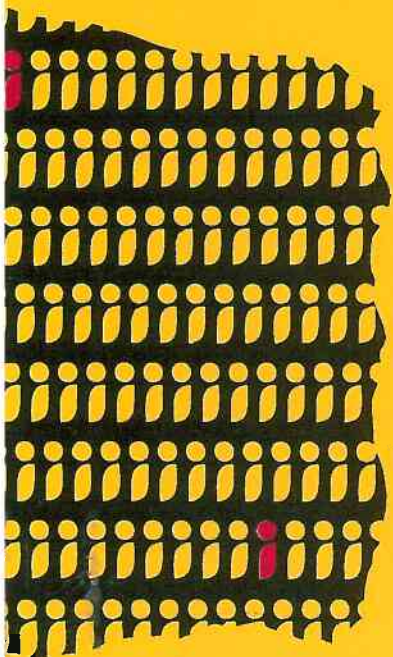


Kommunikativ pedagogik och särskilda ungdomshem

**Per Gerrevall
Håkan Jenner
(red)**



Statens
institutions
styrelse SiS
FOU

Forskningsrapport nr 2 2001

Kommunikativ pedagogik och särskilda ungdomshem

Per Gerrevall och Håkan Jenner (red)

Presentation av forskargruppen

Lena Fritzén; fil dr i pedagogik. Fokuserar frågor om didaktiska villkor och möjligheter.

Christer Fritzell; professor och ämnesföreträdare i pedagogik med didaktisk inriktning. Ansvarar för den vetenskapliga grunden avseende didaktiska frågeställningar.

Per Gerrevall; fil dr i pedagogik. Projektledare.

Christer Jacobson; fil dr i psykologi. Fokuserar frågor om läs- och skrivsvårigheter.

Håkan Jenner; professor i pedagogik med inriktning mot ungdoms- och missbrukarvård. Projektledare.

Ingvar Lundberg; professor emeritus vid Psykologiska institutionen, Göteborgs universitet. Ansvarar för den vetenskapliga grunden avseende läs- och skrivproblematiken.

Leif Nilsson; doktorand i pedagogik. Fokuserar frågor om verksamhetsutveckling.

Idor Svensson; fil lic i psykologi. Fokuserar frågor om läs- och skrivsvårigheter.

Ingemar Svensson; doktorand i pedagogik. Medverkar med resultat från ett annat forskningsprojekt avseende kompetensutveckling.

Förord

Statens institutionsstyrelse, SiS, svarar för planering, ledning och drift av särskilda ungdomshem och LVM- hem. En viktig uppgift för SiS är att följa upp och utveckla vården samt att initiera och stödja forskning inom området. Ett sådant område är skolverksamheten vid särskilda ungdomshem.

Att få skolundervisning under vistelsen på särskilda ungdomshem är av stor betydelse för ungdomar, av vilka många har misslyckats med sin utbildning. En reparerad skolgång kan innebära nytt självförtroende och nytt framtidshopp för de ungdomar som finns på SiS institutioner. Den roll som skolan spelar i verksamheten motiverar även forskning kring pedagogiska frågeställningar.

I denna rapport redovisas resultat av SiS-finansierad forskning som bedrivits på pedagogiska institutionen vid Växjö universitet. Forskarna har studerat villkoren och möjligheterna för en pedagogik byggd på öppenhet och kommunikation mellan lärare och elever, mellan skol- och behandlingsverksamhet. En fråga som genomsyrar rapporten är om villkoren – med relativt små elevgrupper, oftast bra lokaler, ett begränsat antal lärare som kan forma lärarlag samt behandlingspersonal som en viktig resurs – tas till vara på ett optimalt sätt. En slutsats som forskarna drar är att det finns mycket som kan vidareutvecklas. De ger också exempel på hur man kan utforma pedagogiken så att man både uppfyller läroplanens kunskapsmål och tar hänsyn till elevernas speciella förutsättningar att nå målen. Forskarna lyfter fram det förhållandet att det ofta är behandlingen och inte skolverksamheten som har det ideologiska företrädet, och prövar tanken att den totala verksamheten istället skulle kunna ses som ett pedagogiskt arbete utifrån läroplanens övergripande mål att fostra demokratiska människor som i olika avseenden är rustade att ta ansvar för sin egen fortsatta utveckling.

Flera allmängiltiga pedagogiska problem ställs på sin spets inom ungdomsvården. Vi hoppas att rapporten kan ge näring åt diskussion i frågan och att de bilder som formats i rapporten kommer att kompletteras av andra, vilka i sin tur ger näring åt ytterligare diskussion.



Sture Korpi
Generaldirektör



Vera Segraeus
FoU-direktör

Innehållsförteckning

Förord	3
Inledning	5
Av Per Gerrevall och Håkan Jenner	
Pedagogik och skola på de särskilda ungdomshemmen – en översikt	10
Av Per Gerrevall och Håkan Jenner	
Förarintyg på sjön – om pedagogikens möjligheter på särskilda ungdomshem	31
Av Lena Fritzén	
”Det gemensamma projektet” – om utredningsarbete på kommunikativa grunder	44
Av Lena Fritzén	
Läsproblem bland elever på särskilda ungdomshem	59
Av Idor Svensson, Christer Jacobson och Ingvar Lundberg	
Kompensatoriska åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter	78
Av Christer Jacobson, Idor Svensson och Ingvar Lundberg	
Villkor för kompetens- och verksamhetsutveckling	91
Av Leif Nilsson och Ingemar Svensson	
Skola och behandling som pedagogisk kommunikation	109
Av Christer Fritzell	
Avslutande reflektion	123
Av Per Gerrevall	
Referenser	141
Bilaga: Tekniska hjälpmedel	145

Inledning

Per Gerrevall och Håkan Jenner

I denna rapport – som är en slutrapport från forskningsprojektet *Pedagogikens villkor och möjligheter på de särskilda ungdomshemmen* – diskuteras villkor och möjligheter för en kommunikativ pedagogik, med särskilda ungdomshem som belysande exempel. De frågeställningar som fokuseras är i mångt och mycket av generell karaktär, men ställs på sin spets i det här sammanhanget. Forskningen har genomförts med medel från Statens institutionsstyrelses forskningsanslag och har bedrivits av en forskargrupp vid Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.

Vi har haft en kommunikativ inriktning i projektet, vilket ska förstås ur två aspekter. För det första kan den pedagogiska teori som genomsyrat våra insatser härledas till den tyske socialfilosofen Jürgen Habermas kommunikativa handlingsteori. Utgångspunkten är att det i all form av pedagogisk praktik finns en inbyggd konflikt mellan å ena sidan ett strategiskt förhållningssätt som kan sägas vara relaterat till systemets krav på effektivitet, framgång, betyg. Den andra sidan grundas i elevens behov i form av ömsesidighet, samförstånd och förståelse. Dessa uttrycksformer kan bara utvecklas genom kommunikation. I korthet innebär det kommunikativa förhållningssättet att innehållet i undervisningen måste vara angeläget för både lärare och elev, det är ju först då som man egentligen har något att samtala om. Det innebär i sin tur att innehållet i sig är drivkraften. Särskilt viktigt är detta när det handlar om elever som redan misslyckats i den vanliga skolan.

För det andra har vi särskilt intresserat oss för de ungas möjligheter att genom språket delta i kommunikativa handlingar. Det har i debatten förekommit många övertoner exempelvis gällande förhållandet dyslexi och kriminalitet. Ibland har man gått så långt att man sett dyslexi som en orsak till kriminalitet. Vi har försökt tränga lite djupare i problematiken och särskilt granskat ungdomarnas förmåga att läsa och skriva. Vi har således sökt utmana skolverksamhetens ramar för att göra utbildningen och utvecklingen av den kommunikativa förmågan till en på många sätt meningsfull verksamhet.

I rapporten har vi sammanfattat de bilder av den pedagogiska verksamhetens villkor som vi formulerat inom projektet, samtidigt som vi redovisat erfarenheterna av ett par pedagogiska utvecklingsprojekt.

Den pedagogiska verksamhet som studeras är alltså de särskilda ungdomshemmen. Huvudman för dem är Statens institutionsstyrelse (SiS). Det fanns under 1999 sammanlagt 622 platser på de 35 ungdomshemmen i landet, medan den genomsnittliga beläggningen var 550. De omhändertagna ungdomarnas ålder varierar mellan 12 och 21 år. Vårdtiderna varierar mellan några veckor och upp till två år, och

omhändertagandet omprövas var sjätte månad. Under 1999 tillkom också den slutna ungdomsvården med 13 fasta platser (för ungdomar som av domstol dömts till vård istället för fängelse), vilka dock varit överbelagda. Under året var i genomsnitt 15 ungdomar inskrivna, men i december 1999 hade antalet ökat till 36 (SiS, 2000b).

Besluten om placering vid ett särskilt ungdomshem fattas vanligen utifrån LVU (Lagen om Vård av Unga).¹ Socialnämnden inom en kommun ansöker om placering och beslut fattas av länsrätten. Socialnämnden får också besluta att den som är under 20 år omedelbart ska omhändertas. Detta kan ske om det är sannolikt att den unge behöver vård och om man inte kan avvakta rättens beslut beroende på risken för den unges hälsa eller utveckling eller på att den fortsatta utredningen kan allvarligt försvåras eller vidare åtgärder hindras.

Som grund för besluten gäller antingen att miljön utgör en omedelbar fara för den unges hälsa eller utveckling (§ 2) eller att den unge utsätter sin hälsa eller utveckling för en påtaglig risk att skadas genom missbruk av beroendeframkallande medel, brottslig verksamhet eller något annat socialt nedbrytande beteende (§ 3).

För samhället är det en på många sätt tung och svår verksamhet. De ungdomar som slutligen placeras på särskilda ungdomshem har vanligtvis en mycket problematisk förhistoria, där olika åtgärder vidtagits utan att den destruktiva utvecklingen de varit inne i kunnat brytas. I ett mycket känsligt utvecklingsskede i den unges liv, skulle man kunna beskriva placeringen på ett ungdomshem som den yttersta åtgärden.

Ungdomsvården är en kostsam verksamhet. Ekonomiskt omsätter den delen inom SiS verksamhet närmare en miljard kronor (932 milj). Det gör att en årsplats kostar samhället ca 1,5 miljoner kronor. De nya slutna ungdomsvårdsplatserna är än mer kostnadskrävande. En årsplats kostar ca 1,7 miljoner kronor.

Klarar man inte av att inom ramen för ungdomsvården bryta den negativa spiralen, är samhällets möjligheter att åstadkomma en positiv utveckling i det närmaste uttömda.

På SiS särskilda ungdomshem finns två typer av avdelningar; behandlingsavdelningar och akut- och utredningsavdelningar. På akut- och utredningsavdelningar är verksamheten inriktad på att omedelbart bryta ett destruktivt levnadsmönster och utreda vilken vård som passar den unge bäst, medan behandlingsavdelningarna ska erbjuda den vård som man vid utredningen finner vara lämplig. Akut- och utredningsverksamheten tenderar att utgöra en allt större andel av verksamheten. Under 1999 minskade behandling sin andel av vårdtyggen till 65 procent medan akut- och utredning ökade sin andel till 35 procent.

På båda typerna av avdelningar bedrivs en pedagogisk verksamhet – på akut- och

¹De särskilda ungdomshemmen kallas ibland för § 12-hem efter § 12 i LVU, som lyder: "För vård av unga som på någon grund som anges i 3 § behöver stå under särskilt noggrann tillsyn skall det finnas särskilda ungdomshem."

utredningsavdelningarna görs en pedagogisk utredning och på behandlingsavdelningarna ges grundskole-eller gymnasieundervisning.

Vi har i forskningsprojektet intresserat oss för de pedagogiska insatserna som görs inom ungdomsvården – den pedagogiska utredningen och skolverksamheten i anslutning till behandlingsavdelningarna. Vi har i huvudsak koncentrerat oss på grundskoleverksamheten, d v s skolan för ungdomar upp till 16 år.

Forskningsprojektet är inte en utvärdering av skolan på SiS institutioner. Det avser alltså inte att ge svar på frågan om skolan fungerar bra eller dåligt. Det är inte heller en totalundersökning. Vi har valt att diskutera vissa strategiska pedagogiska frågor, vilka förhoppningsvis kan stimulera till fortsatt diskussion. Projektet kretsar kring frågor som:

- Hur ser förhållandet lärande – socialisation ut? (Hur fördelas t ex ansvaret mellan skola och behandling?)
- Hur ser förhållandet teori – praktik ut? (Rör det sig om en strikt uppdelning eller har man integrerat teori och praktik?)
- Hur är elevernas studieförutsättningar i förhållande till ”vanliga” elevers? (Är t ex läs- och skrivsvårigheter och dyslexi ett stort problem?)
- Hur ser förhållandet individ – organisation ut? (Finns det organisatoriska förutsättningar för lärare och annan personal att utveckla pedagogiken?)

Vi har både sökt ge en bild av hur pedagogikens villkor ter sig inom de särskilda ungdomshemmen och sökt förmedla exempel på de möjligheter som vi menar pedagogiken inrymmer. I arvet från ungdomsvårdsskolornas tid finns en uppdelning mellan behandlingsarbetet och skolverksamheten. Vi har inom projektet velat hävda betydelsen av skolverksamheten som en viktig del i ”behandlingen” av den unge och för dennes möjligheter att på ett fruktbart sätt återkomma till och delta i samhällslivet.

I en tidigare rapport med titeln *När skola möter behandling* (Gerrevall & Jenner, red, 1997) diskuteras frågorna. Bland annat konstateras att det sällan förs en ideologisk diskussion rörande den pedagogiska verksamheten och att den ofta tanke-mässigt underordnas behandlingsfilosofin. Vidare konstateras att det ofta finns tydliga gränser mellan behandling och skola och att undervisningens struktur i allt väsentligt liknar den ”vanliga” skolans, med en traditionell uppdelning i skolämnen, korta arbetspass för varje ämne och där varje lärare ansvarar för sin separata del. Helheten går förlorad.

En sammanfattning av innehållet publicerades i tidskriften *Socialt Perspektiv* nr 1/97. Resultaten har även presenterats på två SiS-konferenser, vilka finns dokumenterade i skrifterna *Seminarium om SiS-forskning* (SiS, 1997a) respektive *Det finns inga hopplösa fall* (SiS, 1997b). Resultat från projektet ingår även som en av flera fallstudier i doktorsavhandlingen *Den pedagogiska praktikens janusansikte* (Fritzén, 1998).

Föreliggande rapport är en vidareutveckling av vissa av de tankar och resultat

som presenterades i den föregående rapporten. I ett inledande kapitel av Per Gerrevall och Håkan Jenner ges en övergripande bild av pedagogiken och skolverksamheten. Lena Fritzén belyser med exempel i två separata kapitel hur skolarbetet och utredningsarbetet kan bedrivas på kommunikativ grund. Idor Svensson, Christer Jacobson och Ingvar Lundberg redovisar resultat utifrån en undersökning av ungdomarnas läs- och skrivsvårigheter. Samma författare beskriver också i ett särskilt kapitel olika slag av kompensatoriska insatser för läs- och skrivsvårigheter. Leif Nilsson och Ingemar Svensson diskuterar möjligheterna för kompetens- och verksamhetsutveckling utifrån en undersökning som gjorts av behandlingspersonal och lärare vid de särskilda ungdomshemmen. Christer Fritzell presenterar en gemensam teoretisk grund för skola och behandling på de särskilda ungdomshemmen, varefter rapporten avslutas med en sammanfattande reflektion av Per Gerrevall.

I rapporten framförs synpunkter, ibland kritiska, på skolverksamheten vid de särskilda ungdomshemmen. Det bör framhållas att dessa inte ska uppfattas som att skolan generellt sett håller låg kvalitet. Verksamheten har granskats av Skolverket, som är tillsynsmyndighet. I denna granskning, som i huvudsak grundades på systemmässiga förhållanden, fick skolverksamheten högt betyg. Synpunkterna ska snarare ses som bidrag till en allmän skolpolitisk och pedagogisk diskussion. Framställningen bottnar i djup respekt för det arbete som lärarna utför med stort engagemang för ungdomarna. De ifrågasättande inslagen i rapporten är i mångt och mycket av generell karaktär och gäller skolan som sådan. Men vissa förhållanden ställs på sin spets på de särskilda ungdomshemmen.

Vad är till exempel skolans yttersta syfte – att skapa mening eller fylla kunskapsluckor? Naturligtvis kan man hävda att det är viktigt att fylla elevernas kunskapsluckor, i betydelsen att förbättra deras ofta bristfälliga skolkunskaper. Om det dessutom sker under lugnare former än i den vanliga skolan är mycket vunnet. Men det är ändå en skillnad om eleven upptäcker att kunskap och kunskapssökande kan vara roligt och ge ett nytt livsinnehåll eller om konsekvensen är att eleven enbart upptäcker att det går att erhålla betyg att vara stolt över. Skolans mål bör inte uteslutande bedömas med hänsyn till yttre kriterier som betyg och möjligheter att studera vidare, utan också till värden som att bli sedd, bli tagen på allvar och utifrån egna villkor upptäcka eller ana nya kvaliteter i livet. Vad olika förhållningssätt innebär och vilka konsekvenser de får på de särskilda ungdomshemmen är ett tema i rapporten.

Ett annat tema gäller lärande och socialisation (eller samhällelig integration). Enligt läroplanen ska skolan ta ansvar för såväl lärande som social fostran/socialisation. Ändå görs ofta en åtskillnad mellan vad eleven *kan* och hur eleven *är*. Redan i de utredningar som görs redovisas elevens ämneskunskaper separat från elevens sociala kompetens eller relationella "störningar", och de föreslagna åtgärderna är olika för dessa områden. Vidare är skolans verksamhet ofta åtskild från behandlingssidan. Skolan ansvarar för lärandet, medan behandlingspersonalen ansvarar för

(upp)fostran och socialisation. Alternativet är ett integrerat arbetssätt, där skol- och behandlingspersonal tar gemensamt ansvar för lärande och socialisation.

Läroplanen för grundskolan och även skolplanen för de särskilda ungdomshemmen öppnar för ett mer kommunikativt arbetssätt, och det förekommer också konkreta ansatser i den riktningen. Ändå finns det grund för påståendet, att möjligheterna inte utnyttjas till fullo. Förebilden för den pedagogiska verksamheten på de särskilda ungdomshemmen är i mångt och mycket den traditionella grundskolan. Samtidigt innebär villkoren – med relativt små elevgrupper, oftast bra lokaler, ett begränsat antal lärare som kan forma lärarlag samt behandlingspersonal som en viktig resurs – att ungdomshemmen har unika möjligheter att pröva andra förhållnings- och arbetssätt.

Om rapporten kan bidra till en fortsatt diskussion i dessa banor, har den nått sitt syfte.

Pedagogik och skola på de särskilda ungdomshemmen – en översikt

Per Gerrevall och Håkan Jenner

Inledning

Skolverksamheten vid de särskilda ungdomshemmen bedrivs till det yttre i stort enligt samma premisser som den kommunala skolan. Den regleras av samma nationella styrdokument och den har Skolverket som tillsynsmyndighet. Till skillnad från den kommunala skolan är det Statens institutionsstyrelse (SiS) som är huvudman för verksamheten och sålunda också ansvarig för utformningen av den skolplan som konkret ska styra verksamheten. De faktiska förutsättningarna för verksamheten är emellertid väsensskilda från den kommunala skolans, vilket naturligtvis får konsekvenser för hur verksamheten utformas.

Den skolplan som antagits av SiS anger de övergripande målen för utbildningen på alla särskilda ungdomshem. Till de övergripande målen hör att alla elever "skall få den utbildning de behöver, detta för att stödja deras möjligheter att utvecklas till goda samhällsmedborgare" och att institutionernas arbete "skall genomsyras av ett positivt synsätt gällande alla elevers möjligheter att lära". Vidare betonas att undervisningen "skall präglas av ett demokratiskt synsätt och människors lika värde, innebärande ett aktivt arbete för förståelse över nationella och kulturella gränser samt mot våld och rasism". Miljöfrågor, samlevnadsfrågor och jämställdhetsfrågor ska behandlas i utbildningen och arbetssätt som stimulerar till kreativt tänkande ska prioriteras. Samverkan mellan vård och behandling ska alltid ske. För elever som vistas under en längre tid inom SiS gäller att de ska få fullständig grundskoleundervisning alternativt adekvat gymnasieutbildning (SiS, 2000c).

Ett av syftena med planen är att den ska ge vägledning för utvecklandet av lokala arbetsplaner på de enskilda institutionerna. Institutionschefen har formell status som rektor och är ytterst ansvarig för planens genomförande. På varje institution finns dessutom en sk pedagogisk ledare, som är arbetsledare för lärarlaget.

Ungdomshemmen skiljer sig åt med avseende på storlek, målgrupp och inriktning. Vad gäller antalet platser finns en variationsvidd från 6 till drygt 40. Institutionerna kan vara avsedda enbart för flickor, enbart för pojkar eller för såväl flickor som pojkar. Institutionerna kan vända sig till skolpliktiga ungdomar och/eller till ungdomar mellan 16 och 20 år. Några institutioner har specialiserat sig på specifika problem – exempelvis utlandsadopterade ungdomar eller svåra missbrukare.

Även vistelsetiden varierar, som tidigare påpekats. Nästan 50 procent av ungdomarna är placerade vid ungdomshemmen endast en kort tid (högst 2 månader). Cirka 25 procent har en vistelsetid på 2–5 månader. Sexton procent har en vistelse-

tid på 6–17 månader, knappt fem procent på 18–23 månader och litet drygt fem procent på två år eller mer. Cirka 30 procent är flickor och cirka 70 procent är pojkar (SiS, 1999a). Att 75 procent av ungdomarna har en vistelsetid på högst 6 månader och en relativt liten del, cirka 10 procent, på 18 månader eller mer sätter naturligtvis vissa gränser för den renodlade skolverksamheten. Totalt 656 ungdomar deltog i undervisning under 1998 (grundskola 481, gymnasium 175), 84 av dem erhöll fullständig kompetens; grundskola 76 elever, gymnasium 8 elever (a.a.).

De ungdomar som kommer till institutionerna uppvisar ett brett spektrum av svårigheter. I en kunskapsstrategi som tagits fram inom SiS (SiS, 1999b) görs en uppräkningslista av de grupper som skrivs in för behandling på SiS institutioner:

- ungdomar som är aggressiva och våldsamma
- ungdomar som utsatt andra barn för sexuella övergrepp
- ungdomar med mycket avancerad och upprepad våldsbrottslighet
- ungdomar med mycket svårt missbruk av alkohol eller narkotika
- ungdomar med funktionshinder
- ungdomar som utsatts för sexuella övergrepp och/eller fysisk eller psykisk miss-handel från tidiga år
- ungdomar som upplevt krig och katastrofer
- ungdomar (främst flickor) med ätstörningar
- ungdomar (främst flickor) med mycket sj älvdestruktivt beteende
- ungdomar som är psykotiska
- ungdomar som anlägger bränder
- ungdomar som är medlemmar i mycket brottsliga gäng med ett starkt utanförskap.

Vad gäller specifika skolproblem visar data från en kartläggning med sex ADAD-intervjuer (SiS, 2000a), att 45 procent av ungdomarna i åldern 13–19 år uppfattar sin skolgång som avbruten på så sätt att de uppger att de hoppat av eller är avstängda från skolan. I åldersgruppen upp till 15 år (som fortfarande är skolpliktiga) är andelen 30 procent. Som jämförelse kan nämnas att 98 procent av landets ungdomar går vidare från grundskola till gymnasieskola, varefter 87 procent fullföljer sina studier. Man beräknar att ca 90 procent av ungdomarna befinner sig i skolan (Skolverket, 1999). Av SiS-materialet framgår vidare, att en mycket stor andel av ungdomarna rapporterar skolproblem av olika slag: skoltrötthet (84%), skol-k (71%), misslyckats i skolan (55%), svårt att hänga med (49%), för att nämna några problem.

Förutsättningarna för skolverksamheten på de särskilda ungdomshemmen skiljer sig således från den reguljära skolans. Variationerna skapar dessutom skilda förutsättningar på de olika institutionerna. Detta bör man ha i åtanke när man diskuterar verksamheten. Samtidigt kan vissa drag som förenar ungdomshemmen och några principiella aspekter vara värda att lyfta fram. Men först några ord om forskningsprojektets bakgrund och syfte.

Forskningsprojektet och dess syfte

Projektets huvudsyfte är att utröna pedagogikens villkor och dess möjligheter för de särskilda ungdomshemmen, med hänsyn tagen till dels ungdomarnas speciella behov, dels de ramfaktorer som styr verksamheten. Bakgrunden är en lärarutbildning som Institutionen för pedagogik vid Växjö universitet bedrivit på SiS uppdrag för den undervisande personalen vid de särskilda ungdomshemmen. Utbildningen lades upp i samverkan med företrädare för verksamheten. Den byggde på att vi tillförde teori, men också på deltagarnas reflektioner över teorin i form av skriftliga uppgifter. Avsikten var att deltagarna skulle formulera sin egen förtrogenhetskunskap men också få hjälp att utveckla den.

Efterhand växte det fram en bild av verksamheten och dess komplexitet. Speciella förutsättningar och villkor råder för den pedagogiska verksamheten på de särskilda ungdomshemmen. Det rör sig som vi tidigare redovisat om elever med en svar problematik, och också om elever som har en negativ bild av skolan och en negativ bild av sig själva i skolan. Många elever har läs- och skrivsvårigheter. Vad gäller den pedagogiska praktiken verkar det lite förenklat vara så att man i skolan har tenderat att så långt möjligt söka efterlikna den traditionella skolan, d v s ägna mycket tid åt den formella och ofta abstrakta kunskapen – exempelvis färdighetsträning i matematik och språklära i svenska. Har man luckor från årskurs 3, gäller det att börja täppa till där och bygga vidare uppåt. Härigenom har mycket av den traditionella grundskolestrukturen kommit att införas på institutionerna: täta ämnesbyten, plottriga scheman i en verksamhet som skulle kunna se väldigt annorlunda ut.

