GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES 51

Gösta Dahlgren
Lars-Erik Olsson

LÄSNING I BARNPERSPEKTIV

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

LÄSNING I BARNPERSPEKTIV

av

Gösta Dahlgren
psykolog

Lars-Erik Olsson
psykolog

AKADEMISK AVHANDLING

som med tillstånd av samhällsvetenskapliga fakulteten vid Göteborgs universitet för vinnande av doktorsexamen framläggs till offentlig granskning torsdagen den 21 mars 1985, kl 09.15

Hörsal D3-50

Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, Frölundagatan 118, Mölndal

Med anledning av vår disputation

inbjudes

Roger

till fest fredagen den 22 mars kl 19.30

på Institutionen för pedagogik
Lärarhögskolebyggnaden
Frölundagatan 118 i Mölndal

LEO & Gitte

o.s.a senast 13 mars

ABSTRACT

Title: The child's conception of reading
Language: Swedish
Keywords: Reading, conception of reading, literacy, development psychology, language awareness, metacognition, qualitative research, phenomenography, preschool, beginning reading instruction
ISBN: 91-7346-154-7

PROBLEM: The aim of the study is to describe conceptions of the usefulness of reading (the function or why of reading) and conceptions of the reading process (the form or the how of reading) among pre-school and first-grade children. Conceptions of these two aspects of reading are integrated to answer the superordinate question: What is reading? Results from earlier research suggest that pre-school children have vague expectancies of both the content and the usefulness of the reading process. The meta-language used when talking about reading raises difficulties. As a consequence pre-school children are confused about reading as a phenomenon.

METHOD: Starting from the work of Vygotsky and Piaget we approach the study of metacognition within a second-order perspective. The approach is labeled phenomenography and aims at describing people's experiences of phenomena. Our data base consists of transcribed clinical individual interviews with 80 pre-school children and a follow up study of 53 children at the end of grade one. The interviews in grade one were supplemented with tests of reading- speed, word-comprehension and reading-comprehension tests.

RESULTS: The children describe the function of reading in two qualitatively different ways: reading as (A) a *possibility* and (B) a *demand*. Reading as a possibility means that reading is described as *useful for the reader himself*. Reading as a demand means that the *usefulness of reading is described as something pressed upon the* child by "others" (peer group, parents, "school").

The children describe the process of reading as four qualitatively different acts: These are (A) *contextual*, (B) *textual*, (C) *interactive* and (D) *bodily*. In A the reading process is guided by "things outside the text or accompanying the text". In B the reading is a textual construction on 1) *graphic* or 2) *phonetic* bases and carried out through one of three strategies: *serial, integrative* and *matching*. In C the reader aims at *reflection on the content of a text*. In D the child describes the reading act as *reading by support of bodily movements*.

The conceptions of the essence of reading (the what of reading) are described by means of a theoretical and an empirical integration of conceptions of the why and the how of reading. The demand category and/or the context category contain preschool *children unaware of the nature of written language*. The possibility category and either of the textual and interactive categories contain preschool *children aware of the nature of written language*. Pre-school children's awareness of reading is related to reading performance in grade one. Poor and good reading comprehension is defined by standardized test norms. Readers in pre-school are excluded from this conclusion analysis. Children aware of the nature of written language in pre-school read, on the average, better in grade one than children unaware of written language. One way of achieving greater awareness of the nature of written language is to use metacognitive conversations about language function and language form in teaching. Cognitive confusion and emotional stress might be avoided in reading instruction for beginners if teachers and other adults considered children's conceptions of reading as equally relevant as their own conceptions.

Till Roger
från LEO & Gunk

LÄSNING I BARNPERSPEKTIV

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES 51

Gösta Dahlgren
Lars-Erik Olsson

LÄSNING I BARNPERSPEKTIV

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

ISBN 91-7346-154-7
ISSN 0436-1121

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 5096
S-402 22 Göteborg, Sweden

Printed in Sweden by Vasastadens Bokbinderi AB, Göteborg 1985

ABSTRACT

Title: The child's conception of reading
Language: Swedish
Keywords: Reading, conception of reading, literacy, development psychology, language awareness, metacognition, qualitative research, phenomenography, preschool, beginning reading instruction
ISBN: 91-7346-154-7

PROBLEM

The aim of the study is to describe conceptions of the usefulness of reading (the function or why of reading) and conceptions of the reading process (the form or the how of reading) among pre-school and first-grade children. Conceptions of these two aspects of reading are integrated to answer the superordinate question: What is reading?

Results from earlier research suggest that pre-school children have vague expectancies of both the content and the usefulness of the reading process. The meta-language used when talking about reading raises difficulties. As a consequence pre-school children are confused about reading as a phenomenon.

METHOD

Starting from the work of Vygotsky and Piaget we approach the study of metacognition within a second-order perspective. The approach is labeled phenomenography and aims at describing people's experiences of phenomena. Our data base consists of transcribed clinical individual interviews with 80 pre- school children and a follow up study of 53 children at the end of grade one. The interviews in grade one were supplemented with tests of reading-speed, word-comprehension and reading-comprehension tests.

RESULTS

The children describe the function of reading in two qualitatively different ways: reading as (A) a *possibility* and (B) a *demand*. Reading as a possibility means that reading is described as *useful for the reader himself*. Reading as a demand means that the *usefulness of reading is described as something pressed upon the child* by »others» (peer group, parents, »school»).

The children describe the process of reading as four qualitatively different acts: These are (A) *contextual,* (B) *textual,* (C) *interactive* and (D) *bodily.* In A the reading process is guided by »things outside the text or accompanying the text». In B the reading is a textual construction on 1) *graphic* or 2) *phonetic* bases and carried out through one of three strategies: *serial, integrative* and *matching.* In C the reader aims at *reflection on the content of a text.* In D the child describes the reading act as *reading by support of bodily movements.*

The conceptions of the essence of reading (the what of reading) are described by means of a theoretical and an empirical integration of conceptions of the why and the how of reading. The demand category and/or the context category contain preschool *children unaware of the nature of written language.* The possibility category and either of the textual and interactive categories contain preschool *children aware of the nature of written language.* Pre-school children's awareness of reading is related to reading performance in grade one. Poor and good reading comprehension is defined by standardized test norms. Readers in pre-school are excluded from this conclusion analysis. Children aware of the nature of written language in pre-school read, on the average, better in grade one than children unaware of written language. One way of achieving greater awareness of the nature of written language is to use metacognitive conversations about language function and language form in teaching. Cognitive confusion and emotional stress might be avoided in reading instruction for beginners if teachers and other adults considered children's conceptions of reading as equally relevant as their own conceptions.

Gösta Dahlgren Lars-Erik Olsson (LEO)

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD

Idén till föreliggande arbete väcktes 1979 inom ramen för grundutbildningen i pedagogik. Lars-Erik Olsson var då handledare i en uppsatsgrupp som arbetade med området »Förskolebarns uppfattningar om och utveckling mot läsning». Denna uppsats följdes senare av ett flertal andra med likartad inriktning (se appendix A). Fem av studerandeuppsatserna sammanställdes 1980 som rapport till NFPF's konferens (Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning) under titeln »Läsning ur barnperspektiv» (Dahlgren och Olsson, 1980). De första empiriska resultaten presenterades då och rapporten kom att ange vårt gemensamma avhandlingsämne. Datainsamlingen i åk 1 och de tidskrävande intervjuanalyserna finasierades med medel från Skolöverstyrelsen och Rädda Barnens Riksförbund.

Under vårt avhandlingsarbete har vi haft hjälp av ett stort antal människor. Utan deras insatser hade det varit omöjligt att genomföra studien.

Först och främst vill vi rikta ett varmt tack till barn, lärare och föräldrar i de förskolor och skolor där vi gjorde våra läsintervjuer.

Som lärare i grundutbildning och fortbildning i pedagogik har vi fått många stimulerande kontakter med pedagoger i Göteborg, Nödinge, Arvika och Tranemo. Att tillsammans med dessa formulera forskningsproblem och diskutera forskningsresultat har i hög grad berikat vårt arbete.

Lennart Svensson som varit vår handledare introducerade i forskarutbildningen forskningsmetodiska och språkvetenskapliga frågeställningar på ett så intresseväckande sätt att ett fortsatt samarbete växte fram. Vi har haft stor hjälp av Lennarts synpunkter vid undersökningens och intervjuernas uppläggning och vid granskning och tolkning av resultaten. Inte minst har den noggrannhet som präglade hans läsning av vårt manus varit en lisa för »blinda» författare.

Margareta Sjöqvist och Lilian Hagelqvist skrev ut barnintervjuerna och Lisbeth Carlsiö skrev in vårt första manus på ordbehandlaren. Claes Gauffin hjälpte oss med fotosättningen och Jan Hellekant granskade språket i avhandlingens engelska delar.

Ference Marton och Lars Owe Dahlgren gav värdefulla synpunkter på vårt preliminära manus.

Under några perioder har vi kunnat arbeta helt ostörda genom att vi fått förmånen att låna föräldrars och goda vänners sommarstugor.

Den kontinuerliga dialog och det stöd som det gemensamma författarskapet inneburit har varit en ovärderlig tillgång i arbetet. Vi ansvarar gemensamt för avhandlingen men Gösta Dahlgren bär huvudansvaret för avsnitten 5, 7, 11, 12, 17 och 19 och Lars-Erik Olsson för 3, 6, 13, 14 och 15.

Ing-Maries och Ingrids erfarenheter som lågstadiepedagoger och Mattias, Emilies och Emmas uppväxt och utveckling har inspirerat oss i ett arbete som stundom fjärmat oss från rollerna som make och pappa.

Billdal och Angered i december 1984

Gösta Dahlgren Lars-Erik Olsson (LEO)

INTRODUKTION

1 EN BESKRIVNING AV FORSKNINGSOMRÅDET

Läsningens och skrivningens samhälleliga vikt framhålls ständigt vid historiska beskrivningar av olika kulturers utveckling. Skrivkonsten betraktas som ytterligt central och de olika skrivsystemens uppbyggnad och tidsmässiga uppkomst är undervisningsstoff i den obligatoriska skolan och tillhör allmänbildningen. När den samhälleliga organisationen utvecklades och kom att innebära administration av större landområden kunde inte längre »budbärare» muntligen överföra sina meddelanden med tillräcklig grad av precision utan andra system (skriftliknande symbolspråk) utvecklades. Dessa tidiga skriftspråk hade administrativa syften. Man ville hålla ordning på sina tillgångar och sina bytesaffärer på ett effektivt sätt. De styrande behövde få sina direktiv utförda.

Troligen var första incitamentet till »skriftspråket» (symbolstyrd kommunikationen över tid och i rum) ett behov av att låta sin person representeras av symboler (»tala» trots att man ej är närvarande i fysisk mening). Sådana personliga bomärken var ett första steg mot mer utvecklade system för att lagra och överföra information och order. De olika symbolsystem som utvecklades för sådana uppgifter kan som vi vet ha flera olika konstruktioner (vårt eget ljudbaserade alfabetiska system, olika sorters bildskrifter osv). Användningen (funktionen) och konstruktionen (formen) av dessa skriftsystem blir grundläggande frågeställningar när vi i fortsättningen betraktar vårt forskningsområde. Vi börjar med att studera den funktionella sidan av skriftspråket.

Vårt eget språks (det germanska språket med underavdelningen nordiska språk) första skriftsystem - runskriften - ger oss den tidigaste beskrivningen av hur det nordiska språket gestaltade sig under århundradena närmast efter Kristi födelse. De nordiska och germanska språken visas här fram genom de inskriptioner som berättar om dödsfall, bragder osv som runristarna och deras hövdingar ville bevara åt eftervärlden. Den skrivkunnighet som låg i denna hantering kan knappast ha varit tillgänglig för mer än ett fåtal.

Det språkliga uttryck som skrift representerar kom i vårt land såväl som på andra håll att knytas till religion och handel. Näringsidkarna såg skrivning och läsning som en möjlighet och nödvändighet när bokföring, avtal och information skulle göras entydig och oberoende av sagesmannens närvaro. Här föds skriftställaren eller författaren.

En annan aspekt på läs- och skrivkunnighet är att den kan åläggs någon för att på så sätt bli ett medel för världsliga och religiösa härskares informationsspridning och indoktrinering i de »rätta lärorna». Så kom t ex en mer allmän läskunnighet i Sverige att följa på kyrkliga påbud om att man rätt innantill skulle kunnna läsa den heliga skrift. Efterlevnaden av påbudet kontrollerades genom de återkommande husförhören. Genom införandet av folkbokföring och prästerskapets husförhör i Sverige kunde läskunnigheten kontrolleras i befolkningen. Då man dessutom införde läskunnighet som ett krav för nattvardsgång som i sin tur var ett villkor för vigsel fanns även konkreta sanktioner om läskunnigheten inte var tillfredsställande. Allmän läskunnighet (men ej skrivkunnighet) kom på detta sätt att föreligga redan innan den svenska folkskolan infördes år 1842 (Johansson, 1981). Läskunnighet betyder här att läsa av rätt, eller att rätt memorera en text, ur katekes och psalmbok. Jämfört med vår nuvarande syn på läsning är skillnaden avsevärd i innebörd. Man kan också notera att läskunnigheten här inte i första hand skapade personlig frihet hos den läskunnige eftersom effekten av läsningen blev att religiösa och politiska åskådningar kunde föras ut till folket på ett effektivt sätt. Skriftspråkets »kontrollerande» respektive »frigörande» funktion utgör en inbyggd motsättning som är genomgående i alla skriftspråks användning och utveckling.

En modern debatt som ytterligare belyser frågan om läsningens och skrivningens funktion har drivits under 70-talet där kvalitéten på de s k grundläggande färdigheterna i svenska varit huvudämnet. Svenska skolelevers läs- och skrivförmåga studerades i ett flertal undersökningar (Hansson, 1975; Grundin, 1975; Björnsson, 1977; Grogarn, 1979). Dessa studier gav bl a upphov till larmrapporter om »dåliga kunskaper». Mycket av det som skrevs i dessa »krisartiklar», framförallt det som gällde jämförelser mellan barns läsförmåga förr och nu, visade sig varken hållbart eller alarmerande i de fall då man kunde göra denna typ av historiska analyser på ett tillfredsställande sätt (Lindell, 1981, sid 55 ff). Debatten uppmärksammade dock att det i skolan finns en grupp elever som inte når upp till den färdighetsnivå i svenska som läroplanen föreskriver i olika årskurser.

Termen »funktionella analfabeter» är ett relativt begrepp som talar om vilka elever i åk 9 som ej besitter genomsnittlig läsförmåga enligt ett kriterium för t ex åk 4 eller 6. Funktionella aspekter på läsningen blev de viktiga i den svenska debatten och diskussionen gällde i vad mån åk 9 elever hade tillräckliga kunskaper i svenska språket för att kunna fungera som samhällsmedborgare.

Ågren (1980) modererar diskussionen kring »svenskämnets kris» i en konferensrapport om läs- och skrivundervisningen i skolan där hon under rubriken »Vad fick vi veta om svenskarnas läs- och skrivförmåga under 70- talet?» varnar för ett ensidigt »ämneskristänkande». Hon menar att problemet bör ses i ett vidare perspektiv och beröra flera olika faktorer; effekter av klassamhället, skolsystemet, konflikter mellan realskolemål och folkskolemål eller mellan olika undervisningsmetoder, läsinlärningsmetoder eller metoder för att diagnosticera störningar i läsprocessen. Hon

föreslår som en konsekvens av detta att åtgärder och forskning behöver ske på alla nivåer.

De bristande färdigheterna i svenska uppmärksammades både centralt (utbildningsdepartement och skolöverstyrelse) och lokalt (av t ex Göteborgs skolstyrelse). Skolöverstyrelsen gav ut ett diskussionsunderlag med titeln »Basfärdigheter i svenska» (Skolöverstyrelsen, 1975). I propositionen om skolans inre arbete (1975/76:39) betonades vikten av goda basfärdigheter i t ex svenska så starkt att man menade att brister där kunde vara en viktig orsak till elevernas vantrivsel i skolan. I slutet av 70-talet fick Skolöverstyrelsen i uppdrag att utarbeta ett diagnosmaterial i läsning och skrivning. Materialet presenterades våren 1981 och samordnades på så sätt i tiden med att LGR 80 infördes i svenska skolor läsåret 1982/83. Områdets vikt har även poängterats genom ett stort antal konferenser och planeringsmöten (lokalt och centralt) och genom att prioritera lärares fortbildning i grundläggande färdigheter i svenska.

Intresset har omfattat både den obligatoriska skolan och »svagläsande vuxna». Fram t o m 1950-talet togs för givet att verklig analfabetism inom den vuxna svenska befolkningen knappast existerade. Genom att invandringen till Sverige tog fart under 50- och 60-talets högkonjunktur kom invandrarnas i en del fall dåliga skolunderbyggnad att ge som resultat att vi även »upptäckte» svenskar med samma problem. Den förut anonyma gruppen blev känd och gav i vissa fall upphov till generaliserande uttalanden om den »odugliga svenska skolan». Att det bland vuxna med svenska som modersmål finns svaga läsare visas i t ex SÖ (1975) och Grundin (1977).

I KOMVUX-utredningens huvudbetänkande tar man konsekvenserna av detta förhållande och hävdar att »alla som saknar grundläggande läs- skriv- och räknefärdigheter och som kan tillgodogöra sig utbildning, bör erbjudas utbildning som syftar till att ge dessa oundgängliga kunskaper och färdigheter» (SOU 1982:29, sid 217).

Undersökningarna av och diskussionerna kring standarden och kvalitéten på färdigheterna i svenska har gett effekter på åtgärdssidan men också lämnat kvar en »en känsla av misslyckande» hos både lekmän och pedagoger. Omsorgen om en god undervisning i svenska har tagit en del av sin kraft ur missvisande tolkningar av undersökningsresultat och missförstådda termer (t ex funktionella analfabeter som i en del fall till och med tolkades som analfabeter). Argumenten för den goda undervisningen i svenska kunde haft en annan utgångspunkt och vi hade sluppit missmod och misslyckande som en psykologisk följd.

Läsningens funktionella sida som vi hittills mest berört har som vi inledningsvis nämnde en oskiljaktlig följeslagare, läsningens form (skriftspråkets konstruktion). Parallellt med funktionsdebatten har också förts en läsmetodisk debatt som naturligen kommit att innesluta också läsningens formaspekt. Frågan har här gällt hur man lär barn att läsa på bästa sätt. I den debatten förs olika antaganden och fakta fram som tas till intäkt för att hävda hur skriftspråket egentligen är konstruerat, hur barn egentligen är beskaffade osv.

Vi kan få en bild av den svenska läsdebattens metodiska sida om vi granskar lärarnas fackpress under 70- och 80-talet. Bakom debatten finns givetvis en blandning av både läsningens funktion och form parad med olika undervisningsideologier. Vi skall här koncentrera oss på de delar som tagit fasta på hur läsundervisningen skall läggas upp som en konsekvens av hur skriftspråket är konstruerat och hur det kan hanteras.

I början på 70-talet kom den s k LTG-metoden (Läsning på Talets Grund) som en för svenska förhållanden stor provokation. Metoden framhävde funktionsaspekten som central och betonade barnens eget tal/språk och läsningens/skrivningens användning som den yttersta utgångspunkten (Leimar, 1974). Mot denna metod ställdes metoder som hade andra utgångspunkter (alfabetets ljudmässiga transkription som primär och oomkullrunkelig). Debattörerna rekryterades både bland forskare och lärare och diskussionen pågick i två omgångar (1977 och 1979-1981). Namn som Björnshög, Edfeldt, Gjessing, Isling, Leimar, Lindell, Lundberg, Malmquist, Åkerblom deltog och ett inlägg gjordes också av oss där vi presenterade vårt forskningsmetodiska angreppsätt. En polarisering kom snabbt till stånd mellan den s k »gamla skolans» syntetiska läsmetod (oftast baserad på »ljudning» av bokstäver) och den s k »nya skolans» analytiska läsmetod (t ex LTG-metoden som baseras på barnens egna meningsfulla texter). De ideologiska och teoretiska skiljelinjerna mellan debattörerna gav stundtals upphov till en häftig debatt om vilka utgångspunkter som var de »rätta/bästa». Diskussionen behandlade och klargjorde grundläggande skillnader mellan pedagogers förhållningssätt till undervisning och inlärning. Ideologiska övertoner försvårade ytterligare en konstruktiv debatt. Genom att debatten mest berörde den grundläggande läsundervisningen kom läsningens formaspekt att bli tydlig.

Då vi i Sverige uppfattade vår egen läsdebatt som intensiv och angelägen finns det anledning att närmare redovisa en motsvarande debatt i USA. År 1955 utkom boken »Why Johnny can't read» (Flesch, 1955), som startade en oerhört intensiv läsdebatt under en följd av år. Författaren till denna ytterst polemiska skrift föreslog med absolut övertygelse en radikal omläggning av hela den grundläggande läsundervisningen i USA. Flesh tog mycket kraftigt avstånd från all s k »sight learning» dvs inlärning av hela ord utan »ljudning» eller annan »teknisk bearbetning» och förordade istället att den grundläggande läsundervisningen skulle starta med »phonics» dvs med en betoning på bokstävers koppling till ljud. Här bör påpekas att en »sight method» oftast paras med en betoning av innehållet och meningen i läsandet, det senare redan 1908 rekommenderat för läsundervisningen av den amerikanske läsforskaren Edmund B. Huey i den närmast klassiska boken »The Psychology and Pedagogy of Reading» (Huey, 1968).

Under 50- och 60-talen dominerade i USA läsinlärning med tyngdpunkt på mening och inlärning av ett grundläggande ordförråd med hjälp av »sight learning» (Chall, 1967, sid 184 f). Metoder som betonade »code» t ex inlärning av bokstävers ljud var mindre vanliga. Chall gör efter en mycket omfattande läsmetodisk studie en försiktig gissning och menar att ca 80% av läsnybörjarna i USA i mitten på 60-talet undervisades med en metod som betonade »meaning» (op cit, sid 201 ff).

70-talets Svenska läsmetodiska debatt startade som en reaktion mot en »ensidig och dominerande» s k syntetisk läsinlärning. LTG-metoden (läsning på talets grund) kom att ses som en motpol till syntetisk läsmetodik och betonade barnens eget språk som utgångspunkt för läs- och skrivövningar och lade stor vikt vid användningen av läsning och skrivning som ett kommunikationsmedel. I USA gick således debatten i motsatt riktning.

Alla läsmetodiska debatter berör givetvis både läsningens funktion och form. Om debatten gäller den grundläggande läsinlärningen kommer ofta formaspekten att dominera och metoder som betonar »meaning» kan då som t ex LTG-metoden ge en diskussion som slutligen kommer att innehålla läsningens båda aspekter. På så sätt kommer alla dessa debatter oftast att beröra den grundläggande frågan, »Vad är egentligen läsning?».

Vårt avhandlingsämne innebär att vi kommer att granska *vad läsning egentligen är* men med betoning på *hur barn uppfattar detta*. Ett forskningsperspektiv som betonar denna senare frågeställning har av Marton kallats för en forskningsansats i »andra ordningens perspektiv. Senare har forskning inom »andra ordningens perspektiv» givits namnet »fenomenografi» (Marton, 1978, 1981).

2 AVHANDLINGENS UPPLÄGGNING

Avhandlingen består av fyra huvuddelar: Teoretisk och innehållslig bakgrund, metodövervägaden, resultatredovisning och diskussion samt ett avslutande avsnitt där resultatens didaktiska konsekvenser diskuteras.

Den teoretiska referensramen utgörs av i första hand Piagets och Vygotskys utvecklingsteorier. Vi ägnar deras diskussion om barnets egocentrism och egocentriska språk speciellt intresse och den blir därefter utgångspunkt för vår beskrivning av hur barnet tillägnar sig vårt skriftspråk. Efter en genomgång av forskning kring hur barn uppfattar läsningens *funktion* och *form* görs en språkvetenskaplig precisering av vår frågeställning. Vi urskiljer inom forskningen två grenar eller traditioner (Engelsk och Amerikansk forskning) där framförallt den forskning som gjorts i England blir den som av forskningsmetodiska skäl får tjäna som inledning till våra egna problemställningar. Den egna problemställningen belyser barns uppfattningar av läsning och skall inte förväxlas med läsforskning som söker besvara frågor om läsprocessens innehåll eller utvärdera olika läsmetodiska tillvägagångssätt.

I metodavsnittet diskuteras den fenomenografiska forskningsansatsen och vi återvänder till Piaget och Vygotsky och gör en jämförelse mellan deras syn på barns spontana och icke spontana begrepp och koncentrerar oss då på skillnaden i kontextbasering vad gäller analys och tolkning av data från kliniska intervjuer med barn. Här görs också en relativt omfattande beskrivning av de tillvägagångssätt och de intervjuscheman som vi använt oss av vid de kliniska barnintervjuerna.

Studien består av en intervjuundersökning av tillsammans 80 barn varav 61 barn intervjuades på våren strax före skolstart och 19 barn ett år innan skolstart. 53 av de 61 skolstartarna följdes upp efter ett år i skolan (i maj- juni) då vi gjorde både intervjuer och lästester (avläsningsförmåga och läsförståelse). 10 av skolbarnen följdes också under det första skolåret varvid intervjuer gjordes vid tre tillfällen utöver »slutintervjun».

Intervjuerna genomfördes med de små barnen i deltids- eller heltidsförskolan och för skolbarnen i skolan under ordinarie skoltid. Undersökningsgruppen är hämtad från socialförvaltningens samtliga fyra distrikt i Göteborg.

Resultatredovisningen följer de två huvudfrågorna: läsningens *funktion* och läsningens *form*. Resultaten (i förskolan och årskurs 1) består av både kvalitativa beskrivningar av barnens uppfattningar av dessa frågor och deras kvantitativa fördelning. Såväl kvalitativa som kvantitativa jämförelser görs för att beskriva hur uppfattningarna förändras över tid. Tonvikten är lagd på uppfattningsbeskrivningarna.

I resultatavsnittets slutdel integreras de två huvudfrågorna och ett försök görs att beskriva *skriftspråklig medvetenhet* hos förskolebarnet och hur denna medvetenhet samvarierar med hur deras läsning utvecklas under första året i skolan. Avsikten är i första hand att pröva genuiniteten i barnens uppfattningar av läsningens funktion och form.

Avhandlingen avslutas med en diskussion kring de didaktiska konsekvenser som resultaten av studien kan ha. Vi argumenterar för betydelsen av att undersöka och i didaktisk praktik ta hänsyn till/använda förskole- och lågstadiebarns uppfattningar av läsning. Kunskapen om dessa vidgar pedagogens handlingsutrymme och leder till en undervisning som inbegriper barnets ämnesmässiga omvärldsuppfattning som ett naturligt inslag.

PROBLEM

3 BARNS KOGNITIVA FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR ATT TILLÄGNA SIG VÅRT SKRIFTSPRÅK

Jean Piaget och Lev Semenovich Vygotsky föddes båda 1896. De framlade sina doktorsavhandlingar samtidigt (1918 respektive 1917). Båda studerade från början andra områden än inlärningspsykologi; Vygotsky specialiserade sig på litteratur, konst och konstpsykologi och ägnade sig först senare åt pedagogisk psykologi i den mening som vårt intresseområde rör hans arbeten. Piagets utgångspunkt var naturvetarens och biologens med fokusering på epistemologiska frågor. Båda två var författare med mycket stor skriftlig produktion.

Så småningom kom emellertid båda att behandla förhållandet mellan tanke och språk. Vygotsky intresserade sig även specifikt för skriftspråkstillägnandet. Vi väljer att ta diskussionen som Piaget och Vygotsky för kring det egocentriska språkets utveckling och funktion som vår utgångspunkt inom en utvecklingspsykologisk referensram. Att de båda forskarna också sysslat med likartade metodologiska problem gör en jämförelse än mer intressant vilket vi återkommer till i ett senare metodologiskt avsnitt.

Som en bakgrund till diskussionen bör vi veta att Vygotsky hade tillgång till Piagets tidigare verk medan Piaget av olika anledningar fick vänta betydligt längre på att få ta del av Vygotskys skrifter. Vygotsky kunde kritisera Piaget utifrån hans tre första böcker och angrep då såväl teoretiska grundantagande som metodval och tolkning av empiriska data. Piaget fick inte tillfälle att ta del av kritiken förrän 25 år efter Vygotskys död (år 1934) då han läste delar av ett manus till en kraftigt förkortad och redigerad engelsk version av Vygotskys huvudverk som gavs ut med titeln »Thought and Langage» (Vygotsky, 1962). Här bör omnämnas att en direktöversättning från Vygotskys ryska originaldokument finns utgiven på danska (Vygotsky, 1982). Piaget skrev ett genmäle till Vygotskys kritik (Piaget, 1962) av »Le langage et la pensée chez l'enfant» (1923, på ryska 1932), »Le judgement et le raisonnement chez l'enfant» (1924) och »La representation du monde chez l'enfant» (1926). Vi inleder vår teoripresentation med att redovisa de huvudargument i Vygotskys och Piagets diskussion som belyser relationen mellan tanke och språk.

Transformationen från tanke till ord kan ske på två sätt. I det första fallet *talar* man och försöker att muntligt klä tanken i ord. I det andra fallet försöker man *skriva* ner sina tankar. Relationen mellan tanke (här studerad via det inre språket), talat språk

(egocentriskt språk eller »vanligt» tal) och skrivet språk blir då en huvuduppgift att klargöra.

För att förstå den uppgift som ett barn har då det tillägnar sig vårt skriftspråk måste vi upphålla oss vid de funktionella och strukturella särdrag som gäller för de olika »språkformerna». Framförallt kommer ett studium av det egocentriska språket att belysa centrala kognitiva problem vid skriftspråkstillägnandet. Det egocentriska språket framstår som en yttre monolog utan åhörare med formmässiga ofullständigheter. Den fortsatta presentationen nedan klargör termens innehåll närmare.

Innebörden i begreppet egocentrism har alltsedan Piaget skrev sin bok »Le langage et la pens'e chez l'enfant» (Piaget, 1923) varit förvirrad. Missförstånden av vad som där egentligen avsågs kan förklaras med ordvalet och de av Piaget själv givna »varianterna» på vilka innebörder som begreppet kan ha. Enligt Piaget måste vi skilja mellan egocentrismens olika skepnader och låta kognitiv egocentrism vara det överordnade begreppet och verbal och social egocentrism underordnade detta och sidordnade varandra. Vi börjar med att referera Piaget som påpekar att

> ...det för egocentreringen hos barnet speciellt utmärkande varken står att finna på det sociala eller moraliska området eller ens har samband med jagmedvetandet, det måste sökas på det rent intellektuella planet: egocentreringen hänger hos barnet samman med kunskap, vi skulle t o m kunna säga att det är en kunskapsteoretisk företeelse om man kunde tala om kunskapsteori i samband med barnintelligensens psykologi. Det är utan tvivel därför att vi beskrivit den sociala eller verbala egocentreringen hos barnet innan vi behandlat denna kunskapsbetingade egocentrering, den enda som är viktig för vårt syfte, som man har bestritt vissa av våra slutsatser, varvid man har fört över diskussionen på ett område där den inte hör hemma. (Piaget, 1973, sid 60)

Egocentrismens yttringar i sociala och verbala sammanhang blir följaktligen yttringar av den mer fundamentala kognitiva egocentreringen som kunskapsbetingad ger *det spontana tänkandets attityd*. Piaget säger vidare att den första centreringen som tänkandet genomgår är en centrering runt egot. På så sätt öppnades också vägen för missförstånden om att egocentrering skulle betyda en beräknande indvidualism vilket i sig är en omöjlighet eftersom medvetenheten om en utgångspunkt (dvs egennyttan) genast förstör den Piagetanska egocentreringen i och med att den ger upphov till alternativ (centreringen övergår i en decentrering).

Vygotskys och vårt intresse kretsar kring den verbala och sociala egocentreringen eftersom dessa belyser några av skriftspråkets speciella svårigheter.

> Skriftsprogssituationen kræver altså en dobbelt abstraktion: der må abstraheres både fra det givne sprogs lydelige side og fra samtalepartneren. (Vygotsky, 1982, sid 274)

Abstraktionen från samtalspartnern innebär ett upphävande av den egna centreringen och en decentrering till författar- eller läsarsituation. Denna sociala decentrering måste också åtföljas av en formmässig abstrahering som Vygotsky förklarar så här:

> Det er klart, at sprog uden materiell lyd, ren tænkt eller forestillt udtrykt med symboler for lydsymbolerne (altså symbolisering i anden grad) - at et sådant sprog må frembyde tilsvarende vannskeligheder sammenlignet med talt sprog som aritmetik frembyder sammenlignet med regning. Skriftsproget er det talte sprogs aritmetik. (op cit, sid 274)

En sådan dubbel abstraktion där krav både på en social decentrering (den ena abstraheringen) och en formmässig decentrering (objektifiering) genom symbolisering av andra graden (den andra abstraheringen) ställer givetvis barnet i en svårgripbar situation. Tillägnandet av läsning och skrivning skall genomföras i en period då barnet håller på att utveckla ett verbalt inre språk som i sin genes avlöser det egocentriska yttre språket (om vi tar fasta på Vygotskys teori). Tänkandets tidigare preverbala bildmässigt upphängda prägel ger på detta sätt plats för en begynnande verbalitet.

Eftersom det inre språkets genes, struktur och funktion på detta sätt blir mycket väsentligt för våra fortsatta diskussioner låter vi Vygotskys beskrivning av yttre och inre språk föra resonemanget vidare.

> Medan det yttre språket är en process, som förvandlar tanke till ord och materialiserar eller objektiverar tanken, kan vi iaktta den motsatt riktade processen i det inre språket - en process, som liksom går från det yttre till det inre - en process, där språket dunstar bort i tanken. Men språket försvinner inte helt - inte heller i sin inre form. Medvetandet dunstar inte bort helt, och löses inte heller upp i ren ande. Det inre språket är alltjämt ett språk, dvs tänkande, förbundet med ord. Men där tanken förkroppsligas i ordet i det yttre språket, där dör ordet bort i det inre språket och föder samtidigt tanken. (Vygotsky i Hydén, 1981, sid 140)

Den så redovisade skillanden mellan yttre och inre språk blir startpunkten för en närmare granskning av det inre språkets närmare karakteristika. Vygotsky tillerkänner här Piaget inringningen av ett fenomen, det egocentriska språket, som ger oss möjlighet att få tillgång till det inre språkets otillgänglighet.

> Vi uppnår en fördel, genom att det egocentriska språket ännu är vokaliserat, ljudligt språk, dvs yttre språk i sin framtoning, men inre i sin funktion och struktur. (op cit, sid 93)

Som tidigare framgått betraktade Vygotsky och den tidige Piaget det egocentriska språket på olika sätt även om fenomenet kunde beskrivas likartat av båda, dvs existensen av ett egocentriskt språk erkändes av båda men funktionen, strukturen och evolutionen betraktades olika. Denna tvist kan beskrivas genom att låta Vygotsky definiera innebörden av Piagets egocentriska språk.

> När det egocentriska språket (enl. Piaget, vår anm.) alltså följer en oavbrutet fallande kurva i sin utveckling, är det helt naturligt att det uppkommer på de enskilda etapperna i barnets utveckling, genom ett otillräckligt socialiserat och ursprungligen individuellt språk och att det därför står som ett uttryck för denna otillräckliga och ofullständiga socialisering på dess enskilda stadier. I en denna motsatt teori vill vi hävda, att ett barns egocentriska språk representerar ett övergångsfenomen från interpsykiska funktioner till intrapsykiska, dvs från en social kollektiv handlingsform till en individuell funktion. (op cit, sid 95)

Det egocentriska språkets funktion och evolutionsprocess in i det inre språket innebär att även om mängden egocentriskt språk på ett markant sätt avtar från treårsåldern till sjuårsåldern så betyder det bara att det är den vokala sidan som försvinner vilket i kvalitativ mening innebär en tilltagande strukturell och funktionell olikhet med det vanliga talet. Denna skillnad är från början obefintlig men tilltar successivt med ökande ålder. Vid skolåldern övergår det egocentriska språket till »rent» inre språk. Ett annat sätt att uttrycka skillnaden mellan Piaget och Vygotsky ges genom följande citat:

> Enligt Piaget uppkommer det egocentriska språket ur det individuella språket, som från början är bristande socialiserat. Vi menar att det uppkommer ur det socialiserade språket som är bristfälligt individualiserat. (op cit, sid 102)

Det egocentriska språkets övergående till inre språk erbjuder en intressant referenspunkt eftersom denna process i allmänhet förlöper samtidigt som barn tillägnar sig läsning och skrivning. Egocentriskt yttre språk framstår som ett talande utan någon lyssnare och enligt Vygotsky ser vi här den verbala tankens födelse. Ursprunget finns i de maximalt sociala samtalssituationer som barnet utsätts för och som gör att språket lärs in från början. I och med att dessa samtal internaliseras kommer de att utvecklas till sin funktion och i sin formmässighet så att en term som egocentrism eller egocentriskt språk kan appliceras utan att vi gör oss skyldiga till någon felbenämning. Vygotsky pekar dock på vikten av att förstå genesen på rätt sätt. Det egocentriska språkets obegriplighet och asocialitet som beror av ett uteslutande av viktig information för en lyssnande nyfiken vuxen (som barnet inte är medveten om) betyder inte att vi här har att göra med kognitiv egocentrism i övergripande mening lika lite som det skulle vara uttryck för verbal och social egocentrism. Barnet håller i stället på att finna ett medel för sina tankar och det egocentriska språket blir ett mellanled mellan det vanliga samtalet och det inre språket.

Både det egocentriska språket och det inre språket ger vägledning till hur »tanken ser ut» hos barnet. Den maximalt internaliserade verbala tanken begagnar sig av ett språk som sammanfattande brukar betecknas som *predikativt*.

> För skriftspråket gäller (lagen) att subjekt och predikat är fullt utvecklade; men för det inre språket gäller, att subjektet alltid utesluts, och att predikatet blir allenarådande. (op cit, sid 124)

Predikativiteten hos det inre språket betyder att språkformen framstår som förkortad och osammanhängande. Resultatet blir en tilltagande obegriplighet för en utomstående observatör (dvs lyssnare som använder det egocentriska språket som ett medel för att nå det inre språket). Skillnaden mellan det inre språket och det yttre (här skriftspråket) består i att:

> Skriftspråket är maximalt utvecklat och saknar helt de omständigheter, som framkallar subjektets utelämnande. (op cit, sid 125)

Det inre språket är helt inbäddat i kontexten eftersom denna alltid betraktas som känd av det egna tänkandet. Den verbala tankens manipulerande med verkligheten i det inre språket förutsätter och underförstår därför alltid subjekt och objekt på ett sätt som blir helt obegripligt för en »tjuvlyssnare», eller för en som försöker läsa det inre språket utskrivet i sin tänkta form. Det inre språkets subjektivitet beror av en allt större privatisering där ekonomin i tänkandet underförstår innebörder och utesluter det bekanta (t ex subjektet). Subjektiviteten som här blir maximal opererar därför utan subjekt och organiserar i stället sina krafter kring meningen med och innehållet i det tänkta. *Avsikterna rycker fram på bekostnad av formen* som Vygotsky uttrycker det.

Denna utveckling pågår samtidigt som tillägnandet av skriftspråket ställer rakt motsatta krav. Den individuella tankens allt större subjektiva inkrökthet med utvecklandet av stenografiska förenklingar, syntaktiska och grammatiska uteslutningar och regelvidrigheter (sett utifrån samtals- och skriftspråksnormer) bjuder en motpol till den sociala decentrering (att som författare ta läsarens perspektiv) och formbundenhet (tillämpa föreskrivna konventioner) som skriftspråket kräver.

Det inre språkets (och talspråkets) semantiska laddning och knytning till kontexten kommer att försvåra inlärandet av skriftspråket samtidigt som det verbala tänkandet ändå utgör en förutsättning för skriftspråksinlärningen. I skriftspråket krävs strikt form som skall paras med social decentrering av »samtalspartnern», en medveten reflektion över innehållet och en förståelse av ändamålet med hela detta medium som ett sätt att överbrygga tid och rum. Uppgiften förefaller orimlig i sin komplexitet, men sammanfattar den uppgift som ett läs- och skrivinlärnade barn på ett eller annat sätt skall bemästra. Den systematiska kunskap som inlärningen av ett skriftspråk innebär kommer genom sitt innehåll (funktion och form) att utsätta barnet för något som Vygotsky beskriver med orden:

> Under inlæring af et system af kundskaper lærer barnet noget det ikke har direkte for sine øjne, men som går langt ud over grænserna for dets aktuelle og mulige direkte erfaring. (Vygotsky, 1982, sid 237)

4 TIDIGARE LÄSFORSKNING INOM ANDRA ORDNINGENS PERSPEKTIV

Redovisningen av tidigare forskning koncentreras till studier som forskningsmetodiskt ansluter till vår egen ansats. En konsekvens av detta blir att vi avstår från (i denna del av arbetet) att behandla frågor som, »Hur går det till när någon läser?», och istället koncentrerar oss på frågeställningen »Hur uppfattar barn att det går till när någon läser?». Vår redovisning berör därför endast studier inom »andra ordningens perspektiv». Vår studie är således ej inriktad på frågor om t ex läsmetoders effektivitet eller läsprocessens egentliga innehåll.

Avgränsningen görs av såväl teoretiska som praktiska skäl. De teoretiska skälen grundas på vår övertygelse om perspektivets avgörande roll för resultatens utseende och användbarhet. Perspektivvalet avgränsar även en överblickbar del av den mycket omfattande forskning som finns på läsningens område.

De litteratursökningar vi gjort har uppdagat två större »forskningslinjer», som vi i fortsättningen kommer att kalla den »engelska» respektive den »amerikanska linjen».

I England påbörjades studiet av barns uppfattningar av läsning när Jessie Reid 1958 gjorde en studie på 13 skolstartande 5 åringar som intervjuades efter att de hade gått 8 månader i skolan. Reid modifierade och återupprepade sin egen tidigare studie 1966 av 12 barn, vilken i sin tur replikerades av Downing 1970. 1982 presenterade Francis en mycket omsorgsfullt gjord fallstudie av 10 barn som följdes under de tre första skolåren. Samtliga dessa studier presenterar resultat av stor relevans för vår egen studie. I synnerhet gäller detta Francis (1982).

Samtidigt med men ovetande om de engelska läsforskarnas arbeten redovisar de två amerikanerna Denny och Weintraub år 1963 en studie där 111 barn ingår. Undersökningsgruppen består både av barn med förskoleerfarenhet och barn som saknar sådan erfarenhet. Syftet med studien är att finna empiriska beskrivningskategorier för barnens uppfattningar av läsning och relatera dessa till barnens olika skolbakgrund. Beskrivningskategorierna används som utgångspunkt för en serie studier av Johns och Johns (1971), Johns (1974), Johns och Ellis (1976) och Johns (1980). Undersökningarna modifieras och expanderas kvantitativt av Johns genom utvidgningar av åldersspann och utökningar inom varje åldersgrupp. Barn från årskurs 1 till årskurs 8 ingår t ex i en intervjustudie som omfattar 1655 barn. I huvudsak behålles dock Dennys och Weintraubs kategorier och förändras endast på logiska grunder.

Med likartad utgångspunkt genomfördes också en internationell studie inom ramen för IRA (International Reading Association) med A.H. Robinson som projektledare. Studien omfattade 10 olika länder och den svenska delen av projektet redovisades av Persson och Malmquist (1979) i sammanslutningens svenska publikationserie.

Förutom avgränsningen till studier i »andra ordningens perspektiv», dvs att ta reda på hur någon uppfattar ett fenomen, görs en distinktion mellan aspekterna läsningens funktion och form. De sätt varpå barnen uppfattar motiven för läsning och hur läsprocessen ter sig i deras ögon, blir våra två fokuseringspunkter. Dessa två huvudfrågor kan sammanfattas med frågan, »Vad är läsning sett ur barnets perspektiv?».

4.1 DEN ENGELSKA FORSKNINGSLINJEN

Jessie Reids studie från 1958 är den första på läsforskningens område som görs med en ansats i andra ordningens perspektiv. Det blir hennes studie från 1966 av 12 icke läskunniga 5-åringar i en skotsk skola som mest kommer att uppmärksammas och citeras då det gäller barns uppfattningar av läsning (Reid, 1958, 1966). Reid söker barnens uppfattningar av läsning genom strukturerade samtal vid tre tillfällen under deras första skolår (efter 2, 5 och 9 månader). Syftet med studien var att utforska

> ...the general level of concept formation with regard to reading and writing as embodied in the »technical vocabulary», to follow the growth of these concepts and form some idea of the role they may play in the actual learning of the skills. (Reid, 1966, sid 56)

Reid söker innebörden i de »läsbegrepp» som barnen har och genomför en explorativ intensivstudie i intervjuform för att nå detta syfte. Efter erfarenheter från två tidigare examensarbeten där i förväg uppställda svarsalternativ använts väljer Reid här att ställa mer »öppna» frågor som följs upp av fördjupningsfrågor (op cit, sid 57):

- ☐ Can you read yet?
- ☐ Have you any books at home/in school?
- ☐ What's in them?
- ☐ Can your mummy and daddy read?
- ☐ How does mummy know what bus to take?
- ☐ Can you write something for me?
- ☐ Tell me about what you have written.

De öppna frågorna leder genom att de ytterligare elaboreras till att Reid kommer att studera vilka föreställningar barnen har om läsning. Hon sammanfattar resultaten från de intervjuer som gjorts efter det att barnen gått två månader i skolan på följande sätt (citatet har närmast blivit klassiskt inom forskningstraditionen).

> What emerged as important at this point, then, was the general lack of any specific expectancies of what reading was going to be like, what the activity consisted in, of the purpose and the use of it, of the relationship between reading and writing; and a great poverty of linguistic equipment to deal with the new experiences, calling letters 'numbers' and words 'names' and print 'the reading', and individual letters '»h» for »horse»'. (op cit, sid 58)

Begreppsapparaten som berör läsning är oklar på så sätt att barnen under sitt första skolår har svårt att skilja mellan skriftspråk och bilder, ord och namn, bokstäver och ord. Barnen förstår inte heller varför det finns både stora och små bokstäver. De bokstäver som skrivs olika som gemener och versaler blir för barnen två »skilda bokstäver».

Reid betonar den språkliga medvetenheten (funktionell och formmässig) och framhåller den som nödvändig för att kunna tala och tänka om aktiviteten läsning. Barnen har svårigheter att identifiera läsningen som mental akt och kan föjaktligen ej heller urskilja de komponenter som kan tänkas ingå i den. Barnets begreppsliga sammanblandningar försvårar eller t o m förhindrar denna språkliga medvetenhet. Hos många barn utvecklas också förståelsen långsamt och med stor svårighet.

Reids studier replikerades 1970 av Downing som intervjuade 13 nybörjare (5 år gamla) i en engelsk skola med samma frågor som i ursprungsstudierna. Downing gjorde dock en viktig principiell förändring i sin studie när han inkluderade hur barnen i handling och användning förstod de lingvistiska termer som de enligt Reids resultat verbalt inte förmådde uttrycka på ett korrekt sätt. Downing studerar därför både skriftspråklig medvetenhet och metaspråklig kompetens hos barnen.

Genom att konkretisera läsning för barn med hjälp av bilder som föreställde olika lässituationer, leksaksbussar med text och linjenummer och böcker med enbart text skapade Downing en annan försökssituation än Reid. Under i övrigt lika villkor kunde Downing konfirmera Reids slutsatser samtidigt som hans studie visade att en del av barnens svårigheter berodde på den rent verbala intervjusituation som Reid använt. De konkreta hjälpmedel som Downing använde under intervjuerna underlättade för barnen att uttrycka »det de visste» (hade kompetens för). Studien summeras genom att författaren ställer följande två frågor (Downing, 1970, sid 112):

- ☐ How can we help children to understand the purpose of written language?
- ☐ How can children's attainment of the technical concepts of language be facilitated?

Dessa två frågor bildar det vad gäller läsning (och även andra mänskliga aktiviteter) oskiljaktliga paret funktion och form som vi tidigare diskuterat i samband med den utvecklingspsykologiska bakgrunden. I läsmetodiska diskussioner kommer ofta endera aspekten att betonas före den andra vilket riskerar att leda fram till ofruktbara

debatter. I stället borde båda aspekterna ses som viktiga och nödvändiga inslag i fenomenet läsning.

Efter att Reid och Downing studerat skriftspråklig medvetenhet och kompetens kom Hazel Francis ytterligare att utveckla lässtudierna inom ansatsen (Francis, 1973, 1975, 1977, 1982, 1984). I samband med en undersökning av barns språkutveckling gjorde Francis 1975 en studie om skolbarns tankar kring läsning. 74 barn i åldrarna 5 - 7 år från två stadsdelar i Leeds besvarade frågorna: »Do you like learning to read?» och »Why do you think reading is important?» Utifrån svaren på den första frågan konstaterar Francis att barnen accepterade värdet av att lära sig läsa (man var övervägande positiv) men av svaren på den andra frågan framgick att inte alla, och det gällde speciellt de yngre barnen, hade någon klar uppfattning om varför dom ansåg att det var bra.

Majoriteten av barnen tyckte det var viktigt därför att läraren eller föräldrarna sade så, flera barn svarade att dom inte visste »varför» och endast en eller två svarade med att dom själva kunde ha användning för läsning t ex genom att dom då själva kunde läsa historier och skaffa sig information som hade att göra med deras fritidssysselsättningar.

1982 redovisade Francis en intensivstudie gjord på 10 skolbarn i en större engelsk industristad. Barnen var slumpmässigt utvalda ur en klass med barn födda i januari t o m april. De var 5 år gamla då studien som omfattade deras tre första skolår påbörjades. Studien som är en fallstudie belyser mycket ingående barnens förhållande till läsning. Barnen intervjuades och testades fortlöpande. Lärare och föräldrar intervjuades och observationer genomfördes i klassrummet. På detta sätt beskrev arbetet fortlöpande barnens läsinlärningsprocess.

Syftet med undersökningen preciserades till att gälla läsnybörjares förståelse av läs- och skrivakten (understanding of literate behaviour) samt till att följa barnens förståelseutveckling för stavningssystemet (orthographic knowledge).

Francis delar upp de 10 barnen i tre grupper: *framgångsrika läsare, långsamma läsinlärare* och *sena läsare*. Hon beskriver sedan varje grupp utifrån de observationer hon gör under de tre åren.

De två *framgångsrika läsarna* som låg på genomsnittlig eller över genomsnittlig nivå i läsprestation i åk 3 hade ett gott stöd från hemmet eftersom man både läste hemma och gav barnet stöd för att läsa själv. Barnen var aktiva i dialoger med vuxna, de ställde frågor och kunde överväga alternativ. De förstod också under första skolåret att deras eget tal kunde representeras med hjälp av skriftspråket. Läsinlärningen inleddes med att barnen byggde upp ett förråd med vanliga och bekanta ord som de bl a hämtade från läseböckerna. De såg orden insatta i de meningar där de ursprungligen lärt in dem. På så sätt kunde de sluta sig till vilket ord som skulle följa på ett läst

ord. Då barnen inte ljudat speciellt mycket under läsinlärningens inledningsskede utan använt sig av »visuella mönster», hela ord och sammanhang skapade obekanta ord med krav på andra strategier (dvs ljudning) oreda och osäkerhet med avseende på relationen ljud - bokstav. De två barnen utvecklade olika strategier för att lösa detta. Pojken använde ljudning minimalt och då enbart som ett stöd för visuella ledtrådar och sammanhang medan flickan kände sig »tvungen» att använda ljudning för att vara säker på att hon läste rätt.

De tre *långsamma läsinlärarna* hade samtliga ett passivt stöd från föräldrarna och det var ont om läsmaterial i hemmet. De nådde inte upp till de framgångsrikas startnivå förrän efter 2 till 3 år i skolan. Attityderna var inte lika positiva till läsning som hos de framgångsrika läsarna. Läsningen sågs som något som hade med skolstarten att göra snarare än som värdefull kunskap i ett längre perspektiv. Inställningen till läsning var vid vissa tillfällen under de 3 åren inte bara låg utan t o m direkt negativ. Barnen var mer intresserade av andra sysselsättningar.

Barnen hade svårigheter att lära sig begrepp som »ord» och »mening» och de var långsamma både i att upptäcka och komma ihåg ord- och bokstavsmönster. Barnen såg också läsandet mer som en erinrings- och reproduktionsprocess än som en utmaning att »knäcka» nya ord och att upptäcka det som stod i texten.

De fem *sena läsarna* hade föga stöd i hemmet för sin läsning. De hade svaga eller inga motiv alls för att lära sig läsa. De var också allmänt långsamma och hade svagt ordförråd. Barnen i den här gruppen var mycket beroende av bilder då de läste. Bilderna hjälpte dem att komma ihåg texten från tidigare genomläsningar. Barnen beskrev läsakten som att rita, arbeta, hålla i böcker/bilder eller med omskrivningarna berätta/prata. Francis skriver:

> They showed little understanding of the nature or purpose of reading when they came to school, and continued to find it elusive during their first year or two. (Francis, 1982, sid 130)

Francis drar följande slutsatser av sin undersökning:

> First, it is worth attending to children's understanding of literate behaviour both before and during the school years, this being a much more complex matter than reading to them. Secondly, it is worth exposing children to a sufficient set of written words (carrying communicative meaning for them) for their natural visual processing skills to begin to develop ortographic knowledge and so facilitate the development of reading, however it might be thaught. (op cit, sid 149)

Avslutningsvis pekar hon på behovet av ytterligare forskning kring framförallt barns »orthographic competence», dess ursprung, natur och utveckling.

De engelska studier som refererats ovan är gjorda på läsnybörjare som är yngre än svenska skolnybörjare. I själva verket är det så att när barnen i t ex Francis studie gått två år i skolan då börjar svenska barn sin skolgång. Utländska, med vår egen, helt jämförbara studier har vi inte kunnat finna. Orsaken till detta är den internationellt sett sena skolstartålder som gäller i det svenska skolsystemet. Om vi frångår kravet på fullständig överensstämmelse finner vi trots detta inte mer än två studier (Johns, 1971; Hougaard, 1978) som undersökt barns uppfattningar av läsning i förskolan. Det ringa antalet förskolestudier kan eventuellt förklaras av den »magi» som skolan utövar på både barn och forskare när det gäller läsinlärning och läsning. Det är helt enkelt »onaturligt» att ställa frågor till barn om läsning innan läsundervisningen påbörjats.

De engelska studierna av »fenomenografisk karaktär» har sina motsvarigheter i USA där Terry Denny och Samuel Weintraub (1963, 1965, 1966) använt en liknande ansats på studiet av läsning. Både den engelska och den amerikanska »grenen» med samma inriktning påbörjades ungefär samtidigt men kom senare att utvecklas på olika sätt.

4.2 DEN AMERIKANSKA FORSKNINGSLINJEN

Vi börjar presentationen med att redovisa Dennys och Weintraubs resultat och forskningsmetodik från 1966 (Denny och Weintraub, 1966). Forskarna ställde följande tre frågor till 111 barn i början av åk 1 (op cit, sid 441):

- ☐ Do you want to learn how to read?
- ☐ Why?
- ☐ What must you do to learn how to read in first grade?

Undersökningsgruppen hämtades från skolor i olika områden (glesbygd, stad och förort) för att garantera variation i hembakgrund och för att möjliggöra jämförelser mellan barn med respektive utan förskoleerfarenhet. De 111 barnen intervjuades individuellt, den inspelade intervjun analyserades och svaren på frågan »Varför vill du lära dig läsa?» kategoriserades på följande sätt (op cit, sid 442). Procenttalen anger hur barnens 119 svar fördelas över kategorierna.

Kategori 1 och 2:	(25%) No response, vague, irrelevant or cirkular response. Ex. »I don't know», »Because I never did before», »I just want to», »I like to».
Kategori 3:	(31%) Intrinsic: perform the act. Ex. »So I can read to my cousin», »So I can read some letter if I get any and I can read books».

Kategori 4: (23%) Goal-seeking responses.
Ex. »To pass in school», »To go to college», »So I can be smart».

Kategori 5: (9%) Affective-valuational responses.
Ex. »It's good», »It's fun», »It's best to».

Kategori 6: (9%) Identification.
Ex. »So I can be grown like my sister», »Because I want to read letters like my mom».

Kategori 7: (3%) Negative.

Fyra barn svarade nej på frågan om de ville lära sig läsa och vart fjärde barn kunde inte ge substansiella svar på de två frågorna. Det mest anslående resultatet i undersökningen finner författarna då de gör en jämförelse mellan de två klasser (glesbygd) som inte gått i förskola och de övriga. De finner då att 39% av barnen (15 av 38 barn) utan förskoleerfarenhet inte kan ge ett enda svar på frågan om läsningens användning jämfört med 21% (15 av 73 barn) i gruppen med förskoleerfarenhet.

Denny och Weintraubs tredje fråga, »Vad måste du göra för att lära dej läsa i första klass?», klassificerades på motsvarande sätt och resulterade i fyra kategorier (op cit, sid 444 f). Procenttalen anger fördelningen av barnen över kategorierna.

Kategori 1: (34%) No response, don't know, vague.

Kategori 2: (27%) Obedience-oriented.
Ex. »Do what the teacher says», »Mind the teacher», »Listen to the teacher».

Kategori 3: (15%) Other directed.
Ex. »Teacher will show us how», »Teacher will tell us», »She will point to a word and say it, and we will say it after her».

Kategori 3 skiljer sig från kategori 2 genom att barnen nämner att läraren eller någon annan aktivt lär ut läsning till dem, de lydnadspräglade svaren berör inte alls läsutlärandets innehåll.

Kategori 4: (24%) Self directed. The child's own responsibilty in the learning act.
Ex. »Read to myself», »Guess the words in the book», »Look at pages, books and pictures».

Författarna pekar på den stora andel svar, en tredjedel, som faller inom kategori 1, och att endast 24% av barnen såg läsinlärningen som något de själva aktivt måste ta del i. Barngrupperna utan förskoleerfarenhet gav fler svar i kategori 1 (53%) jämfört med förskolebarnen (25%).

Denny och Weintraub sammanfattar sina resultat på följande sätt:

> The need for helping pupils see a reason for learning to read and for gaining some insight into how it is going to be accomplished becomes apparent. (op cit, sid 447)

Liksom Downing följde upp Reids studie har också Denny och Weintraub sina efterföljare. Jerry Johns har under 70-talet gjort ett flertal studier som alla inspirerats av Denny och Weintraubs frågeställningar (se Johns och Johns, 1971; Johns, 1972a, 1972b, 1974; Johns och Ellis, 1976; Johns, 1980).

Efter en genomgång av forskning kring barns »läsbegrepp» konstaterar Johns och Johns (1971) att:

> The available research evidence in the area of children's reading concepts indicates that there may be a lack of understanding on part of many students as to what reading is and what it involves. This area, however, has not been adequately investigated, and generalizations are difficult to make. (op cit, sid 45)

Denna brist på forskning söker Johns avhjälpa genom en serie studier som samtliga har frågeställningen, »What is reading?», i fokus. Johns studerar också hur svaren på frågan utvecklas över ålder (årskurs). 1976 redovisas en intervjuundersökning som utfördes av Johns och Ellis på 1655 barn i åk 1 t o m åk 8 i Chicagos förstäder. Den individuella intervjun gick till så att man efter en kort inledande »uppvärmningskonversation» ställde tre frågor vars svar klassificerades utifrån det logiska kategorisystem som använts i Johns tidigare undersökningar. Vi redovisar nedan svarskategorierna för frågan »What is reading?» (op cit, 1976, sid 121 och Johns, 1980, sid 10). Procenttalen redovisar fördelningen av 182 åk 1 elever i studien.

Kategori 1:	(57%) Vague, irrelevant, don't know. Ex. »When you learn how to do stuff», »Reading is reading».
Kategori 2:	(25%) Classroom procedures. Ex. »It's when you do workbook pages», »Reading books in a circle with the teacher», »To learn stuff so that you can get into third grade».
Kategori 3:	(15%) Word recognition/Decoding. Ex. »A bunch of words», »It's when there are hard words and you have to learn to pronounce them», »Words, sounds and letters».

Kategori 4
och 5: (3%) Meaning or understanding, decoding and understanding. Ex. »I read to get the meaning», »I read a group of words and then I think what they mean and then I go on more».

Johns gör sedan en analys av vad han kallar meningsfulla svar (kategorierna 2- 5 och analysen begränsas till åk 1-6 (1122 barn) och finner då att över hälften av de »meningsfulla» svaren i varje årskurs hamnar i kategori 2 och drygt en femtedel av svaren i kategori 3. I kategori 4 och 5 där betoningen låg på förståelse och mening varierade andelen svar från 2% i åk 2 till 23% i åk 6. I åk 1 och 2 låg bara totalt 8% av svaren i kategori 4 och 5. Johns drar följande slutsats av sin studie:

> ...students in grades one through six have very little understanding of what reading entails. To help make reading sensible for students, the focus of instruction must be meaning. (Johns, 1980, sid 13)

Johns gör även ett par mindre undersökningar under 70-talet för att studera eventuella samband mellan barns uppfattningar av läsning (concepts of reading) och läsförmåga i åk 4 (53 barn) och åk 5 (50 barn) (Johns, 1972a, 1972b, 1974). Barnens uppfattningar beskrevs utifrån ovanstående kategorisystem. Läsförmågan mättes med ett ord- och läsförståelsetest (Gates-Mac Ginitie Reading Test). Ordförståelsetestet bestod av 50 uppgifter där rätt synonym skall väljas till ett stimulusord. Läsförståelsetestet var ett »lucktest» med 21 meningar med 52 luckor. Vid varje lucka gavs 5 alternativ där barnet skall välja det som passar bäst. Korrelationen mellan kategorisystem och läsförmåga blev signifikant för båda testen (.31 för ordförståelsetestet och .33 för läsförståelsetestet).

I den senare studien används enbart läsförståelsetestet och med hjälp av detta sorterar han ut en grupp barn som presterar ett år eller mer över sin årskurs samt en grupp som presterar ett år eller mer under sin årskurs. Genom chi-2 testning erhålles en signifikant skillnad mellan de bra och de dåliga läsarna vad gäller meningsfulla svar på frågan, »Vad är läsning?». Johns sammanfattar den senare studien på följande sätt och uttalandet kan också stå för åk 4 studien:

> The results support the hypothesis that a significantly greater number of meaningful definitions of reading are given by students who are identified as good readers. (Johns, 1974, sid 59)

Johns varnar dock för att övertolka resultaten eftersom endast knappt hälften av de bra läsarna gav meningsfulla svar på frågan. Han pekar på att man bör bättre definiera vad som menas med en meningsfull uppfattning (meaningful concept) av läsning och att man bör använda sig av olika metoder för att mäta barns uppfattningar av läsning.

Denny och Weintraub och Johns betonar alla tre den höga andelen svar som är av typen: vet inte, vaga, irrelevanta eller cirkulära. Frekvensen av dessa svar varierar mellan 25% och 57% hos de undersökta skolbarnen. Denny och Weintraubs studie omfattar nybörjare i åk 1 på höstterminen medan Johns studier omfattar barn från kindergarten t o m åk 8. Johns kindergartengrupp uppgår till 24 barn och andelen svar av typen »vet inte, vaga och irrelevanta» varierar från 21 av 24 på frågan »What is reading?», till 15 av 22 på frågan, »What do you do when you read?».

> None of the students in kindergarten through grade four gave a dual-type definition of reading (dvs innefattande både »decoding and meaning», vår anm.) (Johns, 1971, sid 46).

Ulla-Britt Persson och Eve Malmqvist redovisar i tidskriften »Läsning» (1979) de svenska delresultaten från en internationell undersökning om nybörjares synpunkter på läsning. Studien är som redan påpekats en direkt efterföljare till Dennys och Weintraubs arbeten och omfattar 10 länders nybörjare i några klasser från varje land.

Tre klasser (53) barn fick efter inskolningsperiodens slut (innan den egentliga läsundervisningen påbörjats) följande frågor:

- ☐ Vad är läsning?
- ☐ Kan du läsa?
- ☐ Tror du att du kommer att lära dig läsa i skolan?
- ☐ Hur lärde du dig läsa?
- ☐ Tycker du om att läsa?
- ☐ Vad tycker du om att läsa om?
- ☐ Är det lätt eller svårt att läsa? Varför?
- ☐ Tror du att du kommer att lära dig läsa bättre i skolan?
- ☐ Behöver vi lära oss läsa? Varför?

På frågan, »Vad är läsning?», svarade 20 av barnen att man, »Ljudar ihop bokstäver». Endast ett fåtal barn kompletterade sitt svar med att man också måste tänka.

Barnens motiv betonade nyttan av att kunna läsa: läsa på jobbet, när man blir stor, läsa läxor, och gå i skolan, läsa texten på utländska filmer, när man sätter ihop modeller. Malmqvist och Persson kommenterar nyttobetoningen med att frågans formulering kan ha styrt svaren. Några elever sa emellertid också att det är roligt att läsa och att man kan läsa högt för sina småsyskon.

En uppföljning av de tre svenska skolklasserna gjordes efter ett års skolgång (under de två sista veckorna i åk 1) (Ericson, 1980b). Som svar på frågan, »Vad är läsning?», var det bara ett skolstartande barn (av 53 intervjuade) som anknöt sitt svar till »meaning or understanding», andelen ökade till sju barn i slutet av åk 1.

Läsinlärningen föreställde sig barnen i första hand ha skett genom »phonics», i andra hand genom skolböcker och i sista hand genom att lära sig alfabetet och bokstäverna.

