består av nio i hög grad motoriskt oroliga barn. Deras IQ varierar mellan 89-134, deras ålder mellan 11-13. Praktiska klassen är ett försök, och orsaken att den överhuvudtaget kom till stånd var den, att dessa barn tidigare störde arbetet för de lugnare barnen, dessutom önskade vi pröva huruvida icke ett annat arbetssätt skulle stimulera de oroliga och skoltrötta barnen till att prestera något slags arbete, vad det nu än kunde vara, för att sedan möjligen låta dem återgå till ett mera ordnat skolarbete, då de liksom kommit i »arbetstagen«.

Praktiska klassen har nu arbetat ungefär en månad. Jag har näst ändra åtskilligt i det program som jag först ställde upp. Jag har inte till fullo tagit med i beräkningen den nervösa fart, som mina oroliga elever vill ha i allting. Vi ska köra fram med en rekordfart, där vi antagligen skulle få VM-titel i alla grenar, om barnen finge bestämma farten hela tiden. Detta är antingen det gäller att modellera upp ett landskap i sandlådan och förfärdiga diverse tillbehör till detta – själv flikar jag då med en rasande fart in det allra viktigaste om landskapet – eller det gäller räkning: »Ingen huvudräkning snälla fru K., det går så långsamt«. »Får jag hoppa i boken, det går så långsamt?« osv.

En annan sak är också, att en del av dem tycker det är så besvärligt att berätta eller beskriva, så de säger, att de ei kunna eller inte veta det jag frå-

gar efter bara för att slippa lättast ifrån. De barnen är det mycket svårt att bedöma hur mycket de lärt sig.

Jag har lagt märke till att den här månaden som praktiska klassen arbetat, att de barn som förut regelbundet brukade ha leksaker med sig till skolan – antagligen för att få tiden att gå – de har ej känt sig föranlättna göra det denna termin. De ha sitt praktiska arbete i stället. Likaså förekommer inte så mycket ritande på bänkar, gungande på stolar, putsning av näsor och öron och dylika mer eller mindre tilltalande försök att motionera muskler som jag varit van vid andra år.

I det praktiska arbetet ha samtliga gripits av samma befängda idé: de gör små källkar ungefär 15 cm långa. De tälja dem med stor möda, två små medar, som sedan förenas genom två små ribbor. När källkarna äro färdiga tigger de mig om snöre och sen springa de och dra dessa små källkar ute i snön. Detta bereder dem ett obeskrivligt nöje, såväl den äldste som den yngste i klassen. Glada och rödkindade komma de in efter rastens slut och ha haft hemskt roligt. – Som de äro mycket slarviga och deras ägodelar alltid »kommer bort«, så måste de nästan göra nya källkar varje dag, då den gamla kommit bort eller blivit tagen. En fridfull ro sänker sig över dem, då de tälja på sina källkar och jag berättar om Gustav Vasa.

Teckningen ha de ej varit ett dugg intresserade av denna termin. Olusten att rita kan möjligen också bero på att de tycka det praktiska arbetet är så roligt, så de hellre hålla på med det i synnerhet som det ännu haft nyhetens behag denna termin. Varje gång vi ha en teckningslektion bedja de i korus. »Snälla fru K. Kan vi inte få hålla på med våra arbeten?«. Om jag då vidhåller att vi ska ha teckning, då ha de velat kalkera, eller låna någon av de mallar, som vi ha till julen, då vi göra julgransgrannlåt. Det är olika djur. De rita runt en sådan mall, sen färglägga de det djuret med torrkrita, »det går fortare«. Då detta är klart lägga de ned teckningen i sin låda och förkunna att nu var den saken klar, nu ha de ritat, kunna de nu få läsa i en rolig bok, eller kunna de nu få fortsätta med sitt praktiska arbete.

Den 6 juni 1941. »Praktiska klassen« försvarar nog sitt existensberättigande. Dels har den avlastat parallellavdelningen – fru E:s 3:a och 4:a – de bråkiga elementen. Hon anser sig ha haft en ovanligt lugn och trevlig avdelning denna termin, då hon förra terminen inte tyckte sig få något resultat av arbetet, tack vare dessa störande barn, som sedan flyttades över till »praktiska klassen«. Dels har barnen funnit sig bättre tillrätta i denna

klassen än i en klass tillsammans med lugnare barn, där en mera sträng disciplin måste råda och A-skolans schema i möjligaste mån följas. Barnen ha blivit lugnare, tystare, flitigare och mera kamratligt inställda till varandra. Förändringen är naturligtvis varken stor eller konstant, men den är dock märkbar, och det får man väl nästan vara nöjd med.

I mars flyttades en gosse tillbaka till fru E:s avdelning. Han blev så bra, och visade sådan allvarlig flit, så jag ville inte ha honom längre kvar i min klass. Fru E. har varit nöjd med honom hela varen ...

(Citat från *Praktiska klassen*, Karin Kock, 1941. I: Fried, 1992)

Karin Kock, som skrev om den praktiska klassen, arbetade som lärare på behandlingshemmet Mellansjö. Hennes beskrivning visar att barn med motorisk oro, rastlöshet och uppmärksamhetsproblem kan hjälpas med en förändrad pedagogik. Särskilt intressanta är hennes iakttagelser att barnen blev »lugnare, tystare, snällare, flitigare och mera kamratligt inställda till varandra«. Detta visar på att en förändrad skoldag, anpassad efter elevernas förutsättningar, och en speciell pedagogik kan ses som en form av barnpsykiatrisk behandling. Detta är själva kärnan i begreppet »läkepedagogik« respektive »mentalhygien«. Behandlingsformen används fortfarande i Sverige, men i sin antroposofiska form, och är den metod med vilken de antroposofiska behandlingshemmen tar hand om handikappade barn (Rydellius, 1986).

Mellansjö startades 1928 för att hjälpa s.k. psykopatiska barn och kan ses som ett pionjärförsök att med förändrat omhändertagande och en »läkepedagogisk« internatskola behandla beteenderubbningar bland barn. Alice Hellström, som ledde verksamheten mellan 1928 och 1956, var både läkare och lärare. Hon var utbildad i psykiatri och pediatrik och hade Isak Jundell som en av sina idégivare. Det framgår också att Alice Hellström, då hon anställde personal, tagit intryck av Jundells åsikter om anstaltsvård. Vid anställningen lade hon särskilt stor vikt vid personalens utbildning och personliga lämplighet. Hennes pedagogiska intresse framgår också av att hon översatte och standardiserade begåvnings-testet Terman-Merill för svenskt bruk. Alice Hellström var också en forskningspionjär vad gäller longitudinell prospektiv teknik. Hon beskrev standardiserat alla sina elever vid intagningen och följde sedan deras fortsatta utveckling fram till slutet av 1960-talet.

Resultaten från långtidsevalueringen visade på samma sätt som

Ramers uppföljning av specialklassbarnen, att omhändertagandet på Mellansjö hade givit goda resultat för de flesta barnen. Med.lic. Ingegärd Fried, som slutfört Alice Hellströms långtidsprojekt, skrev om resultaten (Fried, 1992):

Behandlingen på Mellansjö förefaller ha varit en bra vårdform för flertalet av de barn som vistades där under den tid som denna rapport vill beskriva. Alice Hellströms tankar om trygghet och förståelse i en hemlik miljö har i de flesta fall fungerat bra. Alice Hellström har fått många brev från sina tidigare patienter. Alla var inte positiva till vistelsen på Mellansjö, men intrycket är att fertalet barn verkligen trivts med Mellansjö och Alice Hellström.

För de barn som, trots vistelse på Mellansjö, utvecklade kriminalitet och missbruk framkom att de oftast hade en kombination av olika svårigheter som skulle kunna kallas »sårbarhetsfaktorer«. Ingegärd Fried skriver:

Den pojke som vistats på Mellansjö under den aktuella tiden för undersökningen hade en beräknad risk att utveckla asocialitet så hög som 91% om han hade snattat, hade hereditet för psykisk sjukdom eller alkoholmissbruk och dessutom var ordblind enligt Alice Hellströms kriterier.