Det var alltså mot denna bakgrund som forskningsprojektet utvecklades, med syftet att förstå den pedagogiska verksamheten och att utröna vilken möjlighet som den mer kommunikativa pedagogiken skulle kunna ha i detta sammanhang. Vi har skapat vår bild av pedagogikens villkor och möjligheter genom att närmare studera verksamheten vid fyra institutioner – genom deltagande observation och genom intervjuer med elever och lärare. Dessutom har vi inhämtat information om förhållanden vid andra institutioner genom intervjuer med lärare och genom de uppgifter som lärarna producerat inom utbildningens ram. Vi har gjort särskilda kartläggningar av läs- och skrivproblematiken, eftersom den utgör en grundförutsättning för ungdomarnas möjligheter att lära och utvecklas. Genom en form av aktionsforskning har vi därefter medverkat i utvecklingsarbete vid ett par institutioner.

Det finns i det etablerade skolsystemet en sorts trygghet i att alla inblandade känner igen sig i föreställningen om vad skola är samtidigt som den etablerade ämnesstrukturen med sin uppdelning i små korta arbetspass förmedlar känslan till läraren av att ha kontroll över undervisningens innehåll. Att ge sig in i ett mer omfattande utvecklingsprojekt kan ur detta perspektiv upplevas som att kapa förtöjningarna och ge sig ut på främmande vatten. På djupa vatten bör man dessutom vara säker på att det är lugnt i båten, och när arbetsvillkoren upplevs som allt annat än säkra, är det förstås förståeligt att man håller fast vid det som man vet fungerar för dagen.

Gemensamma drag i verksamheten

Den pedagogiska verksamheten vid ungdomshemmen ingår i olika sammanhang och gestaltar sig därmed på olika vis. Några gemensamma drag är dock möjliga att se.

Tiden på ett särskilt ungdomshem inleds i allmänhet på en utredningsavdelning. Här görs, förutom en psykologisk/psykiatrisk och medicinsk bedömning, även en pedagogisk utredning. Syftet med och utformningen av den pedagogiska delen av utredningen kan variera men är i huvudsak att kartlägga ungdomarnas erfarenheter av skolgång, att klargöra deras kunskaps- och färdighetsutveckling inom olika områden, att ge förslag på pedagogiskt program samt att motivera dem för fortsatt skolgång. Dessutom finns syftet att akut lyfta bort en individ från en destruktiv tillvaro eller bryta ett destruktivt mönster. För ungefär hälften av ungdomarna är utredningen den enda insatsen. Den görs på uppdrag av socialtjänsten och eleven flyttar sedan tillbaka till hemkommunen.

Övriga kommer till en behandlingsavdelning tillsammans med ett antal andra ungdomar. Här sover ungdomarna och äter sin frukost samt tillbringar sin lediga tid. På avdelningen finns uppehållsrum med TV och tillgång till exempelvis litteratur och spel. Tiden på behandlingsavdelningen utgörs i övrigt av olika organiserade aktiviteter ingående i behandlingen och fritidsaktiviteter av olika slag – både inom institutionen och ute i samhället. Den personalkategori som svarar för verksamheten vid behandlingsavdelningen är behandlingsassistenter.

Skolverksamheten bedrivs i särskilda lokaler, som vanligtvis ligger åtskilda från behandlingsavdelningarna. För de ungdomar som är akutplacerade och i behov av särskild tillsyn, finns vanligen undervisningslokaler i direkt anslutning till boendet. Undervisningslokalerna är oftast traditionellt utformade, även om det finns undantag. I anslutning till lokalerna finns allehanda utrustning – datorer, laborationsutrustning, musikinstrument, bildmaterial m m. I regel finns också en slöjdsal eller någon form av verkstad.

Ungdomarna kommer till skolan från avdelningen. Vid "överlämningen" berättar behandlingspersonalen för skolans personal hur natten på avdelningen varit och om det inträffat något särskilt som läraren behöver känna till. Skoldagen är lika lång som i den "vanliga" skolan, d v s eleverna går i skolan fram till 15-tiden på eftermiddagen. Därefter går de tillbaka till avdelningen och motsvarande överlämning sker åt andra hållet.

Lärartätheten i förhållande till antalet ungdomar är stor, vilket gör att eleverna kan delas upp i små grupper. Undervisningen kan sedan organiseras på olika vis – från traditionell individuell ämnesundervisning till mer projektorganiserade studier, där eleverna arbetar i grupp. Grupperna är inte konstanta över året beroende på att nya elever kommer till och att elever skrivs ut. Denna ständiga förändring av gruppernas sammansättning är något som i hög grad inverkar på arbetsklimatet.

Det formella tvånget på de särskilda ungdomshemmen är ett gemensamt drag,

vilket har betydelse för den pedagogiska verksamheten. Det finns för den pedagogiska personalen sanktionsmöjligheter som den vanliga skolan saknar – inlåsning, indragna permissioner etc – som inverkar på relationen mellan de inblandade. Eftersom relationernas karaktär är centrala för all form av pedagogisk verksamhet finns här ett förhållande som är särskilt känsligt – se exempelvis Helldin (1987, 1990). Det finns sålunda förutsättningar för ett sorts maktförhållande – eller vad som kan beskrivas som ett asymmetriskt eller ojämnt förhållande – mellan lärare och elev. Vidare ingår lärarna i ett större sammanhang, i vilket också ingår behandlingspersonal och personal inom olika former av praktisk verksamhet etc. Hur förhållandet mellan personal och elever ter sig mer övergripande kan beskrivas som en sorts relationskultur som råder vid institutionen. Således finns här olika omständigheter som kan försvåra möjligheterna till en ur pedagogisk synvinkel fruktbar relation, vilken kännetecknas av ömsesidig respekt, d v s vad som kan kallas för en symmetrisk relation. Annorlunda uttryckt handlar det om förutsättningar och omständigheter som personalen måste hantera på ett sådant sätt att de inte skapar ett negativt pedagogiskt klimat.

Kort historik²

Föregångare till de särskilda ungdomshemmen, som tillkom 1982 genom den nya LVU, var ungdomsvårdsskolorna. De har i sin tur en lång historia. De första institutionerna för barn- och ungdomsvård tillkom under 1830-talet. På flera håll både i Sverige och i andra länder växte sk räddningsinstitut eller uppfostringsanstalter fram, där ungdomar som begått brott eller betecknades som vanartiga genom en fast fostran skulle fås att bli fungerande samhällsmedborgare. Levin (1996) hänför räddningsinstitutet till en första fas för nya ideal kring behandling av kriminella och sinnessjuka. Verksamheten byggde på en gemensam ideologi, där anstalten som scen för samhällsåtgärder av karaktären behandling eller fostran utvecklades. Den andra vågens anstalter utgjordes av uppfostringsanstalter, där de som av filantropiska motiv arbetat med barnen och ungdomarna ersattes av olika professionella yrkesgrupper. Nu började också verksamheten främst av ekonomiska skäl allt mer bli en statlig angelägenhet, även om det skulle ta ytterligare ett antal decennier innan staten tog ett samlat ansvar för verksamheten.

Den tredje fasen inleddes i början av 1900-talet, menar Levin (a.a.), då omhändertagandet differentierades så att barnhem inrättades för föräldralösa barn, skyddshem för de vanartiga och uppfostringsanstalter för dem som begått brott. Detta innebär sålunda att verksamheten byggde på en individualisering av åtgärderna. 1936 beslutades att staten skulle överta ansvaret för skyddshemmen. (Ett reellt statligt huvudmannaskap fanns emellertid först ett tiotal år senare.) Samtidigt beslutades att

² Detta avsnitt är i stort hämtat från den tidigare rapporten (Gerrevall & Jenner, 1997). Här återges några aspekter som är av särskild betydelse för förståelsen av § 12-hemmens historiska rötter.

skyddshemmen skulle omfatta en sjuårig folkskola följd av en ettårig fortsättnings-skola, som kunde vara yrkesbestämd eller allmän. Detta medförde att verkstäder inrättades och yrkeslärare anställdes.

Genom 1946 års reform infördes benämningen ungdomsvårdsskolor på de gamla skyddshemmen. Genom att byta namn på hemmen avsåg man att ge dem högre status i allmänhetens ögon. Begreppen vård och skola avsåg att markera att ungdomarna skulle utbildas och vårdas, inte straffas eller avskiljas från samhället. Uppdelningen mellan vård och skola gav samtidigt möjligheten att tydligt dela upp verksamheten i en mer problemrelaterad del, d v s vård och behandling, och en mer "normal" del, d v s skola. Inom vården skulle ungdomarnas specifika problematik behandlas, medan de inom skolan skulle få de kunskaper och färdigheter som den vanliga skolan gav.

Genom 1960 års barnavårdslag differentierades ungdomsvårdsskolorna i två kategorier; skolhem för skolpliktiga barn och yrkesskolor för elever som lämnat folkskolan. Eleverna vid ungdomsvårdsskolorna beskrevs ha stora skolproblem. Enligt Bohlin et al (1992) var samtliga elever att betrakta som observations- och hjälpklass elever. De timplaner som gällde för det allmänna skolväsendet modifierades därför något inom ungdomsvårdsskolorna. Den praktiska yrkesorienteringen, som vanligen avsåg jordbruk och trädgård eller allmänpraktiska verkstäder, sågs som ett väsentligt inslag.

När problembilden bland ungdomarna förändrades och förvärrades på 50- och 60-talen ledde detta till förändringar av såväl verksamhetens förutsättningar som dess innehåll. Man inrättade fler slutna avdelningar, allt fler läkare och psykologer anställdes, och en allmän överkantring åt det psykiatriska eller psykologiska innehållet i verksamheten blev följden. Tidigare hade begreppet läkepedagogik givit för- aningar om en ökad betoning av det psykologiska och psykiatriska innehållet. Läkepedagogiken var egentligen ett samlingsbegrepp för alla de åtgärder som användes vid behandlingen. Det innebar miljöpåverkan, individualiserad undervisning och arbetsterapi, träning av enkla förhållningsregler, kontaktpåverkan, individualbehandling, gruppterapi och medicinsk-psykiatrisk behandling (se Bohlin et al, 1992). Samtidigt började också den mer psykodynamiskt eller psykoanalytiskt orienterade behandlingen växa fram, vilket innebar en ytterligare betoning av var den ideologiska tyngdpunkten i verksamheten låg, nämligen i behandlingen. Även den socialpedagogiska inriktningen, som utvecklades under denna tid och som fått allt större genomslag inom ungdomsvården, har i huvudsak sin tyngdpunkt i behandling.

Den uppdelning som i och med ungdomsvårdsskolomas tillkomst gjordes mellan skola och behandling, och som en följd härav mellan undervisning och fostran, återspeglar sig tydligt i dagens institutioner. Det finns paralleller till förhållandet i de förändringar som skolväsendet inom samhället i övrigt genomgått. Skolans uppgift var så som de formulerades exempelvis i 1960-talets läroplaner (Lgr 1962 och

1969) att förmedla kunskaper och färdigheter. Fostran däremot beskrevs som en angelägenhet för familjen – vilken vid de särskilda ungdomshemmen kan sägas motsvaras av behandlingen. Förhållandet med den tydliga boskillnaden framstår som en smula problematiskt inte minst när nu läroplanernas övergripande mål i många avseenden betonar just de "behandlingsmål" som rör den samhälleliga integrationen, d v s vad som kan betecknas som socialisation. Skolans fostrande roll slogs fast i och med 80-talets läroplan (Lgr 80), varför det således inte förefaller vara särskilt fruktbart att göra en distinktion mellan kunskaper och lärande å ena sidan och fostran eller socialisation å den andra. Det är snarare två sidor av en gemensam problematik.

En annan betydelsefull faktor är den överkantring mot psykiatri och psykologi som skett. När filosofin vid en enskild institution beskrivs, är det ofta ur psykiatriska eller psykologiska perspektiv. Vi finner institutioner som tar fasta på exempelvis kognitiv psykoterapi, kognitiv beteendeterapi eller psykodynamiska teorier. Det karakteristiska för en institution ligger därigenom i behandlingsfilosofin snarare än i den pedagogiska filosofin. Det finns således en uppenbar risk att det inte förs någon ideologisk diskussion rörande den pedagogiska verksamheten, eller att denna tankemässigt underordnas den psykiatriska eller psykologiska.

Nya krav på läraren

Skolverksamheten vid de särskilda ungdomshemmen ingår som en del i det allmänna skolväsendet, vilket gör att den påverkas av i stort sett alla förändringar som sker där. På det formella planet är det samma styrinstrument som reglerar verksamheten. Skolverket har samma tillsynsroll för de särskilda ungdomshemmen som för det allmänna skolväsendet.

Skolan har genomgått stora förändringar de senaste åren. Från att ha varit en centralstyrd verksamhet, där utrymmet för initiativ och förändring lokalt varit starkt reglerat och begränsat, har organisationsmodeller från näringslivet med målstyrning och självständiga resultatnriktade arbetslag kommit att slå igenom. Målstyrningen och decentraliseringen påbörjades på 1980-talet i och med de föregående läroplanerna, och har i och med de nya läroplanerna (Lpo 94 och Lpf 94) och med den förändrade styrningen av skolan fullföljts. Förändringarna leder till att det ställs nya krav på läraren och på skolverksamheten samtidigt som de ger möjligheter att utforma en verksamhet i samklang med lokala betingelser. Läroplanerna, kursplanerna och timplanerna har naturligtvis en direkt inverkan på målsättningarna med och utformningen av verksamheten men också på valet av innehåll.

Carlgren (1996) och senare Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) har sammanfattat förändringarna inom skolan och de förändrade kraven på lärarna. Skolan präglas idag mer av marknadstänkande, där det både ställs krav på och ges andra möjligheter till inflytande från såväl elever som föräldrar över verksamheten. Decentralisering och målstyrning ställer nya krav på lärarna. Lärarna har ett annat ansvar för den totala verksamheten än tidigare, då det i huvudsak var den egna

undervisningen man hade att planera och genomföra. Läroplanernas och kursplanernas mål ska uttolkas och omsättas i lokala arbetsplaner, där såväl konkreta mål behöver formuleras som den verksamhet som krävs för att nå målen måste beskrivas. Vidare ställs allt större krav på insyn och resultatkontroll – exempelvis genom att kriterierna för betygssättning redovisas och genom att verksamheten kontinuerligt utvärderas.

Det ställs allt mer professionella krav på lärarna som grupp. Man ska vara "... den som utgör såväl drivkraft och förändringspotential som stabilisator i skolutvecklingen" (Carlgren, a.a. sid 115).

Förändringar i samhället har också medfört att nya krav ställs på lärarna. Den ökande andelen invandrare, kraven på medborgarkompetens i termer av demokratiska färdigheter, läraryrkets statussänkning, informationsteknikens framväxt för att nämna några exempel.

Uppdraget har förändrats; från att gälla religiös och moralisk fostran till att gälla medborgarfostran och nu över till kraven att fostra en autonom och självständig individ. Det innebär att kunskapsinnehållet idag mer handlar om kunnande i att söka information, sovra, bearbeta, tolka och värdera information än att återge ett fast kunskapsstoff. Skolans uppgift är därmed inte längre bara att reproducera kulturarvet.

Läraryrollen är också förändrad; från att vara funktionär till att vara en självständig professionell yrkesman eller -kvinna. Det handlar nu inte längre om att förmedla vad andra har bestämt utifrån en auktoritär relation till eleverna eller att arbeta individuellt utan någon större kontakt med kollegor, utan fastmer om att tillsammans med eleverna bestämma vad som ska behandlas, utforma miljöer för lärande, ge stöd och handledning samt samverka med kollegor i ett arbetslag.

Lärarnas arbete innehåller därigenom olika dimensioner. Det inrymmer en didaktisk (undervisningsrelaterad) dimension, som rör valet av undervisningens innehåll och genomförande, samtidigt som det inrymmer en social dimension – undervisningens genomförande handlar exempelvis om att organisera och leda arbetet i klassrummet. Båda är lika viktiga för att verksamheten ska fungera. Det professionella kunnandet ställer vidare andra krav på medverkan i utvecklings- och utvärderingsarbete.

Särskilda krav på lärarna på särskilda ungdomshem

Någon särskild befattningsbeskrivning för läraryrket vid de särskilda ungdomshemmen finns inte. Att svara för skolverksamheten vid ett ungdomshem kan beskrivas som att svara för specialpedagogikens innersta kärna. Här finns de ungdomar som den ordinarie specialundervisningen har misslyckats med och som ställer oerhörda krav på didaktiskt kunnande.

Eleverna på särskilda ungdomshem har, förutom den sociala problematiken, ofta även en skolgång med problem av olika slag. Det kan handla om svårigheter att klara av de kunskaps- och färdighetskrav som ställs från skolans sida. Det kan också

handla om svårigheter att klara mötet med skolans eller andra gruppers normer och värderingar. Det är inte skolproblemen i sig som direkt föranlett att ungdomarna omhändertagits och placerats på ungdomshem, men skolproblemen har ofta ingått i bedömningen av lämpliga åtgärder.

Mångfalden av krav och uppgifter pekar på de påfrestningar som läraryrket inom de särskilda ungdomshemmen innebär.

Det pedagogiska uppdraget med fokus på särskilda ungdomshem

Samtliga frågeställningar som fokuseras i projektet har, i högre eller lägre grad, att göra med synen på det pedagogiska uppdraget. Kortfattat och något förenklat handlar det om att "ge" kunskaper och värderingar eller om att stimulera lust att lära och fundera. Frågeställningarna bör inte ses isolerade, utan snarare som aspekter av en helhet eller som trådar i en väv. För tydlighets skull diskuteras de var för sig, trots att de "hör ihop" på olika sätt.

Kunskapsackumulation eller kunskapsbildning

Enligt en traditionell eller förmedlingsorienterad syn på pedagogisk verksamhet är lärarens uppgift kort och gott att "lära ut". Enligt en alternativ syn är lärarens uppgift att ordna så gynnsamma inlärningsbetingelser som möjligt och hjälpa eleverna att "lära sig att lära". I det första fallet är *kunskapsackumulation* viktig, d v s eleven skall samla kunskaper. Att ha "mycket" kunskap blir centralt. I det andra fallet är *kunskapsbildning* väsentlig, d v s eleven skall integrera de nya kunskaperna med gamla, utveckla egna föreställningar och välja ståndpunkt. Att ha "djup" kunskap, d v s att verkligen ha förstått, blir viktigt.

Ett pedagogiskt antagande enligt det första synsättet är att eleven måste klara enkla, rutinartade uppgifter innan det är möjligt att börja med mer komplicerade uppgifter. En konsekvens kan vara att läraren huvudsakligen strävar efter att fylla kunskapsluckor hos eleverna, vilket konkret kan innebära att om en sextonårig elev saknar kunskaper om lågstadiematematik, så får han sitta och arbeta med läroböcker på denna nivå.

Detta antagande har börjat ifrågasättas alltmer. I en genomgång av amerikansk forskning vad gäller skolverksamheten i fängelser och ungdomsfängelser (correctional education) konstateras sammanfattningsvis:

Ett grundläggande antagande som legat bakom skolverksamheten hittills är att eleverna måste behärska basala färdigheter innan de kan ges mer komplicerade uppgifter, såsom problemlösning, resonemang och bevisföring, läsförståelse och skriftlig kommunikation. Modernt tänkande ifrågasätter den här tesen. Det nya paradigmet vilar på antagandet att alla elever kan lyckas och att svagpresterande elever kan utvecklas med hjälp av utmaningar och mer stimulerande uppgifter. (Gemignani, 1994; vår översättning)

Med en sådan utgångspunkt blir lärarens uppdrag att stimulera elevens intressen

och upptäckarglädje. Kunskaper i till exempel matematik kan föras in på ett naturligt sätt i samband med praktiska övningar, där eleven själv upptäcker att kunskaperna behövs för att lösa uppgiften.

Det första synsättet är förknippat med en traditionell "förmedlingspedagogik", vilken går ut på att presentera materialet på ett effektivt sätt och kontrollera gruppen. Kontrollaspekten kan visa sig i att läraren – om eleverna är oroliga och tappar tålamodet – lotsar eleverna genom svårare moment. (Lotsning kan t ex innebära att läraren förenklar problemet genom att successivt bryta ned det till allt enklare delfrågor. Se bl a Broady, 1981.) Det ligger också nära till hands att man som lärare väljer enkla "Fyller-i- övningar" istället för uppgifter som kräver fördjupad förståelse. Dataspel och frågesport får ersätta mer kvalificerade uppgifter. På ett särskilt ungdomshem kan det pedagogiska uppdraget i det perspektivet mer handla om att agera som ordningspolis än som handledare.

Etikettera eller förstå

I det här sammanhanget är utredningsverksamheten också en central fråga. Ur pedagogisk synpunkt finns det anledning att fundera över om alla test och strukturerade provsituationer är nödvändiga. Utredningar kan användas på i princip två olika sätt: för att sätta etiketter på människor eller för att förstå dem bättre och hjälpa dem att förstå sig själva.

När utredningar används för att sätta etiketter är det yttersta syftet att kategorisera och (slutgiltigt) definiera människor för att med detta som grund kunna vidta de åtgärder som anses adekvata. Utifrån en exakt symtomanalys kan en fullvärdig behandling "sättas in". För ett givet problem finns vissa bestämda åtgärder. Åtgärderna kan vara av skiftande slag, men poängen är att de skall vara en direkt följd av problemdefinitionen. Detta sätt att förhålla sig till test bygger på en teknisk rationalitet. Har personen psykologiska problem eller inte? Om ja, så ... Har personen läs- och skrivsvårigheter eller inte? Om ja, så ...

När utredningar används för att förstå är de ett led i vad Molander (1993) kallar *problemgrundning*. (En översättning av Donald Schöns begrepp "problem-setting". Se Schön, 1983.) Det innebär att man undersöker vad som är problemet i den ofta mycket osäkra och svårbegripliga situationen. Medan man i den tekniska rationalitetens perspektiv ser problemet som givet och söker färdiga lösningar, betonar man i det andra fallet "den process genom vilken vi definierar det beslut som skall fattas, de mål som skall uppnås, de medel som kan väljas" (Molander 1993, sid 142).

I korthet innebär detta att man inte i första hand är inriktad på att *lösa problem*, utan på att *identifiera problemet i en problematisk situation*. Eleven har problem, men det är inte eleven som är problemet. Vad som är problemet ringar man in så småningom i dialog med eleven. Man ställer frågor som: Vad betyder de psykologiska problemen, läs- och skrivsvårigheterna etc för eleven? Hur påverkar det hans självuppfattning och framtidsmål? Utredningsresultaten är inte mål i sig utan hjälp-

medel för ökad förståelse. Det handlar i mindre grad om en registrering av symtom efter en fastlagd metodik. Grunden är inlevelse, en nära kontakt. I skenet av en sådan kontakt blir fakta om eleven meningsfyllda.

Det finns exempel från särskilda ungdomshem på att läraren kan få minst lika mycket information om elevens pedagogiska status genom att använda sig av ett annorlunda och mer lustfyllt tillvägagångssätt. En lärare kan genom att låta eleverna baka en sockerkaka få reda på lika mycket som i en provsituation. Man kan se om gruppen kan följa en instruktion i flera led, hur de samarbetar, hur man agerar när det inte blir som man tänkt sig. Man kan se om eleverna behärskar mått som deciliter, om de har koncentrationssvårigheter. Även i detta fall gör läraren bedömningar av eleverna, men de är inte på samma sätt "föremål" för testning.

En central fråga är om utredningen kan göras på ett sådant sätt, att eleven får ny kunskap om sig själv och sitt lärande. Ett viktigt begrepp i sammanhanget är *meta-kognitivt språk*, vilket innebär att eleven har ett språk för hur det egna lärandet går till. Med ett sådant språk har eleven större möjligheter att i mötet med olika lärare argumentera för vilken undervisningsstrategi som bäst passar honom/henne. Om tiden på ett särskilt ungdomshem skulle leda till att eleven tillägnar sig ett sådant språk, skulle den ur pedagogisk synpunkt kunna vara en period av särskild betydelse i elevens liv.

Frågan om utredningar utvecklas ytterligare av Lena Fritzén i ett kapitel i denna rapport.

Teori och praktik

I diskussioner om kunskap ställs ofta teori mot praktik. Den strikta uppdelningen har emellertid blivit ifrågasatt av pedagogiska forskare och filosofer (se t ex Schön, 1983 och Molander, 1993, 1995). Snart sagt alla mänskliga aktiviteter kräver såväl teoretisk som praktisk kunskap.

På många av de särskilda ungdomshemmen finns en uppdelning mellan teori och praktik. Redan i yrkesbenämningarna skiljer man mellan "teorilärare" och "praktiklärare". Uppdelningen har delvis historiska rötter. En integration hindras bland annat av att de lärare som arbetar på de särskilda ungdomshemmen har olika avtal med bland annat olika arbetstider. Medan några har ett 25-tal lektioner i veckan med utrymme för gemensam planering, har andra en 40-timmars arbetsvecka i en verkstad utan planeringstid.

I och för sig bör en förening av praktisk och teoretisk kunskap kunna åstadkommas utan en fullständig integration i läroplan. Det kan exempelvis ske genom att utgångspunkten vid planeringen av inläringssituationer är konkreta problem eller specifika frågeställningar som tas fram av eleverna. Försök att förena teori och praktik i undervisningen förekommer på ungdomshemmen, t ex i form av olika projekt. Det är dock inte alltid som denna verksamhet kopplas till skolan i den meningen att eleverna får betyg på sitt arbete. Hur en lokal kursplan kan utformas för att inklu-

dera en verksamhet som inte är traditionellt "skolmässig" beskrivs av Lena Fritzen i kapitlet *Förarintyg på sjön*.