Då vi jämför den engelska och den amerikanska traditionen så finner vi att man i England gör intensiva studier i explorativt syfte och i USA stickprovsstudier som syftar till generaliseringar eller jämförelser mellan åldersgrupper, årskurser och skolformer. Likaså studerar man i de amerikanska undersökningarna i första hand fördelningarnas utseende inom olika kategorisystem och andelen svar diskuteras i större utsträckning än innehållet i kategorierna. I den mån kategorierna avhandlas görs det oftast genom att hänvisa till meningsfulla och icke meningsfulla svar på frågorna. Svaren behandlas som rätt eller fel och bildar i sin tur t ex utgångsdata för prediktioner eller sambandsstudier mellan kategorisystem och läsförmåga. De engelska studierna som koncentreras till barnens uppfattningar av läsningens aspekter ger genom sina rikhaltiga beskrivningar större möjligheter till jämförelser med resultaten från vår egen studie.

Vi kan också konstatera skillnader i intervjuförfarandet såsom det beskrivs i de utnyttjade källorna. De höga andelarna »icke meningsfulla» svar i de amerikanska arbetena, de mycket stora undersökningsgrupperna, de välformulerade men fåtaliga frågorna plus de antydningar som ges i texterna ger vid handen att intervjuerna har varit korta.

Vårt eget arbete och de engelska studierna betonar beskrivningar av *innehållet* i de uppfattningar som både läskunniga och icke läskunniga barn har beträffande läsning. Vår egen studie berör speciellt icke läskunniga barn före skolstart. Medan de amerikanska studierna enbart grundas på verbala utsagor om läsning görs i både vår egen studie och i de engelska arbetena systematiska ansträngningar för att få barnen att uttrycka sin förståelse genom andra kanaler, rita, visa, »göra» och »försöka» läsning, samtal om svårigheter under pågående läsning osv.

Vår undersökning kan ses som en explorativ intensivstudie. Vi försöker besvara frågan om hur barnen uppfattar läsning genom att på alla upptänkliga sätt försöka få fram dessa uppfattningar under intervjuerna.

Genom att visa på våra teoretiska utgångspunkter i Vygotskys och Piagets utvecklingsteorier och på de diskussioner som dessa forskare förde vill vi också anknyta vårt arbete till ett utvecklingspsykologiskt kunskapsintresse.

4.3 ÖVRIGA STUDIER

Förutom de två ovan beskrivna forskningslinjerna finns några nordiska bidrag inom andra ordningens läsforskningsperspektiv. I Ruth Hougaards bok »Læseundervisningen i de første skoleår» från 1978 ingår tre mindre undersökningar som tar upp barns motiv till att lära sig läsa. På frågan, »Vad skall man lära sig i skolan?», svarar förskolebarnen oftast att de skall lära sig läsa. Förskolebarnen förlägger ofta nyttan i en avlägsen »vuxenframtid» och Hougaard ställer frågan om inte barnen kan se nyttoaspekten i sin egen nutid. Vanliga svar i de av Hougaard refererade studierna är:

> For at kunne få arbejde.
> For att kunne gå i butikker.
> For at kunne få eksamen.
> (Hougaard, 1978, sid 38)

Hougaard menar att detta är oerhört avlägsna mål att ställa upp för ett litet barn och knutet till nödvändigheten av att kunna läsa kan det skapa oro och ängslan hos ett barn som har svårt med sin läsinlärning.

För att bl a besvara denna fråga görs ytterligare en intervjustudie av 35 skolbarn. Dessa barn kan emellertid ge svar som visar att de har förstått användningen »här och nu» när de får frågan, »Varför skall man lära sig läsa?». Svaren nedan belyser detta:

> For at klare sig nu: Læse gadenavne, forbuds- og påbudsskilte, sedler om sport og til og fra forældrerna om vor man er henne, og især for at kunne læse fjernsynsprogrammet.
> For oplevelser: Spændene historier, blade, nyheter og breve.
> (op cit, sid 38)

Sammanfattningsvis säger Hougaard:

> Disse børn har en udmærket forståelse af nødvendigheten af at lære at læse, og at de også ser flere muligheder i dette, samt at de stort set er ret optaget af og særdeles glade for at læse. (op cit, sid 38)

Skillnaden mellan de två föregående studierna och den sista består i att den sista är gjord med skolbarn. Det är från Hougaards beskrivning omöjligt att avgöra när intervjuerna gjordes i de tre fallen vilket därmed omöjliggör vidare tolkningar om eventuella orsaker till de skilda resultaten.

Som nämndes inledningsvis har författarna handlett ett flertal studerandeuppsatser på temat läsning. 1980 sammanfattades fem av dessa arbeten till en rapport som kom att bilda grunden för det efterföljande arbetet (Dahlgren och Olsson, 1980). I rapporten sammanfattas data från 250 intervjuade barn i åldrarna 3-11 år med tyngdpunkten lagd på åldrarna kring skolstarten. Frågorna som ställdes var i huvudsak de som vi återkommer till i föreliggande studie.

- ☐ Varför får man lära sig läsa?
- ☐ Hur gör man när man läser?
- ☐ Vad är läsning?

Resultaten pekar på att de flesta förskolebarn har en förklaring till varför det är viktigt att lära sig läsa. Ett fåtal kan emellertid inte ange några som helst skäl till läsningens nytta. Vi kunde också konstatera att skolan intog en mycket central roll i barnens svar. Skolan som läsningens »högborg» och funderingar om relationen skola/läsning hos barnen inspirerade oss att arbeta vidare och fördjupa vår förståelse för barnens perspektiv. De barn som »förkroppsligade» läsningen på ett närmast häpnadsväckande sätt gjorde oss än mer nyfikna i vårt sökande efter metoder för att få barnen att avslöja sina tankar och föreställningar kring läsning.

En mer omfattande studerandeuppsats som skrevs av Ann Ahlberg (1981) redovisas här mer utförligt. Studien omfattar 69 skolstartare som intervjuades under de tre första veckorna på höstterminen i åk 1 (innan den egentliga läsundervisningen börjat). Arbetet utfördes med samma ansats och inom samma forskningsmässiga och utvecklingspsykologiska ram som författarnas egen studie. Ahlbergs resultat kan sammanfattas i 6 kvalitativt åtskilda beskrivningskategorier (A-F) för hur barnen uppfattar läsningen som fenomen (Ahlberg, 1981, sid 12 ff). Antalet barn inom varje kategori anges.

A. (8 barn) Dessa barn har inte klart för sig att texten förmedlar ett budskap. De vet inte varför man ska läsa eller hur man gör när man läser. De nämner inte bokstäver, ord eller meningar.

B. (5 barn) Barnen har inte upptäckt att orden förmedlar budskap. De har inte klart för sig varför man ska läsa. De vet däremot att läsning har med ord och bokstäver att göra.

C. (7 barn) Barnen har uppfattningen att man får reda på något när man läser, alltså att det finns ett budskap i texten. De nämner inte ord och bokstäver och kan inte förklara hur man gör när man läser.

D. (17 barn) Barnen har upptäckt att texten förmedlar ett budskap. Läsning har med ord och bokstäver att göra.

E. (27 barn) Orden har ett budskap. Man får reda på saker genom att läsa. Man

stavar, läser eller tar ihop bokstäverna så att de blir ord. *Fem av barnen i gruppen kan läsa.*

F. (5 barn) Orden har ett budskap. Läsning förknippas i första hand med böcker. Barnen kan inte förklara hur man gör när man läser. *Dessa fem barn kan läsa.*

Av de 69 barnen kan 10 ta sig igenom en lättläst bok med flytande läsning. Hänsyn till läshastighet har ej tagits. Ahlberg framhåller dock att barnens faktiska läsförmåga systematiskt ingår i kategorierna när hon gör en jämförelse mellan barnens objektiva läsutveckling (bokstavskunskap, ordläsning/ känna igen ord) och relationen till barnens subjektiva svar på frågorna om läsning. Kategorisystemet förhåller sig globalt till läsningen genom att inte urskilja funktions och formaspekt på ett systematiskt sätt. Studien ger i stället ett sammanfattande kategorisystem över barnens läsförmåga (läshandling) och uppfattning av läsningens funktion och läsningens form. Systemet representerar ett första försök att på ett heltäckande sätt söka beskriva barns uppfattningar av läsning i de aktuella åldersgrupperna och ger förutom kategoribeskrivningarna i sig en fingervisning om att uppfattningarna samvarierar med uppnådd läsförmåga efter ett år i skolan (mätt med avläsningstest H5 samt skrivprov DLS, administrerat under våren i åk 1).

Handledningsarbetet med alla de diskussioner de givit oss med verksamma förskollärare, lågstadielärare och speciallärare har varit till ovärderlig hjälp under hela arbetets gång. Det intresse som dessa pedagoger visat för vår forskning sporrade oss på samma sätt som barnens »outforskade tankar».

Samtliga ovan redovisade undersökningar har handlat om *barns* uppfattningar av läsning. Vi avslutar vår forskningsgenomgång med att presentera en studie av Åke Edfeldt (1982), där han beskriver vuxnas svar på »våra» frågor. Utifrån en studie där 100 vuxna svenskar (såväl läsvana akademiker som läsovana lågutbildade i åldern 17 år och uppåt) intervjuades om både avläsningsprocedur och textförståelse drar Edfeldt följande slutsats:

> Bland icke-specialister finns föreställningar om läsning som relateras dels till själva sinneskontakten med läsmaterialet, och dels till behållningen och till en eventuellt efterföljande framtagning av det minnesinnehåll som hör ihop med ett visst läsarbete. (Edfeldt, 1982, sid 16)

Han konstaterar vidare att intervjupersonerna inte spontant har några föreställningar om den förståelseprocess som måste förutsättas vara central i den totala läsprocessen. Orsakerna kan vara brist på beskrivningskategorier och att man inte räknar in det tänkande som föranleds av läsningen i själva läsprocessen.

> ...läsning uppfattas som något vi aktivt utför, bara så långt som till att vi med synens hjälp tar upp texten från den tryckta eller skrivna sidan. (op cit, sid 19)

Edfeldts vuxensvar kan jämföras med de tidigare refererade barnsvaren och vi ser i båda fallen svårigheterna att beskriva läsprocessen. Vi återkommer till barn och vuxenperspektivets skilda utgångspunkter (omedvetenhet/okunskap jämfört med hög grad av automatisering) i påföljande avsnitt.

5 EN SPRÅKVETENSKAPLIG PRECISERING

Hittills har vi belyst våra frågeställningar ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv och genom en spegling mot tidigare och parallella empiriska forskningsinsatser. I den innehållsrelaterade teorianknytningen gjordes en jämförelse mellan Vygotsky och Piaget med avseende på inre språk och egocentriskt språk. Denna jämförelse är dock historisk och som en följd av detta omodern i terminologin. Den behandlar heller inte språket som primärt studieobjekt utan sysslar med mer grundläggande epistemologiska frågeställningar. För att avhjälpa detta företar vi nu en begreppsanalys i syfte att inrangera vår studie i den terminologi och de problem som för närvarande sysselsätter lingvistiker och psykologer med språkvetenskapliga intressen.

I de undersökningar som tagits upp under tidigare forskning (framförallt Reids och Downings) visades att barnen hade svårt att förstå de tekniska termer som används för att beskriva språket. Barnen hade en oklar begreppsapparat och förstod inte olika språktekniska begrepp som »bokstav, ljud, ord, mening» etc. Denna typ av termer används för att beskriva det egna språket och blir på så sätt ett metaspråk eller som Hjelmquist och Strömqvist säger:

> ...ett språk som har en sådan relation till ett annat språk att man i metaspråket kan tala om det andra språket (det s k »objektspråket»). (Hjelmquist och Strömqvist, 1983, sid 161)

Genom detta metaspråk och genom metaspråkliga handlingar objektiverar vi språket vilket gör det möjligt att distansera oss till språket och reflektera på det.

Läsinlärningens metaspråk har döpts till »the reading instruction register» av Downing (1976) där termen beskrivs som

> ...the special language used to talk about reading and it's relation to speech. Behind this register lie the concepts of language which are used in thinking about reading and the task of learning how to do it. (Downing, 1976, sid 763)

De tankar som ligger bakom detta »reading register» blir genom fenomenets art av metakognitiv natur. Läsning som intellektuell förmåga görs till objekt för tankarna. På så sätt kan vi via »the reading register» studera barnens tankar om (läs)tankar.

I en introduktion till en artikel från 1973 ger Francis några synpunkter på den förklaring som Downing (1970) framlägger om orsaken till barnens svårigheter med »de tekniska läsbegreppen». Downing menar att svårigheterna beror på en allmän oför-

måga att förstå abstrakta begrepp som i sin tur förklaras av att barnet före 7 års ålder befinner sig i Piagets intuitiva stadium (4-7 år).

Francis (1973) motsäger denna förklaring då hon i en undersökning konstaterar att sambandet mellan läsprestation och lingvistiskt tekniska termer i »reading instruction register» kunde uppmätas till .34 för en undersökningsgrupp på 50 pojkar och flickor från en skola i norra England när statistisk kontroll gjordes för »general vocabulary».

Francis sammanfattar Vygotskys teoretiska antaganden och sina egna empiriska resultat och hävdar att

> The difficulties, however, are attributed not so much to the abstract nature of the concepts, for understanding of the technical vocabulary correlated more with reading skill than with general vocabulary; rather were they attributed to complexity, for *reading* covers a wide range of reference, and *word, sentence, letter* and *sound* are related concepts with considerable areas of overlap in meaning. Moreover, young children lack a consciously analytic approach to speech and their notions of units in language appear to be derived from analysis of written forms as they learn to read. Thus, difficulty in comprehending the technical vocabulary of reading instruction appears to be an integral part of the difficulty of learning to read, rather than a separate conceptual difficulty. (Francis, 1973, sid 23)

Francis påpekande om att barn har svårt att analysera sitt eget språk har också tagits upp av Vygotsky då han diskuterar relationen mellan de spontana vardagsbegreppen och de s k vetenskapliga begreppen.

> Før det (barnet, vår anm.) kommer i skole behersker det allerede alle de vigtigste grammatiske og syntaktiske former, og medens det går i skole og har undervisning i sit modersmål, erhverver det ikke væsentligt flere nye færdigheder indenfor dets eget sprogs grammatiske og syntaktiske former og strukturer. For så vidt er grammatikundervisningen en unyttig beskæftigelse. Men i skolen lærer barnet - og det i særdeleshed takket være skriftsprogs- og grammatikundervisningen - at blive sig bevidst, hvad det gør, og følgelig lærer det at operere vilkårligt med sine færdigheder. Dets færdigheder overføres fra det ubevidste, automatiske plan till det vilkårlige, bevidste plan. (Vygotsky, 1982, sid 279 f)

En sammanfattning av Francis' och Vygotskys synpunkter leder till slutsatsen att den *talspråkliga medvetenheten* utvecklas parallellt med *medvetenheten om skriftspråket* och båda utvecklas som ett resultat av de språkliga aktiviteter som äger rum under det att barnet lär sig läsa. Denna hypotes stöds också av Ehri (1979), Donaldson (1980), Mason (1980) och Roberts (1984).

Den skriftspråkliga och talspråkliga medvetenheten synes också gynna en utveckling av barnens allmänna metakognitiva färdigheter.

> Det visar sig alltså att just de egenskaper hos det skrivna ordet som gynnar medvetenhet om språket också kan gynna medvetenhet om det egna tänkandet och spela en roll för utvecklingen av den intellektuella självkontrollen, med omätbara konsekvenser för utvecklingen av det slags tänkande som är utmärkande för logik, matematik och naturvetenskap. (Donaldson, 1980, sid 88 f)

I sin avhandling med rubriken »Rim eller Reson, språklig medvetenhet och läsning» diskuterar Margit Tornéus samma frågeställning (Tornéus, 1983, sid 17 f). Hon argumenterar *mot* Ehris uppfattning att metalingvistiska och metafonologiska färdigheter främst utvecklas som en följd av läs- och skrivinlärningen. Tornéus menar att om detta vore fallet så kunde man inte »träna sidor av förskolebarns metalingvistiska kompetens annat än genom läs- och skrivträning», vilket i flera studier visat sig vara möjligt.

Tornéus för i stället fram Hakes' (1980) syn på utvecklingen av metalingvistiska färdigheter. Han hävdar att dessa »utvecklas som en följd av allmän kognitiv utveckling i Piagetteoretisk mening och att de snarast är några bland många andra uttryck för barns förmåga att decentrera» (Tornéus, 1983, sid 17 f).

Hon summerar sin genomgång med att den metalingvistiska domänen kan betraktas som mötesplatsen för språklig och kognitiv utveckling och menar att den kognitiva utvecklingsnivån avgör i vilken mån barnet kan reflektera över olika språkliga former.

För en ytterligare diskussion av den metaspråkliga domänen som är förhållandevis ny skall vi utgå från begreppet *cognitive clarity* som använts för motsvarande fenomen vad gäller läsinlärning av bl a Vernon (1957) och Downing (1971a, 1976, 1979) och som beskrevs av bl a Reid (1966). Teorin om cognitive clarity har sitt ursprung i Piagets (1923, 1926) och Bartletts (1932) arbeten. Downing har med teoretiska utgångspunkter och efter en genomgång av en mängd undersökningar formulerat följande åtta postulat (Downing, 1979, sid 37):

1. Writing or print in any language is a visible code for those aspects of speech that were accessible to the linguistic awareness of the creators of that code or writing system.

2. This linguistic awareness of the creators of a writing system included simultaneous awareness of the communicative function of language and certain features of spoken language that are accessible to the speaker-hearer for logical analysis.

3. The learning-to-read process consists in the rediscovery of: (a) the functions and (b) the coding rules of the writing system.

4. Their rediscovery depends on the learner's linguistic awareness of the same features of communication and language as were accessible to the creators of the writing system.

5. Children approach the tasks of reading instruction in a normal state of cognitive confusion about the purposes and techniques of literacy.

6. Under reasonably good conditions, children work themselves out of the initial state of cognitive confusion into increasing cognitive clarity about the functions and technical characteristics of written language.

7. Although the initial stage of literacy acquisition is the most vital one, cognitive confusion continues to arise and then, in turn, give way to cognitive clarity throughout the later stages of education as new subskills are added to the student's repertoire.

8. The cognitive clarity theory applies to all languages and writing systems. The communication aspect is universal, but the technical coding rules differ from one language to another.

Då Downing och Leong senare utvecklar dessa punkter kommer de framförallt att betona förståelse och »tankereda» speciellt för syftet, ändamålet med läsning (function) och för läsningens tekniska och strukturella karakteristika (structure) (Downing och Leong, 1982, sid 85).

Downing och Leong utvidgar på så sätt den metakognitiva domänen till att omfatta inte bara de metaspråkliga begreppen såsom de fokuserats i tidigare undersökningar utan menar att »tankeredan» även skall omfatta läsningens *funktion* och *tekniska utförandesida* en distinktion som också görs av Vygotsky (1982, sid 274). I de åtta postulaten kan vi också se ett konstaterande av att barnen då de går in i läsundervisningen normalt antas vara oklara över läsningens syften och tekniska sidor och att barnen under gynnsamma betingelser har förmågan att själva skapa »tankereda».

I engelskspråkig litteratur benämns det metakognitiva perspektivet vad gäller språket »linguistic awarenes» (Mattingly, 1972) eller »metalinguistic competence». »Competence» ligger på användningssidan i vardagliga språksituationer medan »awareness» betecknar den metanivå som kräver det uppmärksamhetsskifte som innebär att språket förtingligas eller objektiveras och därmed utsätts för reflektion. I enlighet med ovan förda resonemang skulle detta uppmärksamhetsskifte innebära en i Piagetansk mening decentrering i förhållande till språket och i Vygotskys terminologi att anlägga ett vetenskapligt perspektiv på samma fenomen.

Den gjorda distinktionen mellan funktion och struktur (form) föreligger inte i praxis utan får enligt Downing och Leong ses som en teoretisk och forskningsmässig distinktion.

Den metalingvistiska forskningsdomänen kan delas upp i metasyntaktiska, metamorfologiska, metafonologiska och metapragmatiska aspekter där de tre förstnämnda aspekterna tillhör språkets formsida och de metapragmatiska aspekterna språkets funktionssida (Tornéus, 1983, sid 25).

Studier av den språkliga medvetenhetens formsida har utförts på svenska barn i de åldersgrupper som intresserar oss av bl a Lundberg (1978), Lundberg och Tornéus (1978), Lundberg, Olofsson och Wall (1980) och Tornéus (1983). Utgångspunkten för dessa studier som gjorts vid psykologiska institutionen i Umeå, har varit barnens svårigheter att göra de språkliga formaspekterna synliga/ogenomskinliga/medvetna. De mindre barnen är fångade i en »semantisk boja» som dominerar barnets syn på språket.

> The central aspect of linguistic awareness is an *attention shift* from content to form, the ability to make language forms opaque. This seems to be a special kind of language performance, less easily and less universally acquired than normal speaking and listening. (Lundberg, 1978, sid 87)

Tornéus (1983, sid 16) använder i sin studie medvetenhet och intuition synonymt med uppmärksamhetsskift.

Den lingvistiska formmedvetenheten har framförallt studerats utifrån uppgifter gällande segmentering (analys) och syntes av ord, stavelser och fonem. Andra studier har berört medvetenhet som kommer till uttryck via rim, ramsor, självkorrigeringar och andra språklekar som hemliga språk, vitsar och gåtor. Två tidiga studier som gällde barns (3,5 - 7 år) förmåga att dela upp yttranden och fraser i ord genomfördes av Karpova (1955) och Huttenlocher (1964).

Tornéus har i sin studie belyst specifikt den fonologiska medvetenhetens betydelse för inlärning av läsning och stavning. Hon visar att den metafonologiska medvetenheten har betydelse för läsutvecklingen, att den utvecklas under en förhållandevis lång period under de första skolåren samt att vissa barn kan ha god hjälp av att träna på metafonologiska uppgifter (Tornéus, 1983).

Ingvar Lundberg sammanfattar »Umeåundersökningarnas» resultat på följande sätt:

> Små barn tycks ha särskilt stora svårigheter att medvetet uppmärksamma språkets formsida. Läsinlärningen kräver emellertid en viss grad av lingvistisk medvetenhet, särskilt fonologisk medvetenhet. Det är stora individuella skillnader mellan förskolebarn i detta avseende. Undersökningar visar att man med utgångspunkt

> från barnens metaspråkliga utvecklingsnivå redan i förskolan kan förutsäga hur läsinlärningen skall lyckas i skolan. Andra undersökningar visar att det går att stimulera utvecklingen av lingvistisk medvetenhet hos förskolebarn genom metaspråkliga övningar och lekar. (Lundberg, 1984, sid 48 f)

I Umeåundersökningarna har uppgifter i form av indikatorer på språklig medvetenhet bjudits till barnen och dessa indikatorer har senare relaterats till olika läsbedömningar genom statistisk metod. I vårt eget arbete har vi ställt direkta frågor om läsfunktion och form till barnen och utifrån deras verbala beskrivningar analyserat på vilket sätt språklig medvetenhet framträder. Umeåstudierna har behandlat barns medvetenhet utifrån de intuitiva kunskaper barnet visar fram vid val mellan olika språkliga alternativ eller vid uppgifter som t ex innebär att lyssna fram var ett visst ljud finns i ett ord. Vårt arbete utgår från verbaliserad medvetenhet och Umeåstudierna från handlingsmedvetenhet.

Vi skall avslutningsvis fördjupa oss i den språkliga medvetenhetens funktionssida (språkets metapragmatik). Vi har i avsnittet tidigare forskning tagit upp ett antal studier som berör denna del av skriftspråkets metaaspekter och nöjer oss här med att försöka klargöra begreppet.

Termen metapragmatisk förklaras av Halliday (1975, sid 88) på följande sätt:

> ...language as doing, that creates the conditions for the development of interpersonal meanings, those expressing the speaker's role in and angle on the communication process.

Förutom denna språkliga funktion finns ytterligare en som Halliday kallar »mathetic function» och som beskrivs på följande sätt:

> ...language enabling the child to learn about his social and material environment, serving him in the construction of reality.

För att ytterligare förstå innebörden i dessa begrepp låter vi Downing och Leong (1982, sid 109) genom synonymer definiera begreppsparet.

Pragmatic function =	intrusive, interactive and manipulative aspects of speech.
Mathetic function =	declarative and observational utterances that occur when the child attempts to understand the self and the surrounding world.

Utifrån synonymerna ger begreppet pragmatisk språkfunktion en bild av intentionalitet med en betoning av språkets semantiska sidor medan den mathetiska funktionen handlar om objektivering och självbespegling. Denna självbespegling blir liktydig

med decentrering och medvetenhet där således språket utnyttjas som ett redskap för att uttrycka de av oss undersökta förhållningssätten till läsning och skrivning samt uppfattningar av texters konstruktion och funktion. Den mathetiska funktionen kommer således att vara barnen till hjälp för att utröna hur den skriftspråkliga omvärlden ter sig (jfr Hjelmquists och Strömqvists tidigare refererade begrepp, »objektspråk»). Barnet utnyttjar språkets mathetiska funktion för att besvara våra frågeställningar.

Hjelmquist och Strömqvist (1983) menar att distanseringen till språket också innebär en distansering till den värld som vi beskriver och upplever genom (i) språket och till oss själva. Metakognition blir på så sätt nära knutet till självmedvetenhet, social decentrering och ansvarstagande.

I detta arbete kommer medvetenhet att referera till barnens via språket uttryckta beskrivningar/ förklaringar av läsningens användning och läsprocessens innehåll. Medvetenhet studeras således ej genom barnens handlande i olika språkliga valsituationer eller via deras språkliga intuition. Relationen mellan hur ett barn handlar intuitivt och de verbala förklaringar som avges kommer att vara en distinktion som belyses av empiriska data. Denna relation behandlas därvid på samma sätt som i Piagets (1978) studie »Success and Understanding» där datanivåernas ömsesidiga beroende granskas.

Vårt perspektiv (andra ordningens perspektiv) blir med läsning som intresseområde sålunda metakognitivt och vårt fokus ligger på det vi kallar *skriftspråklig medvetenhet* såsom den framträder i barnens verbala svar på frågor om läsningens *funktion* och *form*.

METOD

6 DEN FENOMENOGRAFISKA ANSATSEN

6.1 FENOMENOLOGI OCH FENOMENOGRAFI

Varje skapande av vetande tar sin utgångspunkt i forskarens frågande attityd. Vid en granskning av forskning och dess inriktning blir det därför viktigt att studera innehållet i de frågor som en forskare ställer. När frågorna är ställda är också forskningens inriktning bestämd. Ett fullständigt obekant fenomen skulle inte kunna väcka några frågor eftersom inte ens den primära frågan »Vad är X?» kan resas mot det oidentifierade fenomenet. Förförståelsen saknas och frågorna med åtföljande hypoteser med den.

Två centrala filosofiska startpunkter för vår studie är att samhällsvetenskapliga problem alltid ger individen möjlighet till någon slags förförståelse och att frågande bör inriktas på *vad* -frågor. Dessa vadfrågor kan följas av frågor om *varför, hur* och *när* som berättigade grundfrågor i förhållande till det studerade fenomenet.

VAD-frågans nödvändighet som forskningens utgångspunkt förs fram med pricksäker argumentering av Platon i dialogen Menon. De definierande verksamheterna ges i dialogen en primär ställning i tiden och andra utgångspunkter avfärdas med tvärsäkra och raljanta argumenteringar. Sokrates ideal är att nå den slutgiltiga rena definitionen (första ordningens perspektiv) av olika fenomen som t ex »dygdens och kärlekens natur» och han föraktar varje definition som i sig innehåller flera olika exempel på fenomenet. I stället för att få det eftersträvade enda svaret av sin dialogpartner får Sokrates en mängd exemplifieringar vilket han kommenterar på följande sätt:

> Det tycks verkligen, Menon, som hade jag en väldig tur: jag letar efter *en* dygd - och så har jag i ditt förvar funnit en hel bisvärm av dygder. Men på tal om detta - antag, att jag frågade dig: vad är ett bi till sin natur; och antag, att du då svarade, att det finns många olika slags bin. Vad skulle du sedan svara om jag frågade dig: När de äro så många, skiftande och sins emellan olika, beror detta därpå, att de äro bin?» (Platon, 1921, sid 199)

Den på grund av mänsklig oförmåga framkallade »bisvärmen» ger inte *en* definition av vad begreppet dygd är. Sokrates sökande efter världen som den är och svårigheten att nå dit påvisar existensen av en subjekt-objekt relation som det avgörande hindret. Detta dualistiska hinder kan dock överbryggas genom objektets och subjektets enhet i fenomenet (Heidegger, 1981, sid 50 ff).

Ett teoretiskt väl utarbetat förslag inom en sådan tradition företräds av Husserl och Heidegger. Deras program går ut på att via den subjektivt uppfattade »bisvärmen» närma sig en förståelse för fenomenet. Skillnaden mellan en tänkt objektvärld och en annan tänkt subjektvärld blir här otänkbar dvs ontologiskt meningslös/förkastlig. Oupplösligheten mellan subjekt- och objektvärld finner sin enhet i fenomenets *essens* som förutsätter dem båda.

En empiriskt orienterad företrädare för denna *fenomenologiska* ansats är Giorgi (1975). Hans arbete har bl a inriktats på att beskriva inlärningens essens som söks via olika personers beskrivningar av upplevda inlärningssituationer. Den »levda» inlärningen bildar grunden för det essentiella i fråga om inlärning. De »naiva» beskrivningarna tolkade av en »förutsättningslös» forskare utgör grunden för den eftersträvade essensen. Fenomenologin söker därför det som *sammanfattar ett fenomen.* Observera dock att denna sammanfattning bygger på hur världen upplevs/levs/uppfattas och inte på hur världen egentligen är (människan förutan).

Vadfrågor syftar till att definiera och avgränsa fenomen och kan ha två principiellt olika syften. I det ena fallet söks den oomkullrunkeliga i definitionsform uttryckta enhetliga sanningen om X. I det andra fallet söks de olika innebörder som individer kan ge åt ett fenomen. I det förra fallet kan vi med Martons (1978) terminologi tala om *första ordningens perspektiv* och i det senare om *andra ordningens perspektiv.*

Vadfrågorna har i vårt fall sin knytning till en individs (för)förståelse av ett visst fenomen (läsning) och gäller frågan, »Vad innebär fenomenet X för individen?». Ansatsen har ett andra ordningens perspektiv.

Marton lanserade 1978 en forskningsansats vars syfte är att studera hur människor uppfattar ett valt fenomen. Ansatsen har senare givits namnet *fenomenografi.* Här betonas *variationen i uppfattningar* av ett studerat fenomen och att forskningens uppgift är att beskriva denna variation så utförligt och precist som möjligt. Om vi återgår till Sokrates »bisvärm» kommer fenomenografen att söka nå innehållet i de avgivna exemplen för att på så sätt kunna arbeta ut ett beskrivande kategorisystem som belyser individers olika uppfattningar av fenomenet i kvalitativt åtskilda kategorier.

En kvalitativ forskningsansats söker i första hand beskriva egenskaperna hos ett fenomen genom att karaktärisera och gestalta detta (Larsson, 1984, sid 3). Kvantitativa forskningsansatser försöker företrädesvis besvara frågor om t ex ett fenomens utbredning och intensitet.

I en renodlad fenomenografisk studie betonas variationen i uppfattningar som det centrala forskningsmålet eftersom man hävdar att det enda som kan förväntas vara konstant blir just denna variation. En närmare beskrivning av fenomenografin görs av Marton (1981, 1982 a och b) och Marton och Svensson (1982).

Svensson har senare diskuterat två riktningar inom fenomenografin, dels den som nämnts ovan där målet är att jämföra och systematisera uppfattningar som dekontextualiserade produkter (se t ex Larsson, 1982) och dels en kontextuell inriktning där arbetet tagit fasta på uppfattningarnas relation till sitt sammanhang och ses som skapade av människan under specifika betingelser (Svensson, 1984, sid 22).

Alexandersson (1981) beskriver skillnaden mellan fenomenologi i Giorgisk mening och fenomenografi i Martonsk på följande sätt:

> The distinction (mellan första och andra ordningens perspektiv, vår anm.) is mainly a practical one and does not concern ontological assumptions. Where phenomenologists speak of different attitudes, the INOM-group (andra ordningens perspektiv/fenomenografi, vår anm.) speaks of *different levels of* descriptions. As a matter of fact from a strict phenomenological point of view, the INOM-distinction disappears. (Alexandersson, 1981, sid 22 f)

Det är viktigt att framhålla den gemensamma empiriska grund som dessa båda ansatser hävdar. Kunskapssökandet inriktas dock på olika slutprodukter.

> ...phenomenologists would tend to emphasize the *common* (meaning) in empirical variations. In the INOM-approach the stress is on the opposite. For concrete pedagogical reasons, one finds it valuable to describe the *different* conceptions people have of a phenomenon. (op cit, sid 23)

Ett ytterligare förenande metodologiskt inslag är de båda ansatsernas strävan efter *kvalitativa* resultatbeskrivningar av de studerade fenomenen (se även Svensson, 1983).

En fenomenografisk undersökning av fenomenet inlärning kan t ex studera hur en text uppfattats av en läsare vilket resulterar i beskrivningar bestående av kvalitativt åtskilda uppfattningskategorier av t ex texters huvudbudskap. Att studera textförståelse och inlärning på detta sätt och i mer vid mening, att granska elevers uppfattningar av olika ämnesinnehåll (t ex centrala begrepp i fysik, kemi, ekonomi, religion, samhällskunskap och matematik) leder oss in på ett forskningsområde som av Marton (1983) kallats *fackdidaktik*. Vår egen studie av läsning ur barnperspektiv har en sådan fackdidaktisk inriktning. Ansatsen ger oss möjligheter att belysa frågeställningar om barns läsning som tidigare förekommit i mycket begränsad omfattning.

Vår studies centrala fråga består av den övergripande och primära frågan, *vad är läsning ur barnets perspektiv?* Vårt forskningsmål blir att utarbeta kvalitativa beskrivningskategorier inom i första hand de två delaspekterna av *vad* -frågan som utgörs av läsningens *varför* och *hur*. Kategorisystemen för dessa båda aspekter kommer att nyttjas för att beskriva läsningens *vad* som också utgör en sammanfattning av studiens resultat.

6.2 UPPFATTNINGAR OCH INDIVIDER

Då vi i vår studie bland annat studerar hur barnets uppfattningar samvarierar med läsförmåga blir det viktigt att behandla frågan om hur uppfattningar kan relateras till individer.

Vi börjar med att relatera vår undersökning till några av de empiriska studier inom den fenomenografiska traditionen som behandlat fenomenet inlärning. En sammanställning av ett flertal sådana studier görs av Marton (1982a) och han visar på olika aspekter av fenomenet inlärning och hur dessa kan relateras till varandra. Marton listar följande delaspekter (Marton, 1982a, sid 2, utdraget omgjort till punktform).

- ☐ The »why» of learning.
- ☐ Approach to the learning task.
- ☐ Execution of the learning task.
- ☐ The outcome of learning.

En närmare förklaring blir här nödvändig för att klargöra vad som avses. Inlärning som fenomen kan sägas bestå av ett flertal aspekter. Dessa pekas ut genom de olika punkterna ovan och kan sammanfattas med nyckeltermerna »motivation, approach, style and outcome» eller med de tre begreppen, »intention, execution, outcome». Varje aspekt kan ges olika innebörder som i det citerade fallet hämtas från olika undersökningar vars syfte varit att precisera dessa. Marton sammanfattar ansatsen på följande sätt:

> An attempt is made to integrate categories of description aimed at characterizing the experience of learning in terms of the logical relations that exist between them. (Marton, 1982a, sid i)

Inriktningen blir att söka *logiska samband* ur, i Martons fall, studier där innehåll, kontext, försökspersoner samt forskare skiljer sig åt. Den fenomenografiskt orienterade studie vi själva företar, studerar dessa aspekter på samma barn och med samma innehåll och i likartade kontexter. Härav följer möjligheter att företa andra sambandsanlyser än rent logiska och innehållsoberoende (se Svensson, 1984).

Vi skall också diskutera relationen mellan individ och uppfattning utifrån Piagets forskningsprogram. Stadieteorin beskrivs av Piaget i form av *individanknutna* strukturer. Den variation i svar på olika experimentella situationer med likartat logiskt innehåll som inte borde följa ur stadieteorin har Piaget kallat »décalage horizontal». En diskussion av detta begrepp eller problemområde finns t ex i Flavell (1968), Hundeide (1977), Luria (1979), Donaldson (1980) och Vygotsky (1982).

Hundeide och Donaldson visar dock i sina studier att innehållet och kontexten till stor del avgör om barnet bemästrar en viss operation eller inte. Uppgiftens logiska struktur kan således inte renodlas utan måste vägas samman med barnets beroende av innehåll, kontext (situation) och inblandade personer (inklusive relationer och emotioner).

Stadieteorin får som en följd av dessa resultat endast giltighet inom ett tankesystem som eftersträvar »relationsfritt tänkande». Donaldson (1980) har t ex visat att barnens förmåga till decentrering enligt stadieteorin kommer för sent beroende på att resultaten genererats ur ett alltför abstrakt undersökningsmaterial. I Donaldsons refererade studie användes en »kurragömmalek» och i Piagets originalstudie utnyttjades »olika bergstoppar» som innehåll för att studera barns förmåga att ta andras/andra perspektiv. Genom en förändring av undersökningsmaterialet kunde formellt identiska decentreringsproblem lösas av barn som enligt stadieteorin inte borde klarat detta. Stadieteorins individanknutna tankestrukturer (preoperationell-, konkret operationell- och formellt logisk tankestruktur) ifrågasätts alltmer genom studier av den här typen.

Marton beskriver hur Piagets stadieteori utvecklats från 20-talet och framåt på följande sätt:

> There has been a gradual tendency in Piaget's research, however towards on the one hand, focussing on the general similarities between the various aspects (on reality, vår anm.), and on the other hand, towards considering these formal similarities as psychologically real entities. This trend can be interpreted as a shift in which the child rather than the child's world, has gradually become thematic (i.e. has become the focus of attention) for Piaget. (Marton, 1981, sid 191)

Att tematisera individen istället för individers uppfattning av omvärlden utgör skillnaden mellan första och andra ordningens perspektiv. Individers opredicerbarhet utifrån antagna psykologiska tankestrukturer har lett till slutsatsen att inte söka individanknutna eller individtematiserade forskningsresultat. Ett sådant företag verkar ha liten framgång på en sådan principiell nivå som Piagets stadieteori.

Vårt eget arbete söker bl a individanknutna förhållningssätt eller uppfattningar av läsning. Mönstren söks inom fenomenet läsnings huvudaspekter (läsningens varför och hur) vilka sammanfattas i *vad läsning innebär för barn* och relateras till individen som då blir bärare av denna uppfattning. Våra ambitioner är givetvis oerhört mycket snävare än de som vidlåter stadieteorins och detta kan bidra till att öka möjligheterna att genomföra en studie av detta slag.

Läsning som undersökningsdomän kan också ses som ett relativt sett väl avgränsat studieobjekt som är starkt socialt förankrat och signifikant för barnen vilket gör att svaren blir mer distinkta (personligt relevanta) än vad de kan bli på mer generella

fenomen som t ex decentreringsförmåga. Läsning är ett socialt fenomen som upplevs och »levs» av barnen vilket ej gäller fenomen i mer renodlade logiska och formella studier utförda i Piagets »stadieanda».

Vi kommer att genomföra en undersökning som bl a syftar till att göra individanknutna beskrivningar av läsningens innebörd. Att att vi då också gör en slags stadieforskning visar sig när vi granskar sambandet mellan uppfattning och senare läsframgång.

6.3 UPPFATTNINGARS SPONTANITET

Piaget har i sin forskning en uttalad strävan att söka kartlägga barnets spontana uppfattningar om olika företeelser i omvärlden. De spontana uppfattningarna skall vara genuina och äkta för barnet, dvs utan suggerering eller påverkan från omgivningen. Målet är att söka, »...det individuella tänkandets spontana attityd», (Piaget, 1973, sid 66). En av de största svårigheterna för Piaget är att urskilja vad som är barnets originalreaktion och vad som kommer från en vuxen omgivning (föräldrar, pedagoger, intervjuare osv).

Den skillnad som i metodologiskt avseende finns mellan spontana och icke spontana svar bejakas också av Vygotsky men han inför också en distinktion som består i att de högst utvecklade icke spontana »svaren» med Vygotskys egen terminologi kallas för vetenskapliga begrepp. Begrepp kan då indelas i

> ...to fundamentale former, nemlig: de begreber, der tilegnes gennem barnets direkte umiddelbare erfaring, og de der tilegnes under systematisk indlæring i skolen. (Vygotsky, 1982, sid 215, Lurias förord)

De icke spontana, vetenskapliga begreppen är »bevidste» (reflekterade) och »bevidstheden» beror av att de är inordnade i ett system. De blir på så vis äkta begrepp som definieras med hjälp av överordnade, underordnade och sidoordnade begrepp. Den av detta följande systematiken och villkorligheten i de vetenskapliga (och icke spontana begreppen) är ej för handen hos de spontana begreppen. Dessa är istället »ikke bevidstgjorte» och »ovilkårlige» då ett begrepp bara kan »...blive bevidst og vilkårligt indenfor ett system.» (Vygotsky, 1982, sid 256)

Distinktionen mellan vad som är spontant respektive icke spontant är svår att fastslå för båda författarna men av olika orsaker.

Piaget söker den rena och opåverkade uppfattningen, »det indviduella tänkandets spontana attityd», men söker även information i de sätt varpå barnet »förvränger»

t ex vuxnas uttalade eller outtalade försök till påverkan eller undervisning/inlärning. Detta innebär att barnet inte kan betraktas som en varelse som ägnar sig åt ren imitation

> ...but as an organism which assimilates things to itself, selects them and digests them according to its own structure. In this way even what is influenced by the adult may still be original. (Piaget, 1977a, sid 40)

Särskiljandet av det »äkta spontana» från det »påverkade» framhålls som särskilt viktigt genom påpekandet att *även* det »påverkade» kan innehålla »spontanitet». Piaget tillhandahåller då de tidigare diskuterade kriterierna för hur forskarens särskiljande kan ske. Dessa kriterier använda riktigt

> ...will suffice to show whether a particular conviction has been simply borrowed by the child from adults by passive imitation, or whether it is in part the product of the child's mental structure. (op cit, sid 41)

Vygotsky kritiserar dock Piaget för hans försök att nå den renodlade spontaniteten och menar att man också bör använda sig av de *icke* spontana svaren och förhållningssätten som ett sätt att studera barns tänkande. Han menar att Piaget söker *frusna former av spontant tänkande,* och på så sätt missar möjligheten att via de icke spontana begreppens utveckling inom ett system beskriva begreppsutvecklingen och därmed tänkandets utveckling.

Vi finner denna skillnad mellan forskarna även i deras ordval där Piaget föredrar att tala om *uppfattningar* medan Vygotsky använder *begrepp*. Vygotsky menar nämligen att man med hjälp av den systematik som »väver in» ett icke spontant begrepp får den måttstock som gör att vi kan följa tänkandets utveckling och förändring över tid. Piaget kritiseras alltså för att med få undantag studera enbart spontana begrepp som i sig är osystematiska och därmed svårligen kan ge en säker grund för en utvecklingsbeskrivning av tänkandet.

Här måste nu påpekas att Vygotsky kritiserar den »tidige» Piaget vilket ger honom rätt att ge sin kritik. Den »senare» Piaget kan däremot knappast beskyllas för att studera »osystematiska begrepp» i vetenskaplig mening. Vi kan emellertid inte avfärda de två forskarnas diskussion som »enbart historia» med hänvisning till att Piagets forskningsområden förändrades över tid.

Olikheterna gäller en mer djupgående skillnad då Vygotsky säger sig ta avstånd från isärhållandet av »spontant» och »icke spontant» tänkande på så sätt att det senare enbart skulle »störa» de mer viktiga och spontana delarna av ett barns tänkande. Mer än så, han säger sig vilja göra just denna relation och denna ömsesidighet till en huvudfråga. Enligt Vygotsky finner vi i studier av de icke-spontana begreppens utveckling den forskning som kommer att avge de mest intressanta (= didaktiskt mest användbara) resultaten.

Distinktionen mellan spontana och icke spontana begrepp (speciellt vetenskapliga) kan ses som svår att upprätthålla men kan ändå motiveras genom sitt didaktiska ursprung och den effekt som den fått vid tillämpningen av Vygotskys teorier. Av dessa skäl är det därför både rimligt och fruktbart att vidmakthålla åtskillnaden trots den i många fall berättigade kritik som riktas mot grupperingens oprecishet.

Skillnaden mellan Vygotskys »spontana» och »vetenskapliga» begrepp skall inte uppfattas så att det föreligger en motsättning mellan dem. I en fotnot till en av Vygotskys texter gör Luria en tolkning av vad författaren avser med begreppsparet.

> Ved 'spontan' tænking eller 'spontane' begreber forstår forfatteren sådanne former for tænking eller former for daglidags begreber, der etableres, medens barnet handler praktisk og direkte samvirker med menneskene omkring det, - der er altså ikke tale om *et system af viden eller kundskaber*. (Vygotsky, 1982, sid 218, Lurias kursivering)

Vetenskap framlagd i systematisk form (de vetenskapliga begreppen) uppträder när barn möter de olika skolämnenas innehåll, uppdelning och struktur. Daglighanterandet av skolämnenas egen logiska ordning gör det i den relationen speciellt lämpligt att diskutera spontanitet och vetenskaplighet med Vygotskys innebörd i begreppen.

Relationen mellan spontana och vetenskapliga begrepp klargörs också av Vygotsky genom att han utifrån empiriska iakttagelser menar att det är en

> ...betydelig forskel i styrke på et skolebarns spontane og videnskabelige begreber: dér, hvor de videnskabelige begreber er stærke, er dagligdagsbegreberne svage og vice-verca. (op cit, sid 233)

De vetenskapliga begreppens speciella hemvist, skolan, kommer på så sätt automatiskt i blickpunkten eftersom relationen mellan spontant och icke spontant tänkande enkelt uttryckt är av *didaktiskt* slag.

Skillnaden mellan det som barnet klarar av utan någon som helst hjälp (det som Piaget kallar »spontana uppfattningar» men ogärna bedömer efter någon värdeskala även om vissa uppfattningar rimligen är riktigare eller mer fruktbara än andra) och det som barnet klarar av med »maximal» hjälp av en vuxen kallas av Vygotsky för »Zone of proximal development» (Vygotsky, 1979, sid 85 ff; Vygotsky, 1982, sid 285 ff).

Denna zon är didaktiskt intressant då den ger pedagogen möjlighet att studera (och förstå) riktningen i barnets mentala utveckling i relation till ett visst ämnesområde (skolämne). Vygotsky menar att barnets spontana uppfattningar beskriver dess utvecklingshistoria men att »the zone of proximal development» anger dess utvecklingspotential och utvecklingsriktning. På det sättet är studiet av barnens *successiva*

utveckling av de vetenskapliga begreppen av stort intresse både vad gäller undervisning och forskning.

Vygotskys tidigt redovisade tillämpningsintresse som följer på fokuseringen av *begreppsutvecklingen* i stort och av att han inte enbart inriktar sig på spontana svar/tankar och tankeformer kan jämföras med Piagets välkänt minimala produktion gällande pedagogisk praktik. Anvisningar om hur undervisning kan eller bör ske utifrån Piagets forskningsresultat och teori har i huvudsak andra än han själv försökt utarbeta. Uppenbara svårigheter har bl a visat sig då man försökt använda stadieteorin som underlag för didaktisk teori och praktik.

En detalj men ändå belysande för olikheterna mellan Piagets och Vygotskys inriktning finns i Piagets 25 år fördröjda svar på Vygotskys massiva kritik av hans tidiga arbeten. En av Piagets kommentarer till kritiken innehåller ett konkret och utarbetat förslag till hur undervisning i geometri kan bedrivas (Piaget, 1962; Vygotsky, 1982, sid 201). Detta förslag ges inte för att Vygotsky har efterlyst didaktiska ställningstaganden eller på annat sätt påpekat tillämpningssvårigheter utan snarare därför att Vygotskys kritik tagit fram en mer principiell olikhet mellan ansatserna som kan tolkas som att tillämpningen blir svårare i det ena fallet och lättare i det andra.

Med vår aktuella terminologi kan vi kalla Vygotsky för en i och för sig ämnesövergripande pedagogisk forskare men med ett förhållningssätt till ämnesdidaktiken som skulle appelera till alla som är tillämpningsinriktade. Vygotsky försöker beskriva *innehållsrelaterad tankeutveckling* genom studiet av genesen hos icke spontana begrepp.

6.4 UPPFATTNINGARS KONTEXTBEROENDE

Genomgången av relationen mellan spontana och icke spontana begrepp och jämförelsen mellan Piaget och Vygotsky i denna fråga bidrog till att påvisa en viktig skillnad mellan de två teoretiska systemen som kan sammanfattas så att den *kontextbasering* som Vygotsky uppfattar som både rimlig och naturlig blir till ett forskningsproblem för Piaget. Problemet har givits namnet »décalage horizontal» och är mycket besvärande för hans stadieteori. Ett sökande efter barnets »rena» tänkande dvs ett tänkande som går utöver olika kontexter och innehåll och som oftast karakteriseras som »relationsfritt, abstrakt, formellt logiskt och kulturneutralt» får som konsekvenser de svårigheter som bl a påpekats av flera tidiga ryska psykologer (Vygotsky, 1982; Luria, 1979) och västerländska forskare (Rommetveit, 1977; Hundeide, 1977; Donaldson, 1980).

Dessa forskare har framhållit kontextens betydelse för ett barns möjligheter att lösa olika problem med logiskt sett likartat innehåll. Detta Piaget- problem använder sig Vygotsky av för att poängtera skillnaden mellan sina spontana och vetenskapliga begrepp.

> ...begge typer begreber forholder sig forskelligt i iøvrigt ensartede opgaver med identiske logiske operationer, således at de to typer i et og samme øjeblick og hos et og samme børn afdækker hver sit udviklingsniveau. (Vygotsky, 1982, sid 233)

Den kontextuellt betingade variationen trots i logisk mening likartade uppgifter blir för Vygotsky ett indicium på relevansen av att göra den av honom föreslagna skillnaden mellan »dagligdags- och videnskabelige begreber».

Denna avgörande skillnad mellan Piaget och Vygotsky blir den viktigaste förklaringen till Vygotskys didaktiska tillämpbarhet och Piagets motsvarande svårtillämpbara ansats.

För att belysa innebörden i och konsekvenserna av det kontextualitetsbegrepp som Vygotsky använde sig av redovisar vi nu relativt utförligt en serie studier som sammanförts av Luria (1979) under rubriken »Cultural Differences in Thinking». Luria och Vygotsky var samarbetspartners när dessa studier utfördes under de första åren på 1930-talet.

Undersökningarna avsåg att studera de intellektuella funktionerna (contents of thoughts, basic categories used to describe experience) hos vuxna sovjetmedborgare i ett traditionellt samhälle (med inslag av analfabetism och ett icke teknologiskt produktionssystem). Vid den aktuella tidpunkten kunde de båda forskarna utnyttja de stora kulturella skillnader som fanns inom det egna landet för att på så sätt spegla »tänkandets utseende» i olika regioner/delkulturer.

Arbetet utfördes i centralasien (Uzbekistan och Kirgisien) och omfattade fem olika undersökningsgrupper. De olika grupperna skiljde sig åt vad gällde engagemang i »socialistiska arbetsformer» och läsförmåga (vilket också gav varierande utbildningserfarenheter). Två av grupperna hade ej kommit i kontakt med socialiststatens nya arbetsformer och kunde inte läsa medan de andra tre hade inlemmats i den nya staten vad gällde såväl arbetsformer som olika former av kurser/utbildningar.

Undersökningen introducerades genom att forskarna deltog i de naturliga samtalssituationer som bjöds. Man satt och pratade på tehuset, vid kvällsbrasan osv och diskuterade olika problem där deltagarna avgav sina synpunkter. Först därefter introducerade försöksledaren olika typer av problemställningar (»gåtor») som bestod av för försökspersonerna relevanta frågeställningar. När en person föreslog en lösning på »gåtan» genomfördes en klinisk intervju med vederbörande. Under samtalen fördes minnesanteckningar som skrevs ut direkt efter varje samtal. De uppgifter som

gavs var av flera slag. En allmän riktlinje var att uppgifterna skulle vara meningsfulla för försökspersonerna men tillåta olika lösningsmodeller.

En av uppgifterna bestod i att namnge olika »geometriska stimuli» (t ex cirklar, fyrkanter, trianglar som var ritade heldragna, prickade eller delvis ofullständiga). Likaså prövades om försökspersonerna kunde se likheter mellan dessa figurer och hur likhet respektive olikhet motiverades.

De *illiterata* och outbildade gav svar som tallrik, tält, halsband dvs svaren avspeglade direkt de geometriska figurernas likhet med *vardagslivets* olika föremål. Den grupp som *kunde läsa* och som genomgått olika former av kurser/utbildningar gav svar som innehöll mer *abstrakta* geometriska termer.

Speciellt tydlig blev skillnaden mellan de två huvudgrupperna (outbildade och utbildade) då skälen för likhet och olikhet skulle anges. De outbildade kunde t ex inte se någon likhet mellan en »fullbordad» och en »ofullbordad» cirkel eftersom de jämförde de två objekten *var för sig* med vad de liknande i försökspersonens vardagsliv. De utbildade kunde ange att de två figurerna var lika på en mer abstrakt nivå (ofullbordad respektive fullbordad cirkel) där begreppet cirkel *förenade*. (Jämför detta resultat med Claparèdes konstaterande att man uppfattar olikhet tidigare än likhet vilket diskuteras nedan i avsnittet om »Barns spontana frågor»).

Ovanstående delresultat användes av forskarna för att påvisa svagheten i de generella s k gestaltlagarna som innebär kulturöverbryggande preferenser för t ex »närhet» och »god form». Luria menar istället att detta resultat kan förklaras av att de försökspersoner som genererat gestaltpsykologernas resultat hade fått undervisning i geometri och förvärvat begrepp som gjorde deras kategoriseringar likartade.

En annan studie innebar att försökspersonerna skulle gruppera föremål ur vardagslivet och ange skälen för varför vissa saker hörde ihop och andra inte. Försökspersonerna

> ...tended to deal with the task as a practical one of grouping objects according to their role in a particular situation rather than as a theoretical operation of categorizing them according to a common attribute. As a result, each subject grouped the objects in a idiosyncratic way depending on the particular graphic situation he had in mind. The concrete groups that our subjects created on the basis of this »situational» thinking were extremely resistant to change. When we tried to suggest another way to group the objects based on abstract principles, they generally rejected it, insisting that such an arrangement did not reflect the intrinsic relations among objects and that a person who had adopted such a grouping was »stupid». (Luria, 1979, sid 69)

De olika objektens inbördes förhållande i *individens vardag* gjordes konsekvent till förmeål för gruppering av de outbildade och illiterata. De utbildade och litteratas kategoriseringar utnyttjade språkliga begrepp för att göra generaliseringar (t ex alla sakerna är verktyg). Begreppsutnyttjande/förståelse och språkanvändning visade hur undervisning kunde förändra och utveckla försökspersonernas omvärldsuppfattning. Ordens innebörd för de två grupperna förklaras av Luria på följande sätt:

> Words for these people (uneducated, illiterate, vår anm.) had an entirely different function from the function they have for educated people. They were used not to codify objects into conceptual schemes but to establish the practical interrelations among things. (op cit, sid 73)

Kontextualitetens betydelse kan även studeras när Luria refererar ett försök som gick ut på att studera tänkandet inför presenterade *syllogismer*. En syllogism är ett system av påståenden som i sig själv med hjälp av logisk deduktion ger det »rätta» svaret. All information som hämtas in från kontexten om sakförhållandet riskerar att vilseleda den som föresatt sig att arbeta på syllogistiska villkor. Vi ger ett exempel på en använd syllogism för att visa hur undersökningsuppgifterna såg ut.

- ☐ Precious metals do not rust.
- ☐ Gold is a precious metal.
- ☐ Does gold rust or not?

Två typer av syllogismer konstruerades. Den ena byggde på material från försökspersonernas vardagsliv, den andra på syllogismer med obekant innehåll (t ex problemställningar hämtade från platser som vederbörande ej besökt).

Den senare typen av använda syllogismer resulterade i att de illitterata försökspersonerna vägrade att dra några slutsatser med hänvisning till att de inte kunde uttala sig från sin erfarenhet. De vägrade att ställa upp på syllogismens villkor och föra ett *hypotetiskt resonemang* till ett konsistent slut. Vid den första typen uppstod svårigheter att förstå det nödvändiga i att knyta samman de syllogistiska delsatserna som man istället uppfattade som sinsemellan oberoende (detta upptäcktes när man gav försökspersonerna i uppgift att återberätta syllogismerna ur minnet).

Luria sammanfattar alla dessa studier genom följande uttalande.

> ...the process of reasoning and deduction associated with immediate practical experience dominates the responses of our nonliterate subjects. These people made exellent judgments about facts of direct concern to them, and they could draw all the implied conclusions according to the rules of logic revealing much wordly intelligence. However, as soon as they had to change to a system of theoretical thinking, three factors substantially limited their capability. The first was a mistrust of initial premises that did arise out of their personal experience. This

> made it impossible for them to use such premises as a point of departure. Second, they failed to accept such premises as universal. Rather, they treated them as a particular statement reflecting a particular phenomenon. Third, as a result of these two factors, the syllogisms disintegrated into three isolated, particular propositions with no unified logic, and they had no way in which to channel thought into the system. In the absence of such a logical structure, the subjects had to answer the problems by guessing or by referring to their own experience. (op cit, sid 79 f)

Luria visade att den svarsvariation som uppkom vid problemlösning bl a berodde på skillnader vad gäller kulturella och delkulturella (regionala) faktorer. Olikheter i skrivförmåga och utbildningserfarenhet hade avgörande effekter på vilka förhållningssätt som tillämpades vid lösandet av olika problem. Om vi ser utbildning som en av många miljöbetingelser så kan den vid sidan av andra bidra med en stor del av förklaringen till den svarsvariation som föreligger.

Att miljöbetingelserna (kontexten) med en sådan innebörd har betydelse för svarens innehåll och utseende förvånar knappast. Resultaten är även tillämpbara på studier av Piagets stadieteori där vi finner samma mönster. Vi får ett *kulturellt genomslag* i svaren och teorins allmängiltighet får på grund av empiriska resultat ersättas med begränsningar (dvs gällande en västerländsk välutbildad kulturkrets).

Vi kan emellertid gå längre och beskriva hur olika förhållningssätt (och därmed även avgivna svar) till en problemställning beror på innehållet, den form vari problemet gestaltas och i vad mån denna form är relevant(bekant) för försökspersonen. Vi får då den svårförklarliga variationen *inom samma individ* vid till synes »identiska uppgifter». Sammanfattningsvis dyker denna variation upp när försökspersonen inte förstår de spelregler som experimentatorn ställer upp. Ett avkrävt relationsfritt tänkande gör t ex att försökspersonen begår olika »fel» vid problemlösningen eftersom uppgiftens villkor är obekanta och ovana för den svarande. »Bristerna» i svarsresonemanget behöver emellertid inte föreligga när försökspersonen får resonera utifrån sin egen vardag (bekanta verklighet/kontext). Den tillämpade logiken och slutledningsförmågan kan i det sammanhanget vara oantastlig.

Emellertid kan vi utvidga kontextualitetens innebörd (utöver innehållsberoende, försökspersonens kriterier för tänkande och rimliga problemställningar och miljön) och gå in på vilka relationer som gäller i själva försökssituationen. Vi skall närmare granska det som brukar kallas »språk-, situations- och personberoende» (Donaldson, 1980, sid 64). Speciellt viktigt blir detta vid introducering och genomförande av intervjuer eftersom stor insikt i den kommunikation som föregår mellan intervjuare och barn blir en förutsättning för senare analysarbete och tolkning. Detta problem har behandlats av bland andra Rommetveit (1977) som beskrivit förhållandet med sina begrepp *kontrakt* och *fortolkningsramme*. En uppgifts

> Vanskegrad er såleis slett ikkje gitt ut frå den (identiske) logiske strukturen i oppgåvene, men varierer med skiftande språkleg innhald og kommunikasjonsvilkår. (Rommetveit, 1977, sid 73)

Kontraktet (begreppet har också elaborerats av Hundeide (1977)) mellan barn och intervjuare kan ses som ett *kommunikationsspel* där förståelsen för de inblandade personernas avsikter, situationen i stort och det använda språket avgör kontraktets innehåll. *Intersubjektiviteten mellan vuxen och barn* blir avgörande. Den ömsesidiga förståelsen för och medvetenheten om vilket/vilka kontrakt som gäller avgör värdet av de så småningom utarbetade resultaten.

För att utröna de faktiska *metakontrakten* kan forskaren göra olika kontroller. Intervjun kan t ex avslutas med att barnet uppmanas att beskriva vad samtalet handlat om, en kamrat kan intervjuas på samma tema av ett redan intervjuat barn och forskaren kan på så sätt registrera hur intervjun uppfattats. Ytterligare ett sätt är att låta förändringar i de experimentella betingelserna för barnet framstå som helt utanför försöksledarens manipulerande och kontroll (förändringar sker oavsiktligt).

Alla dessa åtgärder syftar till att klargöra de subjektiva kontraktens utseende. Ett explicitgjort kontrakt är självfallet en nödvändig grund för korrekta slutsatser.

Att ägna stor omsorg åt dessa frågor visar på en övertygelse om tankeoperationernas sociala beroende. Intervenerande faktorer som uppkommer på grund av ämnesval, språkanvändning, plats för intervju, strukturella fakta (i vårt fall t ex en fixerad och för barnet ytterst aktuell skolstart) ingår som en del i barnens kontextberoende och utgör en del av »svårigheterna» vid resultattolkningarna samtidigt som de kan beskrivas som resultat i sig.

7 DEN KLINISKA INTERVJUMETODEN

7.1 INTERVJU - OBSERVATION

I »The child's conception of the world» diskuterar Piaget sin s k kliniska intervjumetod utifrån en kritik av renodlad behaviourism.

Metoden går ut på att söka barnets spontana eller genuina uppfattningar kring ett fenomen och vi låter Piaget beskriva detta arbete genom de krav som ställs på intervjuaren då han försöker få en bild av barnets omvärldsuppfattning.

> The good experimenter must, in fact, unite two often incompatible qualities: he must know how to observe, that is to say, to let the child talk freely, without ever checking or side-tracking his utterance; and at the same time he must constantly be alert for something definitive, at every moment he must have some working hypothesis, some theory, true or false, which he is seeking to check. (Piaget, 1977a, sid 20)

Piaget pekar på svårigheterna vid det kliniska intervjuförfarandet och målar upp en bild av de möjliga kontexter vari barnen avger sina svar.

> The essence of the clinical method is...to separate the wheat from the tares and to keep every answer in its mental context. For the context may be one of reflection or of spontaneous belief, of play or of prattle, of effort and interest or of fatigue; and above all there are certain subjects who inspire confidence right from the beginning, who can be seen to reflect and consider, and there are others of whom one feels equally certain that they pay no heed to the questions and only talk rubbish in their replies. (op cit, sid 21)

Då han systematiserar de svar som barnet kan avge i en klinisk barnintervju urskiljer han fem olika sorters svar (op cit, sid 21 ff).

1. Answer at random; 2. Romancing; 3. Suggested conviction; 4. *Liberated conviction* och 5. *Spontaneous conviction*.

Av dessa menar han att de två sista utgör de mest genuina barnsvaren och eftersom det är svårt att skilja ut dem inbördes sätts fem kriterier upp som gemensamt karaktäriserar sådana svar (op cit, sid 32):

- ☐ Both resist suggestion.
- ☐ The roots of both lie buried deep in the thought of the subject under examination.
- ☐ In both a wide generality of ideas occurs in children of the same age.
- ☐ Both last for several years, decreasing progressively rather than being suddenly abandoned.
- ☐ Both are still to be found interwoven with the first correct answer, that is to say with answers depending on the pressure of adult environment.

Då Vygotsky hade tillgång till bokens franska förstautgåva från 1926 kunde han bl a ta ställning till detta parti när han 1934 skrev sin »Tanke och språk». Båda författarna intresserar sig som vi diskuterat ovan för barns *genuina uppfattningar* av sin omvärld. Dessa kallas av Vygotsky för »spontana begrepp» och när de relateras till Piagets fem kriteriepunkter behandlas de så att »liberated och spontaneous conviction» kallas »spontana» i meningen genuina och av systematisk undervisning opåverkade uppfattningar. Vygotsky instämmer i att man kan urskilja de »sanna» barnuppfattningarna med hjälp av de föreslagna kriterierna. Dessa barnpsykologiskt »äkta» svar skiljs från de »oäkta» som kan suggereras fram eller som fantiseras ihop.

De två forskarna är alltså överens om vilka krav som kan och bör ställas på en bedömning för att den skall kunna utge sig för att fånga något genuint hos barnen. Bedömningen av barnsvar fick härmed de kriterier som alltjämt tillämpas av de flesta epistemologiskt intresserade barnpsykologer.

Att bedöma spontaniteten i ett barnsvar blir som var och en förstår ändå en ytterst grannlaga uppgift. En strikt tillämpning av de beskrivna Piaget/Vygotsky-kriterierna kan verka enkel och självklar att kräva men likafullt omöjlig att konsekvent utföra.

Ett tillägg med två förslag förs då fram av Piaget för att ge ytterligare stöd för bedömningarna (op cit, sid 32). Innan utfrågningen börjar eller där barnets svarskapacitet är utnyttjad så långt det är möjligt finns observationen att tillgå. Ett viktigt redskap för forskarens ökade förståelse finns även i barnens egna spontant ställda frågor. Genom utnyttjande av dessa båda informationskällor kan en del av informationsbristen avhjälpas.

Vår egen studie inbegriper både direkt observation och frågegranskning som hjälpmedel för att förstärka tolkbarheten. Observationen tillämpas som ett sätt att komplettera de verbala beskrivningarna av läsprocessen. Barnen försöker läsa själva och utifrån detta klassificeras deras läsprocessmodell. Barnens egna frågor hjälper oss att bedöma läsningens motivationella sida ur barnperspektiv och Piagets egna studier av

barnfrågor (Piaget, 1973, sid 147 ff) ger oss ett empiriskt »allmänt» jämförelsematerial (ett klassifikationssystem för barns olika frågetyper och deras utveckling över ålder) som kan fungera som inspirationskälla till vårt eget mer specifikt innehållsrelaterade kategorisystem.