Den skola som successivt byggdes upp från 1920-talet och framåt kan sägas ha vilat på en läkepedagogisk och mentalhygienisk grund. Särskilt viktigt i detta avseende var samarbetet mellan läraren och elevhälsovården. Läraren, skolsköterskan och skolläkaren, och senare även skolpsykologen och skolkuratoren, bildade ett »hälsovårdsteam«, som genom sina särskilda kunskaper kunde bidra med komplementära synpunkter och åtgärder och därigenom hjälpa och stödja barn med svårigheter. I läroboken *Skolhygien* finns också arbetsbeskrivningar för de olika befattningshavarna och vad som väntades av dem.

Den läkepedagogiska och mentalhygieniska skolans tillvaro blev emellertid kort. Den tog tid att bygga upp och utvecklades fullt ut endast i de större städerna. Man kan säga att i dessa städer fick de barnkullar som föddes under 1940-, 1950- och början av 1960-talet förmånen att i viss utsträckning gå i en sådan skolform. Som framgår nedan tillkom successivt nya idéer och nya tankar, som ledde till att såväl skolformen som de kunskaper som fanns i den successivt försvann.

Förändringsdiskussionen och skolans nya arbetssätt – den odifferentierade skolan

Den läkepedagogiska och mentalhygieniska tanken att anpassa skolan till barnen skulle komma att ändras under inflytande från resultaten av modernare pedagogisk och psykologisk forskning. Hanselmanns lärobok i läkepedagogik (Hanselmann, 1939), som ännu användes i början av 1950-talet vid den svenska lärarutbildningen, kritiserades vid den tiden och sågs som omodern. Det framhölls emellertid att de pedagogiska avsnitten var bättre än de medicinska. Läroboken utsorterades successivt. Den ersattes av en ny lärobok, *Mentalhygien och Pedagogik*, som utgavs 1955 av förlaget Natur och Kultur under redaktion av överläraren Helmer Norman vid Stockholms folkskolors specialklasser. Läroboken, som är utomordentligt läsvärd och som utkom i en andra upplaga på 1960-talet, kan än idag användas som lärobok i skolpsykiatri. Vid Karolinska Institutets barn- och ungdomspsykiatriska klinik på Karolinska Sjukhusets Barndivisioner, S:t Görans Sjukhus i Stockholm, används ofta kunskaper från denna bok då det gäller omhändertagandet av särskilt »bråkiga pojkar«, dvs. de som avstängts ifrån skolan på grund av aggressivt beteende och inlärningsproblem. De positiva effekterna på pojkarnas beteende och skolanpassning som ett sådant omhändertagande leder till, kan ses som uttryck för en validering av principernas värde i barn och ungdomsvård. Tiden var emellertid ute för de läkepedagogiska och mentalhygieniska idéerna i slutet av 1960-talet. Ett sista försök att utge en lärobok i mentalhygien gjordes 1973 (Egidius, 1973). Boken under redaktion av Henry Egidius fick inte särskilt stor spridning. En troligt bidragande orsak var de krav på förändringar av skolans pedagogik och andra arbetsformer som LGR 69 innebar.

Bakom förändringarna låg inte bara kritiken mot läkepedagogik och mentalhygien. Vid amerikanska långtidsuppföljningar av barns mognad och utveckling hade det framkommit att mognaden fortsatte långt fram under uppväxtåren och att en utjämning av mognadsskillnaderna skedde först i övre tonåren. Eftersom barn »mognade ikapp« ansågs behovet av särskild pedagogik för skolomogenhet, dyslexi och inlärningsproblem som omodernt och felaktigt. Detta synsätt förstärktes av »stämplingsteorin«, som sade att barn med svårigheter kunde »stämplas« om de blev utpekade. Hela deras framtid skulle därigenom spolieras. En differenti-

erad skola med skolmognadsklasser, hjälpklasser, läsklasser, observationsklasser etc. var felaktig enligt de nya principerna.

En ny skola där alla barn fick möta samma krav skulle införas, och allt skulle bli bra. Tanken var att de sent mognande barnen och de personlighetshandikappade barnen skulle vinna på att de tidigt utvecklade barnen »drog dem med sig«. Idéerna sammanfattades i en liten skrift, *Fyra professorer har ordet*, som fyra professorer i psykologi och pedagogik utgav under 1950-talet (Elmgren, 1959). Tråkigt var emellertid att kopplingen mellan pedagogik och den psykiska hälsovården inte längre betonades.

Medan den »äldre skolformen« var bra för barn med svårigheter av olika slag, så var den »nya skolan« utmärkt för välanpassade barn med god begåvning och med i övrigt goda sociala förutsättningar. Den har stimulerat dem och de mest privilegierade barnen har utvecklats mycket väl. Tyvärr har det inte gällt barn som haft begränsade begåvningsförutsättningar, specifika inlärningssvårigheter som dyslexi, sen mognad eller känslomässigt påfrestande hemförhållanden. De har blivit förlorare.

Intressant är det dock att den läkepedagogiska skolan, den »äldre skolformen«, faktiskt finns kvar i Sverige i sin antroposofiska form. Waldorf-pedagogik för normalutvecklade barn och antroposofisk läkepedagogik för handikappade barn kombinerar den antroposofiska filosofien och de läkepedagogiska grundprinciperna för undervisningen. Besökare brukar ofta imponeras av det koncentrerade lugn som alla elever brukar uppvisa under lektionerna. I denna skolform brukar både de som har goda förutsättningar och de som är mindre privilegierade kunna visa sina bästa sidor. Åsikter om att den »nya« skolan faktiskt kunde innebära en riskmiljö för barn med inlärningssvårigheter och beteendestörningar framfördes i debatten på 1960-talet, men vann inga sympatier. Företrädarna för dessa åsikter hävdade att barn med sådana problem skulle få sin psykiska hälsa försämrad i den nya skolan och riskera social utslagning och kriminalitet som följd. Torsten Ramer varnade särskilt för detta i föredrag och i en debattartikel (Ramer, 1965), men varningen klingade ohörd. I ett 30-årigt perspektiv kan konstateras att varningen inte var obefogad.

Särskilt allvarligt var att den äldre skolformen förändrades utan att den analyserades ur hälsopreventionssynpunkt. Möjligheten att använda skolan som en plats för tidig identifikation av barn i riskzon och att hjälpa dem förlorades därför i och med att insikten om relationen mellan mentalhygien och pedagogik snabbt försvann helt och hållet inom

den nya skolan. Skolpsykologerna, skolkuratorerna och skolpsykiatrikerna tappade dessutom kunskaperna om sambandet mellan inlärningsproblem och psykiska symptom. Fokus lades istället på de individualpsykologiska faktorerna. En polarisering började uppstå inom skolan mellan kunskaper från olika områden och man började göra skillnad på medicinska kunskaper, pedagogiska kunskaper, psykologiska kunskaper och sociologiska kunskaper. Istället för att samarbeta över fackgränserna uppstod motsättningar om tolkningsföreträde när det gällde att förklara svårigheter hos barn. Det blev »antingen/eller«. Ett exempel på denna polarisering är debatten om orsaker till och behandling av dyslexi.