Lärande och socialisation

Till frågan om det pedagogiska uppdraget hör även förhållandet mellan lärande och socialisation. Inom ungdomshemmen drivs skolverksamheten parallellt med behandling och arbetsträning. Relationerna mellan dessa påverkar de pedagogiska förutsättningarna: antingen finns en grogrund för dynamisk samverkan eller ett konkurrensförhållande mellan de olika verksamheterna. Lärarna upplever ofta någon form av kamp mellan skolan och behandlingen när det gäller vad som betyder mest för eleverna i deras långsiktiga utveckling.

Om lärande och socialisation ses som två sidor av en gemensam problematik, dvs att individens inläring och personliga utveckling också är en fråga om villkoren för social samvaro och samhällelig integration, så får det bestämda konsekvenser för den pedagogiska praktiken. Det finns då ingen rationell grund för en pedagogik som avstår från att på ett reflekterat sätt både bidra till och dra nytta av deltagarnas sociala och kulturella förankring. I förlängningen av detta ligger att en traditionell skolkultur förblir irrelevant, eller rent av destruktiv, om den förhåller sig okunnig eller likgiltig till ungdomarnas speciella – uppenbara eller dolda – tanke- och livsmönster och livsstilar. Med denna infallsvinkel följer en fokusering på i vilken mån och mening den pedagogiska praktiken kan bygga på och ta till vara elevernas egna sociala och kulturella livsvillkor.

Det framstår som väsentligt att skolans institutionsbundna påverkan inte sker i motsättning till ungdomarnas egna (öppna eller latent) ambitioner, intressen och förhoppningar. Det gäller här att uppmärksamma risken att den institutionsbundna pedagogiken kan komma att överbetona en traditionell – och i dessa sammanhang troligen oftast verkningslös – syn på fostran och kunskap. Etablerade styrningsmodeller, som alltså i ett visst perspektiv kan anses ha rationella grunder, kan från en vidare pedagogisk synvinkel framstå som alltför begränsade (jfr Fritzell, 1989).

I läroplanerna för grundskolan och gymnasieskolan betonas vikten av att utgå från elevernas förutsättningar och erfarenheter. I en aktuell bok av Roger Säljö (2000) diskuteras olika pedagogiska riktningars förhållande till elevers erfarenheter eller deras sociokulturella miljö. Säljö konstaterar, att vare sig den behavioristiskt grundade pedagogik som dominerade svensk skola på 50- och 60-talen eller den piagetanska kognitivism som kom att prägla förskolan och skolan på 70- och 80-talen tog någon hänsyn till den miljö som barn och ungdomar befinner sig i. Han argumenterar istället för ett sociokulturellt perspektiv, som innebär att lärande och utveckling är beroende av den sociokulturella miljö som eleven befinner sig i. Det innebär att den enskildes erfarenheter och referensramar är väsentliga för vidare lärande och utveckling.

En konsekvens av det sociokulturella synsättet är att de erfarenheter och den upp-

växtmiljö som ungdomarna inom ungdomsvården bär med sig in i verksamheten är viktiga för deras fortsatta lärande och utveckling. Även om livserfarenheterna inrymmer våld, kriminalitet, droger, nazistiska värderingar kan man inte bortse från dem, utan det är just utifrån dessa som lärandet ska vidareutvecklas.

Detta synsätt står i kontrast med uttalanden vi mött vid samtal med personal inom ungdomsvården som kan sammanfattas sålunda: *"Vi försöker bygga upp en ny individ vid sidan om den gamla."* Gjorda erfarenheter är härigenom också negativa erfarenheter. Den egna uppväxtmiljön är någonting negativt som det gäller att ta avstånd ifrån. Genom positiv förstärkning av goda beteenden strävar man efter att lära eleven bättre och mer gynnsamma handlingsmönster.

Det är förstås svårt att se något värdefullt i ett destruktivt beteende, och hela behandlingen går ut på att få den unge att integreras in i mer godartade förhållanden. Men hur man då förhåller sig till det erfarenhetsgods som den unge bär med sig in i ungdomsvården blir en väsentlig fråga att diskutera. Å ena sidan kan man hävda att det är behandlingens sak att bearbeta dessa erfarenheter, och att låta skolan bortse från dem och arbeta med det "opersonligt färgade" skolinnehållet. Å andra sidan kan man se dessa erfarenheter som viktiga att förhålla sig till i skolan och något som kan utnyttjas som referensram och utgångspunkt vid bearbetningen av olika former av studieinnehåll. Skolan kan för den unge därmed få syftet att verka frigörande i förhållande till tidigare etablerade ramar. Skolan blir ett redskap för den unge i kampen för att frigöra sig och utvecklas mot mer godartade förhållanden. Skolans innehåll kan i högre grad syfta till att hjälpa den unge att förstå sin egen situation men också till att ge verktyg för förändring av de egna livsvillkoren. Skolans innehåll är således inte bara till för att den unge ska klara sig vidare i skolans högre årskurser.

Detta handlar om att i enlighet med modern pedagogik, och med nödvändig anpassning till de faktiska möjligheterna inom den praktiska pedagogikens ram, möta eleverna på deras egen "mark" och arbeta vidare från de uppfattningar och föreställningar som faktiskt föreligger hos dem. Att utnyttja elevernas tidigare erfarenheter innebär inte att man accepterar kriminalitet eller annat destruktivt handlande. Snarare rör det sig om att så långt möjligt försöka se världen med elevens ögon och att acceptera eleven som människa, med egna unika erfarenheter. En lärare påpekar: "Att visa intresse, att visa att man accepterar elevernas erfarenheter stärker jag-utvecklingen och därmed utvecklingsprocessen"

På grundval av dessa och andra utgångspunkter tillämpas i det här forskningsprojektet ett teoretiskt perspektiv som bl a inspirerats av den kommunikativa handlingsteori som presenterats av den tyske socialfilosofen Jürgen Habermas (från 1984; 1987). En pedagogisk konkretisering av vissa aspekter av denna teori har i andra sammanhang genomförts av deltagare i projektet (se t ex Fritzell, 1989, 1996; Fritzén, 1998). En utförlig presentation finns även i den tidigare publicerade rapporten från projektet (Fritzén & Fritzell, 1997).

I teorin fokuseras olika former av socialt utbyte och kommunikation i termer av

varierande typer av rationalitet i bred mening. Grundläggande är härvid just distinktionen mellan institutionaliserade och systemmässiga villkor å ena sidan och de socialt och kulturellt förankrade betingelserna i den enskilda människans "livsvärld" å andra sidan.

I korthet och något förenklat kan denna problematik exemplifieras genom motsättningen som finns mellan å ena sidan grundskolans fokusering på ämnen, läroböcker och betyg och å andra sidan utvecklandet av en undervisning som utgår från elevernas egna erfarenheter och frågeställningar. Lärande och socialisation kommer inom dessa olika kontexter att ses som relaterade till sociala integrationsprocesser på fundamentalt olika vis. Samtidigt som båda kontexterna ses som väsentliga för förståelsen av förhållandet mellan individ och omgivning, ges en differentierad grund för en analys där också relationerna mellan olika typer av pedagogiska villkor kan lyftas fram. Inget av förhållningssätten är rätt eller fel i sig självt. Som lärare måste man kunna upprätthålla båda perspektiven samtidigt. För detta krävs att man som lärare utvecklar och "omorganiserar" sitt sätt att se.

Metodologiskt blir detta en fråga om att beakta *både* den kvalitativt givna "livsvärld" som var och en för sin personliga trygghet och utveckling behöver söka stöd i och de systemmässiga förhållanden som inramar den pedagogiska verksamheten. Olika former av kommunikativ rationalitet i den förra kontexten måste givetvis också ge utrymme för saklighet och uppgiftscentrering, men med den förankring i vardagsgemenskap och personligt färgade hållningar som tenderar att komma på undantag i den senare typen av kontext. Skillnaden mellan perspektiven visar sig främst i sättet att organisera undervisningen, elevernas möjligheter att påverka form och innehåll och deras aktiva deltagande i kunskapssökandet.

Pedagogiskt är det viktigt att notera, att i det ena perspektivet betonas en kunskapssyn som kan sägas ligga i linje med de övergripande skrivningarna i de nya läroplanerna för det obligatoriska och det frivilliga skolväsendet, Lpo 94 och Lpf 94, och Läroplanskommitténs betänkande (SOU 1992:94). (Det ska dock sägas att förhållandet mellan denna kunskapssyn och läroplanernas kursplaner och betygskriterier är en smula problematiskt.) I det andra perspektivet kommer mer traditionella synsätt i fokus.

Inom ramen för projektets teoretiska synsätt ligger att just *förhållandet* mellan dessa båda typer av villkor och inriktningar riktar sökarljuset på pedagogiska skiljelinjer av stor principiell vikt i både ett teoretiskt och ett praktiskt sammanhang. Vad det kommunikativa perspektivet kan innebära för en diskussion om lärande (skola) och socialisation (behandling) tas upp av Christer Fritzell i ett kapitel i rapporten.

Läs- och skrivproblem

I den diskussion som förts om ungdomarna på de särskilda ungdomshemmen går det att urskilja två olika uppfattningar om dels omfattningen, dels orsakerna till iakttagna läs- och skrivproblem. Enligt den ena uppfattningen är eleverna på de sär-

skilda ungdomshemmen en extremgrupp med svåra problem. En mycket hög andel antas ha läs- och skrivsvårigheter och även dyslexi (tidigare lite slarvigt kallat "ordblindhet"). Enligt den andra uppfattningen skiljer sig inte eleverna på de särskilda ungdomshemmen i nämnvärd grad från "vanliga" elever.

Vad gäller orsaken hänvisar en del till bristande *förmåga* att kunna läsa och skriva. Problemen kan minskas genom att eleven ges träning, med till en början mycket enkla uppgifter och en successiv höjning av nivån. Andra hävdar att svårigheterna bottnar i de sociala problemen. Eleverna på de särskilda ungdomshemmen har haft mycket svåra uppväxtförhållanden, med missbruk och psykiska problem i familjen, upprepade fosterhemsplaceringar etc. Detta har resulterat i koncentrationssvårigheter och andra skolproblem, men genom att ge "lust att lära" kommer problemen att minska.

För att få svar på frågorna om dels omfattningen, dels åtgärderna vad gäller läs- och skrivsvårigheter bland eleverna på de särskilda ungdomshemmen har ett par studier genomförts med läs- och skrivproblematiken i fokus. Den första studien finns redovisad i den tidigare publicerade rapporten från projektet (Svensson, Jacobson & Lundberg, 1997. Här ges en kort sammanfattning.

Förekomsten av läs- och skrivsvårigheter och dyslexi kartlades med fyra test. Det ska betonas att testen var av screeningskaraktär, d v s de ger en första, grov bild av problemen i en grupp, men någon detaljerad diagnos av enskilda elevers svårigheter är inte möjlig. Sammanlagt testades 156 elever på 22 institutioner, vilket torde ge en ganska representativ bild av läget på de särskilda ungdomshemmen. Rent allmänt framkom att eleverna har ett sämre utgångsläge jämfört med skolelever generellt. Den totala bilden är dock ganska sammansatt. Ifråga om dyslexi är den inte så alarmerande som ibland gjorts gällande.

Dyslexi definierades som en dubbel svaghet, som inbegriper både läsning och stavning. Av kartläggningen framgår att 15 procent av eleverna uppvisar denna svaghet; så gott som samtliga är pojkar. Vanligtvis brukar man räkna med att 5–10 procent av en population uppvisar tydliga dyslektiska drag. Värdet för eleverna på de särskilda ungdomshemmen är alltså högre, men ligger klart under den siffra som förekommer i vissa larmrapporter (t ex att minst 40 procent av de intagna på fängelser är dyslektiker och att det motsvarande skulle gälla för särskilda ungdomshem). Det kan noteras, att hälften av eleverna i den kritiska zonen för dyslexi har invandrarbakgrund. Det betyder i sin tur att 20 procent av alla invandrare och 12 procent av de svenska eleverna har hamnat där.

Ungefär 75 procent av eleverna har läs- och skrivsvårigheter, dyslektiker inräknade. Men det betyder samtidigt att 25 procent av eleverna ligger inom normalzonen eller över den. Vad gäller läsförståelse visar det sig att 14 procent av pojkarna och 11 procent av flickorna inte når upp till genomsnittsnivån för läsförståelse i årskurs 3. Samtidigt har nästan hälften av både pojkarna och flickorna en läsförståelse som ligger över medelvärdet för årskurs 8.

Lärarna på de särskilda ungdomshemmen har en hel del idéer kring hur man kan skapa intresse för läsning och mer konkret arbeta med läsning och skrivning. Förslagen berör såväl konventionella metoder för läs- och skrivträning som metoder med ett tydligare motivationsskapande fokus. Många framhåller högläsning som en metod för att väcka intresse för läsning. En lärare säger: *"Jag började läsa lite olika historier och berättelser för mina elever, vilket gjorde att eleverna mer besökte biblioteket, för att hitta roliga, spännande böcker"*. På behandlingsavdelningarna finns dock inte någon "läsande atmosfär". Redan tillgången på bra böcker är mycket begränsad. En annan metod är att anknyta läsningen till praktiska problem och frågeställningar.

Mycket talar för att arbetet med läs- och skrivproblematiken skulle vinna på om man utvecklade ett förhållningssätt till problemet som är anpassat efter elevernas situation. Det är viktigt att man har ett dubbelt perspektiv på problemet. Läs- och skrivsvårigheterna kan vare sig förklaras enbart utifrån elevens sociala problem eller ses som ett rent "inlärningstekniskt" problem. Det bör ses som en del av elevens totala livssituation och samtidigt ägnas särskild uppmärksamhet. Det finns i det sammanhanget också behov av ett bättre utvecklat samarbete mellan teori- och praktiklärare och mellan lärar- och behandlingspersonal.

I de båda kapitlen i denna rapport om läs- och skrivproblematiken fördjupas resonemanget. Idor Svensson, Christer Jacobson och Ingvar Lundberg ger i sitt kapitel en mer fullödlig bild av orsakerna till läs- och skrivproblem, dels genom nytt empiriskt material, dels genom en modell som beskriver den väv av orsaker (sociala, kulturella, psykologiska m fl) som ligger bakom problemet. Hur läs- och skrivproblem kan åtgärdas, bl a med hjälp av kompensatoriska hjälpmedel som dataprogram och i form av en läsande miljö, diskuteras av samma författare i ett särskilt kapitel.

Individ och organisation

I den tidigare forskningsrapporten, liksom i denna, framförs att innehållet i den pedagogiska verksamheten kan utvecklas på olika sätt. Det handlar inte i första rummet om nya konkreta metoder, utan mer om ett alternativt pedagogiskt perspektiv, som i sin tur kan generera nya arbetssätt med större inslag av dialog etc. Men, kan man fråga sig, vilka är de organisatoriska förutsättningarna för lärare att i samverkan med behandlingspersonalen utveckla pedagogiken?

Forskning kring förändringsarbete och "lärande organisationer" har bland annat visat att det måste finnas utrymme för den personal som är direkt involverad i verksamheten att pröva tankar och idéer, utvärdera erfarenheterna och i gemensamma fora diskutera hur man kan gå vidare. Direktiv uppifrån är av föga värde.

Särskilt viktigt är att personalen är delaktig i styrprocessens olika steg (målformulering, planering, genomförande, utvärdering samt revidering av mål och planer), att sambandet mellan verksamhetens övergripande mål och målen för det egna arbetet är tydligt, att det finns regelbundna tillfällen för gemensam reflektion över den egna

praktiken, att personalen ges möjligheter att pröva slutsatserna som dras och att man i arbetsgrupper har varierande arbetsuppgifter som kräver problemlösning.

Det är relevant att i det här sammanhanget tala om "parallellprocesser". Den process som utspelas mellan elev och lärare är en återspeglning av processen mellan läraren och den övriga organisationen. Om läraren har små möjligheter att utvecklas i kommunikation med andra, är risken stor att inte heller eleverna görs delaktiga i sin egen utveckling. Graden av deltagande och inflytande är alltså inte enbart en fråga om arbetsmiljö, utan har även betydelse för den rent pedagogiska verksamheten.

I den nya läroplanen för grundskolan ställs långtgående krav på rektorn att ansvara för arbetsmiljön och elevernas pedagogiska utveckling. I SiS organisation ligger dessa krav på institutionschefen. På samtliga ungdomshem finns en pedagogisk ledare utsedd. Denne delar oftast sin tid mellan att leda och att undervisa. Den mer exakta rollen är dock inte definierad av SiS, utan varierar mellan de olika institutionerna.

I allmänhet har institutionsledningen sin yrkesmässiga bakgrund inom vård och behandling. Detta, tillsammans med att behandlingsassistenterna är en till antalet större grupp än lärarna, gör att de senare upplever att skolan inte ses som så viktig, trots att eleverna tillbringar en stor del av sin vakna tid där. Den pedagogiska ledaren ingår ofta i ledningsgruppen för institutionen, men enskilda lärare kan uppleva att denne därmed blir en sorts "gisslan" och att det pedagogiska resultatet är klent. Vidare efterlyser många av lärarna lyhördhet i organisationen. De upplever att ledningsgruppen mer är ute efter att "föra ut sitt budskap nedåt i organisationen än att lyssna". En lärare uttrycker sig så här: *"Om jag fick ta ut svängarna, så skulle jag vilja skapa någonform av diskussionsklimat, så att man kan komma vidare och bena upp en massa strukturer, skapa insyn, öppenhet för att sedan nå en pedagogisk verksamhet med mera delaktighet för eleverna."*

När lärare och behandlingspersonal möts, diskuteras nästan aldrig verksamhetens mål och arbetssätt. Det är enskilda "elevärenden" som tas upp – och då ofta i rent informativt syfte, t ex hur eleven sovit på natten, hur han mår, om det varit något "strul", hur det fungerat i skolan.

En mer utförlig diskussion om förutsättningarna för verksamhetsutveckling finns i den tidigare forskningsrapporten (Nilsson, 1997). Resonemanget utvecklas i ett kapitel i denna rapport av Leif Nilsson och Ingemar Svensson.

Utförandet av en kommunikativ pedagogik

De nya läroplanerna för grundskolan och för gymnasieskolan (Lpo 94 och Lpf 94) medger möjligheter till kommunikativa pedagogiska lösningar samtidigt som de också innefattar krav på en systemmässig förankring. De mest påtagliga av de senare är kursplanernas mål, timplanernas sammansättning och kraven på betyg. Vi vill avslutningsvis peka på några faktorer som kan vara värda särskild uppmärksamhet i det lokala utvecklingsarbetet. Den skolplan som tagits fram för SiS har en tydlig

förankring i läroplanernas intentioner. Det vi lyfter fram kan alltså ses som en förstärkning (och i några avseenden komplettering) av SiS skolplan.

Möjligheterna till pedagogisk utveckling ligger i ett utmanande av mötet mellan de kommunikativa grunderna och de systemmässiga villkoren, något som vi skulle vilja beteckna som didaktiska frihetsgrader.

I Lpo 94 finns en lång rad formuleringar som framstår som särskilt angelägna med tanke på eleverna på de särskilda ungdomshemmen:

... var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö.

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet. Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.

... Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där.

Skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjlighet till sådana.

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.

Det finns olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla.

... Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att få välja kurser och ämnen och genom att delta i planeringen och utvärderingen av den dagliga undervisningen, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ansvar.

Under rubriken "Skolans uppgifter" sägs bl a att en viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang. Eleverna skall få möjligheter att ta initiativ och ansvar.

De skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem.

Sammanfattningsvis kan sägas, att den värdegrund och de målsättningar som ges i läroplanen ytterst handlar om att vi ska fostra demokratiska människor som i olika avseenden är rustade att ta ansvar för sin egen fortsatta utveckling. Eftersom ungdomarna på de särskilda ungdomshemmen finns där just därför att de satt sin egen utveckling i fara, bör rimligtvis läroplanernas övergripande mål i högsta grad vara angelägna. Det finns således inga begränsningar i läroplanens intentioner.

I nästa led handlar det om att utforma en praktik grundad i en syn på kunskaper och lärande, som gör det möjligt för eleven att utifrån de specifika villkor som råder nå målen. Läroplanerna vilar på en kunskapssyn enligt vilken kunskap ses som en relation mellan individen och världen, alltså inte något fast "i sig". Kunskap ses inte heller som något enbart kognitivt, utan den inrymmer såväl kroppsliga som sinnliga perspektiv. Vidare betonas kunskapens sammanhang och praktiska grund genom ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Av detta följer att kunskap kan få olika innebörd beroende på det specifika sammanhanget. Särskild omsorg måste därför ägnas utformningen av skolpraktiken och av miljön för lärande i sin helhet.

I en rapport från Skolverket (1996) ges exempel på några frågor som man bör kunna rikta till den egna praktiken:

Hur organisera en praktik där man ...

- ... lär sig utveckla, formulera, uttrycka och argumentera för ståndpunkter?
- ... blir reflekterande och handlingsinriktad?
- ... blir ansvarsfull och omsorgsfull?
- ... utvecklar sitt språk?
- ... tillsammans med andra löser problem och formulerar visioner, etc?
- ... uppmuntras till initiativtagande och kreativitet?

De nationella styrdokumentet bygger på principen "deltagande målstyrning". Genom att målen är öppna till sin karaktär, förväntas man på lokal nivå utföra ett läroplansarbete som resulterar i lokala läroplaner som utformats utifrån de specifika villkor som där råder. Det innebär att det ställs krav på ett professionellt tolkningsarbete.

Det lokala läroplansarbetet har en vid innebörd. Kursplanerna, som anger mål och krav på kvaliteter i elevernas kunskaper, är formulerade ämnesvis och utan någon förankring till dagsaktualiteter. Det ställs krav såväl på reproduktion som på produktion, vilket innebär att skolan både ska överföra kulturarvet och ge eleverna möjlighet att utveckla redskap för att själva producera kunskap. Läroplansarbetet innebär att tolka de nationella målen och att finna former för hur man utifrån lokala förutsättningar och behov bäst organiserar skolarbetet och skolkunskaperna. Den ämnesmässiga indelningen av målen och kraven ska inte ses som överordnade, utan

ska kunna föras samman med mål och krav formulerade inom andra ämnen inom tematiska studier – om man så vill.

En särskilt viktig fråga i det lokala läroplansarbetet rör betygssättningen. I kursplanerna för grundskolan finns för varje ämne angivet "bedömningens inriktning" samt kriterier för betyget VG (Väl Godkänd). Betygskriterierna ska vara ett stöd för läraren vid betygssättningen. Det är "... lärarens ansvar att, inom de ramar som den lokala arbetsplanen ger, tillsammans med eleverna utveckla utgångspunkterna för hur betygen ska sättas och för hur de ska relateras till slutbetygets kriterier" (Skolverket, 1996, sid 31).

Detta krav är ett av de stora problemen inom verksamheten. Inte sällan finns ett krav från "beställaren" att den unge ska erhålla grundskolekompetens eller behörighet för att gå vidare i skolsystemet. Med den bräckliga bakgrund som många av eleverna har, är det en omöjlig beställning. Med en vårdtid som i de flesta fall inte överstiger sex månader, ska den unge både hämta igen en förlorad skoltid samtidigt som han eller hon ska klara av den årskurs som han eller hon är placerad i. Att detta är ett i grunden omöjligt uppdrag behöver man inte vara professionell pedagog för att inse. En elev med en historik fylld av skolproblem och med en i grunden negativ inställning till skola och utbildning, förväntas på ett halvår lyfta sig i håret och med godkänt resultat lämna grundskolan. Detta ska dessutom göras inom en grupp som till följd av inskrivningar och utskrivningar ständigt förändras och i en verksamhet där lärare kommer och går.

Det finns visserligen stora friheter för hur man lokalt ska hantera betygssättningen, samtidigt som det ställs krav på att betygen ska vara rättvisa och jämförbara. (Rättvisan och jämförbarheten betyder inte att det ska vara samma innehåll som bedöms, utan det ska vara motsvarande kvalitet som bedöms och att bedömningen görs mot synliga kriterier.) Ett problem är dock att de måttstockar som används vid fastställandet av godkäntgränser måste stå i överensstämmelse med de skolor som ska överta utbildningen av den unge. Innebörden av betyget godkänt kommer sålunda att kontrolleras av en annan institution. När man även inom den kommunala skolverksamheten haft betydande svårigheter med att reda ut hur betyg och kriterier förhåller sig till varandra, blir inte situationen lättare för skolorna inom ungdomsvården.

Ett kriterium kan beskrivas som en konkretisering av en viss betygsnivå, d v s fastställandet av de kännetecken som visar om en elev uppnått en viss betygsnivå. När Skolverkets utvärderingar av den svenska skolan tyder på att det fortfarande är så att läromedel och förmedling dominerar verksamheten, är rimligen också de lokala tolkningarna av betygskriterier relaterade till dessa. I en mindre undersökning som genomfördes av Carlsson (2000) av betygskriterier inom ämnet kemi, visade det sig att flertalet lärare inte gör någon åtskillnad mellan kursplanernas mål och de kriterier som används vid bedömningen av elevernas prestationer, d v s man använder målen som kriterier.

Med ett sådant förhållningssätt till styrdokumentet får förstås eleverna inom ungdomsvården problem. Här ges inget utrymme för personligt relaterade kriterier eller för alternativa sätt att redovisa inhämtade kunskaper. Vi eftersträvar självfallet inte att de gränser som finns för de olika betygsnivåerna ska sänkas för ungdomarna inom ungdomsvården – detta vore bara att kortsiktigt lura dem. Vi förespråkar istället att man förhåller sig mer aktivt till de olika styrdokumentet och intar en mer självständig hållning till innebörden i exempelvis mål och betygs-kriterier. Hur kan en elev uppvisa att gränsen för betyget godkänt är nått? Lena Fritzén diskuterar problemet inom sitt kapitel *Förarintyg på sjön*.