7.2 BARNS SPONTANA FRÅGOR

De tre sätt som Piaget föreslår för att studera barns tänkande är observation, direkta frågor och insamling av barnens egna spontana frågor. Detta avsnitt behandlar barns spontana frågor och avslutas med de slutsatser vi drar för den egna studien när vi granskat Piagets intensivstudier av barns olika frågetyper inom »vårt» åldersintervall.

Piaget och hans medarbetare har följt barn under längre tidsperioder och systematiskt insamlat och upptecknat alla de frågor barnen ställt. De barn som ställde frågorna var i samma åldersgrupp som de barn vi studerat. I resultatkapitlet kan vi därför spegla våra empiriskt funna kategorier mot Piagets. Piaget formulerar följande regel för sin kliniska metod.

> When a particular group of explanations by children is to be investigated, the questions we shall ask them will be determined in matter and in form by spontaneous questions actually asked by children of the same age or younger. It is also important, before drawing conclusions from the results of an investigation, to seek corroboration in a study of the spontaneous questions of children. It can then be seen whether the notions ascribed to them do or do not correspond with the questions they themselves ask and the manner in which they ask them. (Piaget, 1977a, sid 16f)

Piaget har i sina undersökningar av barnens varför-frågor inte i första hand intresserat sig för innehållet i barnens frågor utan mer studerat de »logiska funktioner» som barnens frågor vittnat om. Han låter också frågornas tema (fysiska objekt, mänsklig aktivitet etc) utgöra den objektiva grunden för att klassificera varför-frågorna över olika huvudgrupper. Piaget urskiljer tre huvudgrupper av varför-frågor (Piaget, 1973, sid 149 ff).

- ☐ Varför-frågor som syftar till en kausal förklaring (i vid bemärkelse).
- ☐ Varför-frågor som syftar till en psykologisk motivation.
- ☐ Varför-frågor som syftar till en motivering.

Särskiljandet av dessa tre huvudgrupper frågor görs utifrån vilken företeelse som frågorna avser och inte utifrån vilket svar som barnet vill ha som ett resultat av sin fråga. Klassificeringen relateras därför direkt till följande respektive innehåll

- ☐ Kausal förklaring - Materiella objekt.
- ☐ Motivation - Psykologiska handlingar.
- ☐ Motivering - Regler och bruk, klassificering och samband mellan idéer.

Hos ett specialstuderat barn (Del) utgörs 50% av de insamlade varför-frågorna av *motivationsvarför*. Andelen kausala varför-frågor uppgick till 28% och andelen motiverings-varför till 20%. Frågorna insamlades då Del var i ålderna 6:3-7:1, dvs i samma ålder som de barn som ingick i vår undersökning. Piaget sammanfattar resultaten.

> ...Dels »varför» tycks härröra ur ett sökande efter motivation, en strävan att få reda på den »avsikt» som ligger bakom handlingarna och händelserna. Ur detta ursprung skulle sedan utveckla sig två grupper, en som bildas av de »varför» som siktar på en tolkning av verkligheten som resultatet av en avsikt, den andra bildad av dem som frågar efter de regler och bruk som ligger till grund för den. (op cit, sid 171)

Ur dessa två grupper utvecklar sig sedan den verkliga kausaliteten och den logiska motiveringen i egentlig bemärkelse. Dessa s k motivationsvarför föreligger således i tiden före de två andra typerna av varför-frågor och är de mest frekventa bland varför-frågorna hos ett barn i 7-årsåldern. I Dels fall minskar den relativa frekvensen av motivationsvarför-frågor under den studerade perioden samtidigt som de varför som kräver en kausal förklaring tar överhanden. Motivationsvarför-frågorna ersätts successivt av ett ökande antal frågor av typen: Vad är det? Hur? och Var? vilket avslöjar ett ökande intresse för företeelsernas, fenomenens följdverkningar eller mekanismer lika mycket som dess orsaker.

> (The child, vår anm.) begins by being interested in the »why» of things before he has any concern for the »how». In other words he starts from the implicit postulate that everything has some meaning in the order of things: everything is conceived according to a plan and this plan itself is regarded as contributory to the good of human beings. (Piaget, 1977a, sid 334 f)

Vi kan av dessa resultat få en bild av hur barnets uppmärksamhetsfokus förändras över ålder. De första varför-frågorna hävdar Piaget uppkommer i treårsåldern. Han menar att efter denna ålder

> ...skiljer barnet mellan verkligheten sådan den ter sig, omedelbar och förnimbar, och någonting som föregår händelserna och bildar ett underliggande skikt i alla företeelser. Detta något kan med en mycket allmän term betecknas som *avsikten*. (Piaget, 1973, sid 195)

I treårsåldern blir barnet medvetet om sakers och människors motstånd. Det föreligger för barnet en brist på överensstämmelse mellan önskningen och förverkligandet. Denna brist uppfattas av barnet som ett avsiktligt motstånd från människorna och tingen. Varför-frågorna utvecklas då ur bristen på överensstämmelse mellan önskat och förverkligat. Senare i barnets utveckling (7-8 års åldern) följer sucessivt frågor rörande kausala förklaringar och logiska motiveringar.

För att man skall kunna ge en strikt kausal förklaring till ett fenomen krävs en anpassning till den yttre världen, en strävan till objektivering eller avpersonalisering i tänkandet. Egocentreringen som ställer jaget i centrum hindrar denna avpersonalisering och följaktligen har barnet i sitt tänkande svårt att frigöra sig från att det i allting finns antingen »välvilliga eller fientliga avsikter».

Piaget säger också att i den »logiska motiveringen» blir tänkandet medvetet om sitt oberoende, sina misstag och sina konventioner. Tankeförmågan söker motivera sina egna omdömen. Egocentreringen ses som ett hinder för att jämföra barnets egna förklaringar och föreställningar med andras, endast »...vanan vid diskussion och ett socialt liv leder till logik» (op cit, sid 198).

Av Piagets resultat kan vi ana en brytningstid för barnet i åldrarna kring skolstarten. Barnets uppmärksamhetsfokus ligger i första hand på att förstå avsikten med företeelser. Samtidigt medverkar egocentreringens avtagande till en ökad möjlighet att objektivera världen. Barnet är inte längre bundet till sin egen konstruerade värld där allting kan förstås utifrån en av barnet skapad intern mening. Världen kan nu förtingligas och därmed hanteras, vridas på och reflekteras kring. Man börjar även att kunna reflektera över sina egna tankar, värdera och förändra dem vilket kan sättas i samband med möjligheten till en gryende *språklig medvetenhet*. Medvetenheten kommer dock inte av sig själv, utan är beroende av faktorer runt barnet. Det är barnets anpassning till omvärlden och de möjligheter och krav som miljön ger och ställer på barnet som är avgörande för denna utveckling.

Piaget har i en senare bok »The Grasp of Consciousness» (1977b) ytterligare utvecklat tankar kring hur medvetenheten *(cognizance)* uppstår samt hur barnets uppmärksamhet förändras från en inriktning på avsikt till ett intresse för fenomenets inre strukturer. Han bygger sitt resonemang på Claparèdes tankar från 1917 som innebär att barn är mer medvetna om skillnader än om likheter. Piaget drar av detta slutsatsen att barnets medvetenhet utvecklas som ett resultat av en »missanpassning» till omvärlden. »Cognizance would thus appear as a direct consequence of a failure to adapt and would be useless as soon as the functioning (here the generalizations based on similarities) adapts itself normally» (Piaget, 1977b, sid 333).

Piaget redovisar en serie försök vilkas resultat får honom att komplettera bilden av medvetenhetens utveckling:

> As has been shown in this book, cognizance is always triggered by the fact that automatic regulations (through partially negative or positive corrections by already active means) are no longer sufficient. New means must therefore be sought through a more active adjustment; this constitutes the source of thought-out choices, which presupposes consciousness. There is indeed the important factor of nonadaptation, but the actual (active or automatic) process of readaptation is of equal importance. (Piaget, 1977b, sid 333)

Piaget menar således att individens *egen aktivitet* gentemot företeelsen, fenomenet eller objektet utgör en viktig förutsättning för medvetenhetsskapandet. Han ser denna process som en rörelse från »mål och resultat» till fenomenets inre strukturer, beskrivet med hans egen terminologi från periferi till centrum.

> Thus cognizance, starting from the periphery (goals and results) moves in the direction of the central regions of the action in order to reach its internal mechanism: recognition of the means employed, reasons for their selection or their modification en route, and the like. (op cit, sid 334)

Medvetenheten om de inre aspekterna överskuggas i ett tidigt utvecklingsstadium av barnets inriktning på avsikt för att i slutfasen koncentreras till interaktionen mellan *subjektet* (barnet) och *objektet* (fenomenet).

Utifrån ovan förda diskussion och utifrån Piagets studier av barns spontana frågor kan vi dra följande tre slutsatser:

Den första gäller rimligheten av att ställa våra två huvudfrågor till barnen. Barn i 5-8 årsåldern uppmärksammar i första hand *avsikten* med fenomen men visar också intresse för frågor om Hur?, Vad är det? etc. Våra frågor torde då av barnen uppfattas som rimliga.

Den andra gäller ordningen mellan våra två huvudfrågor. Barnets inriktning på avsikt gör att varför-frågan blir lättare att besvara. Den kan besvaras tidigare och är mer »naturlig» för barnen. Donaldson (1980) har bl a riktat kritik mot Piagets egocentrismbegrepp just utifrån att barnet tidigt klarar av de decentreringsproblem där barnet kan koppla uppgiften till sig själv och få en känsla av att den är *meningsfull*. Detta borde få till resultat att barnet lättare förstår läsningens kommunikativa aspekt än dess abstrakt formella konstruktion. *Intentionaliteten* hos skriftspråket, dvs att det tjänar syftet att förmedla budskap och att det finns en författare bakom det som skrivs, blir med denna inriktning primär att förstå för barnet. Medvetenheten om skriftspråkets funktion föregår således formmedvetenheten. Av denna anledning ställdes därför *varför* -frågan före *hur* -frågan i våra egna intervjuer. Resultatredovisningen presenteras även i överensstämmelse med denna turordning.

Den tredje slutsatsen följer av de föregående. Skriftspråkets abstrakt formella uppbyggnad kräver en annan typ av decentrering än skriftspråkets kommunikativa funktion. Uppbyggnaden av systemet saknar all slags mening för barnet även om barn ibland gör tappra försök att förstå det skriftspråkliga systemet genom att ge det en egen innebörd. En sexårig dotter exemplifierar detta då hon beskriver hur hon gör när hon läser. På frågan om vilken bokstav man skall börja med pekade hon på första bokstaven i ordet och sa: »...man börjar på denna, och när man tittar på den börjar den snurra för att tala om att 'här är jag'».

För att förstå systemet måste skriftspråket förtingligas, objektiveras för att barnet genom denna distansering skall kunna se skriftspråkets uppbyggnad inte utifrån sin egen utgångspunkt utan från skriftspråkets eget perspektiv. Denna förståelse av skriftspråkets tekniska uppbyggnad som i lingvistisk terminologi kan kallas *språklig formmedvetenhet* sker som ett resultat av barnets *aktivitet* i relation till läsning vilket bl a sker vid formell läsförberedelse och läsinlärning (se diskussion i avsnittet »En språkvetenskaplig precisering»).

Formmedvetenheten kräver mer än funktionsmedvetenheten av barnet och i intervjuerna måste vi beakta dessa barnens större svårigheter genom att på olika sätt söka information utöver direkta frågor. Genom att observera hur barnen gör när de försöker läsa, lär någon läsa, ritar läsning, visar läsning och studerar andras läsning utökas underlaget för bedömningar av hur barnen uppfattar läsnings formsida.

8 UNDERSÖKNINGENS SYFTE OCH UPPLÄGGNING

Studiens innehåll och metodiska uppläggning har arbetats fram genom kontakter med institutionens för pedagogik fenomenografiska forskargrupp, där man inom projektet INlärning och OMvärldsuppfattning utarbetat den teoretiska och forskningsmetodiska referensram som vi anslutit oss till. Idén till studien föddes som ett resultat av detta forskningsperspektiv kombinerat med våra »läsinnehållsliga» kontakter med lärare i fortbildning på institutionens olika grundutbildningskurser i pedagogik.

Syftet med undersökningen är att med hjälp av *fenomenografisk metod* beskriva förskolebarns uppfattningar av läsningens *funktion* och *form* samt att beskriva hur dessa uppfattningar förändrats efter ett års skolgång. Avsikten är också att genom en integration av de två fenomenaspekterna beskriva läsningens poäng *(vad* läsning uppfattas vara) i form av *skriftspråklig medvetenhet* hos förskolebarn samt att undersöka denna medvetenhets samvariation med läsframgång under första året i skolan.

Under våren 1981 (februari-maj) gjordes datainsamlingen i förskolan som inleddes med 9 provintervjuer. Dessa halvtimmeslånga intervjuer spelades in på band och skrevs ut ordagrannt. Erfarenheterna från provintervjuerna ledde till vissa korrigeringar som redovisas när vi presenterar intervjuernas uppläggning och innehåll.

Den omarbetade intervjustrukturen användes därefter till att intervjua 80 barn i sex hel- och deltidsförskolor i Göteborg. 61 barn (27 flickor och 34 pojkar) var blivande skolstartare, dvs de fyllde 7 år under 1981, medan de övriga 19 (7 flickor och 12 pojkar) fyllde 6 under samma år.

Med 53 av de 61 »skolstartarna» (24 flickor och 29 pojkar) gjordes i maj-juni 1982 då barnen gått i skolan ett år en andra intervju kompletterad med läsdiagnoser av konventionellt slag (avläsningsförmåga, ord- och läsförståelsetest). Under läsåret 1981/1982 intervjuades också 10 av »skolstartarna» i två åk 1-klasser vid tre tillfällen (oktober, december och april).

Vår undersökningsgrupp är hämtad ur samtliga fyra förskoledistrikt i Göteborgs kommun. Barn, föräldrar, pedagoger och förvaltningar gav sina godkännanden och endast i två fall (av samtliga »intervjubara» barn) ville inte föräldrarna låta sina barn delta i studien. Den geografiska spridningen inom kommunen, gör att vi i undersökningsgruppen har barn med olika hembakgrund. I förhandsinformationen betonades att vi inte skulle ställa fågor om hemmiljö eller andra bakgrundsvariabler utan att våra frågor skulle koncentreras till temat barns syn på läsning.

8.1 UPPLÄGGNING OCH GENOMFÖRANDE AV FÖRSKOLESTUDIEN

Förskolestudien koncentrerades till att undersöka förskolebarns uppfattningar av läsning vilket betydde att vi valde samtliga (icke sjuka) barn i de 11 barngrupperna (i de flesta fallen förskolans deltidsgrupper) till försökspersoner. Samtalen med barnen kretsade kring huvudfrågeställningarna läsningens funktion och form vilka konkretiserades genom frågorna:

- ☐ VARFÖR skall man kunna läsa?
- ☐ HUR gör man när man läser?

Då vi var intresserade av att få en fördjupad insikt i barnens tankar ställdes ett stort antal frågor som kretsade kring de båda huvudfrågorna.

Intervjuerna genomfördes i förskolan på en plats där intervjuare och barn kunde samtala ostört. Samtliga intervjuer genomfördes av författarna. Vi försökte introducera oss på ett så naturligt sätt som möjligt genom att delta i den reguljära verksamheten. När vi läst sagor, ritat, spelat spel, sparkat fotboll, byggt hus i lekrummet, ätit fruktsallad osv påbörjade vi våra intervjuer vilket vanligtvis skedde under andra dagen på respektive ställe.

Alla farhågor om att det skulle bli svårt att få kontakt med barnen för att de skulle vara blyga eller reserverade inför oss, intervjusituation eller ämne visade sig vara helt ogrundade. Snarare blev vårt problem det omvända. Hur skulle vi på ett riktigt sätt (ur forskningssynvinkel) kanalisera beredvilligheten och viljan att prata med oss om läsning. Vår lösning på detta problem blev att vi beslutade oss för att delta i barnens vanliga verksamhet så länge att den första uppståndelsen över de två gästerna hade avklingat. Inför varje intervju ålade vi oss dessutom som krav att vi skulle ha etablerat lite prat- och lekrelationer med varje barn innan lässamtalen påbörjades.

Intervjuerna blev drygt halvtimmeslånga intensiva samtal med barnen kring undersökningens huvudfrågor (intervjustrukturen beskrivs utförligt i ett senare avsnitt). Intervjuerna spelades in på band och skrevs därefter ut ordagrannt. De utskrivna förskoleintervjuerna består av drygt 500 maskinskrivna A4-sidor inklusive teckningar och andra »alster» som barnen producerade under intervjuerna. När datamaterialet skrivits ut avlyssnades intervjuerna och korrigerades så långt möjligt för avlyssningsfel. En genomlyssning företogs också under analysarbetet för att bedöma hur barnen läste dvs vilken teknik de använde och hur framgångsrik läsningen var. Efter det att

intervjuerna genomförts fotograferades barnen för att vi vid intervjuanalyserna lättare skulle minnas »våra» barn.

8.2 UPPLÄGGNING OCH GENOMFÖRANDE AV SKOLSTUDIEN

Av de 61 skolstartarna som intervjuades vid förskoletidens slut gjorde vi uppföljningssamtal med 53 barn i slutet av åk 1. De 8 barn vi ej nådde hade flyttat från kommunen. Intervjuer och läsdiagnoser genomfördes ute på de olika skolenheterna runt om i Göteborg. Barnen från de 6 deltagande förskolorna hade delats upp på 9 olika skolor och i 11 skolklasser.

Intervjuerna gjordes under skoldagen och barnen lämnade den ordinarie undervisningen för att gå till intervjun som ägde rum i mindre lokaler, grupprum och materielrum i anslutning till klassrummet. Intervjuerna spelades som tidigare in på band.

Lässamtalet inleddes med läsdiagnoserna som gjordes enligt de rutiner som angavs i de använda testen (Lindahls H4-test på avläsningsförmåga och Vårtestet 1 läs- och skrivprov för åk 1, som mäter ord- och läsförståelse). Intervjuinnehållet var det samma som i förskoleintervjuerna men frågorna var mer klart strukturerade och preciserade vilket gjorde att intervjudelen av lässamtalen i skolan blev kortare, ca 15-20 minuter mot 30-40 minuter i förskolan. Barnens bekanthet med frågeställningarna bidrog också till att förkorta lässamtalen i skolan. Då barnet av intervjuaren hämtades från klassrummet uppmanades det att ta med sig sin läsebok. Under intervjun ombads barnet läsa högt ur stycket närmast efter det sist genomgångna stycket i läseboken.

Även skolintervjuerna skrevs ut, avlyssnades och korrigerades för avlyssningsfel. Väsentligt att påpeka är att inget analysarbete genomfördes mellan de två undersökningstillfällena. Avsikten med detta förfarande var att tillförsäkra så stor öppenhet som möjligt även i den andra intervjuomgången.

De intervjuer som gjordes med 10 av barnen under tre tillfällen i åk 1 var relativt korta samtal kring läsningens *varför* och *hur*. Dessa samtal redovisas inte separat utan har tillsammans med våra skolbesök tjänat som bakgrund vid analyserna av skolbarnens svar.

Undersökningen omfattar barn från 5 till 8 år (dvs barn som är ett år yngre än deltidsförskoleåldern till barn som gått första året i skolan). Uppföljningen genomförs på de barn som befinner sig strax före skolstart till samma barn i slutet av åk 1. De

mindre barnen (5-åringarna) bildar en grupp på 19 individer som blir fristående i förhållande till uppföljningsstudien. Denna grupp tas med för att vi vill studera hur uppfattningarna av läsning ser ut innan skolstarten ännu blivit helt aktuell för barnen. Gruppen blir intressant också i ett internationellt perspektiv eftersom skolstarten sker vid 5 år i några av de länder varifrån vi refererar undersökningsresultat.

9 DATAINSAMLING: FRÅGESTÄLLNINGAR OCH INTERVJUSTRUKTUR

Ovan har redovisats undersökningsgruppens sammansättning och hur studien genomfördes. Vi övergår nu till att närmare presentera innehåll och struktur i de två intervjustudierna (de frågor som använts vid intervjuerna har förtecknats i appendix B). Vi börjar redogörelsen med förskoleintervjun.

9.1 FÖRSKOLEINTERVJUNS INNEHÅLL OCH UPPLÄGGNING

Lässamtalen i förskolan introducerades genom att vi framhöll för barnen att vårt intresse för deras synpunkter motiverades av att vuxna inte visste så mycket om hur barn tänker och resonerar om läsning. Vår avsikt var att visa att vi behövde barnens *hjälp* för att bättre förstå hur barn tänker.

Intervjun är upplagd så att vi förutsätter att läsning är en viktig aktivitet. Detta visar sig dels genom våra omsorgsfulla samtal och dels genom att vi antar att den »allmänna» värderingen av läsning är positiv. Öppningsfrågan avspeglar vår bedömning av läsning genom sin formulering, »Är det bra att kunna läsa?» Intervjuns inledning syftar till att tillförsäkra en initial öppenhet inom en »positiv värderingsram». Eventuella tveksamheter hos barnen om läsningens positiva kvalitéer avges därför mot vår egen konsekventa läsattityd.

Efter den inledande frågan kommer uppföljningsfrågan, »Varför är det bra/inte bra att kunna läsa?». Barnen frågas därefter om egen och andras läsförmåga, »Kan du läsa?», »Kan några av de andra barnen i gruppen läsa?». Härefter följer frågor om, »Hur gör du/man när du/man läser?». Vi frågar således först om motiven för läsning (läsningens *varför* eller läsningens funktion) och därefter om läsaktens innehåll (läsningens *hur* eller läsningens form). Motivet för detta redovisas i avhandlingens utvecklingspsykologiska delar. Förutom huvudfrågeställningarna fanns andra centrala frågor om läsning, »Hur gör du/man när du/man lär sig läsa?», »När lär man sig läsa?».

Avsikten med denna allmänna inledning är att med hjälp av så enkla och »raka» frågor som möjligt få barnens *spontana svar* på våra huvudfrågeställningar kring läsningens varför och hur.

Frågorna ställs så att vi i största möjliga utsträckning får barnen att berätta fritt kring studiens grundfrågor. I detta eftersträvade fria samtal kommer frågorna att formuleras om och ställas i olika ordning beroende på barn och situation. Vi använde en checklista för att kontrollera att våra olika frågeområden täcktes av i samtalet.

Frågornas karaktär, de är svåra och ovana för barnen, gör att det blir frestande att svara »vet inte», »kan inte» osv. För att undvika sådana svar försökte vi avhålla oss från att säga, »vill du..., kan du..., tycker du...» som mjuka introduktioner till de svåra frågorna. Mjuka inledningar i frågorna tas begärligt emot av barnen och leder till svar »enligt minsta möjliga ansträngningens lag». Informationen blir då knapphändig och oftast av typen »vet inte», korta ja eller nej-svar, tystnad osv. Våra frågor *förutsatte* istället att barnet kunde svara och att barnets svar var viktigt även om det var trevande och oprecist. Genom frågor av följande slag sökte vi uppmuntra sådana svar att komma till uttryck: »Berätta om..., Hur gör du..., Varför är...?»

Trots att frågorna är direkta kan detta sätt att förutsätta svar från barnen göra att barnen svarar utöver sin förmåga. Denna felkälla som följer av frågetypen kan hållas under kontroll genom att intervjustrukturen innehåller upprepningar av huvudfrågorna med olika formuleringar och infallsvinklar. Konsistenta svarsmönster avspeglar att svaret är genuint och inte enbart ett resultat av barnets försök att tillfredställa uppfordrande intervjuares frågor. Frågorna uppmuntrar till genuina svar och betonar barnens egna funderingar. Stöd för att ställa frågor av den här typen ges av Harste (1980).

Efter det inledande samtalet om läsning följer ett moment där intervjuare och/eller barn läser ur någon bok hämtad från bokförrådet på dagis/lekis. Barnet väljer bok och intervjuaren eller barnet läser ett stycke för att så småningom fråga, »Hur gjorde jag/du nu när jag/du läste?». Huvudfrågorna upprepades igen utifrån den genomlästa texten.

Barnets begreppsförståelse och syn på läsaktens innehåll studerades genom frågor om vad(var) man läser (texten, orden, bokstäverna, siffrorna, bilderna) och vad läsaren gör när han läser. Intervjustrukturens allmänna del övergår härefter i en alltmer styrd fas där en hypotetisk situation bildar utgångspunkten för frågor om läsning. Intervjuaren målar upp en situation där barnet skall söka kontakt med någon person (t ex anförvant), som rest bort eller bor på annan ort, för att meddela något viktigt och roligt som hänt på lekis/dagis. Avsikten är att se vilka kommunikationskanaler som barnet föreslår. Utifrån en »naturlig» situation får intervjuaren möjlighet att diskutera barnets olika förslag på att lösa ett sådant kommunikationsproblem. Barnets förståelse för denna typ av hypotetiska situationer visade sig i förstudierna vara

god. Intervjuarens roll blir den »problematiserandes» och betyder att barnets förslag konfronteras med olika svårigheter som intervjuaren kan se t ex när barnet föreslår att, »Man reser till sin mormor i Borås och berättar».

Läsningen och skrivningen konkretiseras därefter ytterligare genom att vi använder ett bokstavspussel av träklossar. Bokstäverna är tagna ur de sk Letraset-serierna och har beteckningen »Gill extra bold (72 pt)». På baksidan av klossarna finns olika bilder som används för att jämföra bild och text samt för att inspirera barnens skrivförsök under lässamtalet. Barnets uppfattning av relationen mellan avbildat objekt, bild och motsvarande textrepresentation kan studeras genom att med barnet utreda likheter/olikheter och fördelar/nackdelar med respektive representationsform t ex. »vad är det för skillnad mellan kattbilden och ordet/texten katt?». Bokstavspusslet ger också möjligheter att studera några av läskonventionerna (skrivriktning, urskiljande av bokstäver och ord, alfabetets uppbyggnad och grundidé, likheter och skillnader mellan siffror och bokstäver).

Intervjun avslutas med »spekulativa och suggererande» frågor om läsning. »Hur har alfabetet kommit till?», »Hur skulle det vara om ingen på hela jorden kunde läsa?», »Kan bokstäver ta slut?», »Hur har läsning och skrivning kommit till?». De avslutande frågornas suggestiva karaktär gör dem mer svårtolkade än de övriga. Valet av dessa frågor och placeringen av dem är medvetet gjord och syftar till att få information för att verifiera eller motsäga tidigare avgivna svar. Vi vill studera i vad mån och på vilket sätt barnens svar på läsintervjuernas huvudfrågor påverkas av frågeformuleringarna.

Intervjun avrundas med att vi tillsammans lyssnar på en bit av inspelningen och vi tackar barnet för de svar vi fått på våra frågor.

Om vi sammanfattar läsintervjun kommer den att beskriva en utveckling från allmänna icke styrande frågor och situationer till avgränsningar i form av texter (barnens valda sagor) och material (klossar med bokstäver och bilder). Härefter följer en hypotetisk situation (att sätta sig i kontakt med en anförvant på annan ort) och intervjun avslutas med några suggestiva kontrollfrågor (»om ingen på hela jorden kunde läsa»). Intervjun är också upplagd så att vi kan avgöra hur barnet läser (den iakttagbara läshandlingen) samt som en följd av detta hur långt barnet kommit i sin läsutveckling. Vi studerar barnens uppfattningar av lästerminologin och läsningens funktion och form. Vi behandlar ej läsmiljö i hemmet, sociala förhållanden eller allmän begåvning.

Avslutningsvis vill vi understryka att i intervjuns systematiska struktur ingår en betydande variation av hur de olika huvudfrågorna ställs. Frågorna formuleras på en hel rad olika sätt såväl inom samma intervju som mellan intervjuerna. Avvägningen mellan bundenhet och frihet i en intervju med läsning som frågeområde för barn i åldersspannet 4-7 år har diskuterats av Reid (1966). Hennes erfarenheter tillsammans

med våra egna från de olika förstuderna bildar grund till den föreslagna intervjuuppläggningen. Variationen av grundfrågorna redovisas i anslutning till resultatpresentationen och utnyttjas för att belysa barnsvarens stabilitet under en intervjusession.

9.2 METODISKA ÖVERVÄGANDEN KRING FÖRSKOLEINTERVJUN

Målet för studien är som tidigare framhållits att ta reda på barnens spontana uppfattningar av våra huvudfrågor. Spontaniteten riskerar att försvinna i det ögonblick intervjuaren träder in i barnets liv. I de överväganden som gjordes innan vi slutgiltigt bestämde oss för den tidigare beskrivna intervjustrukturen prövade vi även datainsamling med hjälp av en bandspelarutrustning med trådlös mikrofon.

Användningen av den trådlösa mikrofonen ingick i en strategi där vi som deltagande observatör skulle vara med barnen i den ordinarie verksamheten på heltids- och deltidsförskolorna. Vi hade den tuschpenneliknande mikrofonen hängande om halsen under några dagar då vi gick omkring som »deltagande bandspelare». Vi kunde röra oss fritt och spela in *spontana samtal* om läsning genom att trådlöst starta en bandspelare i ett angränsande rum. Redan efter några dagars utprovning fick tyvärr idén falla på grund av den tid det skulle ta att få tag i de fåtaliga och i tiden spridda men så hett eftersträvade spontana fragmenten från barnens naturliga samtal om läsning. Utan att döma ut insamlingsförfarandet som ett hugskott vill vi nog ändå förorda att en sådan studie tar sikte på att följa en liten grupp barn över en längre period för att få bearbetningsbara data och göra metoden rättvisa.

Efter att också ha prövat ett relativt ostrukturerat sätt att samla in intervjuinformation i undersökningens pilotstudie fattades beslut om att använda den ovan presenterade intervjustrukturen.

De krav som ställs på en intervju som syftar till insamling av barns spontana uppfattningar av ett fenomen innebär en noggrann avvägning mellan »öppenhet och bundenhet». Öppenheten i intervjun fordras för att barnet skall kunna berätta fritt utan styrning om hur det ser på eller uppfattar det undersökta fenomenet. I öppenheten ingår som ett krav att intervjuaren på alla tillgängliga sätt måste följa barnets tankegångar tills han tror sig förstå hur barnet tänker. På så sätt skapar öppenheten paradoxalt nog en mycket enträgen, i vissa fall rent påträngande intervjuare. Bundenheten tillförsäkrar intervjuaren en systematik som är nödvändig för den efterföljande intervjuanalysen. Systematiken måste också ingå för att klargöra frågornas innebörd för barnet. En kunnig intervjuare som hävdar sin egen intervjus maximala öppenhet kan åstadkomma en samtalssituation som är maximalt öppen endast på den vuxnes

villkor men samtidigt kravfylld ur barnets synvinkel. Ett sätt att hantera detta, förutom känslighet för intervjuoffrets reaktioner, är att ha en utarbetad uppläggning av intervjun.

I vår intervjustruktur införs sucessivt information genom material och handlingar som alltmer fokuserar läsning på det sätt som initierade vuxna betraktar fenomenet. Kravnivån tenderar således att öka under intervjuns gång. Den initiala fasen i intervjun och barnets förhållningssätt där avspeglar mer genuina inställningar kring fenomen och intervjusituation vilket gör att analysen utnyttjar de »första svaren» på frågor om läsningens funktion i ett speciellt syfte. Intervjusituationen kommer alltmer under intervjuns gång att likna ett struktuerat samtal där vi också finner inslag av testliknande uppgifter.

I varje steg där information tillförs kommer undersökningens huvudfrågor att upprepas vilket gör att svarens förändring under intervjustrukturens inflytande låter sig studeras. Svarens förändring/stabilitet kan på så sätt ge underlag för bedömningar av den tillförlitlighet som kan tillskrivas barnens utsagor. I intervjun har vi även ställt »svåra» och »direkta» frågor till barnen och på så sätt förutsatt att barnen har kapacitet att svara. Beslutet fattades med bl a Harste (1980) som stöd. Riskerna med att göra så är att vi ställer frågor som barnet egentligen inte kan besvara. Piaget (1973) och Hughes och Grieve (1980) beskriver hur barn svarar på för svåra frågor eller frågor med bizarr karaktär (t ex »Is red whiter than yellow?»). Frågorna besvaras trots sin svårighetsgrad eller sitt omöjliga innehåll och utan att barnet fäller några anmärkningar över frågorna i sig. Som en konsekvens av svåra frågor kommer barnen att hitta på svar och känna sig pressade. De påhittade svaren följer ofta av barnets benägenhet att göra om ställda (svåra) frågor till mer »naturliga» (Donaldson 1980). Vår möjlighet att kontrollera att barnsvaren inte hamnar bland dessa invalida svar är att vi kan granska hur svaren utvecklas i intervjuns inbyggda »upprepningsmönster».

Frågornas mängd och ämnets svårgripbarhet för en del både icke läskunniga och läskunniga gör att kravnivån för en del barn ökar ju längre in i intervjun vi kommer. Signalerna som barnen ger på ökande krav är osäkerhet och en tilltagande tystnad. En intervju av det slag vi utför måste bli pressande för en del barn. Enda möjligheten för intervjuaren är då att uppmuntra, mildra och avbryta för enklare och roligare aktiviteter. När det börjar bli för svårt eller tråkigt kommer små försynta påpekanden om att »nu måste jag nog kissa», »undrar vad dom gör där ute», »snart är det nog fruktstund» eller genom att barnet börjar berätta om saker som ligger utanför intervjuinnehållet.

9.3 SKOLINTERVJUNS INNEHÅLL OCH UPPLÄGGNING

Som tidigare omnämnts bestod skolintervjun av tre delar. Den inleddes med läsdiagnoser av läshastighet, ord- och läsförståelse. Därefter följde en öppen intervjusituation där de två huvudfrågorna *varför* och *hur* dominerade. Under intervjun ombads också barnet läsa ett stycke ur sin läsebok. Skolintervjun var »hårdare strukturerad» än förskoleintervjun vilket bl a berodde på det inledande diagnosavsnittet. Frågeställningarna blev också »mer preciserade» vilket var ett resultat av barnens påbörjade och pågående läsinlärning och att vi intervjuat barnen med samma frågor i förskolan. Skolbarnens svar var mer precisa, kom snabbare och vid något tillfälle påpekade barnet att »det frågade du ju om förra gången också».

Intervjuavsnittet bestod av samma frågor som ställts i förskoleintervjun med en betoning av varför och hur frågan. Även frågor kring »Hur lär man sig läsa?», »När skall man lära sig läsa?» och de s k hypotetiska frågorna av typen »Om ingen i hela världen kunde läsa vad skulle hända då?» ställdes.

Varför- och hur-frågorna följdes upp med olika »hjälpfrågor» där vi bad barnet i en tänkt situation motivera för ett yngre barn (förskolebarn) varför man skulle lära sig läsa. Hur-frågan nyanserades genom att vi bad barnet förklara för ett litet barn hur man gör när man läser. Vi frågade också hur man skulle undervisa ett mindre barn i läsning.

Liksom i förskoleintervjuerna lät vi barnen skatta sin egen läsförmåga, »Hur tycker du att du läser?» Vi var också intresserade av barnets kvalitetsuppfattning vad gällde läsning och frågade: »Känner du någon som läser bra?» »Hur läser han/hon?»

I intervjun fanns också frågor kring barnets attityder till och användning av läsning; »Tycker du det är roligt att läsa?», »Vad är roligast att läsa?», »Vilken var den senaste boken du läste?», »Hur många böcker tror du att du har läst?».

Vi prövade också frågan »Vad är läsning?». Denna fråga som direkt tar upp läsning som fenomen var inspirerad av Johns undersökningar där frågan (What is reading?) ställdes till ett stort antal amerikanska barn och ungdomar i åk 1 till 8 (Johns, 1980).

Under intervjun ställdes också frågor om preferenser för »renodlade» textböcker jämfört med bilderböcker och om barnet föredrog att läsa själv jämfört med att andra läste för barnet.

Barnet ombads också läsa ett stycke ur sin medhavda läsebok. Vi frågade vilket stycke som just nu var aktuellt i skolan och bad sedan barnet att läsa en bit ur påföljande obearbetade läsesstycke. Detta för att få en uppfattning av barnets läsförmåga men också för att ge ett underlag för samtalen kring läsningens form. Av de 53 intervjuade åk 1 barnen hade 49 barn samma läromedel (Elementär Läs- och SkrivInlärning, ELSI) i sin läsundervisning. De 4 övriga barnen undervisades enligt deras lärare med en »LTG-liknande» metod.

På samma sätt som under förskoleintervjun försökte vi anpassa oss till barn och situation vilket gjorde att ordningen mellan frågorna och sättet att ställa dem berodde av vad som hände under intervjun och vilka svar vi fick. En genomgående strävan hos intervjuaren var att ha en öppen attityd till barnets tänkande kring läsning och att inte ge upp en fråga förrän man nått klarhet i hur barnet tänkte. För att tillförsäkra oss denna öppenhet och »fördomsfrihet» gjordes inga analyser under perioden mellan de båda datainsamlingstillfällena.

Läsdiagnoserna utfördes med hjälp av Lindahls läsprov H4/H5 samt med Vårtestet 1. Lindahls läsprov H4/H5 avser att pröva »mekanisk avläsning vid högläsning» och är ett snabbhetsprov där barnet under 1 minut från en lista med ord (kallad H4 eller H5) ordnade i svårighetsgrad skall läsa så många ord som möjligt. Efter att barnet sett en övningslista (H1) och prövat att läsa några ord för att få klart för sig hur testet går till säger övningsledaren: »Läs det här högt för mig så fort och bra du kan» och ger barnet listan med ord (i vårt fall H4-listan). Vi lät barnet läsa så många ord det ville och/eller kunde och antecknade sedan hur många som klarats av under den stipulerade minuten. Tidtagningen kunde på detta sätt ske utan att den uppmärksammades av barnet. Testet normerades för åk 1 i maj 1963 då gränsvärden för »misstänkt svaghet i läsfärdighet (högläsning av ord)» angavs till <26 och <29 rätt avlästa ord på en minut för pojkar respektive flickor. Reliabiliteten har bestämts genom att korrelera H4 med H5 bjudna efter varandra och uppgår till .96.

Vårtestet 1, Läs- och skrivprov för årskurs 1 (Psykologiförlaget) består av 4 deltest som behandlar bokstavskunskap, tyst avläsning: ordförståelse, tyst avläsning: läsförståelse samt en diktamen. Testet kan adminstreras både som grupp- och individualtest. Vårtestet är avsett att användas i slutet av åk 1 och skall (enligt manualen) »tjäna som underlag för diagnosticering av läs- och skrivsvårigheter samt ligga till grund för individualisering av undervisningen inom klassens ram». Av de fyra deltesten har vi använt oss av ord- och läsförståelsetesten.

Ordförståelsetestet består av 30 uppgifter av flervalstyp. Barnet skall till en bild välja ut ett av fyra ord. Ex: till bilden av en tecknad ros skall barnet välja ett av de skrivna orden; mor, ros, ror eller os. Barnet instrueras att om det inte kan en uppgift fortsätta till nästa. Deltestet är tidsbegränsat till 4 minuter.

Läsförståelsetestet består av 26 uppgifter och skall »pröva elevens förmåga att förstå läst text». Barnet skall efter att det läst igenom ett kort stycke text (som består av en eller flera meningar) markera ett till stycket passande ord. Ex: Lena har en vit katt. Lenas katt är..... Barnet skall markera ett av följande ord: brun, vit, svart eller röd. Instruktionen till barnet är: »Det fattas ett ord där strecket är. Ordet som fattas, finns bland orden som står under meningen». Deltestet är tidsbegränsat till 5 minuter.

Gemensamt för bjudningen av de båda deltesten var att de inleddes med vardera två övningsuppgifter som intervjaren och barnet gemensamt utförde. Om barnet ville läsa uppgifterna högt tilläts detta. Tiden kontrollerades på samma sätt som vid H4-testet. Den »omärkliga» tidtagningen syftade till att inte alltför starkt betona testsituationen.

Vårtestet standardiserades i april 1967 då gränsvärden för de elever som särskilt bör observeras i årskurs 2 (stanine 3) och de som »bör komma i åtnjutande av stöd- eller klinikundervisning» (stanine 2) angavs. Läsförståelsetestet har en reliabilitetskoefficient beräknad med split- halfmetoden på .98 och de båda deltesten sammanslagna på .96. Validiteten på det totala vårtestet har beräknats som en rangkorrelation mellan resultatet på testen och lärarnas skattning av elevernas färdigheter i svenska på de 27% bästa och de 27% sämsta i varje klass. Man erhöll på så sätt en koefficient av .92. De båda deltesten har sinsemellan en produktmomentkorrelation på .70.

Även skolintervjun avslutades med att vi tillsammans med barnet lyssnade på ett stycke av det inspelade bandet.

9.4 METODISKA ÖVERVÄGANDEN KRING SKOLINTERVJUN

Avsikten med skolintervjun var att få material för att beskriva de uppfattningar av läsningens funktion och form som skolbarnen uppvisade efter att ha gått ett år i skolan. På så sätt kommer resultaten av skolintervjun att tillåta oss att göra jämförelser av både kvantitativ och kvalitativ art. Denna typ av jämförelse kommer att ge oss möjligheter att beskriva den påverkan som skolan innebär tillsammans med den »allmänna» utveckling och påverkan som sker på barnet under det år som förflyter mellan de två undersökningstillfällena. Undersökningens longitudinella uppläggning ger ett kvasiexperiment med åtföljande konsekvenser för resultattolkningen. Detta innebär i vårt fall en beskrivning av utvecklingen mellan de två datainsamlingstillfällena men utan kontrollmöjligheter för vad som kan ses som olika påverkanskällor. Ett experiment inbegriper olika slag av kontroller vilket vårt naturliga experiment av förklarliga skäl inte kan ha. Det är t ex orimligt att låta en grupp barn vänta med

skolgången ett år för att få jämförbarhet mellan skolbarn och icke skolbarn och på så sätt isolera skolmiljön och ta fram skolans unika betydelse i förhållande till allmän mognad hos barnen. Likaså är det mycket svårt att kunna variera läsundervisningsmetod och därmed lärare på ett sådant sätt att experimentet skulle kunna ge rimliga tolkningsmöjligheter. Den enda kontroll som vårt naturliga experiment består med är att den övervägande majoriteten av barnen använt samma läslära (endast 4 av de 53 barnen undervisades med annat läromedel). Att läromedlet är det samma garanterar naturligtvis inte annat än att just lästexterna och övningsuppgifterna varit de samma för barnen. Behandlingen av läsundervisningsmaterialet varierar givetvis beroende på barngrupp, hur undervisningen i klassen organiseras, undervisningsideologi hos läraren m m.

Vi har i avsnittet om uppfattningars beroende av kontexten diskuterat hur barnens svar är beroende av hur barnet tolkar intervjusituationen och vilka avsikter de ser i den. Ur intervjuteknisk och forskningsmetodisk synvinkel byggde vi i skolintervjun in kontroller för dessa s k *metakontrakt* i datainsamlingsförfarandet. Vi var intresserade av hur läsningens funktion och form uppfattades av barnen *i skolan* (där ca 80% av barnen lär sig läsa) och tydliggjorde därför skolmiljön på olika sätt. Avsikten var att definiera läsningen som *skolläsning*. Vi bad barnet ta med sig läseboken och läsa ett stycke under intervjun. Vi inledde skolintervjun med de tre lästesten som innehöll uppgifter med likartat innehåll och med samma utformning som de som fanns i barnets läse- och övningsbok. Genom att göra intervjuerna i skolan medverkade vi ytterligare till att klargöra skolkontexten för barnet.

Under skolintervjun prövades också den ovan nämnda *vad* -frågan. Metakognitiva frågor av vad-karaktär är svåra frågor vilket också visas av Pramling (1983, sid 89). Hon konstaterar att en direkt fråga till barn i »våra» åldersgrupper om »vad inlärning är» inte kan besvaras av barnen. I de fall som barnen svarade på vår vad-fråga behandlades läsningens funktion vilket också kunde förutsägas utifrån de resultat som redovisades i avsnittet om barnens spontana frågor.

10 TILLVÄGAGÅNGSSÄTT VID INTERVJUANALYSERNA

Datamaterialet består av förskole- och skolintervjuer som utförts av författarna. Intervjuerna är inspelade på kassettband och utskrivna ordagrannt. I efterhand har banden genomlyssnats när tveksamheter rått beträffande tolkningen av de utskrivna samtalen.

Intervjuanalysens mål var att finna de kvalitativt åtskilda beskrivningskategorier som bäst gestaltar barnens uppfattningar av läsningens funktion och form och som kan kommunicera denna gestaltning till läsaren. Förfaringssättet som getts namnet »kontextuell analys» beskrivs av Svensson och Theman (1983) på följande sätt:

> In aiming at descriptions of conceptions in the form of categories and in achieving this result by means of contextual analysis, a differentiation of the conceptions from the formulations in the interview is created. That this is done contextually means that it is not based on an algorithmic division, selection and combination of parts but on an interpretation of the meaning of parts in their context. (Svensson och Theman, 1983, sid 37)

Första steget i analysen bestod i att båda författarna gjorde av varandra oberoende tentativa kategoriseringar av *hur* -frågan. Vi sökte *kvalitativt åtskilda* läsprocessuppfattningar hos förskolebarnen. Här måste påpekas att vi med »kvalitativ» ej avser att vissa svar är bättre än andra. Innebörden i begreppet »kvalitativ», är att beskriva samtliga uppfattningar hos barnen på ett så fullödigt sätt som möjligt oavsett om vi anser dem vara »riktiga» eller »felaktiga», »bra» eller »dåliga».

Individerna var i detta skede underordnade kategorisystemen då vi i arbetet med kategoribeskrivningarna och uppbyggnaden av utfallsrummen utnyttjade uppfattningarna som inspirationskälla utan uttalad strävan att hänföra enskilda individer till de olika kategorierna. Begreppet utfallsrum används som en beteckning på det system av kvalitativt åtskilda kategorier som vid en viss tidpunkt och under specifika betingelser beskriver en grupps uppfattningar av ett visst fenomen.

På *varför* -frågan inleddes arbetet med att de båda författarna gick igenom de olika barnsvaren och gjorde kommentarer och anteckningar för de fortsatta bearbetningarna.

Tanken med en så pass omständlig procedur, som att arbeta fram två oberoende utfallsrum på hur-frågan och kommentera varje barnsvar på varför-frågan, var att vi härigenom kunde få en mer nyanserad bild av barnens olika uppfattningar och att båda författarna skulle bli bekanta med intervjuernas huvudfrågor. Det inledande analysarbetet övergick sedan till att huvudansvaret för de två frågorna delades så att Gösta Dahlgren kom att arbeta vidare med varför-frågan och Lars-Erik Olsson med hur-frågan.

Detta senare analyssteg innebar ett förnyat sökande efter de utfallsrum som bäst beskrev barnens uppfattningar. Utfallsrummens olika kategorier och underkategorier beskrevs tentativt. Arbetets utveckling bestod av att genom upprepad *läsning och reflektion* göra successiva innehållsliga och språkliga omformuleringar av beskrivningskategorierna. Analysarbetet innebar sålunda åtskilliga revideringar innan vi slutligen kunde nå fram till de här presenterade beskrivningarna och utfallsrummen.

Under analysarbetet försökte vi också finna stöd för olika tolkningars rimlighet genom att gå tillbaka och lyssna på de bandade intervjuerna. Verbala gester i form av tonfall och pausering gav värdefull information.

I denna senare fas visade det sig fruktbart att separera *verbala förklaringar* av läsprocessen från barnens observerade *läshandlingar* (distinktionen har en teoretisk grund i Piaget (1977b)). Att ha läshandlingarna som databas innebär att kategoriseringen grundar sig på observationer vid intervjutillfälle och intervjuavlyssning. Vi kunde på så sätt se om barnen betraktade bilderna snarare än texten vid sin läsning. Likaså kunde vi observera om barnet använde memoreringsstrategier för att läsa en känd bok. Barnens läsförsök kunde också kategoriseras i olika läsmodeller beroende på hur de faktiskt försökte bemästra ett förelagt textavsnitt (säga bokstävers namn eller ljud, att trevande söka efter bekanta ord och en begriplig mening etc). I resultatavsnittet redovisas vilka kategoriseringar som gjordes.

Åtskiljandet gav ej upphov till skilda utfallsrum i kvalitativ mening. Skillnaden visade sig i den kvantitativa fördelningen av antalet uppfattningar inom utfallsrummet.

Analyserna av skolintervjuerna hade samma fenomenografiska mål som förskoleintervjuerna med den skillnaden att vi som utgångsläge för analysarbetet hade de redan framtagna utfallsrummen för förskolebarnens uppfattningar. Ett av syftena med vår undersökning var att beskriva de uppfattningsförändringar som äger rum under det första skolåret. De redan utarbetade utfallsrummen blev våra referenspunkter mot vilka kvalitativa och kvantitativa förändringar kunde avläsas. Under analysarbetets gång visade det sig att beskrivningskategorierna från förskolan inte »täckte in» skoluppfattningarna. Nya kategorier och utvidgningar av tidigare kategorier fick arbetas fram.

Undersökningen syftar bl a till att undersöka hur det enskilda förskolebarnets uppfattning av läsningens poäng kan relateras till läsframgång i första klass. En följd av detta är att vi måste relatera uppfattningarna till de enskilda barnen. Detta kräver två preciseringar:

På Varför-frågan urskildes »individsignifikanta » svar från »övriga» med hänvisning till Piagets (1977a) och Vygotskys (1982) rekommendationer genom att välja det första »utförliga» svaret på frågan om läsningens varför. Härvid sattes det första svaret i relation till hela intervjun och kontroller gjordes huruvida svaret *tematiserats* genom barnens svar (om det fick stöd av andra uppfattningar eller om det motsades).

På Hur-frågan gjordes denna precisering som en hierarkisering och därmed värdering av de olika uppfattningskategorierna. Även här gjordes kontroller genom hela intervjun med avseende på hur barnens uppfattningar »stod sig» under intervjuns gång bl a efter genomläsning av ett stycke. (En ytterligare diskussion om dessa två preciseringar görs i avsnittet om »Läsningens vad - läsningens poäng - skriftspråklig medvetenhet»)

Förståelsen för vårt datamaterial kan beskrivas som en sucessiv känsla av att förstå »bättre och bättre». Materialet får liv och likheter och olikheter i barnsvaren drar upp allt tydligare skiljelinjer mellan de olika distinktioner som bildar underlag för utfallsrummens slutliga utseende. Kategoribeskrivningarna överensstämmer alltmer med den intutiva förståelse som finns och som hela tiden föregriper förmågan att uttrycka i tal och skrift vad man egentligen »vet».

En svårighet i arbetet är att hitta termer och innebörder som till andra kan kommunicera dessa ordlösa tankar. En term eller ett vanligt vardagligt ord kan i ett slag klargöra en grundläggande distinktion som finns i materialet. Arbetet med analyserna avslöjar gång på gång språkets oerhörda betydelse för förståelsen av data samtidigt som vi många gånger blivit besvikna på fackböcker, lexikon, ord- och synonymböcker för att de inte tillhandahåller lämpliga ord för vad vi vill ha sagt. När arbetet är avslutat kan man dock se de ordlösa perioderna som de faser som genererade de mest fruktbara och intressanta resultaten.

I analysarbetet finns hela tiden också risk för att göra triviala och etablerade kategoriseringar som knappast vidgar förståelsen för det studerade fenomenet. Trivialitet ersätter alltför lätt den utmanande och mycket obehagliga ordlösa kunskap som dyker upp under ett analysarbete. Larsson beskriver det fenomenografiska anlysarbetet på följande sätt.

> Processen innebär, att man låter sin förståelse av materialet fördjupas alltmer genom att låta reflektioner och material konfronteras mot varandra i en kamp mellan förnuftets strävan att tränga in svaren i allmängiltiga kategorier och det korrektiv som materialets fakta utgör mot förhastade slutsatser. (Larsson, 1983, sid 30)

RESULTAT

Redovisningen av undersökningsresultaten inleds med ett avsnitt som beskriver och diskuterar intervjusvarens avhängighet av den situation och det sammanhang vari intervjuerna gjordes, dvs barnsvarens kontextuella beroende.

Detta bildar bakgrund till nästa avsnitt som innehåller en presentation av hur förskolebarnen respektive skolbarnen uppfattar läsningens *funktion*. Avsnittet beskriver distinktionen mellan att se läsning som en möjlighet för egen del och läsningen som ett krav ställt av andra och avslutas med att behandla innebörden i att förstå läsningens funktion.

Härefter följer en redogörelse för hur barnen uppfattar läsinlärningens tekniska termer och hur barnen ser på relationen mellan text och bild.

Dessa båda avsnitt introducerar avsnittet om läsningens *form* - innehållet i läsprocessen. Presentationen består av beskrivningar av hur förskolebarnen och skolbarnen uppfattar läsningens hur. Beskrivningarna baseras dels på barnens verbala svar på våra frågor och dels på deras olika läsförsök. Huvuddistinktionerna beskriver hur barnen uppfattar läsprocessen som styrd av information utanför den »lästa» texten respektive i texten (i teknisk mening) samt som en process som inbegriper både läsare och text. Avslutningen beskriver innebörden i att förstå läsningens form.

Därefter följer ett integrerande avsnitt där resultaten från de två huvudkapitlen (funktion och form) sammanförs till ett kapitel som tar upp läsningens *vad* (läsningens poäng). Här behandlas innebörden i att vara skriftspråkligt medveten respektive skriftspråkligt omedveten. Denna analys tas som utgångspunkt för att se hur skriftspråklig medvetenhet i förskolan samvarierar med läsframgång i åk 1. Avslutningsvis diskuteras metodologiska synpunkter på studien.

11 SKOLKONTEXTEN I DE SKOLSTARTANDE FÖRSKOLEBARNENS SVAR

Utifrån den diskussion som tidigare förts kring uppfattningars kontextberoende blir det viktigt att granska den kontext (i vid mening) som kan påverka innehållet i barnens svar och deras sätt att agera i intervjusituationen.Barnens svar kan antas präglas av en nära förestående skolstart, läsningens knytning till skolgång och skolpliktsålder, den lärarroll som en intervjuare tenderar att få vid samtal om läsning, den fysiska intervjusituationen på förskola respektive skola samt den samhälleliga positiva värdering som läsning har.

Vid en granskning av de skolstartande förskolebarnens svar framträder uppfattningarnas relation till skolan. Barnen förlägger sina svar i en skolmässig kontext. Skolan företräder läsning med läraren som den exklusive läsutläraren. Intervjuaren utnämns av flera barn till lärare och dessa barn definierar intervjusituationen som en läsinlärningssituation. En flicka tror att hon inte får börja i skolan om hon inte genomför vår läsintervju. I några fall är det näst intill omöjligt att förklara för barnet att vi inte i första hand gör intervjun med anledning av skolstarten eller för att lära ut läskonsten utan för att få reda på barnets tankar kring läsning.

Att barnen i vår studie tolkar intervjusituationen på detta sätt beror naturligtvis på att de står inför skolsstarten vilket för dem har inneburit en massiv påverkan från omgivningen. Det verkar som om många vuxna inte kan prata med förskolebarn i de aktuella åldrarna utan att ta upp den förestående skolstarten då barnen skall lära sig läsa och räkna. Barnet formligen bombarderas av dessa sig varandra lika vuxna som alltid då de skall vara förekommande börjar prata om skolan. Detta »fenomen» drabbade även oss trots att vi var medvetna om och försökte undvika att själva aktivt ta upp skolstarten. Det verkar vara oerhört svårt att låta bli att komma in på »skoltemat» när man pratar med ett barn som står i begrepp att börja skolan.

Följande inledning till en intervju får illustrera hur barnet uppfattar denna starka allians mellan skola och läsning.

S:45f[1)]
E: ...vet du VARFÖR vi skall prata om läsning?
S: Vi ska snart börja i skolan så, fast han (nämner en yngre pojke som

---

1) I intervjucitaten markeras barnet med S (subject) och intervjuaren med E (experimenter). Ett f respektiv s efter individnumret anger »skolstartande förskolebarn» respektive »skolbarn».

befinner sig utanför rummet) ska ju inte börja i skolan, han därute... får han inte börja och läsa då?
E: Hur menar du då?
S: Får han inte börja och läsa då?
E: När han inte ska börja i skolan... nej, jag vet inte. Vad tycker du, ska man börja läsa innan man börjar skolan eller får man inte göra det?
(lång paus)
S: Får du göra som du vill?
E: Hur tycker du det ska vara då?
S: Kan han väl göra... ja men BARA han då.

Pojken binder så hårt samman skolstarten med läsning att det bara är förunnat dem som uppnått rätt ålder att lära sig läsa. Endast efter lång tvekan släpper han in det yngre barnet i »de blivande läsarnas klubb». Hans syn på intervjun som ett läsinlärningstillfälle framträder också senare i intervjun då han som svar på frågan »När skall man lära sig läsa?» säger att han skulle vilja göra detta omedelbart (under intervjun).

Vi kan också i barnens svar se tecken på att man funderar på sin egen nuvarande läsförmåga i relation till vad man tror kommer att hända i skolan. En pojke som vi frågade om han kunde läsa säger:

S:13f
S: Jag kan inte läsa men jag kan knyta...
E: Knyta... hur menar du knyta?
S: Knyta... vet du inte vad knyta är? Man kan knyta skosnöre.

Andra läsokunniga barn försöker kompensera sin svaga läsning med att de kan räkna, att de kan alfabetet eller med att säga några engelska ord. Barnens svar avspeglar att de tycker det är viktigt att kunna läsa och att de själva står i begrepp att lära sig (i skolan). Om man *inte kan läsa,* tar man fram något som man tror är skolsignifikant för att kompensera avsaknaden av läskompetens.

Andra barn ser läsningen som så starkt knuten till skolan att de menar att läsningen och bokstäverna kommer från skolan och fröken.

S:59f
E: Var kommer bokstäverna ifrån egentligen?
S: Dom kommer ifrån skolan.
E: Finns alla bokstäverna i skolan?
S: Ja det finns dom.
E: Är det nån som har hittat på bokstäverna?
S: Inte vad jag vet.
E: Hur har dom uppkommit, tror du, ifrån början? Var har bokstäverna kommit ifrån då?

S: Bokstäverna, dom har kommit från skolan.
E: Vem har hittat på det i skolan då?
S: Fröken.

Anknytningen till skolan återkommer i intervjun och relationen skola-läsning- bokstäver är tydlig hos barnet.

Att det inte råder någon informationsbrist om att man lär sig läsa när man är 7 år och börjar i skolan visar svaren på frågan, »När lär man sig läsa?». Här svarar 49 av de 61 barnen att det gör man när man är 7 år och/eller börjar i skolan, 9 barn säger att det gör man innan skolan börjar och hänvisar då till förskolans eller föräldrarnas hjälp. 1 barn säger att »man kan lära sig vilken tid man vill» (S:65f) och 2 barn vet inte alls när man lär sig läsa.

Ovanstående svar illustrerar den »skolbias» som finns i intervjusvaren. Det förvånar inte att endast ett barn hävdar att man kan lära sig när man själv vill, detta barn kunde redan läsa.

Dessa resultat uppmanar oss också till att fundera över skolans roll i förhållande till läsning. I svaren framträder skolans monopolställning då det gäller läsning där skolstarten för barnen framstår som en viktig och avgörande skiljelinje mellan att inte kunna och att kunna (lära sig) läsa. Flera av våra barn kan inte komma ur sin föreställning om att vi är lärare och skall lära barnen läsa och att detta kommer att ske omedelbart. I några fall var det helt omöjligt att klargöra att vi inte var lågstadiepedagoger. Barnen vägrade acceptera någon annan intervjuarroll eftersom ingen annan person skulle kunna tänkas fråga barn om läsning. Många lågstadielärare kan omvittna samma sak. En del barn blir besvikna vid skolstarten i åk 1 när de inte omedelbart lär sig läsa och skriva. Att påbörja skolgången, sätta sig ner i bänken, ta del av lärarens råd och läsmaterial borde enligt dessa barn (på ett magiskt sätt) leda till läskunnighet. Skolstarten utgör för barnen den startlinje där »allt börjar» och till vilken man binder förväntningar och förhoppningar så starkt att upplevelsen av skolstarten har stora möjligheter att bli avgörande för barnets framtida (inställning till) skolgången och skolarbetet.

Vi kan av barnens förhållningssätt i intervjusituationen dra slutsatsen att läsning är en viktig (kanske den viktigaste) komponenten i många barns förväntningar på skolan. Frågar vi förskolebarn om »vad man gör i skolan» svarar en mycket stor majoritet att skolan »består av» *läsning, skrivning* och *räkning*. Ordningen mellan de två sista kan variera men läsning nämns nästan alltid i första hand.

Barnets starka knytning av läsning till skolan innebär för vår undersökning att skola och skolgång kommer att bli ett viktigt motiv för läsning. Denna kontext blir på så sätt ett viktigt instrument för kommande resultattolkning.

I inledningen av förskoleintervjun frågade vi efter barnets värdering av läsning. Det visade sig att endast två (2) av skolstartarna uppvisade tveksamhet i frågan om värderingen av läsning. Nästan alla skolstartare i vår undersökning ansåg det alltså vara *bra att kunna läsa* vilket måste ses i relation till att svaret gavs under en dryg halvtimmas intensivt intervjuande om läsning. Å andra sidan ställdes frågan i inledningen av intervjun vilket bör ha gett barnet utrymme att ge spontana värderingar av annat slag.

Läsningens nytta betonas i alla instanser. Läsning är en i högsta grad användbar aktivitet i vårt samhälle och detta kan naturligtvis inte undgå barnet. Att endast ett (1) av förskolebarnen helt saknade motiv för läsning är då inte förvånande i ett i högsta grad litterat samhälle.

De avgivna värderingarna om läsning i termer som bra, dåligt osv visar en mycket begränsad spridning i svaren. Samtliga barn ger i stort sett samstämmiga och positiva värderingar. Den fortsatta redovisningen av hur barnen uppfattar läsningens funktion koncentreras emellertid till att beskriva *innehållet i barnens motiv* snarare än den allmänna värderingen.

12 LÄSNINGENS VARFÖR - LÄSNINGENS FUNKTION - MOTIV FÖR LÄSNING

12.1 DE SKOLSTARTANDE FÖRSKOLEBARNENS UTFALLSRUM

Den ena av de huvudaspekter av fenomenet läsning vi undersökt är läsningens varför dvs de motiv barnen har för att kunna läsa. Avsikten är att undersöka och beskriva de styrkrafter som barnen har för att tillägna sig läsförmåga, såsom de framträder i barnens svar på frågan *varför skall man kunna läsa?* Denna fråga som ställdes i intervjuns inledning varierades genom omformuleringar och knytningar till de situationer och tillämpningar som presenterades för barnen under intervjuns gång. Även om intervjuerna inleddes med denna fråga återkom frågeställningen flera gånger och de redovisade resultaten hämtar sin information från flera ställen i intervjun.

Utgångspunkten för bedömning av motiven har varit svaren på huvudfrågan och deras mer eller mindre utförliga *tematisering* genom intervjun. Ambitionen var att få reda på *alla* de motiv som barnen hade för läsning och intervjuaren hade som mål att få fram en klar motivbild.

För att etablera ett explicit och konsekvent kontrakt med barnet vad gäller värderingen av nyttan med läsning inleddes intervjun med frågan om barnet »tyckte att det var bra med läsning och att kunna läsa». Detta gjordes för att definiera intervjusituationen som ett samtal kring läsning samt för att få en utgångspunkt för tolkning av svaren. Barnets svar följdes upp med frågan »varför ska man kunna läsa?» som beroende av situation och sammanhang varierades på följande sätt:

- ☐ På vad sätt tycker du att det är bra?
- ☐ Vad kan man göra om man kan läsa?
- ☐ Varför håller man på med sånt (läsning) egentligen?
- ☐ Vad ska man ha det till?
- ☐ Finns det nån gång när man har användning av att kunna läsa?
- ☐ Varför vill du lära dig läsa?

Om barnet gav svar som tydligt avsåg vuxnas läsande omformulerade vi frågan till vad barnen själva eller barn i allmänhet kunde ha för användning av att kunna läsa.

Vid en analys av barnens svar i förhållande till varför-frågans olika utformningar kunde vi inte finna några systematiska samband mellan frågevariant och motivkategori.

Då vi redovisar svaren gör vi det som en beskrivning av det totala utfallsrummet av motiv dvs vi beskriver *variationen* i de uppfattningar som de 61 skolstartande förskolebarnen uppvisar då de svarar på varför-frågan.

Utfallet av den analys som gjorts av barnens svar på frågan *varför skall man kunna läsa* beskrivs i två huvudkategorier. Dessa är samlande beskrivningar över hur barnen förhåller sig till motivet för att kunna läsa, *läsningens funktion*. För att tydliggöra kategorierna kommer vi att utförligt beskriva och med citat belysa kategorierna utifrån de svar barnen ger. Detta innebär en successiv precisering av de två huvudkategorierna i underkategorier. Resultaten presenteras alltså som ett utfallsrum på olika nivåer.

Efter beskrivningen av varje huvudkategori följer en tolkning och diskussion av kategorin och dess underkategorier.

12.1.1 A. LÄSNING SOM MÖJLIGHET. BARNET SER I LÄSNING MÖJLIGHETER FÖR EGEN DEL

Beskrivning av kategorierna

Läsning anses av barnet vara viktigt genom de olika möjligheter den skapar för barnet självt. Läsandet har en direkt relation till barnet och det identifierar olika aspekter av läsningen som användbara. Motivet tar sin utgångspunkt i fenomenet. Kategorin har tre underkategorier med olika fokus. Motivet kan vara *läsning av olika texter* eller *läsmedia* och innehållet är inte centralt eller motivet kan ta fasta på just *läsinnehållet* och läsningens funktion som kommunikationsmedel. Den tredje underkategorin gäller *läskompetensen* (läsförmågan) vilken dels är önskvärd i sig men också ses som ett hjälpmedel till att nå andra av barnet eftersträvade mål.