Några avslutande reflexioner

Att den äldre differentierade skolan, uppbyggd på läkepedagogisk och mentalhygienisk grund, kunde inverka positivt på barns beteende visades både av Torsten Ramers avhandling (Ramer, 1946) och av Alice Hellströms och Ingegärd Frieds uppföljning av Mellansjöbarnen (Fried, 1992). Att den nya skolan som byggdes upp efter LGR 69 kunde öka svårigheter för barn, precis som Ramer ansåg i mitten av 1960-talet (Ramer, 1965), har också framkommit. Återinförandet nu under 1990-talet av de bortglömda kunskaperna om dyslexi är ett sådant exempel. Att den nya skolan också ökar risken för omogna barn och barn med handikapp att utveckla personliga svårigheter har visats av professor Max Frisk i en långtidsuppföljning av skolbarn från Uppsala. Barnen har följts från skolstarten under 1970-talet upp genom hela skolgången till och med högstadiets slut. Det visar sig att de barn som haft sådana svårigheter som var väl kända och som blev omhändertagna i den läkepedagogiska/mentalhygieniska skolan, verkligen har blivit utslagna i den nya skolan (Frisk, 1991, 1993, 1995). Relationen mellan skolanpassningsproblem och allvarlig kriminalitetsutveckling har också påpekats av Max Frisk i samarbete med rättspsykiatrikern Lars Lidberg och barn- och ungdomspsykiatrikern Hans Adler (Adler m.fl., 1995) i en retrospektiv undersökning av 127 ungdomar i åldrarna 15-22 år, som blivit rättspsykiatriskt undersökta på grund av allvarlig kriminalitet. De äldsta av dessa föddes i slutet av 1960-talet och alla har gått i 1970-talets skola.

Även om de ovan redovisade undersökningarna inte kan sägas styrka antagandet om skolans roll för asocialitetsutvecklingen, antyder de

dock, tillsammans med tidigare undersökningar från 1900-talet, att skolan kan ha betydelse för om asocialitetsutveckling uppstår eller ej.

En barnpsykiatrisk analys om skolans utveckling och inre arbete under 1900-talet talar för att skolan verkligen kan vara ett verktyg för att tidigt identifiera men också förhindra asocialitetsutveckling bland barn, men att detta kräver ett mentalhygieniskt synsätt, tillgång till kunskap i specialpedagogik och ett aktivt samarbete mellan pedagogik och skolpsykiatri/psykologi.

Den framtida skolan borde därför byggas upp med erfarenheter både från den läkepedagogiska/mentalhygieniska skolan och från den skola som växte fram i och med LGR 69. Genom tillgång till specialpedagogiska metoder och genom ett nära samarbete mellan pedagogik och skolhälsovård borde det vara möjligt att lära sig känna igen de barn, som på grund av mognadsfaktorer, svåra hemförhållanden, inlärningsproblem eller begåvningsfaktorer inte kan göra sig själva rättvisa. Genom att ta hand om dem med professionella kunskaper kan man påverka deras skolutveckling positivt. Istället för att få dåligt självförtroende, att inte känna sig accepterade och att vara utanför grupp gemenskap kan de, genom sådana åtgärder, få en meningsfull tillvaro under skoldagen. Många slipper därigenom stötas bort från skolan och hamna i kamratgrupper med negativ gängpåverkan. För många skolbarn har den allvarliga kriminella banan börjat i gäng med skolk och ett tidigt missbruk av t.ex. lösningsmedel, alkohol, narkotika och andra droger.

En ny och reformerad skola med ett sådant innehåll är både berättigad och angelägen med tanke på morgondagens informationsteknologiska samhälle, där kunskaper och färdigheter kommer att få än större betydelse än det har idag och där risken för utslagning från skolan kommer att öka.

Mot denna bakgrund är det särskilt allvarligt att den skola, som vi nu planerar på 1990-talet i Sverige och som ska bli Europas bästa skola, bygger vidare på idéer som inte visat sig vara effektiva. Den planering som dagens politiker gör tycks nämligen vila på åsikten att barn med sen mognad, särskilda pedagogiska behov, inlärningssvårigheter, sociala anpassningsproblem etc. kommer att få det bättre om de börjar tidigare i skolan, om kraven ökar ännu mer, om differentieringen försvinner helt och hållet, om klasserna blir större, om lärarna blir färre och om elevhälsovården tas bort helt och hållet. Sådana tankegångar är orimliga och måste bemötas. De bär för en större utslagning från skolan än vad

som varit fallet de senaste 20 åren. Den diskussion om missbruk och våld bland ungdomar som just nu under 1995 och 1996 varit så intensiv, i för-
ening med den värstingdebatt som ledde till bildandet av SiS, torde
räcka som väckarklocka.

Referenser

- Adler H., Frisk M. & Lidberg L. (1995) »Severe delinquency in young people: Back-
ground factors and characterizing features«, *Nordisk Psykiatrisk Tidskrift* 49:4; 263-274.
- Egidius H. (1973) *Mentalhygien*. Stockholm: Kungl. Boktryckeriet P A Norstedt &
Söner.
- Elmgren J., Husén T., Sjöstrand W. & Trankell A. (1959) *Skolan och differentieringen.
Fyra professorer har ordet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Fried I. (1992) *Mellansjö skolhem – Sammanställning av Alice Hellströms arkivmaterial. En
longitudinell prospektiv uppföljning av de elever som skrevs in på skolhemmet 1928-1940.*
Licentiatavhandling. Stockholm: Karolinska institutet, Gotab.
- Frisk M. (1991) »School readiness and CNS maturity: Relation to psychophysical and
psychosocial development and to early school achievements«, *Acta Paediatr Scand* 80:
1078-1086.
- Frisk M. (1993) »School achievement and school adaptation in children in relation to
CNS development as assessed by a complex reaction time measured on school entry
a follow-up«, *Acta Paediatr* 82: 777-82.
- Frisk M. (1995) »Mental and Somatic Health and Social Adjustment in Ordinary School
Children during Childhood and Adolescence Related to Central Nervous Functions
as Expressed by a Complex Reaction Time«, *European Child and Adolescent Psychia-
try* 4:3: 197-208.
- Hanselmann H. (1939) *Läkepedagogik*. Lund: C.W.K. Gleerups Förlag.
- Jundell I. (1915) *Brustna Sinnen. Barnens Dagblad*. Stockholm.
- Jundell I. (1926) »Några av barnålderns viktigaste säregenheter och en del därav beting-
ade socialmedicinska synpunkter« *Tidskrift för barnavård och ungdomsskydd. Årg. 1;*
N:o 1, s. 7-14. Stockholm: Svenska fattigvårds- och barnavårdsförbundet.
- Jungner R. (1938) *Observationsklasser. Uppsala stads folk och fortsättningskolors berättelse
för redovisningsåret 1936-1937*. Stadsfullmäktiges tryck Ser C N:r 17, s. 656-657.
- Kanner L. (1968) *Den psykiska utvecklingsstörningen*. Stockholm: Läromedelsförlagen,
Svenska Bokförlaget.
- Key E. (1900) *Barnets Århundrade – studie*. Stockholm: Bonnier.
- Kungl. Skolöverstyrelsen (1952) *Skolhygien*. Stockholm: Svenska Bokförlaget.
- Marcus K. (1926) »Lilla hemmet«, *Tidskrift för barnavård och ungdomsskydd. Årg. 1; N:o*
2, s. 33-37, Stockholm: Svenska fattigvårds- och barnavårdsförbundet.
- Norman H. (1955) *Mentalhygien och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ramer T. (1946) *The prognosis of mentally retarded children. A follow-up study of 626 speci-
al-class cases and 589 control cases born 1905-1917*. Stockholm: AB Bennel & Co Bok-
tryckeri.
- Ramer T. (1961) »Höstdiet ökar svårigheterna för de handikappade«. *I äkartinngen*

Vol 62; Nr 4, s. 286-292.