När det gäller skolverksamheten vid de särskilda ungdomshemmen krävs sålunda läroplansarbete som utifrån en lyhördhet inför den specifika elevgruppens erfarenheter och behov kombinerar en förmåga att krama ut frihetsgraderna ur systemet tillsammans med en förmåga till överblick och systematik för att åstadkomma en väl fungerande skolpraktik.

I detta arbete är det förhållandet mellan de systemmässiga och de livsvärldsbe-tingade villkoren som man bör rikta sökarljuset mot. Christer Fritzells kapitel om skola och behandling som pedagogisk kommunikation ger en tankeram åt denna och andra centrala pedagogiska frågor.

Verksamheten vid de särskilda ungdomshemmen är i mångt och mycket en balansgång mellan ett kommunikativt och ett strategiskt handlande. Det gäller att se både till elevernas livsvärldar och systemets krav. Detta ger i sin tur upphov till en rad konkreta pedagogiska dilemman som det gäller att hantera. Även om dessa dilemman inte är unika för de särskilda ungdomshemmen, ställs de här på sin spets. Man kan bl a tala om "en segregerad verksamhet med ett integrerande syfte". I det avslutande kapitlet av Per Gerrevall diskuteras några av dessa pedagogiska dilemman mer utförligt.

Förarintyg på sjön – om pedagogikens möjligheter på särskilda ungdomshem

Lena Fritzén

Inledning

Ungdomar som av olika anledningar hamnar på särskilda ungdomshem har många gånger en trasslig skolgång bakom sig. Fyra av fem uppfattar skolan som trist, har struntat i läxor och har allmänt känt sig skoltrötta. Tre av fyra har skolkat under längre eller kortare perioder och av de ungdomar som är 16 år och äldre har hälften inget slutbetyg från grundskolan (SiS, 2000a). Många av ungdomarna har ett begränsat språk och 75 procent har svårt att läsa och skriva (Svensson, Jacobson & Lundberg, 1997).

Under den begränsade tid som den unge är placerad på särskilt ungdomshem – för tre av fyra ungdomar är vistelsetiden kortare än 6 månader – får han/hon en chans att skapa sig en annan bild av vad kunskande inom olika områden kan betyda för förståelsen av den egna livssituationen. För många kommer fokus att riktas mot slutbetyget från grundskolan. När tiden är knapp och grundskolans ämnen många är det lätt att hamna i ett effektivitetstänkande både som lärare och som elev. Risken är då stor att man närmar sig innehållet från ett atomistiskt perspektiv istället för att se till helhet och förståelse. Ett sätt att skapa en bredare bas för bedömning av kunskande och förståelse av skilda begrepp kan vara att integrera skola och behandling. Den läroplan som trädde i kraft 1994 ger som vi beskrev i föregående kapitel unika möjligheter att förskjuta fokus från avgränsade skolkunskaper till förståelse av skilda begrepp i för ungdomarna naturliga situationer. Flertalet av de begrepp som lyfts fram i kursplanerna för det obligatoriska utbildningsväsendet – demokrati, etiska överväganden, människors livsvillkor under skilda tidsperioder, miljöfrågor, energi – är av den karaktären att de kan utgöra en viktig grund för både skola och behandling. Att utveckla begreppsförståelse är ett gemensamt projekt för skola och behandling. Begreppsförståelse handlar ytterst om förmågan att kunna orientera sig i ett komplext samhälle. Men det förutsätter att skolan vågar utmana gängse ramar för kunskapsutveckling.

Hur en pedagogisk praktik kan utformas som tar tillvara den unges livsvärld utan att för den skull göra avkall på de kursplanemål som grundskolan ställer upp ska diskuteras i det följande. Utgångspunkten är ett utvecklingsprojekt som genomförts under läsåret 98/99 vid Åbygårdens ungdomshem och som visar på pedagogikens möjligheter. I fokus för utvecklingsprojektet har följande fråga stått:

På vilket sätt kan ungdomarnas intressen och erfarenheter utgöra drivkraften i skola och behandling utan att för den skull göra avkall på de mål som kursplaner för grundskolan ställer upp?

Institutionens båt och ett förarintyg på sjön har utgjort den innehållsliga grunden för projektarbetet.

Möte mellan skola och behandling

Relationen mellan behandling, fritidsaktiviteter, hushållsarbete, skola, läxor etc är inte självklar på ett särskilt ungdomshem där man under en relativt kort period lever, går i skolan och samtidigt ska bearbeta sin livssituation. I de undersökningar som vi genomfört inom ramen för forskningsprojektet har vi funnit att relationen skola/behandling är problematisk (jfr Fritzén & Fritzell, 1997). Problematiken visar dock ingen enhetlig bild.

På vissa institutioner är skolan helt åtskild från behandlingen. Gränsdragningen framställs ofta som ofrånkomlig och önskvärd genom att den bidrar till klarhet och stadga i organisationen. Det gör att personalen blir mera kompetent, tryggare och mera fokuserad i sina respektive yrkesroller. På andra institutioner integreras vissa delar av skolveckan med behandlingen. I termer av miljöpraktik, hushållsarbete, vaktmästarsysslor etc går en del av skolveckan åt till praktiska moment med gårdens djur, matlagning, städning eller andra mer hobbyinriktade moment. Men den verksamheten ligger sällan till grund för bedömning av kunnande och betygssättning utan räknas endast som "avbrott" i skolarbetet. Åter andra institutioner har ambitionen att ta ett samlat grepp över hela verksamheten. I de fallen hävdar personalen att åtskillnaden mellan skola och behandling beror på historiska kvarlevor som mer skapar problem än tydlighet i organisationen. Men svårigheten med vad som ska räknas som skola och därmed ligga till grund för bedömning och betygssättning kvarstår även i en verksamhet som är integrerad.

Oavsett om gränsdragningen mellan skola och behandling är markerad eller ej verkar den föranleda problem. I en tidigare delrapport (Gerrevall & Jenner, 1997) framhöll vi vikten av att skola och behandling integreras. Genom att betrakta det särskilda ungdomshemmet som *en* pedagogisk praktik skulle, menar vi, alla "goda krafter" kunna samordnas till elevens bästa.

Innan jag här närmare går in på beskrivningen av projektet vid Åbygården behöver innebörden av begreppet "pedagogisk praktik" och hur skola och behandling kan förstås inom ramen för det begreppet redas ut något.

Skola och behandling som en pedagogisk praktik

Med pedagogisk praktik avses här en social arena där såväl kunskapsmässiga som sociala relationer utvecklas mellan den enskilde individen och den omgivning hon/han befinner sig i. Att anta ett pedagogiskt perspektiv innebär att rikta upp-

märksamheten mot dels individernas utveckling av kunnande, dels mot deras integration in i en samhällelig gemenskap. Kunskapsutveckling består av två sidor – lärande och social integration – som bildar en ouplösbar helhet (Fritzell, 1996; Fritzén, 1998). Inom ramen för denna definition av pedagogisk praktik kan såväl skola som behandling inrymmas.

Ett musikprojekt som nu bedrivs inom behandlingsverksamheten vid ett av ungdomshemmen får exemplifiera innebörden av ett integrativt förhållningssätt mellan lärande och samhällelig integration. På den aktuella institutionen har man byggt upp en musikstudio med tillgång till instrument och inspelningsmöjligheter. Att producera en CD-skiva är ett projekt som kräver kompetens från många personer och därmed förmåga till samarbete. Medan någon/några skriver texter på svenska eller engelska, skriver andra musik, åter andra måste lära sig att hantera den tekniska utrustningen som används vid inspelningen. Skivan måste ha ett säljande omslag och för att sälja den krävs marknadsföring. Detta kräver kunnande som finns formulerat i flera av skolans kursplaner och har sålunda stor relevans som innehåll även inom skolverksamheten. Samtidigt understöds den samhälleliga integrationen dels genom integrationen in i en gemenskap i samband med produktionen av skivan, dels genom att det kunnande som utvecklas på institutionen kan komma till glädje och nytta i en mängd situationer när ungdomarna ska klara sig utanför institutionen.

Ur ett pedagogiskt perspektiv är det ingalunda självklart hur dessa båda verksamheter – skola och behandling – förhåller sig till varandra. I båda fallen handlar det onekligen om förändringsprocesser som har med kunskapsutveckling och samhällelig integration att göra. I vissa fall handlar skola och/eller behandling främst om förmaliserat och abstrakt kunnande vilket kan leda till bristande förståelse med känsla av utanförskap och meningslöshet som följd. I andra fall, som antyds i musikexemplet ovan, kan skola och behandling samverka på ett sådant sätt att ungdomarna kan integreras in i en social gemenskap. Det är personalens och ungdomarnas pedagogiska handlande som avgör vilken inriktning som råder i den pedagogiska praktiken.

Pedagogisk praktik som påverkansprocess och/eller som kommunikativ process

Av tradition har pedagogisk praktik handlat om påverkansprocesser där den enskilda individens kunskapsutveckling i riktning mot ett bestämt mål står i centrum. Målet har i det perspektivet fastställts av någon annan. I skolan kan det exempelvis handla om att hinna med ett givet stoff i läroboken och inom behandling att uppvisa ett önskat beteende. Det betyder att pedagogiskt handlande karakteriseras av effektivitet och att kommunikationen mellan deltagarna – lärare, behandlare, ungdomar – begränsas till förmedling av kunskap. Påverkansparadigmet gör sig ständigt gällande inom såväl skola som behandling. Undervisning i skolan handlar många gånger om förmedling av abstrakt och förmaliserad kunskap som det finns begränsade möjligheter för eleverna att personligen förhålla sig till. I behandlingssammanhang kan

påverkansparadigmet exempelvis handla om att träna bort oönskade beteenden.

Ett annat sätt att förstå pedagogisk praktik och pedagogiskt handlande är i termer av kommunikativa processer vilka bidrar till individens förståelse av sig själv och det sociala sammanhang som han befinner sig i. I ett kommunikativt perspektiv kommer ungdomarnas livsvärld, d v s de samlade erfarenheter som de bär med sig in i den pedagogiska praktiken, att få avgörande betydelse för kunskapsutvecklingen. Skola och behandling i ett livsvärldsperspektiv är en ömsesidig process som präglas av samförstånd och perspektivbyte mellan deltagarna och de skilda kontexter som de representerar. Innehållet i en kommunikativ pedagogisk praktik karakteriseras av meningsskapande, d v s det är något som lärare, behandlare och elever formulerar gemensamt utifrån elevernas behov och intresse. I det aktuella utvecklingsprojektet på Åbygården handlade det meningsskapande innehållet om att ta ett förarintyg för fritidsbåt. Förarintyget som innehåll i den pedagogiska praktiken kom att utgöra en gemensam bas för både skolan och behandlingen.

I min utgångspunkt ligger att den pedagogiska praktiken kan förstås i båda perspektiven, d v s både som påverkansprocess och som en kommunikativ process. Den pedagogiska praktiken tar gestalt som ett janusansikte, där lärares, behandlares och elevers olika sätt att orientera sitt pedagogiska handlande utgör själva dubbelheten (Fritzén, 1998). Lärare och behandlare måste upprätthålla en fruktbar balans mellan givna strukturer och skapande verksamhet.

Det betyder inte att lärare och behandlare kan agera som de finner mest tillfredsställande. I den enskilda situationen kan det ena perspektivet väga tyngre än det andra men i ett längre perspektiv är en för stark dominans av ett snävt påverkansparadigm förödande för ungdomarnas kunskapsutveckling. Såväl lärares som behandlares uppdrag sträcker sig längre än till effektiv påverkan. Det omfattar först och främst ett demokratiskt ansvar där elever utvecklar förmåga till delaktighet och solidaritet. Därför kommer man som lärare och behandlare i vissa lägen till en punkt där "*a choice has to be made*" genom ett val som sätter livsvärldsperspektivet i första rummet men som samtidigt räknar med systemmässiga förhållanden (Habermas, 1987).

Det sätt på vilket Åbygården utvecklade projektet *Förarintyg på sjön* visar hur det kan gå till i praktiken när man som lärare och elev tar sin utgångspunkt i livsvärlden utan att för den skull bortse från de systemmässiga krav som skolan ställer på elevernas förståelse av olika begrepp.

Förarintyg på sjön – ett exempel från Åbygården

Åbygården, som är belägen på den skånska landsbygden en mil från Smygehuk, är ett särskilt ungdomshem med plats för åtta ungdomar i åldern 13–16 år. Sedan 1984 har den vackra kringbyggda skånegården fungerat som ungdomshem, först i regi av Malmö kommun och sedan 1994 som SiS-institution. När projektet *Förarintyg på sjön* genomfördes läsåret 98/99 var nio pojkar placerade där.

På Åbygården finns allehanda djur som hästar, höns, ankor, katter etc. Närheten till havet gjorde att man 1996 dessutom inhandlade båten Viola, med stort renoveringsbehov. Hon är byggd någonstans i Bohuslän och var från början en räktrålare. Viola är 11,5 meter lång, har två master, en 135 hästars Volvo Penta dieselmotor, radar, ekolod, fart- och distanslogg och satellitnavigator. Dessutom har hon fem kojplatser. Båten och gårdens djur har i första hand varit avsedda för att stimulera ungdomarnas fritidsintressen och att vara ett avbrott i skolarbetet.

Verksamheten på Åbygården är organiserad på sådant sätt att två av tre veckor utgörs av "vanlig" skola medan den tredje veckan utgörs av "miljöpraktik". Under miljöpraktiken sköter eleverna gårdens djur, hjälper till med matlagning, städning och tvätt samt jobbar med renoveringsarbeten på båten. Idén om ett förarintyg på sjön för de ungdomar som kunde vara intresserade, var ursprungligen ett led i att utveckla miljöpraktiken. Men när lärarna närmare granskade det material som ligger till grund för förarintyget fann de att vissa delar stämde väl överens med de begrepp som skolan har att hantera.

Vid den tiden fanns redan en etablerad kontakt mellan Åbygården och vår forskargrupp vid Växjö universitet. Inom forskningsprojektet fanns ett uttalat intresse att följa projekt med ambitionen att ta tillvara ungdomarnas erfarenheter i skolarbetet samt att integrera skola och behandling. I diskussioner mellan berörda lärare och forskare utvecklades ett samarbete med gemensamt intresse att pröva och utveckla en lokal arbetsplan som integrerar skola och behandling på ett sådant sätt att även de delar av verksamheten som tidigare benämnts "miljöpraktik", och som hade utgjort en del av behandlingen snarare än skolan, kunde utgöra ett underlag för bedömning och betygssättning.

Förarintyg på sjön

Förarintyg (eller med en nyare benämning "skärgårdsskepparexamen") är i första hand avsett för fritidsbåtsbruk. Förarintyget förutsätter kunskaper om sjöfartsregler, ljud- och ljussignaler, farleders utmärkning, sjökortet, kompassen, grundläggande navigation, grundläggande meteorologi, sjömanskap och sjösäkerhet m m. Intyget utfärdas efter särskild examination av Nämnden för båtutbildning (NFB), som är en organisation med Sjöfartsverket och de nationella båtorganisationerna (bl a Svenska Kryssarklubben) som medlemmar. Förarintyget är formellt endast ett teoretiskt certifikat på att man har vissa navigeringskunskaper. Det är ett "körkort" för att framföra båtar upp till tolv meters längd. När båtens längd överstiger 12 meter fordras kusterskepparexamen. För att exempelvis hyra båt i Sverige eller utomlands krävs det någon form av bevis på att man har kunnande i navigation. Det finns ingen lägsta ålder för att ta ett förarintyg utan det bedöms av examinator från fall till fall. Examinator utses av Sjöfartsverket. I fallet Åbygården stod en sjökapten för examinationen.

De viktigaste kunskaperna för att få ett certifikat är:

- att kunna väjningsregler till sjöss,
- att kunna de olika ljud- och ljussignalerna som gäller för dag och natt som fyrar, lanternor, ljudsignaler i dimma och olika ljussignaler mellan fartyg,
- att kunna lägga ut kurs,
- att kunna bestämma sin position med hjälp av bestick (transportör och passare), sjökort och pejlingskompass,
- att kunna räkna utfart, distans och tid för att dels kunna navigera, dels kunna planera sin sjöresa.

Den litteratur som ligger till grund för förarintyget innefattar flera av skolans ämnen. För det första kräver texten god läsförståelse eftersom den bitvis är komplicerad med en mängd facktermer. Navigeringen kräver relativt avancerade matematiska beräkningar som mycket väl svarar upp mot delar av kursplanen för årskurs nio. God kännedom om väder och klimat är en förutsättning för den som befinner sig på sjön. Att hantera båten kräver teknisk förmåga.

Vi bestämde oss för att begränsa projektet till svenska, matematik, geografi och teknik. Naturligtvis hade det varit möjligt att koppla ytterligare ämnen till båten och förarintyget. Det hade exempelvis varit fullt möjligt att välja ut centrala begrepp ur biologi- och kemikursen som marinbiologi, vattnets kretslopp, vattnets ph-värde, föroreningar i vatten etc. Men eftersom ternaarbeten, enligt lärarna, lätt kan breda ut sig till att omfatta allt och därmed så småningom inget, ansåg vi det lämpligt att göra en tydlig avgränsning.

En lokal arbetsplan för förarintyg på sjön

I kursplanerna för grundskolan är alla de mål formulerade som eleverna ska uppnå i årskurs 5 och 9. För betygssättningen i årskurs 8 och 9 finns dessutom betygskriterier formulerade av Skolverket för betygen godkänd och väl godkänd medan mycket väl godkänt ska formuleras på respektive skolenhet. Kursplanerna ger ett stort utrymme för deltagarna i den pedagogiska praktiken att lokalt välja arbetsmetoder och innehåll. I den lokala arbetsplan, som ska formuleras på varje skola, ska såväl elevers som lärares intressen samt de yttre förutsättningar som råder på skolan tas tillvara (Kursplaner för grundskolan, 1995). Det finns med andra ord formella möjligheter att, som i fallet Åbygården, bedriva en del av skolarbetet på sjön om man så önskar.³

Principiella utgångspunkter

Mot bakgrund av den centralstyrning som skolan kännetecknats av har tidigare läroplaner som Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 varit starkt momentorienterade. För varje sta-

³ Som jämförelse kan nämnas det specialutförda program som erbjuds i Öckerö kommun – Den Seglande Gymnasieskolan, vilket är en treårig utbildning med stora delar av kursutbudet hämtat från det samhällsvetenskapliga programmet. En tredjedel av studietiden tillbringas på ett segelfartyg, då eleverna förutom att nå gymnasiekompetens också ges möjlighet att uppnå målen för kursen i maskinbefäl VI och för fartygsbefäl VIII.

dium har lärare haft i uppdrag att förmedla ett visst innehåll. Det handlade om allt från vilket talområde som skulle behandlas inom respektive årskurs till moment i svensk grammatik, länder, historiska perioder, moment i fysik, sånger etc. Momentplanerna skulle bli en garanti för likvärdighet i landets skolor.

I takt med samhällets tilltagande komplexitet har villkoren i den pedagogiska praktiken förändrats. Begrepp som kunskap och lärande har de senare åren omvärderats i grunden. Det råder i dag relativt stor enighet inom den pedagogiska forskningen om att lärande till väsentliga delar handlar om ömsesidig kommunikation. Det betyder att kunskapen inte längre är en privat angelägenhet utan något som med nödvändighet måste kommuniceras. I betänkandet *Skola för bildning* (SOU 1994:92) formuleras det på följande sätt:

Kunskap är varken något yttre, utanför människan eller något inre, inne i individen, utan snarare något som "ligger mellan" individen och omgivningen. En viktig del av denna omgivning är andra människor, det sociala sammanhang där kunskapen kommuniceras genom språket (SOU 1994:92, sid 73).

Denna förändrade syn på kunskap och lärande har blivit en förskjutning inom läroplanen från "moment att hinna med" till "begrepp att förstå". Dessa begrepp kan i sin tur bearbetas inom den kontext som skolan finner mest gynnsamt. På Åbygården kom den kontexten att vara havet, båten och ett förarintyg för fritidsbåt.

Några exempel på lokala målformuleringar

Principerna för utvecklingen av den lokala arbetsplanen kommer här att beskrivas med hjälp av ett par exempel från matematik och geografi.

Ett av målen i matematik som visade sig ha god bäring inom den litteratur som ingår i förarintyget var:

- kunna tolka och använda ritningar och kartor.

Betygskriterier för *väl godkänt* formuleras på följande sätt i matematik:

- eleven har en sådan förtrogenhet med de matematiska begrepp och metoder som beskrivs i kursplanerna att eleven kan använda dem för att formulera och lösa problem.

Medan godkäntgränsen mer handlar om ett regelföljande i matematik, exempelvis att eleven i en given situation kan använda en linjal, kan ställa upp och räkna ut en hastighetsekvation, tolka en karta etc, svarar betyget väl godkänt mer mot att kunna omsätta kunskan i olika situationer.

Begreppet skala är ett återkommande begrepp i grundskolan. Redan i årskurs fem ska eleverna "*kunna använda skala för att tolka ritningar och kartor*" (Kursplaner

för grundskolan, sid 34). Skala uppfattas av många som ett svårt begrepp. Många gånger behandlas begreppen på ett abstrakt och formaliserat plan med få kopplingar till elevernas erfarenheter. Istället får matematikläroboken utgöra grunden för undervisningen. Inom ramen för ett förarintyg på sjön finns rika möjligheter att bearbeta begreppet skala i en mängd olika kontexter såväl praktiskt på havet som teoretiskt i litteraturen. Den lokala tolkningen av målet för betyget godkänt formulerades på följande sätt:

- eleven ska utifrån olika sjökortsskalor (specialkartor, skärgårdskort, kustkort, översiktskort) kunna göra avståndsberäkningar
- eleven ska kunna använda begrepp som longitud och latitud (koordinatsystem).

För betyget väl godkänt formulerades målet på följande sätt:

- eleven ska utifrån praktiska situationer på sjön kunna formulera och lösa problem som grundar sig i olika sjökortsskalor
- eleven ska förstå jordklotets indelning i grader, minuter, latitud och longitud.

Väder, klimat och vegetationszoner är centrala begrepp inom geografikursen på grundskolan. I årskurs fem ska eleverna *"förstå innebörden av begreppen väder, klimat och årstider och ha kännedom om hur sådana förhållanden varierar över jordytan"*. Att kunna tolka väderobservationer och bedöma väderläget är en nödvändighet för en som befinner sig på havet. Såväl i praktiken som i teorin gav förarintyget goda möjligheter att utveckla fördjupad förståelse i dessa begrepp. I kursplanen för geografi i årskurs nio formuleras målet på följande sätt:

- känna till huvuddragen i klimat- och vegetationszonerna i världen.

Betygskriterierna för väl godkänt är formulerade på följande sätt:

- eleven beskriver olika klimattyper samt olika händelseförlopp som bygger upp och bryter ner naturlandskapet.

På samma sätt som i matematik kräver betyget väl godkänt en fördjupad förståelse av begreppet. Det betygssystem som trädde i kraft 1994 tar sin utgångspunkt i ett kvalitativt förhållningssätt där kunnande beskrivs i termer av yta/djup. Tidigare betygssystem har mer handlat om kvantiteter, d v s mer kunskap har lett till ett högre betyg.

Den lokala tolkningen utifrån litteraturen till förarintyg på sjön formulerades på följande sätt för betyget godkänd:

- eleven skall kunna beskriva begrepp som lågtryck, högtryck, fronter, sjöbris, landbris och åska
- eleven skall kunna tolka några för sjösäkerheten centrala molninformationer.

För betyget väl godkänt formulerades målet på följande sätt:

- eleven ska kunna beskriva relationen mellan olika klimattyper och vindar
- eleven ska kunna förstå och redogöra för budskapet i radions sjöväderrapport.

Det här läsåret kom underlaget för slutbetyget i geografi att främst fokusera målen ovan. När det gäller motsvarande underlag för bedömning i ämnet matematik gjordes det utifrån ytterligare några mål samt från det nationella provet för årskurs 9. Det betyder att vi valt bort en del av kursplanens mål vid den slutliga betygssättningen. En central fråga i det sammanhanget blir: Har man som lärare rätt att begränsa bedömningen till vissa mål och bortse från andra vid betygssättningen i årskurs 9?

Bedömning och betygssättning i årskurs 9

Vilka av kursplanemålen ska bedömas i årskurs nio? Den frågan har vi ständigt återkommit till i projektet. Enligt Skolverkets föreskrifter och allmänna råd om betygskriterier för grundskolans ämnen gäller följande (2 §, senaste ändring 1998:5):

För att erhålla betyget Väl godkänd i vissa ämnen skall eleven ha uppfyllt samtliga kriterier för detta betyg. Om särskilda skäl föreligger med hänsyn till personliga förhållanden hos enskild elev kan dock bortses från enstaka kriterier. Väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kan väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier.

Vår tolkning av Skolverkets föreskrifter utifrån projektet *Förarintyg på sjön* kan sammanfattas på följande sätt. Inledningsvis har vi valt att dela in kursplanerna för grundskolan i två grupper; (1) basämnena svenska, engelska och matematik, (2) övriga ämnen. För de förra utgör de nationella proven en viktig grund för betygssättningen, för de senare är de lokala arbetsplanerna vägledande.

De nationella proven i svenska, engelska och matematik täcker upp så gott som samtliga mål i kursplanerna, vilket gör att bedömningen i basämnena kan vila på en relativt bred bas. Viktigt att notera är dock att de nationella proven utgör endast ett *stöd* för betygssättningen. Lärarens bedömning av den dagliga undervisningen är ett minst lika viktigt underlag.