A1. LÄSNING AV OLIKA SLAGS TEXTER SOM MÖJLIGHET. BARNET SER MÖJLIGHETEN ATT LÄSA OLIKA SORTERS TEXTER SOM SITT MOTIV FÖR LÄSNING.

Barnets motiv i denna kategori berör ytaspekter av läsfunktionen. Barnet räknar upp texter (eller anger olika läsmedia) som kan läsas. Texter identifieras som läsobjekt och barnet talar inte om att texter innehåller information. Barnets motiv för att läsa innebär enbart att det anger olika läsmedia som kan läsas.

S:12f
E: Varför är det bra att kunna läsa?
S: Kan man läsa (suck) tidningar och så... (suck) man kan läsa på spel och sånt där...
E: Är det nåt mer man kan göra?
S: ...och tidningar, böcker och allt möjligt.

S:65f
E: Vad kan man göra när man kan läsa?
S: Ja, läsa texten på TV och läsa böcker och tidningar.

Det finns i svaren ingen antydan om att barnet relaterar sig till innehållet i de texter barnet omnämner eller räknar upp och detta trots intervjuarens ihärdiga frågor. Genom uppräknandet av olika läsmedia visar de en förståelse för läsningens möjligheter.

Ovanstående intervjucitat belyser de *läsmedia* man tar upp. De mest frekventa är i ordning: böcker, brev, tidningar, lappar, TV, skyltar, etiketter och spel.

A2. LÄSINNEHÅLLET SOM MÖJLIGHET. BARNET SER MÖJLIGHETEN ATT TA DEL AV INNEHÅLLET I EN TEXT SOM SITT MOTIV FÖR LÄSNING.

Fokus för barnets motiv i denna kategori är innehållet i det man kan läsa. Läsningens *interna* funktion är viktig för barnet, genom läsning får man upplevelser, information och kunskaper och man kan genom att läsa (och skriva) också kommunicera med andra och med sig själv.

Huvudmotivet till att läsa ligger i materialets innehåll och vad man kan få ut av det eller göra med det vilket gör att läsningens *grundläggande funktion* som kommunikationsmedel är i barnets uppmärksamhetsfokus.

Denna kategori implicerar föregående kategori men här finns också en läsinnehållslig viljeinriktning, det är vad man vill (och kan) göra med läsningen i ett nutidsperspektiv som är det viktiga. Barnet ser läsningen nära sig själv och man är intresserad av läsningens omedelbara resultat. Nedan redovisas barnens motiv fördelade över de olika typer av innehåll och funktioner som tas upp.

A2.a. LÄSNING GER UPPLEVELSER.

Då man läser kan man uppleva många roliga, spännande och hemska saker.

De upplevelser av läsning som barnen mer eller mindre utförligt beskriver är ofta starkt emotionellt laddade. Hos en del barn återkommer upplevelsen flera gånger under intervjun och den tar sig olika skepnader.

S:95f
E: Vad skulle du vilja läsa i tidningen för nånting om du kunde läsa bra?
S: Det vet jag inte... Jo, olyckor, för när man är stor då tycker man nåt annat liksom än när man är barn...
E: Ja, men vad tror du barn tycker då? Det är ju viktigt då att veta vad dom tycker om att läsa.
S: Man kanske tycker att krigartidningar är bra då och då vill man ju läsa det.

Pojken beskriver i början av sitt svar läsningen som vuxenläsning eftersom han identifierar »bra» läsning som något enbart vuxna kan prestera. Han inleder därför svaret med att prata om vuxnas intresse av att läsa om olyckor och då intervjuaren frågar honom specifikt om barns läsande vidhåller han den »hemska» tonen i svaret och exemplifierar med barnets läsande av krigartidningar.

Läsupplevelser av krig och död återfinner vi också hos en annan pojke (S:76f). Han återkommer på flera ställen i intervjun till krigs- och dödsmotivet. Han läser för att han vill förstå varför det är krig i andra länder och han läser in död i »snälla» och oskyldiga texter som handlar om »lekande pingviner». Texters innehåll har för honom en otäck negativ laddning.

Andra barn tar upp positiva upplevelser som ett resultat av läsningen.

S:63f
E: ...vad ska det vara bra för?
S: För att man ska ha det kul och läsa i böcker.
E: Vad läser man då för nånting då?
S: Läser serietidningar... kanske såna där böcker, fast min storasyster, hon har en massa hästböcker... Svarta Hingsten tre stycken Svarta Hingsten...

Senare i intervjun återkommer hon till hästböcker då hon ger exempel på böcker som saknar bilder. Hon beskriver också innehållet i andra spännande böcker som hon stött på.

A2.b. LÄSNING GER INFORMATION

Då man läser blir man informerad om olika saker som har hänt eller skall hända. Man kan få hjälp med att hitta rätt, man kan få upplysningar om innehållet i ett paket och man kan få reda på vad saker kostar.

Följande citat visar det som ett barn kan få ut av att läsa tidningen.

S:72b
E: Alla vuxna, dom försöker ju lära barn läsa. Vad tror du man håller på så mycket med det för?

S: Jag vet inte. För att dom ska kunna ganska mycket... att dom ska veta en massa som står i tidningen och...
E: Vad är det man läser i tidningen då?
S: Ja, lite om programmen på TV och ifall man känner dom som spelar fotboll som jag gör... ifall det hänt något. Jag spelar själv i knattelaget... match nästan varje lördag... brukar träna på fredagar men jag har haft mässlingen...

Barnen pekar också på olika sätt att medelst texter skaffa sig information. Följande två citat får exemplifiera dessa ofta »lite dramatiska» användningsområden för skriven text. De illustrerar också att barnens logik inte alltid överensstämmer med de vuxnas.

S:74f
E: ...finns det någon annan orsak till att det är bra?
S: Jo ifall det var en simhall så stod det att det inte var öppet och så trodde man den var öppen och gick man då in och då var det ingen ledare där i fall man skulle drunkna ifall dörrarna var öppna...

S:13f
E: Varför är det bra?
S: Därför att man ska veta så där... man skall veta allting... man ska veta vad det står... man ska veta när man ska gå över gatan och sånt där... när det står »GÅ», så ska man gå, men står det »STOPP» ska man stoppa...
E: Är det bra på nåt annat sätt än när man ska gå över gatan?
S: Ja
E: Vadå?
S: Man måste veta hur mycket det kostar... annars kan man bara »sno» det... måste veta hur det kostar i pengar hur mycket det kostar... måste läsa vad det står...

Vi ser att pojken i ovanstående exempel ser läsning nära förknippad med skyltar eller bilder. Innebörden i övergångsställets signaler framstår så starkt för honom att »gubbarna» ersätts med ordbilder. Priset på en vara har också fått ett starkt signalvärde - prismärkningen anger att man inte får »sno» (stjäla) varan.

A2.c. LÄSNING GER KUNSKAPER

Då man läser kan man lära sig saker, skaffa sig kunskaper.

Svaren i denna kategori knyter inte kunskapsinhämtandet i första hand till skolans läsning eller till skolböcker. Genom läsning lär man sig saker så man *vet mer* eller *förstår bättre* i vidare mening, läsning ses som något som har med kunskapsbildning att göra. Man tar också upp mer konkreta kunskapsmotiv. En pojke berättar att han lärt sig läsa genom sitt intresse för urtidsdjur och han berättar expressivt om dessa.

S:22f

S: ...hemska, usch, vad dom såg konstiga ut... en del gick med händerna under halsen och en del hade inga armar och en del gick på ben och en del gick på fyra ben.

E: Och sen när du lärt dig alla urtidsdjur?

S: Jag har en bok om dom så jag kan läsa... det är åtta perioder, nä, inte åtta... det är sex perioder i två eror... den första är en era och den sista också en era, fast resten av det andra är period.

Pojken är så fångad av detta intresse att det senare i intervjun uttrycks som motivet för att kunna läsa

A2.d. LÄSNING KAN ANVÄNDAS SOM KOMMUNIKATIONSMEDEL

Genom läsandet kan man kommunicera med andra och med sig själv. Barnet ger läsning (kompletterad med skrivning) innebörden av kommunikation i tid och rum. Man läser (och skriver) för att få kontakt med andra människor och för att komma ihåg viktiga saker. Läsning återkallar information och blir ett stöd för minnet.

S:61f

Pojken räknar upp skrivning av brev, listor och dikter som motiv för att kunna läsa.

E: Vad kan man skriva för listor?

S: Ja, då man kanske inte kommer ihåg... att man har glömt av och då kan man skriva upp det... kommer ihåg det sen...

Läsning är också kommunikation med andra, man kan skriva och läsa brev, meddelanden och lappar. En pojke beskriver innebörden i brevskrivandet på följande sätt:

S:72f

S: Jo, i fall man vill säga nånting till nån, så kan man ju skicka ett brev. Så kan dom skicka, ett brev tillbaks.

Han talar också om vad man kan skriva i ett brev till sin farmor och farfar i Skåne.

S: Ja, kan ju vara hur man mår eller nåt sånt.

E: Nåt mer?

S: Ifall man fyller år ska man ju skriva tack och så.

Barnen i denna kategori uttrycker tillsammans läsningens *kommunikativa poäng*. »Listans» funktion blir att säkerställa att information bevaras över tid. Brevets funktion blir dessutom att överföra ett budskap från ett ställe till ett annat.

A3. LÄSKOMPETENSEN SOM MÖJLIGHET. BARNET SER MÖJLIGHETEN ATT NÅ EGNA MÅL SOM INBEGRIPER LÄSKUNNIGHET.

Barnet ser läsförmåga som ett medel för att uppnå mål som i sig implicerar läsfunktionen men som samtidigt sträcker sig bortom läsningens och textens primära funktion som budskapsförmedlare och kommunikationsmedel. Barnet placerar in läsförmågan i ett sammanhang eller i en situation som är önskvärd och som enbart kan nås genom att vara läskompetent. Uppmärksamheten ligger på nyttan med och användbarheten av läsförmågan.

I förhållande till föregående kategori (A2) uttrycker barnet samma viljeinriktning med skillnaden att den inte är förankrad enbart i nuet. Läsningens användbarhet ligger också i den nära förestående skolgången eller i den framtida vuxenrollen.

A3.a. OM MAN KAN LÄSA ÄR MAN OBEROENDE AV ANDRAS LÄSKOMPETENS

Motivet för läsning är en genuin inre önskan att kunna läsa själv och inte behöva be någon annan göra det. Betoningen ligger på den *egna kompetensen* och friheten i förhållande till andra. Man nöjer sig inte med att vara beroende av andras läsning utan vill kunna läsa för egen del. Man vill själv kunna välja sina texter och man vill vara fri att själv välja tidpunkt för sin läsning.

S:88f
E: Varför tycker du att det är bra att kunna läsa?
S: Då kan man ju läsa böckerna själv... om man hemskt gärna vill att mamma ska läsa en bok och dom inte har tid utan vill se på ett program, så kan man ju läsa den boken själv.

Självständighetsmotivet återkommer flera gånger under intervjun

S: ...och det som är roligt att läsa, det är att man kan läsa för andra och för fröknarna och så åt sig själv och för sin mamma och pappa och storasyster och storebror och så kan man läsa själv... tyst kan man också läsa och högt.

Kompetensdriften blir så stark för S att han vill dela med sig av sin förmåga.

Självständigheten kan också uttryckas som en önskan att komma åt läsmaterial som inte skulle vara tillgängligt för barnet om det inte själv kunde läsa. S:85f har en mamma som inte vill läsa serietidningar för sitt barn och det enda sättet att ta del av dessa blir att skaffa sig en egen läskompetens.

E: Men kan man inte be mamma och pappa läsa för sig då?
S: Nää... för jag vill helst läsa serietidningar och min mamma läser aldrig serietidningar...

S:77f värderar sin egen läsning mer än de vuxnas.

E: Men förut då du inte kunde då läste ju dom vuxna för dig.
S: Ja då tyckte jag det var tråkigt... skulle vara roligare att läsa för mig själv.

Gemensamt för svaren i denna kategori är att den egna kompetensen ökar barnets möjligheter med läsning. Handlingsutrymmet för barnet blir större.

A3.b. DET ÄR BRA ATT KUNNA LÄSA NÄR MAN GÅR I SKOLAN.

De flesta av barnen i vår undersökning förknippar på ett eller annat sätt läsning med skolan. Detta är naturligtvis inte förvånande med tanke på den starka betoning som läggs på läsförmåga i skolans arbete. För en del barn utgör dock skolan själva motivet för att skaffa sig och använda sin läskompetens. Dessa barn uppfattar skolan som ett ställe där man läser mycket och då är det bra att kunna läsa skolböcker och läxor. Läsningen blir ett medel för att klara sig i skolan eller för att kunna prestera bra i skolan.

Läsningen uppfattas inte som ett krav som åläggs barnen i skolan men av svaren framgår att de är väl införstådda med den tonvikt som skolan lägger vid läsningen. S:68f definierar sakligt och neutralt skolan som en läsmiljö.

E: Varför ska man kunna det egentligen?
S: När man börjar i skolan, då kanske man inte KAN läsa, men man har en bok, en skolbok då och då kan man ju läsa i den, men jag kan ju inte läsa.

medan S:37f i läsförmågan ser en prestationshöjande faktor.

E: ...vad tror du.. (paus).. varför ska man kunna läsa?
S: Bara för man skall bli bra i skolan.

På intervjuarens följdfråga om vad hon menar med att bli bra ger hon inget svar men längre fram i intervjun återkommer ämnet i samband med en fråga om hur det skulle vara i skolan om man inte kunde läsa:

S: ...tråkigt.
E: Hur då tråkigt, vad menar du då?
S: Ja om man inte vet vad det står för frågor hela tiden.

För S:37f innebär läsning att prestera och kunna svara på frågor i skolan, läsning förknippas med att göra bra ifrån sig.

För flera barn är skolläsningen så viktig att de tycker det är bra att vara förberedd *innan* man börjar skolan. S:11f har klart för sig att läsförmåga inte krävs av henne men hon tycker ändå att man skall kunna lite innan skolan börjar.

S: ...innan man börjar skolan så är det bra att man har lärt sig lite innan.
E: Jaha... varför är det bra då?
S: Därför att man ska kunna det innan man börjat i skolan.
E: Ska man kunna läsa när man börjar i skolan?
S: Ja... tycker jag i alla fall... man behöver ju inte men jag tycker man ska göra det.
E: Får man lära sig läsa i skolan?
S: Ja, det tror jag väl.
E: Om man inte kan läsa innan man börjar i skolan då?
S: Får väl fröken hjälpa och stava...

Inom denna kategori är de mest frekvent förekommande motiven de som tar upp läsningen som en *förberedelse* för skolan och skolarbetet. Vi skall komma ihåg att intervjun gjordes våren innan man skulle börja skolan vilket innebar att skolan och skolstarten med allt det som barnet kunde uppleva som spännande (och främmande) uppmärksammades av barnet. Barnen hade funderat på hur de skulle möta skolan och kommit fram till att det var bra att kunna läsa lite innan de började.

A3.c. DET ÄR BRA ATT KUNNA LÄSA NÄR MAN ÄR VUXEN.

Svaren i denna kategori handlar om läsning i vuxenvärlden. Motivet för att läsa är att man som vuxen har behov av att läsa sagor för barn och att kunna läsa om man får ett arbete där man läser. Barnets motiv berörde vad man som vuxen kan göra med läsningen.

Den vanligaste situationen som barnet upplever där läsning har ett positivt värde är sagostunden med föräldrar eller dagisfröken. Hos S:53f tar sig detta uttryck i följande svar:

S: ...för att man skall kunna det när man blir stor.
E: Vad ska man ha det till sen när man blir stor?
S: Så att man kan läsa för barnen.

För S:71f har föräldrarnas sagoläsande varit så positivt att han vill försöka återgälda deras läsande. Det han först tar upp i intervjun som svar på varför- frågan är:

S: Så man kan läsa för varandra i böcker och serietidningar och sånt

I slutet av intervjun kommer han tillbaka till detta motiv.

S: Synd att jag inte kan läsa.
E: Skulle du gärna vilja det? Vad skulle du läsa för nånting då om du kunde det?
S: Läsa i en bok och ifall min mamma och min pappa skulle varit liten å bara jag fanns skulle jag kanske kunna berätta för dom.

Barnen funderar också på den vuxnes arbete.

S:89f
E: Du... varför ska man kunna läsa egentligen?
S: Joo... bara för att... ifall liksom man ska kunna bli doktor eller något måste man kunna det.

Barnet har klart för sig att det finns yrken där läsningen är viktig. Även S:59f visar på denna insikt men han knyter läsandet och skrivandet till föräldrarnas arbeten. Han har dock en ganska vag uppfattning om *vad* det är de skriver.

S:59f
S: Min pappa skriver och min mamma skriver.
E: Vad skriver dom då?
S: Mamma skriver om skolan och pappa skriver om jobbet.
E: Varför tror du att dom skriver?
S: Därför att dom ska veta vad olika saker är.

Motiven för barnens läsning i denna kategori ligger inte i nuet. Man ser framåt mot den framtid då man själv kan läsa sagor för sina egna barn eller då man skall skaffa sig ett arbete, en framtid som för vårt förskolebarn är väldigt avlägsen.

Vi sammanfattar kategorin genom följande tabell:

Tabell 1. Sammanfattning av kategori A: Läsning som möjlighet. Barnet ser i läsning möjligheter för egen del.

A1. Läsning av olika slags texter som möjlighet. Barnet ser möjligheten att läsa olika sorters texter som sitt motiv för läsning.

A2. Läsinnehållet som möjlighet. Barnet ser möjligheten att ta del av innehållet i en text som sitt motiv för läsning.
A2.a. Läsning ger upplevelser.
A2.b. Läsning ger information.
A2.c. Läsning ger kunskaper.
A2.d. Läsning kan användas som kommunikationsmedel.

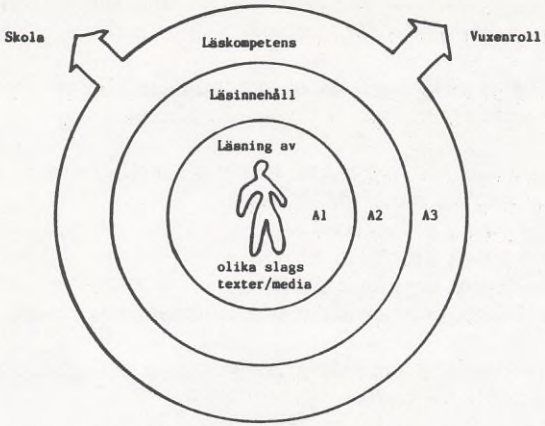
A3. Läskompetensen som möjlighet. Barnet ser möjligheten att nå egna mål som inbegriper läskunnighet.
A3.a. Om man kan läsa är man oberoende av andras läskompetens.
A3.b. Det är bra att kunna läsa när man går i skolan.
A3.c. Det är bra att kunna läsa när man är vuxen.

Tolkning av kategorierna

Karaktäristiskt för denna huvudkategori är att motiven uttrycker ett positivt emotionellt förhållningssätt till läsning. Barnet ser läsning som *användbart för egen del* och anger i sina motiv olika användningsområden.

I möjlighetskategorin såsom den framträder vid intervjuerna med de skolstartande förskolebarnen finner vi tre underkategorier som var och en fokuserar läsmediat, läsningens innehåll och läskompetensen. Betoningen i de två första kategorierna ligger på *texten* (eller mediet) och på det sätt man förhåller sig till den. I den tredje kategorin berör motivet *läskompetensen* (läsfärdigheten) och hur den kan användas.

Om vi betraktar de tre kategorierna i ett utvecklingsperspektiv kan vi se en utveckling från att läsning betraktas som ett externt agerande till att barnet betraktar det som ett inre mentalt agerande. Barnets beskrivningar går utöver textens ytaspekter och fokuserar det innehåll och de budskap som ligger i texten. Därefter blir motivet åter externt genom att läsmediat och innehållet impliceras i läsförmågan som i sin tur behandlas som ett objekt (ett medel) med vilket man kan nå nya, av läskompetens, avhängiga mål. Vi ser då samtidigt en övergång från att läsningen och det man får ut av texten utgör målet till att barnet ser att det med hjälp av läsningen kan uppnå andra mål. I nedanstående figur försöker vi åskådliggöra sambandet mellan de tre huvudkategorierna som succesivt omsluter (implicerar) varandra och där vår antagna utvecklingslinje startar i figurens centrum.



Figur 1. Sammanfattning av förskolebarnens motiv för att kunna läsa där läsningen uppfattas som en möjlighet.

I den första kategorin (A1) ser barnet läsningens möjligheter på så sätt att man kan läsa olika slags texter. Barnet relaterar sig inte till textinnehållet eller till funktionen med texten. Motivet framträder som ett uppräknande av olika »media» där böcker, brev och tidningar är de mest frekvent omnämnda. Av de 61 skolstartande förskolebarnen finner vi 4 st (S:12f, S:35f, S:65f och S:95f) som trots att vi under en hel intervju där vi presenterade läsmaterial, böcker och samtalade kring värdet med att kunna läsa enbart beskriver läsningens motiv på detta sätt.

I nästkommande kategori (A2) fokuseras barnets inre nytta av läsningen. Här anger läsmotivet en direkt relation till läsningens egentliga och omedelbara funktion av att förmedla budskap och att vara ett kommunikationsmedel. Motivet ligger *i* själva texten dvs svaren anger att det är innehållet i texten som man vill komma åt. Motivets viljeinriktning accentueras. Motivet tar upp vad läsandet kan ge som omedelbart resultat och blir på så sätt det motiv som ligger närmast läsningens funktionella poäng och markerar en förståelse för läsfunktionen med avseende på dess roll som kommunikationsmedel i tid och rum.

Barnen anger innehållet som upplevelser; spännande berättelser och sagor, information; skyltar, att få reda på vilket TV-program som skall komma, etiketter etc och kunskap; man kan genom att läsa lära sig saker. Man anger också kommunikationsfunktionen där man skriver brev till varandra eller meddelanden som sätts upp på »kylen» eller anslagstavlan hemma. Även »kom- ihåglappar» finns med i barnens provkarta av kommunikationsaktiviteter.

Det är inte förvånande att det mest frekvent förekommande motivet hos barnen är läsningens funktion att ge information. Vi omges av och möter dagligen olika skriftliga meddelanden även om mycket information också ges i form av bilder och symboler. Korta meddelanden riktar sig direkt till oss och får ibland »signalordsvärde». I barnens svar visas detta genom beskrivningar av dramatiska händelser som kan inträffa om man inte kan läsa innehållet på skyltar m m.

Barnen berättar också att de tillsammans med föräldrarna brukar sitta vid köksbordet och skicka lappar mellan sig på vilka man skall läsa och försöka besvara det meddelande som står på lappen. Genom att barnet uppmuntras till en *aktiv* förståelse för vad som händer när man *använder* läsning och skrivning görs läsningen tydlig för barnet. Språkvetaren Ragnhild Söderbergh säger att det är viktigt att använda och uppmärksamma text i sammanhang som barnen ser som väsentliga och att »göra skriften synlig och begriplig för barnen» (1982, sid 61). Hon säger också att:

> Barnen blir läs- och skrivkunniga genom att tidigt få vara med i sammanhang där man läser och skriver. (op cit, sid 54)

Det viktiga hävdar hon är att barnet kan koppla ett för dem *personligen* tillräckligt intressant skrivet ord till en verklighet så att det verkligen »tänder till». Idéer av liknande slag framförs av Ulrika Leimar (1974), Sylvia Ashton-Warner (1980), Allard och Sundblad (1982), Sundblad, Dominković och Allard (1983) och Åke Edfeldt (1982).

I den sista underkategorin (A3) förenas den yttre och den inre läshandlingen i läsförmågan eller läskompetensen. Här sätter barnet läsförmågan i samband med den yttre omgivningen, att kunna läsa ingår i anpassningen till omvärlden. Det första steget in i denna kategori utgörs av att *frigöra sig* från beroendet av de vuxnas läsning. Genom att *själv* inneha läskompetens kan man öka sitt frirum vad gäller läsning. Man kan läsa de saker man själv vill och man kan välja sin egen tidpunkt, man slipper fråga en vuxen.

I denna kategori finner vi också läsningens användning i ett tidsperspektiv. Från nutid till en nära förestående skolstart och vidare till vuxenlivet. Samma sak uppmärksammas av Hougaard (1978) och Dahlgren och Olsson (1980) som visar på att framförallt förskolebarnen förlägger läsningens nytta till framtiden.

Vi har tidigare också nämnt att det fanns en tendens till att barnet svarade genom att ange de vuxnas användning av läsning då vi ställde våra frågor. Detta kan tolkas som att läsning av barnen också uppfattas som en i hög grad vuxen aktivitet.

Sammanfattningsvis vill vi hävda att de barn som fokuserar läsningens innehåll (A2) och läskompetensen (A3) kan antas ha en *funktionell medvetenhet* om läsningens poäng (detta kommer att ytterligare utvecklas i avsnittet om läsningens poäng).

12.1.2 B. LÄSKOMPETENSEN SOM KRAV. BARNET UPPFATTAR ATT DET MÅSTE KUNNA LÄSA FÖR ATT ANPASSA SIG TILL KRAV PÅ LÄSFÖRMÅGA SOM KOMMER FRÅN KÄLLOR UTANFÖR BARNET SJÄLVT

Beskrivning av kategorierna

Barnets motiv till att kunna läsa förknippas med utifrån kommande *krav* eller *hot*. Barnet ser läsning som nödvändig men inte utifrån dess funktion som kommunikationsmedel. Läsningens vikt betonas i stället av källor som är externa i förhållande till både individ och läsning som fenomen. Betoningen ligger på läsförmågan och läskompetensen och genom att skaffa sig den undviker man krävande eller personligt hotande situationer nu eller i framtiden. Kategorin har till sakinnehållet en motsvarighet i möjlighetskategorin *läskompetensen som motiv för läsning*. Skillnaden mellan dem består i den emotionella betoning som görs av barnet och som accentuerar förhållandet mellan att se »läsning som möjlighet för individen *själv* och läsning som ett uppfyllande av krav ställt på individen av *andra*». Gemensam med kategori A3 är också den tidsdimension vari barnen förlägger motivet/kravet som går från nutid, över skoltid till en framtid som vuxen.

B.a. MAN MÅSTE KUNNA LÄSA FÖR ATT »ANDRA SKALL SLIPPA LÄSA FÖR MIG».

I denna kategori ligger en självständighetsönskan liksom i kategori A3.a., men här emanerar kravet på självständighet från andra människor i omgivningen, från föräldrarna eller från syskonen. Skillnaden mellan de båda kategorierna kan belysas på följande sätt.

I den s k »möjlighetskategorin» betyder självständigheten att *barnet slipper fråga mamma* då det får ett brev eller vill läsa en spännande bok. Läsförmågan gör barnet oberoende av läskunniga människor i dess omedelbara omgivning. Motsvarande exempel i kategori B.a ger uttryck för att *mamma slipper att läsa för barnet*. Barnet beskriver motivet så att mamman helst såg att barnet kunde läsa själv och att hon slapp läsa »saga» varenda kväll då hon kommer hem från arbetet.

Barnens svar beskriver situationer i hemmet som präglas av att föräldrarna inte har tid att läsa för barnen. Syskon tycker det är jobbigt att läsa texter på TV-rutan. Den åtrådda sagostunden blir inte av. Barnen säger att om man kan läsa så slipper man tjata på läskunniga personer i omgivningen. Barnet beskriver situationer där brist på läsförmåga ger upphov till tjat, kiv och ovänskap.

S:15f
E: Vad tror du det är för idé med att kunna läsa... vad ska man kunna det för?
S: Vad jag tror?... För att man inte ska tjata och sånt.
E: Hur menar du då, tjata och så...
S: (entonigt) Läs det och läs det och läs det.

S återkommer senare i intervjun till detta motiv.

E: Vad är det för bra med att kunna läsa själv då?
S: Bra... jo, för när det är på TV, indian- och cowboyfilmer och sånt, så behöver man inte tjata på att dom ska läsa på TV-n.

TV-texten återkommer som ämne för tjat och kiv hos flera barn. Den snabbt förbiglidande texten uppfattas inte av barnet som vill veta vad som är roligt och vad personerna säger. Det läskunniga syskonet eller föräldrarna har inte lust eller förmåga att hjälpa barnet vilket förs tillbaka till barnet som ett krav på att det skall lära sig läsa själv.

S:83f
E: ...hur gör man då när man inte kan läsa vid såna där TV-program (som inte är svenska)?
S: Jaa, man kan också bara kolla även på TV om man inte kan läsa... men att det är så tråkigt, tycker jag, för man vet inte vad dom säger... när Peter läser kanske och skrattar eller nånting... då vill jag att han ska läsa för mig för det kan vara nåt roligt för mig med om jag kunde läsa... så kanske det är... men han säger hela tiden, min Peter, att han har glömt av nånting när jag pratar.

Även sagostunden på kvällen kan bygga upp ett upplevt läskrav hos barnet. En pojke uttrycker sin önskan att mamman skall läsa godnattsagor för honom men samtidigt tycker han att det är bra att kunna själv för att bespara mamman besväret.

S:84f
E: Varför tycker du att det är bra för då?
S: Jo, för att då slipper ens mamma och läsa sagor på kvällen... då kan man läsa det själv.

B.b. MAN MÅSTE KUNNA LÄSA ANNARS BLIR MAN RETAD AV KAMRATERNA.

Barnet uttrycker i sitt motiv en känsla av att man känner sig »dålig» om man inte kan läsa. Man blir olycklig och orsaken till detta är att man jämför sig med de kamrater som kan läsa och att man tror att kamraterna kommer att reta den läsokunnige. Motivet är starkt förankrat i barnets *självuppfattning*. Barnet vill inte bli en andraplansfigur utan vill vara lika kompetent som sina kamrater.

S:18f

E: Varför är det bra att kunna läsa tror du?

S: Jo, ifall dom som är 7 år säger så här: »Du kan inte läsa». Dom retas... »Du kan inte läsa, jag kan läsa»... kanske dom ropar och så retar dom oss så går man hem och börjar gråta.

E: Så därför är det bra att kunna läsa då...

S: Jaa

E: Finns det nån mer anledning till att man ska kunna läsa än att dom inte ska reta en?

S: Att dom är glada för dom är 7 år och dom är glada för dom kan läsa.

E: Blir man glad då man kan läsa då?

S: Hm

E: Men varför ska man kunna det egentligen då?

S: Man tycker det är skoj och så säger dom så här: »Jag är 7 år och du kan inte läsa och jag kan läsa för jag är 7 år» så säger dom så.

Barnets motiv för att kunna läsa kan också vara rädslan för att inte få vara med i gemenskapen vilket innebär att man måste ställa upp på de normer som kamratgruppen sätter upp.

S:10f

E: När inträffar det då att man ska börja läsa?

S: Det är när andra har kul... så kanske dom bygger upp en snökoja så har dom nån fest där, så måste man kunna läsa... som min syster hon kan läsa... kanske jag inte får följa med därför att jag inte kan läsa, därför att jag bara kan lite och det är ju inte roligt.

E: Nej

S: Det är därför man försöker börja läsa som dom andra barnen gör.

E: För att man tycker dom andra kan nånting som man inte själv kan då?

S: Jaa... och så tycker man det blir fuskigt... kanske man tycker... »varför får inte jag följa med nu då» Ja, då kanske dom säger: »Nä, för att du kan inte läsa»... och sånt kanske dom säger i så fall.

B.c. MAN MÅSTE KUNNA LÄSA NÄR MAN GÅR I SKOLAN.

Skolan som motiv för läsning återkommer i kravkategorin men uttrycks här som ett *ovillkorligt krav*. Skolan kräver läsförmåga av skolbarnen.

S:45f
E: Varför tycker du att man ska kunna läsa?
S: Ja, man måste ju. Dom (förskolebarnen) ska ju börja i skolan och då vet man inte hur man gör...

Senare under intervjun återkommer inträdeskravet:

S: Man måste lära sig läsa och allting fall man börjar i skolan.

På frågan om när pojken själv skulle vilja lära sig läsa säger han:

S: Nu!
E: Nu med en gång?
S: Ja, fast det hinner man ju inte... man måste ju först veta... det är så mycket man får göra i skolan och lära sig och (djup suck) det är så mycket så.

Många skolor och förskolor har ett s k faddersystem för att underlätta och förbereda barnets skolstart. Ett skolbarn i åk 1 eller 3 utses till »fadder» som skall hjälpa nybörjaren till rätta i skolstarten. Nästa exempel visar att faddersystemet ibland uppfattas på annat sätt än man tänkt sig.

S:35f
E: Får man lära sig läsa i skolan?
S: Mm... där måste man kunna läsa för annars så får man sluta.
E: Men måste man kunna läsa när man börjar i skolan?
S: Mm
E: Måste man det?
S: Ja, för att annars kan jag bli fadder.
E: En fadder?
S: Ja, jag har en fadder redan (Berättar om att dom hade besökt en brandstation).
E: Men vad var det för fadder du hade då?
S: Vet inte vad han heter.
E: En fadder på skolan?
S: Ja, första klass, fast han kan inte läsa.
E: Kan du läsa?
S: (suck) Nä, det kan inte jag.

Pojken uppfattar kravet på läsning i skolan så starkt att det krävs att man kan läsa innan man börjar i skolan. I »möjlighetskategorin» såg vi att några barn såg det positiva i att vara förberedd innan man börjar skolan. Pojken ovan ser faddersystemet som en *repressalie* mot dem som inte kan läsa och han ser sig redan i rollen som den läsokunnige som får ta hand om småbarnen i skolan.

Skolans krav på läsförmåga kan uppfattas som så starkt att man inte ser läsningen som något användbart utanför skolmiljön.

S:36f
E: Vad tror du man lär alla barnen att läsa för egentligen?
S: Därför att barnen ska lära att dom kan riktigt, fast i en klass måste dom lära... och annars kan dom inte det och bara sitter där.
E: Vad ska man ha det till sen då när man kan det?
S: Då som lära oss till stora skolan, fast sen får man gå ut och jobba...

B.d. MAN MÅSTE KUNNA LÄSA NÄR MAN ÄR VUXEN.

Motiven i denna kategori är relaterade till vuxenvärlden. Barnen känner kraven från vuxenrollen och att det är viktigt att kunna läsa när man är vuxen. Kraven kan vara knutna till den vuxnes arbete där en del jobb *kräver* att man kan läsa.

S:19f
E: Varför ska du lära dig läsa då?
S: Jag måste ju kunna det när jag blir stor....
E: Varför tror du man lär alla barn läsa egentligen?
S: Ja, jag vet inte.
E: Vad ska dom ha det till barnen?
S: Jo, sen... man växer ju och så blir man äldre, då kan man ju läsa och så.

För en flicka framstår vuxenläsningen som så viktig (och besvärlig) att hon fjärmar sig från att lära sig läsa för egen del.

S:73f
E: Varför tycker du det verkar bra (att kunna läsa)?
S: Jo, när man ska bli stor då måste man kunna läsa.
E: Varför det då?
S: (paus) Annars kan man inte läsa tidningen. Det går inte.
E: Behöver man kunna läsa när man är liten då?
S: Nä (glatt)!
E: Det behöver man inte?
S: Nä, det behöver man inte.
E: Du tycker det är bra att kunna läsa för då kan man läsa tidningen. Vad kan man göra mer när man kan läsa?
S: Vet inte vad man skulle kunna (tvekande). Bara man KAN läsa så är det bra.

Vi sammanfattar kategorin genom följande tabell.

Tabell 2. Sammanfattning av kategori B: Läskompetensen som krav. Barnet uppfattar att det måste kunna läsa för att anpassa sig till krav på läsförmåga som kommer från källor utanför barnet självt.

B.a. Man måste kunna läsa för att »andra skall slippa läsa för mig».

B.b. Man måste kunna läsa annars blir man retad av kamraterna.

B.c. Man måste kunna läsa när man går i skolan.

B.d. Man måste kunna läsa när man är vuxen.

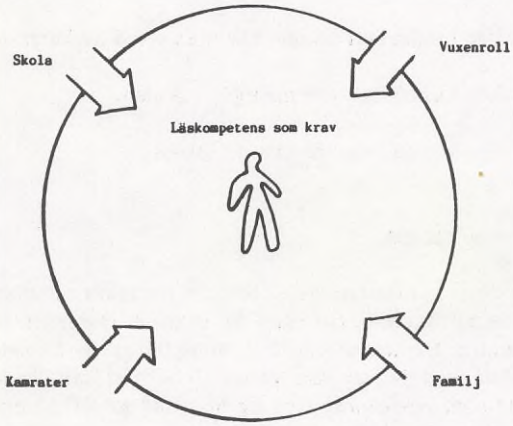
Tolkning av kategorierna

Denna huvudkategori karakteriseras av barnets indirekta relation till läsning. Barnet ser inte läsningens användning för egen del utan ser läsningen som uppfyllandet av krav ställda av andra. Barnets motiv för läsning blir då av karaktären *undvikande av krav eller hot*. Man skall lära sig läsa för att bli befriad från den ängslan vars upphov kan vara att man som läsokunnig tror sig bli retad av kamraterna, att man inte får börja eller att man tvingas sluta i skolan eller att man inte klarar sig då man blir stor. Motivet för läsning får då en *emotionell komponent* som markerar den essentiella skillnaden gentemot den s k möjlighetskategorin. Barnet har internaliserat kraven i stället för de sakliga skälen till att kunna läsa. Barnet tycker att det är bra att kunna läsa men kraven dominerar över sakskälen.

Tydligast framträder denna negativa emotionella ton i förhållande till skolan och familjen. Vi har tidigare berört den s k »skolkontexten» i barnsvaren. Denna tydliggör den vikt som barnet lägger vid skolstarten och som blir tydlig då vi pratar om läsning med barnet. När det gäller läskrav från familjen tar de sig ofta uttryck i negativt formulerade utsagor. Hemmets och föräldrarnas relation till läsning (och till barnet) avslöjas i intervjuerna utan att vi ställde direkta frågor.

Karakteristiskt för svaren i kategorin är att kraven ofta formuleras som ett *måste* utan att de sakliga skälen utsägs. Barnen anger inte vad läsning används till i skolan men uppfattar att de måste kunna läsa. I några fall redovisar de att det finns repressalier för dem som inte kan läsa. Repressalierna kan bestå i att inte få börja skolan, att bli fadder och att få sluta skolan. Kopplingen mellan att inte ha några sakliga skäl för läsning som man ändå ser som viktig att lära sig och att inlärningen kommer att äga

rum i en omedelbart förestående framtid (skolstarten) torde vara tillräckligt för att barnet skall uppleva läsningen som bekymmersam. Barnens svar anger att de står utanför läsningen. De är främmande (alienerade) inför saken och de tvingas in i läsandet. *Omgivningens krav föregriper barnets eget behov och önskan att kunna* läsa. Inget av de förskolebarn som redan innan de börjar skolan kan läsa anger motiv inom denna kategori. Nedanstående figur illustrerar barnets alienation inför läsningen.



Figur 2. Sammanfattning av förskolebarnens motiv för att läsa där läsningen uppfattas som ett krav.

Då barnens uppfattningar har en negativ emotionell laddning är det viktigt att i tolkningen ta hänsyn till under vilka »stressformer» i intervjun som svaret avges. Materialet för bedömningen av läsmotiven tas i huvudsak från intervjuns inledning vilket gör att en under intervjun eventuellt uppbyggd kravkänsla knappast hunnit framträda. Det som då speglas i kategorin blir det sätt varpå barnet ser på lässituationen innan intervjun påbörjats.

Vi har också tidigare tagit upp att vi i intervjuns inledning förutsätter läsning som något positivt och användbart genom att vi frågar om »det är bra att kunna läsa». Att barnen trots denna positiva suggerering anger kravmotiv visar att de kravmotiv vi funnit hos barnen är djupt rotade föreställningar. Då vi kan anta att vi i våra intervjuer fått fram »genuina kravuppfattningar» som är speciellt knutna till läsning blir det intressant att studera hur de kravupplevelser vi funnit kan kopplas till »allmän ängslighet» hos barnet och till barnets upplevda läsförmåga.

Flera studier har gjorts som pekat på relationen mellan emotionella störningar hos barn och läs- och skrivsvårigheter.

Gjessing hävdar efter en genomgång av forskning inom området att mellan 40-75% av dyslektiker kan ha emotionella problem (Gjessing, 1977, sid 117) men han säger samtidigt att det är svårt att uttala sig eftersom avgränsnings- och definitionsproblemen är svåra att hantera.

Eve Malmquist tar bl a upp »Bristande självtillit, underlägsenhetskänslor, känslor av hopplöshet» samt »Kronisk ängslan, fruktan, oro för att göra misstag» i en listning över symptom hos barn med läs- och skrivsvårigheter. Han säger att misslyckande i läsning endast är ett av många symptom på bristande personlig anpassning och att man skall vara observant på den växelverkan som råder mellan faktorerna (Malmquist, 1974, sid 28 f).

Ericson visar i en studie att tecken på emotionella störningar hos barn i förskoleåldern kan förutsäga avläsningssvårigheter i skolan (Ericson, 1980a).

Man har också påvisat samband mellan barns självuppfattning och deras uppnådda skolprestationer och konstaterat att det föreligger ett starkare samband mellan svaga skolprestationer och låg självuppfattning än när det gäller goda skolprestationer och hög självuppfattning (Purkey, 1970, sid 15). Motsvarande fynd gör man i den svenska delen av Bergenprojektet (Bergenprosjektet NU:B 1979:13; Taube, 1982; Lundberg, 1984).

Ovan refererade undersökningsresultat pekar på att barnens kravuppfattningar måste beaktas i ett läsinlärningsperspektiv men samtidigt reses en rad problem. I vilken mån är t ex kravupplevelsen kopplad till barnets självupplevda läskompetens och till allmän ängslighet?

Upplever man krav därför att man ser sig vara i underläge vad gäller läsförmåga eller kommer kravet från andra faktorer runt individen? För att studera detta har vi granskat de skolstartande förskolebarnens egen bedömning av sin läsförmåga. Övervägande delen av barnen gjorde en realistisk bedömning av sin läsförmåga i förhållande till deras *faktiska läsförmåga* vilket visar att barnen redan i förskolan funderar på sin läskompetens och att de har en realistisk uppfattning av sig själva som läsare.

Vi undersökte också hur man relaterade sig till kamraternas läskompetens. Vi frågade om barnet kände till några kamrater i gruppen som kunde läsa och hur de läste. Sedan jämförde vi utfallet för de barn som i sina uppfattningar visade upp något slags krav och de som inte gjorde det. Vi fann att det inte förelåg någon skillnad mellan de båda grupperna.

»Kravbarnen» är inte mer »alerta» på att ta reda på hur och om kamraterna kan läsa än »möjlighetsbarnen». Däremot kan vi hitta enskilda barn som i sina svar tar upp *fler* läsare (och icke-läsare) än de andra (S:18f och S:83f). Båda har angett motiv som ligger i kategori B.b.: »Man måste kunna läsa annars blir man retad av kamraterna».

Resultatet av jämförelsen kan ses som ett indicium på att det inte i första hand är upplevd inkompetens i förhållande till förskolekamraterna som man tar med sig in i skolan utan kravupplevelsen förknippas framförallt med de yttre faktorer man nämner, skolkrav, föräldra/syskonkrav och vuxenrollskrav. Undantag är S:18f där mycket pekar på en upplevd underlägsenhetskänsla i förhållande till kamraterna.

Frågan om det är speciellt ängsliga barn som som har ett kravfyllt förhållande till läsning kan vi inte utreda med hjälp av vårt material. Vi kan dock om vi studerar annan forskning finna stöd för att läsningen (såsom barnet kopplar den till skolstarten) ger upphov till ängslan och osäkerhet.

I en liten studie av 25 blivande skolbarn i en svensk landsortsförskola (Andreasson m fl, 1983) visade det sig att 3 barn inte alls ville börja skolan samt att 2 barn ville uppskjuta skolstarten. Barnen sa bl a att dom var rädda för vad som kunde hända på skolgården och vad äldre skolbarn kunde ställa till med.

I en engelsk undersökning där man intensivstuderat barn i samband med skolstarten drar man följande slutsats.

> Some children appear to settle into school easily with no apparent problems, but the majority do experience difficulty to a greater or lesser extent. Symptoms may appear before, on or after transition. (Cleave, Jowett och Bate, 1982, sid 195)

Man menar att orsakerna till dessa svårigheter ligger i barnens upplevda brist på kontinuitet mellan förskolan/hemmet och skolan vad gäller faktorer rörande skolbyggnad, toalettbesök, målsättning och aktiviteter samt i deras förändrade relationer till vuxna (lärare) och kamrater.

En norsk undersökning av Raundalen och Raundalen (1979) visar samma sak. Där har man frågat barn i åk 1 och kommit fram till att i första klass är 43% rädda för någon i skolan och 44,5% gruvar sig för skolan. Barnen är rädda för att passera stora vägen, sprutor, tandläkare och att komma för sent.

I dessa undersökningar pekar resultaten på att det inte i första hand är innehållet i skolarbetet som orsakar ängslan utan att det är yttre faktorer med avseende på skolgången som ger anledning till oro och ängslan hos barnet.

Vi kan förstå ängslighetens innebörd närmare genom att granska Franssons (1978) sammanfattande definition.

> Begreppet ängslighet riktar uppmärksamheten mot grundläggande aspekter av individens relation till sin miljö, såväl den fysiska som den sociala miljön. Ett av ängslighetens kännemärken är ovisshet. Den ängslige individen känner sig hotad men saknar på grund av ovisshet om hotets natur, sina egna resurser, eller bådadera, möjligheter att vidta effektiva mått och steg för att eliminera hotet. (Fransson, 1978, sid 42)

Om vi relaterar våra resultat till ovanstående definition av ängslighet kan vi anta att osäkerheten inför skolstarten och läsinlärningen medverkar till den kravupplevelse som barnen uppvisar då vi pratar med dem om läsning.

I tidigare diskuterad forskning konstateras att man i studier som gjorts på barn som just börjat skolan inte funnit några tecken på allmän ängslan inför läsning. Hougaard kommenterar dock den koppling som förskolebarnen i hennes undersökning gör mellan nödvändigheten av att lära sig läsa då man börjar i skolan och mål för läsningen som ligger i en avlägsen framtid och förutsäger att detta kan skapa oro och ängslan hos ett barn speciellt om det stöter på svårigheter i sin läsinlärning (Hougaard, 1978). Då samma koppling återfinns bland våra förskolebarn där man ser läsning som ett krav från skolan eller från vuxenvärlden skall vi studera detta närmare i ett senare avsnitt där förskolebarnens uppfattningar av läsningens motiv studeras i förhållande till deras läsprestationer efter ett år i skolan.

Att känna oro inför att påbörja något nytt eller att möta nya människor är naturligtvis ingen ovanlig reaktion hos människor. Sådana upplevelser kan observeras också då vuxenstuderande påbörjar en utbildning även om omgivningen inte lika mycket som då det gäller barnens skolstart trissar upp förväntningarna på vad som skall ske.

Vi vill avslutningsvis utifrån våra diskussion understryka vikten av att förskole- och lågstadiepedagogen försöker identifiera och ta hand om den spänning och oro som en del barn för med sig in i skolan.

12.1.3 KVANTITATIV SAMMANSTÄLLNING AV DE SKOLSTARTANDE FÖRSKOLEBARNENS MOTIV FÖR LÄSNING

Nedanstående tabell visar fördelningen av de 61 skolstartande förskolebarnens totalt antal avgivna motiv för läsning. Barnen inom parentes finns ej med i uppföljningen under åk 1.

A1.	S:11, 12, (17), 18, 33, (35), 36, 57, 65, 69, 78, 93
A2.a	S:10, 19, 20, 45, 48, 63, 64, 68, 70, (71), 74, 76, 77, 83, 84, 85, (86), 95, 100, 101
A2.b.	S:(13), 16, 20, 21, 22, 23, (34), 37, 38, 47, (53), 59, 68, 72, 73, 74, 76, 77, 81, 85, (86), 88, 95, 100, 101, 102
A2.c.	S:21, 22, 60, 72, 81, 83, 85, (86), 89, 102
A2.d.	S:10, 13, 15, 19, 21, 32, 46, 59, 60, 61, 64, 72, 73, 74, 77, 81, (82), (86), 87, 88, 89, (94), 101, 102
A3.a.	S:10, 19, 77, 81, 85, 88
A3.b.	S:10, 11, (17), 32, 37, 46, 47, 57, 58, 68, 69, 74, 77, (94)
A3.c.	S:16, 23, 33, (53), 59, 68, (71), 72, 81, (86), 89, 102
B.a.	S:15, (17), 38, 46, 62, 78, (82), 83, 84
B.b.	S:10, 18, 83
B.c.	S:16, 31, (35), 36, 45, (53), 63, 84, 87, 95
B.d.	S:19, 63, 73, 87, 95
Vet inte	S:14

Tabellen kommenteras i nästa avsnitt samt i avsnittet »Kvantitativ jämförelse mellan utfallsrummen i förskola och skola».

12.1.4 TOLKNING AV UTFALLSRUMMET: EN JÄMFÖRELSE MELLAN ATT SE LÄSNING SOM EN MÖJLIGHET OCH ETT KRAV

För att klargöra skillnaderna mellan de båda huvudkategorierna skall vi fördjupa oss i en jämförelse mellan att se *läskompetensen* dels som en upplevd *möjlighet* och dels som ett utifrån ställt *krav*.

Då de båda kategoriernas utfallsrum utgör varandras »spegelbilder» dvs de innehåller samma underkategorier (så när som på den underkategori som tar upp att »man måste kunna läsa annars blir man retad av kamraterna») kan vi se dessa utfallsrums analoga uppbyggnad som en validering av våra resultat. Omvärlden visar upp sig på ett likartat sätt för barnen i vår studie vilket ger till resultat att de båda kategoriernas sakinnehåll blir lika. Avsikten, motivet för läsning blir i dessa kategorier synbarligen densamma. Skiljelinjen mellan kategorierna blir dock tydlig då vi betraktar motivets knytning till barnet självt dvs på vilket sätt motivet internaliserats av barnet. Skillnad

i *intentionalitet* mellan kategorierna framträder. Den kvalitativa skillnaden mellan de två kategorierna blir då attityden och den *emotionella relationen* till läsning som barnet uppvisar i sina intervjusvar. Vi skall med utgångspunkt i denna grundläggande skillnad göra en jämförelse mellan de båda kategorierna dels med avseende på hur skolan uppfattas av barnen och dels utifrån föräldrarnas roll med avseende på engagemang i barnets läsning.

Myter om läsningens förhållande till skolan

Vi har tidigare diskuterat hur förskolebarnet knyter samman läsning med skolstarten. I möjlighetskategorin ses skolan som »ett ställe där man läser» och därför tycker man att det är bra att vara förberedd innan man börjar. Denna förberedelse ser barnen som viktig bl a därför att man kan bli duktig i skolan om man kan läsa, läsning kopplas till prestation. I kravkategorin uppfattas skolan som ett ställe som kräver läsning så starkt att man *måste* kunna läsa då man börjar. Läsning och skola är ovillkorligen sammanknutna och misslyckas man med sin läsning så accepteras inte detta av skolan.

På så sätt ser vi barn med två olikartade attityder vilka styr deras förväntningar på skolan och skolaktiviteterna. Genom att studera uppfattningar av läsning får vi också kunskap om hur barnet uppfattar skolans verklighet.

Det blir intressant att fundera över hur barnen har kommit att uppfatta läsning som ett krav. Vi har för att få ett användbart begrepp kallat dessa uppfattningar (tillsammans med ytterligare några som beskrivs nedan) för *myter om läsning*. Dessa barnens myter måste betraktas och tas på allvar. Dels exemplifierar de omvärldsuppfattningar som är ofruktbara i förhållande till läsning men myterna har också en emotionell effekt som kan försvåra eller t o m motverka barnets läsinlärning. Myterna beskriver verkligheten som barnet uppfattar den, vilket innebär att vi inte får avfärda dem som fantasier eller ovidkommande information.

För att förstå barnets myter om läsning kan vi studera de uppfattningar barnet har idag i ett läshistoriskt perspektiv.

Flera barn säger att man måste kunna läsa då man går i skolan och att man t o m måste läsa innan man börjar i skolan. De ser läsningen som ett *inträdeskrav* i skolan. I en historisk utveckling kan vi se att det i folkskolestadgan 1842 underförstods som inträdeskrav att man var läskunnig. Det var inte förrän småskolan infördes 1858 som den egentliga läsundervisningen fick formellt utrymme i undervisningen (Johansson, 1981, sid 210).

Kravet på läskunnighet har djupa rötter hos det svenska folket. Redan under reformationstiden började man ställa krav på att svenskarna skulle kunna läsa. Innebörden var att man skulle kunna läsa i teologisk och fundamentalistisk mening (Johans-

son, 1981). Andaktsboken, psalmboken och Luthers lilla katekes skulle kunna avläsas korrekt, i bokstavlig mening. Guds ord fick icke förvanskas, lagtext från kyrka och stat skulle rätt uppfattas och åtlydas.

Det ålåg husfadern att ombesörja att hans familj och husfolk lärde sig läsa och detta kontrollerades årligen i form av husförhör där prästen i husförhörslängden antecknade om man kunde läsa eller ej. De sanktioner som drabbade dem som inte kunde läsa var att man inte fick konfirmeras och som en följd av detta inte heller gifta sig. Det senare för att man som förälder skulle kunna undervisa sina barn. Läsningen framstod för folket som ett av kyrkan (och staten) uppställt *krav* och genom att läskunnigheten hos det svenska folket var stor i mitten av 1800- talet kunde man alltså betrakta läskunnighet som ett inträdeskrav till den nystartade folkskolan. Vi bör dock notera ett åtskiljande av läskunnighet och skrivkunnighet. Den senare var inte lika utbredd.

Krav på läskunnighet från kyrkans (och sedemera skolans) sida tillsammans med en allmän uppfattning om skriftspråkets makt såsom Thavenius (1981) uttrycker det, »det tryckta ordet har varit befallande och ordergivande», ger oss en möjlighet att förstå barnens uppfattningar.

Intervjuer som vi gjort med gamla människor om deras skolgång visar också att det på flera håll ansågs vara en nesa att inte kunna läsa då man började i skolan.

Relationen mellan skola och läsning uppfattas av barnen i vår studie också på ett diametralt motsatt sätt. 5 barn ansåg då vi frågade dem »När lär man sig läsa?» att man bör vänta med det tills man börjar skolan.

S:95f
E: När tycker du barn ska lära sig läsa?
S: Lite när dom är på dagis och så dom kan när dom börjar i skolan, men fröknarna vill ju att dom inte ska kunna det före dom börjar i skolan... att dom ska lära sig det där.
E: Varför tror du dom vill att man ska lära sig det i skolan då..?
S: Vet jag inte...
E: Men du tror att det är så...?
S: Jaa...
E: Om du fick bestämma när det är bäst för barn som du tycker... när skulle dom då börja lära sig...?
S: Dom fick väl börja lära sig läsa när dom ville...

Trots att pojken säger att man får lära sig läsa när man själv vill menar han att det är olämpligt att göra det innan man börjar i skolan.

I ett annat svar får vi reda på anledningen till varför man skall lära sig läsa just i skolan.

S:62f
S: Men det bästa är ju och lära sig läsa i skolan...
E: Varför är det bäst...?
S: Jo, för att man kanske gör nåt fel hemma och så kan man fråga fröken om jag gjort rätt eller inte... så nästa gång jag skriver en massa bokstäver så går jag till fröken och säger: »Är detta rätt..?» Jaa...
E: Så man kan göra fel när man är hemma, menar du...?
S: Jaa...
E: Kan man göra allvarliga fel...?
S: Jaa, alla bokstäver kan gå fel för dom kan sitta... man kan ju skriva lite olika bokstäver.

Dessa uppfattningar har naturligtvis den motsatta effekten än att vara en drivkraft i nuet. Snarare hindrar den läsningen speciellt för ett barn som i likhet med S:95f menar att man skall lära sig läsa när man själv vill.

Svaret i det sista intervjucitatet (S:62f) leder oss också in på en uppfattning som finns hos många vuxna om läsinlärning. Vi berörde i inledningskapitlet den häftiga läsdebatt som förts i framförallt fackpressen men som också nådde föräldrarna. Läsforskare pekade bl a på olämpligheten av att föräldrarna lärde sina barn läsa innan de började skolan. Ett felaktigt inlärande kunde ge läs- och skrivsvårigheter som resultat. För föräldrarna framstod då läsinlärningen som en komplicerad aktivitet som endast fackmänniskor skulle syssla med. Dessa uppfattningar ser vi överförda på barnen redan innan de börjar i skolan. Vi skall återkomma till detta i nästa avsnitt.

Vi finner också svar som speglar hur barnen tror att man tar hand om dem som kan läsa då de börjar i skolan.

S:23f
E: När ska du lära dig att läsa då?
S: Det vet jag inte... Till hösten, för jag ska börja skolan då...
E: Kan man inte lära sig läsa innan man börjar skolan...?
S: Det vill inte jag för det blir så tråkigt, tror jag...
E: Det blir tråkigt i skolan då..?
S: Men... det tror jag...
E: Men dom som kunde läsa då här redan på lekis, vad ska dom göra då i skolan...?
S: Jaa, läsa med...

Uppfattningen visar att barnet tror att skolan inte tar hänsyn till den läsfärdighet man har då man börjar i skolan. Intressant att notera är att vi funnit 5 svar på frågan »När

lär man sig läsa?» som är av denna karaktär och tre av svaren ges av barn som också har uppfattningar i kravkategorin.

De barn som tolkat läsningen som ett krav från skolan leds in mot en ängslan inför läsningen. Läsinlärningen blir kravfylld och barnet riskerar att missa läsningens poäng.

De uppfattningar som tar fasta på att skolan inte önskar att man kan läsa då man börjar leder barnen till att *avstå från att läsa* före skolstarten även om de skulle uppleva ett näraliggande behov eller är nyfikna på läsaktiviteten.

Utifrån ett läsinlärningsperspektiv vill vi påstå att sådana »missuppfattningar» leder barnet bort från läsandet. Vi har satt missuppfattning inom citationstecken och vill med detta markera att det i egentlig mening inte är fråga om felaktiga uppfattningar utan om barnens egna tolkningar av den värld som omger dem. Vi vill påstå att de utgör ett memento för oss till att närmare studera skolans och skolstartens inverkan på barnet.

Vid skolstarten finns barn som har avstått från läsning för att de tror att man inte får läsa innan man börjar skolan. Där finns barn som har ångest för att de tror att de måste kunna läsa (vilket de inte kan) och där finns barn som tror att de blir utkastade ur skolan eller blir degraderade till »faddrar» om de inte lär sig läsa.

Vid skolstarten återfinner vi också barn med positiva motiv till läsning. De är förberedda för de vet att läsningen i skolan är viktig och att den innebär att man kan klara sig bra i skolan. Andra vet att det är viktigt att kunna läsa för att få ett bra jobb. Åter andra barn menar att läsningen ger upplevelser, information och kunskaper som är roliga eller viktiga att skaffa sig.

Föräldrar - vuxenvärld - läsning

Vid vår jämförelse mellan de två kategorierna belyses också föräldrarnas roll i barnens läsning. I kravkategorin uppfattas de som ovilliga »sagoläsare» kanske beroende på trötthet eller oförmåga. Ovilligheten vänder barnen mot sig själva som krav. Om de vill ha något läst måste de läsa själva. Denna inställning hos föräldrarna såsom den framträder i barnets motiv utgör omvändningen till vad Francis redovisar i sin studie (Francis, 1982). De barn som rapporteras som duktiga läsare fick ett *aktivt stöd* från föräldrarna vilket innebar att de fick tillgång till läsmaterial, att de hörde vuxna läsa men framförallt att de blev *uppmuntrade till att läsa själva.*

Samma sak rapporterade Margaret Clark i en studie av barn som lärt sig läsa själva i tidig ålder. Hon beskriver föräldrarnas roll i förhållande till barnens läsning på följande sätt:

> An interest in their children's progress coupled with encouragement of independence of choice was a feature of most of the homes. Extensive use of the local library as a source of reading material was encouraged by the parents initially but later sustained by the children themselves. (Clark, 1976, sid 102)

Både Francis och Clark poängterar att det viktiga är föräldrarnas *uppmuntran till oberoende* och vi kan i möjlighetskategorin spåra samma inställning bland de barn som säger att »Om man kan läsa är man oberoende av andras läskompetens». Innehållsligt har denna kategori stora likheter med kravkategorin »Man måste kunna läsa för att 'andra skall slippa läsa för mig'». I den sistnämnda kategorin framställs dock inte oberoendet som uppmuntrat av föräldrarna utan mer som ett krav på att föräldrarna vill vara i fred. Clark rapporterar också att föräldrarna till de läskunniga barnen inte aktivt försökte lära barnen att läsa utan att de mer varit aktiva lyssnare till sina barn. De hade svarat på barnens frågor och ställt upp när barnet bett om hjälp.

I sin bok »Läsundervisning i grundskolan» ger Eve Malmquist uttryck för en likartad inställning. Han ger följande rekommendation till föräldrar och andra icke-professionella vuxna gällande deras engagemang i barnens läsinlärning.

> Det vi tidigare framhållit som det önskvärda i att föräldrar och andra i barnets omgivning på alla sätt söker stimulera barnets utveckling hän mot läsmognad i olika avseenden under förskoleåldern innebär inte att man i hemmet skall lära barnen att läsa, innan det börjar i skolan. Den uppgiften bör som regel åvila läraren under de första skolåren. Och det är sannerligen en betydelsefull och ansvarskrävande uppgift. Om barnet undervisats i hemmmet efter en metod som kanske avviker mer eller mindre från den man sedan använder, då barnet kommer till skolan, så kan detta medföra att barnet får speciella lässvårigheter. Ett spontant intresse från barnets sida för bokstäver och för läsning ska man naturligtvis inte motarbeta i hemmet eller förskolan. Ett barn som frågar om bokstäver och som frågar om ord bör få svar på sina frågor. Men man bör inte i hemmet försöka *påverka* barnet med mer eller mindre metodisk läsundervisning. (Malmquist, 1973, sid 50)

Samma sak säger han i en liten skrift som heter »Nybörjare-75, råd inför skolstarten», som gick ut till de blivande skolbarnens föräldrar.

Sammantaget pekar detta på att föräldrarnas roll inte är att ersätta lärarens. Tvärtom kan man hävda att föräldrarna p g a situationella faktorer har *unika* möjligheter att hjälpa sitt barn i dess läsutveckling. De vuxna fostrarna möter barnet i ett vad gäller läsningens användning naturligt sammanhang. De har tid att ta tillvara de »gyllene tillfällen» då barnet ställer sig frågande till sin skriftspråkliga omgivning och de kan *svara på barnets frågor*. Den metodiska okunskapen hos den oprofessionelle vuxne kan paradoxalt nog medverka till att de med en större öppenhet kan lyssna på barnets egna tankar. De »naiva vuxna» är inte styrda av någon speciell läsprocessmodell eller några metodiska antaganden.

Ett sådant *förhållningssätt* från föräldrarnas sida medverkar till att skapa ett ansvar hos barnet för sin egen kunskap och ger möjligheter för barnet att skaffa sig genuina egna uppfattningar kring läsakten. Detta kommer också att föra med sig att föräldrarna känner ett större »innehållsligt» engagemang i barnets läsutveckling och att de mer aktivt tar del av barnens utveckling.Troligen underlättas föräldrarnas samverkan med skolan på detta sätt.

Men det råd som Malmquist ger till föräldrarna kan också minska de icke- professionella läspedagogernas *djärvhet* vad gäller att stödja barnen. Vi har i föregående avsnitt redan berört hur de vuxnas osäkerhet vad gäller läsning kommer fram i barnens uppfattningar. Malmquist säger att barnet kan få »speciella lässvårigheter» om föräldrarna lär ut läsning på ett felaktigt sätt. Den läsdebatt som berördes inledningsvis kan också ha medverkat till en osäkerhet hos vuxna inför barnets nyfikna frågor kring läsning. Mamma, pappa, far- och morföräldrar osv kan bli ängsliga och få svårt att formulera ärliga och begripliga svar. Samtidigt måste då också påpekas att en vuxen på grund av en långt driven *automatisering* av läsandet har stora svårigheter att förklara hur man gör när man läser. Vi har ställt frågor om detta till vuxna som funnit det helt omöjligt att beskriva sin läsprocess (se även Edfeldt, 1982). Detta innebär ytterligare en pålagring av den osäkerhet som knyts till läsning.

Det är föräldrarna som bär ansvaret för att barnen lär sig tala och i äldre tider hade husfadern även ansvaret för att barnen (och husfolket) lärde sig läsa. I vår tid bär skolan formellt sett hela ansvaret för att barnen lär sig läsa. Vi vill påstå att alla vuxna kan och bör vara med att stödja barnen i deras läsutveckling.

Att göra läsningen och skolstarten personligt meningsfull

Vi skall slutligen i vår jämförelse mellan att se läsning som en möjlighet och ett krav följa Piagets uppmaning och jämföra utfallet av våra direkta frågor med de resultat som Piaget finner i sina undersökningar av de frågor som barn i 7-årsåldern spontant ställer och där han pekar på barnets inriktning mot att förstå avsikter med fenomen och händelser (se avsnittet om »Barns spontana frågor»).

Endast ett barn av de totalt 61 skolstartande förskolebarnen i vår undersökning saknade helt motiv för att kunna läsa och endast ett fåtal av barnen visade någon tveksamhet till läsningens värde. Barnet ser en avsikt med läsningen men avsikten har olika karaktär. Vi kan i förskolebarnens utfallsrum se en brytningspunkt mellan att se läsningen som ett krav eller att se den som en möjlighet som pekar på att skillnaden mellan kategorierna består i *vems intention* som uppfylls med läsningen.