- Rydellius P-A. (1986) *Barn, ungdomar och vuxna vid fyra läkepedagogiska behandlingshem i Järna. En barnpsykiatrisk beskrivning av en grupp barndomspsykotiska patienter och deras behandling.* Stockholm: Karolinska institutet.
- Söderberg C. (1983) *Uppsala kommuns skolor under några decennier av 1900-talet.* Uppsala stads historia VI:1. Uppsala.
- Tamm A. (1926) »Medfödd ordblindhet och därmed besläktade rubbningar hos barn«, *Tidskrift för barnavård och ungdomsskydd. Årg 1; N:o 4*, s. 113-118, Stockholm: Svenska fattigvårds- och barnavårdsförbundet.
- Widén J. (1926) »Den nya barnavårdslagens syftemål och medlen för dess ernående«, *Tidskrift för barnavård och ungdomsskydd. Årg. 1; N:o 1*, s. 2-5, Stockholm: Svenska fattigvårds- och barnavårdsförbundet.

• Läs- och skrivstörningars betydelse för utsatta ungdomars utveckling

Ingvar Lundberg

DET ÄR ALLMÄNT OMVITTNAT att kriminella ungdomar ofta har läs- och skrivproblem. I amerikanska undersökningar har man funnit att tre fjärdedelar av unga dömda för brott har allvarliga problem med skriften (Newman, Lewis & Beverstock, 1994). I en kartläggning av ungdomarna på § 12-institutionerna i Stockholmsområdet (Sarnecki, 1991) framgick att ca hälften av eleverna hade stora problem med skriften. Man bedömde att femton procent i stort sett var analfabeter. För ungdomarna med invandrabakgrund var situationen än mer allvarlig. Innan vi närmare granskar innebörden av det slående sambandet mellan lässvårigheter och social anpassning, ska vi ta upp några grundläggande frågor om läs- och skrivsvårigheternas natur. Vi ska också belysa de växande krav på skriftspråklig kompetens som ställs i ett modernt kunskapssamhälle. En avgörande fråga är om det går att förbättra utsatta ungdomars situation genom undervisning i läsning och skrivning. Detta diskuteras i kapitlets avslutande del.

Vad är dyslexi?

Termen dyslexi (egentligen »svårigheter med ord«) har alltmer kommit att användas för att beskriva individer som har oväntat stora och hårdnackade problem med läsning och skrivning, något som oftare tycks drabba pojkar än flickor. Förr talade man om ordblindhet eller specifika läs- och skrivsvårigheter. Jag har här valt att hålla mig till den term som vinner alltmer terräng runt om i världen, nämligen dyslexi.

Att man har en etikett på ett fenomen betyder emellertid inte att man förstår fenomenet bättre eller att man fått en tydlig avgränsning. Vi får sannerligen se upp med ordets makt över tanken. Dyslexi betyder ungefär svårigheter med ord vilket knappast ger entydig vägledning om den

bakomliggande orsaken och den diagnostiska avgränsningen. Ordets främmande ursprung gör att det kan uppfattas som en diagnostisk beteckning med samma avgränsande klarhet som många medicinska diagnoser. Det går att med prover och analyser avgöra om en patient lider av dysenteri, reumatism eller mässlingen. Det är fråga om allt-eller-intet-kategorier, antingen eller, ja eller nej. Antingen har man tillståndet eller så har man det inte. Man kan t.ex. inte vara nästan gravid.

En hel del forskning pekar mot att dyslexi har en neurobiologisk och genetisk bakgrund. Men vi är ännu långt ifrån möjligheten att med biologiska metoder avgöra om en individ är dyslektisk eller inte. Tills vidare får vi nöja oss med att beteckningen dyslexi är oskarp och ganska dåligt definierad. Men så är det faktiskt med åtskilliga begrepp av betydande social, medicinsk eller samhällsrelaterad vikt. Tag t.ex. fetma, alkoholism, fattigdom, psykisk ohälsa och dålig arbetsmiljö. När är man alltför fet? Var går gränsen för missbruk? I alla de här fallen har vi diffusa gränzoner. Dessutom betingas gränzoner av sociala och kulturellt bestämda normer. Existensen av sådana oklara och varierande zoner föranleder oss knappast att överge begreppen. De tydliga fallen är ändå uppenbara för alla. På samma sätt är det med dyslexi. Gränzoner är inte tillräcklig anledning att överge termen. Samtidigt måste forskningen gå vidare i sökandet efter förklaringar och symptom som kan leda fram till en tydligare avgränsning av fenomenet dyslexi.

Hundra år av forskning och en massiv praktisk pedagogisk erfarenhet har visat att det finns individer med normal allmän inlärningsförmåga och gott förstånd, med normal fysisk och psykisk utveckling, med normala sinnesfunktioner och med goda skolförhållanden och välutbildade lärare som ändå har stora svårigheter att lära sig läsa och skriva. Man blir överraskad av detta, eftersom alla grundförutsättningar för god inläring tycks föreligga. I nästan varje skolklass finns det dyslektiska elever. Man räknar med att mellan fem och tio procent av befolkningen har en så stark dyslektisk disposition att de får allvarliga problem med skriften.

Under det senaste årtiondet har forskningen om dyslexi varit livlig runtom i världen utan att man kunnat se något riktigt klart genombrott (en översikt ges i Høien & Lundberg, 1991). Oklarheterna är fortfarande mycket stora. En sak som de flesta dyslexiforskare ändå tycks vara ense om numera är att de primära problemen tycks ligga på ordnivå - förmågan att snabbt och säkert identifiera skrivna ord och att stava ord

korrekt. Dessa svårigheter med ord får i många fall sekundära konsekvenser på så sätt att läsförståelsen blir sämre, vokabulären utvecklas långsammare eftersom läsandet blir av mindre omfattning, den allmänna inlärnigen i skolan blir sämre eftersom kunskapen ofta är textbaserad, läslusten minskar eftersom ordavkodningen är ansträngande och osäker (det är som att cykla i motvind) - kort sagt, eleven är inne i en ond cirkel.

För att få flyt och säkerhet i ordavkodningen krävs omfattande övning, många möten med skrivna ord. Man kan strängt taget bara lära sig läsa genom att läsa. Men den dyslektiske eleven undviker att läsa. Därmed minskas ytterligare möjligheten att utveckla en automatiserad ordavkodning. Den onda cirkeln fördjupas. Skillnaden i omfattningen av den frivilliga läsningen mellan lässvaga och goda läsare är redan i årskurs 2 enorm. Den nationella utvärderingen i Sverige samt data från en stor internationell undersökning av läskunnighet (IEA) visar att de duktiga läsarna går till biblioteket, slukar böcker och läser tidningar i en omfattning som är mångfaldigt större än vad som gäller för de dåliga läsarna.

Dyslexi och socio-emotionell anpassning

Till följd av det tidiga misslyckandet på ett socialt viktigt område kommer dyslektikernas onda cirkel också att innefatta socio-emotionella problem och en försämrad självbild, vilket ytterligare bidrar till att blockera inlärnigen, passivisera eleven och förhindra utvecklingen av metakognitiva strategier (dvs. att övervaka, planera och reflektera över sitt eget tänkande).

Leder läs- och skrivsvårigheter till sociala och emotionella problem eller är det så att sociala och emotionella problem gör det svårt att lära sig läsa och skriva? Vad kommer först, hönan eller ägget? Det finns inga entydiga data som ger oss svar på frågan. Men åtminstone en undersökning närmar sig problemet. Pennington m.fl. (1993) studerade tre grupper av elever: En grupp uppvisade rena dyslektiska symptom utan att ha emotionella störningar. De var välanpassade och ganska stillsamma elever som förde sin kamp med bokstäverna utan stort oväsen. En annan grupp elever betecknades som elever med ADHD (attentional deficit with hyperactivity disorder). De hade stora koncentrationssvårigheter,

kunde inte sitta stilla, var störande och stökiga i klassrummet. Däremot hade de inga särskilda svårigheter med skriften. En tredje grupp hade både ADHD-symptom och svårigheter med skriften.

Grupperna testades med två typer av test: Fonologiska test (t.ex. läsning av nonsensord, rimuppgifter, hemliga språk och fonemsegmentering, dvs. att dela upp ord i ljud) samt Exekutiva test (t.ex. koncentrationssuppgifter, uthållighet, vaksamhet, noggrannhet).