För övriga ämnen i grundskolan kan lärare och elever tillsammans göra ett lämpligt urval av mål som sedan kan tolkas lokalt och dokumenteras i en lokal arbetsplan. Detta urval bör vara sådant att ämnets mest centrala begrepp blir föremål för bedömning. *Klimat- och vegetationszoner i världen*, som bedömdes i projektet ovan, kan exempelvis anses som ett centralt begrepp inom ämnet geografi. Andra mål i geografi fick i det aktuella fallet en mera underordnad betydelse. Det betyder att vi utgått från att "*väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kan väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier*". Elever som place-
ras på särskilda ungdomshem kan, menar vi, räknas till den grupp elever för vilka Skolverkets formulering om undantag gäller: "särskilda skäl föreligger med hänsyn till personliga förhållanden hos enskild elev". Det förhållningssätt till läroplaner, kursplanemål, betygskriterier och betygssättning som beskrivs ovan förutsätter en mycket noggrann dokumentation för att nå legitimitet. Dokumentationen handlar dels om en tydligt formulerad lokal arbetsplan som kan kommuniceras med eleverna, dels om den enskilde elevens läroprocess.

Det är med andra ord inte rimligt att samtliga begrepp i *Kursplaner för grundskolan* ska behandlas lika omsorgsfullt under den begränsade tid som eleven är placerad på ett särskilt ungdomshem. Däremot är det angeläget att lärare och elev väljer ut de begrepp som har högsta relevans för den unges fortsatta skolgång och liv utanför institutionen samt noggrant dokumenterar denna process.

Genomförande

Projektet startade med sex elever höstterminen 1998. Av dessa sex elever gick fem i årskurs nio medan en av eleverna gick ett extra tionde år. Det var helt frivilligt att delta i projektet. Efterhand som projektet fortskred hoppade några av eleverna av. Anledningen till avhoppet var flera, vilket förklaras längre fram. En bit in på vårterminen återstod endast tre elever. Två månader före examen bildades en särskild elevgrupp med dessa tre elever för att man på bästa sätt skulle kunna stötta dem i arbetet. I motivationsarbetet med ungdomarna kom betygen i matematik, teknik, geografi och svenska att utgöra en viktig del. Samtliga elever klarade sjökaptensens examination. Alla fick G i geografi, VG i teknik samt G i svenska. En av eleverna fick VG medan två av eleverna fick G i matematik.

Ungdomarnas erfarenheter av projektet

De tre eleverna intervjuades ett år efter att de fått sina förarintyg. Vid intervjutillfället hade samtliga elever lämnat Åbygården. Av intervjuerna framgår att de känner sig synnerligen stolta över sitt förarintyg. Samtliga lyfter först och främst fram den glädje de känner inför att kunna något så specifikt som att navigera en båt. En av ungdomarna säger:

När man har förarintyg kan man nåt som inte alla kan, man kan glänsa med det ibland ... det är en kunskap man har för resten av sitt liv ... nåt man kan ha glädje av på fritiden ... det man annars lär sig i skolan har inte så mycket med fritiden att göra.

En annan formulerar sig på följande sätt:

Min morbror har en båt, nu kan jag nog få låna den nån gång eftersom han kan lita på att jag kan. Det skulle va häftigt att kunna ge sig iväg på semester nån gång med den båten ...

Även om betygen enligt lärarna var en viktig del av motivationsarbetet är det inte i första hand dem som eleverna lyfter fram ett år senare. När det gäller betygen kopplar de främst dem till den situation de befinner sig i vid intervjutillfället. Samtliga går på något yrkesförberedande program på gymnasiet och menar att deras betyg från Åbygården varit en bidragande orsak till att de fortsatt att gå i skolan.

När de ser tillbaka på den arbetsinsats som krävdes för att klara förarintyget varierar bilden något. En av ungdomarna säger:

Det var inte svårt att förstå men det tog mycket tid att plugga in allt ... Eftersom jag har jättesvårt med att läsa, läste en av lärarna in hela textboken på band ... sen gick jag runt överallt och lyssnade på bandet ... på bussen, på stan ... överallt.

En av ungdomarna tyckte att det var betydligt svårare än vad han tänkt sig. Den största svårigheten låg i att lära sig alla symboler utantill. Dessutom tyckte han att en del av de mera praktiska momenten var svåra, som att bedöma hur man ska gå tillväga när man möter en annan segelbåt ute på havet.

På frågan om de någon gång hade planer att hoppa av svarade en av ungdomarna:

... jag var trött på allt under en period och tänkte hoppa av men idag är jag glad att jag inte gjorde det ... tror att det var det där med betygen som gjorde att jag fortsatte ... Men jag förstår dem som inte orkade. Många är så skoltrötta, det hade kvittat vad det hade handlat om, de hade inte orkat i alla fall ... Alla skolor borde ha nåt sånt som skapar intresse, nåt som inte är som vanlig skola ...

Lärarnas erfarenheter av projektet

Lärare och behandlare vid Åbygårdens ungdomshem har en uttalad ambition att skapa intresse genom att utveckla alternativ pedagogik. Projektet kring förarintyget var ett försök att skapa meningsfullhet. Men det är, menar lärarna, inte enkelt att gå utanför det som av ungdomarna uppfattas som "vanlig" skola. Lärarna formulerar problemet på följande sätt:

Elever som har gått så många år i den vanliga skolan och har fått misslyckas så många gånger tycks ha mycket svårt att ta till sig alternativa pedagogiker. Trots att dom hatar det så är ändå deras trygghet i skolan när eleven sitter i bänken och läraren står och pratar och skriver på tavlan. Detta är ett fenomen som märks även i den vanliga undervisningen, t ex biologiundervisning ute i naturen. Som lärare kan detta ofta upplevas väldigt frustrerande. Man vet elevens förmåga och oförmåga och har verktyget men kan ändå inte få eleven att acceptera verktyget. Eleven vill ha det gamla beprövade verktyget (bänken & läraren vid tavlan) som han egentligen aldrig har klarat av och hatar, men där han är trygg. Därför kräver ett projekt av den här sorten att läraren/lärarna klarar av att motivera ungdomarna dubbelt, dels att över huvud taget prestera något i skolan och dels att acceptera en alternativ inlärningsform.

Lärarnas förklaring till att ungdomarna hoppade av en efter en är just att det här var främmande för många. Det kändes inte som "viktig" skola. Någon av ungdomarna uttryckte att det helt enkelt tog tid från den vanliga skolan och därför ville han inte vara med. Frivilligheten gjorde att ytterligare någon annan hoppade av när det blev för jobbigt. Men det fanns faktiskt också yttre förutsättningar som försvårade situationen. Självadret var mycket dåligt under hela läsåret vilket gjorde att de praktiska momenten på havet blev för få.

Om lärarna ska göra om projektet med förarintyg kommer de att lägga hela kursen som en VG- eller MVG-kurs i matematik, geografi, teknik och kanske ytterliga-

re några ämnen. De menar att det skulle kunna vara ett sätt att motivera ungdomarna att satsa extra energi på skolarbetet.

Avslutande reflektioner

Att ta sin utgångspunkt i ungdomarnas erfarenheter och eventuella intressen ska inte förväxlas med att den pedagogiska praktiken ska handla om den begränsade värld som är ungdomarnas. Det handlar lika mycket om att utmana dem i de föreställningar som de bär med sig, visa på andra alternativ, väcka intresse för företeelser som de inte har mött. Som pedagog – lärare och behandlare – gäller det att främmandegöra det vardagsnära och begripliggöra det främmande. Ofta gör vi tvärt om i den pedagogiska praktiken (Ziehe, 1989). Det som är nära och välbekant problematiseras inte utan får stå oemotsagt, medan det främmande trivialiseras och görs på det sättet ännu mera obegripligt. Ska man exempelvis i skolan diskutera rasism, som kan vara ett exempel på ett vardagligt fenomen, gör man det ofta i fördömande termer utan att problematisera de krafter som verkar för och emot ett rasistiskt beteende. Ska man däremot tränga in i en främmande religion som hinduismen, som få har erfarenheter ifrån, trivialiseras gärna hinduns synsätt på exempelvis livet, reinkarnation, heliga kor etc. Motsvarande tendenser kan visa sig i behandling; t ex när drogmissbruk fördöms utan att man samtidigt tar fram de lockande aspekterna i ljustet och när man trivialiserar vad det innebär att leva ett drogfritt och socialt välordnat liv.

Oavsett om man utvecklar förståelse av ett näraliggande eller avlägset innehåll är det angeläget att kommunicera detta innehåll med ungdomarna på ett sådant sätt att deras förståelse av sammanhanget fördjupas. Ömsesidig kommunikation kan endast ta sin utgångspunkt i livsvärlden, d v s i de erfarenheter som ungdomarna har av begreppet i fråga (Habermas, 1987).

Den starka gränsdragningen mellan skola och behandling gör att mycket av det i verksamheten som skulle kunna ligga till grund för bedömning och betygssättning inte kan räknas som skola. Behandlingen har av tradition kommit att ansvara för de fostrande/socialiserande delarna av verksamheten medan skolan varit uppbunden till ett visst innehåll. När elevers motivation sviktat har lärare utvecklat nya arbetsmetoder för att inspirera och stimulera eleverna istället för att problematisera innehållsfrågan. Att exempelvis utveckla det lärare och behandlare benämner "goda relationer" har därför inte kunnat utgöra grunden för bedömning och betygssättning även om en stor del av själva skolarbetet handlar om att nå förståelse om den unges livsvärld. Inom skolans ram kallas dessa erfarenhetsutbyten ofta kamratsamtal eller ringsamtal och skulle mycket väl kunna knytas till mål och betygskriterier i religion, samhällskunskap och/eller svenska.

Ett annat sätt att inbegripa livsvärlden i skolarbetet är att lägga in praktiska moment inom skolans ram. Vissa institutioner gör exempelvis studiebesök på offentliga inrättningar en gång i veckan för att träna eleverna socialt. Andra institu-

tioner har, som på Åbygården, någon form av miljöpraktik som ofta är kopplad till köket, trädgården eller det egna rummet. Moment som med fördel kan relateras till hemkunskap, teknik, slöjd etc.

Med projektet på Åbygården har vi velat visa att den läroplan som trädde i kraft 1994 ger helt nya möjligheter för lärare, behandlare och elever att välja ett meningsfullt innehåll i skolan, utan att för den skull ge avkall på bedömning och betygssättning. Lpo 94 har skapat ett "frirum" i skolan som kan vara av särskilt intresse att uppmärksamma för ungdomar som funnit skolan meningslös.

"Det gemensamma projektet" – om utredningsarbete på kommunikativa grunder

Lena Fritzén

Bakgrund

Ellinor (14 år) är placerad på en utredningsavdelning sedan en vecka tillbaka när hon skriver sin skolhistoria.

Ellinor!!!!!!!!!!!!

Jag hatar skolan, blev skoltrött redan efter första veckan på grund av alla dessa jävla k-k-huvuden som trodde att dom va' så förbannat jävla skit-coola genom att mobba ...

Läraren var nästan senil, såg inget, hörde inget och fattade inte ett jävla piss. Det var när jag gick i ettan till sexan, sen började folk fatta det var fel person dom jidrade med eftersom att jag började visa vem som hade micken och vem som var kungen.

Alla visste vem jag var och respekterade mig, visst kunde det komma ett rykte om en, men folk vet.

Jag började sätta mej i respekt hos alla jävla nollor och dom fattade att det inte var nån idé för jag hade skaffat kompisar också ...

Äldre kompisar, mest killar för dom tyckte att jag passade i gänget. Gänget var ca 10 killar som var helt ok.

Jag var den enda tjejen men dom respekterade mig och det var dom som hjälpte mej med alla dessa jävla mobbare.

Nuförtiden så håller alla käften som vet vem jag är för dom vet att det blir tjafs annars, inte med mej men med mina polare.

Så nu för tiden flyter allt på som fan och mitt enda problem är att: JAG SITTER INLÅST!!!

Ellinor känner sig kränkt av tvångsomhändertagandet. Huvudskälet till hennes placering är, som för de flesta flickor, det som benämns "annat socialt nedbrytande beteende". Andra skäl till omhändertagande kan vara missbruk eller kriminalitet. Hälften av alla ungdomar som omhändertas enligt LVU kommer, som Ellinor, till en institution för utredning (SiS, 2000a).

Placeringen på en utredningsavdelning är i regel begränsad till åtta veckor. Det är socialtjänsten som ger i uppdrag att utreda den unges behov. Socialtjänstlagen förutsätter att frivilliga insatser har prövats innan beslut om tvångsomhändertagande är möjligt. Men det finns i många fall en oenighet om tillräckliga frivilliga insatser

verkligen prövats. Det är inte ovanligt att den unge och dennes familj är av uppfattningen att de inte fått frivillig vård och hjälp i den utsträckning som de önskat. Det gör att det många gånger finns ett starkt och öppet motstånd mot placering och utredning, vilket naturligtvis försvårar arbetet. I vissa fall råder det motsatta förhållandet. Föräldrar begär hjälp av socialtjänsten när de känner vanmakt inför sin tonåring. Omhändertagandet av Ellinor kan räknas till den kategorin.

Under utredningstiden ska den unges psykiska, sociala och pedagogiska status kartläggas och en lämplig behandlingsform fastställas. Inom SiS strävar man efter att följa närhetsprincipen, d v s att placera ungdomar geografiskt nära sitt hem. Men SiS har också ambitionen att differentiera vården, vilket innebär att vissa ungdomshem specialiserar sig på en viss typ av problem som exempelvis adopterade barn eller drogmissbrukare.

Utredningen sker på uppdrag av placerande socialtjänst och innehåller oftast intervjuer med den unge, föräldrar, eventuellt övriga närstående samt skolpersonal som den unge mött under olika skeden av skoltiden. Under de veckor som den unge befinner sig på utredningsavdelningen gör behandlingspersonalen beteendeobservationer, drogtest görs omgående vid intagningen på institutionen, lärare genomför pedagogisk utredning, läkare gör i vissa fall en grundlig hälsoundersökning och psykologen gör en bedömning av den psykiska hälsan. Det är psykologen som är utredningsansvarig.

Pedagogikens villkor på utredningshem

Tidigt kom vi inom forskningsprojektet att kartlägga villkoren för det pedagogiska utredningsarbetet vid institutionerna. Kartläggningen skedde främst inom ramen för den specialpedagogiska utbildning om 80 poäng för lärare vid ungdomshemmen som gavs vid dåvarande Högskolan i Växjö (Växjö universitet) 1994–1996. Utbildningen omfattade 100-talet lärare från trettioalet behandlingshem. Genom inlämningsuppgifter i utbildningen, samtal med lärare och besök vid institutioner fick vi en relativt god bild av det pedagogiska utredningsarbetet.

I vår delrapport (Gerrevall & Jenner, 1997) var vi kritiska till vissa delar av det pedagogiska utredningsarbetet. Kritiken riktade sig främst mot alla de test som ungdomarna utsattes för under utredningstiden samt testens inriktning och utformning. Vid den tidpunkten grundade sig de pedagogiska testen i många fall på en kunskapssyn som stämde dåligt överens med styrdokumentet för grundskola och gymnasieskola. I exempelvis matematik handlade diagnoserna nästan uteslutande om algoritmräkning, medan kursplanerna främst fokuserar begreppsförståelse och problemlösningsförmåga. På liknande sätt efterfrågades "minneskunskaper" i samhälls- och naturorienterande ämnen medan kursplanerna sätter begreppsförståelsen i centrum. Utredningsakterna visade dessutom att testresultaten många gånger var förutsägbara. Vi menade exempelvis att ett utredningsresultat som följande skulle en lärare kunna komma fram till utan att försätta den unge i en enda provsituation:

Eleven behöver stärka sitt självförtroende. Han har svårt att konkurrera med andra elever, är svår att motivera, kompenserar sin rädsla genom att vara provokativ, kräver nära lärarkontakt och individuell arbetsgång, svårt att sitta stilla, koncentrationssvårigheter, behöver träna sin läsförmåga ...

Efter vår kartläggning av villkoren kring det pedagogiska utredningsarbetet ställde vi oss frågan om det över huvud taget är möjligt att bryta den objektivering som präglar delar av utredningsarbetet. Är det möjligt att involvera ungdomarna i själva utredningsprocessen så att de känner sig delaktiga i det dokument som formuleras av lärare och psykolog?

Fridegård – ett akut- och utredningshem i förändring

Vid en närmare undersökning av utredningshemmen kom vi i kontakt med Fridegårds akut- och utredningshem i Eskilstuna där personalen håller på att pröva och utveckla andra metoder för såväl pedagogiskt som psykologiskt utredningsarbete. I en projektplan beskriver de sina ambitioner med sitt arbete på följande sätt:

Ett förhållningssätt som kännetecknar utredningsarbetet på Fridegård är att i största möjliga mån försöka göra ungdomarna delaktiga i utredningsprocessen. Att försöka väcka deras inre nyfikenhet kring sitt eget fungerande och varför han/hon fungerar och reagerar som han/hon gör. Detta gäller till exempel de moment i den pedagogiska utredningen som handlar om att försöka kartlägga den unges optimala inlärningssituation; vilka förutsättningar som krävs för att må bra i en inlärningssituation och för att kunna ta till sig kunskap. Ett annat exempel är de kontinuerliga samtalen med psykologen om testresultat och intryck. Man kan beskriva det som en utredning som integrerar tydliga inslag av behandling och motivationsarbete. Målsättningen är att istället för att studera den unge försöka väcka lusten att gemensamt med ungdomen söka kunskap.

Fridegårds övergripande uppdrag är att utreda och akut ta hand om ungdomar som omhändertagits enligt LVU. Institutionen har sex platser och tar emot ungdomar i åldrarna 12 år och äldre. Under ett år har vi haft förmånen att följa den ansvariga lärarens pedagogiska utredningsarbete. I ständigt återkommande diskussioner har vi fått ta del av den komplicerade utredningsprocessen.

Lärarens (vi kallar henne fortsättningsvis för Barbro) ambition har varit att pröva hur man kan involvera ungdomarna i utredningsarbetet och göra dem delaktiga i sin egen inlärningsprocess. Det har handlat om ett "gemensamt projekt" där lärare och den unge tillsammans lägger ett "livspussel" med fokus på kunskapsutveckling. Barbro har under året genomfört 22 utredningar.

I följande redovisning är syftet att dels visa hur ett utredningsarbete som vilar på mera kommunikativa grunder kan ta sig uttryck i praktiken, dels diskutera möjligheter och begränsningar i en kommunikativ utredningsprocess.

Under rubriken "det gemensamma projektet" diskuteras inledningsvis den syn på kunskapsutveckling som utgjort grunden för Barbro's arbete. Därefter beskrivs översiktligt inre villkor som råder i den pedagogiska praktiken på den aktuella institu-

tionen. De inre villkoren handlar såväl om tid att disponera för utredningsarbetet, inarbetade traditioner att brottas med, ungdomarnas förhållningssätt till utredningen som om Barbro sätter att förstå kunskap, lärande och det samhälleliga uppdrag som hon är satt att förvalta. "Att reda i en garnhärva" är den metafor som Barbro använder för att beskriva sitt arbete. Med utgångspunkt från de erfarenheter som gjorts under det gångna året vid Fridegård lyfts några centrala aspekter av utredningsarbete fram som visat sig betydelsefulla i en kommunikativ utredningsprocess. Att förändra och utveckla utredningsarbetet får konsekvenser för verksamheten i stort på institutionen. Avslutningsvis diskuteras i något mer generella termer hur man kan förstå en sådan förändringsprocess.

Det gemensamma projektet

Mot bakgrund av dels lång erfarenhet från specialundervisning i grundskolan, dels skolans styrdokument prövar Barbro olika vägar att utveckla det pedagogiska utredningsarbetet. Utredningsarbetet är, menar Barbro, en viktig startpunkt för den unges skolarbete. Den syn på kunskap och lärande som utredningen grundas i kommer förhoppningsvis att avspeglar sig i det fortsatta pedagogiska arbetet oavsett var den unge blir placerad. Det är främst tre aspekter av den syn på kunskapsutveckling som styrdokumentet representerar som får fördjupad betydelse i utredningsarbetet på Fridegård: (1) elevers delaktighet, (2) vikten av ett metakognitivt språk och (3) lärande som en kommunikativ process.

Läroplanen slår fast att *"de demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever"* (Lpo 94, sid 13). Rapporter som bl a Skolverket (1996) utarbetat visar att lärares syn på elevinflytande främst handlar om att anpassa undervisningen till eleverna *"så att arbetet ska fungera, så att alla ska vara aktiva och verksamma och att elevernas skilda behov ska tillgodoses"* (a.a. sid 54). Eleverna beskriver ofta sin skoldag som en förflyttning mellan olika klassrum och ämnen, där läraren ensam styr planering och genomförande. Elevinflytande är ingen isolerad del av skolverksamheten som kan begränsas till att välja ordförande till klassrådet, färg på gardiner eller lekredskap till rasten utan den måste ses som undervisningens huvudsakliga kärna.

Ungdomarnas möjlighet till delaktighet i lärandeprocessen stupar många gånger på att de saknar ett språk för lärande, d v s ett *metakognitivt språk*. I betänkandet *Inflytande på riktigt* (SOU 1996:22) efterlyses en större medvetenhet om det metakognitiva språket i den pedagogiska praktiken.

De måste också ha ett språk för hur deras lärande går till, dels för att kunna styra sin egen kunskapsutveckling, dels för att kunna överföra insikter från den ena lärosituationen till den andra. Om elever inte har ett språk för detta blir deras inflytande begränsat. Ställda inför olika lärare måste de kunna argumentera för varför den ena undervisningsstrategin är bättre än den andra (SOU 1996:22, sid 24).

För ungdomar inom tvångsvården är det särskilt viktigt att behärska ett språk kring den egna lärandeprocessen. Eftersom de oftare än andra elever byter skola och lärare är det angeläget att de kan "*argumentera för varför ena undervisningsstrategin är bättre än den andra*". En central del av det pedagogiska utredningsarbetet på Friddegård handlar om att utveckla den unges metakognitiva språk. Ett språk som ska underlätta den fortsatta kunskapsutvecklingen för ungdomarna.

Det råder idag relativt stor enighet inom den pedagogiska forskningen att lärande till väsentliga delar är en *kommunikativ process*. Framträdande pedagoger som Dewey, Vygotsky, Piaget och Freire lägger tonvikt på samspelet mellan människor som en väsentlig del av läroprocessen. Medan Piaget är inriktad på den enskilda individens konstruktion av kunskap i samspel med andra, poängterar Vygotsky och Freire mer den sociala aspekten av kunskapsutvecklingen (Fritzén, 1998). Vygotsky utgår från att individens utveckling inte kan förstås utanför den sociala miljö som hon/han är delaktig i. Det är i samspel med mer erfarna människor som eleven kan utvecklas optimalt. Om eleven lämnas för sig själv kommer lärandeprocessen att försenas eller helt enkelt stanna av (Vygotskij, 1962, 1980). På ett liknande sätt menar Freire att all sann undervisning endast kan upprätthållas genom dialog.

Inre villkor i den pedagogiska praktiken

Utredningsarbetet är, i likhet med undervisning, en pedagogisk praktik där kunskapsutvecklingen står i fokus. Den pedagogiska praktiken är i det här fallet en social arena där lärare, tidigare lärare, ungdom, föräldrar, behandlare på avdelningen, psykologen etc möts för att reflektera över och formulera dels de villkor som gäller för den unges lärande, dels det kunnande som den unge har inom olika områden. I den pedagogiska praktiken råder *inre villkor* mellan deltagarna och de kontexter som de representerar. Med inre villkor avses här omständigheter som mer eller mindre medvetet kan styras genom deltagarnas handlande. Det kan vara allt från lärarens kunskapssyn till den unges aggressiva förhållningssätt till skolan, om behandlingspersonalens syn på belöning och bestraffning till föräldrarnas vanmakt över det egna barnets agerande. Dessa villkor kommer att få avgörande betydelse för den process som utvecklas i den pedagogiska praktiken.

I pedagogiska sammanhang har det varit vanligare att prata om undervisningens yttre förutsättningar istället för dess inre villkor. Till yttre förutsättningar kan exempelvis räknas okoncentrerade elever som stör verksamheten. De yttre förutsättningarna uppfattas i det perspektivet som objektiva betingelser som man som lärare inte kan göra något åt. En stor del av den pedagogiska forskningen under det här seklet har handlat om hur olika yttre förutsättningar – betingelser – påverkar inre förutsättningar i den pedagogiska praktiken. Det har exempelvis handlat om vilken betydelse socialgruppsstillhörighet har för skolprestationerna, hur föräldrars missbruk påverkar elevers koncentrationsförmåga etc. Genom att lösgöra *en* entitet ur de yttre förutsättningarna – missbrukande förälder – och en *annan* ur de inre förutsättning-

arna i den pedagogiska praktiken – koncentrationsförmåga hos barn – har man som forskare på empirisk väg sökt förklara förhållandet mellan missbruk hos föräldrar och bristande koncentrationsförmåga hos elever i skolan.

Som utgångspunkt för följande resonemang ligger att det råder en *intern* relation mellan yttre och inre förutsättningar, d v s ömsesidighet och ett komplext beroende dem emellan, vilket gör det både ointressant och omöjligt att renodla enskildheter för att finna påverkansfaktorer. När ungdomar, lärare, behandlingspersonal etc möts i den pedagogiska praktiken kommer yttre och inre förutsättningar att integreras in i deras handlande och bli till *inre villkor* (Fritzén, 1998).

Inre villkor i en utredningspraktik kan exempelvis handla om den unges motvilja, tiden som är begränsad, den tradition som råder när det gäller institutionens sätt att genomföra utredningsarbete, lärarens syn på kunskap och lärande, psykologens och behandlingspersonalens syn på den pedagogiska verksamheten etc. På samma sätt som Ellinor känner många ungdomar ett starkt motstånd mot skolan och det som den representerar. Utredningsarbetet skrämmer dem och många uppfattar det som att "*tåget har gått och nu orkar man inte springa ifatt det*".