Kategorierna visar på ett likartat rationellt innehåll men de skiljer sig åt vad gäller involvering. Kravbarnen har sett avsikterna men inte internaliserat dem utan i stället tagit till sig kravaspekten. De har en negativ emotionell relation till läsning jämfört med möjlighetsbarnen vilka kan sägas ha en intentionell insikt vad gäller läsning.

Vi kan i jämförelse med vårt antagande i samband med Piagets varför-frågor peka på att så många som 74% av de skolstartande förskolebarnen hade uppfattat läsningens innehållsliga poäng dvs att det finns ett budskap i en text, ett innehåll och att 40% såg denna innehållsliga poäng så att läsning (och skrivning) är ett kommunikationsmedel. Det är tydligt att den innehållsliga poängen med läsning inte är svår att begripa vilket vi också förväntade utifrån de tidigare diskuterade Piagetanska tankegångarna.

Piaget har också utrett problemet med hur barns medvetenhet om omvärlden uppstår. Han citerar Claparède:

> *Det är behovet som skapar medvetandet:* och medvetandet om orsaken (eller målet eller platsen etc) vaknar inte förrän behovet av att vara anpassad till orsaken (eller målet osv) ger sig till känna. (Piaget, 1973, sid 192)

Utifrån vad vi sett i vår studie kan vi konstatera att behovet av läsning i högsta grad aktualiseras inför skolstarten. Omgivningen i form av föräldrar, släkt, kamrater samt hela den kulturella värdemiljön *provocerar fram tankar* kring läsningens nytta. Tydligast framträder detta i de motiv som berör skolan. Vi har ovan diskuterat det vi kallat »myter om läsning» och vi kan se dessa som resultat av barnens försök att förstå sin omvärld och göra skolan (och läsningen) personligt meningsfull.

Vi kan dra slutsatsen att då de rationella förklaringarna inte räcker till eller är för diffusa för att förstå omvärlden bereds plats för de emotionella skälen. Barnens tolkning av omvärlden blir således *både rationell och emotionell.*

Francis pekar i sin studie på den förvirring som barnen känner inför att börja skolan:

> What children in this study conveyed through their actions, questions and comments was that they were trying to work out what schooling was about. (Francis, 1982, sid 134)

Hon menar att barnen försökte hitta aspekter på skolan som för dem var personligt meningsfulla och påpekar att vissa barn lyckas bättre med detta än andra.

Så kan vi slutföra jämförelsen mellan de av Piaget beskrivna spontana varför- frågorna och svaren på våra till barnen ställda frågor med att konstatera att de antaganden som gjordes utifrån Piagets resultat verifierades i vår undersökning. Vi kan också se att barnen i sina motiv och i sitt sökande efter att förstå sin omvärld i högsta grad blandar in sina känslor och sig själva.

12.2 SKOLBARNENS I ÅK 1 UTFALLSRUM

Utfallsrummet för de 53 skolbarnens motiv i åk 1 bygger på de intervjuer som gjordes i maj/juni efter att barnen har gått 1 år i skolan. Avsikten var att studera hur förskolebarnens uppfattningar förändrades under barnets första skolår. Därför blev det utfallsrum som beskriver de skolstartande förskolebarnens motiv för läsning jämförelsegrund för och utgångspunkt vid analysen av skolbarnens svar. Det tidigare framtagna utfallsrummet prövas med avseende på dess möjligheter att beskriva och i sig inrymma de variationer i läsuppfattningar som barn i åldrarna kring skolstarten har.

I jämförelse med den motivbild som barnen uppvisade innan de började skolan kan vi konstatera att huvudkategorierna A: Läsning som möjlighet, och B: Läskompetensen som krav, står kvar men att förändringar skett inom dessa kategorier. En expansion av kategori A3: Läskompetensen som möjlighet, sker genom att det tillkommer fyra underkategorier som i förskoleintervjuerna inte blev tydliga. Barnen har hittat tillämpningar för sin nyvunna läsförmåga. Innebörden i kategori A1: Läsning av olika slags texter som möjlighet, blir svårtolkad i skolintervjuerna.

Inom Kravkategorin bortfaller kategori B.a.: »Man måste kunna läsa för att 'andra skall slippa läsa för mig'», som ett resultat av att barnen efter sitt första skolår inte lika ofta behöver be personer runt omkring dem om läshjälp då de kan läsa själva.

Utöver dessa förändringar inom huvudkategorierna tillkommer en huvudkategori C: Att förbättra läskompetensen. Även denna kan ses som ett resultat av barnets nyvunna läsförmåga i kombination med inskolningen till elev.

Vi kan då inledningsvis konstatera att de uppfattningsvariationer som förskolebarnens svar gav uttryck för väl täcker skolbarnens läsuppfattningar. Skillnaderna avslöjar utvecklingens och skolans inflytande på svaren.

Nedan kommer vi att beskriva skolbarnens uppfattningar av läsningens motiv. Redovisningen koncentreras till de *förändringar* som ägt rum i förhållande till utfallsrummet för förskolebarnens läsuppfattningar. De kategorier som står kvar från förskoleintervjuerna har inte ytterligare exemplifierats eller belysts med citat då deras innebörder ej förändrats.

12.2.1 C. ATT FÖRBÄTTRA LÄSKOMPETENSEN SOM MOTIV FÖR LÄSNING

Vi nämnde ovan att det tillkom en huvudkategori i skolbarnens svar som har anknytning till kompetensmotivet. Barnen fokuserar här inte användningen av läskompetensen såsom i kategori A3. Motivet utgörs av *inlärandet* och förbättrandet av läsförmågan. Nyttan med läsning består i att man tränar upp sin läsförmåga och *blir bättre läsare.*

S:21s
E: Vad använder man läsning till?
S: ...jo för man ska lära sig läsa å...
E: Är det bra att kunna läsa?
S: Ja
E: Varför är det bra att kunna läsa?
S: Jo för att... (inget svar)

S:21s nämner senare i intervjun att man kan läsa böcker om man är hemma men har annars inga utvecklade motiv för läsning.

Träningsmotivet förekommer också bland dessa svar:

S:70s
E: Vad är läsning för nånting egentligen?
S: ... att man ska träna... i fall man inte tränar då kan man inte läsa då nån annan vad sitt namn heter...
E: Vad använder man läsning till?
S: Att man ska träna sig.
E: Är det bra att kunna läsa?
S: Mm
E: Varför tycker du det är bra?
S: Jag tycker det.
E: Om man kan läsa vad kan man göra då?
S: Man kan skriva av nån bok som man har läst utan att titta...det finns massor såna saker...

Denna kategori kan sammanfattas med följande citat från S:23s som utgör svar på frågan »vad läsning är?»

S: ... det är så mycket som... när man läser är det att man ska lära sig läsa för man ska gå i skola så måste man ha läsebok...

I detta motiv ser vi hur påverkan från det första skolårets läsundervisning slagit igenom. Inhämtandet av läsförmågan blir central och *läsinlärningen* överbryggar läsningens nyttoaspekter.

Vi frågade också vilka böcker barnen föredrog, textböcker eller bilderböcker och vad de tyckte bäst om: att någon läste för dem eller att de läste själva. Följande citat från S:65s får belysa svaren på de båda frågeställningarna och visar preferensen för textböcker.

E: Varför tycker du det är bättre?
S: Jo man lär sig inte någonting med bara bilder.
E: Om du jämför när nån läser för dig och du läser själv... vad tycker du är bäst då?
S: Att lära sig själv och läsa... då lär man sig mer.

Hos 40% av skolbarnen (21 st) fanns denna typ av svar på frågorna. Man tyckte att textböcker var bättre för att man då kan *lära sig läsa bättre* och likadant var argumentet för att läsa själv.

S:45s
S: (Då man läser själv)...kan man träna sig...

Träningsmotivet som det framträder i varför-frågan får stöd av dessa svar. Bilden diskvalificeras och texten framträder som viktig men inte som budskapsförmedlare utan mer som en möjlighet till att bli en bättre läsare. Sammanlagt återfanns *svar* av karaktären »att bli bättre som läsare» hos 53% av barnen (28 barn).

12.2.2 FÖRÄNDRINGAR I KATEGORIERNA

I inledningen nämnde vi att kategori A3: Läskompetensen som möjlighet, expanderade vid beskrivningen av skolbarnens motiv. Barnen har funnit användningsområden för sin läsförmåga av typ att »Man kan lära andra barn läsa» och att »Man kan läsa för andra barn». Dessa uppfattningar kunde skönjas i de tidigare intervjuerna men då i första hand som det föräldrarna gjorde eller som allmänna vuxenaktiviteter. Då skolbarnet lärt sig läsa ser det möjligheten i att läsa för en lillasyster eller lillebror eller att lära andra kamrater läsa. Ytterligare ett användningsområde för barnens nyvunna kompetens kommer fram i motivet »att se läsning som en fritidsaktivitet» eller »tidsfördriv». Det uttrycks som att »om man inte har något annat för sig så kan man läsa böcker».

S:23s
S: (Berättar att han håller på att läsa en bok)... den är från Katolska kyr-

kan... för jag är katolik nämligen... så mamma köpte den en gång... så jag håller på att läsa fast jag tror att vi är på andra kapitlet... om det blir regn å åska då ska jag sitta inne och läsa.

S:31s
S: Jag läser jämt böcker när jag inte har nåt att göra.

S:84s
S: ...för att då har man ju nåt att göra ifall man inte har nåt att göra... kan man lägga sig och läsa... eller sätta sig å läsa.

Som vi ser av de tre citaten har böckerna och läsningen inte samma »värde» som andra aktiviteter utan ses som ersättning för dessa.

Ytterligare en uppfattning tillkommer och den utgör barnets *existensiella sammanfattning* av den vikt som skall läggas vid läsning. S:37s har tillfrågats vad hon skulle säga till en som inte ville lära sig läsa.

E: Vad skulle du säga till den lilla flickan?
S: Att man måste kunna läsa och skriva.
E: Varför det säger hon då.
S: Bara för att annars går det inte att leva... jo... nä... jag vet inte.
E: Men är det så viktigt menar du för livet?
S: Jaa

Läsningens vikt kommer också fram då hon svarar på frågan om »hur det skulle gå om ingen i hela världen kunde läsa».

S: Ja. Tråkigt... det skulle inte gå.

Hon har svårt att vidareutveckla sina svar men det framgår att hon har svårt att tänka sig en värld utan läsning.

Av de fyra nytillkomna kategorierna får de tre första ses som resultat av att barnen nu börjar kunna läsa och därmed också ser nya positiva möjligheter i detta. Den fjärde kategorin har en vidare innebörd och pekar på en mer djupgående relation till läsning. Den flicka som avger detta motiv kunde läsa innan hon började i skolan.

De svar som vi i förskoleintervjuerna tolkat som kategori A1: Läsning av olika slags texter som möjlighet, finns kvar hos skolbarnen men blir svårtolkade i ljuset av att skolbarnen under ett helt skolår hanterat texter med olika slags innehåll. Den ytinriktning som beskrevs i förskolebarnens svar är nu inte lika tydlig. De svar som till form och utseende är exakt lika förskolebarnens kan nu implicera läsinnehållet som en självklarhet även om barnet inte uttrycker detta.

Inom kravkategorin bortföll i skolsvaren kategori B.a: Man måste kunna läsa för att andra skall slippa läsa för mig. Detta framstår också som naturligt med tanke på att barnet kan läsa och inte längre behöver besvära andra.

Skolbarnens motiv för läsning kommer att diskuteras ytterligare i avsnittet om »Det första skolåret och barnets läsning».

Tabell 3. Sammanfattning av åk 1 barnens motiv för läsning.

A. LÄSNING SOM MÖJLIGHET. Barnet ser i läsning möjligheter för egen del.

A1. (se texten ovan)

A2. Läsinnehållet som möjlighet.
A2.a. Läsning ger upplevelser.
A2.b. Läsning ger information.
A2.c. Läsning ger kunskaper.
A2.d. Läsning kan användas som kommunikationsmedel.

A3. Läskompetensen som möjlighet.
A3.a. Om man kan läsa är man oberoende av andras läskompetens.
A3.b. Det är bra att kunna läsa när man går i skolan.
A3.c. Det är bra att kunna läsa när man är vuxen.
A3.d. Man kan lära andra barn att läsa.
A3.e. Man kan läsa för andra barn.
A3.f. Läsning som tidsfördriv.
A3.g. Läsning som existensiell nödvändighet.

B. LÄSKOMPETENSEN SOM KRAV. Barnet uppfattar att det måste kunna läsa för att anpassa sig till krav på läsförmåga som kommer från källor utanför barnet självt.
B.a. (finns ej som motiv hos skolbarnen)
B.b. Man måste kunna läsa annars blir man retad av kamraterna.
B.c. Man måste kunna läsa när man går i skolan.
B.d. Man måste kunna läsa när man är vuxen.

C. ATT FÖRBÄTTRA LÄSKOMPETENSEN som motiv för läsning.

12.2.3 KVANTITATIV SAMMANSTÄLLNING AV ÅK 1 BARNENS MOTIV FÖR LÄSNING

Nedanstående tabell visar fördelningen av de 53 skolbarnens totalt avgivna motiv för läsning.

A1.	S:12, 13, 14, 15, 20, 32, 33, 46, 47, 60, 61, 64, 65, 84, 87 (se diskussionen i föregående avsnitt om karaktären på dessa motiv)
A2.a.	S:10, 11, 22, 23, 31, 38, 58, 74, 76, 77, 83, 85, 88, 93, 100
A2.b.	S:10, 11, 18, 23, 31, 58, 59, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 77, 81, 83, 89, 95, 101, 102
A2.c.	S:19, 63
A2.d.	S:72, 74, 77, 81, 95
A3.a.	S:10, 13, 18, 48, 59, 88
A3.b.	S:23, 61, 64, 65, 100
A3.c.	S:15, 16, 47, 57, 65, 73, 74, 85
A3.d.	S:14
A3.e.	S:10, 18, 84, 102
A3.f.	S:10, 23, 31, 65, 84
A3.g.	S:37
B.a.	--
B.b.	S:18, 78
B.c.	S:22, 63
B.d.	S:60, 63
C.	S:10, 21, 23, 36, 45, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 69, 70, 72, 83, 87
Vet inte	--

Tabellen kommenteras i nästa avsnitt och i avsnittet »Det första skolåret och barnets läsning».

12.3 KVANTITATIV JÄMFÖRELSE MELLAN UTFALLSRUMMEN I FÖRSKOLA OCH SKOLA

Utifrån våra insamlade data kan läsmotivens utveckling hos barnen beskrivas över en tidsperiod av tre år. Vi gjorde även intervjuer med 19 barn under våren *året innan* de skulle börja skolan. Dessa intervjuer analyserades och relaterades till våra bägge utfallsrum. Tillsammans med de data som kommer från de 53 barn som intervjuats strax innan skolstarten och följts upp efter ett år i skolan ger det oss möjligheter att studera motivförändringar över dessa tre åldersgrupper. Vi skall poängtera att studien *inte* är longitudinell annat än över skolstarten.

Tabell 4. Antal och andel barn med visst motiv för att kunna läsa samt uppfattningsförändringar över ålder.

Motiv för läsning	Förskola året innan skolstart N = 19		Förskola våren innan skolstart N = 53		Vårterminen i åk 1 (maj/juni) N = 53	
A1. Läsning av olika slags texter	6	32%	10	19%	(15)*	(28%)
A2. Läsinnehållet som möjlighet	8	42%	39	74%	29	55%
A3. Läskompetensen som möjlighet	10	53%	23	43%	23	43%
B. Läskompetensen som krav	2	11%	18	34%	5	9%
C. Att förbättra läskompetensen	1	5%	-	-	17	32%
Vet inte	-	-	1	2%	-	-

* Se tabell 3 om karaktären på dessa motiv.

Tabellen ovan liksom motsvarande tabeller nedan redovisar antalet och andelen barn med viss typ av motiv för att kunna läsa. Då ett barn kan avge flera motiv överstiger de nedräknade kolumnerna uppgivet antal barn liksom de summerade andelskolumnerna överstiger 100%.

De förändringar som markeras tydligast i tabellen berör kravkategorin. Läskraven som finns hos 11% av de minsta barnen ökar till 34% hos skolstartarna för att efter att de börjat i skolan åter minska i frekvens till 9%. Detta kan ses som att kravupplevelsen är tydligt förenad med skolstarten och att skolan och lärarna väl har tagit hand om barnens ängslan då de börjat i skolan. Man har också påbörjat läsundervisningen vilket inneburit en ökad vetskap om fenomenet läsning. Barnets ovisshet har minskat som en följd av detta.

Vi kan också konstatera en förändring vad gäller innehållskategorin där andelen avgivna »innehållsmotiv» ökar från 42% till 74% innan skolstarten. Efter ett år i skolan minskar andelen avgivna innehållsmotiv till 55%. Vi skall i nästkommande tabell närmare studera denna utveckling.

Skolstarten har också accentuerat en ny kategori av läsmotiv. Barnen anger att motivet för att läsa är att de skall bli bättre som läsare, de skall öka sin kompetens. Detta motiv som ej gavs av barnen strax innan skolstart och av endast ett av de minsta barnen finns nu hos 32% av skolbarnen. De har kommit in i undervisningen och läsningen är då inte bara en fråga om att kunna läsa utan också att *förbättra* läsförmågan.

Samtliga skolbarn kan ange motiv till varför man skall kunna läsa.

Vi skall nu närmare studera uppfattningsförändringarna *inom* kategorierna.

Tabell 5. Antal och andel barn med visst motiv inom kategori A2: »Läsinnehållet som möjlighet» samt uppfattningsförändringar över ålder.

A2. Läsinnehållet som möjlighet	Förskola året innan skolstart N = 19		Förskola våren innan skolstart N = 53		Vårterminen i åk 1 (maj/juni) N = 53	
A2.a. Upplevelser	3	16%	18	34%	15	28%
A2.b. Information	2	11%	23	43%	20	38%
A2.c. Kunskaper	-	-	9	17%	2	4%
A2.d. Kommunikationsmedel	6	32%	21	40%	5	9%

Vi har i föregående tabell kunnat konstatera en »puckelformad» utveckling vad gäller antalet motiv inom kategori A2. I tabellen ovan kan vi se att de största förändringarna inträffar i underkategorin »Läsning kan användas som kommunikationsmedel» som avtar från 32% respektive 40% i förskolan till 9% i skolan. Denna förändring blir intressant då kategorin förmedlar en viktig poäng vad gäller läsningens funktion, *kommunikation i tid och rum.* Den är också intressant i ett läsmetodiskt perspektiv. Brevskrivning och kommunikation med andra har i bl a LTG-metoden (Läsning på Talets Grund) och i den s k FREINET-pedagogiken lyfts fram som en viktig metodisk poäng (Leimar, 1974; Freinet, 1976).

Vi kan i tabellen också se att motivet, »läsning ger kunskaper» inte omnämns av de minsta barnen medan 17% av förskolebarnen menar att man kan skaffa sig kunskaper genom att läsa. Efter ett år i skolan anger endast 4% detta som läsmotiv. Upptäcker barnen då de börjat skolan att läsningen (läsinlärningen) inte förmedlar något som man inte redan behärskar? Kan en alltför stark betoning på inlärningen av läsning skjuta undan ett motiv som finns innan man börjar skolan eller är det så att de texter man läser i skolan inte förmedlar kunskap som barnen uppfattar som viktig? Vi skall i den avslutande diskussionen återkomma till detta.

Tabell 6. Antal och andel barn med visst motiv inom kategori A3: »Läskompetensen som möjlighet» samt uppfattningsförändringar över ålder.

A3. Läskompetensen som möjlighet	Förskola året innan skolstart N = 19		Förskola våren innan skolstart N = 53		Vårterminen i åk 1 (maj/juni) N = 53	
A3.a. Om man kan läsa är man oberoende av andras läskompetens	1	5%	6	11%	6	11%
A3.b. Det är bra att kunna läsa då man går i skolan	5	36%	12	23%	5	9%
A3.c. Det är bra att kunna läsa då man är vuxen	5	36%	9	17%	8	15%
A3.d. Man kan lära andra barn att läsa	-	-	-	-	1	2%
A3.e. Man kan läsa för andra barn	1	5%	-	-	4	8%
A3.f. Läsning som tidsfördriv	-	-	-	-	5	10%
A3.g. Läsning som existensiell nödvändighet	-	-	-	-	1	2%

Skillnaderna mellan utfallsrummens kvantitativa fördelning är inte stora. Vi kan dock notera en successiv minskning i kategorierna A3.b. och A3.c. som tar upp skolan och vuxenvärlden som motiv för läsning. Då man börjat i skolan synes skolan som accentuerad läsmiljö få minskat utrymme bland barnens motiv. Detta kan dels ses som en effekt av att spänningen inför skolstarten minskat och att därmed skolan som institution kommer i bakgrunden. Men vi kan också av vår första tabell se att skolan intar en ny roll. Samtidigt som skolans roll som läsmotiv minskar (även då det gäller kravmotiven som framgår i nästa tabell) konkretiseras verksamheten. Läsningen i skolan knyts samman med läsundervisningen och detta tar sig bl a uttryck som att läsningens funktion är att bli bättre som läsare dvs skolan definieras av barnen utifrån dess verksamhet och inte längre utifrån sin roll som institution.

Av tabellen kan vi också utläsa att skolbarnens nyvunna läsförmåga omsätts i konkret handling. Man kan lära andra barn läsa och man kan läsa för de läsokunniga. Man ser nu också läsningen som en fritidssysselsättning.

Att se läsning som en existensiell nödvändighet finns med hos ett skolbarn. Hon anger motivet för läsning på samma sätt som en vuxen kanske skulle kunna uttrycka det.

Tabell 7. Antal och andel barn med visst motiv inom kategori B: »Läskompetensen som krav» samt uppfattningsförändringar över ålder.

B. Läskompetensen som krav	Förskola året innan skolstart N = 19		Förskola våren innan skolstart N = 53		Vårterminen i åk 1 (maj/juni) N = 53	
B.a. Man måste kunna läsa för att »andra skall slippa läsa för mig»	-	-	7	13%	-	-
B.b. Man måste kunna läsa annars blir man en andraplansfigur bland kamraterna	-	-	3	6%	2	4%
B.c. Man måste kunna läsa då man går i skolan	2	11%	8	15%	2	4%
B.d. Man måste kunna läsa då man är vuxen	1	5%	5	9%	2	4%

Vi har ovan kommenterat minskningen i antalet kravmotiv vad gäller läsningen i skolan som ett resultat av att skolans verksamhet konkretiserats för barnen. Detta avspeglas också i ovanstående tabell. Läsningen som ett krav ställt av skolan ses bara av 4% av skolbarnen jämfört med 11% respektive 15% av förskolebarnen.

Motsvarande minskning inträffar också i kategorin »man måste kunna läsa för att 'andra skall slippa läsa för mig'». I och med att barnet påbörjat sin läsundervisning och att det börjar kunna läsa *själv* känns kraven från omgivningen inte av. Man kan läsa det man vill och slipper tjata på föräldrar och syskon. Barnet börjar känna sig läskompetent.

12.4 TOLKNING AV UTFALLSRUMMEN: DET FÖRSTA SKOLÅRET OCH BARNETS LÄSNING

Efter ett år i skolan förändras utfallsrummet vad gäller motivet för att kunna läsa på så sätt att kravmotiven drastiskt minskar i antal. Läsning upplevs heller inte som ett krav av de *minsta* förskolebarnen. Att 34% av de blivande skolbarnen ser läsning som ett krav från andra får ses som en effekt av barnets osäkerhet på vad skolstart, läsning och läsinlärning kommer att innebära.

Utfallsrummet för skolbarnen utökas med en kategori som berör barnets läskompetens men på ett i förhållande till förskolebarnens motiv nytt sätt. Tidigare har vi funnit ett motiv som ser läskompetensen som ett medel att uppnå mål som att bli oberoende, bra i skolan och att klara sig som vuxen. För skolbarnen blir också *tillägnandet* av själva kompetensen/läsförmågan ett viktigt motiv. Nyttan med att läsa är att bli bättre som läsare och detta motiv kommer för flera barn att överskugga läsningens egentliga funktionella nytta. Samtidigt som detta motiv framträder minskar det s k innehållsmotivet i förekomst hos skolbarnen.

Vi nämnde ovan att kravmotivens antal minskade och då även skolans roll som kravställare. Även inom den kategori där läskompetensen ses som en möjlighet minskar skolans betydelse som motiv för att kunna läsa.

Under barnets första skolår presenterar sig skolan för barnet vilket minskar osäkerheten i och med att skolverksamheten definieras. Barnet får klart för sig vad läsundervisningen innebär och vilka mål som sätts för läsningen inom skolan. För barnet kommer läsningen att framträda i skepnaden av läsinlärning (ett resultat som också diskuteras under läsningens hur) och läsinlärningens nytta blir då också läsningens nytta.

I en undersökning av barns uppfattningar av *inlärning* konstaterar Pramling (1983) att barn *efter* att de börjat skolan utöver att de ser inlärning som en utveckling från att inte kunna till att kunna en sak (cannot to can) också har uppfattningar som går ut på att se inlärning som att kunna en sak *bättre* (can to can better). 65% av skolbarnen i åk 1 uppvisade denna senare typ av uppfattningar. Resultaten pekar på skillnader i barnens syn på inlärning i förskola och skola och Pramling konstaterar:

> From what the child perceives from school it seems that in primary school, the focus is on *becoming more able*. (Pramling, 1983, sid 103)

Pramling visar också att 6- och 7-åringarna på frågan om »Vad är inlärning?» i första hand tänker på läsning och skrivning och att de vill lära sig dessa färdigheter. Men de tycks också veta att man i skolan lär sig t ex *fler* bokstäver och att man därmed kan *förbättra* sin förmåga.

Även Johns (1980) redovisar en kategori där han som svar på frågan »What is reading?» får svar som benämns »Classroom procedures». Läsning utgörs av det man gör i klassrummet och läsning definieras i förhållande till skolarbetet.

Francis (1982) rapporterar att en av de s k »långsamma läsinlärarna» uppvisade motiv för sin läsning som är analoga med våra »skolmotiv».

> (Dave) did not think reading was useful to older children or adults, though he did think it was useful to his age-group to help them to read better. Reading was an end, but not a means to any other end. (Francis, 1982, sid 89)

Skolbarnens betoning av inlärningsaspekten vad gäller läsning tillsammans med det minskade omnämnandet av innehållsmotivet får ses som ett memento för oss att fundera på barns svårigheter med att tillägna sig de grundläggande färdigheterna läsning och skrivning. Läsning är ett av de viktigaste hjälpmedlen för att skaffa sig upplevelser, information och kunskaper och att kunna kommunicera med andra människor. Om skolbarnet inte skiftar uppmärksamhet från läsning som inlärningsmål i sig till att se läsning som kommunikationsmedel kan intresset för läsningen avta eller försvinna. Man ser ingen nytta med läsning annat än som en *skolaktivitet*.

Vid ett noggrannare studium av innehållsmotivets minskade förekomst hos skolbarnen ser vi att den största minskningen gäller läsning som kommunikation (från 40% till 9%) och läsning för att få kunskap (från 17% till 4%). Vi kan inte konstatera motsvarande förändring vad gäller motiven att få upplevelser och information.

Vi har ovan diskuterat att skolan efter skolstarten för barnet presenteras och konkretiseras och den osäkerhet som barnet kan ha känt inför skolan minskar när barnet får »grepp om» vad skolan innebär. Kan minskningen i innehållsmotivkategorin vad gäller kunskap och kommunikation ses som en effekt av detta? Är det så att barnet i skolan upptäcker att man genom att läsa i skolan inte lär sig något nytt och inte får reda på någonting som är intressant? Är det så att läsningen i skolan inte presenteras som ett sätt att kommunicera med andra människor? Åke Edfeldt svara jakande på dessa frågor. Han säger att barn

> ...who, full of spontaneous enthusiasm for increasing their store of knowledge, start learning to read at the commencement of their school career, more often than not behave in a rigidly schematic manner some years later when reading. They do not read primarily because they want to know something. They read in order to be able to answer questions which they already know or which they have to guess. (Edfeldt, 1976, sid 13)

Edfeldt knyter samman läsinlärning och *inlärning i vid mening*. Det sätt på vilket eleven lär sig läsa påverkar synen på inlärning. Det torde då finnas en koppling mellan det läsmaterial som presenteras för eleverna och synen på läsningens funktion som medel för att skaffa sig kunskaper.

I undersökningar som gjorts kring innehåll och utseende på skolans läsmaterial (Chall, 1967; Gustafsson, Ljungvall och Stigebrandt, 1981; Bettelheim och Zelan, 1982) har man pekat på att läsebokstexter varken är speciellt spännande eller innehållsrika att läsa för ett barn. Kravet på bl a enkla och korta ord gör innehållet urvattnat och ointressant.

> Basic reading texts contain nothing that is new to the child, and hardly ever anytning of inherent interest to him. Even if it were possible truly to interest the child in the text's content as expressed in such a limited vocabulary, the level of thinking is far below that of an average child, so that the text in effect talks down to him. (Bettelheim och Zelan, 1982, sid 43)

Vid ett studium av läsebokstexter kan den vuxne betraktaren många gånger instämma i vad Bettelheim och Zelan skriver. Francis konstaterar dock i sin undersökning av 10 engelska barn under deras tre första år i skolan (Francis, 1982) att barnen var nöjda med sitt läsmaterial.

> Whatever the adult reader may think of the texts, however, the children who began to use the scheme, in both the school beeing studied and in others observed for comparison purposes, seemed to enjoy it. They liked the illustrations, the colours and the stories and some even enjoyed the repetition when reading aloud. (Francis, 1982, sid 27)

De enda klagomål som speciellt de svaga läsarna hade var att det gick för långsamt för dem att komma igenom texten.

Samma sak konstaterar Chall i en observationsstudie av 10 klasser i USA. Hon kom fram till att i stort sett allt som barnen arbetade med under läsinlärningen upplevdes som spännande och intressant.

> Children seem to be just as eager to learn about the spelling and sound of words as they are to read stories that adults think are silly. (Chall, 1967, sid 270)

Chall poängterar dock att det kanske inte i första hand är viktigt att veta huruvida en läsebok eller ett inlärningsprogram upplevs som spännande eller intressant av eleven:

> It is more important to know how each type of program affects the learner - in terms of *learning how to read* and *learning how to learn*. (op cit, sid 272)

Chall ser således samma beroende som Edfeldt mellan läsinlärning och inlärning i vid mening. De uppfattningar som barnen får av läsning, sättet att lära in läsning och sättet att hantera de texter som knyts till inlärningen kommer att påverka barnets syn på inlärning och skolarbete. Stöd för detta ger Pramling i sin studie om barns uppfattningar av inlärning (1983). Hon konstaterar att barn om de själva får välja ämne att samtala kring då det gäller inlärning väljer att tala om läsning och skrivning. Samma sak har också Piaget konstaterat (1977a, sid 85).

Roger Säljö pekar i en studie av vuxnas inlärning av texter (Säljö, 1982) på en del vuxnas svårigheter att skilja ut budskapet, meddelandet i en text från texten själv vilket minskar möjligheterna för texten att kommunicera författarens budskap. Han säger att det är när försökspersonerna uppfattar läsningen som en *inlärningsuppgift* som deras svårigheter att ta till sig budskapet i texten uppstår. Anledningen till dessa effekter säger Säljö bero på den kontext, den situation i vilken man lärt sig hantera texter. Därmed görs en koppling till läsinlärningen.

> What regulates our orientation towards written documents and what determines what we get out of them must be looked for in the context within which an action derives its meaning. (Säljö, 1982, sid 191)

Säljö refererar till Edfeldts forskning där han hävdar att läsning inte lärs in som ett kommunikationsmedel. Vi lär oss läsa med hjälp av texter som inte kommunicerar något till oss eller som vi inte upplever som meningsfulla eller intressanta.

> The context of formal education, in rather subtle yet clearly discernible ways, affects our cognitive orientation during reading. (op cit, sid 176)

Säljö formulerar så kärnfrågan:

> The crucial issue seems to be one of perceiving what you read as a means or medium through which something is made known. (op cit, sid 178)

Vi låter Edmund Burke Huey sammanfatta ovanstående synpunkter med ett citat hämtat ur hans klassiska bok från 1908 »The Psychology and Pedagogy of Reading».

> The child should never be permitted to read for the sake of reading, as a formal process or end in itself. The reading should always be for the intrinsic interest or value of what is read, reading never being done or thought of as 'an exercise'. (Huey, 1968)

Mot Hueys åsikt kan dock ställas en uppfattning förmedlad av Eve Malmquist som innebär att man i de två första årskurserna på lågstadiet i första hand *lär sig läsa* och att man inte förrän i tredje årskursen *läser för att lära.* Han skiljer alltså i motsats till Huey ut dessa aktiviteter ifrån varandra (Malmquist, 1974, sid 112).

Vi har i »En beskrivning av forskningsområdet» tagit upp den läsdebatt som under 70-talet fördes kring metodiska frågor i läsundervisningen. Framförallt har den s k LTG-metoden (läsning på talets grund) lanserad av Ulrika Leimar diskuterats. LTG-metodens utgångspunkt är att text är nedskrivet tal och är ett meddelande, ett budskap. Utgångspunkten för läsning skall vara barnets *eget aktiva ordförråd* och inte i första hand de av läslärorna konstruerade, för barnet icke autentiska, orden och meningarna. Inom LTG-metoden föreligger således en stark betoning på läsningens funktion som kommunikationsmedel. Ulrika Leimar säger:

> Svårigheterna (med att skriva och läsa) övervinner barnet genom den starka motivation det får när det upptäcker att man kan meddela något för en själv betydelsefullt - även till en frånvarande person - genom att skriva. (Leimar, 1974, sid 48)

I våra resultat finner vi att 32% av de små barnen och 40% av de skolstartande förskolebarnen ser läsning som ett sätt att meddela sig med andra genom brev, lappar och att man kan skriva och läsa inköpslistor och kom-ihåglappar. Efter att de 53 barnen gått ett år i skolan ser endast 5 st (9%) läsning för kommunikation som ett viktigt motiv. Inget av de 53 barnen hade i skolan blivit undervisade genom en renodlad LTG-metod. Vi kan konstatera att nästan hälften av de *blivande skolbarnen* på ett eller annat sätt ser läsningen som en kommunikationsprocess vilket utifrån den diskussion som förts ovan bör vara en viktig utgångspunkt för den första läsundervisningen.

De uppfattningar skolbarnen har om läsningens nytta måste ses i förhållande till den kontext vari intervjuerna gjordes. Barnen intervjuades i skolan under skoltid i en strukturerad skolsituation vilket kan ha inneburit att motivet »att förbättra läskompetensen» kommit att bli alltför markerat. Vi finner dock stöd för att uppfattningen existerar även utanför skolkontexten i den ovan nämnda undersökningen av Pramling (1983) där intervjuerna med skolbarnen gjordes efter skolans slut på barnens fritidshem.

Det kan också vara så att skolbarnens motiv saknar den spontanitet som föreligger hos förskolebarnen. Genuiniteten i förskolebarnens svar kan misstänkas avta och ersättas med att skolbarnet tolkar situationen och svarar på vad det förväntar sig att intervjuaren just i denna situation vill få reda på. Om det förhåller sig på detta sätt blir *skolbarnens* motiv mindre intressanta sedda som *styrfaktorer* för barnets tillägnande och användande av läsning. De förmedlar i stället kunskaper om hur läsningen och läsinlärningen framträder för barnet i skolsituationen.

Oavsett om det barnet uttrycker är en reell drivkraft för läsinlärningen eller är ett återgivande av inlärda motiv som gäller för läsningen i skolan får vi genom barnens svar en bild av läsinlärningens utsagda och outsagda läroplan.

12.5 ATT FÖRSTÅ LÄSNINGENS FUNKTION

Våra resultat skiljer sig från de undersökningsresultat som presenterats under tidigare forskning där Reid (1966), Denny och Weintraub (1966), Downing (1970) och Johns (1980) konstaterade att skolnybörjarna inte förstod syftet med att kunna läsa.

Även Francis (1982) visar på liknande resultat men då hon skiljer ut goda och dåliga läsare finner hon en mer differentierad bild där de allra svagaste läsarna helt saknade motiv för att lära sig läsa medan de duktiga läsarna hade motiv för sin läsning och även hade förstått att deras tal kunde representeras av skrift.

De nordiska undersökningarna (Hougaard, 1978; Persson och Malmquist, 1979; Dahlgren och Olsson, 1980) visar dock på en resultatbild som liknar föreliggande undersöknings. Detta kan ses dels som en effekt av ålderskillnader då de utländska barnen är drygt ett år yngre än våra barn men det kan också ses som ett resultat av olika forskningsmetodiska angreppssätt. Francis differentierade resultatbild stöder ett sådant antagande.

Francis' (1982) och Johns' (1972, 1974) resultat leder oss också in på antagandet att de uppfattningar förskolebarnen visar vad gäller läsningens funktion kan ha betydelse för deras läsutveckling. Vi skall i ett senare avsnitt pröva detta antagande.

Vi har tidigare diskuterat relationen mellan talspråk och skriftspråk och pekat på att talspråkssituationen i sig innehåller avsikter och motiv. Det finns en »tydlig» mottagare och sändare för budskapet och den dialog, det sociala samspel och den kontext vari samtalet äger rum hjälper till att förmedla innehållet i och avsikten med budskapet.

Skriftspråkets kommunikationssituation saknar i större grad denna avsiktsförmedling med hjälp av kanaler utanför själva budskapsförmedlingen. Detta gör att språkhandlingen blir mer komplicerad och att också själva poängen med skriftspråket blir svårare att upptäcka.

En andra avgörande skillnad mellan talat och skrivet språk är hur de lärs in. Vygotsky säger i boken »Mind in society»:

> Unlike the teaching of spoken language, into which children grow of their own accord, teaching of written language is based on artificial training. Such training requires an enormous amount of attention and effort on the part of the teacher and pupil and thus becomes something self-contained, relegating living written language to the background. Instead of being founded on the needs of children as

> they naturally develop and on their own activity, writing is given to them from without, from the teacher's hands. (Vygotsky, 1979, sid 105)

Läsning riskerar att uppfattas som en motorisk färdighet och inte som en komplex kulturell och kognitiv aktivitet vars tillägnande utgör en brytpunkt i barnets utveckling.

Skriftspråket lärs in i »onaturliga situationer» med hjälp av formell träning. Vi kan se *förskolebarnens* motiv som skapade av barnets *aktiva sökande* efter mening i de aktiviteter och upplevelser som omger dem. Vi kan också jämföra förskolebarnens spontant skapade uppfattningar och motiv med det som står skrivet i läroplaner och läromedelshandledningar. De intentioner och önskningar som uttrycks där finns hos många barn redan *innan* de påbörjar sin formella läsinlärning. De barn som inte uppvisar motiven har till viss del tagit till sig deras sakinnehåll men ser inte detta kopplat till dem själva, till deras *egna intentioner*. Motiven är i stället övertagna eller påtryckta utifrån.

Efter att barnen gått ett år i skolan ser vi en förändring i motivbilden. Läsning tenderar att bli definierad som den inlärningsaktivitet Vygotsky beskriver ovan. Rollen som budskapsbärare och kommunikationgmedel (vilken redan de minsta barnen i vår undersökning uppfattar) minskar. Läsning ses som en *relationsfri* aktivitet (Donaldson, 1980, sid 70) som inte relateras till verkliga naturliga sammanhang eller till kommunikationssituationer vilka förmedlar läsningens poäng eller idé. Att explicitgöra skriftspråkets i förhållande till talspråkets mer oåtkomliga funktionella poäng måste vara nödvändigt.

Barnet kommer att uppfatta *läsinlärandet* som det primära, som själva nyttan med läsningen. Läsningens kontext (inlärningssituationen) leder skolbarnet till att se läsningen som en färdighet, en prestation mer än som en kommunikationsmöjlighet.

Vi har också diskuterat att skriftspråksinlärningen påverkar barnets inställning till inlärning och kunskap överhuvudtaget. Risken finns då att om läsningen lärs in i icke läsfunktionella sammanhang så lär sig skolbarnet att acceptera att kunskap och inlärning inte behöver knytas till eller innebära någonting i naturliga sammanhang. Man lär sig för lärandets egen skull.

Donaldson (1980) har visat att barn kan lösa »decentreringsproblem» om dessa av barnet uppfattas som naturliga och om barnen själva kan relatera sig till problemet, dvs kan se det som *meningsfullt*. Att tillägna sig skriftspråkets kommunikativa poäng innebär att kunna sätta sig in i författarens ställe och att förstå att det skrivna budskapet är en nedteckning av ett muntligt eller tänkt budskap. Detta ställer krav på att barnet skall kunna decentrera, ställa sig utanför sig själv och ta författarrollen. Att förlägga läsinlärningen i en för barnet naturlig kommunikationssituation underlättar denna decentrering.

Om läspedagogen ägnar sig åt att utröna huruvida barnet förstått funktionen med det de gör, om det förstått poängen med att kunna läsa, kan hon/han få insyn i barnens beroende av att se en avsikt en mening i det de gör. Om barnet kan förena avsikten med sina egna behov torde detta underlätta skriftsspråksinlärandet. Om pedagogen inte upptäcker en funktionell medvetenhet hos barnet kan hon vidta de åtgärder som behövs för att skapa en sådan medvetenhet.

Vikten av att barnet förstår och har internaliserat läsningens funktion uttrycker Vygotsky på följande sätt.

> ...writing should be meaningful for children, that an intrinsic need should be aroused in them, and that writing should be incorporated into a task that is necessary and relevant for life. (Vygotsky, 1979, sid 118)

Han hävdar att barnet måste ha en *inre förståelse* för läsning och skrivning för att denna inre motivation skall kunna utvecklas. Downing och Thackray (1971) som tagit fasta på Vygotskys markering av barnets förståelse av det vetenskapliga begreppet läsning säger:

> ...this is not simply a problem of *motivation*. To be motivated in this way children must *understand* and *know* the true purposes of reading and writing. (Downing and Thackray, 1971, sid 49)

Vi kan i vårt utfallsrum spåra en sådan funktionell förståelse i framförallt de innehållsliga kategorierna, A2: Läsinnehållet som möjlighet samt i de kategorier där läsningen ses som en möjlighet till att uppnå sekundära mål, A3: Läskompetensen som möjlighet. Dock kan vi inte med hjälp av *enbart* vår varför-fråga kartlägga barnets totala förståelse av läsningens och skrivningens poäng. Den förståelse som enligt Vygotsky, Downing och Thackray krävs för att nå en inre motivation för tillägnandet av läsförmåga.

Att vara medveten om läsningens användning implicerar ett *ansvarstagande* för den egna läsinlärningen och det fortsatta läsandet. Att sakna en sådan medvetenhet eller att känna läsningen som ett krav motverkar detta ansvarstagande.

13 DE SKOLSTARTANDE FÖRSKOLEBARNENS UPPFATTNINGAR AV LÄSINLÄRNINGENS TEKNISKA TERMER

I de följande två avsnitten redovisas de skolstartande förskolebarnens uppfattningar av de s k lästekniska begreppen (the reading instruction register) och hur de ser på relationen mellan att läsa en text och att se på en bild. Redovisningen sker i form av två utfallsrum dels över barnens uppfattningar av bokstävernas ursprung och konstruktion och dels över hur barnen ser på skillnaden mellan text och bild. Utfallsrummen har utarbetats genom en analys av samtliga barnsvar på frågorna men eftersom arbetets tyngdpunkt ligger på läsningens funktion och form genomför vi ingen detaljerad redovisning av varje barns placering i kategorisystemen. Vi väljer att betona de kvalitativa resultaten vilka då kommer att tjäna som bakgrund och introduktion till efterföljande kapitel som behandlar barnens uppfattningar av läsningens form.

Som vi redovisat under rubrikerna »Tidigare läsforskning inom andra ordningens perspektiv» och »En språkvetenskaplig precisering» har den terminologiska förvirring som barn befinner sig i vid läsinlärningens början uppmärksammats av flera forskare. En sådan initital terminologisk förvirring kan ses som ett resultat av den inlärandes tankemässiga försök att bemästra den förelagda uppgiften. Det förefaller som om inlärning av varje förmåga normalt inbegriper en inledande kognitiv fas där den inlärande söker begripliggöra både förmågans funktion och utförande. Vid läsinlärningen aktualiseras den åtföljande specialterminologi som kallas för »the reading instruction register» (Downing, 1976). Barnets terminologiska kunskaper är i en del fall bristfälliga vilket innebär att barnets eget tänkande och samtal med andra om läsning kommer att försvåras.

Barnens läsbegreppsliga svårigheter avspeglar deras problem att förstå läsning som fenomen och kan tjäna som en introduktion till att beskriva det läsinlärande barnets tankemässiga svårigheter.

När vi studerar barns förståelse för lästerminologin kan vi göra detta på flera sätt. Det enklaste och kanske vanligaste är att fråga barnet efter olika slags definitioner på lästermer (ljud, bokstav, ord, mening osv). Barnens svar kommer att beskriva svårigheternas art. Vi gör då ingen djupare analys av den innebörd barnet lägger i sina utsagor. Om vi med förståelse istället menar barnens intuitiva känsla för termernas innebörd som de t ex kan avslöja i handling och efter omsorgsfull instruktion gör vi en annan sorts beskrivning.

En forskargrupp (Bowey, Tunmer och Pratt, 1984) påpekar att man i tidigare utförd forskning underskattat barns medvetenhet om ord som lingvistiska enheter genom att alltför ensidigt studera förståelsen för den metalingvistiska termen *ord*. I dessa studier har man företrädesvis använt sig av verbala instruktioner och resultaten har varit barnens åtföljande verbala utsagor. Forskargruppen gör en studie där de jämför barnens förståelse vid »praktiska» respektive »verbala» instruktioner.

> The experimental groups, provided with 12 practice items with feedback, performed better than the control groups, which were only verbally introduced to the word discrimination tasks. The effectiveness of such a brief period of training is consistent with the hypotesis that children may possess an adequate word concept without having attached the label *word* to this concept. (Bowey, Tunmer och Pratt, 1984, sid 511)

Skillnaden mellan barnets förståelse mätt i verbala respektive mer handlingspräglade situationer framgår i Downings uttalande när han hävdar att handlingsnivån naturligen föregår den verbala förklaringsnivån. I följande uttalande ingår givetvis att det föreligger en skillnad mellan handling och verbal förklaring som är väsentlig att studera i sig.

> Actual understanding comes first, while ability to verbalize about it naturally comes later. (Downing, 1969, sid 222)

Samma fråga behandlas också utförligt av Piaget (1978) när han studerar relationen mellan »sucess and understanding».

Skillnaden mellan barnets och den vuxnes termförståelse och termanvändning visar också på den uppgift som läspedagog och läsinlärande barn ställs inför. Barnet har en fundamental svårighet att hantera de olika läs- och skrivbegreppen i hierarkisk ordning. Analysnivåernas benämningar är osäkra och osäkerheten visar sig genom att barnet inte kan skilja på begrepp som »mening», »ord» och »bokstav». Vi finner också att barnet blandar samman »ord» och »namn». Namn urskiljs inte som en speciell sorts ord. Bokstäver och siffror är inte urskiljbara sinsemellan. Barnet använder dem godtyckligt. Då barnen gör begreppsliga sammanblandningar i intervjun blir dessa särskilt tydliga när barnsvaren är motsägelsefulla.

S:35f
E: Vad är det för nånting som ligger här? (visar på en hög med bokstavsklossar).
S: Namn... Alfabetet är det.
E: Ja, det är många namn på alfabetet.
S: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 (osv till 29). Jag kan räkna så mycket.

Barnet blandar samman namn, bokstäver, alfabete och siffror. Beteckningarna är oklara och intervjuaren försöker uttrycka sig som barnet för att utreda de verbala sammanblandningarnas utseende. S:20f »svarar» emellertid rätt i handling när de olika begreppen utreds. I nedanstående citat ser vi hur barnet »blandar» de olika begreppen i intervjun.

S:20f
E: Vad kallas alla dom här sakerna som står på dom här (bokstavs-) klossarna?
S: Siffror
E: Vad kallas det?
S: L
E: Är det en siffra?
S: Jag tror det.
E: Vad är det för nånting som finns i alfabetet?
S: Nästan alla här (visar på bokstavsklossarna)
E: Är det siffror i alfabetet?
S: Ja, bokstäver och siffror tror jag
E: Hittar du nån siffra här?
S: Ja, allihop är ju siffror.

Dessa begreppsliga svårigheter gör att barnen även blandar samman läsning och räkning som aktiviteter.

S:71f
E: Vet du vad läsning är för nånting?
S: Mm
E: Um
S: Man pratar och räknar och sånt.
E: Kan du läsa?
S: Nää, men jag kan räkna 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 (osv till 29).

Senare i intervjun visar barnet att räkning är klarare urskiljbar än läsning som innefattar både prata, räkna och läsa.

Den terminologiska förvirringen hos förskolebarn och en del skolbarn visar sig också i svaren på frågor om hur bokstäver och alfabete uppkommit. Alfabetets och bokstävernas ursprung och konstruktion studerades genom att vi ritade/skrev bokstäver och lekte med bokstavspussel under barnintervjuerna. Nedan redovisas de uppfattningar som barnen hade av skrivsystemets grundläggande konstruktion i fyra kvalitativit skilda uppfattningskategorier (A-D) som tillsammans beskriver utfallsrummet på frågan.

A. BARNEN UPPFATTAR BOKSTÄVERNAS URSPRUNG PÅ ETT MAGISKT SÄTT

S:10f

E: Var kommer alla bokstäver ifrån egentligen?

S: Ja, det är Gud som har kommit på att folken... att när folken blir så där en 13 år, då måste dom kunna bokstäver, då är man såpass stor att man måste kunna dom.

E: Är det Gud som har hittat på bokstäverna?

S: Ja det är han som har skapat så att det skall finnas bokstäver.

Det övernaturliga får ta till sig »äran» av alfabetet och bokstäverna när annan information saknas. Personer med hög eller mystisk status tillskrivs konstruerandet av bokstäver. Chefen, fröken, gud eller djävulen (!) beskrivs som bokstävernas uppfinnare. Att bokstäverna också kan tas eller hämtas från ett sorts »lager» som heter alfabetet kompletterar deras mystiska ursprung. Alfabetets egentliga funktion utöver att det blir en ramsa där alla bokstäver lagras och kan »plockas ut» framgår inte för barnen. Istället förefaller alfabetet att få »ett eget liv» som innebär att man skall lära sig räkna, läsa, skriva och alfabetet. Alfabetet blir något i sig självt och är inte relaterat till läsning och skrivning på ett »rimligt» sätt.

Nästa kategori beskriver barnens uppfattningar av hur man gör bokstäver.

B. BARNEN BESKRIVER BOKSTÄVERNAS UPPKOMST SÅ ATT DET ÄR HJÄRNAN SOM GÖR BOKSTÄVER

S:34f

E: Var kommer alla bokstäverna ifrån egentligen?

S: Från hjärnan...

E: Från din hjärna?

S: Från allas...

E: Hur har dom kommit till hjärnan då?

S: Det vet jag inte.

I kategori B förläggs bokstävernas ursprung till den läsande och skrivande och inte till lässystemets uppkomst. I barnets svar ser vi läsningens mentala kvalité och dess intellektuella ursprung. I uppfattnigen sägs ingenting om vilken mental aktivitet som avses. Som vi senare kommer att redovisa betyder »mentala» svar en hel mängd olika sorters aktiviteter (tänka, känna igen, komma ihåg osv).

Från dessa »globala» svar som inte närmare preciserar vad barnet avser skiljer sig de barnuppfattningar som tar fasta på andra »tillverkningssätt» för bokstäver.

C. BARNEN TAR FASTA PÅ OLIKA SÄTT FÖR TEXTFRAMSTÄLLNING - DET KONKRETA TEXTFRAMSTÄLLANDET FÅNGAR UPPMÄRKSAMHETEN

S:11f
E: Du sa att det här var bokstäver. Hur har bokstäver kommit till?
S: Utav en fabrik.. jaa eller man stencilerar med papper.

Barnen beskriver med stor inlevelse hur bokstäverna kan framställas på olika sätt och i olika material. Ofta fångas deras uppmärksamhet av de träklossar som finns med i intervjun. Trots frågor om bokstävernas (i allmänhet) ursprung fångar olika konkreta och påtagliga bokstäver uppmärksamheten och barnen kan ej förstå frågan på det sätt som intervjuaren önskar.

Slutligen finner vi också barn som förmår förklara bokstävernas ursprung genom att referera till mänsklig uppfinningsförmåga.

D. BARNEN UPPFATTAR MÄNNISKAN SOM UPPFINNARE AV BOKSTÄVER

S:33f
E: Var har bokstäver kommit ifrån?
S: Någon som har hittat på det.

Kategorin markerar det specifikt mänskliga och innovativa som betydelsefullt för bokstävernas tillblivelse. Likaså ligger en förståelse av tidsmässigheten i utvecklingen. Det var *förr* eller för länge sen som det hände och det berör inte enbart en nutida läsare eller författare.

Vi sammanfattar barnens uppfattningar av bokstävernas ursprung och konstruktion i följande utfallsrum:

Tabell 8. Sammanfattning av hur de skolstartande förskolebarnen uppfattar bokstävernas ursprung och konstruktion.

A. Barnen uppfattar bokstävernas ursprung på ett magiskt sätt.

B. Barnen beskriver bokstävernas uppkomst så att det är hjärnan som gör bokstäver.

C. Barnen tar fasta på olika sätt för textframställning - det konkreta textframställandet fångar uppmärksamheten.

D. Barnen uppfattar människan som uppfinnare av bokstäver.

De »skriftspråkliga begreppen» framstår för flera barn som en terminologisk röra. Missförstånden av vad text, bokstav och alfabete är visar sig även i de svårigheter som 5 barn i undersökningsgruppen har att skilja siffror från bokstäver. Innebörden i *stava, ljuda* och *tänka* visar sig också vara allt annat än entydig och lik den innebörd som vuxna lägger i begreppen. Innebörden i *mening* exemplifieras av barnet genom: »det var inte meningen» dvs lästerminologin har ingen läsanknytning trots den läskontext inom vilken samtalet förs.

Vi får förståelse för andra former av terminologiska svårigheter via barnens innebörd i termerna *namn, ord* och *bokstav*. Bokstäver är »samma» som både siffror och namn som i sin tur är »samma» som ord. Det första ord som barnet uppmärksammar är sitt eget namn. Den första bokstaven som barnet känner igen är namnets begynnelsebokstav. Svårigheten att skilja namn från bokstav och ord förstärks av barnets nominala realism (Piaget, 1977a, sid 77 ff) som blivit termen för barnets »oförmåga att se skillnaden mellan symbol och symboliserat».

Pregnansen i de lingvistiska enheterna uppenbaras inte alltid för ett barn utan leder t ex till att enheten ord betraktas som »onödig». Barnet skriver i stället sina meddelanden som långa »bokstavsräckor» utan uppehåll. Frågan om vårt talade språk egentligen består av ord kan verka absurd men är ändå rimlig eftersom muntligt tal i vissa fall avdelas i »bitar» på andra ställen än de som i skrivspråkets konvention avskiljer ord. Ordflödet består således inte naturligen av ord. Historiskt sett kan vi också se att skriftspråket först vid sin latinska »fulländning» kom att skrivas som klart avgränsade ord (Huey, 1968, sid 232 ff). Tidigare var det långa ramsor som inte markerade för ord och där konventionen t o m tolererade att ny rad påbörjades när det passade dvs när raden eller papperet tog slut. Formaliseringsgraden var lägre och påminde mer om talspråkets natur. Detta liknar småbarns första skrivförsök.

Symbolers användning och deras relation till andra symboler (t ex relationerna mellan läsning och räkning, bokstäver och siffror) utgör begreppsliga distinktioner som barnen har svårt att klara av. Räkning innefattar alla symboliska aktiviteter t ex läsa,

namnge, räkna och upprätta ett alfabete. Allt blandas av barnen genom att symbolsystemen ej sidoordnas varandra eller genom att barnen negligerar de skriftspråkliga termernas hierarkiska ordning. Tänkande och reflekterande över symboliska aktiviteter försvåras genom barnens egen kognitiva »oreda» (se Piaget (1926) och Bartlett (1932) i avsnittet »En språkvetenskaplig precisering»).

Även Francis (1973, 1975) påpekar detta och hävdar dessutom att den begreppsliga inlärningen kommer som en följd av läsinlärningen (strukturerad eller ostrukturerad). Begreppsapparaten blir därför inte en förutsättning för läsinlärningen utan ett resultat av densamma. De lingvistiska termerna skapar en skriftspråklig medvetenhet som föreligger före den talspråkliga medvetenheten.

> ...the concepts *letter, word and sentence* were acquired in that order, and... their acquisition was closely related to learning to read. (Francis, 1975, sid 151)

Läsinlärningen kan sammanfattningsvis sägas provocera fram barnens lingvistiska begrepp vilka i sin tur underlättar både den skriftspråkliga och den talspråkliga medvetenheten i nämnd ordning. Denna medvetenhet förefaller i sin tur underlätta barnens allmänna metakognitiva mognad. En diskussion av andra möjliga tolkningar har tidigare förts i avsnittet »En språkvetenskaplig precisering».

En av farorna med läsinstruktionerna i den första läsinlärningen sammanfattar dock Francis med följande drastiska formulering.

> Perhaps some instructional methods are more likely to produce embryo linguists than good readers! (Francis, 1975, sid 168)

Medvetenheten kan även få olyckliga psykologiska konsekvenser för det läsinlärande barnet. Ett barn som misslyckas i sina lingvistiska strävanden får också veta att det inte vet någonting (Downing, 1976, sid 765 f). Följden av detta blir en negativ självbild som inverkar menligt på den fortsatta läsinlärningen och läsprognosen eller som Lundberg uttrycker saken.

> En rimlig hypotes skulle alltså vara att metakognition och självbild har ett nära samband och att detta på ett karakteristiskt sätt kan komma till uttryck i läsningen. (Lundberg, 1984, sid 108)

14 DE SKOLSTARTANDE FÖRSKOLEBARNENS UPPFATTNINGAR AV RELATIONEN MELLAN BILD OCH TEXT

Förhållandet mellan bild och text medför svårigheter för det läsinlärande barnet och innebär att bildinformation och textinformation blandas utan att mediernas respektive särart kan skiljas ut och renodlas mentalt. Eftersom denna svårighet uppmärksammades redan i förundersökningen kom huvudstudien att innefatta frågor som avsåg att klarlägga barnens förståelse för hur text förhöll sig till bild. Genom att diskutera med barnet om bilder och texter kunde vi få barnet att uttrycka vilka fördelar som bild respektive text hade och vilken relation som fanns mellan dem. Barnen kunde exempelvis rita ett djur och vi kunde skriva det ritade djurets namn för att med detta som utgångspunkt samtala om text och bild. Barnens medvetenhet kunde på så sätt studeras. Genom att ställa dessa frågor fann vi ett antal kvalitativt åtskilda uppfattningar (A-D) som barnen hade om relationen mellan bild och text.

A. BARNEN SER SKILLNADERNA MELLAN TEXT OCH BILD SÅ ATT BILDEN GÖRS ENTYDIG MED HJÄLP AV TEXTEN

S:16f

S: (I sammanfattning). Bilden av en katt kan inte missförstås (som t ex en hund) om texten finns med och definierar bildens innehåll.

Texten har en större grad av precision som utnyttjas för att undvika missförstånd. Tecknarens oförmåga eller barnets obekanthet med den just avbildade sortens katt gör att textförfattaren ges företräde genom sitt medias större entydighet. Exaktheten blir kriteriet som avgör bild- respektive textpreferens.

Nästa uppfattning om texter och bilder visar hur barnen formulerar textens fördelar utifrån en annan utgångspunkt.

B. BARNEN UPPFATTAR TEXTENS FÖRDELAR FRAMFÖR BILDENS SÅ ATT DEN DIREKT FÖRMEDLAR VAD SOM SÄGS, TÄNKS OCH VILKEN HANDLING SOM UTSPELAS

S:13f

E: Vad är bäst tycker du... att titta på en bild eller höra på (högläsningen av en saga)?

S: Jag tycker höra på sagan är bäst.

E: Men varför tycker du det är bättre än att titta på bilder... varför det?

S: Jo, det tycker jag... därför man måste höra vad dom säger och sånt där... måste höra vad dom väntar på och gör och såna grejer... Man kan inte veta bara och titta så här vad gör dom nu...

E: Det får man inte reda på på bilden?

S: Nä man kan inte få reda på vad dom gjorde först om man inte kan läsa...

Här avslöjas textens konstruktion som innebär att den förflyter i tiden och därmed ger utrymme för »handling» om så önskas. Även »pratet och tankarna» kan kläs i ord och förmedlas direkt i texter. Direkttillgängligheten och förmågan att beskriva handling blir textens fördelar i jämförelse med bildens. Denna fördel är tydligare för barnen vid jämförelse med bilder än vid ett samtal om enbart läsningens fördelar. Kontrasten mellan bilder och texter framhäver förståelsen för restriktioner och fördelar med de båda medierna.

De två redovisade uppfattningarna visar på *textens* innehållsliga företräden. Bildens fördel är en högre grad av konkretion.

C. BARNEN UPPFATTAR BILDEN SOM MER LÄTTOLKAD ELLER MER »RIKTIG» ÄN TEXTEN

S:10f

E: Vad är det för skillnad på den bilden och den texten (E pekar på bilden av en banan och på ordet banan)?

S: Jo, för att den här (den ritade bilden) går ju att äta och det gör inte dom... den jag ritat går att äta men det andra går inte att äta?

E: Varför går inte det (ordet) att äta då?

S: Nä för det är gjort av järn... nån slags järn det du skrivit... för att det är bläck...

Bildens åskådlighet/riktighet/naturlighet gör att barnen hellre tar sin information ur »lättlästa» bilder än ur svåra eller obegripliga texter. På en bild är det lättare att se saker och att studera alla deras detaljer. Direkttillgängligheten uppskattas och avbildningen blir i sin »enkelhet» överlägsen textens indirekta konstruktion.

En fjärde uppfattning av relationen mellan bild och text innebär att barnen ser bortom de två mediernas inneboende kvalitéer och begränsningar och istället betraktar texten som ett medel för att nå andra mål.

D. BARNEN UPPFATTAR RELATIONEN MELLAN TEXT OCH BILD SÅ ATT DE HAR MER NYTTA AV ATT ANVÄNDA TEXTER ÄN BILDER

S:63f
E: (introducerar jämförelsen mellan bild och text)
S: Nä, fast det är mycket nyttigare att ha sånt (pekar på texten) och inte rita.

Bilden har inte samma konkurrenskraft och texten kommer därför före bilden i »karriärhänseende». Texter som ett framgångsmedel i livet markerar hur barnen uppfattar den betydelse som tillmäts läsning och skrivning i dagens Sverige. Det skrivna ordets makt och viktighet avspeglas i en del förskolebarns svar.

Resultaten från barnens uppfattningar av relationen mellan bild och text sammanfattas i nedanstående utfallsrum:

Tabell 9. Sammanfattning av hur de skolstartande förskolebarnen uppfattar relationen mellan bild och text.

A. Barnen ser skillnaderna mellan text och bild så att bilden görs entydig med hjälp av texten.

B. Barnen uppfattar textens fördelar framför bildens så att den direkt förmedlar vad som sägs, tänks och vilken handling som utspelas.

C. Barnen uppfattar bilden som mer lättolkad eller mer »riktig» än texten.

D. Barnen uppfattar relationen mellan text och bild så att de har mer nytta av att använda texter än bilder.

Den information som kan hämtas ur ovanstående kategorier och mediajämförelser visar att barnen bedömer texters och bilders *entydighet* som viktig. Texter och bilder skall ha en absolut karaktär. Entydigheten innefattar små möjligheter till medvetna tolkningar vilket ger bild och text en statisk framtoning. Alternativ i form av flera tänkbara tolkningsmöjligheter blir försvårande drag hos mediet. Entydigheten kopplas till en strävan efter det *sanna* budskapet: Vad föreställer bilden? Vad handlar texten om? Dessa två frågor med tillägget att flera tolkningar som ett svar på frågan är liktydigt med mediasvaghet beskriver barnens förhållningssätt till texter och bilder.

Att något kan tolkas betyder att alternativ finns på en medveten nivå. En grundinställning som utgår från entydighet uppfattar då tolkningsmöjligheter och meningssökande som onödiga inslag. Det rätta blir det sanna som är liktydigt med det

entydiga och enkla. Detta gäller trots att barnen faktiskt genomför tolkningar av både texter och bilder varje gång de ställs inför dessa media. Kompetensen finns men medvetenheten om kompetensen saknas. Denna medvetenhet skulle (åter)-ge texter och bilder en dynamisk innebörd även för barnen.

Reid, Downing och Francis har alla funnit resultat som pekar på att en del barn har svårigheter att skilja mellan bild och text.

> ...the children in this study were not even clear whether one 'read' the pictures or the other 'marks' on the paper. (Reid, 1966, sid 60 f)

Downing rapporterar liknande resultat som Reid och säger att 4 barn av 13 svarar »bilder» på frågan »What's in books?» (Downing, 1969, sid 220). Barnets osäkerhet avspeglas i sammanblandningen av begreppen text och bild. Att texter kan »stå för sig själva» blir obegripligt för barnet.

De bilder som ofta åtföljer text förser barnet med all den information som behövs för att »läsa». Sagorna och berättelserna finns i bilderna och lockas fram i bildläsning. Bildernas konkretion gör att de blir lämpliga för barnens läsning samtidigt som de förser en vuxen läsare med information. Skillnaden blir att den vuxne ser bilden som ett hjälpmedel vid sidan av texttolkningen medan barnet ser bilden som tillräcklig i sig.

Den vuxne tenderar också att »läsa» sagoböcker utifrån bilderna eftersom dessa drar till sig barnens intresse och även följer textens handling. De gemensamma samtalen förläggs till *bilden* som vid sidan av barnets *lyssnande* på uppläsaren hamnar i centrum. Detta leder barnet in på att söka efter läsningens poäng i bilden och inte i texten.