Icke oväntat visade det sig att den rena dyslexigruppen presterade dåligt på de fonologiska uppgifterna men klarade sig bra på de exekutiva. För den rena ADHD-gruppen var det tvärtom. Den kritiska frågan var nu hur blandgruppen skulle bete sig. Det visade sig att den gruppen hade samma mönster som den rena dyslexigruppen.

En rimlig tolkning av detta resultat är att blandgruppen hade utvecklat sina socio-emotionella störningar som en konsekvens av de dyslektiska problemen. Bristen på koncentration, stökigheten och aggressiviteten var tydligen inte »äkta« ADHD-störningar kopplade till störningar i hjärnfunktioner. Innan man drar alltför klara slutsatser om orsak och verkan här, bör man avvakta flera liknande undersökningar, helst med en uppläggnings där man kan följa elever över lång tid.

Att tidigt misslyckas på ett så högt värderat område som skriftspråket kan således leda till allvarliga konsekvenser. Som vi redan nämnt riskerar en del barn att snabbt gå in i onda cirklar där nederlag föder nya nederlag. Möjligheterna till god inläring minskar i takt med elevens självdestruktiva försök att undvika skriftspråket. En del elever blir trotsiga, bråkiga, aggressiva, okoncentrerade. Rent antisociala beteenden är inte ovanliga. I en del fall blir risken uppenbar för en kriminell karriär.

I några svenska undersökningar (Alm & Andersson, 1995; Levander, Jensen & Svalenius (1996) av fängvårdsklientel visade man att en stor del av de svenskspråkiga intagna hade allvarliga problem med läsning och skrivning (ca 65 procent). För 60 procent av fångarna låg rättstavningsförmågan under genomsnittet för årskurs 4. I en amerikansk undersökning (Newman m.fl., 1994) uppskattades att 75 procent av fängvårdsklientelet hade allvarliga läs- och skrivsvårigheter.

Naturligtvis är inte läsproblemen ensamma huvudorsaken till kriminalitet. En rad andra faktorer är inblandade. Men läsproblemen kan onekligen vara en starkt bidragande faktor i en del fall. Man kan dessutom anta att läs- och skrivproblem utgör allvarliga hinder för återanpassning till ett samhälls- och yrkesliv som ställer allt större skriftspråkliga

krav. Ett viktigt inslag i rehabiliteringsarbetet skulle således kunna vara att de intagna fick effektiv hjälp att förbättra sin läs- och skrivförmåga. Newman m.fl. (1994) refererar till flera studier som påvisar att sådana utbildningsinsatser påtagligt minskar återfallsrisken (se också Brier, 1994). Vi ska senare återkomma till denna fråga. Men först måste vi ta upp något av de ökade krav som ställs på människors skriftspråkliga kompetens i ett informationssamhälle.

Kraven på vuxnas läsfärdigheter

Ett viktigt mål för modersmålsundervisningen i svensk skola är att eleverna efter grundskolan ska kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur, saklitteratur och dagstidningarnas artiklar i allmänna ämnen med god förståelse. Vi vet emellertid inte hur stor andel av den vuxna befolkningen i Sverige som klarar av detta krav. Studier i USA, Australien, Canada och Danmark tyder på att alltför många vuxna inte skulle klara av den svenska grundskolans mål.

I följande lista ges exempel på läsuppgifter som kan betraktas som minimalt nödvändiga för att man ska kunna överleva i ett modernt samhälle. Listan skulle kunna göras mycket längre och ligga till grund för en bedömning av hur stor andel av befolkningen som inte ens klarar de mest elementära läskraven. För närvarande vet vi emellertid ganska litet om detta. Det gäller att

- läsa vägskyltar
- läsa tidtabeller för buss/tåg/flyg/båt
- läsa etiketter på varor
- läsa anvisningar för mediciner
- läsa monteringsanvisningar
- läsa meddelanden och tillkännagivanden från myndigheter och organisationer
- läsa textremsor på TV
- läsa sagor för barn
- läsa arbetsinstruktioner
- läsa meddelanden på anslagstavlor
- söka information bland annonser
- slå upp i telefonkatalogen och postnummerkatalogen
- läsa direktori i telefonkatalogen

Kunskapssamhället ställer allt större krav på läsförmågan, krav som vida överstiger det som anges i listan ovan. Människor måste snabbt kunna sätta sig in i nya arbetsuppgifter, hantera nya apparater, kunna bredda sin kompetens och delta i och tillgodogöra sig kontinuerlig fortbildning. De svagaste läsarna sackar efter både i skolan och på arbetsmarknaden.

En undersökning som Arbetsmarknadsstyrelsen i Sverige nyligen genomförde visade en stor överrepresentation av allvarliga läsproblem hos arbetslösa ungdomar (Erlandsson m.fl. 1994; Ingvar m.fl. 1995). Mer än tusen arbetssökande i åldern 17-25 år undersöktes. Närmare en tredjedel läste faktiskt långsammare än genomsnittet i årskurs 4. Var femte arbetssökande hade så allvarliga läs- och skrivsvårigheter att de bedömdes ha stora hinder i arbetslivet. I en kanadensisk undersökning studerade Jones m.fl. (1993) läs- och skrivförmågan hos ca 4 500 arbetslösa vuxna. De fann att 16 procent inte kunde hantera merparten av det skriftliga material som de mötte i vardagslivet. Endast 62 procent bedömdes ha tillräckliga läsfärdigheter.

Människor med många års yrkeserfarenhet kan bli arbetslösa i samband med företagsnedläggning och får erbjudande om utbildning av arbetsmarknadsskäl. Anspråken på läsfärdigheterna kan då vara väsentligt större för att klara utbildningen än för att klara det arbete de hade före arbetslösheten. Läskraven i utbildningssituationen blir en oförutsedd tröskel på vägen tillbaka till arbetslivet.

Elbro m.fl. (1991) har rapporterat om vuxna danskars läsfärdigheter. Man testade läsfärdigheten med sådana texter och sådant material som praktiskt taget alla vuxna kan förväntas möta i samhället och som man måste förstå. Det var berättande texter (t.ex. tidningsreportage), informerande texter, uppställningar (tabeller, scheman, diagram) samt blanketter eller formulär som skulle fyllas i. Ett slumpmässigt urval av 1124 vuxna danskar kontaktades per telefon och intervjuades bl.a. om sina läsvanor och hur de såg på sin egen läsförmåga. En undergrupp på ca 450 personer testades senare med de olika texterna. En ganska stor andel visade sig ha problem. Mer än var tionde hade bara högst hälften av svaren rätt, vilket tyder på allvarliga lässvårigheter. Intressant var också att se hur läsfärdigheten varierade i olika åldersgrupper och på olika utbildningsnivåer. Andelen dåliga läsare blev större i de äldre åldersgrupperna. Låg utbildningsnivå hade också en avgörande betydelse.

Vilka krav som kan ställas på funktionell läsförmåga går inte enkelt att

fastslå i absoluta termer. Det är i hög grad en relativ fråga. De professionella kraven på läsförmågan hos en hög jurist i hovrätten är naturligtvis mycket högre än för städerskan på juristens kontor. Å andra sidan kan städerskan ha mer avancerade skönlitterära vanor på sin fritid än juristen. En som genomför seriösa sökningar i databaser på Internet behöver snabb, säker och automatiserad färdighet i ordavkodning, medan en som spelar enklare datorspel kan klara sig utan egentlig läsförmåga.

Hursomhelst vet vi alldeles för litet om hur olika vuxengrupper klarar olika läskrav. Just nu pågår emellertid en stor internationell jämförande studie »International Adult Literacy Study«. Man vill få fram beskrivande data om vuxnas läs-, skriv- och räknefärdigheter och jämföra läget i olika länder. För närvarande deltar Sverige, USA, Canada, Tyskland, Frankrike och Nederländerna i projektet. Norge och Danmark överväger att gå in men har ännu inte fattat formella beslut (juni 1995).