Medgörliga, motvilliga och motsträviga ungdomar

Det går att dela in ungdomarna i tre kategorier, menar Barbro, som kan benämnas *medgörliga, motvilliga och motsträviga* ungdomar. *Medgörliga* ungdomar protesterar inte utan kommer till skolan när de blir tillfrågade. När de stöter på problem kan de "stå ut med" att inte kunna. De är öppna för att resonera med Barbro för att bli utvecklade ett metakognitivt språk.

När det gäller de *motvilliga* ungdomarna är det viktigt, menar Barbro, att aldrig ta upp "kampen om skolan" med dem. De kommer så småningom men först när det passar dem själva. De är beredda att samarbeta till en viss gräns, och så länge det sker på deras villkor. När det tar emot "stänger de butiken" och går ifrån skolan.

Den *motsträviga* gruppen vägrar att samarbeta. Deras strategi har under lång tid varit att "sätta sig i respekt" gentemot andra (jfr med exemplet Ellinor). De tänker inte alls befatta sig med skolarbete. I de senare fallen måste man, menar Barbro, finna helt nya vägar. Det kan vara att köpa ett tyg och sy ett par långbyxor, åka och simma, baka, leka etc. Även om utredningen inte blir så gedigen som i det första fallet kan man på andra vägar nå ganska långt, menar Barbro. Så småningom kan vissa delar av utredningen genomföras på ett mera fördjupat sätt.

Den begränsade tiden

Den begränsade tiden är en annan yttre förutsättning som kan försvåra utredningsarbetet. Efter sex veckor av placeringen ska psykologen, tillsammans med övriga medarbetare, kunna fastställa vilken typ av placering som kan vara lämplig för den unge. Eftersom den första veckan oftast går åt att den unge ska finna sin plats på institutionen återstår fem veckor för utredningsarbete. De två sista veckorna ska

resultatet av utredningen formuleras skriftligt. Pedagogiskt utredningsarbete har av tradition handlat om att genomföra ett antal pedagogiska tester under en begränsad tid. Utredningsarbete på kommunikativ grund är ur flera perspektiv betydligt mera tidskrävande. Det förutsätter ett tillitsfullt klimat där samarbete och goda relationer utgör själva grunden. Ett sådant klimat kan varken frammanas med hot om konsekvenser eller löften om belöning.

Barbro som ansvarar för det pedagogiska utredningsarbetet har tjugofem års erfarenhet av såväl specialklasser som samordnad specialundervisning. De senare åren har hennes intresse särskilt handlat om möjlighet och villkor kring att involvera elever i den egna kunskapsutvecklingen. Det som försvårar utredningsarbetet är enligt Barbro ovissheten om den unges placering efter vistelsen på utredningsavdelningen. Utredningsarbetet ska ligga till grund för socialtjänstens beslut om placeringen. Det gör att man som utredare sällan vet vilken lärare som ska följa upp utredningsarbetet. Man saknar med andra ord adressat i skrivandet. Dessutom följer inte skolutredningen den unge. Det har hänt att lärare, och t o m en elev, fått uppmana personal att efter ett halvår ringa och fråga efter skolutredningen. Under den tidsperioden har den unge kanske bytt boende tre, fyra gånger och skolutredningen har av olika anledningar "fallit mellan stolarna".

"Att reda i en garnhärva"

Barbro beskriver sitt utredningsarbete med metaforen att "reda i en garnhärva" där garnhärvan står för den unges livssituation:

Först handlar det om att få en överblick över garnhärvan. Det får man oftast bäst genom den konferens där socialsekreteraren formulerar uppdraget. Vår uppgift blir sedan att från olika håll dra isär trasslet så att man kan se hur trådarna löper. Vi – psykolog, lärare, behandlingspersonal – har olika utredningsdelar där vi försöker ta reda på var det trasslar sig mest och varför. Vi kan genom våra olika tester, aktiviteter och samvaro få en bild av hur det fungerar för den unge. Det handlar inte om att nysta upp garnet, att göra ett prydligt garnnystan. Det viktiga är att vi och den unge tillsammans tar reda på vad det är som händer när någon drar i en trådända. Vi försöker visa hur trådarna löper över varandra och kanske behöver friläggas för att det inte ska trassla till sig igen. Ungdomarna kan förhoppningsvis bli medvetna om sin egen härva och lära sig hur man undviker trassel. Genom att förstå hur något hänger samman kan kanske vetskapen påverka reaktionen som leder till handling.

"Att reda i garnhärvan" är i grunden en kommunikativ process. Att "dra isär trasslet så att man kan se hur trådarna löper" är den unges och Barbros gemensamma projekt som så långt som möjligt karakteriseras av ömsesidighet och försök till perspektivbyte. Men det är långt ifrån enkelt att upprätthålla kommunikationen om kunnande och lärande i den situation som råder. Vad måste till för att ungdomarna ska ge sig in i en kommunikativ process kring sina tillkortakommanden i skolan och sin egen kunskapsprocess? Med utgångspunkt från de erfarenheter som Barbro

dokumenterat under året kan följande aspekter av utredningsarbete på kommunikativ grund lyftas fram.

Centrala aspekter av utredningsarbete på kommunikativ grund

Med aspekt avses här en kvalitet eller en egenskap med avseende på kunskapsutveckling som kan antas genomsyra utredningsarbetet oavsett sammanhang. Kunskapsutveckling innefattar här villkor för *lärande*, den unges *kunnande* i att läsa, skriva, tänka logiskt, taluppfattning, problemlösningsförmåga och omvärldsuppfattning samt den unges *integration* och/eller differentiering in i *en samhällslig gemenskap*. I det följande riktas uppmärksamheten mot den kommunikativa grunden i utredningsarbetet. Ungdomarnas skolmässiga kunnande får i det här sammanhanget en underordnad betydelse. I det samlade utredningsarbetet har kunnandet en mera framträdande roll.

De aspekter som så här långt kan vara av intresse att diskutera är: Hur kan man som lärare upprätthålla ömsesidighet i samtalet, på vilket sätt kan skrivandet utgöra en metod för reflektion samt vilken betydelse har självvärderingen för det metakognitiva språket? Det är viktigt att påpeka att de aspekter som lyfts fram nedan inte ska ses som en slutgiltig lösning utan endast ett försök att "reda" i en komplex utredningsprocess som karakteriseras av reflektion och ständigt provande av nya vägar.

Det ömsesidiga samtalet

Vad måste till för att ungdomarna ska börja kommunicera den dimension av sin livssituation som har med kunskapsutveckling att göra? Att kommunicera innebär här att reflektera, samtala, lyssna och berätta men också att gestalta exempelvis genom bilder. Andra sätt att kommunicera kan vara att använda sig av musik, rollspel, lek och drama.

När det gäller de *medgörliga* ungdomarna kan man, menar Barbro, ganska omgående börja analysera villkor kring deras lärande. Med hjälp av en enkät om inlärningsstilar kan ett intressant samtal börja. Frågorna i enkäten handlar om allt från den yttre miljön i rummet till vad som gör att man tycker att det är spännande att lära sig något nytt. Med hjälp av en enkel databehandling av svaren kan personens inlärningsstil formuleras. Enligt Barbro handlar enkäten mer om att finna en ingång till ett samtal om metakognitiva processer än om att fastställa en inlärningsstil. ITPA-testet (ett test som ska mäta auditiva och visuella funktioner) används på ett liknande sätt som grund för diskussion. Med *motvilliga* elever måste Barbro finna andra ingångar till samtal. Hypotesprövning och metaforer har visat sig vara en möjlig väg för dessa ungdomar. I samtal med övrig personal och egna iakttagelser kan Barbro formulera hypoteser som den unge sedan kan hålla med om eller falsifiera.

"Du verkar vara en sån som tycker om..." eller "Du verkar vara en sån som inte gillar att någon säger till dig vad du ska göra. Vad tror du det beror på?..."

Genom att formulera hypoteser som ligger nära dem själva och som inte kränker deras integritet kan man få dem att fylla i och berätta mer.

Bra metaforer – och även väl utvalda exempel – kan fungera så att de bryter vanan att betrakta verkligheten ur ett givet perspektiv. Metaforer gör det möjligt att distansera sig från det gängse tänkandet. De kan lära oss att se nya samband och därmed fördjupa vår förståelse av det sammanhang vi befinner oss i. Metaforer och analogier uppmärksammar oss på att *"Ord betyder olika saker och våra ögon fångar inte samma värld"* (Hammarén, 1998, sid 107).

Här följer ett par exempel på hur Barbro har använt metaforer som en möjlig väg att komma vidare i samtalet med motvilliga ungdomar. Barbro beskriver situationen med Cornelia på följande sätt:

Efter att ha kommit en bit på väg med Cornelia i utredningsprocessen diskuterar vi hur hon ska undvika sina rymningar när de inte kommer överens hemma. Se tiden på Fridegård som den möjlighet det är att nu byta spår, säger jag till henne. Fridegård är som livets Hallsberg. Här är det möjligt att ändra riktning. Då börjar hon skratta. Du menar att det är som på T-centralen. Då förstår jag!

Fridegård blev T-centralen och därmed platsen där många spar synliggörs. Men i det här fallet handlade det också om att Cornelia såg möjligheten att själv välja spår. Tidigare hade det bara funnits en lösning för henne, nämligen att rymma. Men hon hade aldrig anat att rymningen kunde leda till ett tvångsomhändertagande. När hon förstod konsekvensen av sitt handlande såg hon också möjligheten att byta spår.

En annan situation handlar om när Andreas ska skriva sin skolhistoria:

Han kommer inte ihåg någonting på egen hand utan hänvisar till mamma. Efter samtal med mamman förstod jag att pojken ständigt ryckts upp ur den ena skolförmen efter den andra. Redan på hösten i årskurs I hade Andreas inlärningsprocess avbrutits och aldrig upprättats igen. Efter att Andreas och jag tillsammans sammanfattat hans skoltid i en tidslinje gav jag honom följande bild att fundera över. Var det så Andreas att du "stängde kiosken" i ettan och du ville inte låta någon komma in för att hjälpa dig att hitta "godsakerna". Lite truligt svarade han "kanske det". När vi senare vid flera tillfällen återvände till den "stängda kiosken" visste vi båda vad vi talade om.

De *motsträviga* ungdomarna är mycket mer situationsbundna. Samtalen måste ta sin utgångspunkt i här och nu som exempelvis i ett bråk som uppstår på avdelningen, i besöket på simhallen, i köket etc. Lärare och de unga gör konkreta saker tillsammans och därefter berättar den unge vad han eller hon upplevt. Efter en tid blir den motsträvige endast motvillig mot skolaktiviteter och när det gäller samtal om skoltiden blir metaforer och hypoteser ett bra hjälpmedel även med dem.

I samtal kan man, menar Barbro, komma åt en hel del av det kunnande som ska

bedömas i utredningen som språkliga färdigheter, förmågan att berätta sammanhängande, logiskt tänkande och problemlösningsförmåga i matematik. Mycket av den unges omvärldsuppfattning kan också kartläggas i dialogen.

Skriva – en metod för reflektion

Att skriva sin egen skolhistoria kan ses både som ett mål och ett medel i utredningsarbetet. Det är ett medel på det sättet att skolhistorien skapar en viktig grund för samtalet. En förutsättning för att komma åt vad som förorsakat svårigheter i skolan är att eleverna kan minnas vad som hänt. Att skriva ned sin berättelse är att koncentrera sin uppmärksamhet på ett möte med sig själv. För att den inre dialogen – människans samtal med sig själv – ska komma till tals med den yttre dialogen måste den inre dialogen uppmuntras. Den unges skrivande av sin egen skolhistoria kan ses som en viktig grund för att starta den inre dialogen. Men skolhistorien kan även ses som ett mål i sig. När den unge skriver kan Barbro få en bra bild av elevens förmåga att stava, bilda meningar och mera allmänt använda språket i skrift.

För dem som inte har något problem med språket kan arbetet med skolhistorien gå väldigt bra. De får ganska omgående en diskett och kan därmed sätta sig vid datorn och börja sin berättelse. Ofta vill de skriva också utanför skoltid. Det kan bli en uppsats på både tio och tjugo sidor. Av de 22 ungdomar som Barbro utrett under året bedömer hon att tre ungdomar tillhör den här gruppen. Däremot är inte alltid dessa ungdomar beredda att prata om sina upplevelser. De tillhör inte med nödvändighet gruppen medgörliga ungdomar.

Andra har svårare att skriva. Men med hjälp av Barbros frågor kan de ändå skriva själva. Följande historia är författad av Kalle som i fyran inte kunde alla bokstäver. När han kom till Fridegård i sexan kunde han endast läsa mycket enkel text med ord om tre bokstäver.

Min skolhistoria

när jag borja i skolan jag va sju år. torpa skola det var kul man fik jöra kula saker spela pel mate läsa på rasterna va moke bråk jag jik ien finsk klas vi brå ka mät svenska klaser jag jik sama klas vrån etan til furan jag kom inte ihg nåntig bara at jag va bra på brå ka åk mate å läsa Ifernan borjade i slagsta viva fem stokn. til jag jik iseksan min lärare hete crister jag borjade i skoldaghem fö dom bote til svenska jag tokte at dva tråkit jag skålka jag va hema

Texten ifråga ger värdefull information om Kalles kunnande. Barbro kommenterar texten på följande sätt i utredningen:

Kalle skriver som han talar, d v s så som han har uppfattat talspråket; borja (börja), va (var), kula (kuliga), pel (spel), moke (mycket), ien (i en), brå ka (bråka) vrån (från), furan (fyran), ihg (ihåg), viva (vi var), stoken (stycken), bote (bytte), tokte (tyckte), dva (det var). Finska elever förväxlar ofta o/ö, v/f, u/y, o/u. För övrigt kan man se att Kalle behöver hjälp med ordföljd, offi samt dubbelteckning. Men det är inte i första hand det som behövs, utan språkstimulans för att uttrycka sig med vidgat ordförråd samt hela och lite längre meningar.

Ellinor, vars skolhistoria presenterades inledningsvis, tillhörde gruppen motsträviga ungdomar. Att sitta i skolan var förenat med sådan ångest att hon blev illamående. Hon skrev sin skolhistoria första veckan men ville inte alls diskutera den. Så småningom visade det sig att skolhistorien mycket väl beskrev hennes förhållningssätt både till skolan och livet i stort.

En liten grupp ungdomar kan inte alls skriva sin skolhistoria och det beror oftast på att de inte kommer ihåg någonting. Andreas tillhörde den gruppen. Följande historia kunde skrivas ned med mammas hjälp.

Andreas började årskurs I på A-skolan. Där var det problem från början med att Andreas inte kunde sitta still utan sprang runt och bråkade med de andra barnen i klassen. En utredning på WP visade att Andreas behövde vara i rörelse, enligt mamman. Andreas placerades i särskild undervisningsgrupp i skola B under årskurs 3 och han hade då en bra lärare, tyckte mamman. Gruppen bytte lärare och det var inte bra. Den läraren kunde inte hålla ordning. Mamman flyttade då Andreas till C-skoldaghem som hon sa att hon hade ordnat själv. Det fungerade inte heller så bra, enligt mamman. Därefter flyttades Andreas till D-skoldaghem. Där fungerade det ganska bra. Inför 8:an flyttades Andreas till E-skolan. Där fungerade det inte alls.

Det visade sig att mammans bristande tilltro till lärare hade föranlett en mängd skolbyten för Andreas. Av de 22 ungdomar om utretts under året kan två räknas till den här gruppen.

Skolhistorien ger i många fall en bra bild över den unges samhälleliga integration eller brist på sådan samt vilken relation han/hon har haft till kamrater i och utanför skolan och till familjen.

Förmåga till självvärdering

Merparten av ungdomarna känner sig ofta inte delaktiga i det beslut om tvångsomhändertagande som socialtjänsten gjort. Många beskriver omhändertagandet i termer av: "Soc bara kom", "Soc är min fiende", "jag ska ge igen mot Soc". Omhändertagandet uppfattas av den unge som en händelse som ligger utanför deras kontroll.

Skolan uppfattas ofta som något ont som måste undvikas: "skolan är skittråkig, därför det är ingen mening att gå dit", "varför ska jag gå till skolan när ingen bryr sig om mig där" etc. Ur ungdomarnas perspektiv handlar det mer om att omvärlden bör förändras än att de kan göra något själva.

Det pedagogiska utredningsarbetet handlar i grunden om att involvera den unge i sin egen livsprocess, menar Barbro. Att visa att "*det är ditt liv det handlar om, din skolgång, ditt lärande, dina förutsättningar att kunna gå vidare*". Självvärderingen är en nödvändig del av den processen. Ur ett pedagogiskt perspektiv är självvärderingen en förutsättning för att utveckla det metakognitiva språket. Att kunna resonera om sitt kunnande och villkoren för sitt eget lärande förutsätter att eleven känner sig delaktig i sin egen inlärningsprocess. För många ungdomar är det läraren som ensam bär ansvaret för egna tillkortakommanden i skolan. Det är sällan någon som

visat på möjligheten att själv ta ett större ansvar för det egna lärandet.

Men självvärdering kräver stort mod, menar Barbro. Det modet kan endast utvecklas i dialog med den unge. Barbro säger:

Under en begränsad utredningstid kan jag bara påbörja processen. På sikt hoppas jag att det ska bli så att den unge själv kan ta ansvar för det dokument som jag formulerar med hans hjälp. Att de kan visa upp för den lärare de möter nästa gång ... det här är jag ... det här är jag bra på ... det här har jag svårt med ... jag lär mig bäst om ... Då har vi inte jort arbetet förgäves ...

Till sin hjälp i arbetet med att utveckla det metakognitiva språket har Barbro bl a den enkät om inlärningsstilar som nämnts tidigare. I enkäten ska man ta ställning till påståenden av följande slag:

Jag tycker om att ha fasta rutiner när jag arbetar

Det är roligt att göra uppgifter tillsammans med tre eller fyra kamrater

Jag tycker om att hitta på nya sätt att arbeta.

Jag kommer bäst ihåg när jag lyssnar eller diskuterar

Jag tycker om att debattera och diskutera.

På senare tid har videon visat sig vara till god hjälp i självvärderingsarbetet. Syftet är att på sikt kunna erbjuda alla att delta i en utvärdering av utredningstiden på Fridegård. Utvärderingen är ett samtal mellan Barbro och två till tre ungdomar. Om ungdomarna ger sitt medgivande spelas samtalet in på video och efteråt analyseras inspelningen av lärare och ungdomar. Medan några uppfattar inspelningen som en "kul grej" kan andra finna det pinsamt eller skrämmande.

Pedagogiskt utredningsarbete under utveckling

Att utveckla pedagogiskt utredningsarbete på kommunikativ grund handlar hela tiden om att pröva nya vägar och än återstår mycket att göra, hävdar Barbro. Förutom att vidareutveckla de aspekter av utredningsarbetet som lyftes fram ovan poängterar Barbro ett par områden som framöver kräver särskilda insatser. Det handlar dels om att utveckla metoder för att på ett bättre sätt bedöma den unges begreppsförståelse i skilda skolämnen, dels om att utveckla dokumentet – lärarens utlåtande – så att det kankan bli till större vägledning i det fortsatta skolarbetet än vad det är idag.

Bedömning av begreppsförståelse

I sitt arbete med att utveckla det pedagogiska utredningsarbetet har Barbro så här långt prioriterat den unges lärandeprocess och metakognitiva språk samt dennes färdigheter i att tala, läsa och skriva, färdigheter i att tala engelska, logiskt tänkande, taluppfattning och problemlösningsförmåga i matematik. Av tradition har man i den pedagogiska utredningen även lyft fram den unges kunskaper i andra skolämnen.

Ofta har, som redan påpekats, den delen av utredningen i mycket begränsad omfattning svarat upp mot de krav som formuleras i den nya läroplanen. Istället för att bedöma förståelse i begrepp har man fokuserat traditionella skolkunskaper som namnen på de största sjöarna i Sverige, de fyra stånden, svampens olika delar etc.

Barbro ser stora möjligheter att på sikt utveckla metoder för att, i kommunikation med eleverna, komma åt deras förståelse av centrala begrepp som demokrati i samhällskunskap, livsfrågor och etiska frågor i religion, människors livsvillkor under skilda tidsperioder i historia, fotosyntesen i biologi etc. Genom att i utredningsarbetet förskjuta fokus från mer avgränsad kunskap till kontextuellt bundet kunnande kommer ungdomarnas eget kunnande mer till sin rätt, deras självförtroende stärks och därmed kan deras fortsatta kunskapsutveckling gynnas på ett positivt sätt. Att hela tiden leva med känslan av att man har "kunskapsluckor" i olika ämnen som måste fyllas kan leda till uppgivenhet och frustration.

Dokumentationen

När vi undersökte inriktningen och utformningen av det pedagogiska utredningsarbetet fann vi, vilket diskuterades inledningsvis, dokumenten relativt schablonartade. Ofta sammanfattades utredningen på slutet med ett antal punkter som mottagande lärare borde ta hänsyn till i det fortsatta arbetet. Det kunde vara behov av liten undervisningsgrupp, individualiserad undervisning, fasta strukturer etc.

En utredning som utvecklas tillsammans med eleverna blir betydligt mera detaljerad och därmed mera omfattande. Hur ett sådant dokument kan gestalta sig visar följande exempel som utgör delar av en pedagogisk utredning på Fridegård:

Roberto har behov av att få utgå från helheter. Han vill veta anledningen till varför han ska göra en uppgift. Förståelsen förbättras när han får lära sig genom konkreta exempel eller får arbeta med händerna. För att förbättra sitt skolarbete behöver han få hjälp med att prioritera, träna i att planera sin tid och lära sig att följa vissa rutiner.

Roberto är eftertänksam. Han fungerar bäst när han har tid att tänka, fundera och omvärdera. Han bör undvika inlärningsituationer där han måste fatta snabba beslut, det gör honom stressad och hans sätt att tänka kommer inte till sin rätt.

Roberto är en person som pratar mycket. När han studerar, läser och koncentrerar sig behöver han ha folk omkring sig som han kan prata med. Att få tala om saker och ting, diskutera idéer ger honom energi. Han vill hellre tala om något än läsa om det. Hans förståelse är mycket bättre när han får tala med en klasskamrat eller lärare. Hans minnesförmåga förbättras avsevärt när han får möjlighet att förklara för någon annan vad han lärt sig. Om han inte har någon att tala med för han en dialog högt med sig själv. Eftersom han har stort behov av att tala för att lära tycker han om att jobba i par med en kamrat.

Roberto behöver skriven information. Han behöver jobba med studieuppgifter med klara, precisa textavsnitt och skrivna instruktioner.

Roberto är mycket starkt motiverad att lära sig. Det är viktigt för kvaliteten i skolarbetet att han får reaktioner från omgivningen på hur han klarar sina studier.

Robertos läsförmåga har prövats på texter för årskurs 4-6. Han klarar dessa och visar dessutom att trots att texterna ökar i svårighetsgrad blir resultaten bättre, felen avtar och läshastigheten ökar. Han behöver med andra ord "värma upp sig" på uppgiftstypen.

Att bryta ny mark är förenat med genuin osäkerhet

Personalen på Fridsgård håller utan tvekan på att bryta ny mark när det gäller såväl pedagogiskt som psykologiskt utredningsarbete. Förutom att integrera olika delar av utredningsarbetet och tillsammans med ungdomarna skapa ett dokument som de ska kunna diskutera med mottagande lärare, är ambitionen att utveckla utvärderingsinstrument för verksamheten. Som det är idag har personalen mycket begränsade möjligheter att följa upp utredningsarbetet. Frågor man på sikt vill följa upp är exempelvis: Har utredningsteamet lyckats skapa den delaktighet och allians som varit målsättningen? Anser de berörda parterna att utredningen verkligen har gett den efterfrågade informationen? Vilka insatser gjordes efter utskrivningen och hur pass samstämmiga är insatserna med utredningens rekommendationer?

Att bryta ny mark är förenat med genuin osäkerhet. Eftersom det kommunikativa förhållningssättet inte kan begränsas till själva arbetet med utredningen, utan är något som påverkar den unges hela situation på institutionen, är tidigare regelsystem inte längre gångbara och den rutin man som personal har haft att falla tillbaka på gäller i vissa stycken inte längre. Själva värdegrunden för institutionens verksamhet håller på att förändras vilket kan skapa förvirring och osäkerhet. I något mer generella termer kan förändringen beskrivas som en fokusförskjutning från ett konsekvensetiskt till ett mera diskursetiskt förhållningssätt (jfr Apel, 1994; Habermas, 1990). Vad betyder det i praktiken?

När det gäller den fostrande aspekten av verksamheten på de särskilda ungdomshemmen har ett system utvecklats på många institutioner som innebär att man som ungdom så långt som möjligt får ta konsekvenserna av sitt handlande. Har man exempelvis bråkat med någon på avdelningen får man "innedag", d v s man får inte följa med övriga gruppen till ett planerat studiebesök av något slag. I andra fall kan en regelöverträdelse innebära att man får stanna på rummet några timmar, att man inte får gå till skolan, att man inte får ringa sina föräldrar etc. Mot varje regelbrott har ett fast system av konsekvenser arbetats fram för att underlätta personalens beslutsfattande. Ett fast regelsystem skapar den struktur som dessa ungdomar anses ha stort behov av.