Vi kan också konstatera att bilder med olika grad av stilisering och med olika symboliskt innehåll historiskt sett föregick alfabetiska/fonetiska konventioner för skrivning och läsning (Huey, 1968, sid 187 ff). Bildmässiga representationer är mer »naturliga» och direkta än de abstrakta symboler som senare konstruerades för läsändamål. Bilden förefaller att såväl fylo- som ontogenetiskt föregå symboler som innebär ytterligare abstrahering än »ren» avbildning.

Representation av omvärlden genom bildproduktion med hand och hjärna genomförs med stor lätthet hos små barn (Vygotsky, 1979, sid 107 ff). Tänkandet sker i bilder och blir först senare verbalt. Detta gör att bildstadiet kommer att bli ett tidigare stadium även beträffande barnens uppfattningar av läsning och läsinlärning.

Bilders betydelse i läsinlärningen har på olika sätt diskuterats under en lång följd av år och läsläror utan bilder förekommer mycket sparsamt. I Sverige finns en systematiskt utarbetad läsmetod som konstruerats utan åtföljande bildmaterial. I Maja Wittings s k psykolingvistiska metod som främst används vid undervisning av svaga

läsare är textens ljudmässighet och konstruktion grunden för en systematisk genomgång av stavelser som barnen senare kan utnyttja i sin läsning (Witting, 1982, sid 285 ff). Anledningen till att vi nämner just denna läslära är att den försöker renodla texten och textinlärandet i sig för att på så sätt placera barnet i en läsinlärningssituation som »omöjliggör» utnyttjande av »bildkontext» vid läsning.

En diskussion om bilder eller ej i läsundervisningen bör även väga in den grad av medvetenhet som läspedagogen besitter om barnens sammanblandningar och missförstånd. Medvetenheten gäller både pedagog och barn eftersom den inlärande måste göras medveten om sina egna sammanblandningar. Vad slags informationshämtande innebär läsning respektive bildtolkning? Vilken är relationen emellan dem? Bildens roll i läseboken måste klargöras så att barnet förstår de olika informationsmediernas likheter och skillnader på ett sådant sätt att de förmår agera efter denna insikt. Explicitgörandet av läseboksbildernas innebörd skulle innebära att problem med illustrationer i läslärorna övervanns och att de begreppsliga svårigheterna undanröjdes.

Bildernas dubiösa funktion i anslutning till texter är inte ett problem bara för det läsinlärande barnet. En vuxen läsare som »slöläser» en illustrerad bok genomför sin läsning på ett delvis likartat sätt. Bilderna förser läsaren med den huvudsakliga informationen och andra mer besvärliga lässtrategier (som att läsa texten ordentligt) får stå tillbaka för den mer lättillgängliga bildinformationen. För den framtida läsningen är det nödvändigt att barnet finner en *textbaserad strategi* som i vissa fall kan utnyttja bildinformation (när bilden säger mer än tusen ord) och inte en läsning som betonar bildinformationen på bekostnad av textläsningen.

Harzem, Lee och Miles (1976) genomförde ett experiment för att ta reda på bildens roll i läsning/läsinlärning. De lät barn läsa ord som åtföljdes av bilder som i varierande grad liknande det ord som skulle inläras. Den bästa inlärningen skedde när ingen bild åtföljde ordet. Den minst gynnsamma inlärningen ägde rum när bild och ord »sa samma sak». Som mått på inlärningen användes antal rätt reproducerade ord. Dessa resultat gällde både vid hopad och fördelad inlärning och kunde påvisas vid mätningar omedelbart efter inlärning av orden och vid mätning 28 dagar senare. De sammanfattar sitt experiment på följande sätt:

> ...pictures of any general relevance to the text are not likely to be detrimental to learning to read (exept, perhaps, for less able children; cf. Santostefano et al, 1965). What is to be avoided is a direct equivalence between the picture and the printed text, especially in the case of presentation of singel words. (Harzem, Lee, Miles, 1976, sid 322)

Vi kan sammanfatta bild-textrelationen utifrån »ursprungspoängen» med de båda informationsmedierna (vi avgränsar jämförelsen till denna aspekt väl medvetna om att det finns andra).

Textens konstruktion och syfte poängterar att den skall vara oberoende av tilläggsinformation. En strikt tillämpning garanterar »exakthet i överföringen» från skrivare till läsare. Konventionen utgår från det talade språkets konstruktion (att det går att dela upp i t ex ord och stavelser). Vi har på så sätt byggt upp ett *symbolsystem av andra ordningen* (objektsreprestentation i talspråklig form som i sin tur representeras i en ljudbaserad alfabetisk kod).

De utvecklade *bildspråken* som funnits har i sina senare former kommit att närma sig den stilisering och abstrahering som »vanliga» skriftspråk kännetecknas av. Bilden kommer dock aldrig att kunna ge de utvecklingsmöjligheter och de »ekonomivinster» som finns inbyggda i ett konventionellt ljudbaserat skriftspråk, eftersom varje språklig innovation i bildspråket svårligen utförs utan en utbyggnad av symbolsystemet.

15 LÄSNINGENS HUR - LÄSNINGENS FORM - INNEHÅLLET I LÄSPROCESSEN

Som en introduktion till avsnittet om barnens syn på läsprocessens innehåll redovisade vi några exempel på innebörden i förskolebarnens läsbegrepp. Vi konstaterade då att barnen hade svårigheter att förstå begreppen enligt de överordnade och sidoordnade principer som utgör grunden för termernas betydelse. Barnens förståelse för läs- och skrivprocessen belystes också genom att presentera olika uppfattningar av bokstävernas och alfabetets uppkomst och konstruktion. Vidare kunde vi ytterligare belysa barnens uppfattningar av vårt skriftsystem genom att presentera deras olika uppfattningar av relationen mellan bild och text. Denna resultatredovisning avser att bilda en bakgrund till de beskrivningar som nu följer över barnens syn på läsprocessen. Barnens svar i detta avsnitt berör på olika sätt grundfrågan, *Hur gör du/man när du/man läser?*

Resultatpresentationen följer samma mönster som avsnittet om läsningens funktion. En genomgående distinktion görs mellan data hämtade från intervjuutsagor och data från observation av läshandlingar. Vi inleder med en beskrivning av förskolebarnens verbalt uttryckta uppfattningar av läsprocessen vilken följs av motsvarande redovisning av läshandlingarna. Härefter följer presentationen av skolbarnens uppfattningar. Redovisningarna görs i form av utfallsrum som består av olika kvalitativt åtskilda kategorier och underkategorier som beskriver barnens uppfattningar av läsakten. Vi presenterar genomgående resultaten så att en uppfattning först presenteras och beskrivs. Beskrivningen följs av en tolkning av kategorin. Avsnittet summeras genom en kvantitativ sammanställning av barnsvarens fördelning i utfallsrummet som kommenteras och diskuteras.

15.1 DE SKOLSTARTANDE FÖRSKOLEBARNENS UTFALLSRUM

15.1.1 A. KONTEXTRELATERAD LÄSPROCESS. BARNET BESKRIVER LÄSAKTEN SOM INRIKTAD PÅ UTOMTEXTUELLA REFERENSER

Beskrivning av kategorin

Vi inleder med att närmare förklara innebörden av termen *kontext*. Traditionellt uppfattas kontext som »refererande till sammanhanget» där sammanhanget kan ha olika innebörd. Inom läsforskning används ofta kontext som en samlande beteckning för det som ger ord, meningar osv en betydelse i förhållande till hela textens sammanhang (innehåll) (se Edfeldt, 1982). Vi inför ytterligare en innebörd (av »sociologiskt» slag) av termen kontext i avsnittet om »uppfattningarnas kontextberoende» men vill påpeka att även denna innebörd måste hållas åtskild från den som kommer att användas inom den kontextrelaterade kategorin.

Anledningen till att vi använder begreppet kontext för en av huvudkategorierna trots dess många olika betydelser är att ordets bokstavliga betydelse blir intressant ur teoretisk och historisk synvinkel i en studie av hur läsprocessen uppfattas. Kontext betyder i detta avsnitt det som ordet ursprungligen betydde nämligen bokstavligt talat sådant som åtföljer eller följer med texten (con textus). I den kontextrelaterade kategorin kommer kontext således att ha denna speciella betydelse.

Barnens beskrivningar av läsprocessens innehåll grundas på *utomtextuella referenser*. De svar som barnen ger på grundfrågan »Hur gör man när man läser?» hänvisar till »något» som finns vid sidan av texten, vilket utgör det som förenar barnens uppfattningar inom kategori A.

A1. LÄSNINGENS YTTRE KARAKTERISTIKA. BARNET BESKRIVER LÄSAKTEN UTIFRÅN DE SYNLIGA BETEENDEN SOM EN LÄSARE UPPVISAR

En av de kontextuella underkategorierna tar fasta på *läsningens yttre karakteristika.* I dessa svar redovisas ingen textuell teknik eller mental akt som utmärkande för läsakten utan barnet betraktar enbart det omedelbara och uppenbara som en läsande individ visar fram som läsbeteende. Barnen beskriver läsprocessen genom att beskriva hur en läsare sitter, håller, bläddrar, tittar, och pratar. Texten finns med som ett föremål för dessa yttre beteenden vid läsningen men beskrivs eller analyseras inte närmare.

S:18f
E: Hur tror du jag gör när jag läser det som står här?
S: Du läser och ändrar sidor
E: ...ändrar sidor. Gör jag nåt mer än ändrar sidor?
S: Å håller.

Senare i intervjun säger S:18f

E: Hur tror du jag gjorde när jag läste det som står där (en av Astrid Lindgrens »Lotta-böcker»)?
S: Man sätter ett papper (bokmärke, vår anm.) där... Om man inte har pratat klart så, sätter man det så vet man att man har pratat på den.

Läsningen bedöms utifrån ett objektivt iakttagbart beteende. Förklaringarna stannar dock här och ger ingen ytterligare information om hur läsningens process ser ut. Beskrivningen innebär att barnet delvis kan identifiera situationer då människor läser. Läsningens kännetecken är perifera och yttre och inbegriper ej läsningens funktion eller teknik lika lite som läsarens mentala processer beskrivs.

A2. LÄSNINGEN AV EN TEXT FÖRUTSÄTTER ELLER UNDERLÄTTAS AV ATT MAN HAR PERSONLIGA RELATIONER TILL FÖRFATTAREN

I den kontextuella uppfattningen ingår även en historiskt sett intressant läsmodell som innebär att *personliga relationer* förutsätter eller underlättar läsningen av text. Genom att läsaren är bekant med och känner författaren kan den skrivna texten läsas. Enbart texten blir en otillräcklig källa för information och budskapsöverföring. »Författaren» måste genom sin person stödja läsarens tolkning vilket fråntar texten ett eget oberoende liv.

S:11f
E: Om du gav detta till din lillasyster. Skulle hon kunna läsa det då?
S: Nää, men inte, då skulle hon kunna stava, skulle hon göra, men när hon ändå känner mig så vet hon nog vad det står där.

Som framgår av citatet innebär uppfattningen inte att barnet klargör olika genuina texttolkningsalternativ (tolkning i betydelsen av äkta litterär analys). En djupare sådan insikt innebär en grundläggande förståelse för att de nedskrivna orden kan läsas upp identiskt av *olika* personer (textens oberoende ställning). Barnen besitter inte denna grundläggande förståelse men genomför ändå en tolkning. Denna grundas på ett engagemang i vad texten plus personrelationen förmedlar. Barnen saknar dock förståelse för att olika uppläsare alltid kan läsa upp en text på samma sätt.

Att inneha denna syn på läsning betyder att läsaren söker överbrygga textens opersonlighet/obegriplighet och med hjälp av sociala relationer »klara» det som texten egentligen skall »klara ensam». Man kan läsa en text genom att känna den som skrivit texten. På så sätt leds man rätt och hänvisas inte till att låta texten ensam ge svar på de frågor som eventuellt kan dyka upp under läsandet.

De sociala relationernas betydelse visar på barnens vacklande inställning till *textens väsen*. Att känna »författaren» som en av förutsättningarna för att kunna läsa denne persons meddelande är delvis analogt med inställningen att det går lika bra att prata direkt med den som skall få meddelandet. Samtalet som en direkt social situation är naturligtvis överlägset vid ett ömsesidigt informationsbyte. Texter som indirekta informationskanaler jämförs med samtalet som en direkt kanal. Jämförelsen leder barnet till att se texten som ett sämre informationsmedium än prat men det bortser då från de två kanalernas egentliga syften och konstruktioner.

A3. LÄSPROCESSEN UPPFATTAS SOM ETT »BINGOSPEL». EN EXTERN BEDÖMARE AVGÖR OM OCH NÄR DET BLIR NÅGOT NÄR BARNET LÄSER. BOKSTÄVERNAS ORDNING ÄR SLUMPARTAD

I kontextkategorin ingår också en pseudoteknisk uppfattning av läsakten där läsprocessen har samma slumpmässiga karakteristika som ett »bingospel». Slumpmässigheten har en mycket precis innebörd för barnet och betyder inte att läsprocessen kan gå till hur som helst. Bokstäverna är bekanta och barnet kan skriva dem och gör det gärna. Slumpmässigheten innebär att barnet uppfattar läsakten så att »det rätt som det är» blir något enligt en extern bedömare.

Läsinlärningen tycks ske genom att barnet skriver långa rader med bokstäver och att det ibland blir något som kan »läsas». En insiktsfull hantering av bokstäver har ersatts av en externt bedömd försök och misslyckande-inlärning som inte kan bedömas som framgångsrik eller misslyckad av barnet självt.

S:19f
(Berättar hur hon skriver)
S: Man skriver dom (bokstäverna) och ibland brukar jag göra så att jag skriver olika... vet du vad jag skrev en gång.

E: Nej.
S: Jag skrev »bröd» på spanska.
E: Skrev du det.
S: Ja, fast jag visste inte det. Jag bara skrev bokstäver, jag och min kompis. Hon kommer från Argentina och då sa hon att då... så skrev jag »panden» och så blev det bara så... låtsaslekte post så blev det bara »panda».
E: Hur kunde det bli så då?
S: Jag vet inte jag bara skrev bokstäver.

Senare i intervjun berättar S:19f att hon, »skriver bokstäver, så kanske jag börjar lära mig och skriva fort, skriver hela rader långa». Avgörandet om det blir »nåt» görs av t ex kamraterna och flickan kan inte finna någon teknik för hur hon själv skulle göra.

A4. BARNET UPPFATTAR LÄSPROCESSEN SOM BILDLÄSNING

Bildläsning är en annan av de kontextuella uppfattningarna. Uppfattningen innebär att barnet och andra läser genom att studera och tolka bilder. Läsprocessen är höljd i dunkel och barnet kan säga till sagoläsaren, »Har du pratat färdigt på den?» och peka på en bild. Att »prata» parat med att tolka bilder är en kontextuell uppfattning som i vissa fall helt bortser från att det förekommer text i böcker.

Medvetenhet om den egna bildanvändningen kan uppkomma vid konfrontation med en text i samband med en direkt fråga.

S:47f
E: ...kan du tänka dig nån som kan hjälpa (dig att läsa)?
S: Vet inte. Jag kan bara läsa i en bok som jag hade när jag gick här, ett polospel... kunde jag läsa i den.
E: Hur har du lärt dig det?
S: Det stod äpple och så stod det päron... stod det docka. Man såg en liten, liten bild.

Bildläsningsstrategin återkommer något senare i intervjun när intervjuaren vill kontrollera den föregående utsagan.

E: Vad tittade jag på då (när jag läste)?
S: På bilderna.
E: På alla bilderna som står här?
S: Mm

Av de två ovanstående intervjuutdragen visar det första på en spontan utsaga om bildläsning medan det senare är en kontroll av denna genom frågor på en presenterad text.

A5. LÄSAKTEN INNEBÄR EN INRIKTNING PÅ ATT KOMMA IHÅG TEXTER. BARNET BESKRIVER LÄSARENS UPPGIFT SOM REPRODUKTIV

Kontextkategorin innehåller även en uppfattning som kan sägas vara en form av mental textteknik. Läsakten innebär en inriktning på att komma ihåg en text. Barnen uppfattar läsakten som att minnas något som i läsögonblicket skall återskapas/reproduceras. De texter som man kan läsa är de som barnen känner igen eller *kan utantill.*

Textens innehåll och form demonstreras genom att barnen påtalar det viktiga i att texten återges korrekt. Inget får fattas eller förändras. »Originalversionen» gäller som kriterium för riktigt utförd läsning.

Barnen visar själva hur uppfattningen uppkommit då de berättar att deras föräldrar har lärt sig läsa (i betydelsen kunna läsa upp sagor ur minnet) genom att de i sin tur lyssnat på sin mamma och pappa när de gjorde likadant. Den *muntliga traditionens princip* blir därför inte bara ett svar på hur barnet ser på läsaktens utförandesida utan avslöjar även deras syn på hur läsinlärning sker. Läsprocessen blir en fråga om att ha ett gott minne annars läser man dåligt eller fel.

S:31f
E: ...kan du läsa denna också (en annan text läggs fram av intervjuaren)?
S: Nn, inte
E: Det går inte. Varför går det inte att läsa denna då när du kan läsa dom du har hemma?
S: Jag kan inte läsa alla. Jag har glömt av nästan alla.
E: Du har glömt av nästan alla.
S: Jag har glömt av vad det står... allting.

Reproduktion som pseudoteknik innefattar läsningens mentala sida genom att läsaren måste lita till sitt minne. Minnets utnyttjande är ett mentalt arbete som ligger vid sidan om den genuint mentala akt som är direkt avpassad de krav som läsandet ställer på individen. Minnet inriktas på texten som helhet och blir en strategi av allt eller intet karaktär. Textens delar och hanterandet av dessa ingår därför ej i reproduktionsuppfattningen. Om delarna i form av ord eller bokstäver och ljud uppmärksammas och minnesansträngningen inriktas på denna analysnivå faller svaren i andra huvudkategorier.

Vi sammanfattar den kontextuella läsprocessuppfattningen i följande tabell.

Tabell 10. Sammanfattning av kategori A: Kontextrelaterad läsprocess. Barnet beskriver läsakten som inriktad på utomtextuella referenser.

A1. Läsningens yttre karakteristika. Barnet beskriver läsakten utifrån de synliga yttre beteenden som en läsare uppvisar.

A2. Läsningen av en text förutsätter eller underlättas av att man har personliga relationer till författaren.

A3. Läsprocesssen uppfattas som ett »bingospel». En extern bedömare avgör om och när »det blir något» när barnet läser. Bokstävernas ordning är slumpartad.

A4. Barnet uppfattar läsprocessen som bildläsning.

A5. Läsakten innebär en inriktning på att komma ihåg texter. Barnet beskriver läsarens uppgift som reproduktiv.

Tolkning av kategorin

Ett läsinlärande barn i åk 1 kan ibland ställa läspedagogen inför uppgiften att förklara »var» man läser. Barnet kan t ex hänge sig åt olika gissningsstrategier. Något eller några ord leder barnet in på oprecisa »berättelser» om »textens» innehåll. Barnet läser inte utan använder sig av sin tidigare erfarenhet. Utifrån någon eller några bekanta bokstäver gissar man hela ordet. Frökens ansiktsuttryck granskas noga och ledtrådar till vad som är rätt och fel söks med hjälp av minsta rynka eller glädjande glimt hos pedagogen. Barnens sociala talanger utnyttjas för att »komma rätt» i den mödosamma läsningen. Bilder och minnen för hur berättelser och sagor »brukar vara» flätas samman med »äkta» läsning till en för läspedagogen svårutredd »röra». Barnet vill inte, fattar inte, har för lite kunskaper, orkar inte, förstår inte de använda termerna och läsinlärningen blir en långvarig och mödosam uppgift för både pedagog och barn. Barnet blir ett fall för specialläraren om inte svårigheterna är av snabbt övergående slag.

Barnens strategier i den första läsinlärningen visar givetvis hur de uppfattar läsningen och de svar som vi kallat kontextrelaterade beskriver hur barn försöker bemästra den svårbegripliga läsprocessen.

Läsningens yttre karakteristika som en underavdelning i den kontextuella uppfattningen innebär att barnen tar fasta på de yttre iakttagbara beteenden som en läsare utför. Att »titta, prata, bläddra, hålla, sitta» visar hur en läsares observerbara beteenden tas som grund för »vad som egentligen» sker. Barnens »misstag» visar hur de uppfattar att läsningen ställer vissa krav på agerande vars underliggande syften de

inte känner eller kan redogöra för. Våra frågor om läsprocessen är av metakognitiv art men besvaras av en del barn med hänvisning till »yttre beteenden» dvs icke kognitiva kännetecken.

Läsning betyder att man gör vissa saker som enligt barnens erfarenhet alltid åtföljer läsning. Barnen har svårt att skilja den läsandes prat från det de »läsmedvetna» kallar att berätta en saga. Att kunna tänka, att kunna tala, att läsa, att läsa tyst, att kunna berätta blandas samman och barnet avslöjar sin ytliga förståelse för vad läsning innebär genom att odifferentierat referera till t ex prat.

Pramling (1983) som undersökt hur barn uppfattar »vad inlärning är» har som en av sina huvudkategorier, »att göra» vilken utgör barnens första steg vid utvecklandet av en medvetenhet av hur inlärning går till. Denna uppfattning åtföljs sedan av »att veta» för att senare övergå i »att förstå». De kontextuella uppfattningar barnen i vår undersökning har om läsprocessen visar hur den innehållsliga tillämpningen kan se ut för inlärningskategorin »att göra».

Pramlings resultat som beskriver barns verbalt uttryckta uppfattningar av hur inlärning går till, kommer från intervjuer med barn mellan 3 och 8 år. Dessa data har sedan använts som underlag för att bedöma hur barnens medvetenhet om inlärningens »hur» utvecklas. Trots att våra data gäller ett annat slags »hur» (hur barn beskriver läsprocessen) beskriver Pramlings och vårt arbete samma fenomen då våra resultat visar att barn blandar samman hur läsning går till med hur man *lär sig läsa.*

> At the first level children used learning as equal *to do:* ...This way of thinking about learning has three different forms, where the first is *just do* with no further reference. At the next level, the child refers to *circumstances,* i.e. to equipment or visible attributes, which determine whether one *does* or *does not do* something. At the third level, the child refers to *wanting.* Though realizing that the difference between to do is related to his person in some way, he cannot distinguish between *want to* and *be able to.* Consequently, as he expresses it, whether or not he does something depends only if he wants to or not. When the child is capable of distinguishing between *want to* and *be able to,* the next level of conception of learning is reached. Here learning is seen as a consequence of *getting older.* Time in relation to the child´s own age determines his becoming able *to do* something. (Pramling, 1983, sid 129 f)

Vi ser här barnens uppfattning av »inlärning i allmänhet» i jämförelse med barnets innehållsspecifika uppfattning av läsprocessen. Läsningens attribut i form av »procedurer» som barnet knyter till läsningen avspeglar sig också i hur de tror att inlärning går till. Uppfattningen av det som skall läras in (i vårt fall läsning) påverkar synen på hur inlärning av läsning skall tillgå och omvänt. Vårt utfallsrum för verbala utsagor om läsprocessen och kategorin kontextrelaterade svar med sin underkategori »yttre karakteristika» visar en överensstämmelse med Pramlings »to do»-uppfattning av inlärning.

Den vanligast förekommande typen av kontextuella svar innebär att barnen rapporterar att läsning är liktydigt med att komma ihåg, lära sig utantill och att känna igen. Kontextrelaterade svar med ovanstående innehåll har under intervjubearbetningarna blivit fler och fler. Förklaringen till detta är att de av barnen använda orden »tänka, fundera, koncentrera sig» osv vid närmare granskning visade sig betyda andra saker än vad vuxna menar. Memorering eller igenkänning/återupprepning blev mer adekvata tolkningar.

Barnens memoreringsstrategier kan ses som ett resultat av att de ännu inte behärskar läsning »på riktigt». Memoreringen blir då en approximiering eller övergångsstrategi som ger barnen en tillfredställande förklaring av och förståelse för hur läsprocessen går till. En sådan uppfattning av läsprocessen beskrivs även av Francis (1982) då hon visar hur Mary hanterar sin läsning.

> ...(Mary) claimed that she found the pictures helped her to read. It seemed they functioned as cues to help her recall words and sentences she had already come across. She saw reading as the recall of recent learning, not the tackling of new words. If she did not know a word she would ask the teacher or she would ´think´, by which she seemed to mean that she would try to see if she could remember it. (Francis, 1982, sid 70)

Vi kan spekulera över hur barn får uppfattningar av det här slaget. Ett återupprepande av olika texter och sagor, oftast genom barnets egen påstridiga önskan om att den egna älsklingssagan skall läsas »bara en gång till» kan ge barnet uppfattningen av att den läsande inte gör något annat än vad barnet själv med lätthet kan göra dvs ägna sig åt memorering av texter. Den genuina läsakten »maskeras» för barnet och framstår genom de ideliga upprepningarna på ett annat sätt. Barnet tror sig kunna läsa när sagan är inlärd utantill. Barnet är emellertid upptaget av budskapets form.

Barnens oförståelse för vad läsning innebar:

> ...inclined them towards learning by rote. They began by making some headway with sight methods of word learning, whether this was of isolated words or of sentences. Such rote strategies may in fact be appropriate when meeting the first words, but unless learning becomes in some sense meaningful, there comes a point where passive memorising fails. (op cit, sid 137)

Som vi såg i kommentaren till Marys lässtrategi är det väsentligt att utreda bildens roll i läsinlärningen. Även de kontextrelaterade svaren i vår egen kategorisering innehåller uppfattningar som beskriver bilder som ett sätt att söka läsinformation. Denna syn på läsakten kunde vi också studera i svaren på våra direkta frågor om relationen mellan bild och text (se diskussion under föregående avsnitt »De skolstartande förskolebarnens uppfattningar av relationen mellan bild och text»).

> What appeared to happen was that the picture and general appearance of the page cued him to remembering some of the sense of the associated print. He did, however, connect sense with the array of words not just with the pictures. (op cit, sid 117)

Texten fungerar som ett stimuli för läsaren och texten är ännu en odifferentierad helhet som innefattar bilder, minne och allmänna erfarenheter. Texten i sig är inte »tillräcklig» eller »finns inte» för barnet.

Barnets uppfattning av läsning (memorering och bildläsning) kan ibland studeras när barnen erbjuder sig att »läsa» och stolt demonstrerar sin förmåga för t ex en gäst på besök i familjen. Älsklingssagan läses upp felfritt med hjälp av ett förvånande gott minne och med ledning av de bilder som nästan alltid finns i barnböcker. Barnets spontana övertygelse om den egna läsförmågan är inte att ta miste på. En vuxen iakttagare behöver knappast tveka över sin iakttagelses giltighet eftersom barnet självmant erbjuder sig att läsa och därmed framlägger sin syn på vad läsning innebär. Att sedan denna uppfattning ibland understöds eller i varje fall inte direkt motarbetas av vuxna fråntar inte uppfattningen sitt värde eftersom barnet faktiskt är övertygat om att läsning just innebär bildläsning och memorering.

Memorering och reproduktion som pseudotekniker för läsning ligger långt från uppbyggnaden av vårt skriftspråks konventioner. De fåkunniga erbjuds ingen annan möjlighet än att minnas texter som genom ständig upprepning till slut låter sig reproduceras i sin helhet. Strävan hos en »reproduktiv» läsare blir att minnas allt utan urskillning. Minnet ställs inför uppgiften att ordagrannt upprepa eller avbilda det som tidigare sagts. Texten får karaktären av en okomplicerad »frusen akt» som skall återskapas i identisk form. I denna mening är barnen medvetna om läsningens form dvs att den skall vara precis rätt reproducerad. Återskapandet hos barn sker ofta med hjälp av tillgängliga bilder som fungerar som ledtrådar. Bilderna blir en sorts »knut-på-näsduken- kom-ihåg-ställen». Memorering/reproduktion och bilder som »utgångspunkter för läsning» har historiskt sett föregått konstruerandet av våra läskonventioner.

Bilders betydelse för läsinlärningen (vilket är en annan sak än att vissa barn uppfattar läsprocessen som beroende av bildinformation) har undersökts av Weintraub 1960 i en opublicerad doktorsavhandling. Chall kommenterar resultaten av denna studie.

> No one has yet demonstrated that pictures help the child either to recognize words or comprehend the text. In fact, recent experimental evidence (Weintraub, 1960) indicated that pictures may even hinder the child, s attempts at building comprehension. At any rate, if his attention is constantly directed to pictures, the beginner may be distracted from the words and get a completely erroneous idea of what reading is all about. (Chall, 1967, sid 259)

Våra resultat tyder på att barnen har uppfattningar av läsning där de ser information lagrad i bilder redan innan den första läsundervisningen sätts in. En läsinlärning baserad på bilder i anslutning till texter riskerar för vissa barn att förstärka deras »bilduppfattning» såvida man inte tar hänsyn till att barn kan föra med sig denna typ av missförstånd till undervisningen.

Kontextrelaterade svar kan också förstås utifrån en jämförelse med de mentala aktiviteter som läsakten innefattar. Vi har gjort bedömningar av i vilken mån barnen är medvetna om att läsning inbegriper mentala processer i meningen tänkande och reflektion över textens budskap och mening. Vi har kallat detta för att ha en *begrundande* inställning till aktiviteten »läsning av texter». 26 av totalt 61 barn i undersökningsgruppen har uppfattningar i kontextkategorin. En begrundande inställning finns endast hos 2 av dessa. Av samtliga barn är det 16 st som rapporterar att man måste »begrunda» i samband med läsning (se avsnittet »Kvantitativ sammanställning av de skolstartande förskolebarnens läsprocessuppfattningar bedömda utifrån verbala utsagor»).

Kontextkategorin kan därför sägas ligga »utanför både text och sinne» i förhållande till läsprocessen. Av de mentala former som barnen beskriver i kontextkategorin är minnet som ett välfungerande »förråd» signifikant medan medvetna förståelseprocesser och reflektioner över budskap saknas.

Att reproducera och att läsa bilder återfinner vi i andra studier av hur barn uppfattar läsprocessen (Reid, 1966; Downing, 1970; Francis, 1982). Den principiella och kognitivt svåra uppgift som barnen inte klarar av när de besitter denna typ av uppfattningar är att *förlägga läsningen till texten.*

Till samma kategori svar (med vår terminologi) hör också de uppfattningar som går ut på att »känna författaren» och där läsprocessen ses som ett »bingospel». Vid den litteraturgenomgång som gjorts har vi inte kunnat hitta redovisningar av dessa senare barnuppfattningar. Förklaringen till detta är förmodligen att de förekommer hos relativt få barn och inte avslöjas i vanlig reguljär klassrumsundervisning.

Den kontextuella kategorin har fem underkategorier som trots sina kvalitativt sett olika innebörder ändå har det gemensamt att barnen förlägger läsprocessen *vid sidan av* texten. Denna principiella likhet mellan »reproduktion» och »bildläsning» har i tidigare forskning ej särskilt poängterats trots att de båda sista uppfattningarna på flera ställen nämnts tillsammans. För att summera diskussionen vill vi därför framhålla inte bara innehållet i den kontextuella kategorin utan också trycka på den principiella innebörd som ligger i kategorins relation till läsprocessens poäng/essens.

Hos flera barn återfinns de terminologiska svårigheterna parallellt med kontextuppfattningar. Vaga begrepp och kontextrelaterad läsprocessuppfattning kan därför (på olika plan) avspegla en oklar uppfattning av »Hur man gör när man läser».

15.1.2 B. TEXTUELLT - TEKNISK LÄSPROCESS. BARNEN TAR TEXTENS UPPBYGGNAD OCH KONSTRUKTION SOM UTGÅNGSPUNKT NÄR DE BESKRIVER LÄSAKTEN

Beskrivning av kategorin

De tidigare presenterade uppfattningarna av läsprocessen innefattade ej tekniska tillvägagångssätt som tog sin utgångspunkt i textens villkor. Istället refererade barnet i sina beskrivningar till olika utomtextuella (kontextuella) referenser och pseudotekniker. Huvudkategori B beskriver barnens olika textuella tekniker. Barnet tar *textens uppbyggnad och konstruktion* som utgångspunkt när det beskriver läsprocessen. Textens konstruktion uppfattas emellertid på olika sätt vilket gör att vi i barnens uppfattningar finner ett flertal textuella tillvägagångssätt eller »tekniker».

Barnens uppfattade textuella tekniker kan delas in i två huvudgrupper, B1. Textuell grafisk fokusering och B2. Textuell fonetisk fokusering.

B1. TEXTUELL GRAFISK FOKUSERING

När barnet beskriver läsprocessen med en textuell grafisk fokusering utnyttjas textens »utseende» i *visuell mening*. De grafiska symbolernas eller symbolgruppernas »bilder» beskrivs som vägledande för läsaren. För ett barn som har en textuell grafisk fokusering blir följande frågor väsentliga (vår tolkning) i förhållande till en text:

a. Hur ser bokstäverna ut? (Barnet tar bokstäverna en och en i en serie).
b. Hur får jag ihop bokstävernas namn eller visuella bilder?
c. Hur kan jag som läsare hitta rätt bland mina inre grafiska bokstavs/ordbilder?

Dessa tre frågor representerar olika grafiska strategier och visar spridningen inom den textuellt grafiska uppfattningen av läsprocessen. Vi gör en mer detaljerad beskrivning av de tre olika underkategorierna nedan.

Inom den textuella teknikkategorin finns vid sidan av den grafiskt textuella underkategorin en läsprocessuppfattning i vilken barnet uppmärksammar textens fonetiska konstruktion.

B2. TEXTUELL FONETISK FOKUSERING

En textuell fonetisk fokusering uppmärksammar textens *ljudmässighet*. Barnen poängterar skriftspråkets grundläggande »ljudidé» och hur bokstävernas och ordens ljudvärde/ljudvalör skiljer dem åt och vägleder läsaren i texten.

a. Barnet frågar: »Hur låter bokstaven?». (Barnet tar ljuden ett i taget).

Integrering av ljud till större ljudaggregat blir en andra yttring av uppfattningen.

b. Barnet säger att: »...man måste ljuda ihop».

En tredje uppfattning innebär att ett eget inre »ljudbibliotek» används för att vägleda den ljudcentrerade läsaren.

c. Barnet säger att man försöker matcha sina framljudade ord med »mentala inre ljudbilder».

Inom den textuella fonetiska kategorin finner vi således tre olika undergrupper där uppfattningarna skiljer sig åt på samma sätt som i den textuellt grafiska kategorin. Vi övergår därför till att mer ingående beskriva denna gemensamma variation inom de grafiska och fonetiska textuella kategorierna.

Oavsett vilken av de två huvuduppfattningarna som föreligger finns en variation som kan beskrivas med termerna: seriell strategi, integrativ strategi och matchningsstrategi.

a. Vi börjar med en beskrivning av den seriella uppfattningen. Barnet beskriver läsprocessens innehåll som att grafiska eller fonetiska symboler hanteras på ett *steg-för-steg* sätt. Varje del tas för sig och läggs efter den föregående (en serie sådana akter kallas för en seriell strategi). Denna bit-för-bit strategi innehåller ingen uttryckt strävan till att »få ihop» de uppmärksammade delarna.

b. En strategi där barnet beskriver läsprocessen som ett integrerande av grafiska eller fonetiska informationsbitar kallas för en integrativ uppfattning. Den integrativa strategin innebär ett försök till ihopläggning av textens grafiska eller fonetiska komponenter.

c. Den tredje läsprocessuppfattningen kallas för matchningsstrategi. Innebörden i matchning är att barnet beskriver läsprocessen som en *»scanningprocedur»* där bokstavsbilder, ordbilder och ljudbilder matchas mellan text och internt lagrad information. Texten och läsaren matchas på bokstavs/ordbilds- och ljudbildsnivå för att genomföra läsning av texten. Matchningen kan grundas på visuell och/eller auditiv information.

Tabell 11. Sammanfattning av kategori B: Textuellt tekniska läsprocessuppfattningar.

	Grafisk textuell fokusering	Fonetisk textuell fokusering
Seriell strategi	B1.a.	B2.a.
Integrativ strategi	B1.b.	B2.b.
Matchningsstrategi	B1.c.	B2.c.

B1.a. GRAFISK SERIELL TEKNIK

Karakteristiskt för denna textuella teknik är att barnet beskriver läsprocessen så att *bokstävernas namn* läses *ett i taget*. En verbal förklaring som beskriver denna steg-för-steg teknik med utgångspunkt i vad bokstäverna heter presenteras i följande intervjucitat.

S:62f
E: När du läste Joa, hur har du lärt dig det?
S: Man tittar bara på bok-... jag lärde mig det när jag blev fyra år.
E: Hur gjorde du då när du lärde dig?
S: Jag bara sa J... O... A... och sen nåt annat det vet jag inte vad det heter men det visste jag när jag var liten. Så JO...A...(säger stavelserna).
E: Men hur visste du vad du skulle säga?
S: Bara för jag visste alla namnen utom dom.
E: Du visste alla namnen på bokstäverna utom I och M.
S: Mn...

S:62f ger en identisk förklaring något senare i intervjun. En förutsättning för kategoriseringen är att barnet framhåller bokstävernas »namn» i sin förklaring.

B2.a. FONETISK SERIELL TEKNIK

Denna kategori skiljer sig från den förra endast i ett avseende. Istället för bokstävernas »namn» pratar barnen här om *bokstävernas ljud* som sen tas *i tur och ordning*. Bokstävernas ljud tagna efter varandra blir den tekniska läsprocessmodell som barnen beskriver.

S:69f
E: Hur gjorde du när du läste det?
S: Jag stavade bokstäverna.

Senare förklaras innebörden av stava genom att E frågar.

E: Hur gör man när man stavar då?
S: Säger D (ljudande)

S:69f prövar även andra ord genom ljudning bokstav för bokstav. Innebörden i termen stava beskrivs på samma sätt senare i intervjun.

B1.b. GRAFISK INTEGRATIV TEKNIK

Barnet beskriver en läsprocessmodell som går ut på att *få ihop bokstävernas namn* till större enheter. Uppfattningen skiljer sig kvalitativt från de övriga genom att det utmärkande draget blir »bokstavsnamn» som integreras med varandra. Ljudning av bokstäverna beskrivs ej.

En integrativ beskrivning uttrycks av S:61f på följande sätt:

E: Känner du några på lekis som kan läsa?
S: Några. Ja An och Fre kan läsa ihop allt och då blir det nåt att läsa.

Senare i intervjun utvecklar barnet innebörden av »läsa ihop».

E: När du läser »anka» här, hur gör du då när du läser »anka»?
S: Det är väl bara det att jag hade lärt mig först och då fick jag hålla på och läsa ihop hela tiden och »boll» har jag inte lärt mig riktigt ännu... bi, börjar nog på I.

Ytterligare längre fram i intervjun beskrivs hur S:61f läser sitt eget namn.

S: Jo man får ta in bokstäverna J... A... N... gör jag jättefort och då blir det så... Jan.

Snabbheten i sammantagningen av bokstäverna underlättar integrationen men den principiella uppfattningen som S:61f för fram blir *integrativ* med bokstävernas namn som utgångsenheter.

B2.b. FONETISK INTEGRATIV TEKNIK

Skillnaden mellan denna uppfattning och den föregående är att bokstävernas ljudsida bildar basen för integrationen istället för deras namn. Barnen beskriver läsprocessen som en *ljudintegrativ teknik*. S:74f illustrerar detta.

S:74f
E: Hur gjorde ni när du lärde dig (läsa) då?
S: Fick lära mig att ljuda.
E: Hur gör man när man ljudar?
S: A-B (ljudar dessa bokstäver som ett exempel på vad S menar).
E: Säger man bokstäverna så?
S: Ja.
E: Kan du ljuda det ordet (apa)?
S: A...P...A. (ljudande).

Integrationen inriktas på att tekniskt ljuda samman det lästa ordet. Ljuden integreras och framstår i ordet som en helhet. Inriktningen ligger för barnets del på att låta ordet »komma fram» genom de ljud som bokstäverna ger.

B1.c. GRAFISK MATCHNINGSTEKNIK

Barnen beskriver innebörden i läsprocessen analogt med de lästekniker som kallas *ordbildmetoder*. Ordbilden bygger på visuell överensstämmelse mellan textdelar och redan inlagrade mentala visuella bilder. De visuella enheterna som uppmärksammas i texten kan vara både enskilda bokstäver och hela ord.

Skillnaden mellan denna kategori och kontextkategorins reproduktionsuppfattning är att den senare betyder att barnet söker minnas och statiskt återge hela texten. Den grafiska matchningen blir en slags avsökning av bekanta bokstavs- och ordbilder i ett inre »bibliotek». Vi kan likna procesen vid en »scanner» som söker sig igenom ett register för att hitta något som »matchar».

S:101f
E: Mil står det... varför var det så svårt att läsa det?
S: För jag tänkte inte på »mil» just då, va... så därför visste jag inte att det stod »mil» va. Dom som jag känner igen kan jag läsa lätt.

»Dom» syftar här på ord och barnet söker efter en slags inre bild av sitt lästa ord. Men »mil» fanns inte där just då, därför blev det svårt. På något sätt skall det säga »klick» i huvudet utifrån visuella ledtrådar i ordet för att det skall gå att läsa.

Ett barn med en sådan strategi försöker stycka upp texten i bitar och lära sig dessa till utseendet för att sedan vid behov kunna ta fram de visuellt inlagrade delarna och jämföra dessa med en då aktuell text. Hela texten står på så sätt inte i focus utan delas tekniskt upp i enheter av mindre storlek. Uppdelningen kan ses som en ekonomisering som dessutom är anpassad till textens uppbyggnad och konstruktion.

B2.c. FONETISK MATCHNINGSTEKNIK

I denna kategori är matchningens ljudbasering den avgörande skillnaden jämfört med föregående kategori. Barnet beskriver läsprocessen som en *avstämning* mellan textenheters ljudbilder och inre auditiva bilder. Den auditiva mentala inlagringen används som ett slags register där ljudbilder finns för framtida behov när en ny text skall »matchas» med detta »ljudregister».

S:86f
E: Du S:86... hur gör du när du läser egentligen?
S: Jag stavar till orden.
E: Jaa, vad gör du sen då?
S: Då kan man läsa, sätta ihop dom (dvs orden).
E: Hur vet man när det blir ett ord då?
S: Det kommer jag inte ihåg.
E: Nej... men hur vet man liksom att man har läst rätt och så?
S: Bara för att först läser jag tyst och sedan hör jag om jag har läst rätt eller fel.

Vi kan tolka det som att S säger ut ljudet tyst för sig själv och lyssnar av om det blev rätt eller ej genom en slags matchning mot sitt ljudregister. Därefter hörs det om det blev rätt, dvs de två ljudbilderna stämmer överens (matchar).

Kategori B beskriver således sammantaget sex olika textuella tekniker som barn beskriver för hur texter skall hanteras för att den utförda akten skall kallas läsning. Den tidigare redovisade tablån över uppfattningarna sammanfattar kategorins kvalitativa innehåll. I uppfattningarna urskiljer vi olika möjliga läskonventioner eller skriftsystem som således inte nödvändigtvis inkluderar/beaktar hur vårt eget specifika skriftsystem faktiskt är konstruerat.

Tolkning av kategorin

De olika underkategorierna i den textuella huvudkategorin innebär att barnet kan ha någon av ett antal tänkbara uppfattningar av vårt skrivsystem (i vid mening). De textuella uppfattningarna konstituerar en *formmässig* relation till läsning, läsningens tekniska sida blir tydlig.

Att ha de uppfattningar som ingår i utfallsrummet innebär inte att barnet kan sägas vara medvetet om vårt speciella skrivsystems »sanna» konstruktion. Barnen i den textuella kategorin svarar inte rätt på frågan om hur vårt skrivsystem är konstruerat. De har däremot olika uppfattningar av tekniskt slag som kan vara tänkbara lösningar på hur ett skrivsystem kan vara konstruerat.

I uppfattningarna under huvudkategori B ingår ej att barnen beskriver sin förståelse för texters budskap eller att de har insikt i textläsningens mentala krav. I kategorin ingår i stället uppfattningar som innefattar olika tekniska konventioner som utgör olika sätt att uppfatta hur läsning som teknik kan utföras. De olika uppfattningarna av läsprocessens tekniska innehåll betyder dock att läsaren »befinner sig» *i texten på textens villkor*. De olika teknikerna kan alla sägas ha tagit textens perspektiv i någon formmässig mening. Lingvistisk terminologi och en allmän språklig förmåga finns tillgänglig för ett barn som beskriver läsprocessen inom huvudkategori B.

Om vi jämför den textuella kategorin med den kontextuella finner vi hur barnens gryende metakognitiva insikter kommer till uttryck när de på olika sätt uttrycker kontextrelaterade svar. De beskriver där olika »aktiviteter» hos en läsare. De huvuddistinktioner som gjorts inom den textuella kategorin (grafisk/fonetisk, seriell/integrativ, matchning/icke matchning) beskriver fundamentala och kvalitativt skilda lästekniker vilka kan användas ensamma eller i kombinationer.

Vi gör ingen värdering av de olika teknikerna utan de framställs som principiellt olika tillvägagångssätt. De mer tekniskt komplexa strategierna (integrativitet, ljudinriktning, matchning) kan dock förefalla bättre anpassade till läsningens olika »sanna» skepnader (se t ex Vygotsky, 1982, sid 274). Vi avstår i detta skede från sådana värdeomdömen. I stället vill vi med kategorisystemet visa på den mångfald uppfattningar som barn har om hur läsning tillgår i teknisk mening.

Vi skall nu närmare granska de olika distinktioner som görs inom den textuella teknikkategorin för att visa på de olika uppfattningarnas relation till läsundervisningens och lingvistikernas begrepp.

Den skillnad som görs mellan grafisk- och fonetisk textuell fokusering anknyter till den åtskillnad som lingvisterna gör mellan *grafem* och *fonem*. En annan åtskillnad som görs beträffande de »förmågor» som en läsare utnyttjar kallas för auditiv- och visuell perception/diskrimination och avser de grundläggande drag som skrivet respektive talat språk har. Vi kan se det skrivna språket som ett *språk för ögat* och det talade språket som ett *språk för örat*. Den »interna» transformering från visuell till fonetisk information som många läsforskare anser nödvändig för effektiv och s k riktig läsning är med vårt verbalt grundade textuella kategorisystem svår att upptäcka (se Lundberg, 1982, 1984; Tornéus, 1983). Barnens verbala förklaringar av textuell karaktär utsäger inte om barnet faktiskt använder denna strategi utan hur de beskriver läsningens teknik. Den ljudmässiga omkodningen kan alltå vara nödvändig och

hela tiden närvarande hos en läsare utan att för den skull uppmärksammas medvetet (se det tidigare avsnittet »En språkvetenskaplig precisering»).

En lärare behöver inte betona läsprocessens »ljudmässighet» och barnens spontana verbala förklaringar behöver heller inte gälla skriftspråkets ljudmässiga bas. Om både pedagog och barn underlåter att uppmärksamma läsningens ljudmässighet kommer läsundervisningen också att sakna denna till synes viktigaste ingrediensen i läsinlärningens elementa. Underlåtenheten att utpeka läsningens fonetiska beroende kan emellertid visa sig på ett förvånande sätt för vissa läsare.

> ...at least for some children, explicit phonics is unnecessary, and that for others it may be a more cumbersome way of learning than a more visual approach. (Francis, 1982, sid 7)

En parallell till detta visas i Söderberghs studie (1977) av sin egen läsinlärande dotter där hon utnyttjade »Domans metod» för läsinlärning. Metoden är speciellt utformad för små barn (från 2 års ålder) som befinner sig i sin mest expansiva talspråksinlärning. Domans metod (Doman, 1965) innebär en läsinlärning med ett minimum av instruktion och en närmast total avsaknad av likheter med en fonetiskt baserad läsmetod. Istället utnyttjas en visuell metod som bygger på att bekanta företeelser i barnens omgivning skrivs ut med stora bokstäver på kort. Barnet lär sig sedan dessa *ordbilder* och kombinationer av ordbilder (meningar). Söderberghs dotter klarade sin läsinlärning utan explicit utlärda eller inlärda fonetisk inslag och likafullt behärskade hon så småningom s k »riktig» läsning genom *interna* omedvetna strategier för ljudmässighet.

Det förefaller som om vissa barn varken behöver eller vill använda sig av ett fonetiskt angreppssätt. Våra resultat belyser hur vanliga de olika grafiska och fonetiska huvudgrupperna är. Av de totalt 86 uppfattningar av läsprocessen som barnen gav uttryck för i sina läsprocessutsagor var 33 grafiskt textuella och 9 fonetiskt textuella (se avsnittet »Kvantitativ sammanställning av de skolstartande förskolebarnens läsprocessuppfattningar bedömda utifrån verbala utsagor»). Vi kan alltså konstatera att ett relativt litet antal förskolebarn har uppfattat läsningens ljudmässiga beroende. Läsundervisningen står således inför en majoritet av barn som är i stort behov av att få detta medvetandegjort för sig. Vikten av denna medvetenhet diskuteras dock i beskrivningar av olika läsprocessmodeller (Lundberg, 1982; Edfeldt, 1982).

Vissa barn kommer att föredra en explicit (= medveten) visuell läsprocessmodell och kommer med hjälp av denna att bemästra sin läsinlärning. De kan dock utnyttja fonetiska hjälpstrategier när de läshandlar, vilket visar på skillnaden mellan faktisk internt *använd* strategi som mycket väl kan vara fonetiskt baserad och *beskriven* strategi (vi granskar detta längre fram i resultatredovisningen). Barnens ålder har dessutom betydelse för hur de kommer att »välja» lästeknik.

Både Söderbergh och Francis studerade yngre barn än de som finns i vår studie och de barn som börjar sin läsundervisning i svenska skolor. Den lägre åldern betyder att barnets tankeprocesser mer bygger på representationer i bilder och med visuella ledtrådar än genom inre språk (vilket kan innebära en slags ljudmässig minneslagring). Vi kan därför förvänta oss att medvetenheten blir av visuellt snarare än auditivt slag för de mindre barnen. Detta kan vara en förklaring till varför unga skickliga läsare ofta använder metoder som saknar fonetiska inslag.

I Clarks (1976) studie av 32 unga skickliga läsare (barnen kunde läsa innan skolstarten vid 5 års ålder) i Skottland visas hur barnens läsprocesser gestaltar sig. Ett av de största problemen i studien var att föräldrarna inte kunde berätta hur barnen gjort när de lärde sig läsa. De kunde dessutom inte ange exakt när detta hände eftersom det gick oförmärkt och bara sa »klick». Föräldrarna kunde däremot se skillnader mellan olika barn i läsinlärningshänseende. Den »tidige läsaren» föreföll ha en *visuellt präglad* initial modell för läsning medan syskonen redovisade *fonetiska ansatser*. Här påpekar dock Clark att jämförelsen är något dubiös att göra eftersom de tidiga läsarnas syskon undervisats till läsförmåga i skolan just med hjälp av metoder som innehöll fonetiska inslag. Det förefaller dock som de tidiga läsarna initialt använder en explicit visuell modell och först senare utvecklar fonologiska angreppssätt.

Francis beskriver en av sina två framgångsrika läsare på följande sätt.

> ...he was able to use visual information in new words to cue him into how they might sound. This cueing, together with the gist of what he was reading, enabled him to tackle new words with little, if any, explicit phonics, and so move rapidly into fluent reading. (Francis, 1982, sid 52)

En sammanfattande beskrivning av de engelska barnens användning av fonetiska strategier visar att det inlärande barnet och den utlärande pedagogen är i »mismatch» med varandra. Barnet lär inte in eller använder den av pedagogen föreslagna tekniken.

> Overall, then, there was much less evidence of recourse to sounding strategies than to others, in spite of the basing of initial words on spoken sentences as an early introduction to the idea of using sound cues. It was as though the children learned something of an explicit technique that for the most part they did not need to, or could not, use in actual reading. (op cit, sid 142)

Vi måste här markera att Francis data till största delen belyser barnens faktiska *läshandlande* och inte renodlar de två datanivåerna på det sätt som görs i föreliggande arbete.

Barnens uttryckta strategier som alltså initialt kan vara *utan* fonetiska inslag kommer dock så småningom att leda till »sann» kompetens och även förståelse för skriftsys-

temets ljudmässiga konstruktion (Vygotsky, 1982, sid 274). De data vi har motsäger inte denna slutsats.

Ett pedagogiskt intressant resultat som kan utläsas ur de kvantitativa resultattabellerna visar att barnen mycket sällan har två olika uppfattningar samtidigt (se avsnittet »Kvantitativ sammanställning av de skolstartande förskolebarnens läsprocessuppfattningar bedömda utifrån verbala utsagor»). Svaren avspeglar tvärtom en förvånansvärd »ensidighet», endast 2 barn uppvisar två tekniska läsuppfattningar samtidigt. Barnen tar fasta på ett kännetecken/ en teknik för läsprocessen. Denna endimensionalitet ger naturligen en oflexibel lässtrategi. För barnen finns endast *ett* medvetet möjligt huvuddrag i läsprocessen.

Vi vet att även om olika läsmetoder gör olika betoningar (t ex utifrån de distinktioner som här gjorts inom den textuella kategorin) så leder alla till att barn lär sig läsa. Vi vet också att de flesta metodiska läshandledningar innehåller pluralistiska avsnitt där *mångfald förespråkas* framför ensidighet. Våra resultat pekar på endimensionalitet. Barnen beskriver *en* medveten textuell strategi för att hantera texter. Denna enda strategi som enligt definitionen av den textuella kategorin »är i texten på textens villkor» och därmed måste klassificeras som »riktig teknik» gör att barnet inte behöver tillägna sig någon alternativ strategi eftersom ingen vuxen kommer att hävda att barnet har en felaktig sådan. Barnet kommer således att vara kompetent lästekniker genom att det är medvetet om läsprocessens innehåll i teknisk mening. Pluralismen är således överflödig och barnet kommer att lita till sin textuella teknik. Ingenting tyder på att barnet behöver utveckla sin förmåga på annat sätt än i kvantitativ mening (fler bokstäver, fler ljud, fler ordbilder osv).

Om vi tolkar våra resultat spekulativt kan vi hävda att det inte är otroligt att ett förskolebarn har skaffat sig en *personligt förankrad läsmodell* som blir mycket svår att påverka eller sidoordna andra tänkbara modeller. Om så är fallet kommer skolans läsundervisning att möta elever som i många fall har bestämt sig för vad läsning innebär och som svårligen låter sig påverkas av läsundervisningen så att de tillför sin personliga textuellt-tekniska läsmodell kvalitativt nya aspekter. Läsundervisningen innebär istället en kvantitativ utvidgning av barnets *medvetna* läsmodell. De svar vi erhåller om läsprocessens innehåll under den första läsundervisningen kan t o m riskera att bli verbalismer i form av från läspedagogen övertagna men ej internaliserade beskrivningar av läsprocessen.

Till sist ett påpekande som kanske speciellt gäller tolkningarna av barnens verbala utsagor inom den textuella kategorin. I de fall då barnen använder »de rätta termerna» och beskriver läsprocessens textuella tekniker på ett till synes insiktsfullt sätt finns hela tiden risken för feltolkningar då barnens termer kan vara inlärda verbalismer som inte har ett reellt innehåll. Den samtalande forskaren förleds att tro på mer kunskaper, kompetens och medvetenhet än vad barnet vid en närmare granskning visar sig besitta. Vi vill påpeka att innebörden i svaren har bedömts på basis av samtliga uttalanden i intervjun.

Vi avslutar tolkningen av den textuella kategorin med att redovisa hur de förskolebarn som kan läsa har identifierats. Av de 61 förskolebarnen fann vi 11 st (18%) som kunde läsa en enkel barnbokstext flytande eller nästan flytande. Dessa »läsare» identifierades således med hjälp av de läsförsök (läshandlingar) de utförde. Läshandlingarna utgjorde på så sätt grunden för en läsbedömning då den textuella kategorins distinktioner i flera fall inte kunde tillämpas p g a att barnet läste flytande (7 barn). De fyra övriga läsarna ingår i den textuella handlingskategorin genom att deras läsning vid speciella svårigheter avslöjade olika textuella tillvägagångssätt (för ytterligare information se avsnittet »Kvantitativ sammanställning av de skolstartande förskolebarnens läsprocessuppfattningar bedömda utifrån läshandlingar»). De barn som enbart kunde läsa enstaka ord eller delar av meningar bedömdes inte som läskunniga. I den kontextuella kategorin fanns inga läsare. De 11 läsarna ingår i den textuella och i den i efterföljande avnitt beskrivna interaktiva kategorin.

15.1.3 C. INTERAKTIV LÄSPROCESS. BARNET BESKRIVER LÄSPROCESSEN SOM EN MENTAL AKT SOM INNEBÄR ETT INNEHÅLLSLIGT BEGRUNDANDE AV EN TEXT

Beskrivning av kategorin

Barnet uppfattar läsprocessen som en mental akt som innebär ett *innehållsligt begrundande* av en text. En uppfattning som tillgodoser detta krav inbegriper text och läsare i interaktion med varandra.

Barnens tidigare redovisade textuella teknikuppfattningar innefattar det rent tekniska handhavandet av texten. De textuella teknikerna innefattar *ej* läsarens sökande efter förståelse av textens budskap och mening. Kunskap om att det finns budskap i texter menar vi inte vara detsamma som att läsakten då också skulle innehålla ett aktivt sökande av detta. Att söka efter det som står i en text innefattas givetvis i genuin läsning. Läsarens utbyte av texten oavsett om den väcker gillande eller ogillande utgör läsningens viktigaste slutprodukt. Barnen visar en medvetenhet om detta i sina verbala beskrivningar av läsprocessen genom att framhålla den aktiva meningsskapande komponenten (en begrundande inställning) inför textens innehåll. Relationen läsare-text beskrivs av barnen som dynamisk och bygger på *växelverkan*. Tolkningsprocessen innefattar både textens egen innehållslighet och läsarens begrundande attityd.

S:94f
E: När du t ex läser det ordet... hur gör du då egentligen?

S: Jag gör lite större än dig... det vet jag inte hur jag gör... jag tänker och gissar vad det står.
E: Du tänker först och sen gissar du.

Svaret innehåller trots sin ringa omfattning de två komponenterna som ställs som villkor för att ett svar skall tillhöra den interaktiva kategorin. Dessa är mental textbegrundande aktivitet och ett uppfattat och sökt innehåll.

S:85f
E: Hur gjorde du när du lärde dig läsa då?
S: Jag stavade... om det stod »jag» så skrev jag »jag» och så hjälpte pappa mig och så förstod jag att det var »jag» och så gjorde jag så med alla andra grejer också.

S:85f poängterar här förståelsen och kommer senare i intervjun till hur denna förståelse uppträder.

E: Hur kan du veta det då (att du läser)?
S: Hur kan jag veta att jag läser... För jag har lärt mig vad det står och så kan man ju tänka.

Tänkandets roll i läsningen och vilja till förståelse av textens innehåll kommer i kombination att innebära en interaktiv syn på läsprocessen.

Vid tolkningar av en interaktiv läsprocessuppfattning kommer de använda orden, t ex »förstå» och »tänka» att bjuda avsevärda svårigheter. *Förstå* kan betyda allt från att »läsa så att mamma säger att det var rätt» till att »jag genom texten förstår hur författaren till texten tänker och resonerar». Tänka kan vara liktydigt med att titta på texten eller att minnas en tidigare läst text och läsa upp den på nytt ur minnet inför åsynen av den i ett senare sammanhang. Vårt krav inom kategori C är att utsagorna gör troligt att läsprocessen innebär ett genuint sökande efter textens budskap via tankearbete och reflektion. Texten skall *begrundas* och på så sätt avlockas sitt från författaren förmedlade budskap.

Tolkning av kategorin

De interaktiva läsprocessuppfattningarna framhäver *läsarens* aktiva roll vid tolkningen av textens budskap. Läsarens aktivitet uttrycks som att innehållet söks och att innehållssökandet betingas och åtföljs av en mental ansträngning. Svarens mentala prägel betyder att »läsaren» anstränger sig för att *förstå den lästa texten* Denna förståelsesträvan indikerar att barnet är medvetet om de egna tankarnas dynamiska karaktär som en direkt följd av textens tolkbarhet. Detta betyder i sin tur att texters budskap inte är entydiga. Häri ligger därför en lingvistisk medvetenhet av *pragmatiskt slag* (textens budskap som ett resultat av tolkning) samt en medvetenhet om den egna mentala ansträngningens roll för förståelsen.

Även om den aktuella textens mening och budskap utgör ett viktigt inslag i kategorin är förståelsen för författarrollen inte explicit uttryckt eller inbegripen i kategorin. Barnen uttryckte ej spontant något om författarens roll eller sin egen förståelse för författarperspektivet i intervjuerna. Direkta frågor om detta gav likaså ingen information som gör att vi kan utsäga något om hur barnen uppfattar författaren i relation till läsarens- och skrivarens situation. Att så är fallet kan förklaras av att studien i huvudsak behandlar läsning och inte skrivning vilket naturligen gör att författarperspektivet blir diffust och inte ingår som en oundgänglig del i våra frågor och barnens svar.

Vetskap om att texter innehåller »något» föreligger hos en stor majoritet av barnen. Detta vetskap uttrycks inom kategorisystemets ram när barnen försöker sätta sig i förbindelse med detta innehåll dvs i den interaktiva kategorin. Innehållet i texten betraktas inte av oss som ett genuint läsinnehåll för barnet innan det relaterar sig till innehållet på något medvetet sätt. Det räcker inte att konstatera i intervjun att barnet har vetskap om att det »står nåt i texter» för att vi skall ge utsagan en plats i den interaktiva kategorin.

Då vi i föregående avsnitt studerade relationen mellan bild och text såg vi att förskolebarnen betonade textens och bildens *entydiga* karaktär. När barnen avger svar av interaktiv karaktär på frågor om läsprocessen kommer texten att få en *dynamisk karaktär* eftersom den är tolkbar. Dessa tolkningsmöjligheter skall inte förväxlas med dem som barnen ger uttryck för när de tillskriver en text ett instabilt innehåll. Instabiliteten betyder då att två oberoende läsare inte kan läsa upp (avläsa) samma text med identiskt samma tekniska resultat. Den dynamiska karaktären av den interaktiva kategorin låter oss däremot skönja den skrivandes via texten förmedlade intentioner. Skrivarens avsikt med texten eller den nytta jag som läsare kan ha av texten, oavsett vad textförfattaren egentligen ville säga när han skrev, är den innebörd som ligger i tolkbarheten. Läsaren är inriktad på att söka efter och väga innebörder snarare än att korrekt återge en text. Texten utsätts för medveten bearbetning och uttolkning och en djupinriktning föreligger (Marton, Dahlgren, Svensson, Säljö, 1977). Uppfattningen kommer på så sätt att visa en textbearbetning inriktad mot förståelse av det lästa.

Lingvistisk medvetenhet om texters uppbyggnad är ett möjligt men ej nödvändigt inslag i uppfattningar av interaktiv typ. Relationen mellan den textuella kategorin och den interaktiva blir en empirisk fråga i studien.

Sammanfattningsvis kan sägas att texten görs till föremål för medveten reflektion i den interaktiva kategorin. Läsaren tar med andra ord textens intentionella perspektiv. Vi återvänder än en gång till Francis studie där hon beskriver en av de två framgångsrika läsarnas läshandlingar.

> ...He said he knew what it said because he ´thought in his head´...

och något senare att hans strategier gick ut på att

> ...seek sense rather than graphic accuracy. (Francis, 1982, sid 42)

Undersökningsresultat som visar att förståelseaspekten saknas vid verbala beskrivningar av läsprocessen har redovisats av Edfeldt (1982). Genom att intervjua hundratalet »naiva» vuxna om hur läsprocessen ser ut kunde han konstatera att »förståelse» var ett ovanligt inslag i personernas förklaringar av läsprocessen.

> Bland icke-specialister finns föreställningar om läsning som relateras dels till själva sinneskontakten med läsmaterialet, och dels till behållningen och till en eventuellt efterföljande framtagning av det minnesinnehåll som hör ihop med ett visst läsarbete. Däremot har man inga spontant uppdykande föreställningar om den förståelseprocess som måste förutsättas vara en central del av den totala läsprocessen. (Edfeldt, 1982, sid 16)

De svar Edfeldt fick på frågor om läsprocessen innefattade knappast något om mening och förståelse. Att inte dessa vuxna läsare skulle läsa med läsförståelse om de sattes inför olika konkreta läsuppgifter är givetvis en orimlig tanke. Att de däremot inte uttrycker denna förståelse på direkta frågor förvånar. Edfeldt betecknar förståelsekomponenten i läsprocessen som en så undanglidande vardagsmedvetenhet att den nästan aldrig uttalas. Underförstådda antaganden om förståelse kan eventuellt fungera när läsaren är vuxen men måste framhållas särskilt vid undervisning av läsnybörjare. Barnens egna erfarenheter ger ej underlag för en automatisk och underförstådd förståelseinriktning. »Förståelse» måste explicitgöras för både barn och läspedagog så att medvetna tankar om detta kan utbytas och därmed inrikta barnet på en *förståelseinriktad* läsinlärning och läsning.

15.1.4 D. MOTORISK - KROPPSLIG LÄSPROCESS. BARNET BESKRIVER LÄSPROCESSEN GENOM ATT HÄNVISA TILL DEN LÄSANDE KROPPEN SOM AGERAR LÄSNING

Beskrivning av kategorin

Barnen beskriver läsprocessen genom att hänvisa till *den läsande kroppen* som agerar läsning. I läsning som process ingår enligt barnen en komponent i form av synligt (via rörelser) eller hörbart »prat». Barnen berättar om nödvändigheten av att tala högt och/eller att röra på munnen. Tänkandet har en »muskulär» komponent. Kategorin beskriver också hur barnen med hjälp av olika »övergångsformer» försöker mentalisera och internalisera läsning och läsprocess.