Läsning på arbetsplatser

En omfattande genomgång av forskningen om »workplace literacy« ges i Sticht (1988). I en lång rad studier från 1970-talet och framåt har Sticht och hans medarbetare jämfört hur personal i det amerikanska försvaret presterar på allmänna lästest i skolan och hur de klarar de mer specifika läsuppgifter de ställs inför på arbetsplatsen. Inte oväntat fann de att ju högre en persons prestation på de allmänna lästesten var desto bättre klarade de arbetsplatsläsningen. Korrelationer på 0,60 - 0,80 var typiska. Personer med specialkunskaper inom något område, t.ex. bilreparationer, läste bättre på detta område än personer utan sådana specialkunskaper. Det här stämmer väl med den hierarkiska faktormodell för läsfärdigheten som föreslagits av Lundberg och Rosén (1995). Man kan således räkna med en allmän, överordnad läsfaktor samt mer domän-specifika faktorer.

Mikulecki och Diehl (1980) undersökte 35 olika civila arbeten och fann arbetare och andra individer i lägre befattningar som läste avsevärt bättre när det gällde yrkesrelaterat material jämfört med mer allmänt material. Personer i mer kvalificerade befattningar läste också yrkesrelaterat material bättre, men här var skillnaden inte lika dramatisk. Hög läsfärdighet kan uppenbarligen utvecklas inom speciella domäner, även om

med hög allmän läsförmåga är emellertid att den tycks vara brukbar över en rad olika områden. Det är fråga om en slags rostfri färdighet som är tillämplig i nya sammanhang. Arbetslivet blir allt mindre statiskt. Därför blir de allmänna färdigheterna alltmer kritiska.

Individer med hög allmän läsförmåga tycks också använda sin förmåga oftare i arbetssituationer (Sticht, 1975). De läser manualer, arbetsbeskrivningar och anvisningar och blir därmed mer effektiva och produktiva i sitt arbete.

Man får emellertid inte dra den slutsatsen att personer med låg läsförmåga alltid har svårt att fungera i ett arbete. Många jobb utförs i arbetsgrupper. Reder och Green (1985) har beskrivit hur en del lässvaga vuxna kan uppvisa stor social skicklighet. De deltar aktivt i diskussioner och förhandlingar om innebörden av skriftliga meddelanden och anvisningar som sänds ut. Genom erfarenhet och förstånd kan de inse de framtida konsekvenserna av meddelandet och konstruktivt bidra till fördjupade tolkningar. När allt kommer omkring finns ju inte innebörden i en skrift nedlagd i skriften själv utan är ett resultat av en social tolkningsprocess. Här kan även en lässvag individ göra betydelsefulla insatser.

Socialt skickliga lässvaga på arbetsplatser kan också klara sig bra genom att de skaffar sig »literacy helpers«, personer som rycker ut och hjälper till så fort ett skriftproblem uppstår. I en arbetsgrupp kan en medlem ha särskilda tekniska kvalifikationer i att läsa högt för de andra eller i att stava korrekt, en annan kan ha funktionell kunskap om hur man bör uttrycka sig i en viss typ av kommunikation, t.ex. ett affärsbrev, en tredje kan ha särskild känslighet för sociala konsekvenser och innebörder av ett meddelande. Tyvärr uppmärksammas inte läsandets sociala sida särskilt mycket i undervisningen av elever med lässvårigheter.

Läsandets sociala dimension, särskilt vid funktionell läsning på arbetsplatsen, kan i viss mån förklara varför många individer med svag läsförmåga, åtminstone som den mäts med standardiserade test, i själva verket kan klara sig riktigt bra till och med i sammanhang där läskraven är så höga att man borde ha befarat ett stort misslyckande. Mikulecki och Diehl (1980) visade t.ex. att läsmaterial på en arbetsplats kunde ha en läsbarhetsnivå som låg avsevärt över en anställds läsförmåga (enligt test) och ändå kunde materialet användas på ett framgångsrikt och produktivt sätt genom den sociala interaktionen. Därtill kommer att man kan äro upp sig på ett socialt område som ett exempel på detta. I

återkommer med hög frekvens och genom att man är djupt förtrogen med den verklighet som skriften refererar till.

Den komplicerade dynamiken i relationen mellan individuella förutsättningar och yttre krav på arbetsplatsen kan illustreras av följande fall. I en svensk processindustri för tillverkning av pappersmassa infördes en omfattande datorisering av produktionen. Arbetarnas roller förändrades radikalt. Tidigare hade de gått omkring i fabriken, vridit på rattar, öppnat ventiler, samlat in prov etc. Nu kunde de sitta i ergonomiskt välutformade stolar och övervaka processerna på en dataskärm och skriva in kommandon när datorn gav besked om förändringar som krävde ingripanden. Trots den minskade fysiska belastningen i arbetet var det flera arbetare som sjukskrev sig för svåra ryggsmärtor. Företagsläkaren (Knutsson, 1987) ifrågasatte inte att de sjukskrivna verkligen hade ont i ryggen, men han misstänkte att den nya arbetssituationen kunde inrymma nya och oväntat höga krav på en del anställda. Vid en närmare undersökning av läsförmågan hos de anställda fann han att många av de sjukskrivna hade betydande lässvårigheter. I de nya arbetsuppgifterna ingick att snabbt och säkert läsa meddelanden på skärmen och knappa in kommandon på tangentbordet. För flera arbetare var dessa krav på läsning för höga. De fick anstränga sig orimligt, de var rädda att göra fel och att inte hinna med. Att en sådan mental överbelastning kan resultera i muskelspänningar som sedan ger upphov till ryggsmärtor är kanske inte så märkligt.

Kan man avhjälpa läsproblem hos kriminella ungdomar?

Eftersom det uppenbarligen är en stark korrelation mellan kriminellt beteende och tillkortakommanden i skolan och i utbildning, skulle man kunna tänka sig att en väg ut ur kriminaliteten kunde vara en tillrättalagd specialundervisning som hjälpte individerna att uppnå en mer godtagbar kompetensnivå i grundläggande färdigheter, särskilt läsning och skrivning. Men korrelation är inte detsamma som orsak.

Vi får vara försiktiga med att se lässvårigheterna bland kriminella som en viktig orsak till asocialt beteende. Å andra sidan är det uppenbart att en anpassning till samhället i hög grad kräver skriftspråklig kompetens. Utan sådan kompetens kommer anpassningsprocessen att bli ofantligt

mycket svårare. Läskunnighet borde kunna bidra till att återfallsrisken minskar.

Och även en liten minskning av denna risk kan innebära stora samhällsekonomiska vinster.

Frågan är nu om man på relativt kort tid kan ge kriminella ungdomar med allvarliga läs- och skrivsvårigheter en undervisning som utvecklar deras kompetens till en godtagbar nivå. Några enkla vägar finns sannolikt inte.

Myten om en »quick fix«

Som vi har sett läser personer med dyslektisk läggning långsamt, mödosamt och med många fel. Ordavkodningen är långt ifrån automatiserad. En flytande, snabb och säker läsning är i själva verket en oerhört avancerad färdighet som tagit lång tid att utveckla. Så långt upp som i grundskolans senare årskurser pågår fortfarande en viss utveckling av automatiseringen hos »normala« elever. En typisk elev i årskurs 5 läser kanske en million ord per år. Av dessa kan 16 - 24 000 ord vara helt nya och okända. Det är på basis av sådana enorma doser av ordmöten som automatiseringen så småningom drivs mot en asymptot-nivå. Därtill kommer förtrogenheten med skriftspråkets speciella syntax och ordvändningar, texters strukturella uppbyggnad, spatiala konventioner etc.