En kommunikativ grund för verksamheten leder till ett mer diskursetiskt förhållningssätt. Det betyder att konfliktsituationer som uppstår ska kunna diskuteras med de involverade och att olika argument ska kunna vägas mot varandra innan ett beslut om åtgärd fattas. I ett diskursetiskt perspektiv kan inte en regelöverträdelse bedömas fritt från sitt sammanhang. Det förutsätter en grundligare bedömning där de

inblandade får göra sin röst hörd. Språket blir därmed ett medel med vilket svåra situationer kan hanteras. I det perspektivet kan ständigt återkommande samtal – en välutvecklad struktur för mötesplatser – mellan ungdomarna och personalen, mellan ungdomarna och mellan olika personalgrupper ersätta den fasta struktur som regelsystemet tidigare stått för. Men det är inte oproblematiskt att ta sin utgångspunkt i ett diskursetiskt förhållningssätt på särskilda ungdomshem. Av många kan det uppfattas som både naivt och strukturlöst. Är det något som dessa ungdomar har problem med är det just att kommunicera. Vissa av ungdomarna använder språket för att manipulera sin omgivning, andra saknar språk och använder istället våld för att lösa konflikter. Det är ingen enkel väg som det diskursetiska perspektivet pekar ut, tvärtom är det i ett snävt perspektiv ofta mycket enklare att följa ett konsekventistiskt förhållningssätt efter gängse mönster. Men är det så som bl a pedagogisk forskning visar, att kunnskap och lärandeprocesser är något betydligt mera komplicerat än att följa uppgjorda regelsystem, ja då bör Friddegårds utvecklingsprojekt få det stöd det behöver. Ungdomar som av olika anledningar känner att skolan är meningslös borde, kanske i större utsträckning än andra, bli delaktiga i en kunskapsutveckling som kännetecknas av delaktighet och kommunikation. Rätten till en egen kunskapsutveckling är, vilket gäller alla elever, ytterst en fråga om demokrati.

Läsproblem bland elever på särskilda ungdomshem

Idor Svensson, Christer Jacobson och Ingvar Lundberg

Bakgrund

Vi har tidigare (Svensson m fl, 1997) beskrivit omfattningen av läs- och skrivsvårigheter på de särskilda ungdomshemmen. Här redovisar vi en fördjupad bild av läget baserad på relativt omfattande individuella kartläggningar som också inkluderar data om elevers allmänna utveckling. Därmed får vi större möjligheter att komma åt orsaksmönster, vilket utgör basen för utformningen av de pedagogiska insatserna. Först ger vi en allmän bakgrund där det strategiska värdet av läspedagogiska insatser betonas. Därefter redovisar vi kortfattat resultat från den tidigare screeningsundersökningen, där vi tar upp prevalensen, analyserar vissa könsskillnader och ser på en oväntad skillnad mellan invandrarelever och svenska elever. I den avslutande delen redovisas resultaten från individuella kartläggningar och orsaksmönster varefter behandlingsinsatser diskuteras. I nästa kapitel tar vi upp kompensatoriska insatser till kritisk diskussion.

Kraven på läsfärdighet ökar i samhället

Kunskapssamhället ställer allt större krav på läsförmågan. 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. Människor som läser knaggligt och stavar illa får allt större svårigheter att anpassa sig i tillvaron, eftersom skriftspråklig kompetens får allt större betydelse i det moderna arbetslivet, i samhället och i privatlivet. I stort sett alla utbildningar och vidareutbildningar kräver läsfärdigheter på ganska hög nivå. I vardagslivet har kraven på läsfärdigheter ökat i takt med rationaliseringar och automatiseringar av servicefunktioner. Man talar inte längre med handlaren, man läser skyltar, varudeklarationer och anvisningar. Man talar inte med biljettexpeditören eller banktjänstern, man använder i stället automater och interaktiva displayer.

God läsfärdighet tycks vara en nyckel till framgång i ett arbetsliv som kräver ständig nyinläring, omställningar och anpassningar till ny teknik och ny organisation. I s k magra organisationer i arbetslivet ställs allt större krav på flexibilitet, mångfasetterad kunskap och förmåga att snabbt sätta sig in i nya funktioner. Det symbolladdade arbets- och samhällslivet ställer hela tiden ökade krav på förmågan att ta till sig innebörder i texter, dokument, tabeller, sammanställningar, instruktioner och informationsmaterial samt förmågan att söka upp och lokalisera information, att navigera i cyberrymden.

Bristfällig läsförmåga innebär ett allt allvarigare handikapp som ökar risken för permanent arbetslöshet och marginalisering. Den läsfärdighet som räckte till på 1960-talet kan ligga långt under dagens kravnivå. Bristfällig läsförmåga har således blivit ett allt större problem i samhället vilket bl a avspeglar sig i den starkt ökade massmediala uppmärksamhet som frågan fått.

Ett viktigt mål för modersmålsundervisningen i svensk skola är att eleverna efter grundskolan skall kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur, saklitteratur och dagstidningarnas artiklar i allmänna ämnen med god förståelse. Studier i USA, Australien, Canada och Danmark tyder på att alltför många vuxna inte skulle klara av den svenska grundskolans mål. I en aktuell jämförande studie av vuxnas läsning i ett antal länder (Myrberg, 1996) kom Sverige att inta en ledande position. Ändå finns en ganska stor grupp (cirka 20%) som inte når upp till grundskolans mål. Särskilt illa ute tycks många invandrargrupper vara.

En undersökning som Arbetsmarknadsstyrelsen i Sverige nyligen genomförde visade en stor överrepresentation av allvarliga läsproblem hos arbetslösa ungdomar (Erlandsson et al, 1994; Ingvar et al, 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 cirka 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.

En avgörande fördel med hög allmän läsförmåga är att den tycks vara brukbar över en rad olika områden. Det är fråga om en slags rostfri färdighet som är tillämplig i nya sammanhang. Som vi redan framhållit blir arbetslivet allt mindre statistiskt. 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.

Sambandet mellan beteendestörningar och lässvårigheter

Det är allmänt omvittnat att beteendestörda eller på andra sätt utsatta 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 de särskilda ungdomshemmen (fortsättningsvis benämnda ungdomshem) i Stockholmsområdet (Sarnecki, 1991) framgick att cirka hälften av eleverna hade stora problem med skriften. Man bedömde att 15 procent i stort sett var analfabeter. För ungdomarna med invandrarbakgrund var situationen än mer allvarlig.

Några svenska undersökningar av fångvårdsklientel visar att en stor del av de svenskspråkiga intagna hade allvarliga problem med läsning och skrivning (cirka

65%). För 60 procent av fångarna låg rättstavningsförmågan under genomsnittet för årskurs 4. I en amerikansk undersökning (Newman et al, 1994) uppskattades att 75 procent av fångvårdsklientelet hade allvarliga läs- och skrivsvårigheter.

Det är obestridligt att det finns ett samband mellan beteendestörningar eller socialt beteende och läsproblem. Mindre klart är emellertid orsaksriktningen. Enligt en vanlig föreställning leder läsproblem lätt till beteendestörningar.

Ett tänkbart scenario är således att en elev med dyslektisk läggning misslyckas i den första läsinlärnngen. Detta misslyckande på ett socialt högt värderat område leder till allvarlig frustration som ibland framkallar aggression. Här kan vägen in i en ond cirkel öppnas. Strategier utvecklas för att undvika läsning, undvikanden som ibland också innefattar skolk. Härvid minskar möjligheterna ytterligare för att uppnå god färdighet (ju mindre talang man har på ett område, desto mer behöver man öva). Så småningom utvecklas den utagerande aggressionen till att innefatta asocialt beteende av sådan omfattning att placering på ungdomshem blir nödvändigt. En grundorsak till beteendestörningen skulle således enligt denna modell vara dyslektiska problem – dyslexi leder till beteendestörning. Det finns också studier som har påvisat en signifikant positiv korrelation mellan lässvårigheter vid 8 års ålder och beteendestörningar vid 12 års ålder (Fergusson & Lynskey, 1997).

En fortsatt analys visar emellertid att sambandet inte är så enkelt. Fergusson och Lynskey (a.a.) hade också tillgång till uppgifter om elevernas utveckling i förskoleåldern. Man kunde påvisa ett samband mellan beteendestörningar i tidig ålder och de senare läsproblemen. Barn som kommer till skolan och har koncentrationssvårigheter och socioemotionella problem får inte oväntat problem med att lära sig läsa. Det fanns ett klart samband mellan socioemotionella problem i förskoleåldern och beteendestörningar i 12-års- åldern. När man kontrollerade för detta samband i den statistiska analysen försvann korrelationen mellan läsproblem vid 8 år och beteendestörningar vid 12 år. Därmed måste man ifrågasätta hypotesen att lässvårigheter orsakar allvarliga beteendestörningar. Det primära tycks vara socioemotionella problem som uppstår mycket tidigt, ofta i belastade hemmiljöer. Socioemotionella anpassningsproblem kan alltså orsaka läsproblem.

Men orsaksbilden kan vara ännu mer komplicerad. Hart & Risley (1995) har påvisat den tidiga språkliga interaktionens betydelse för den senare kognitiva utvecklingen. De följde småbarn från 8 månader till 3 år och registrerade ytterst noggrant den språkliga interaktionen i hemmiljön.

Man kunde beräkna att föräldrar med akademisk utbildning tilltalade sina barn med sammanlagt cirka 30 miljoner ord under de tre första åren, medan barn till föräldrar som levde på socialbidrag bara fick höra 10 miljoner ord. Denna stora skillnad gav också enormt stort utslag i omfattningen på barnens ordförråd vid 3 års ålder. Gapet mellan barnen från de olika miljöerna bara växte, och i skolåldern var det markanta skillnader mellan barnen i fråga om läsförmåga och andra skolfärdigheter. En annan viktig skillnad i det tidiga språkliga samspelet gällde relationen

mellan uppmuntrande tilltal och negativa eller klandrande tilltal. Barnen till föräldrar med socialbidrag fick ta emot avsevärt mycket mer tillsägelser, klander och förbjudande tilltal. För barnen till akademiker dominerade i stället uppmuntran, beröm och positiva tilltal. Man kan föreställa sig att detta gav utslag i utvecklingen av barnens självtillit och självuppskattning.

Om det är så att eleverna på ungdomshem oftare kommer från hemmiljöer med mer begränsad språklig stimulans är det kanske inte så märkligt att många inte har utvecklat sin läsförmåga så väl i skolan. En förutsättning för att förstå texter är ju att man har ett tillräckligt ordförråd. Är texter obegripliga tenderar man att låta bli att läsa. Här förstärks den onda cirkeln.

Kan man hjälpa utsatta ungdomar att nå god läsförmåga?

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

Personer med dyslektisk läggning läser 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 miljon ord per år. Av dessa kan 16 000–24 000 ord vara helt nya och okända. Det är på basis av sådana enorma mängder av "ordmöten" som automatiseringen så småningom får ett asymptotiskt förlopp, d v s förmågan planar ut.⁴ Därtill kommer förtrogenheten med skriftspråkets speciella syntax och ordvändningar, texters strukturella uppbyggnad, spatiala konventioner; exempelvis tabeller, diagram, termometer 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 väsentligt i inlärningsprocessen.

⁴ Poängen är att avkodningsförmågan inte ökar i oändlighet, utan vid en viss nivå har man uppnått sitt maximum. Även ansträngningsgraden planar ut på motsvarande sätt. (Red:s anm.)

Även om vi fortfarande vet alldeles för litet om många viktiga aspekter av de utsatta ungdomarnas socialisation, förefaller det strategiskt riktigt att låta läs- och skrivinläringen bli ett centralt inslag i den pedagogiska verksamheten för många ungdomar. Vi skall i ett särskilt kapitel (Jacobson m fl) återkomma med en närmare analys av hur de pedagogiska möjligheterna kan utnyttjas och hur kompensatoriska hjälpmedel kan sättas in så att elevernas skriftspråkliga utveckling befrämjas på ungdomshemmen.

Faktorer som inverkar på läsförmågan

Våra undersökningar av läsförmågan hos eleverna på ungdomshemmen har väglett av den modell som redovisas i *figur 1*. Ett stort antal faktorer avgör vilken nivå eleverna kan uppnå när det gäller att förstå skrivna texter. Det rör sig om individuellt förankrade förutsättningar som sätter gränser för ordavkodningsförmågan och kognitiva processer. Det rör sig om språkliga och kulturella villkor som inverkar på vokabulären, den syntaktiska kapaciteten och motivationen. Var och en av de specificerade faktorerna i modellen har en motsvarighet i de data vi samlat in om eleverna via test, intervjuer eller register.

Det avgörande målet med läsningen är att *förstå* det man läser; t ex klara av att förstå instruktioner, läsa skyltar i trafiken, textremsor på TV, prislappar, läsa tidtabeller, förstå samhällelig information o s v för att göra omvärlden begriplig och på ett rättvisande sätt känna sig delaktig i samhället.

För att uppnå detta mål krävs en mängd förutsättningar. I *figur 1* anges de moment som är nödvändiga och hur de samverkar för att uppnå en fullgod förståelse. En grundläggande premiss är att snabbt och korrekt avkoda skrivna ord och att stava ord felfritt (*ordavkodning*) vilket är den tekniska sidan av läsning och skrivning. De flesta elever lär sig detta snabbt, lätt och med automatik, men för några få vållar den tekniska sidan stora problem. Ett villkor för att den "tekniska" läsningen och skrivningen skall fungera är att den fonologiska förmågan (*det fonologiska systemet*) är tillräckligt utvecklad. Även om ordavkodning och stavning är en mycket viktig del i läs- och skrivinlärningsprocessen, är den inte tillräcklig. Andra *kognitiva processer* som t ex korttidsminnet, att aktivera kunskap, göra inferenser, integrera eget vetande med text blir också viktiga för att uppnå en fullgod förståelse. Vidare måste individen känna sig motiverad (*motivationsprocesser*) för uppgiften, att man har en känsla av kompetens, inre motivation, personligt intresse, engagemang, en vilja att identifiera sig med gestalter t ex i en skönlitterär text, föreställningar om att ha något att komma med, självtillit. Kort sagt individen måste se fördelarna med att läsa och inse att man är en person som har något att komma med. Är dessa fördelar alltför svaga eller alltför kostsamma att nå, förlorar man motivationen för läsning.

Andra förutsättningar för läsförståelse är att man har ett tillräckligt *ordförråd* samt *omvärldskunskap*, vilket naturligtvis har ett nära samband med hur mycket man läser. Det är också viktigt att förstå hur språket är uppbyggt (*syntaktisk kun-*

skap), hur ord kombineras till meningar.

Utöver detta finns ett antal andra faktorer som påverkar läsförståelsen, inte minst gäller detta de elever som befinner sig på ungdomshemmen. Vilken *språklig bakgrund* har de? Hur ser den *kulturella bakgrunden* ut t ex läsvanor, antal böcker och tidningar i hemmet, hur mycket har man exponerats för skriften i hemmet? Hur många år har man gått i skolan (*skolgång*)? Har skolgången kantats av mycket frånvaro t ex skolk, sjukdom. En elev som har omfattande frånvaro från skolan kan till och med uppfattas och få en profil som en elev med inlärningssvårigheter trots att detta inte är grundproblemet (Malmgren et al, 1999). Tidiga faktorer i samband med graviditeten och de första åren därefter är också väsentliga. Har mamman använt droger under eller strax efter graviditeten? Hur har anknytningen mellan det lilla barnet och föräldrarna sett ut? Har man dåliga erfarenheter av nära relationer kan det fördröja och störa lärandet framförallt i situationer där man måste arbeta med en eller några få personer eftersom det kan ta lång tid innan man vågar lita på andra människor.

Vad är dyslexi?

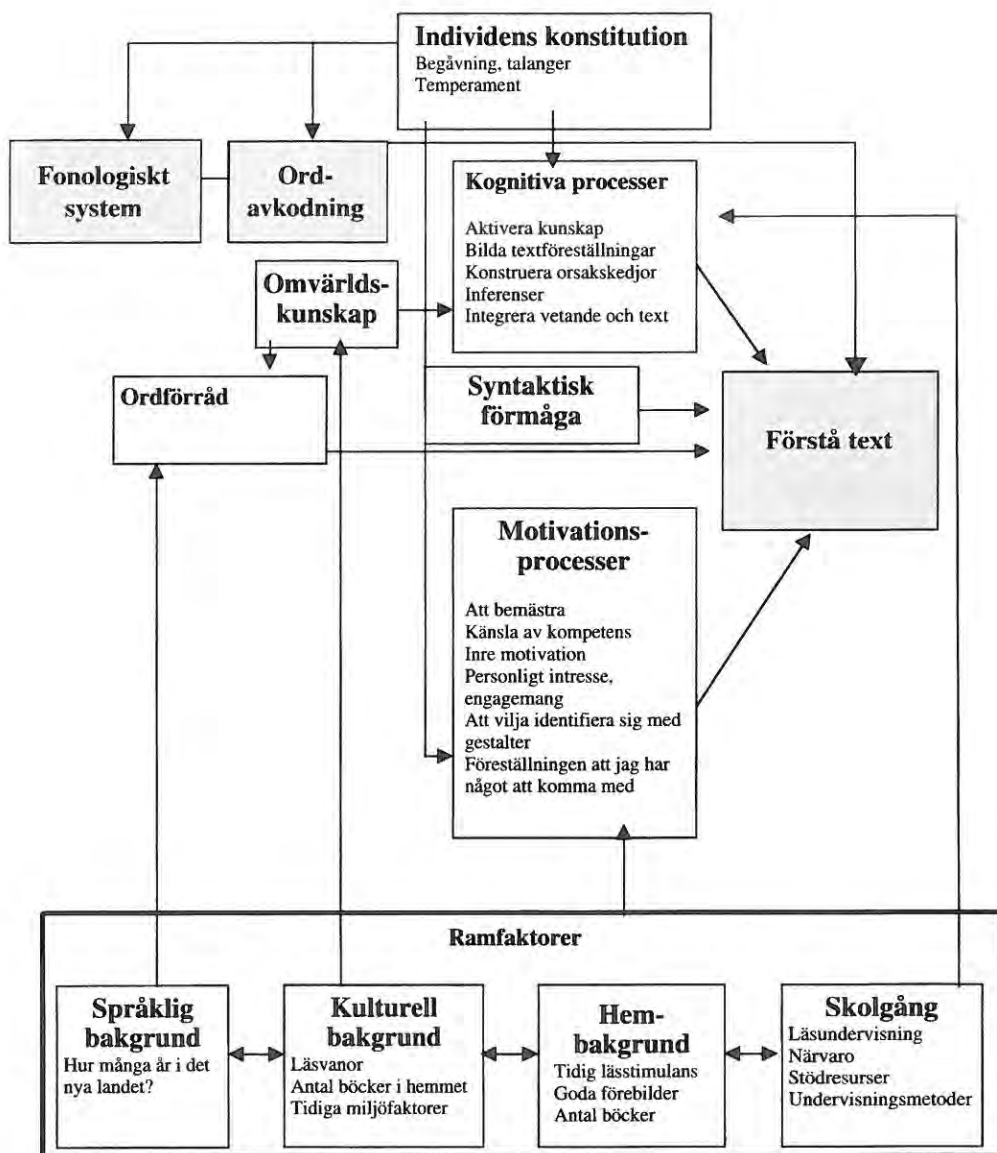
Modellen i *figur 1* ger oss vägledning också när vi skall avgränsa det oklara begreppet dyslexi. Termen har alltmer kommit att användas för att beskriva individer som har hårdnackade och stora problem med läsning och skrivning.

Forskarna börjar emellertid ringa in fenomenet och är på väg att finna en förklaring som går djupare än att bara konstatera en dålig läs- och skrivfunktion. Man är numera enig om att problemen i första hand kan lokaliseras till ordavkodningen. Den långsamma, osäkra och knaggliga identifieringen av skrivna ord kan hänföras till en närmast konstitutionell svaghet i det fonologiska systemet, vilket kommer till uttryck i svårigheter att segmentera ord i ljudbitar eller fonem, att hålla verbalt material i korttidsminnet, att klara språklekar som kräver manipulation av språkljud (hemliga språk, spoonerism⁵ o dyl).

Denna fonologiska svaghet kan vara helt avgränsad från det kognitiva systemet i övrigt, vilket betyder att den mycket väl kan vara förenad med hög allmän intelligens. Detta betyder att dyslexi inte är en fråga om dålig läsning i relation till intelligensnivån. En fonologisk svaghet kan förekomma på alla intelligensnivåer. Den traditionella diskrepansdefinitionen av dyslexi har således inget stöd i aktuell forskning. Problemen med ordavkodningen är desamma för individer med höga och med låga poäng på intelligenstest.

Orsaken till den fonologiska svagheten är långt ifrån klarlagd. En del forskare söker förklaringen i en mer basal oförmåga att hantera snabba ljudförlopp, andra

⁵ Spoonerism: Språklig förvrängning som bygger på att man kastar om initialbokstäverna i ett uttryck, t ex "nagens dyheter" istället för "dagens nyheter". Benämnt efter en kyrkoherde i Oxford, W. A. Spooner, som var känd för detta. (Red: s anm.)



Figur 1. Sammanfattning av de faktorer som man måste beakta i en fullständig analys av läsförmågan

studerar lillhjärnans funktion vid automatisering av färdigheter. Det pågår också en ivrig jakt på de gener som kan vara involverade.

I vår analys nöjer vi oss med att ta reda på hur den fonologiska funktionen ser ut och hur säker och snabb ordavkodningen är. Vi utgår från att lässvårigheter hos elever på ungdomshemmen kan ha en rad orsaker (se figur 1). Vår ambition är att ge ökad klarhet i fråga om dyslexins roll i dessa svårigheter genom att ha vår utgångspunkt i modern teoribildning kring dyslexins natur.

Studie 1: I vilken utsträckning förekommer läsproblem bland elever på ungdomshemmen?

I vår tidigare rapport kom vi, på basis av en screeningsundersökning, fram till att läsproblem och stavningssvårigheter var vanliga på ungdomshemmen. Sammanlagt 156 elever på 22 institutioner studerades.

När det gäller förmågan att snabbt och säkert identifiera skrivna ord (*ordavkodning*) kunde vi med hjälp av det sk ordkedjetestet konstatera att eleverna på ungdomshemmen hade ett genomsnitt som var signifikant lägre än för elever i allmänhet i motsvarande åldrar. Endast något mer än var fjärde elev (28%) nådde upp till medelvärdet för normgruppen. Riktigt låga värden observerades för 13 procent som inte nådde medelvärdet för årskurs 4. Särskilt för pojkar var läget allvarligt (17%). Den genomsnittliga könsskillnaden var ungefär lika stor som den man brukar finna i en normalpopulation.

I fråga om *stavning* (en aspekt på ordavkodningsförmåga) var läget heller inte så lysande. Genomsnittspoängen låg strax under den nivå som gäller för 12-åringar. En fjärdedel nådde inte över 10-årsnivån (1/3 av pojkarna). Här var också differensen mellan flickor och pojkar större än normalt.

Ett läsförståelsetest ingick i studien. Här nådde inte 16 procent av pojkarna upp till medelvärdet för årskurs 3, vilket innebär att deras möjligheter att tillgodogöra sig texter i läroböcker eller i åldersadekvat litteratur är minimala. Men närmare hälften av eleverna nådde upp till medelvärdet för årskurs 8 eller mer. Könsskillnaden var här inte signifikant.

Skillnaden mellan svenska elever och elever med invandrarbakgrund

Läsförståelsetestet kunde delas upp på uppgifter som baserades på läsning av sammanhängande text och uppgifter som utgick från tabeller och informationsmaterial (dokument). Om man utgick från de sammanhängande texterna kunde vi observera en påtaglig skillnad mellan svenska elever och invandrare (enligt Socialstyrelsens klassifikation). Invandrareleverna uppnådde signifikant lägre resultat. Denna tydliga skillnad kvarstod även sedan vi matchat svenskar och invandrare med avseende på ålder och ordavkodningsförmåga. Trots att grupperna nu var lika bra på att identifiera skrivna ord så var de svenska eleverna bättre på att förstå sammanhängande texter.

En tänkbar förklaring till detta skulle kunna vara följande. Man kan urskilja åtminstone två viktiga nivåer när det gäller språkfunktioner – en relativt ytlig fonologisk nivå, som handlar om ljudstruktur och betoning av ord och fraser, och ett djupare skikt som handlar om betydelser, tolkningar av innebörder, idiomatiska uttryck, metaforer etc. Den senare nivån är också nära relaterad till kulturell kompetens. Det förefaller som om den första nivån, den fonologiska, går ganska snabbt att tillägna sig, i många fall kan det räcka med ett halvår i det nya språket. Det inne-

bär att det också går att lära sig läsningens tekniska sida, avkodningen, ganska snabbt på ett nytt språk. Det andra skiktet av språket däremot är svårare att tillägna sig snabbt. Det kan ta upp emot sju år att nå till detta språkliga djup som är en kritisk förutsättning för att tolka och förstå sammanhängande texter. Den skisserade modellen kan således förklara varför invandrareleverna kan avkoda ord lika bra som svenska elever men ändå inte klara av sammanhängande texter lika bra.

En annan mer generell omständighet skulle kunna vara att vissa elever med invandrarbakgrund har vuxit upp i miljöer där läsning inte haft någon framträdande roll. Det har inte funnits tillgång till läsmaterial i hemmen, inga böcker, ingen dagstidning. Ingen har läst högt för dem som små, ingen har varit förebild och visat på värdet av läsning och litteratur. Bristfälliga läserfarenheter minskar möjligheten att ta till sig sammanhängande text genom att ordförrådet inte räcker till, textens meningsbyggnad är främmande med litterära former och uttryckssätt som bara förekommer i skrift men aldrig i naturligt samtalsspråk. I nästa studie skall vi ytterligare belysa dessa kulturellt betingade faktorerers inverkan.