S:10f
E: Har tala och läsa nånting med varandra att göra?
S: Jaa man måste ju tala när man läser, man kan ju inte bara sitta så här (visar med ihopknipt mun). Så kan man ju inte sitta. Man måste ju sitta så här (visar genom att röra på munnen) ändå fast man sitter och läser tyst.

Ovanstående uttalande av barnet kontrolleras genom att E läser ett eget avsnitt tyst.

E: Läste jag nu?... Rörde jag på munnen?
S: Mm, ja, lite så, så gjorde du (visar med »små» munrörelser).

Läsningens motoriska skepnad visas här fram genom att munrörelserna blir centrala. Munrörelserna förknippas intimt med prat som i sin tur relateras till tänkandet. Andra exempel ges av S:20f som till munrörelsernas betydelse fogar en förklaring över hur »läsningen» kommer »in i medvetandet» och hur den är relaterad till det »tysta talet».

S:20f
S: Jag kan prata till mig själv (eftertryckligt).
E: Kan du det.
S: Men det hörs inte, för jag tänker vad jag skall säga och då pratar jag bara... Då rör sig bara munnen.

Senare i intervjun utvecklas relationen språk-tanke ytterligare av S:20f.

E: Men om man kan tala till sig själv, vad fordras det för att man skall kunna läsa också?

S: Man måste ha upp ljudet.
E: Vilket ljud?
S: Ljudet som kommer ur munnen.
E: Mn... men om man läser tyst?
S: Då hör man ingenting... då tänker man ju bara.
E: Vad kommer ljudet ifrån då?
S: Munnen

Den motoriska förankringen utvecklas till att man »måste ha upp ljudet». Innebörden i »ha upp» förekommer i intervjun med S:48f med samma ord och betyder då att man vill »få in läsningen» i hjärnan dvs göra den mental. S:60f pratar om att »tvinga till» hjärnan. Här verbaliseras vandringen från kroppen till hjärnan på ett mycket utförligt sätt.

S:60f
E: Ska vi se om jag gör så här om jag tar alfabetet å så tar den och den (bokstavsklossarna). Kan du läsa vad det står då?
S: Nä nu gjorde jag fel här (»viskmimar» ohörbart vad). Det är lite svårt men man får tvinga ordet fram.

Något senare i intervjun utvecklas svaret ytterligare.

S: Men det är ju bara det, det (ordet som S försöker läsa) är ju nere i tårna, den vill inte upp till hjärnan... (skratt).
E: Vad är det som är i tårna?
S: Det är ordet förstås.
E: Jaså är ordet nere i tårna?
S: Det vill inte komma upp till hjärnan förstår du.
E: Jaså. Vad gör du nere i tårna då?
S: (skratt)... det försöker tyda där nere i stället
E: (skratt)... jaa men hur ska det komma upp till hjärnan?
S: Man »slår» upp det förstås.
E: Slår man upp det?
S: Som jag håller på med nu.
E: Vad gör du? Du slår tårna i golvet hördu.
S: Ja jag poffar med andra foten, den ena foten på den andra foten.
E: Ja ja.
S: Sedan är den uppe i armarna å så där nu är den uppe i hjärnan. Nu blir det B... A... D (säger bokstäverna i tur och ordning) B... (säger B tyst)... EVA.

Så småningom lyckas S:60f med intensiv ljudning få fram ordet »BAD».

E: Är det (ordet) i hjärnan nu?
S: Ja det råkade, det blev ju rätt, känner att det började röra sig. Det sprang upp till hjärnan.

Teoretiska och empiriska resultat med relevans för kategorin har beskrivits av Piaget (1977a): »barns tankar om tankar», Vygotsky (1982): »barns inre tal», Edfeldt (1959): »barns tysta tal» och Kranich (1971): »rörelseinitierad läsinlärning».

Kategorins innehåll verkar med sina vuxenaparta svar iögonfallande. Den intuitiva känsla som gäller en sådan barnuppfattning blir för den vuxne läsaren ibland lite förförisk. Vi får här stanna vid att se uppfattningen som ett bland många sätt att verbalisera den för både barn och vuxna mycket svårfångade läsprocessen. Den »kroppsliga läsningen» och dess roll som ett ur barnets synvinel tidigare led än den »mentala läsningen» är en intressant beskrivning av hur *läsningens internalisering* uppfattas av barn. Sammanlagt finns uppfattningen hos 6 barn av 61.

Tolkning av kategorin

Förutom de kontextrelaterade-, textuella- och interaktiva uppfattningarna om läsprocessen finns ytterligare en, den motoriskt kroppsliga. Anledningen till att vi här väljer att diskutera denna uppfattning sist är att den inte låter sig infogas i den skönjbara logiska hierarki som gäller de övriga uppfattningarna. Den motoriskt kroppsliga uppfattningen om läsprocessen innehåller beskrivningar över hur barnen verbaliserar läsningens internalisering genom kroppen till »själen/medvetandet». Dessa läsprocessuppfattningar blir därför samtidigt en beskrivning av hur barnet uppfattar att det går till att *lära sig läsa*. Förståelsen för och medvetenheten om denna inlärningsprocess ingår i svaren.

Barnen blandar läsinlärning och läsning så att svaren empiriskt visar på den svårighet som gäller för barn att åtskilja processen i sig från inlärandet av processen. Frågan *Hur gör man när man läser?* förvandlas till *Hur går det till att lära sig läsa?*. En möjlig tolkning av sammanblandningen är att barnens benägenhet att »svara fel» på frågan visar på deras upptagenhet av att försöka begripliggöra den egna inlärningen där läsinlärningen blir speciellt viktig för ett barn som snart skall börja skolan. Svårigheten att särskilja inlärandet från utövandet gäller inte enbart denna kategori även om svårigheten här blir mycket tydlig.

Barnens metakognitiva relation till sin egen inlärning kan troligen förklaras av att läsinlärningen är en såpass betydelsefull och svårbemästrad inlärning att barnet blir uppmärksamt på sig själv genom uppgiftens art. Läsinlärningen som ett hjälpmedel för att uppmärksamma den *egna* inlärningen blir därför ett viktigt inslag i både barnets studiefärdighetsutveckling och hela dess intellektuella inlärningskarriär eftersom reflektionen över eget agerande sammanfattat med ordet *självmedvetande* kommer att utgöra det viktigaste redskapet för att orientera sig vid framtida inlärningsuppgifter.

Vi kan få stöd för att läsinlärningens och läsningens svårigheter provocerar fram insikt i läsprocessens utseende och därmed det egna själslivet genom att citera en beskrivning av hur läsande barn som stöter på svårigheter beter sig för att bemästra situationen.

> In testing the children in this study the examiners were impressed with the intense effort put forth by most of the children in trying to name and to write letters. The efforts were often painful to observe: sustained frowning, alternate squirming and rigidity of body, pointing tensely, labored breathing, grunting, whispering, and even weeping. (Wilson m fl, 1938, sid 449/ hämtat ur Chall, 1967, sid 151 f)

De mentala svårigheterna tar sig kroppsliga uttryck och barnen försöker göra något med sin kropp för att underlätta läsningen. Deras ansträngningar och förklaringar kan tyckas plågsamma att beskåda och lustiga att höra omtalas men de representerar barnens sätt och de vuxnas »regressioner» för att bemästra en situation som just då inte går att lösa med enbart »mentala knep».

Att leva ut sin läsning och på så sätt tillägna sig en förståelse för hur det går till att läsa praktiseras inom Waldorfpedagogiken (se t ex Kranich, 1971). Inom den »dans» som man kallar EURYTMI underlättar man barnets bokstavsinlärning genom att låta kroppen »gestalta» (bildlikt) bokstäver samtidigt som man »låter» som bokstäver. Bokstaven S framställs genom svepande rörelser med armar och kropp så att barnet känner S´et i den egna kroppen. Rörelserna åtföljs av väsande sssss... ssss... sss... ssssss och intensiteten ändras i takt med kroppens svepande rörelser. Den grundläggande idén med att lära bokstäver på detta sätt är att barnets naturliga inlärning sker »från kroppen till hjärnan». Läsinlärningen betraktas som en intellektuell aktivitet som barnen inte skall ägna sig åt förrän de är betydligt äldre än vad svenska skolnormer föreskriver. Likaså finns ett motstånd mot att barnen sysslar med läsning som renodlat intellektuell aktivitet innan de nått motorisk mognad.

Sammanblandningen mellan läsning och läsinlärning kan bli begriplig om vi tänker oss in i det läsinlärande barnets situation. Läsinlärningen är så svårbemästrad, upptar så mycket tid, är så viktig osv att den för barnen framstår som *själva läsningen*. I skolan kan det bli så att läsinlärning likställs med skola, undervisning och inlärning i allmänhet. Att läsningen skulle vara ett hjälpmedel för något annat än att bli bättre läsare överskuggas av läsinlärningens omedelbara framtoning. Barnet ser läsinlärningen som det samma som läsning. Återigen kan vi hämta stöd för en sådan tolkning hos Francis som kommenterar en flickas syn på detta.

> Her comments about reading suggested that she equated it with learning to read rather than with reading in everyday life,... (Francis, 1982, sid 70)

Barnens sammanblandning mellan läsning och läsinlärning i förskolan och i skolan ger läsundervisningen en nyckelroll i barnens fortsatta utveckling som *inlärare*. Det ofta utan grund framförda argumentet att skolans läsinlärning gör läsningen

»meningslös» för barnen kan då förstås på ett mer nyanserat sätt. Barnen tillmäter *själva* redan innan skolstarten läsinlärningen en sådan vikt att den sammanblandas med själva läsningen. Det finns alltså anledning att beakta denna sammanblandning då den första läsundervisningen kommer att få stor betydelse för barnets fortsatta *inlärningsutveckling*. Skolans undervisning måste följaktligen ta hänsyn till den höga värdering barnen ger läsinlärning och läsning och noga studera hur undervisningen gestaltar sig för barnen. Detta understryks ytterligare av resultaten i avsnittet om läsningens funktion.

Som vi tidigare påpekat i diskussionen av läsningens funktion kan uppfattningen om inlärning i tidig ålder antas ha ett samband med individens senare förhållningssätt till inlärning.

> ...just as a particular conception of learning can be said to imply a certain outcome, so the opposite is an equally valid way of reasoning. Through looking at the outcome of learning we can ´read in´ the implicit assumptions a person may have had when learning. (Säljö, 1982, sid 180)

Barnen som ingår i den motoriskt-kroppsliga kategorin blir de tydligaste exemplen på hur läsinlärning-läsning och inlärning i allmänhet blandas.

Sammanblandningarna som visas i våra uppfattningsbeskrivningar kommer att ingå i de föreställningar som barnen har med sig när de påbörjar sin skolgång och som sedan kan förstärkas i skolan av både barn (genom läsinlärningens hårda knytning till skolgång, sammanblandning av läsning - läsinlärning - inlärning, uppfattningar av hur läsfunktion och läsakt ser ut) och läspedagog (genom använd metodik, ämneskunskaper, medvetenhet om barnens uppfattningar av de till läsinlärning och skolgång hörande komponenterna).

15.1.5 KVANTITATIV SAMMANSTÄLLNING AV DE SKOLSTARTANDE FÖRSKOLEBARNENS LÄSPROCESSUPPFATTNINGAR BEDÖMDA UTIFRÅN VERBALA UTSAGOR

I följande två avsnitt görs sammanställningar av hur undersökningsgruppen fördelar sig i utfallsrummets kategorier. Den första sammanställningen gäller uppfattningar bedömda utifrån barnens verbala läsutsagor och den andra uppfattningar bedömda utifrån barnens läshandlingar. Sammanställningarna gäller 61 förskolebarn våren före skolstart. L = Läsare i förskolan. Individnummer inom parentes ingår ej i uppföljningen i åk 1. P anger att individen har parallella textuella uppfattningar.

A. KONTEXTRELATERADE LÄSPROCESSUPPFATTNINGAR
- yttre karakteristika
- beroende av personliga relationer till textförfattaren
- slumpmässighet
- bildberoende
- reproduktion

S:10, 11, 13, 16, 18, 19, 20, 31, 32, (35), 36, 38, 45, 47, 48, (53), 57, 61, 68, 70, (71), 73, 76, 78, (82), 88

26 barn ingår i huvudkategorin.

Ett särskiljande av vilka individer som har vilken eller vilka uppfattningar inom kontextkategorin görs ej. Den gemensamma kontextrelaterade uppfattningen av läsprocessen överordnas denna inomkategorivariation trots de olikheter som ingår i uppfattningen. Att förklara läsprocessen genom hänvisning till sådant som befinner sig utanför texten och inte låta texten få uppmärksamhet på sina egna premisser förenar därför dessa uppfattningar på ett principiellt sätt vilket gör att de placeras i en gemensam kategori.

B. TEXTUELLT - TEKNISKA LÄSPROCESSUPPFATTNINGAR

	Grafisk textuell fokusering	Fonetisk textuell fokusering
Seriell strategi	10, 14, 20, 46, 62, 68, (P71), 87, 93	16, 59, 69
Integrativ strategi	11, 33, (34), 57, 60, 61, 64, L65, 81, P95, L100, 102	58, 63, L72, 74
Matchningsstrategi	15, 22, 23, (35), 38, (P71), 78, 83, 84, 88, P95, 101	(L86), L89

40 barn ingår i huvudkategorin.

C. INTERAKTIVA LÄSPROCESSUPPFATTNINGAR

S:(L17), 60, 61, 62, L65, L72, L74, L77, 83, L85, (94), L100

12 barn ingår i kategorin.

D. MOTORISKT - KROPPSLIGA LÄSPROCESSUPPFATTNINGAR

S:10, 20, 48, 57, 60, 95

6 barn ingår i kategorin.

OKODBARA SVAR

Följande barn ger ej kodbara svar på frågorna om läsprocessens utseende och innehåll:

S:12, L21, L37

De två största uppfattningskategorierna utgörs av de textuella och de kontextuella uppfattningarna som omfattas av 40 respektive 26 individer. Den interaktiva kategorin förekommer hos 12 barn medan de kroppsligt-motoriska svaren förekommer hos 6.

Inom den textuella kategorin är den grafiskt textuella fokuseringen vanligast (31 barn) medan endast 9 barn har en fonetiskt textuell fokusering. Den fonetiska medvetenheten uttryckt genom verbala utsagor är således relativt sett svagt markerad. Barnen inriktar sin uppmärksamhet på vad bokstäver »heter» hur de sätts samman och hur ord och bokstäver ser ut. När barn söker förklara i ord hur läsning går till beskriver de bokstäver och ord med hjälp av de visuella mönster de representerar mer än utifrån den ljudmässiga transkription av talspråket som vårt skriftspråks konstruktion innebär. Läsningen uppfattas av barnen som *ett språk för ögat* snarare än för örat.

Ett annat resultat av mer »globalt» slag som går att utläsa ur den *verbala textuella kategorin* är att barnen när de beskriver läsprocessen inte för fram parallella tekniker. Endast 2 av de 40 barnen i kategorin gör detta trots att de under intervjun erbjuds rika tillfällen att komplettera och fördjupa sina uttalanden. Läsprocessen uppfattas således som *endimensionell* och förekommer ej i barnens svar i alternativa skepnader. Parallella läsuppfattningar föreligger emellertid *mellan* de fyra huvudkategorierna (A-D). Den textuella kategorins underavdelningar och deras »exklusivitet» ur barnsynpunkt förtjänar därför att uppmärksammas i de skolstartande förskolebarnens svar. En tolkning av detta är att barnens textuella läsprocessmodell har personrele-

vans och t o m personsignifikans. Om så är fallet kommer detta att ha betydelse för den första läsundervisningens metodiska uppläggning.

15.1.6 KVANTITATIV SAMMANSTÄLLNING AV DE SKOLSTARTANDE FÖRSKOLEBARNENS LÄSPROCESSUPPFATTNINGAR BEDÖMDA UTIFRÅN LÄSHANDLINGAR

Nedan följer resultatet av den kategorisering som gjorts på barnens läshandlingar. Sammanställningen gäller 61 förskolebarn våren före skolstart. L = Läsare i förskolan. Individnummer inom parentes ingår ej i uppföljningen i åk 1. P anger att individen har parallella textuella uppfattningar.

A. KONTEXTRELATERADE LÄSPROCESSUPPFATTNINGAR
- yttre karakteristika
- slumpmässighet
- bildberoende
- reproduktion

S:18, 62, 68, 70, (71), 78, 93

7 barn ingår i huvudkategorin.

I handling blir uppfattningarna inom kategorin svårare att urskilja eftersom barnet t ex kan avge en allmänt sett kontextrelaterad gissning (S:18) utan att det direkt går att avgöra hur gissningen kan inplaceras i underkategorierna.

B. TEXTUELLT - TEKNISKA LÄSPROCESSUPPFATTNINGAR

	Grafisk textuell fokusering	Fonetisk textuell fokusering
Seriell strategi	20, 23, (35), 45, (53), 68, 70, 76, 84, 87	10, 11, 12, 16, 32, 33, LP37, 46, 59, 73, (82), 95, 101
Integrativ strategi	60, 61, (71)	19, 22, (34), LP37, 57, 58 63, 64, 69, L72, 74, (L86) LP89, (94), 102
Matchningsstrategi	15, 38, 47, 78	LP89

44 barn ingår i huvudkategorin.

C. INTERAKTIVA LÄSPROCESSUPPFATTNINGAR

S:(34), 62, L74, L77, L85, (94)

6 barn ingår i kategorin.

Av de 61 skolstartande förskolebarnen som ingår i studien kan läshandlingen ej kategoriseras för 14 barn. Förklaringen är att 7 av dessa barn läser så flytande att kategorisering blir omöjlig (S:17, 21, 65, 77, 81, 85, 100) Läsarnas läshandlingar har blivit så automatiserade att en bedömning med hjälp av våra kategorier ej blir möjlig. Sju av barnen ger ej någon information som kan bedömas utifrån läshandlingar (S:13, 14, 31, 36, 48, 83, 88). Dessa barn läser »så lite» eller visar fram så lite av kategoriserbart läshandlande att de av den orsaken tillhör de 14 barn som bedömts som okodbara beträffande läshandlingar.

D. MOTORISKT - KROPPSLIGA LÄSPROCESSUPPFATTNINGAR

S:60, 64

2 barn ingår i kategorin.

S:64 har en motorisk föreställning som innebär att huvudvridningar i textriktningen underlättar textläsning. Den fonetiskt integrativa strategin kombineras med att huvudvridningarna på något sätt skall hjälpa integrationen på traven. Barnet vrider huvudet flera gånger fortare och fortare under det att texten ljudas.

S:60 visar på en kombination av verbal-motorisk och handlings-motorisk förklaring till hur läsning går till. Som framgår av det redan redovisade intervjucitatet från S:60 består handlingen i att »fötterna poffar mot varandra». På så sätt kommer ordet från tårna till hjärnan vilket skulle vara »svårare» utan »poffande».

Den största huvudkategorin är den textuella som omfattas av 44 barn. Den interaktiva uppfattningen redovisas av 6 barn och den kontextrelaterade av 6. Motoriskt-kroppsliga svar ges av 2 barn.

Inom den textuella kategorin är den fonetiskt textuella fokuseringen vanligast (27 barn) medan 17 barn har en grafiskt textuell fokusering. Den fonetiska medvetenheten markeras genom att barnen i sina läshandlingar visar på hur bokstäver »låter», hur dessa ljud sätts samman och hur ljudbilder kan matchas med inre mentala »ljudbibliotek». Barnen uppmärksammar alfabetets ljudmässiga talspråkstranskription i större utsträckning än skriftspråkets grafiska representationsform. Läshandlingen blir mer en *läsning för örat* än för ögat.

I likhet med resultaten från de verbala läsutsagorna finner vi endimensionalitet i svaren inom den textuella kategorin (endast 2 barn har här två parallella tekniska uppfattningar). Parallella uppfattningar föreligger emellertid *mellan* de fyra huvudkategorierna (A-D).

15.1.7 KVANTITATIV JÄMFÖRELSE MELLAN LÄSPROCESSUPPFATTNINGAR BEDÖMDA UTIFRÅN VERBALA UTSAGOR OCH LÄSHANDLINGAR

Det presenterade utfallsrummet gäller för båda datatyperna (verbala utsagor och »utsagor» genom handling). De skillnader som föreligger mellan utfallsrummen inskränker sig därför till olikheter i fördelning *inom* det gemensamma kvalitativa utfallsrummets ram.

Av fördelningen över de fyra huvudkategorierna (A-D) i de båda utfallsrummen framgår att barnen kan ha flera samtidiga uppfattningar. Huvudkategorierna kan därför betraktas som *inklusiva.* Inklusiviteten gäller även i hög grad underkategori-

erna inom den kontextrelaterade uppfattningen. Underkategorierna inom den textuella kategorin är emellertid i huvudsak *exklusiva* för förskolegruppen. Varje barn redovisar således endast *en* uppfattning av textuellt slag trots intervjuarens uttalade strävan att få barnet att utveckla sina förklaringar hän mot möjliga alternativa och därmed parallella (inklusiva) textuella tekniker

Fler barn avger *kontextrelaterade* verbala utsagor (26 barn) jämfört med motsvarande »handlingsutsagor» (7 barn). Beroende på typ av data får vi här en väsentlig skillnad mellan de båda utfallsrummen. En förklaring kan vara att barnen i sina verbala beskrivningar visar fram de uppfattningar de tidigare haft av läsprocessen. Barnens läshandlingar kan måhända utgöra mer sofistikerade beskrivningar» av läsprocessen men de är inte lika »inarbetade» och möjliga att verbalisera.

Vid kategoriseringen av läshandlingarna fann vi de barn som ej kunde prestera någon form av läshandling samt de som läste flytande (automatiserat i teknisk mening) vid högläsning.

Antalet barn inom den *textuella* huvudkategorin tagen som helhet ökar endast marginellt om vi jämför antalet verbala läsprocessbeskrivningar (40 barn) med de som grundas på läshandlingar (44 barn). Vi finner dock förändringar i underkategorierna. Den tydligaste skillnaden består i att det sker en förskjutning från den grafiskt textuella fokuseringen till den fonetiskt textuella. Läshandlingarna beskrivs oftare som fonetisk fokusering (27 barn av 44) än barnens verbala beskrivningar (9 barn av 40).

I de 4 fall där inklusivitet föreligger inom den textuella kategorin (för båda datanivåerna) kommer de parallella uppfattningarna att föreligga *inom* den grafiskt textuella fokuseringen (2 barns verbala utsager) och *inom* den fonetiskt textuella fokuseringen (2 barns läshandlingar). *Mellan* de grafiska de fonetiska fokuseringarna föreligger därför i materialet fullständig exklusivitet både för verbala utsagor och för handlingsutsagor.

Av de 6 läsare som har textuella uppfattningar (vi räknar över både verbala utsagor och läshandlingar) kategoriseras 3 som fonetiskt textuella både i sina verbala förklaringar och i sina läshandlingar. 2 har enbart en grafiskt textuell fokusering och 1 enbart en fonetiskt textuell.

Även mellan de olika »strategierna» finns skillnader mellan de två utfallsrummen. Matchningsstrategin (oavsett typ) uttrycks av 14 barn när de verbalt förklarar hur läsningen går till jämfört med att endast 5 barn visar den i läshandling. Den seriella strategin ökar från 12 barn till att gälla 23 barn vid samma jämförelse.

Den *interaktiva* uppfattningen föreligger hos 12 barn i det verbalt baserade utfallsrummet medan 6 barn bedöms som interaktiva i sina läshandlingar. I den förra gruppen fann vi 7 läsare och i det senare fallet noterades 3 läsare. Andelen läsare i den interaktiva kategorin blir därför likartad oavsett datanivå.

De ovan beskrivna skillnaderna mellan de båda utfallsrummen kan dock vara mindre än vad en direkt kvantitativ jämförelse ger anledning att tro eftersom läshandlingarna är svårare att kategorisera i t ex den kontextuella kategorin än motsvarande verbala utsagor. Å andra sidan kan en diametralt motriktad tendens iakttas om vi beaktar den skillnad som fanns mellan barnens verbala läsprocessutsagor och deras faktiska läsning eller läsförsök. Till en del bör barnens verbala förklaringar försvåras av osäkerhet och okunskap vad gäller *lästekniska termer* vilket leder till att barnen inte förmår uttrycka sin läsuppfattning annat än genom att demonstrera den. Speciellt tydligt blir detta i den textuella kategorin som till stor del bygger på lingvistiska distinktioner. Barnen *handlar* mer kompetent (utifrån lässystemets konstruktion) än vad de kan uttrycka med ord (se Piaget, 1978).

Utfallsrummets kategorier blir också olika »känsliga» beroende på vilken datanivå vi använder. Kategoriseringarna blir som en konsekvens av detta olika »svåra» för forskaren. Utfallsrummet för de verbala utsagorna om läsprocessen blir därför både mer tillåtande (den kontextrelaterade kategorin) och mer restriktivt (den textuellt tekniska kategorins fonetiska aspekt) än motsvarande utfallsrum som grundas på barnens observerade läshandlingar. Sammanfattningsvis vill vi emellertid betona att utfallsrummets kategorier är tillämpbara på båda datanivåerna.

De ovan gjorda jämförelserna gäller totaljämförelser på gruppnivå och döljer därför individuella förändringsmönster. Exempel på detta är t ex att endast 10 barn uttrycker en integrativ strategi i både sin verbala utsaga och i sin läshandling. Totalt återfinns strategin i 16 barns verbala utsagor och i 18 barns läshandlingar. I utfallsrummens huvudkategorier och i de textuella underkategorierna föreligger samma »svar» på båda datanivåerna i 23 fall av 34 »möjliga» (= mesta möjliga överensstämmelse trots olika kategorifrekvenser).

Det föreligger betydelsefulla olikheter mellan de två utfallsrummen vilket betyder att de verbala utsagorna om läsprocessen inte ger samma typ av information som de faktiska läshandlingarna.

Vi har även funnit att verbala beskrivningar av läsprocessen i lägre grad kännetecknas av fonetiska inslag hos barnen än vad som är fallet när de försöker läsa. Skillnaden mellan hur barnen gör när de försöker läsa eller läser och hur de beskriver läsningen understryker ytterligare det dubiösa i att utsätta *samtliga* barn för en undervisning som kännetecknas av en kraftig explicit användning och ett betonande av fonetisk medvetenhet. Barnens läsmodeller och deras försök att verbalt medvetandegöra dessa kommer att kollidera åtminstone initialt med sådan ensidig läsundervisning. Mångfald i läsmetoder och *individualisering* blir nödvändig för att fånga barnens egna tankar och tillvägagångssätt i den första läsundervisningen.

15.1.8 TOLKNING AV UTFALLSRUMMET: FÖRSLAG TILL OMSKRIVNINGAR AV KATEGORIERNA

Det ovan presenterade utfallsrummet för barnens beskrivningar av läsprocessen tilltar i komplexitet över huvudkategorierna (A-D) och kan sägas gå från läsningens *periferi* i (kontextkategorin) till läsningens *centrum* (den interaktiva kategorin). Häremellan finns läsningens tekniska sida där barnen tar fasta på textens egna konventioner dvs hur den är uppbyggd och konstruerad. Textens konstruktion uppfattas av barnen på olika sätt och beskrivs i sex underkategorier inom den textuella teknikkategorin. Barnen beskriver tekniker och strategier för att hantera textens »egen konstruktion». En intressant mellankategori (om vi ser från periferi till centrum) intas av barnens kroppsligt-motoriska uppfattning där läsningens utveckling till en mental akt beskrivs.

Utfallssrummet har fyra huvudkategorier där kategori D genom sin karaktär sidordnats de övriga.

A. Kontextrelaterad läsprocess

B. Textuellt - teknisk läsprocess

C. Interaktiv läsprocess

D. Motorisk - kroppslig läsprocess

Vi lämnar nu den renodlade »värderingsfria» beskrivningen och diskussionen av våra resultat och övergår till att värdera de olika uppfattningarna som en introduktion till föreslagna tolkningar och konsekvenser för barns läsutveckling. Utfallsrummet kan då tolkas genom att vi gör sucessiva omskrivningar av kategoriernas innehåll för att förtydliga deras innebörd. Vi kan säga att utfallsrummets kategorier baseras på strategier som innebär:

A. Utomtextuella referenser

B. Textuella formaspekter

C. Textuella funktionsaspekter och läsförståelse

D. Medvetenhet om den egna läsningens utförande och läsinlärningen

De olika uppfattningskategorierna understryker olika lingvistiska aspekter och medvetenhetsnivåer. Samtliga kategorier baseras på ett metakognitivt fenomen men svaren som avges inom den kontextuella kategorin förbiser läsningens metakognitiva innehåll. Barnet uppmärksammar här yttre iakttagbara beteenden och olika pseudostrategier för att »läsa» en text. Kategorierna B-D avspeglar en medvetenhet om läsprocessens innehåll. En förnyad omskrivning av kategorierna görs i avsnittet »Att förstå läsningens form».

15.2 SKOLBARNENS I ÅK 1 UTFALLSRUM

Utfallsrummet för de 53 skolbarnen i åk 1 presenteras på liknande sätt som tidigare. Vi inleder med att presentera de två *nytillkomna* läsprocessuppfattningarna som vi finner i åk 1 barnens svar.

15.2.1 E. ANALYTISK LÄSPROCESS. BARNET UPPMÄRKSAMMAR TEXTENS NEDBRYTNING I MINDRE ENHETER

Beskrivning av kategorin

Barnen beskriver läsning som en analytisk process och uppmärksammar *textens nedbrytning i mindre enheter.*

S:32s
E: Hur gör du när du läser... korta ord?
S: Jag tittar på bokstäverna... å delar upp bokstäverna å sen läser jag.

Tidigare i intervjun har barnet också beskrivit ett parallellt integrativt läsförfarande.

E: Men varför är det svårt att få ihop dom (långa orden) då menar du?
S: Dom är så långa så jag kan inte sätta ihop dom.

Det andra exemplet visar på en läsprocessuppfattning med samma »dubbla» (både integrativa och analytiska) innehåll.

S:77s
E: Hur gör man när man ljudar då?
S: Ja då delar man upp två bokstäver t ex »matat» å så tar man bort två å så

tar man bort två från varandra sen sätter man ihop dom...
E: Om du tar nånting här som du behöver ljuda.
S: TIS - DAG... å sätter ihop så.

I den textuella kategorin motsvarar den integrativa strategin en *syntetisk läsprocess* och denna uppfattning kommer här att kombineras med en uppdelande strategi som vi kallat *analytisk*.

Tolkning av kategorin

Två barn gav i skolintervjuerna uttryck för en läsmetodiskt intressant synpunkt som brukar kallas *analytisk läsprocessuppfattning*. Vi kan tolka deras uttryckta analysförfarande som liknande de ljudanalysövningar som är en viktig komponent i en analytisk läsmetodik (Andersson, 1982, sid 264 ff). Deras syfte har varit att identifiera ordningsföljd och ljud i uttalade ord för att därefter kunna skriva ner ordet och meningen med rätt stavning. Uppfattningen liknar då bara ytligt det vi vanligen menar med en analytisk läsprocessuppfattning. Vi kan istället konstatera att barnsvaren inte i någon åldersgrupp i studien ger anledning till att urskilja individer som har ett renodlat analytiskt tillvägagångssätt lika lite som vi finner ett sådant tillvägagångssätt parallellt med ett uttalat annat förfarande. De 2 barn som i åk 1 har analytiska drag i sina läsprocessuppfattningar har kombinerat detta med en syntetiskt inriktad strävan.

Sammanfattningsvis kan vi därför säga att på common-sense-nivå föreligger en klart uttalad entydighet av läsprocessens innehåll. Barnen betraktar läsprocessen som syntetisk (jfr Byttner och Naeslund, 1982, sid 258 ff). Reservation får då göras för eventuella metodsvagheter i vår undersökning som skulle göra att barnen inte gavs möjlighet att uttrycka »analytiska» uppfattningar. Mot detta kan å andra sidan ställas författarnas medvetenhet om ett sådant analytiskt perspektiv vilket borde lett till att det uppmärksammades även om barnens uttryck för uppfattningen varit »svaga».

15.2.2 F. BARNEN BESKRIVER LÄSPROCESSEN SÅ ATT LÄSNING SES SOM EN FÖRUTSÄTTNING FÖR »PRAT»

Beskrivning av kategorin

Till flertalet barn i förskole- och skolintervjuerna ställdes den spekulativa frågan »Vad skulle hända om ingen i hela världen kunde läsa?». Då svaren på den frågan nära anknyter till uppfattningar som givits på »formaspekten» har vi valt att redovisa resultaten här.

I skolintervjun framkom en typ av svar som vid första anblicken kan tyckas mycket förvånande. 6 av barnen hävdade nämligen bestämt att om läsningen »försvann» så kunde man inte längre *prata*. Vår första tolkning av dessa iögonfallande svar var att de kom som ett resultat av den något »förrädiska» frågan. Under analysarbetet har vi emellertid kunnat konstatera att det finns såväl empiriska som teoretiska argument för att ta dessa svar på allvar. Vad menar då barnen då de ger uttryck för sådana uppfattningar? Vi börjar med ett utdrag ur en *förskoleintervju*.

S:93f
E: Vad skulle hända om ingen i hela världen kunde läsa?
S: Nä... då skulle man inte veta vad man sa.

Detta exempel på uppfattning är det enda som gavs som svar på frågan i förskolan. I skolintervjuerna fann vi däremot 6 barn som uppfattade relationen mellan läsning och prat på detta sätt. Bland dessa 6 ingick S:93.

S:93s
E: Om ingen i hela världen kunde läsa vad skulle hända då?
S: Man skulle inte kunna tala med varandra.
E: Kunde man inte tala om man inte kunde läsa?
S: Jo men man kunde inte förstå ordena.
E: Förstå orden som man säger?
S: Mmm.

Förskoleuppfattningen »upptäcktes» inte förrän vid analyserna av skolsvaren och förklaringen till detta är att uppfattningen i förskoleintervjuerna inte hade samma pregnans som de sex utsagorna i skolsvaren.

Vi ger ytterligare exempel på uppfattningen från skolintervjuerna för att kunna diskutera hur en rimlig tolkning av svaren kan se ut.

S:36s
E: Är det bra å kunna läsa?
S: Jaa.
E: Varför är det bra?
S: Jo för att man kan lära sej å prata...

Skriftspråket tillhandahåller ett redskap för att medvetandegöra talspråket. Barnet ser läsning som ett slags »facit» för talspråket.

I nästa exempel konstateras att läsning utgör en förutsättning för tal.

S:78s
E: Om ingen i hela världen kunde läsa vad skulle hända då?
S: Då skulle det inte finnas svåra ord heller... då kunde ju ingen ha pratat.

Barnet uppmärksammar de svåra orden i sitt svar på frågan. Dessa svåra ords försvinnande skulle samtidigt ta med sig det mänskliga talet.

Om vi sammanfattar uppfattningskategorin finner vi den således endast hos 1 förskolebarn (S:93f) av samtliga intervjuade barn i förskolan (dvs 19 + 61 barn). Detta barn har uppfattningen även i skolintervjun. Bland skolbarnen (53 barn) har 6 barn uppfattningen.

Tolkning av kategorin

Denna uppfattningsförändring mellan förskole- och skolintervjuer där läsningen ses som en *förutsättning* för prat har såväl empiriska som teoretiska implikationer vilket gör att vi uppehåller oss vid denna speciellt. I avsnittet om barnens förståelse för och användning av läsbegrepp citerades forskare som hävdade att läsundervisning och läsning »provocerar» barnet till lingvistisk medvetenhet. I det sammanhanget redovisades en hypotes som innebar att läsundervisningen gör barnet inte bara medvetet om det skrivna språkets konstruktion utan också om *talspråket* (Vygotsky, 1982, sid 279 f). Den troligaste tolkningen av de 6 barnens utsagor om läsningen som en förutsättning för prat är just denna, speciellt som ett barn pekar på pratets samband med svåra ord i läs- och skrivinlärningen.

Liknande svar ges av *mindre* barn (från tvåårsåldern) där läsning *likställs* med prat (uppfattningen ingår i den kontextuella kategorin). Dessa svar är emellertid endast ytligt sett lika eftersom innebörden i de mindre barnens svar är att prat likställs med »att läsa» (berätta). I svaren utgår dessa barn från det observerbara faktum att läsning oftast åtföljs av prat när den läskunnige läser en saga. Detta visas i ett av intervjucitaten i samband med beskrivningen av den *kontextuella* kategorin. Berättaren använder boken som ett sätt att få ledtrådar främst genom bilder och reproduktion. Även den *motoriskt-kroppsliga* uppfattningskategorin kan ses som en föregångare (prat likställs med eller »kommer före» läsning) till denna kategori.

Vi kan sammanfatta barnens uppfattningar av relationen mellan läsning och prat på följande sätt: I förskolesvaren *likställs* pratet med eller *föregår läsningen* medan barnen i skolsvaren beskriver att *läsningen föregår* (och blir en förutsättning för) pratet. Vi skall nedan ge några förklaringar till hur *skolbarnens* insikter om relationen mellan talat och skrivet språk kan uppstå. Dessa förklaringar utgår alla från att se läsningen som det som provocerar fram lingvistisk medvetenhet; »lässpråklig», skriftspråklig och talspråklig (Vygotsky, 1982).

Vi kan förstå uppfattningen genom att göra en parallell till vad det innebär för förståelsen av det *egna språket* när man lär in ett *främmande språk*. Det egna språkets uttalsregler, böjningsregler, syntax osv blir tydliga och framstår i en ny dager som en följd av det nya språket. Den formella regelinlärningen för det egna språket (vilken

oftast förlöper under stor möda) kommer att med det nya språkets hjälp underlättas och föra med sig en förståelse för grammatiska regler och konventioner.

Skolans starka betoning av termer, regler för stavning och ljudning kombinerat med ett allmänt krav på språklig korrekthet gör att *talspråkets* utseende och konstruktion upptäcks på ett medvetet plan genom inlärning av *skriftspråket som främmande språk*. Skolans starka betoning av verbala färdigheter i kombination med att barnen själva redan i förskolan i så gott som samtliga fall bedömde läsning som bra och viktig gör att barnen kommer att engagera sig djupt i den kunskapsmassa som skolan knyter till läs- och skrivundervisning.

En annan förklaring som i sig inte utesluter den förra kan vara att skolbarnet har tolkat situationen så att skolans läsinlärning handlar om att prata eftersom barnen ofta *läser högt* och diskuterar bokstäver och meningar. Barnen letar efter bokstäver och försöker hitta på ord med ett ljud eller en viss bokstav i. Fröken verkar betona ordförråd och ordförståelse i kombination med ordanalys med hjälp av pratet. Pratet kan då av barnen kopplas samman så intimt med läsningen att missförståndet uppstår. En bidragande orsak till detta är att barnen ännu inte förmår prestera ett »tyst» läsalternativ. Att reda ut skillnaden mellan högläsning och tyst läsning leder inte automatiskt till att barnens missförstånd upphävs eftersom relationerna mellan att tänka, att prata och att prata tyst inte är differentierad så att barnen kan skapa *kognitiv reda* i dessa företeelser.

Om vi, i likhet med andra läsforskare, ser en parallellitet mellan läsinlärning och talspråksinlärning på så sätt att de två processerna förlöper likartat kan vi finna ytterligare stöd för att tolka barnens »missförstånd» som att de totalt har anammat denna identitetstanke. Skolan lär med hjälp av läsundervisningen ut »det sätt varpå man *egentligen* pratar» och det prat som gällde före skolan skulle förpassas till kategorin »icke fullt godkänt prat».

Svårigheten att skilja ut tankar, inre tal, egocentriskt tal, prat osv från varandra föreligger i just vårt ålderspann dvs kring skolstarten. Den tidigare socialiserade »prataren» håller på att utvecklas till en individualiserad tänkare och vi ser i de båda uppfattningskategorierna *kroppsligt motorisk* och *läsning som förutsättning för prat* indikationer på denna utveckling.

I den kroppsligt motoriska kategorin förlägger barnen sina *tankar* till munnen/pratet/kroppen och beskriver hur inlärningen av skriftspråket går till som en utveckling från kroppen till hjärnan. Tänkandet relateras till pratet och munrörelserna. Tänkandet förlöper i pratet och barnet har svårigheter att urskilja ett inre språk i relation till ett yttre. De förklarar t ex tänkandet genom sina beskrivningar av läsning genom små munrörelser utan ljud. Skriftspråksinlärningen synes också *medvetandegöra talspråket* då barnen ser skriftspråket som mall för det talade ordets innehåll och utseende. Skriftspråket belyses också som ett tankens redskap när barnen på ett intuitivt sätt förstått den logik och fullständighet som en skriven text kräver av skribenten.

De två kategoriernas innehåll kan relateras till Piagets (1977a) studie om »barns tankar om tankar» där barnen förklarade att »thinking is with the mouth» och tanken identifieras med rösten (sid 49 ff). Barnen tror inte att de kan tänka med munnen stängd eller utan att uppfatta prat från andra med öronen. De intervjuade barnen som gav sådana svar var i förskole- och lågstadieåldrarna.

Edfeldt beskriver hur en läsare inför svårigheter i en text börjar använda sig av sitt tysta tal vilket han definierar på följande sätt:

> All instances of movement in the speech muscles in accompaniment with reading or other forms of mental activity. (Edfeldt, 1959, sid 153)

Inre tyst tal beskrivs av Edfeldt som en normal företeelse som varje läsare använder vid läsning av svårbegriplig text.

Vygotsky (1982) har beskrivit barns inre språk och hur detta utvecklas från det vanliga samtalet till egocentriskt tal över inre språk (verbalt) och vidare till s k äkta tanke (tänkande i rena betydelser utan identifierbar form) (se diskussion i avsnittet »Barns kognitiva förutsättningar för att tillägna sig vårt skriftsspråk). Det egocentriska språkets och det inre språkets strukturella och funktionella karakteristika tyder på en sådan utveckling. Att skriftspråket medvetandegör talspråket framgår av våra intervjuer genom barnens beskrivningar av skriftspråkets betydelse för talspråket.

Indicier på att »skriftspråkligheten» övergår i tänkande finns också i våra resultat. Barnens »beskrivningar» av läskunnighetens inflytande på deras metakognitiva insikter bidrar till att tydliggöra läskonstens betydelse för barnets kognitiva mognad. De mindre barnens läsbeskrivningar innehöll svar som beskrev läsningen som *prat* medan skolbarnen ser läsningen som en *förutsättning för prat*. Barnens svar visar hur den skriftspråkliga inlärningen medvetandegör talspråket. En reflekterande inställning till talspråk och skriftspråk ställer barnet inför både möjligheter och krav som följer av en sådan reflekterande inställning. Kraven riktas från skrivspråket mot barnet och betyder att barnets medvetenhet om sina egna tankar ökar. Skriftspråkets sekvensering och krav på explicitgörande av alla premisser kräver en *tankereda* som annars sällan är för handen. Läsandet och skrivandet blir ett redskap för tankens utvecklande. Tolkningen (att fatta betydelser) och formulerandet tillsammans med krav på logik i resonemang och innehåll i samband med läsning och skrivning bidrar till att öka självmedvetenheten (Donaldson, 1980, sid 88 f).

Sammantaget bidrar alla dessa möjligheter och inbyggda finesser i skriftspråket till den höga värdering som vuxna ger läsning och skrivning. Vuxnas samtal om skrivning och läsning förmedlar detta till barnen på ett sätt som överför både en hög värdering och samtidigt beskriver det märkvärdiga (kanske t o m svåra) som ligger i tillägnandet av färdigheterna.

15.2.3 KVANTITATIV SAMMANSTÄLLNING AV ÅK 1 BARNENS VERBALT UTTRYCKTA LÄSPROCESSUPPFATTNINGAR

Efter att ha presenterat de kvalitativt nya uppfattningar som fanns i skolsvaren övergår vi till att redovisa fördelningen av de 53 skolbarnen i huvudkategorier och de textuella teknikernas underkategorier. Läsare i förskolan markeras med L. Individnummer föregått av ett P anger att barnet har parallella textuella tekniker.

A. KONTEXTRELATERADE LÄSPROCESSUPPFATTNINGAR
- yttre karakteristika
- bildberoende
- reproduktion

S:36, 48, 83, 88

4 barn ingår i huvudkategorin.

B. TEXTUELLT - TEKNISKA LÄSPROCESSUPPFATTNINGAR

Samtliga barn *utom* S:13 och 63

51 barn ingår i huvudkategorin.

C. INTERAKTIVA LÄSPROCESSUPPFATTNINGAR

S:13

1 barn ingår i kategorin.

Den MOTORISKT - KROPPSLIGA kategorin förekommer ej i åk 1 barnens svar.

Trots den mycket kraftiga homogenisering av skolbarnens uppfattningar jämfört med förskolebarnens vad gäller huvudkategorierna (och som vi senare skall visa även gäller beträffande underkategorierna i den textuella kategorin) innehåller skolintervjuerna två »nya» uppfattningskategorier.

E. ANALYTISKA LÄSPROCESSUPPFATTNINGAR

S:32, L77

2 barn ingår i kategorin.

F. LÄSPROCESSUPPFATTNINGAR DÄR LÄSNING SES SOM EN FÖRUTSÄTTNING FÖR »PRAT».

S:16, 36, 48, 78, 88, 93

6 barn ingår i kategorin.

VET INTE hur läsprocessen skall beskrivas

S:63

Av de 53 barnen avger inte mindre än 51 barn textuella svar, fyra barn har kontextrelaterade svar (tre av dessa ingår också i kategori F), 1 barn har en interaktiv läsprocessuppfattning och inget barn omfattar kroppsligt-motoriska uppfattningar (kategori D) av läsprocessen. En drastisk sammanfattning av resultaten är att förskolebarnens utfallsrum »kollapsar» och kvar står de textuellt-tekniska uppfattningarna. Kategorisystemets förändringar återfinns inom den textuella kategorins underkategorier.

B. TEXTUELLT - TEKNISKA LÄSPROCESSUPPFATTNINGAR

	Grafisk textuell fokusering	Fonetisk textuell fokusering
Seriell strategi	31, 36, L37, 45, 46, 47, P60 LP74	38, 48, 58, 61, LP74, P76 87
Integrativ strategi	P10, 11, 12, 15, 16, 18, 19 20, L21, 23, 32, 57, 64, 68 L72, 81, 83, 84, L85, L89, 95 LP100, 101	P14, 33, P59, L65, L77 P78, P102
Matchningsstrategi	P10, P14, P59, P60, 62, P69, P73, P76, 88, P93	70, P78, LP100

Komplettering av tabellen: Inom den textuella kategorin finns också individ 22 men barnets svar omöjligör en precis inplacering. Individerna P69, P73 och P93 har också en fonetiskt textuell fokusering men kan ej placeras in i kategorins tre underkategorier. Individ P102 beskriver en »allmän ospecificerad» matchningsstrategi.

I tabellen har 12 individer två parallella uppfattningar. I de 6 underkategorierna (dvs de som konstituerade det ursprungliga utfallsrummet) har 8 individer parallella uppfattningar.

Inom den textuella kategorin har 12 barn samtidigt två uppfattningar av läsprocessen. Dubbla uppfattningar föreligger mellan grafiskt textuell och fonetiskt textuell fokusering för 9 barn. Återstående tre barn med dubbla uppfattningar finns i tabellens vertikalled (mellan de olika »strategierna»).

39 barn av 51 har grafiskt textuell fokusering. 19 barn av 51 har en fonetiskt textuell fokusering.

Inom den textuella kategorin för åk 1 barnen kommer matchning att förekomma ensam som textuell uppfattning endast i 3 fall medan övriga 14 redovisar parallella läsprocessuppfattningar.

Som en sammanfattning av underkategoriernas relationer till varandra kan vi avslutningsvis slå fast att de är *inklusiva* i förhållande till varandra och att den enda exklusiva kategoridistinktionen återfinns mellan integrativ strategi och seriell strategi som dessutom per definition bör vara exklusiva gentemot varandra. Vi observerar alltså att inklusiviteten ökat jämfört med motsvarande kategorisering för förskolebarnen.

Vi vill också här påpeka att kategorisering av barnens *läshandlingar* inte utfördes i åk 1. Anledningen till detta är att vi inte kunde erhålla användbara data genom observation under en intervjusession. Barnens läshandlingar var ofta för automatiserade för att möjliggöra meningsfulla bedömningar.

15.3 KVANTITATIV JÄMFÖRELSE MELLAN UTFALLSRUMMEN FÖR LÄSPROCESSEN I FÖRSKOLA OCH SKOLA

När vi granskar skillnaderna mellan förskolebarnens utfallsrum och åk 1 barnens föreligger skillnader av två slag. De kvalitativa som vi redan redovisat och de kvantitativa som presenteras nedan. Förskolegruppen består av två grupper barn. Förutom studiens 53 barn med data från både förskolans sista vårtermin och vårterminen i åk 1 finns en grupp på 19 barn som intervjuats på våren ett år före skolstart.

Utvecklingen av läsprocessuppfattningarna studeras genom att jämföra andelen barn med viss verbalt uttryckt uppfattning i utfallsrummets kvalitativa kategorier. Vi börjar med att redovisa skillnader i huvudkategorierna för de tre olika grupperna. Därefter koncentrerar vi oss närmare på utvecklingen från förskolans avslutning till efter ett år i skolan. Som en fördjupning av dessa resultat avslutar vi presentationen med att granska den textuella kategorins underkategorier och förändringarna inom dem vid samma »övergång».

Tabell 12. Antal och andel barn med viss verbalt uttryckt läsprocessuppfattning samt uppfattningsförändringar över ålder.

Läsprocess-uppfattningar	Förskola året innan skolstart N = 19		Förskola våren innan skolstart N = 53		Vårterminen i åk 1 (maj/juni) N = 53	
A. Kontextuell läsprocess	9	51%	22	42%	4	8%
B. Textuell läsprocess	9	47%	36	68%	51	96%
C. Interaktiv läsprocess	1	5%	10	19%	1	2%
D. Motorisk läsprocess	2	11%	6	11%	-	-
E. Analytisk läsprocess	-	-	-	-	2	4%
F. Läsning som förutsättning för prat	-	-	1	2%	6	11%
Vet inte	-	-	3	6%	1	2%

Tabellen ovan liksom tabellerna nedan redovisar antalet och andelen barn med viss typ av uppfattning. Då ett barn kan inneha flera uppfattningar överstiger de nedräknade kolumnerna uppgivet antal barn liksom de summerade andelskolumnerna överstiger 100%.

Av tabellen framgår att andelen textuella läsprocessuppfattningar inom respektive åldersgrupp ökar från 47% till 68% för att i slutet av åk 1 omfatta 96% av barnen. De kontextuella andelarna minskar under samma tid från 51% till 42% till 8% i slutet av

åk 1. Dessa två huvudtendenser uppstår inte p g a att uppfattningskategorierna är varandra uteslutande utan måste ses som en effekt av utveckling och inlärning under den aktuella åldersperioden. De kontextuella svaren förekommer i skolan inte i något fall »ensamma» utan är alltid parade med andra uppfattningar (de textuella). Från förskola till skola försvinner också de kroppsligt motoriska läsprocessuppfattningarna. Andelen interaktiva uppfattningar uppvisar en mer förbryllande utveckling då endast *ett* barn omfattar en sådan uppfattning i åk 1 jämfört med 10 i slutet av förskoletiden.

Den spridning som föreligger i utfallsrummen i förskolan ersätts av en *homogenisering* av uppfattningarna i skolan som innebär att den textuella kategorin ökar starkt.

Då huvudförändringen mellan förskoleuppfattningarna och skoluppfattningarna gäller den textuella kategorin övergår vi till att studera förändringens art med hjälp av den textuella kategorins underkategorier. Nedanstående två tabeller beskriver samma 53 barn och anger frekvenser och andelar skolstartande förskole- respektive skolbarn som har viss uppfattning.

Tabell 13. Textuella läsprocessuppfattningar hos de 53 skolstartande förskolebarnen.

	Grafisk textuell fokusering		Fonetisk textuell fokusering	
Seriell strategi	8	15%	3	6%
Integrativ strategi	11	21%	4	8%
Matchningsstrategi	10	19%	1	2%

(1 individ är dubbelbokförd i tabellen)

Tabell 14. Textuella läsprocessuppfattningar hos de 53 åk 1 barnen.

	Grafisk textuell fokusering		Fonetisk textuell fokusering	
Seriell strategi	8	15%	7	13%
Integrativ strategi	23	43%	7	13%
Matchningsstrategi	10	19%	3	6%

(8 individer är dubbelbokförda i tabellen)

»Utanför» kategorisystemet finns tre barn med en odifferentierad fokusering och ett barn med en odifferentierad matchningsstrategi.

Den största förändringen i kvantitativa termer gäller de integrativa uppfattningarna som ökar från att omfatta 15 barn till att gälla 30 barn i åk 1. I åk 1 har 19 barn en fonetiskt textuella fokusering jämfört med 8 våren innan skolstart. Den grafiskt integrativa uppfattningen ökar mest från att gälla 11 barn våren innan skolstart till att omfatta 23 barn i slutet av åk 1.

Skolans (utvecklingens) bidrag tycks vara att barnen tillägnar sig en integrativ uppfattning som ej fanns i förskoleintervjun (gäller 22 barn). Vid sidan av detta tillägnar sig barnen en förmåga att *verbalt* uttrycka läsningens ljudmässighet (gäller 14 barn). I 4 fall kommer seriella uppfattningar att återfinnas där förskoleintervjun tidigare innehåller hierarkiskt sett mindre utförliga uppfattningar (dvs kontextuella eller okodbara svar). 7 barn har samma textuella uppfattning i både förskola och skola.

I det verbala utfallsrummets huvudkategorier och de textuella underkategorierna föreligger samma svar vid båda intervjutillfällena i 11 fall av 43 »möjliga» (= mesta möjliga överensstämmelse trots olika kategorifrekvenser) medan förskolebarnens läshandlingar endast i 3 fall av 32 »möjliga» överensstämmer med åk 1 barnens verbala beskrivningar.

15.4 ATT FÖRSTÅ LÄSNINGENS FORM

Efter att barnen gått ett år i skolan homogeniseras och konventionaliseras läsprocessuppfattningarna och deras likhet med läsinlärningens antagna utgångspunkter är påfallande. Barnens syn på läsning blir en avspegling av att de i sitt skolarbete befinner sig mitt i en intensiv *instruktionsfas* av läsinlärningen. Den tidigare diskuterade tendensen att sammanlänka läsning med läsinlärning blir i åk 1 ännu mer uttalad. Att så sker kan vi konstatera genom att jämföra barnens svar i åk 1 på de två frågeställningarna »Hur läser man?» och »Hur lär man sig läsa?». Svaren på hur läsprocessen är beskaffad och hur man gör för att lära sig läsa visar i de fall då jämförelser är möjliga mycket ofta på likartade förklaringar. Likheten föreligger främst inom de textuella underkategoriernas huvuddistinktion. Barnens svar visar på parallellitet i uppfattningar mellan läsning och läsinlärning, *läsning blir det samma som läsinlärning.*

Det är också anmärkningsvärt att inte mer än 1 skolbarn uttrycker en interaktiv läsprocessmodell (jämfört med 10 av de skolstartande förskolebarnen). Detta resultat understryks dessutom av att inget barn antyder ett läsinlärningsförfarande som kan kategoriseras som interaktivt. Förskolebarnens läsprocessmodeller är förvånansvärt nog *oftare* förståelseinriktade (top-down) än skolbarnens som i nästan samtliga fall är datadrivna (bottom up) (se Edfeldt, 1982, sid 36 ff; Lundberg 1982, sid 27 ff). Läsinlärningens första år ger nästan samtliga barn anledning att beskriva läsning genom hänvisning till olika *textuella* tekniker. Förklaringarna till detta kan vara av två slag. Dels kan läsinlärningens tekniska utförandesida framstå så starkt att andra förklaringar till läsning inte uppmärksammas av barnet. Dels kan resultatet förklaras av att barnens läsning redan hunnit bli så automatiserad att den förståelseprocess som rimligen är ett inslag i läsprocessen underförstås av barnen. Likartade kvantitativa resultat har redovisats av Johns (1980) och Ericson (1980b). I åk 1 gav 6% av barnen i vår undersökning »förståelsesvar» på frågorna; »Känner du någon som du tycker läser bra?», »Hur läser hon/han?». Johns redovisar 3% (6 år gamla barn) och Ericson 13% i sina åk 1 intervjuer. Även »naiva» vuxna ger låga andelar »förståelsesvar». Vuxensvaren utesluter förståelsemomentet och koncentrerar sig på ögonkontakten och minnesarbetet i läsningen (Edfeldt, 1982, sid 15).

Barnens svar indikerar att läsningen inte omtalas i skolan på annat sätt än i textuell mening. Visserligen återfinns några kontextrelaterade svar men dessa är som tidigare nämnts alltid knutna till parallella textuella förklaringar. Samtliga barn utom 2 redovisar textuella svar.

Undervisningen och den utveckling som barnet genomgår under det första läsåret gör att svaren får detta innehåll. Ett intervjucitat från åk 1 visar hur läsinlärning och läsning beskrivs i förhållande till varandra.

S:78s
E: Hur lär man sig läsa?
S: Dom går i skolan å så lär man sig bokstäver å sen ljudar man ihop dom bokstäverna... jag kan inte hela alfabetet fast jag kan läsa i alla fall. Bokstäver som jag inte har lärt mig än i skolan dom kan jag ändå.
E: Vad har du lärt dig dom nånstans?
S: Av mina kompisar.

Citatet visar på en vacklande inställning till den egna läskompetensen i förhållande till skolans »riktiga» kompetens. Barnet vet inte riktigt om skolans och vardagslivets kunskaper är likvärdiga. Barnets egen läsförmåga uttryckt genom bokstavskännedom via tjänstvilliga kompisars undervisning blir svårutredd i förhållande till skolans motsvarande bokstavsutlärning.

Huvudresultatet är att barnen i skolintervjuerna beskriver läsprocessen som olika textuella tekniker. Detta behöver inte betyda att barnen utsätts för sådan läsundervisning. Deras tolkning av bl a undervisningen har dock lett fram till att de beskriver läsningen på detta sätt.

Svårigheten att bibehålla läsningens »högre mening» samtidigt som den nödvändiga teknikträningen genomförs blir för barnen sådan att de åtminstone i åk 1 inte klarar av dessa två saker samtidigt. Läsningens mödosamma tekniska sida med bokstavsinlärning, ordinlärning (t ex ordbilder som »jag», »vi», »du», »och»), ljudning och försöken att få allt detta till att bli ett ord eller en bekant mening riskerar att överskugga läsningens kommunikativa poäng.

Förmodligen hjälper det inte att ge barnen de förnuftiga tankar som pedagogen har om läsningens högre mål och egentliga syfte när en mycket stor del av läsarbetet ägnas åt läsningens tekniska sida (vilket gäller *både* barn och läspedagog). Läsningen kommer att mystifieras för barnen av en obönhörlig praktisk nödvändighet.

Läser då inte barnen? Som tidigare sagts så läser de, frågan blir istället med vilken inriktning. Av förskoleintervjuerna framgick att flera barn såg läsningen som kontextrelaterad. Denna uppfattning har försvunnit i åk 1 och läsningen fokuserar i stället *texten*. En textuell uppfattning innebär inte att man är en ivrig informationssökare som vill berika sina erfarenheter eller utöka sina handlingsalternativ utan innefattar i stället en läsare som fullgör textens krav i någon teknisk mening. En textuell konvention accepteras och blir liktydig med läsprocessen. Endast ett skolbarn hade en interaktiv läsuppfattning.

Skolläsning, vanlig läsning, läsinlärning i skolan och läsinlärning hemma blandas i barncitatet ovan. Barnet är osäkert på vad som egentligen gäller. Man kan hävda att barnet inte förmår uttrycka sin medvetenhet eller att barnets svar inte har någon relevans. Vi menar dock att barnet i sitt svar uttrycker ett av de viktigaste resultaten i

undersökningen, nämligen skolans institutionaliserade auktoritet som utlärare och barnets egna uppfattningar i förhållande till de professionella pedagogernas. Barnets uppfattningar ger ingen *objektiv* bild av hur skolans undervisning i läsning är utformad men myten om skolan och myten om läsinlärningen bidrar tillsammans med skolans uppfattade innehåll och inlärningsprocedurer till att åskådliggöra barnperspektivet, barnets egna uppfattningar av skolverkligheten.

Tilltron till skolans professionalitet leder t ex till att lågstadiepedagogen i inledningen på barnens skolgång ofta får en närmast »allsmäktig» position. Läraren som (av barnen uppfattad) allkunnig auktoritet möter skolstartande »beundrare» som är väl informerade om vad skolan innehåller i form av läsning, skrivning, räkning, rast, gymnastik i nämnd viktighetsordning. Barnen vet om att det är skolans egentliga »ämnesmässiga» syfte att lära ut sådana saker. Detta är emellertid inte det samma som att barnen vet hur de skall göra för att inhämta dessa kunskaper eller att de inser nyttan med att kunna sådant. De vet däremot om att aktiviteterna är viktiga och de vill gärna lära sig.

> What six and seven year olds have in mind is to a large extent reading and writing. (Pramling, 1983, sid 103 f)

Då man frågar barn i de av oss studerade åldrarna dvs strax före skolstart och efter ett år i skolan »Hur går inlärning till?» tar de spontant upp och pratar om läsning och skrivning. Så gott som samtliga skolstartande förskolebarn nämner läsning, skrivning och räkning som skolans egentliga innehåll.

Läsningen ses som viktigast och nämns oftast i första hand medan ordningen mellan räkning och skrivning kan variera. Som vi påpekat är skolstart och skolaktiviteter (främst läsning) något som upptar barnens tankar. De vill finna ett svar på hur de skall göra. De vet om att det är viktigt att kunna eftersom de också ser skolan som en institution som är till för att lära ut detta.

Skolstarten markerar ett mycket viktigt steg i deras utveckling. Barnens beredvillighet att överta färdiga svar på de frågor som ställs blir därför stor och kommer givetvis i hög grad att gälla i läsundervisningen eftersom den klassas som så viktig. Barnets behov av att vara en »riktig» skolstartare som alla andra barn, gör också att påpekanden från barnets sida om individualiserad hjälp blir få. Pedagogen kommer istället att vara den som initialt påtalar behovet av individualisering. Eleven kan t o m bjuda ett *individualiseringsmotstånd.* Vi har sett flera exempel på barn som trots läskunnighet innan skolstart ändå velat göra samma läsuppgifter som de barn som skall lära sig läsa. Jämförelse barnen emellan underlättas om alla har samma inlärningsuppläggning, om klassundervisning dominerar. Behovet hos barnen att få bevis för sin framgång i läsning tillfredställs då naturligen genom att snegla på kamraterna. Barnets vilja att bli kompetent kommer för en del barn att leda fram till förytligande strategier som ger enkla kvantitativa mått på framgång (antal skrivna bokstäver och

ord, antal lästa sidor och böcker) vilka i sin tur knappast främjar en djupare förståelse för läsningens funktion och form som måste vara inlärningens yttersta mål.

Om beskrivningen av nybörjarens i åk 1 situation i skolan är riktig kan våra resultat tolkas som att svaren på hur läsfunktion och läsprocess ser ut i hög grad beror på hur barnen uppfattar och upplever skolkontexten i åk 1.

Vi vill till sist framhålla att våra resultat *inte* på något sätt kan tolkas som om barnen genomgår åk 1 utan att lära sig läsa. Resultaten visar istället på barnens inställning till eller uppfattning av läsning innan de börjar i skolan och motsvarande uppfattningar efter 1 års skolgång. Beskrivningarna är gjorda i ett barnperspektiv och visar på barnens *subjektiva* uppfattningar av fenomenet läsning och på de kvalitativa olikheter som föreligger på denna datanivå.

I avsnittet »Tolkning av utfallsrummet: Förslag till omskrivningar av kategorierna» påbörjades en omskrivning av kategorierna A-D för barnens läsprocessuppfattningar. Vi gör här ytterligare en omskrivning för att visa vilken innebörd kategorierna har då det gäller att beskriva barnens medvetenhet om läsprocessens innehåll.

A. Kontextrelaterad läsprocessuppfattning. Formmässig lingvistisk medvetenhet saknas och läsningens metakognitiva aspekter förbises eller missförstås i den kontextuella kategorin.

B. Textuellt - teknisk läsprocess. Lingvistisk medvetenhet av tekniskt slag föreligger, dvs hur skriftspråket är eller kan vara konstruerat och följaktligen kan behandlas i olika avseenden.

C. Interaktiv läsprocess. Lingvistisk medvetenhet av pragmatiskt slag föreligger dvs skriftspråkets funktion inbegripet läsarbetets förståelsekomponent med en skönjbar författare har förståtts.

D. Motoriskt - kroppslig läsprocess. Metakognitiv insikt i den egna läsningens och läsinlärningens utförande föreligger i kategorin.

Denna avslutning introducerar hur läsningens formaspekt behandlas i nästa kapitel där vi integrerar och värderar läsningens båda aspekter i den övergripande frågan »läsningens vad». Kategorierna A-C i läsningens formaspekt hierarkiseras och utnyttjas för att bedöma barnens medvetenhet om läsprocessens innehåll.

16 LÄSNINGENS VAD - LÄSNINGENS POÄNG - SKRIFTSPRÅKLIG MEDVETENHET

16.1 LÄSNINGENS POÄNG

Föreliggande avsnitt syftar till att sammanföra läsningens båda huvudaspekter *funktion* och *form* till vad vi valt att kalla läsningens *poäng* eller *essens*. Med läsningens poäng eller essens avser vi barnens uppfattade och verbalt uttryckta beskrivningar av läsningens funktion och läsprocessens innehåll. Läspoängen innehåller således våra frågor om läsningens varför och hur tagna tillsammans.

Vi inleder med Vygotskys teoretiska ställningstagande till hur poängen med läsning kan beskrivas.