Mot den bakgrunden förefaller det helt orimligt att man på något enkelt sätt skulle kunna klara av läs- och skrivsvårigheter hos ungdomar och vuxna. Det finns tyvärr inga genvägar till skriftspråkliga färdigheter. En undervisningsinsats på 30 - 60 timmar brukar anses vara realistisk. Men det är i själva verket helt otillräckligt i de flesta fall. Ungdomar och vuxna med lässvårigheter har ofta utvecklat en negativ självbild, de är fyllda av ängslan och oro inför sina misslyckanden med skriften och uppfattar sig själva som »dumma« och oförmögna att lära sig något. En viktig del av det pedagogiska arbetet kommer då att handla om att hjälpa eleverna att uppnå en mer positiv självbild och ett större kognitivt mod. Därtill blir det absolut nödvändigt att väcka elevens lust till läsning. Det är osannolikt att man kan komma tillrätta med läsproblemen om man inte ägnar avsevärd uppmärksamhet åt motivationella frågor. Den rådande överbetoningen av kognitiva och lingvistiska problem missar något mycket väsentligt i inlärningsprocessen.

En av läsforskningens främsta företrädare, Jeanne Chall vid Harvard, framhåller att

if reading is seen as a broad, developing process in adults as in children, it requires more than a few weeks or months of intense instruction. To reach a stage of literacy that is of use for work, citizenship and one own's personal needs - and for continued learning from print - considerably more time for learning and practice is needed.

(Chall, 1987, s. 73)

Den forskning som finns om effekten av läsundervisning för vuxna dyslektiker är föga omfattande. Men de få studier som finns tyder inte på att en »quick fix« är möjlig. Gold (1984) rapporterade om läsundervisning för fängelseinbörda, där de som påbörjade programmet läste på en nivå som motsvarande tredje eller fjärde årskursen. Några egentliga framsteg kunde inte påvisas.

Men det finns ändå några positiva rapporter i forskningslitteraturen. Kitz och Nash (1992) utvärderade ett sommarprogram på åtta veckors intensiv träning för vuxna dyslektiker. Programmet inrymde åtskilliga övningar med fonologiska inslag. Systematisk undervisning om den alfabetiska koden och procedurer för sammanljudning ingick också. Fokuseringen på de mer elementära aspekterna på läsning hindrade inte att man kunde notera mycket påtagliga effekter på läsförståelsen.

Den optimism som Kitz och Nashs studie kan väcka får ytterligare förstärkning av en undersökning av ungdomsbrottslingar (Simpson m.fl. 1992) där man kunde visa att intensiv undervisning enligt Orton-Gillingham-metoden (multisensorisk ljud- och kodinriktad undervisning) hade en klart positiv effekt, medan konventionell läsundervisning inte gav någon märkbar effekt. Guyer och Sabatino (1989) fann också att fonologiskt inriktad träning var effektiv för dyslektiker. I Sverige har Witting (1994) visat att en kodinriktad undervisning har positiv effekt för universitetsstudierande med läs- och skrivsvårigheter. Hon betonar dock att det krävs en långvarig och intensiv undervisningsinsats.

Det är intressant att notera att en del positiva behandlingsresultat uppnåtts med kriminella. Det kan till en del hänga samman med att de gick in i en mycket tidig kriminell karriär med sporadisk och försummad skolgång som konsekvens. Läsproblemen skulle i sådana fall inte ha dyslektisk prägel. Därmed skulle möjligheter till framgångsrik reparation av de tidigare skolbristerna föreligga. En annan tolkning skulle vara att den restriktiva fängelsemiljön skulle skapa yttre garantier för intensitet, hög träningsfrekvens och varaktighet i behandlingsinsatsen, vilket också

skulle kunna ha gynnsam inverkan på dyslektiker.

Att det också går att träna upp läsförståelsen hos dyslektiker demonstrerades av Spring och Prager (1992) som gav dyslektiska collegestudenter särskild undervisning i att följa »röda trådar« i sakframställningar, att följa ett tankeförlopp och fånga in huvudidéerna (»train-of-thought«). Träningen pågick under en termin. De fick systematiskt lära sig att binda ihop olika tankeenheter i en text, att associera till vad de visste förut samt att uppmärksamma och identifiera de viktigaste utsågorna i en text.

Programmet gav positiv effekt utom för dyslektiska studenter med låg verbal förmåga. Det sista påminner oss om att man inte kan betrakta dyslektiker som en homogen grupp. Normalfallet i behandlingsundersökningar är nog att somliga individer svarar positivt på insatserna medan andra är svårare att påverka.

Även Rich och Shepherd (1993) kunde demonstrera positiva effekter av en förståelseinriktad undervisning av dyslektiker. Men inriktningen var annorlunda än i tidigare studier. Nu betonades särskilt två metakognitiva strategier för läsförståelse: att ställa frågor om texten till sig själv och att ge en sammanfattning av det man läst. För en del individer räckte det med att få träning i frågestrategier för att en positiv effekt skulle uppstå. Det viktigaste med den metakognitiva träningen kanske är att den passiva hållningen till texter bryts.

Sticht och Mikulecki (1984) visade att inläringen av läsfärdigheter blir mycket snabbare och bättre i program där man integrerar läsundervisningen med yrkesutbildning jämfört med program för allmän läsutveckling. Anmärkningsvärt nog kunde man också visa att denna yrkesinriktade läsundervisning hade positiv effekt också på den allmänna läsförståelsen. Å andra sidan hade allmänna program ingen positiv effekt på den yrkesrelaterade läsningen.

En viktig fråga i den internationella debatten om vuxenundervisningen har gällt om läsundervisningen ska vara funktionellt inriktad med syfte att göra individen produktiv på arbetsplatsen för att därmed befrämja den ekonomiska utvecklingen (för individen, företaget och samhället) eller om det ska handla om att ge människor värdighet, frigörelse, självkänsla och inflytande. Det är möjligt att Sticht och Mikulecki tillgodoser båda målen.

En del amerikanska försök att ge specialundervisning till ungdomskriminella har som vi sett inte varit särskilt uppmantrande. En av de

mest omfattande undersökningarna var det s.k. LD/JD projektet från 1976 (Dunivant, 1984; Kailitz & Dunivant, 1986). Ett större antal ungdomskriminella fördelades slumpvis på två grupper, en behandlingsgrupp och en kontrollgrupp. I behandlingsgruppen fick ungdomarna 150 timmar individualiserad specialundervisning (fyra sessioner i veckan om 50 minuter vardera under ett år) vilket måste betraktas som en respektabel dos av behandling. Men det skulle visa sig att frånvaro och avhopp från programmet reducerade den genomsnittliga undervisningstiden till bara 32 timmar (ca två sessioner i veckan i sex månader). Verksamheten bedrevs inte på institution utan i kommuner där ungdomarna vistades i frihet. Resultatet var nedslående. Behandlingsgruppen uppvisade inte någon signifikant bättre utveckling i läsning och matematik jämfört med kontrollgruppen som inte fått någon undervisning. Inte heller kunde man visa någon förbättring i förhållande till kontrollgruppen när det gällde attityder till utbildning, självrapporterad brottslighet och registrerade återfall i brott. Det dystra utfallet kanske till en del kan förklaras med de ganska sporadiska behandlingsinsatser som många i experimentgruppen kom att åtnjuta.

I en senare studie (Simpson m.fl. 1992), förbättrades försöksuppläggningsen. Nu satsade man enbart på läsundervisning. Man valde också ett specifikt program för denna undervisning, det s.k. Orton-Gillingham-programmet, som är väldefinierat och innefattar ett antal tydliga steg. Inriktningen är på grundläggande träning i den alfabetiska koden och språkets ljudsystem. Programmet har varit föremål för ganska omfattande forskning och uppfattas allmänt som ett välfungerande specialpedagogiskt program, i synnerhet för mycket svaga läsare.