Studie 2: En mer detaljerad kartläggning av lässvårigheter

I denna fördjupade studie av lässvårigheter deltog sammanlagt 70 elever (49 pojkar och 21 flickor) från 5 olika institutioner i södra Sverige. Genomsnittsåldern var 15.8 år. Cirka en tredjedel utgjordes av invandrare. Som invandrare räknas här de som har båda sina biologiska föräldrar från något annat land. Institutionerna utgörs av två hem med både pojkar och flickor, två hem med bara pojkar och ett hem med bara flickor. Vi har bedömt att de utvalda institutionerna tillsammans, i fråga om storlek och klientel, är någorlunda representativa för landets ungdomshem.

Testen har genomförts med de ungdomar som bodde på institutionerna från november 1998 till september 1999. Vid ett av hemmen har de flesta pojkarna bott på den s k akutavdelningen. *Tabell 1* visar fördelningen av eleverna på ålder, kön och etnisk bakgrund.

Tabell 1. Fördelning av elever på ålder, kön och etnisk bakgrund

Ålder	Svensk pojke	Svensk flicka	Inv. pojke	Inv. flicka	Totalt
13 år	1				1
14 år	9		5	2	16
15 år	6	2	1	1	10
16 år	12	3	2	4	21
17 år	8	2	2	2	14
Över 17 år	1	4	1	1	8
Totalt	37	11	12	10	70

Metoder

Flertalet av de elever som deltog i studien hade allmänna svårigheter med koncentration, uppmärksamhet och uthållighet. Det gällde därför att använda metoder som inte var alltför tids- och energikrävande samtidigt som de ändå skulle ha en tillfredsställande validitet. Den totala testtiden kom att omfatta mellan 1 1/2 och 2 timmar. Samtliga tillfrågade elever utom 3 ställde upp för deltagande. Av olika praktiska skäl har ändå inte alla elever genomfört samtliga moment i det omfattande batteriet av uppgifter. Detta kommer att framgå av resultatredovisningen.

I det följande redovisas vart och ett av de test eller uppgifter som använts i kartläggningen. Vägledande för urvalet har varit den modell som skisserades i *figur 1*.

Läsförståelse

Här valde vi samma uppgift som i Studie 1, d v s texter och frågor från den stora IEA-undersökningen av "Reading Literacy" i 30 olika länder (Elley, 1994). Detta test på läsförståelse är konstruerat av framstående internationell expertis och omsorgsfullt utprovat. Vi valde från hela IEA-batteriet 4 texter med sammanlagt 18 flervalsfrågor. Det var knappast realistiskt att öka omfattningen på detta moment i kartläggningen, även om det hade varit önskvärt.

Ordavkodning

Eftersom det primära manifesta problemet vid dyslexi gäller ordavkodning var det angeläget att fånga in denna funktion med flera olika uppgifter.

Ordkedjetestet

Detta test ger en snabb men reliabel och valid uppskattning av ordavkodningsförmågan (Jacobson, 1995). Uppgiften är helt enkelt att markera var mellanrummen mellan sammanskrivna ord skall vara. Orden är sammanskrivna i kedjor med tre ord i varje kedja (t ex gårdbollfisk). Poängen utgörs av antalet korrekt markerade kedjor under en arbetsperiod på tre minuter. En förutsättning för god prestation på detta test är att man har uppnått en avancerad förmåga att snabbt och automatiskt identifiera skrivna ord. Testet har, trots den korta provtiden, en särdeles hög test-retest reliabilitet (.92). Det har också högt samband med andra, mer komplicerade lästest liksom med lärarbedömningar av läsförmågan.

Högläsning av vanliga ord

En lista på 25 vanliga ord presenterades. Uppgiften var helt enkelt att läsa varje ord högt. Den totala tiden registrerades liksom antalet korrekt lästa ord. Normdata för olika åldersgrupper finns tillgängliga för denna uppgift.

Högläsning av sammanhängande text

Säkerheten och flytet vid läsning av sammanhängande text är ett uttryck för hur väl

ordavkodningen fungerar. Här gavs ett kortare stycke om jättarna i de gamla folksagorna. Den totala lästiden och antalet fel registrerades. Även här har normdata för olika åldersgrupper samlats in.

Stavningstest

Stavning är också en indikation på hur väl ordavkodningen fungerar. Vi har valt ett test som är standardiserat för mellanstadiet (Järpsten & Björkquist, 1994) och som inrymmer sammanlagt 36 ord. Varje ord presenteras också i en mening för att ordets innebörd skall klargöras.

Ortografiska val ("vilket ord ser rätt ut?")

Ordavkodning inrymmer också förmåga att utnyttja ords stavningsmönster eller ortografi för en snabb och direkt ordigenkänning. I denna uppgift presenterades par av ord, där det ena ordet var rätt stavat men det andra felaktigt. Det felaktiga ordet lät emellertid som det korrekta alternativet när man läste ut det högt.

Ljudmässigt var således de två alternativen lika. En korrekt lösning krävde att man kunde utnyttja den rent ortografiska informationen. Ett ordpar kunde t ex vara "HJÄLP – JÄLP". Den konkreta uppgiften var att med en understrykning markera det korrekta alternativet. Sammanlagt ingick 130 ordpar i testmaterialet. Arbetsperioden omfattade 2 minuter. Totalpoängen utgjordes av antalet korrekt markerade ord minus antalet felaktigt markerade ord.

Fonologisk funktion

Eftersom den fonologiska förmågan är den underliggande funktionen av kritisk betydelse vid dyslexi, har vi valt att ta med flera olika deltest som indikerar den fonologiska funktionsnivån.

Läsning av nonsensord

Förmågan att snabbt och säkert avkoda nonsensord har visat sig vara en känslig indikator på den fonologiska funktionsnivån. När det gäller nonsensord finns ju ingen lexikal representation i långtidsminnet; man har inga möjligheter att känna igen ordet från tidigare möten. Endast genom att tillämpa reglerna för grafem-fonem-korrespondens kan man komma fram till en utläsning av nonsensordet. Här presenterades en lista av 25 nonsensord. Total lästid samt antalet korrekt lästa nonsensord registrerades. Normdata för olika åldersgrupper fanns tillgängliga.

Läsning av nonsensord inbäddade i löpande text

Gross-Glenn (1992) fann att läsning av nonsensord som bäddats in i vanlig text kunde ge en god indikation på dyslexi, särskilt hos vuxna. Här har man alltså kvar den syntaktiska ramen, men byter ut flertalet innehållsord mot nonsensord. På så sätt får man en slags "ekologisk" validitet för läsningen och kan komma åt den

fonologiskt baserade ordläsningen i ett sammanhang. En kortare sakframställning (59 ord) med innehållsorden utbytta mot nonsensord (30%) presenterades. Total lästid och antal felläsningar registrerades.

Fonologiska val ("Vad låter rätt?")

I denna uppgift presenteras två nonsensord, varav det ena låter som ett riktigt ord när man läser ut det högt (t ex PRIL – RAKK). RAKK motsvarar alltså ordet rock (är en pseudohomofon). Sammanlagt 100 sådana par presenterades med slumpmässig position för pseudohomofonen. Uppgiften var att så snabbt som möjligt gå igenom listan och med understrykning markera det ord i paret som låter som ett riktigt ord. Den totala arbetsperioden var 2 minuter. Poängen på testet blev antalet korrekt markerade ord från vilket antalet felaktigt markerade ord subtraherades. För att klara denna uppgift bra krävs en välfungerande fonologisk omkodningsförmåga. Men det gäller också att få snabb kontakt med sitt inre "lexikon" för att se om ljudbilden i nonsensordet stämmer. Denna uppgift kan vara svårare för invandrare.

Ordgenerering

En välfungerande fonologisk "modul" bidrar till att man snabbt kan få fram ord som uppfyller ett fonologiskt kriterium, t ex ord som börjar på ett visst ljud. Att så snabbt som möjligt säga 10 ord som börjar t ex på "t" är ett uttryck för fonologisk funktion. Att säga ord som faller inom en viss innehållskategori, t ex djurnamn eller matord, är emellertid mer uttryck för semantisk funktion. En individ med dyslexi och därmed sämre fonologisk funktion torde behöva jämförelsevis längre tid på sig för att generera 10 ord som börjar på ett visst ljud än att ge 10 ord som tillhör en viss semantisk kategori. I detta deltest hade vi fyra betingelser, s-ord, t-ord, djurord, mat-ord. Betingelserna gavs i utbalanserad ordningsföljd.

Verbalt korttidsminne

När vi möter ett nytt telefonnummer, en portkod, en bankomatkod eller dylikt måste vi ofta hålla sifferräckan i huvudet en stund innan vi slår numret. Här tas vårt verbala korttidsminne i anspråk. Det gäller också när vi skall lära oss ett nytt ord eller när vi möter ett nytt namn, kanske ett ovanligt namn med utländsk klang. Hur bra vi klarar sådana uppgifter beror dels på hur uppmärksamma vi är, men också på hur säkra vi är på att koda in och behålla den inre ljudbilden en kort stund innan vi lyckats få ett mer stadigvarande grepp om det nya ordet och införlivat det i vårt långtidsminne. Människor varierar mycket i detta avseende. Det visar sig bl a i hur lätt vi har att lära oss nya ord i ett främmande språk.

Det verbala korttidsminnet är ett uttryck för hur väl det fonologiska systemet fungerar. I denna studie har vi använt ett deltest i WISC (ett intelligenstest), nämligen sifferrepetition. Uppgiften är här att repetera en räkka siffror som läses upp dels i rätt ordningsföljd och dels återge siffrorna i omvänd ordning. Det mått man får är

dock inte ett helt rent mått på hur det fonologiska systemet fungerar. Mycket beror också på uppmärksamhet och koncentrationsförmåga.

Ordförråd

En avgörande förutsättning för att förstå skrivna texter är att man har ett tillräckligt ordförråd. Möjligheterna att gissa sig till okända ords innebörd utifrån sammanhanget är begränsade. Ordförrådet är också ett uttryck för den kunskap om omvärlden som man har. Det är således utomordentligt angeläget att få en uppfattning om elevernas vokabulär. *Ordförrådstestet* i denna studie inrymde 40 ord. Uppgiften var att för varje ord välja ett av fem alternativ som utgjorde den bästa synonymen till ordet. Högskoleprovet har ett liknande format på sitt ordtest, och det har visat sig särdeles effektivt i detta sammanhang. Här använde vi ord som tagits fram av Johansson (1995) där normer för den aktuella åldersgruppen tillhandahålls.

Motivationella processer

I *figur 1* specificeras ett antal aspekter på motivationella processer involverade i läsning. En viktig del bestäms här av individens syn på sig själv som lärande och läsande varelse, vilket kognitivt mod man har att gå in i en tolkningsprocess, vilket intresse och vilket utbyte man har av att ägna tid och energi åt läsning.

För att komma åt dessa svår fångade aspekter av de psykiska funktionerna använde vi ett särskilt frågeformulär som gällde elevens självuppskattning. Vi intervjuade också eleverna och utnyttjade journaldata och akter om dem.

Självuppskattning och självtillit

Här använde vi ett frågeformulär som utformats och standardiserats av Birgerstam (1985). Det inrymmer fem olika dimensioner: fysiska egenskaper, färdigheter och talanger, psykiskt välmående, relation till föräldrar och relation till andra. Formuläret består av 72 påståenden där man för varje påstående skall ta ställning till i vilken utsträckning man håller med om eller inte håller med om att påståendet passar in på en själv.

Intervjuer

Varje elev deltog i en intervju som i första hand var inriktad på elevens intresse för läsning, elevens läsvanor, lässtimulans i hemmiljön, antalet böcker, tidskrifter och tidningar hemma. Intervjun tog också upp skolerfarenheter, glädjeämnen och frustrationer i skolan, den första skoltiden, upplevelser av mobbning, skolk, relationer till lärare och andra elever. Vidare behandlades frågor om framtiden, yrkesplaner, fortsatta utbildningsambitioner, anställningsmöjligheter etc.

Journaldata och akter

Genom särskilt tillstånd från institutionscheferna fick vi tillgång till journaldata och

akter för de enskilda eleverna. Detta material inrymde en rad anamnesiska uppgifter om hembakgrund, skolförhållanden samt psykologiska utredningar.

En anledning till att vi tog del av detta material hänger naturligtvis samman med vår ambition att på ett djupare plan förstå eventuella läs- och skrivsvårigheters natur för att därigenom kunna föreslå pedagogiska insatser.

Resultat

En sammanfattande överblick av resultaten på de olika testen ges i *tabell 2*. Här har vi skilt på åldersgrupperna för att kunna göra jämförelser med adekvata normer.

Vi kan i tabellen konstatera att eleverna på § 12-hemmen har en genomsnittlig förmåga som beträffande ett stort antal variabler ligger klart under normgruppernas värden. De tydligaste avvikelserna finner vi i den äldsta åldersgruppen. Resultaten bekräftar således våra tidigare observationer. I alla åldersgrupperna är läsförståelsen sämre än i normgrupperna. Ordavkodningen är också i allmänhet sämre. Däremot kan vi inte konstatera någon tydlig skillnad i fråga om fonologiska variabler. Snarare har 15–16-åringarna något bättre fonologisk förmåga än normgruppen.

Om vi utgår från en numera allmänt accepterad definition av dyslexi som en störning i det fonologiska systemet är det här uppenbart att de flesta fall av läs- och skrivsvårigheter bland eleverna vid § 12- hemmen inte uppfyller detta definitionsvillkor.

I fråga om självbilsformuläret kan vi notera att eleverna inte oväntat skiljer sig signifikant från normgruppen i fråga om dimensionerna "psykiskt välmående" samt "relation till föräldrarna och familjen".

Tabell 2. Resultat över samtliga individer i studien

	13-14 år (n= 17)			15-16 år (n=32)			17-21 år (n=21)		
	M	SD	Norm	M	SD	Norm	M	SD	Norm
Läsförståelse									
Löpande text	7.2	2	8.2	7.3	2.1	8.2	7.7	1.8	8.2
Informationsmaterial	7.7	1	8.2	7.6	1.5	8.2	7.9	1.5	8.2
Totalt	14.8	2.5	16.4*	14.9	3.2	16.4*	15.2	2.6	16.4
Ordförståelse									
Vokabulär	18.5	6.1	21.3	20.2	8.2	23.2	21.6	6.9	29.8
Ordavkodning									
Ordkedja	51.1	15.1	60*	62.3	17.5	63.3	61.7	10.5	71**
Ordläsning tid	21.7	15.7	22.1	15.2	4.3	18.6**	16.3	5.1	16.8
Ordläsning fel	0.6	1	0.9	0.5	1.3	0.6	0.3	0.5	0.1
Stavning ¹	27.6	6.3	29.5	31.2	7.1	29.5	32.1	3.1	29.5
Ortografiskt val	57.3	24.3	77.6**	77.9	24	87.2*	74	15.1	90.8
Läsning av löpande text									
Textläsning tid	26.3	13.4	26.3	20.6	6.2	20.2	20.6	5.7	21.1
Textläsning fel	0.8	1	0.5	0.4	0.7	0.7*	0.2	0.4	0.2
Fonologisk Förmåga									
Pseudoord tid	37.9	16.6	38.7	27.6	9.3	33.2**	30.9	13	30.2
Pseudoord fel	1.8	1.5	2.5	1.8	2.2	3.2 **	1	1.1	1.35
Pseudotext tid	50.9	21.3	51.7	38.4	11.1	45.4**	42.8	14.5	41.7
Pseudotext fel	3.7	2.5	3.7	3.6	3.1	4.5	2.8	1.9	2.3
Fonologiskt val	34.5	12		34	10.1		38.7	10.1	
Ordgenerering fonologi	55.2	29		32.7	19.9		33.5	17.3	
Ordgenerering semantik	23.9	11		18.3	8.3		17.5	7.5	
Sifferrepetition	12.8	3	15*	13.7	3.7	15.6**	15.2	2.2	
Perceptuell motorisk snabbhet									
Bokstavskedja	37.5	7.8	40.3	38.8	8.5	41.5	38.2	6	46.5
Självbild (Stanine)									
Fysiska egenskaper	4.5	1.9	5	5.3	2	5	4.5	1.9	5
Färdigheter och talanger	5.5	2.4	5	5.4	2.1	5	4.8	1.7	5
Psyiskt välmående	3.3	1.3	5**	3.3	1.9	5**	2.9	1.7	5**
Relationer föräldrar	4.4	2.1	5	3.9	2.3	5*	3	1.6	5**
Relationer andra	4.4	1.7	5	5	2	5	4.6	2.1	5

*p<0,05, **p<0,01

(Signifikanta skillnader mellan 12-elevernas resultat och normvärde)

¹Årskurs 6 normer

Även om vi har många variabler ger ändå tabell 2 en alltför grov bild av läget. Vi behöver se närmare på några extremgrupper för att få en mer nyanserad uppfattning om svårigheternas mönster. I *tabell 3* redovisar vi resultaten för två undergrupper av elever för att belysa betydelsen av den fonologiska faktorn.

Vi kan först konstatera att gruppen God fonologi inte skiljer sig från gruppen Dålig fonologi i fråga om *ålder*. Inte heller är *könsskillnaden* mellan grupperna stor.

Tabell 3. Elever med dålig fonologisk läsförmåga jämförs med elever med god fonologisk läsförmåga

	Dålig fonologisk läsförmåga n=11		God fonologisk läsförmåga (n=9)	
	M	SD	M	SD
Läsförståelse				
Löpande text	6.9	1.7	7.7	1.4
Informationsmaterial	6.5	1.5	8.2*	1.2
Totalt	13.4	2.9	15.9	2.1
Ordförståelse				
Vokabulär	11.7	6.4	22.6*	8.1
Ordavkodning				
Ordkedja	47.8	16.3	72.4**	11.4
Ordläsning tid	51.5	74.1	11.3**	1.5
Ordläsning fel	2.6	3.1	0*	0
Stavning ¹	23.6	9.4	34.9**	1.5
Ortografiskt val	44	25.4	94.5**	10.9
Läsning av löpande text				
Textläsning tid	37.2	11.7	14.8**	2.3
Textläsning fel	1.4	1	0**	0
Fonologisk Förmåga				
Pseudoord tid	72.3	65.4	19.2**	4.5
Pseudoord fel	4.3	3.2	0.9**	1
Pseudotext tid	68.9	19.4	27.2**	4.7
Pseudotext fel	6.8	3.7	1.9**	0.9
Fonologiskt val	23.5	10.1	45.3**	7.7
Ordgenerering fonologi	43.8	24.2	33.6	23.3
Ordgenerering semantik	19	7.8	19.7	14
Sifferrepetition	11.5	3.3	14.9	3.3
Perceptuell motorisk				
Snabbhet				
Bokstavskedja	37.4	8.7	42.7	6.5
Självbild (Stanine)				
Fysiska egenskaper	5.4	1.8	5.4	2.3
Färdigheter och talanger	4.9	1.4	5.5	2.4
Psyiskt välmående	4.4	2.1	2.9	1.2
Relationer föräldrar	3.5	2.7	2.6	1.8
Relationer andra	5.6	2.1	4.8	1.2

*p<0,05, **p<0,01.

¹ Årskurs 6 normer

Av de 9 eleverna med God fonologi är 3 flickor och 6 pojkar, vilket i stort sett speglar könsfördelningen i den totala elevgruppen. I gruppen Dålig fonologi dominerar också pojkarna. Det är 3 flickor som har hamnat i denna grupp.

Beträffande *etnisk bakgrund* kan vi konstatera att i gruppen med God fonologi

har 2 av 9 elever invandrarbakgrund. I gruppen Dålig fonologi har 5 av 11 invandrarbakgrund.

Tabell 3 visar att de två grupperna är högst olika i fråga om alla variabler som har direkt med *läsning* att göra. Gruppen med Dålig fonologi har sämre läsförståelse, sämre ordförråd, sämre ordavkodning och stavning samt sämre flyt och säkerhet vid läsning av löpande text.

Utifrån vår dyslexidefinition skulle vi vara benägna att karakterisera eleverna i gruppen Dålig fonologi som dyslektiska. De har ju uppenbara problem med de fonologiska uppgifterna samtidigt som de har stora svårigheter att läsa med flyt och säkerhet, stora svårigheter att förstå texter samt allvarliga stavningsproblem. Vi har emellertid ett tolkningsproblem här, eftersom en stor del av eleverna i denna grupp har invandrarbakgrund. Visserligen har flertalet vistats i Sverige under lång tid, i flera fall hela livet, men man kan inte säkert veta om en del av de fonologiska problemen kan vara relaterade till att flera fått för litet träning i svenska.

Anamnestiska data grundade på intervjuer, akter och journalmaterial

För flertalet elever i de två utvalda grupperna har vi haft tillgång till akter och journalmaterial. Eleverna har också intervjuats personligen av den huvudansvarige för projektet (Idor Svensson). En viktig fråga var nu om grupperna på ett tydligt sätt skilde sig från varandra i fråga om uppväxtvillkor, skriftspråklig stimulans och kulturella förhållanden i hemmiljön och om den tidigare skolkarriären gestaltat sig olika.

Vi har i inledningen till detta kapitel särskilt framhållit de tidiga uppväxtvillkorens betydelse för en god språklig utveckling och därmed för den senare läs- och skrivutvecklingen. Om vi utgår från begreppet dyslexi i strikt bemärkelse skulle det vara fråga om en konstitutionellt eller genetiskt betingad störning i det fonologiska systemet – alltså en mycket avgränsad modul i det kognitiva systemet, som kanske inte alls är särskilt tydligt påverkbar av yttre villkor. I varje fall finns det många exempel på dyslektiska personer som haft mycket gynnsamma uppväxtförhållanden och en rik språklig stimulans. Med en sådan utgångspunkt skulle vi således inte ha anledning att vänta oss att den lässvaga gruppen har mer kaotiska hemförhållanden och större kulturell deprivation än gruppen goda läsare har.

Ingenting i våra anamnestiska data visar på någon markerad skillnad mellan de två grupperna. Man kan emellertid ana vissa skillnader i följande avseende:

- Något fler föräldrar till goda läsare hade högre utbildning och välbetalda jobb. Oavsett grupp var emellertid föräldrarna i de flesta fall skilda.
- Fler av föräldrarna till dåliga läsare var invandrare och hade vistats kortare tid i Sverige än invandrarföräldrarna till goda läsare.
- Det tycktes finnas fler böcker i hemmet hos gruppen goda läsare.
- Det var oftast mamma som läste mycket själv eller läste för dem som små i gruppen dåliga läsare.

pen med lässvårigheter. I den andra gruppen nämndes oftare båda föräldrarna både vad beträffar eget läsande och om de läste för sina barn.

- De lässvaga har oftast haft specialundervisning, förutom att de varit allmänt stökiga, till skillnad från de goda läsarna som oftare fick stöd för sina socioemotionala störningar.
- Det var inte oväntat vanligt med dokumenterade läs- och skrivsvårigheter i skolan för gruppen med läsproblem.
- De svaga läsarna rapporterade oftare att de hellre lyssnade till uppläst text än att de själva läste.
- En viss övervikt av betyget VG eller högre fanns i gruppen goda läsare.

Trots de observerade skillnader som vi sammanfattat här kan vi inte påstå att det finns några avgörande skillnader mellan grupperna, förutom svårigheterna med skriften som naturligtvis fått konsekvenser för hur man klarat skolan och vilka betyg man fått. Det verkar också som att eleverna med god läsförmåga har växt upp i en något mer boklig miljö. I övrigt är hem- och skolförhållanden anmärkningsvärt likartade. Det som oftast rapporteras är en frånvarande pappa (bokstavligt eller psykiskt). För de lässvaga eleverna har pappan i allmänhet inte haft någon roll som förebild, när det gäller läsning. Han har heller aldrig gett barnen stimulans med tidig högläsning. Att försöka få med pappan mer i ansvaret för uppfostran och deltagandet i barnets utveckling, inte minst känslomässigt, kan vara en viktig faktor i behandlingen. Kanske är saknaden efter en pappa att identifiera sig med en viktig anledning till dessa flickors och pojkars ofta dåliga självbild, misstro mot vuxna och ibland dåliga psykiska välbefinnande, trots att han kanske inte alltid själv har ordning på sin tillvaro.

Avslutande kommentarer

Vi har i våra studier av elever på § 12-hem kommit fram till att de i genomsnitt har dåliga läs- och skrivfunktioner. Deras läsförståelse är i allmänhet så svag att man inte kan förvänta sig att de på egen hand kan ta sig igenom texter som är utformade för det åldersstadium de befinner sig på. De identifierar skrivna ord alltför långsamt och mödosamt, de kan inte koncentrera sig tillräckligt länge för att komma in i en text, de kan inte skriva ens enkla meddelanden med korrekt stavade ord och med korrekt syntax. Kort sagt, en stor grupp av eleverna kommer inte – utan hjälp – att klara de krav på läs- och skrivkompetens som kommer att ställas på dem i fortsatt utbildning och på en framtida arbetsmarknad.

Men bilden är inte helt mörk. Vi har försökt att noga identifiera de faktorer som kan bidra till eller hindra läsförmågans utveckling hos eleverna. En begreppsrigg eller teoretisk ram har väglett oss i detta arbete och styrt vårt val av instrument och undersökningsmetoder. Vi har kommit fram till att endast en liten del av eleverna uppvisar ett sådant mönster i sina problem att vi kan tala om dyslexi.

Vi har identifierat cirka 11 elever av 70 som har haft betydande fonologiska problem. Dessa problem bör kunna förklara deras läs- och skrivsvårigheter. Eftersom flera av dessa elever också har invandrarbakgrund har vi emellertid haft svårt att helt isolera den fonologiska störningen på det sätt som en strikt dyslexidefinition skulle kräva.

Avgörande faktorer som kan hindra en god läsfunktion har, som vi visat i modellen, att göra med motivation, självbild och kulturell kompetens. Vi menar att många av de undersökta eleverna har en god potential att utveckla sina läs- och skrivfunktioner till en acceptabel nivå om det pedagogiska arbetet kan ske med insikt och förståelse av problemens natur.