Det första programmet genomfördes med ungdomar i frihet, vilket ledde till omfattande frånvaro och många avhopp. Nu genomförde man i stället verksamheten på institutioner. Sammanlagt 116 intagna på två institutioner i åldern 13-18 år fördelades slumpmässigt på två undergrupper, en behandlingsgrupp och en kontrollgrupp. Samtliga var diagnosticerade som dyslektiker enligt konventionella definitioner (bl.a. diskrepans mellan IQ och läsnivå).

Behandlingsgruppen fick läsundervisning enligt Orton-Gillingham-metoden under 90 minuter per dag. I genomsnitt kom man att hinna med sammanlagt 50 timmars effektiv undervisning, vilket fortfarande är ganska litet men ändå avsevärt mer än i den förra studien.

I läsutvärderingen utvärderades som följande: Läsning av texter, läsning av

mätning innan programmet kom i gång till en mätning efter genomfört program. Kontrollgruppens elever mättes också vid dessa tillfällen. Utvecklingen blev signifikant bättre i behandlingsgruppen. Efter ett år var dessutom återfallsfrekvensen signifikant lägre i behandlingsgruppen. Ju större förbättring pojkarna i behandlingsgruppen hade uppvisat desto mindre blev risken för återfall. Behandlingseffekten blev också starkare ju längre tid som behandlingen varade. Vid en behandling som kom att omfatta mindre än 25 timmar uteblev i allmänhet effekterna helt («no quick fix»).

Uttryckt i rent ekonomiska termer beräknade Simpson m.fl. att en satsning på ett läsundervisningsprogram av det slag som använts i projektet skulle för varje satsad dollar ge ett utbyte av 1,75 dollar, vilket sannoligen inte är en dålig avkastning. Kalkylen byggde på att samhällskostnaderna vid ett återfall hade beräknats.

Enligt Kazdin (1988) karakteriseras effektiv intervention av att det insatta programmet har styrka eller potens, dvs. tillräcklig frekvens, hög intensitet, god struktur samt avgränsad och väldefinierad behandlingskontext. Den restriktiva, kontrollerade institutionsmiljön skulle således här ha varit en fördel.

Trots projektets lovande resultat behöver emellertid en rad frågor bli ytterligare belysta. Vad är det för faktorer i övrigt som gör att behandlingen får särskild god effekt för en del individer? Vilken roll spelar individens attityd till förändring? Måste de språkliga och metaspråkliga funktionerna ha uppnått en viss nivå? Kan man förutsäga vilka individer som når framgång och vilka som misslyckas? Vilken behandling skulle vara lämplig för individer som inte reagerade positivt på den intervention som sattes in här?

Hur ser problemen ut bland ungdomar med invandrarbakgrund? Hur kan man kombinera undervisning i grundläggande färdigheter med social träning, utveckling av reflekterande förmåga och mer yrkesinriktad utbildning?

Även om vi fortfarande vet alldeles för litet om många viktiga aspekter på de utsatta ungdomarnas socialisation, förefaller det strategiskt riktigt att låta läs- och skrivinläringen bli ett dominerande inslag i den pedagogiska verksamheten för många ungdomar.

Referenser

- Alm J. & Andersson J. (1995) *Läs- och skrivsvårigheter på kriminalvårdsanstalter i Uppsala län*. Uppsala: AMI.
- Brier N. (1994) »Targeted treatment for adjudicated youth with learning disabilities«, *Journal of Learning Disabilities*, 27, 215-222.
- Chall J. S. (1987) »Developing literacy... in children and adults«. I: D. Wagner (red.), *The future of literacy in a changing world* (Vol 1) London: Pergamon.
- Dunivant N. (1984) *Improving academic skills and preventing delinquency of learning-disabled juvenile delinquents: Evaluation of the ACDL remediation program*. Williamsburg VA: National Center for the State Courts.
- Elbro C., Møller S. & Nielsen E.M. (1991) *Danskernes læseferdigheder. En undersøgelse af 18-67 åriges læsning af dagligdags tekster*. København: Undervisningsministeriet.
- Erlandsson M., Hansson R., Lindgren M & . Stenmark, R. (1994) *Dyslexi-projektet i Oskarshamn*. Oskarshamn: AMI.
- Gold P.C. (1984) *Literacy training in penal institutions*. Paper presented at the National Conference on Adult Literacy. Washington DC.
- Guyer B.P. & Sabatino D. (1989) »The effectiveness of a multisensory alphabetic phonetic approach with college students who are learning disabled«, *Journal of Learning Disabilities*, 22, 430-434.
- Høien T. & Lundberg I. (1991) *Dyslexi*. Oslo: Gyldendal.
- Ingvar D., Lindgren M. & Stenmark R. (1995) »Arbetslöshet och dyslexi«, *Arbetsmarknad och arbetsliv*, 1, 45-56.
- Jones S. m. fl. (1993) *Reading, but not reading well – reading skills at level 3*. Ottawa: National Literacy Secretariat.
- Kailitz I. & Dunivant N. (1986) "The relationship between learning disability and juvenile delinquency: Current state of knowledge", *RASE*, Vol 7 s. 18-26.
- Kazdin A. (1988) *Child psychotherapy: Developing and identifying effective treatments*. New York: Pergamon Press.
- Keilitz I. & Dunivant N. (1986) »The relationship between learning disability and juvenile delinquency: Current state of knowledge«, *RASE*, 7, 18-26.
- Kitz W.R. & Nash R.T. (1992) »Testing the effectiveness of the project success summer program for adult dyslexics«, *Annals of Dyslexia*, 42, 3-24.
- Kitz W.R. & Tarver S.G. (1989) »Comparison of dyslexic and nondyslexic adults on decoding and phonemic awareness tasks«, *Annals of Dyslexia*, 39, 196-205.
- Knutson A. (1987) *Konsekvenser av läs- och skrivsvårigheter vid datorisering*. Stockholm: MDA-rapport 1987:13.
- Levander S., Jensen J. & Svalenius H. (1996) "Psukiska störningar är vanliga bland fängelseintagna", *Läkartidningen* (under tryckning).
- Lundberg I. & Rosén M. (1995) *Two-level structural modeling of reading achievement as a basis for evaluating teaching effects*. Paper presented at the AERA meeting in San Francisco, April, 1995.
- Mikulecki L. & Diehl W. (1980) *Job literacy*. Bloomington: Reading Research Center, Indiana University.
- Newman A., Lewis W. & Beverstock C. (1994) *Prison Literacy: Implications for program and assessment. Connections*. National Center on Adult Literacy, University of Pennsylvania.

- attention deficit hyperactivity disorder versus reading disability», *Developmental Psychology*, 29, 511-523.
- Reder S.M. & Green K.R. (1985) *Giving literacy away: An alternative strategy for increasing adult literacy development*. Portland, OR: Northwest Regional Education Laboratory.
- Rich R. & Shepherd M.J. (1993) »Teaching text comprehension strategies to adult poor readers«, *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 5, 387-402.
- Sarnecki J. (1991) *Ungdomarna på institutionerna. Uppföljning av § 12-vården*. Stockholms läns landsting, Delrapport 2.
- Simpson S.B., Swanson J.A. & Kunkel K. (1992) »The impact of an intensive multisensory reading program on a population of learning disabled delinquents«, *Annals of Dyslexia*, 42, 54-66.
- Spring C. & Prager J. (1992) »Teaching community-college students to follow the train of thought in expository text«, *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 4, 33-54.
- Sticht T.G. (1975) *Reading for working: A functional literacy anthology*. Alexandria VA: Human Resources Research Organization.
- Sticht T.G. (1988) »Adult literacy education«, *Review of Research in Education*, 15, 59-96.
- Sticht T.G. & Mikulecki L. (1984) *Job-related basic skills: Cases and conclusions*. Columbus OH: National Center for Research in Vocational Education, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Witting M. (1994) *Studenters arbete med att övervinna läs- och skrivsvårigheter*. Linköping: Linköpings universitet, Utbildningsbyrån.