> Skriftsprogssituationen kræver altså en dobbelt abstraktion: der må abstraheres både fra det givne sprogs lydelige side og fra samtalepartneren.(Vygotsky, 1982, sid 274)

Vygotskys beskrivning av vad skrivning (läsning) innebär betonar en kommunikativ- eller i vid mening funktionell aspekt (samtalepartneren) samt en formmässig abstrahering (sprogets lydelige sida). Vi sammanfattar dessa två aspekter och kallar dem tillsammans för läsningens poäng. Språkets formaspekt ges i vår sammanställning en vidare innebörd än i Vygotskys beskrivning eftersom vi inkluderar samtliga textuella underkategorier dvs både fonetiska och grafiska läsprocessuppfattningar i definitionen.

I de två resultatkapitlen om läsningens funktion och form påbörjades integrationen genom att vi relaterade de olika kategorierna till olika kriterier för s k aspektmedvetenhet. Vi fortsätter nu denna värdering utifrån vår definition av läsningens poäng. Genom att låta läsningens funktion och form samvariera i en fyrfältstabell där barnen är *medvetna* respektive *ej medvetna* om innebörden i respektive aspekt får vi följande korstabell.

		Funktionsaspekt	
		Ej medveten om innebörden	Medveten om innebörden
Formaspekt	Medveten om innebörden	(1)	(2)
	Ej medveten om innebörden	(3)	(4)

De fyra rutorna i korstabellen visar de möjliga utfallen. Rutorna 1, 3 och 4 visar de fall där barnen ej är medvetna om innebörden i endera eller båda aspekterna medan ruta 2 innebär att barnen är medvetna om båda aspekterna.

I sammanfattningarna av de empiriska resultaten gjordes bedömningar av de olika uppfattningarna inom respektive aspekt utifrån kriterier som vi kallade aspektmedvetenhet, lingvistisk medvetenhet eller metakognitiv insikt. Dessa kriterier kan även beskrivas i andra termer och vi har valt att använda begreppet *skriftspråklig medvetenhet.*

Skriftspråklig medvetenhet kan beskrivas med hjälp av samma korstabell. Vår utgångspunkt är att skriftspråklig medvetenhet innebär medvetenhet om innebörden i *läspoängens båda aspekter* (ruta 2 i tabellen). *Skriftspråklig omedvetenhet* föreligger när barnet ej är medvetet om *endera* eller *båda aspekterna* (ruta 1,3 och 4).

När korstabellen beskrivs på detta sätt kan vi se hur olika betoningar inom tabellens ram får betydelse för både läsforskning och läsundervisning. Två av de mer framträdande svenska läsforskarna Åke Edfeldt (1982) och Ingvar Lundberg (1984) kommer t ex genom sina arbetens inriktning att betona »läspoängens» aspekter olika. Den förre lägger större vikt vid funktionsaspektens betydelse medan den senare betonar formaspekten. De två forskarna hävdar dock samtidigt vikten av en förståelse för båda aspekterna. Betoningar av detta slag föreligger också i olika »läsläror» eller läsmetoder och kan följaktligen också spåras i de olika läromedel som erbjuds barn och pedagoger i den första läsundervisningen.

Att sammanställa den skriftspråkliga medvetenheten i form av en fyrfältstabell och hävda detta som en beskrivning av »läsningens poäng» är ett första steg till att fördjupa innebörden av de empiriskt erhållna utfallsrum som gäller barnens uppfattningar av de två aspekterna. Genom att utnyttja utfallsrummens information kan vi beskriva innehållet i att vara medveten respektive ej medveten om de två aspekterna.

Ett sätt att sammanfatta de två aspekterna visas av Reid när hon säger att barnen i hennes tidigare refererade studie hade en

> ...general lack of any specific expectancies of what reading was going to be like, of what the activity consisted in, of the purpose and the use of it,... (Reid, 1966, sid 58)

Detta slående uttalande har alltsedan det skrevs ständigt refererats av läsforskare. Reid hävdar att barnen är obekanta med och saknar förväntningar på läsning (general lack of any specific expectancies). Våra undersökningsresultat visar knappast att de blivande skolbarnen saknar uppfattningar av eller förväntningar på läsning. Av de 61 barnen i förskolegruppen »saknar» endast 4 barn uppfattningar i endera av aspekterna och 2 av dessa barn är läsare.

Skillnaderna mellan Reids och våra egna resultat kan uppstå som en effekt av att Reid bedömt barnens uppfattningar som felaktiga i förhållande till en läsdefinition. Om vi istället redovisar det kvalitativa innehållet i hur barn ser på eller uppfattar läsningens aspekter utan en sådan värdering får vi en mer nyanserad bild av barnens uppfattningar som då naturligen endast innehåller ett fåtal »vet-inte-svar».

När vi lägger kriterier på barnens uppfattningar och bedömer svaren i kategorier som »medveten om» respektive »ej medveten om» innebörden i en aspekt (vilket i sin tur implicerar förstådd respektive icke förstådd läspoäng) sker en värdering av barnuppfattningarna som innebär ett perspektivskifte. Värderingen sker i *första ordningens perspektiv*. Avhandlingens hittillsvarande betoning på kvalitativa beskrivningar av barnens läsuppfattningar (andra ordningens perspektiv) ersätts med en ny datanivå när vi relaterar de framtagna uppfattningarna till olika definitioner av läsningens poäng. Vi vill dock framhålla att det *kvalitativa innehållet* i kategorierna ligger till grund för de fortsatta indelningarna. När vi nu övergår till att diskutera läspoängens förståelseaspekter i första ordningens perspektiv kommer vi att relatera uppfattningarna till barnen. Uppfattningarna blir *individanknutna* (se diskussion i avsnittet »Uppfattningar och individer»).

Den kritik vi riktade mot Reids sätt att sammanfatta sina resultat tas som utgångspunkt för vårt eget fortsatta resonemang och tillvägagångssätt. I tabell 15 nedan framgår vad vi menar saknas i Reids sammanfattning. I tabellen förenar vi våra två utfallsrum med den hypotetiska fyrfältstabellen över läspoängens två aspekter. Tabellens *kraftiga* vågräta och lodräta streck utgör skiljelinjen mellan de fyra tidigare diskuterade rutorna. De kvalitativa kategorierna i läspoängens två aspekter

integrerade med den hypotetiska fyrfältstabellen visar hur vi argumenterar för gränsdragningarna mellan skriftspråklig medvetenhet respektive omedvetenhet. Tabellen visar samtliga 61 barn i förskolegruppen. Läsare är markerade med L. Om barnet inte ingår i uppföljningen i åk 1 är individnumret satt inom parentes.

Tabell 15. Empirisk beskrivning av hur de 61 skolstartande förskolebarnen ser på läsningens poäng.

	Vet inte	Läsning av olika texter/ läsmedia	Läs-kompetens som krav	Läs-innehåll som möjlighet	Läs kompetens som möjlighet
Interaktiv läsprocess		L65	62	60 61 L72 L74 83 L85 L100	(L17) L77 (94)
Textuellt teknisk läsprocess	14	(35) 93	15 16 38 78 84 87 95	10 20 22 (34) 59 63 64 81 (L86) 101 102	11 23 33 46 57 58 68 69 (71) 88 L89
Kontext-relaterad läsprocess			18 31 36 45 73 (82)	13 19 32 47 48 70 76	(53)
Vet inte		12		L21	L37

Funktionsaspekten har bedömts så att svaren i kategorin Vet inte och de svar som ligger i kategori A1:Läsning av olika slags texter, visar på en oförmåga att uttrycka någonting som kan sägas vara essentiellt i läsfunktionen. »Vet inte-svaren» blir genom barnets obekanthet eller allmänna oförmåga att verbalisera sin förståelse av läsfunktionen betraktade som uttryck för funktionell omedvetenhet. Kategori A1 består i ett uppräknande av olika sorters läsmaterial, och tyder inte på annan förstå-

else för aspekten än att barnet vet att man kan läsa olika sorters texter. Svaren saknar tillägget *för att* i förhållande till det nämnda mediet. Avsikten och syftet med läshandlingarna framgår ej.

Den största uppfattningskategorin av de som bedömts tyda på funktionell omedvetenhet är kategori B: Läskompetensen som krav. Barnens svar tyder på svårigheter att se läsningens nytta för egen del. Barnet kan ha uppfattat läsfunktionen men inte relaterat den till sig själv. Istället har ett utifrån kommande krav internaliserats och upptagits i barnens föreställningsvärld. Inom kravkategorin får då läsnyttan en negativ emotionell ton som vi valt att bedöma som att barnet inte är medvetet om läsfunktionen för egen del. Tillsammans bildar dessa tre funktionskategorier det som vi i fortsättningen kallar *ej medveten funktionsaspekt.* Övriga uppfattningskategorier bildar tillsammans den grupp vi kallar *medveten funktionsaspekt.*

Formaspekten hierarkiserades redan i Hur-kapitlet. Vi fullföljer nu denna hierarkisering men begränsar oss till huvudkategorierna (A-C). Kategori D (kroppsligt - motorisk läsprocess) inkluderas ej i hierarkiseringen p g a sitt innehåll. Vi hävdar att kategorierna A: Kontextuell läsprocess, B: Textuell läsprocess och C: Interaktiv läsprocess beskriver fundamentalt olika insikter om läsningens formmässiga innebörd. Värderingen av barnens insikter i läsprocessen har gjorts så att enbart kontextrelaterade svar och Vet inte- svar tillsammans bedömts som om barnet *ej är medvetet om läsningens formaspekt,* Övriga uppfattningskategorier (textuell och interaktiv) bedöms som om barnet är *medvetet om läsningens formaspekt.*

Ett annat påpekande måste också göras i anslutning till våra presentationer i tabell 15 och 16. De data som redovisas med avseende på *formaspekten* gäller verbala utsagor om läsprocessen som hämtats från *hela* intervjun. Då det gäller *funktionsaspekten* har dataunderlaget varit barnens *första tolkbara* svar på Varför-frågan.

I det förra fallet gjordes valet av dataunderlag för formaspekten genom att provintervjuerna visade att barnen inte kunde ge ett enkelt och direkt svar på frågan »Hur gör man när man läser?». Vår erfarenhet var att barnen behövde söka sig fram via olika frågor och med hjälp av konkret material för att uttrycka sin uppfattning.

Barnets första spontana reaktion på frågan »Varför skall man kunna läsa?» har bedömts som essentiell vilket gör att vi valt att kategorisera detta *första avgivna* svar eller motiv. Detta får dock inte ses som en enkel mekanisk kategorisering. Det första svaret har bedömts utifrån hur det *tematiserats* genom hela intervjun och i vad mån det stöds eller motsäges av senare uttalanden av barnet. Funktionsfrågan visade sig mer lättbesvarad än formfrågan vilket gör att vi kan finna de mest trovärdiga (personsignifikanta) utsagorna om läsfunktionen i intervjuns inledning.

Vi har fått ytterligare stöd för att företa de uppdelningar vi gjort mellan kategorierna när vi granskat de olika kategoriernas samband med lästestresultaten. De mönster vi får fram vid en sådan analys dvs då vi granskar de verbala förskole -*uppfattningarnas*

(inte individernas) relation till lästestresultaten i åk 1 stöder på varje punkt de av oss gjorda dikotomiseringarna av läspoängens båda aspekter.

Genom att åter reducera korstabellen över läsningens poäng (tabell 15) till fyra rutor och redovisa frekvenserna för funktions- och formaspekten i dessa får vi följande tabell.

Tabell 16. Empiriskt erhållen fördelning i läspoängens fyra kategorier.

		Funktionsaspekt		
		Ej medveten om innebörden	Medveten om innebörden	Summa
Formaspekt	Medveten om innebörden	12	32	44
	Ej medveten om innebörden	7	10	17
	Summa	19	42	61

En förenkling av tabellen på detta sätt avslöjar de två aspekternas relativt svaga samband med varandra och poängterar deras *unikitet*. I den tidigare forskning vi läst utsägs inget om hur de förhåller sig till varandra och på rent logiska grunder synes samtliga tänkbara fördelningsmönster vara möjliga. En slutsats vi kan dra av tabellen är att det svaga samband som finns mellan de två aspekterna gör det i hög grad berättigat att studera dem var för sig på det sätt som gjorts i de tidigare redovisningarna.

Efter denna argumentering övergår vi till att studera hur de två aspekterna ter sig när vi studerar sambandet mellan värderade uppfattningar av läspoängen i förskola och läsförmåga i slutet av åk 1. Vårt huvudsakliga syfte med att företa denna sambandsanalys är att vi vill granska det empiriska samband som finns mellan uppfattningar av läspoäng i förskolan och senare läsförmåga i åk 1. Uppfattningarna ses som ett prognostiskt instrument för senare läsförmåga. Uttryckt på ett annat sätt studeras barns metakognitioner och deras relation till faktiskt handlande. Sambandets utseende

utsäger därmed något om »tankens» relation till handlingen inom området läsning. Våra datas validitet och reliabilitet diskuteras i avsnittet »Metodologiska synpunkter».

16.2 SAMBANDET MELLAN LÄSUPPFATTNINGAR I FÖRSKOLAN OCH LÄSPRESTATIONER I SKOLAN

Lästestresultaten i åk 1 har erhållits med hjälp av de tidigare beskrivna testen. Vi har mätt avläsning (Lindahls läsprov H4/H5), ordförståelse och läsförståelse (Vårtestet 1, läs- och skrivprov för åk 1). De tre testens normer har strikt tillämpats och underprestation *i något* av de tre testen har bedömts som skäl för att misstänka underprestation i läsning i åk 1. Den grupp som definierats på detta sätt kallas för »svaga läsare». De barn som i *testens mening* presterar så bra att de inte uppfattas som underpresterare har kallats »goda läsare».

Vi inleder med att presentera den enligt ovan diktomiserade läsprestationen i förhållande till funktionell och formmässig medvetenhet respektive omedvetenhet. Antalet barn som följts upp i åk 1 är 53 av de ursprungliga 61 förskolebarnen.

Tabell 17. Relationen mellan läsprestation i åk 1 och funktionell medvetenhet i förskolan.

	Funktion ej medveten	Funktion medveten	Summa
God läsare	2 (1)	22 (15)	24 (16)
Svag läsare	15 (15)	14 (13)	29 (28)
Summa	17 (16)	36 (28)	53 (44)

Siffrorna inom parentes visar fördelningen i tabellen när de som kan läsa i förskolan utgått.

Tabell 18. Relationen mellan läsprestation i åk 1 och formmässig medvetenhet i förskolan.

	Form ej medveten	Form medveten	Summa
God läsare	3 (1)	21 (15)	24 (16)
Svag läsare	12 (12)	17 (16)	29 (28)
Summa	15 (13)	38 (31)	53 (44)

Siffrorna inom parentes visar fördelningen i tabellen när de som kan läsa i förskolan utgått.

Av de två tabellerna kan vi utläsa att de båda läsaspekterna var för sig kan förutsäga ca hälften av i åk 1 diagnosticerad underprestation i läsning. Vi ser också att endast ett fåtal »goda läsare» finns i rutorna för »ej medveten» funktions- respektive formaspekt. Statistiskt sett framträder måttliga samband mellan respektive läsaspekt och lästestresultat.

En av avsikterna med sambandsstudien är att visa på relevansen av att utföra fenomenografiska studier inom området läsning. Barnens uppfattningar blir om de samvarierar med läsprestation någonting mer än »bara svar» eller fria fantasier (se diskussion i avsnittet »Den kliniska intervjumetoden» om barnsvarens genuinitet). En samvariation visar då också om barnens medvetenhet om läsningens poäng och pedagogernas förståelse för barnens uppfattningar har *didaktisk* relevans.

Den slutliga sambandsanlysen grundar sig på de 44 barn som i förskolan *inte* kunde läsa. Vi menar att det är rimligt att utesluta de barn från analysen som läser en kort enkel text flytande eller nästan flytande i förskolan. Vi har också i tabell 15 kunnat konstatera att av de totalt 11 läsarna (av 61 barn) 8 st hamnat i rutan för skriftspråklig medvetenhet. De har alltså förstått läsningens poäng i dess båda aspekter.

Vi redovisar i nedanstående tabell sambandet mellan 44 förskolebarns läsprestationer i slutet av åk 1 (maj/juni) med de uppfattningar av läsningens funktion och form som

de har vårterminen innan de börjar skolan. De inom parentes satta siffrorna anger läsprestationernas medelvärde i respektive ruta. Läsprestationen gäller *läsförståelse* mätt med Vårtestet 1. Gränsvärdet för underprestation är mindre eller lika med 3 stanineenheter.

Tabell 19. Samband mellan läsprestation i åk 1 och uppfattningar av läsningens funktion och form i förskolan.

		Ej medveten funktionsaspekt			Medveten funktionsaspekt		
		Vet inte	Läsning av olika texter/ läsmedia	Läs-kompetens som krav	Läs-innehåll som möjlighet	Läs-kompetens som möjlighet	Total
Medveten form-apekt	Interaktiv läs-process			1 (2,0)	3 (3,7)		4 (3,3)
	textuellt teknisk läs-process	1 (3,0)*	1 (3,0)	7 (2,7)	9 (4,9)	9 (5,1)	27 (4,3)
Ej medveten form-aspekt	Kontext-relaterad läs-process			5 (1,6)	7 (2,1)		12 (1,9)
	Vet inte		1 (4,0)				1 (4,0)
	Total	1 (3,0)*	2 (3,5)	13 (2,2)	19 (3,7)	9 (5,1)	44

* Detta medelvärde gäller ordförståelse, övriga medelvärden gäller läsförståelse.

Av tabellen kan utläsas medelvärdesskillnader vad gäller läsprestation som går i förväntad riktning. Vi finner inget värde lägre än 3,7 inom fältet för skriftspråklig med-

vetenhet, och vi finner bara en ruta med ett »medelvärde» (gällande en person) större än 3,0 (= gränsen för underpresentation) i fältet som definierats som skriftspråklig omedvetenhet.

Genom att hämta information från tabell 17 och 18 kan vi till sist ställa upp följande översikt över sambandsstudiens utfall.

Tabell 20. Sammanfattning av sambandsanalyserna.

		Observerad läsprestation i åk 1		
		Svaga läsare	Goda läsare	Summa
Prediktion i förskolan	Goda läsare	6	15	21
	Svaga läsare	22	1	23
	Summa	28	16	44

Av 44 gjorda »prognoser» är 37 riktiga. 7 prognoser går alltså i »felaktig» riktning varav 6 »felaktigt» förutsäger god läsförmåga och 1 »felaktigt» förutsäger svag läsförmåga. Prognosernas största styrka blir att kunna förutsäga svaghet. När vi förutsäger vilka förskolebarn som kommer att bli svaga läsare gör vi 23 prognoser, 22 av dessa är riktiga dvs barnen blir svaga läsare. Då våra lästest definierar 28 svaga läsare innebär detta att vi med våra »prediktionsvariabler» (förskolebarnens läsuppfattningar) förmår identifiera 22 av de blivande svaga läsarna. Svaren som förskolebarnen ger på våra två frågor förleder oss i större utsträckning att tro att de blir goda än att de blir svaga läsare.

Vad gäller de båda aspekternas »prediktionsförmåga» finner vi ingen markant skillnad mellan dem.

16.3 ATT FÖRSTÅ LÄSNINGENS POÄNG

Som framgick i avsnittet »Tidigare läsforskning inom andra ordningens perspektiv» har ingen med vår egen helt jämförbar studie gjorts. Den mest likartade genomfördes av Ahlberg (1981). När vi gör en värdering (utifrån *vår* läspoängsdefinition) av Ahlbergs utfallsrum för barnens läsuppfattningar kan vi konstatera att kategorisystemet beskriver en ökande förståelse (från kategori A till F) för läsningens poäng. Läsarna återfinns i kategorierna E och F. I kategorierna beskrivs emellertid inte systematiskt hur läsningens båda aspekter ingår varför en direkt jämförelse blir omöjlig. Vi kan dock konstatera att barnens förståelse för läsningens poäng studerad under de första veckorna i åk 1 och deras läsförmåga bedömd i slutet av vårterminen i åk 1 synes samvariera.

Francis (1982) genomför en longitudinell studie där hon gör en systematisk uppföljning av barnens läsuppfattningar under de första tre skolåren. I uppföljningen ingick barnens läsprestationer på så sätt att de 10 barnen utifrån deras läsprestation i åk 3 (mätt med läs- och skrivtest samt lärarskattningar) delades in i 3 grupper; framgångsrika läsare, långsamma läsinlärare och sena läsare. I den synnerligen innehållsrika beskrivning som Francis ger av dessa barns läsning kan vi till stor del återfinna våra egna iakttagelser trots att Francis och vårt eget presentationssätt skiljer sig åt.

De *långsamma läsinlärarna* förknippade läsning och läsinlärning med skolstarten och skolan och hade svårt att se läsningens användbarhet i ett längre livsperspektiv. De uppvisade svårigheter av begreppslig art och hade svårt att lära sig läsinlärningens olika termer (ord, mening osv). De utförde läsningen som en erinrings- eller reproduktionsprocess snarare än som en akt som syftade till att ta del av nya ord och tankar.

Gruppen *sena läsare* hade inga eller mycket svaga motiv för läsning. Läsprocessen understöddes i hög grad av bildinformation. Barnen gjorde beskrivningar av läsprocessen som var av icke kognitivt slag. Läsningens mentala sidor överskuggades av mer påtagliga och direkt iakttagbara läsbeteenden (prata/berätta, hålla i böcker) som de oftare använde när läsning skulle beskrivas.

De resultat vi finner i sambandsanalyserna stöds av dessa resultat. Vi återfinner de beskrivningar som Francis gör inom ramen för de två huvudaspekternas utfallsrum och kategorier. De värderingar vi gör av utfallsrummen i sambandsstudien leder oss till likartade slutsatser om relationen mellan läsuppfattning och läsförmåga.

En intressant skillnad jämfört med Francis resultat är att vi i vår undersökning inte finner påtagliga samband mellan de uppfattningar om läsningens funktion och form som barnen har i åk 1 och deras *samtidigt* uppmätta läsprestation. Sambandet föreligger endast när vi med hjälp av uppfattningarna i förskolan prognosticerar läsförmågan i åk 1. Förklaringen till detta är bl a den mindre spridningen i formaspektens kategorier som gäller för barnens uppfattningar av läsning i åk 1.

Denny och Weintraub (1966) visar att en dryg fjärdedel av skolstartarna i deras studie inte kunde ge substansiella svar på vilken funktion läsning har. På frågan om hur läsinlärningen går till gav likaså en dryg fjärdel av barngruppen svar som karakteriserades som »obedience-oriented». Resultaten från vår egen studie visar på en avsevärt mindre andel barn som inte kan besvara frågor om läsningens funktion. Anledningen till skillnaderna kan vara både olikheter i ålder och olikheter i intervjuförfarande. Likaså kan som vi tidigare påpekat beträffande Reids (1966) arbete olika bedömningsgrunder ge svårigheter vid en direkt jämförelse mellan olika studier. Så har t ex de utfallsrum vi själva presenterar gett utrymme för alla slags uppfattningar med enda begränsningen att de är »genuina» och relaterade till läsning.

Denny och Weintraub diskuterar inte sambandet mellan uppfattningar av läsning och läsprestation men förutsätter ändå att insikt i läsningens poäng ägnas didaktiskt intresse. De finner skillnader mellan stadsbarn (som gått i förskola) och glesbygdsbarn (utan förskoleerfarenhet). Medvetenheten om läsning var högre hos barnen i stadsgruppen och kan vara ett indicium på förskolans roll i den tidiga läsutvecklingen.

Johns (1976, 1980) frågade åk 1 barn vad läsning är och fick svar som belyser läspoängens formaspekt. Andelen vaga, irrelevanta och vet-inte-svar (kategori 1) uppgick till inte mindre än 57% vilket visar på en mycket stor andel formomedvetna barn jämfört med våra egna resultat. Precis som Denny och Weintraub menar Johns att barnens medvetenhet om läsning bör höjas. Han stöder sitt uttalande på ett par mindre sambandsstudier som han utförde 1972 och 1974. Konklusionen av dessa arbeten är att signifikant fler meningsfulla läsdefinitioner ges av elever som identifieras som goda läsare.

En studie som granskar barnens förståelse för lästerminologin och innehållet i läskonventionen genomfördes av Day, Day, Spicola och Griffen (1981). Gruppen studerade ortografisk medvetenhet hos förskolebarn och man konstaterar att lärare

> ...cannot safely assume that children will focus their attention to the print, first words, or a particular letter when asked to do so. (Day et al, 1981, sid 76)

Forskarna finner en hög positiv korrelation mellan läsförmåga i slutet av åk 1 och ett mått på barnets kännedom om skriftspråkets konventioner (orthographic linguistic awareness) i förskolan men pekar samtidigt på att även andra aspekter av språklig medvetenhet kan ha betydelse för läsningen.

Lundberg, Olofsson och Wall (1980) finner att förskolebarns förmåga att lösa metalingvistiska uppgifter, speciellt analytisk förmåga att handskas med fonem (fonologisk medvetenhet), samvarierar med läs- och skrivförmåga i lågstadiet. Man följde 140 barn från det sista förskoleåret till åk 3. Efter att ha tagit hänsyn till att en del barn redan kunde läsa i förskolan och korrigerat för allmänintelligens (mätt med ett icke-språkligt intelligenstest) fann man att man med hjälp av en uppsättning metalingvistiska uppgifter kunde klassificera över 70% av förskolebarnen riktigt i övre respektive undre kvartilerna med avseende på kommande skolframgång i läsning och skrivning (mätt med både läs- och skrivtest och lärarskattningar). Korrelationen mellan lingvistisk medvetenhet i förskolan och läs- och skrivresultaten i skolan (åk 1-3) uppgick till .75. Man har också visat på det möjliga i att med hjälp av lekar och övningar i förskolan göra barnen uppmärksamma på språkets formsida. Strukturerad träning i förskolan visade sig både på lång och kort sikt ge positiva förändringar i barnens förmåga att upptäcka, dela upp och sammansmälta ljud vilket i sin tur hade gynnsamma effekter på läsframgång i åk 1 (Lundberg, 1984, sid 40 ff).

Tornéus har med hjälp av statistiska metoder visat att lingvistisk medvetenhet (fonologisk medvetenhet) kan ses som en orsaksfaktor till framgång i läsning och skrivning och således föregår läs- och skrivförmågan (Tornéus, 1983; Lundberg, 1984, sid 45 ff).

Palincsar och Brown (1984) har i en studie försökt utveckla »comprehension- fostering and comprehension-monitoring activities» hos eleven. I studien utgår man från att svaga läsare i åk 7 i sin lästräning bl a behöver utveckla dessa metakognitiva förmågor. Genom en experimentell design där olika undervisningsmetoder utvärderades visades att man med hjälp av metakognitiv träning i form av en dialog mellan en lärare och en elev kan förbättra läsprestationer mätta med standardiserade konventionella lästest, kvalitet på textreferat och svar på frågor om innehållet i en text. Dessa effekter bestod över tid och gav överspridning till arbetet i klassrummet.

Sammanfattningen av våra egna resultat och de som redovisas i tidigare forskning om relationen mellan barns uppfattningar av läsning, deras kännedom om lästerminologin, barnens metafonologiska kompetens och ortografiska medvetenhet och läsförmåga visar entydigt att ett samband föreligger. Sambandet visar att vi via en i olika grad nyanserad beskrivning av hur barn uppfattar och hanterar läsning, förstår lästerminologin och klarar av metafonologiska och ortografiska uppgifter också kan förutsättas veta något om samma barns samtidiga eller senare läsförmåga.

Vår egen studie vill visa hur uppfattningsstudierna (fenomenografin) kan bidra till en förståelse för hur förskolebarn uppfattar läsning samtidigt som fruktbarheten i ansatsen kan påvisas genom att uppfattningarna samvarierar med senare läsprestation. När vi argumenterar för en sådan syn på barns läsutveckling vidgas begreppet och kommer att innefatta även de mycket små barnens föreställningar om läsningerns nytta och utförande. Vi får möjligheter att fördjupa förståelsen för de tidiga mötena mellan barn och skriftspråk. Läsutvecklingen blir beskrivbar redan i 2-3 årsåldern och

kommer genom forskningsansatsen även att innefatta barnets allmänna mognad och utveckling trots sin fokusering på läsning.

Även om det i vår studie och i andra refererade studier av sambandet mellan t ex metafonologisk kompetens och ortografisk medvetenhet i förskolan och läsprestationer i skolan kan konstateras höga korrelationer är det svårt att klarlägga sambandens innebörd (om det föreligger kausalsamband eller ej). På innehållsligt logiska grunder och utifrån resultatens relation till en utvecklingspsykologisk analys av hur barnet tillägnar sig vårt skriftspråk synes det emellertid som om barns uppfattningar av läsningens funktion och form har ett diagnostiskt och prognostiskt värde. Detta innebär dock inte att »riktiga» läsuppfattningar i förskolan nödvändigtvis gör barnen till framgångsrika läsare.

17 METODOLOGISKA SYNPUNKTER

Vi inleder med några bedömningar av datas tillförlitlighet och relevans och diskuterar sedan möjligheterna till generalisering av undersökningsresultaten.

17.1 RELIABILITET

Vi har tidigare beskrivit hur vi i analysarbetet successivt penetrerat materialet från förskoleintervjuerna. I inledningsskedet arbetade båda författarna oberoende av varandra fram separata utfallsrum över svaren på Hur-frågan och relativt ingående reflektioner och kommentarer gjordes på Varför-frågans svar. Avsikten med detta var att avgränsa, nyansera och tränga in i intervjumaterialet och få till stånd en diskussion kring möjliga beskrivningskategorier. I denna fas av arbetet diskuterades enbart kategorisystemens (utfallsrummens) innehåll och uppbyggnad. Genom detta förfaringssätt kunde vi dra nytta av att vara två forskare och ägna tid till ingående diskussioner kring hur och på vilka grunder de olika kategorierna genererades.

> The optimum guard against threats to internal reliability in ethnographic studies may be the presence of multiple researchers. In some cases, investigations take place within a team whose members discuss the meaning of what has been observed until agreement is achieved. (LeCompte och Goetz, 1982, sid 41)

Därefter arbetade var och en fram ett utfallsrum för respektive fråga som kom att bli de slutgiltiga beskrivningarna av barnens uppfattningar i de båda aspekterna.

Interbedömarreliabiliteten utgör ett mått på överensstämmelsen mellan den slutgiltiga aspektkategoriseringen och en medbedömares matchning av de givna kategorierna med intervjudata från respektive barn. Medbedömaren (i vårt fall medförfattaren) ombads lära in de slutgiltiga kategoribeskrivningarna som presenterades utan intervjucitat och exempel men åtföljda av instruktioner för bedömningen. Medbedömaren hade möjlighet att diskutera sina svårigheter att tolka kategorisystemet (framförallt distinktioner mellan kategorier) före bedömningen.

Då tyngdpunkten i avhandlingen ligger på den metakognitiva nivån och då den gjorda sambandsanalysen gäller barnens verbalt uttryckta *medvetenhet* om läsningens båda aspekter har reliabilitetskontrollen begränsats till de 61 skolstartande förskolebarnens *verbala* svar.

I bedömningen av funktionsaspekten utnyttjades barnens första tolkbara svar vars innebörd bestämdes efter genomläsning av hela intervjun. Reliabilitetsbedömningen av läsningens formaspekt gjordes på samtliga verbala utsagor om läsprocessen vilket måste beaktas vid studiet av reliabilitetstablåerna. Redovisningen av respektive aspekts interbedömarreliabilitet görs genom att visa hur bedömningarna sammanfaller i huvudkategorier och underkategorier. I appendix C redovisas fullständiga data för samtliga kategorier.

Reliabilitetsbedömning av läsningens **funktion:**

Kategorisystemet för läsningens funktion är uppdelat i tre nivåer och vi redovisar utfallet av reliabilitetsbedömningen för respektive nivå.

På nivå I finns tre kategorier: Kat A: Läsning som möjlighet, Kat B: Läskompetens som krav och Vet inte. Bedömningarna sammanföll i 56 fall av 61 möjliga (92% lika bedömningar). I tre av de gjorda »olika bedömningarna» berodde olikheten på knapphändig information i intervjun vilket gjorde kategoriseringarna osäkra.

På nivå II finns fem kategorier: Kat A1: Läsning av olika slags texter som möjlighet, Kat A2: Läsinnehållet som möjlighet, Kat A3: Läskompetens som möjlighet, Kat B: Läskompetens som krav och Vet inte. Bedömningarna sammanföll här i 54 fall av 61 möjliga (89% lika bedömningar). De två tillkommande »olika bedömningarna» berörde kat A1 och A2, de gällde frågan om barnet såg innehållet i en text som motiv eller ej samt mellan kat A2 och A3. Denna kategorinivå användes vid sambandsanalysen gällande »läsningens vad».

På nivå III finns tretton kategorier (se appendix C). Här sammanfaller bedömningarna i 48 fall av 61 möjliga vilket utgör 79% lika bedömningar. De sex tillkommande felbedömningarna låg inom kategori A2 där bedömarna gjorde skilda bedömningar av de olika slags innehåll barnen såg som motiv för sin läsning.

Reliabilitetsbedömning av läsningens **form:**

Här gavs som nämnts ovan inga restriktioner vad gäller antalet bedömningar vilket innebar att ett barn kunde ha uppfattningar inom flera kategorier. I svaren från de 61 barnen »fann» bedömaren 89 och medbedömaren 91 utsagor gällande läsprocessen.

På nivå I finns fem kategorier: Kat A: Kontextrelaterad läsprocess, Kat B: Textuellt-teknisk läsprocess, Kat C: Interaktiv läsprocess, Kat D: Motorisk- kroppslig läsprocess och Vet inte. Bedömningarna sammanföll här i 72 fall av 87 (83% överensstämmelse). Det totala antalet bedömningar (89) minskas genom att nivå I innehåller 2 st inomkategoribedömningar. Denna kategorinivå användes vid sambandsanalysen gällande »läsningens vad».

På nivå II finns tio kategorier som uppstår genom att Kat B: Textuellt- teknisk läsprocess uppdelas i sex underkategorier (se resultatredovisning och appendix C). I detta fall förelåg överensstämmelse i 65 fall av 89 (73%).

En granskning av skillnaderna mellan bedömningarna visar att kat A: Kontextkategorin kan erbjuda avgränsningssvårigheter gentemot kat B1.c: Grafisk matchningsteknik. Osäkerheten gäller relationen mellan undergrupperna »bildberoende och reproduktion» och innebörden i begreppet »ordbild» och i vad mån utsagan gäller hela texten (dvs ett försök att reproducera texten ur minnet), ett ord (en ordbild) eller en »vanlig» bild. I fyra fall uppstod skilda bedömningar p g a osäkerhet om sådana gränsdragningar. Orsaken är informationsbrist i intervjun och oprecisa instruktioner om vilka enheter som gällde för de olika kategorierna till medbedömaren.

De fonetiskt seriella bedömningarna (kat B2.a) gjordes av medbedömaren utifrån utsagor om hur barnet stavade till olika ord. Vid stavning markeras språkets ljudsida tydligare än vid samtal om läsning vilket kan förklara ett relativt sett stort antal ljudseriella uppfattningar hos medbedömaren. Ursprungsbedömaren uteslöt denna information för tre individer (då de ej gav verbala utsagor) vilket ej medbedömaren gjorde. I de övriga kategorierna kan ingen systematik spåras i de två bedömarnas olika bedömningar.

17.2 VALIDITET

Frågan om validitet berör i vilken mån de framtagna beskrivningskategorierna utgör autentiska representationer av de intervjude barnens verklighetsuppfattning. Validiteten blir då ett mått på resultatens *trovärdighet* som är beroende av det totala forskningsarbetet vid framtagande av kategorierna; intervjuförfarandet, representationen av datamaterialet samt tolkningen.

Utöver den i metodavsnittet diskuterade användningen av Piagets kriterier avseende spontaniteten/genuiniteten i barnens svar har mångfalden av frågor och den förhållandevis långa och ingående intervjusituationen gett oss goda möjligheter att få fram en rättvisande bild av hur barnen ser på läsning. Svarens stabilitet har också kontrollerats genom att våra huvudfrågor upprepats och omformulerats under intervjuns gång. En analys av barnens svar genom respektive intervju visar att svaren avgetts på ett konsistent sätt. Stor omsorg ägnades också åt att göra intervjuutskrifterna till trogna »avbilder» av de på band inspelade barnsvaren. Banden avlyssnades flera gånger och korrigeringar i utskrifterna kompletterades med anteckningar om vad som hände under intervjuns gång.

Studiens validitet kan belysas genom en granskning av vår term *skriftspråklig medvetenhet*. Vi börjar granskningen med att konstatera att den studerade datanivån är metakognitiv. Inom den vida ramen »läsmetakognitiv forskning» har bl a följande forskare utfört arbeten: Ahlberg, 1981; Francis, 1982; Johns, 1972, 1974; Lundberg, Olofsson och Wall, 1980; Day, Day, Spicola och Griffen, 1981; Tornéus, 1983. Den metakognitiva nivån (språklig medvetenhet av olika slag) relateras här till läsprestation. Dessa studier visar att det föreligger samband mellan språklig medvetenhet och läsprestation. Vår egen sambandsstudie indikerar likaså att det finns ett samband mellan den av oss definierade *skriftspråkliga medvetenheten* och *läsprestation* eller uttryckt på annorlunda sätt; vi finner att de uppfattningar barn har av läsning då de går i förskolan (den metakognitiva nivån) samvarierar med hur de läser (handlingsnivån) i skolan. På detta sätt visas den metakognitiva nivåns relevans för prestationsnivån.

Vi vill också precisera hur vi betraktar studiens specifikt läsinnehållsliga validitet. De kategoriseringar som är gjorda inom respektive läsaspekt berör fundamentala egenskaper hos läsning som fenomen. Då vi i resultaten betraktar läsakten som kontextuell (vid sidan av texten), textuell (i texten i teknisk mening) eller interaktiv (samspel mellan läsare och text) och läsningens nytta som en möjlighet för egen del eller som ett krav från »andra» berörs essentiella karakteristika hos fenomenet läsning.

Relevansen av att studera den metakognitiva datanivån och de kvalitativa distinktioner som gjorts av barnens läsuppfattningar menar vi därför peka på att vi uppfyller de validitetskriterier som kan ställas på arbeten av denna art. De beskrivningar vi gjort av barns läsuppfattningar kan därmed betraktas som relevanta och även ge *didaktiska utgångspunkter* för hur man hanterar barns tidiga läsutveckling.

17.3 GENERALISERBARHET

Generaliserbarheten hos en uppsättning resultat inbegriper dessas tillförlitlighet och relevans. Svensson diskuterar generaliserbarhetsfrågan för den föreliggande typen av studier.

> Thus the result from an investigation of this kind can be generalized or applied to the extent that the situational and individual conditions can be shown or assumed to be the same as regards significant aspects. (Svensson, 1976, sid 189)

Svensson hävdar alltså möjligheten att generalisera resultaten då likhet föreligger med avseende på individ- och situationskarakteristika, dvs till analoga kontexter i vid mening. Vår studie består av två intervjuundersökningar den ena i förskolan och den andra i åk 1. Resultatens generaliserbarhet blir olika för de två studierna. Genom

ämnesvalet läsning kommer den första systematiska läsundervisningen att påverka svaren. Ett viktigt element i denna undervisning är läromedlen där den använda »läsläran» oftast består av ett helt »läromedelspaket». I åk 1 hade 49 av de 53 barnen samma läsebok (ELSI). Detta ger systematiska effekter på svaren vilket delvis begränsar generaliserbarheten. I förskoleintervjuerna föreligger ingen sådan av oss känd systematik i undervisning eller utnyttjat material.

Under arbetets gång har författarna bedrivit grundutbildnings- och fortbildningskurser för förskole- och lågstadiepedagoger där barns uppfattningar av läsning varit huvudinnehållet och där ett stort antal små intervjustudier gjorts på pedagogernas »egna» barn. I fortbildningssammanhang har vi på så sätt kunnat pröva våra utfallsrum på »nya» barn och deras pedagoger. En sådan prövning som har gjorts på ca 2000 barn och 200 pedagoger i olika kommuner har verifierat våra framtagna kategorier. Dessa jämförelser pekar på att kategorisystemet väl täcker den uppfattningsvariation som föreligger. Vår egen undersökningsgrupps bakgrundskarakteristika (socioekonomisk miljö, könsfördelning, läsförmåga, andel invandrare) förmår spegla den variation som föreligger i andra undersökningsgrupper och visar på så sätt att avhandlingens resultat hämtats från en normal barngrupp.

Generaliserbarheten gäller uppfattningskategoriernas *kvalitativa* innehåll och innebörden i dessa och inte den kvantitativa fördelningen av svar inom och mellan åldersgrupperna.

18 SUMMERING

Resultaten från vår undersökning visar att barns (både läskunniga och icke läskunniga) läsutveckling kan studeras via barnens uppfattningar av läsning. Då konventionella mätningar av läs- och skrivförmåga ger data som belyser bokstavskunskap, avläsningshastighet, ord- och läsförståelse ger vår undersökning en annan sorts data som belyser den tidiga läsutvecklingen med hjälp av metakognitiva (tankar om tankar) resultat. Ett sådant angreppssätt ger oss möjligheter att studera läsning redan på 2-3 år gamla barn vilket innebär att vi kan beskriva läsutvecklingens första stadier med tonvikt på barnets förståelse för lästerminologin, läsningens användning och läsprocessens innehåll.

Barnens aktuella verbala beskrivningar av läsning ger också indikationer på hur barnets tidigare läsuppfattningar sett ut eftersom den verbalt uttryckta förklaringen inbegriper en del av den kompetens som barnet tillägnat sig tidigare. På så sätt kan uppfattningarna ses som en »backspegel» i vilken man kan studera barnets utveckling fram till sitt uttalande.

Innehållet i läsuppfattningarna kan ge underlag för diagnoser och prognoser speciellt i övergången mellan förskola och skola. En del barn förstår t ex inte läsningens nytta för egen del och förlägger inte läsakten i texten när de påbörjar skolans läsundervisning. Dessa ur läsningens synvinkel fundamentala förståelsebrister måste rimligen beaktas i pedagogisk praxis. Detta hänsynstagande till barnens läsuppfattningar kan ge pedagogen underlag för beslut om undervisningens innehåll vilket leder till en följsamhet och en nivåanpassning som för barnet ger trygghet, självtillit och en lugn inlärningsmiljö.

Vi har tidigare relaterat vår undersökning och dess resultat till liknande undersökningar utförda i England och USA. Vi har då observerat att resultaten är förvånansvärt lika trots att undersökningsgruppernas ålder skiljer sig åt med i en del fall hela 2 år. En slutsats vi drar av detta är att *skolstarten* i t ex England/Skottland tydligen ger samma effekt på barnens uppfattningar som i Sverige. De samhälleliga värderingarna av läsning, skolstartålderns självklarhet i de båda samhällena och det likartade sätt varpå denna hanteras ger oss »identiska» resultat. En diskussion om vid vilken ålder läsning skall inläras (i skolan) förefaller då åtminstone ytligt sett att vara en politisk snarare än en utvecklingspsykologisk fråga. Varje samhälle tenderar att producera sina egna självklarheter där skolstartsåldern tydligen är en i raden. I förhållande till läsning blir den dock en mycket central samhällelig självklarhet vars innebörd och betydelse barnsvaren visar. Den *emotionella ton* som ligger i att läsningen uppfattas som ett krav eller som en möjlighet uppkommer bl a som ett resultat av *hur* skolstarten hanteras i samhället och inte *när* den inträffar.

Våra resultat visar att barnen förknippar skolstarten med läsning, de skiljer inte på läsinlärning och läsning och de betraktar inlärning i allmänhet som det samma som läsning/läsinlärning. Dessa sammanblandningar plus en genomgående hög värdering av läskompetensen gör det befogat att beakta övergången mellan förskola och skola ur ett läsinnehållsligt perspektiv (Dahlgren och Olsson, 1982; 1983).

Då vår studie dessutom visar att barnens uppfattningar av läsning i förskolan samvarierar med läsprestation i skolan markeras än tydligare att innehållsliga diskussioner mellan förskole- och lågstadiepedagoger bör föras för att konkretisera/värdera arbetssätt och organisationsformer. Likartade slutsatser dras i en studie av 3-8 åringars uppfattningar av inlärning (Pramling, 1983).

Johansson och Österberg (1984) har beskrivit temat »mäta och väga» i en grupp förskolebarn 3-7 år gamla. De menar att pedagogernas yrkeskunnighet kunde ökas »med ett utnyttjande av den vetenskapliga metodiken i allmän mening: att iaktta, nedteckna och samtala inom en kunskapsgemenskap». Genomförandet av temat »mäta och väga» kan då planeras utifrån hur barnen uppfattar det tema som skall behandlas. Här kunde barns matematiska begreppsbildning/tänkande ingå som en väsentlig del.

Ovan refererade studier granskar barns tänkande i olika avseenden och lyfter fram väsentliga inslag i både förskollärar- och lågstadielärarutbildningen samt i respektive skolforms didaktik. I en statlig »Utredning om samverkan mellan förskola och skola» som tillsattes 1980 (Dir. 1980:34) och som 1981 gavs tilläggsdirektiv att »förutsättningslöst pröva de för- och nackdelar som är förknippade med en sänkt skolpliktsålder» (Dir. 1981:39) har man bl a uppmärksammat en innehållslig samverkan som utgår från barnens behov (Barns behov av vuxnas samarbete, 1983).

När vi studerar barns uppfattningar av läsning kommer studieobjektet att belysa barnens tankar om sina egna (läs)tankar. En sådan självbespegling innehåller inslag av självreglering och självuppfattning. Dessa förmågor utgör väsentliga inslag i barnets fortsatta studiearbete. Introduceringen av metakognitiva färdigheter kan göras inom och i anslutning till läsundervisning och läsning och bilda grunden för en elevs forsatta läs- och skrivarbete och ge överspridning på en allmän förmåga att tänka i medvetna alternativ. Hur en sådan introduktion av metakognitiva färdigheter sker måste vara lika väsentlig som den första läsundervisningens utformning. Läsning (och skrivning) som fenomen är också på grund av sina karakteristika synnerligen lämpliga tillämpningsområden för övandet av sådana färdigheter.

DIDAKTIK

19 DIDAKTISKA SLUTSATSER

Resultaten av vår undersökning leder oss avslutningsvis in på didaktiska funderingar kring hur man kan använda (ta hänsyn till) barnens uppfattningar av läsningens funktion och form i läsundervisningens introduktionsfas. Vi diskuterar de didaktiska tillämpningarna av våra fenomenografiska resultat genom en fortsatt jämförelse mellan Piaget och Vygotsky.

I undersökningen ser vi att förskolebarnen (både läskunniga och icke läskunniga) har en mängd kvalitativt åtskilda uppfattningar av läsning. Förekomsten av dessa »läsuppfattningar» pekar på att barnen är intresserade av och funderar en hel del över läsning redan innan skolstarten. Vi har också konstaterat att de barn som har förstått och verbalt kan redogöra för sin förståelse av läsningens funktion och form, *de skriftspråkligt medvetna,* har förutsättningar att genomsnittligt sett lyckas bättre i sin inledande läsinlärning än de *skriftspråkligt omedvetna.* Den didaktiska frågan blir då hur man på olika sätt kan främja barnens skriftspråkliga medvetenhet. Uttryckt på ett annat sätt försöker vi besvara frågan hur barnens spontana uppfattningar kan förenas med det vetenskapliga begreppet läsning.

Vi granskar därför relationen mellan de spontana och vetenskapliga begreppen, vad inlärning/utveckling innebär samt hur *medvetenhet* om ett visst fenomen eller företeelse uppstår.

I sin bok »Tænkning og sprog» (1982) hävdar Vygotsky de spontana och vetenskapliga begreppens ömsesidiga beroende och att de tillsammans utgör förutsättningen för en ökad medvetenhet och en allmän kognitiv utveckling hos barnet. Han gör detta i opposition till Piaget som han menar felaktigt ser en motsättning mellan dessa båda begrepps- eller uppfattningstyper.

> I hele barnets udviklingsforløb forefindes der altså to antagonistiske begrepsformer - spontane og ikke-spontane, der med alderen blot ændres kvantitativt i forholdet till hinanden. Først dominerer den ene form, men med alderen vokser den anden på bekostning af den første, og endelig i 11-12 års alderen har de ikke-spontane begreber totalt fortrængt de spontane, idet nemlig Piaget mener, at et barns intellektuella udvikling er helt afsluttet i denne alder. (Vygotsky, 1982, sid 229)

Vygotsky kritiserar också Piagets användning av Claparèdes teori om *medvetenhetens* utveckling som beskrivs som ett resultat av individens behov av att vara anpassad till omvärlden. Vygotsky menar att Claparèdes lag enbart är en funktionell lag som inte förmår förklara hur medvetenheten uppstår. Vygotsky ser den av Piaget

beskrivna processen som att barnet i 7-12 årsåldern »i sin tænkning konstant støder på en manglende evne til att tænke som voksne og konstant lider nederlag» (op cit, sid 244).

Sammanfattningsvis menar Vygotsky att medvetandegörandet inte kan förklaras enbart genom »behovsupplevelse» och »missanpassning» och ger i stället sin förklaring till hur medvetenhet uppstår.

> Bevidsthed opstår ikke som et nødvendigt højere udviklingstrin for de ubevidste begreber - *bevidsthed kommer udefra.* Det er simpelthen sådan, at den ene handlingsmåde fortrænger den anden. Ligesom en slange smyger sig ud af sin ham og dekkes af en ny, smyger barnet sig ud af sin tidligere tænkning og tilegner sig en ny. Dette er i al korthed bevidstgørelseprocessen. Det er klart, at en sådan forklaring ikke behøver støtte i nogen lov. Anderledes med ikke-bevidsthed om begreber, eftersom en sådan er betinget af selve naturen i barnets tænkning, medens altså bevidste begreber eksisterer udenfor barnet, i den atomsfære af social tænkning, der omgiver barnet, hvorfor de simpelthen kan tilegnes i færdig form, når blot ikke antagonistiske tendenser i barnets egen tænkning lægger hindringer i vejen. (op cit, sid 247 f)

Vygotsky menar att medvetenhetsskapandet äger rum i den process då barnet införlivar de vetenskapliga begreppen. Fenomenens sociala- kulturella- historiska ursprung är grunden för de vetenskapliga begreppen och dessa utgör en förutsättning för medvetandets utveckling. På detta sätt introduceras »ämnesperspektivets» relation till »barnperspektivet» och handledarens och samarbetets betydelse i barnets utveckling.

I Piagets svar på Vygotskys kritik betonas barnets *egen aktivitet* gentemot omvärlden (fenomenet) som medvetenhetsskapande vilket ytterligare framhålles i en av Piagets senare böcker (Piaget, 1977b). Han menar också att Vygotsky alltför starkt betonar den vuxnes roll vid utveckling och skolinlärning. Däremot är han ense med Vygotsky om att undervisningen skall utgå från barnens spontana uppfattningar men menar att Vygotsky inte inser komplexiteten i denna process.

> In some cases, what is transmitted by instruction is well assimilated by the child because it represents in fact an extension of some spontaneous constructions of his own. In such cases, his development is accelerated. But in other cases, the gifts of instruction are presented too soon or too late, or in a manner that precludes assimilation because it does not fit in with the child's spontaneous constructions. Then the child's development is impeded, or even deflected into barrenness, as so often happens in the teaching of the exact sciences. Therefore I do not believe, as Vygotsky seems to do, that new concepts even at school level, are always acquired through adult didactic intervention. This may occur, but there is a much more productive form of instruction: the so-called »active» schools endeavor to create situations that, while not »spontaneous» in themselves, evoke spontaneous ela-

> boration on the part of the child, if one manages both to spark his interest and to present the problem in such a way that it corresponds to the structures he had already formed himself. (Piaget, 1962, sid 11)

Piaget och Vygotsky är således överens om vikten av att undervisningen utgår från barnens spontana uppfattningar (begrepp). Däremot kan vi konstatera skiljaktligheter med avseende på hur detta skall ske. Skillnaderna beror på grundläggande olikheter i synen på barns utveckling.

Engeström (1982) beskriver skillnaden mellan Piagets strävan till »renodlad logisk matematisk» beskrivning av barnets kognitiva utveckling och Vygotskys innehållsrelaterade syn på hur barnet anpassas till sin omvärld genom en kritik av Piagets genetiska epistemologi.

> Knowledge emerges (enligt Piaget, vår anm) from material actions, but not from their object contents, not from the cultural-historical meaning of the use and function of the tools of activity, but from the abstract coordinations of actions, strictly divorced from their contents. Activity is seen as a complex process of constructing biologically determined logico- mathematical structures of reasoning. (Engeström, 1982, sid 19)

Piagets utgångspunkt är barnets egen aktivitet och konfrontationen mellan olika omvärldsuppfattningar medan Vygotsky hävdar omgivningens (i form av hela den kulturella-historiska utvecklingen, det kollektiva tänkandet, det allmänna medvetandet) påverkan på indviden. Han ser utvecklingen som den samtidiga och komplementära process då de spontana begreppen beskriver en rörelse från det empiriska, konkreta till det medvetna och villkorliga och de vetenskapliga begreppen beskriver den motriktade rörelsen från medvetenhet och villkorlighet till konkretion och personlig erfarenhet.

På så sätt blir barnet medvetet om det som barnet *intuitivt* redan behärskar och känner till. Vygotsky exemplifierar med att inlärningen av skriftspråket medvetandegör talspråket och att barnet i skriftspråkstillägnandet lär sig använda sina färdigheter villkorligt. De automatiserade talspråksfärdigheterna blir medvetna genom skriftspråkets vetenskaplighet (vi har tidigare diskuterat de indikationer vi i vår undersökning fått på att skriftspråksinlärningen påverkat barnets syn på och medvetenhet om det talade språket). På samma sätt blir det grammatikaliska regelsystemet medvetandegjort genom inlärning av ett främmande språk.

Vygotsky menar att de spontana begreppen beskriver barnets utveckling och de möjligheter barnet självt haft att skaffa sig uppfattningar av omvärlden. De spontana begreppen utgör samtidigt startpunkten för undervisningen. Begreppet *zone of proximal development* (Vygotsky, 1982, sid 285 ff; 1979, sid 85 ff) beskriver barnets utvecklingspotential på ett dynamiskt sätt. Zonen utgörs av spännvidden mellan barnets spontana begrepp och vad det kan klara av med maximal hjälp av en vuxen. Det

som barnet klarar av med hjälp av en handledare idag sköter barnet på egen hand i morgon.

Vi kan också se likheter mellan Vygotskys syn på utveckling och Meads »interaktionism». Medvetandet beskrivs här som med-vetande (att veta något med någon annan) och samvetet som sam-vete (att veta något tillsammans med andra). Dessa ords innehåll visar deras grundläggande sociala och kulturella genes och innebörd. När någon övertar en annan persons roll fungerar detta som medvetandegörande och kan ses som medvetandets orsak (Berg, 1976, sid 58 och 36). Medvetenhetsutvecklingen under pedagogisk ledning blir ett specialfall av barnets allmänna utveckling. Det interaktionistiska perspektivet blir för vår studie mest intressant då det gäller läsningens och skrivningens funktionsaspekter. Talarens/skrivarens förmåga och svårigheter att föreställa sig lyssnarens/läsarens situation och vice versa kan analyseras i en interaktionistisk teoriram. Som vi ser finns intressanta begreppsliga paralleller även till Piaget och den tidigare refererade diskussionen om barns egocentrism.

Jerome S. Bruner beskriver i boken »Studies in Cognitive Growth» (Bruner et al, 1967) hur kognitiv utveckling är beroende av att individen gradvis lär sig representera sin omvärld genom handling (enactive-), bilder (iconic-) och genom symboler (symbolic representation). Bruner menar att dessa representationer eller mentala konstruktioner måste förstås både utifrån ett psykologiskt och ett socialt-kulturellt perspektiv och han diskuterar individens svårigheter att ta sig från en representationsform till en annan. Svårigheterna att t ex växla från en ikonisk till en symbolisk (språklig) representation (trots att barnet kommit tillräckligt långt i sin språkutveckling för att kunna det) beror på barnets vana att bedöma saker efter deras utseende (perceptual seduction).

Han prövade sin tes genom att göra om Piagets klassiska försök med den konstanta vätskemängden (Bruner et al, sid 192 ff) men man placerade en skärm mellan försöksapparaturen och barnet så att det gick att se hur vätskan hälldes från ett kärl till ett annat men inte hur vätskenivån ändrades. Innan barnet tilläts se vad som hade hänt med vätskenivån ombads det *tala om* för försöksledaren vad som hänt med vätskemängden. Det visade sig då att hälften av fyraåringarna och praktiskt taget alla fem, sex och sjuåringar sade att vätskemängden var densamma. Detta skall jämföras med ett försök utan skärm och utan den verbala förklaringen då nästan inga fyra och femåringar svarade »rätt» och bara hälften av sex- och sjuåringarna. Då skärmen togs bort återföll fyraåringarna till att tycka att det var mer vätska i kärlet med den högre vätskenivån medan de äldre barnen höll fast vid sin verbala förklaring.

Bruner menar att den språkliga symboliska framställningen då barnet får bearbeta problemet »i huvudet» hindrar den ikoniska representationen att »monopolisera» situationen och frigör således barnet från vanan att grunda sina omdömen på enbart omedelbara yttre iakttagelser. Bruner pekar här på språkets förmåga att strukturera och bevara en upplevelse så att barnet kan reflektera på vad det sett och framhåller

därmed språkets roll för inlärning och tankemässig utveckling (Bruner, 1974, sid 27 ff).

Läsning är en osynlig aktivitet, dess funktion och det sätt varpå budskapet förmedlas till läsaren går inte direkt att observera (däremot är läsningen som vi sett i barnens svar förknippad med en mängd yttre arrangemang som går att tolka som »läsning»). Läsning (skriftspråk) är en produkt av mänskligt tänkande och dess funktion och form definieras av den kultur och det samhälle vari barnet lever.

Medvetenheten om läsningens poäng, vad den skall användas till och hur läsprocessen går till kan vara av två slag:

- ☐ Barnet kan *intuitivt* uttrycka olika former av språklig kompetens (metalinguistic competence) genom att göra eller välja rätt i olika språksituationer.

- ☐ Barnet kan uttrycka sin medvetenhet *verbalt* (linguistic awareness). Denna senare förståelse är beroende av den metakognitiva akt som innebär att barnet kan reflektera över sitt eget tänkande.

Marcel (1978) menar att svårigheterna att lära sig läsa i hög grad är en fråga om svårigheter att förstå vad läsning innebär och hur läsprocessen går till och att dessa svårigheter dels ligger i barnets förmåga till en inre representation (exempelvis språklig) av läsningens centrala begrepp och dels i kommunikationen mellan barnet och läraren.

> However, unless a person acquires these concepts, not necessarily explicitly, but such that his behaviour is based on them, he will not be able to read. What needs to be considered is that individual differences may lie in the ease of *understanding* of what a teacher is attempting to convey in the cases of each of these different pieces of information. Understanding requires an internal representation onto which a communication can be mapped or from which a new one can be constructed. Thus what is vitally important is the concepts which a child coming to reading already has, and how they are internally represented. The point of this is that different people may require the same concepts to be expressed in radically different ways in order to comprehend them. (Marcel, 1978, sid 537)

Marcel menar således att det avgörande för att lära in ett nytt begrepp är hur detta begrepp kan relateras till de uppfattningar (begrepp) som barnet för med sig till undervisningen och att denna måste hjälpa barnet att explicitgöra dessa så att den nya kunskapen, de nya begreppen, kan värderas och infogas i barnets kunskapsmassa. För att uppnå en sådan kommunikation måste vi tillhandahålla medel för att hjälpa barnen till en medveten representation av de uppfattningar de för med sig till undervisningen. Ett av de viktigaste hjälpmedlen för detta är språket och dess möjligheter att hjälpa barnet till reflektion.

Vygotsky har betonat språkets betydelse för tankens utveckling och menat att språket hjälper oss att strukturera och aktivt bearbeta vår omvärld. Vi har i inledningskapitlet pekat på hur det inre språket, den verbala tanken, utvecklats ur det egocentriska språket som i sin tur är ett resultat av ett bristfälligt individualiserat socialt språk. Det sociala- kollektiva språket utgör på detta sätt den yttersta grunden för både individens tänkande, den mentala orienteringen och den medvetna förståelsen. Språket blir då också den viktigaste kommunikationslänken mellan barnet och handledaren. Dessa tankar delas av Barnes (1978) och så som vi sett ovan också av Bruner (Bruner et al, 1967). Den sistnämnde säger:

> Whenever learning occurs outside the context it will be used, outside the range of events that are directly supportive in a perceptual way or indirectly available for pointing, than language enters as a means of conveying the content of experience and of action. Under these circumstances, there is more often than not a requirement of developing correspondence between what we do, what we see, and what we say. It is this correspondence that is most strikingly involved in reading and writing, in »school learning», and in other abstract pursuits. (Bruner et al, 1967, sid 321 f)

Bruner beskriver denna utvecklingsprocess som att barnet går tillbaka i sina egna fotspår »och med hjälp av vuxna handledare omkodar vad det gjort eller sett i nya former....». Medvetenheten uttrycks av barnet som att »Nu förstår jag vad det är jag gör» eller »Jaså, är det så det förhåller sig» (Bruner, 1974, sid 33).

Den undervisningsprocess som tagit sin utgångspunkt i Vygotskys tankar och där en vuxen (eller en kamrat) interagerar med ett barn har fått namnet »scaffolding» (Wood, Bruner och Ross, 1976; Saxe och Posner, 1983; Wertsch, 1979). Man knyter här bottom-up learning till de spontana begreppen och top- down learning till de vetenskapliga begreppen.

> With increasing experience in the form of interaction with adults and others, top-down concepts come to guide and organize bottom-up learning with the result that children's problem-solving behavior becomes increasingly independent of others and yet more closely mirrors the cognitive functioning of members of their cultural group. (Saxe och Posner, 1983, sid 298)

Palincsar och Brown (1984) har kallat processen »reciprocal teaching». Syftet är att utveckla »comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities» hos eleven. Metoden bygger på en dialog där läraren genom att tjäna som förebild hjälper eleven att själv interagera med en text.

En förutsättning för att denna form av undervisning skall hjälpa eleven till att generalisera sina kunskaper och att självständigt kunna lösa problem är dock att läraren leder barnet till en *förståelse för problemet och dess lösning.*

> It is quite obvious why comprehension *must* precede production and why in most instances it does. It must because without it there can be no effective feedback. One must recognize the relation between means and ends in order to benefit from »knowledge of results». (Wood, Bruner och Ross, 1976, sid 90)

På detta sätt återknyter vi den *didaktiska* diskussionen till vår ursprungliga frågeställning kring den skriftspråkliga medvetenhetens betydelse för barnets läsutveckling.

Vi vill utifrån våra resultat påstå att barnets förståelse för läsningens funktion och form är väsentlig för dess karriär som läsare. Barnets strävan efter förståelse startar långt innan den egentliga läsundervisningen påbörjas i åk 1. Som en konsekvens av detta vill vi hävda att läsundervisningen inte nödvändigtvis behöver påbörjas i samband med skolstarten utan kan förberedas och inledas då barnet självt är berett och markerar ett behov och ett intresse för att vilja lära sig läsa. Alla vuxna och speciellt föräldrar och förskole-/ lågstadiepedagoger bör då vara beredda att stödja barnens intresse och *besvara deras frågor* kring läsning och på så sätt uppmuntra barnet till att ta ett eget ansvar för sin läsinlärning. Vi kan tänka oss en sådan radikal anpassning till barnets omvärldsuppfattning och därigenom låta den aktuella läskulturella miljön direkt avgöra hur barnen bör bemötas av föräldrar och pedagoger. Alla noterade förändringar i den samhälleliga läsmiljön kunde då sucessivt överföras till barnen.

Förutom en sådan nära anpassning till barnens kulturellt betingade föreställningsvärld kan vi givetvis ingripa systematiskt för att hos barnen skapa den skriftspråkliga medvetenhet som visar sig vara nödvändig för framgångsrik läsning.

Oavsett hur vi väljer att agera vill vi bestämt hävda att läsundervisningen *alltid* bör ta sin utgångspunkt i de tankar och egna läsmodeller som barnet för med sig till sina samtal med föräldrar/bekanta eller till diskussioner i förskola och/eller skola.

Vi har ovan diskuterat pedagogens och språkets roll för att hjälpa barnet till att upptäcka, strukturera och reflektera över omvärlden. Detta kan ske genom att vuxenvärlden utnyttjar s k *metakognitiva samtal* vid läsundervisningens början. Utgångspunkten för dessa samtal är dels barnens spontana uppfattningar om läsning men det är också de upplevelser som barnen får genom att laborera med talspråket och skriftspråket, med bokstäver, ljud, ord och meningar.

Samtalen bör också innefatta undersökningar av den skriftspråkliga omvärlden där skyltar, texter, brev, meddelanden diskuteras med avseende på deras funktion. Man kan läsa högt och prata om innehållet i olika texter och man kan göra egna läsförsök där både läsningens avkodnings- och förståelsesida prövas och diskuteras.

Avsikten med dessa metakognitiva samtal är att hjälpa barnen till tankereda och medvetenhet om sina egna intuitiva kunskaper och motiv och de kan ge barnen möj-

ligheter att formulera och pröva sina egna tankar och modeller för hur läsning går till och varför man lär sig läsa.

De kan hjälpa barnen att se vad det är för *sorts* kunskaper de skall lära sig (t ex att tydliggöra skillnaden mellan läsning och läsinlärning) och de ger barnet ett ökat förtroende för sin egen omvärldsuppfattning. Barnen ser att deras uppfattningar *tas på allvar* av den vuxna omgivningen och de uppmuntras därmed till att självständigt och aktivt bearbeta och fundera på sin omvärld.

Samtalen skall fokusera skärningspunkten mellan barnets egna uppfattningar av läsning (barnperspektivet) och de karakteristika och kognitiva krav som skriftspråket och skriftspråksinlärningen ställer på utövaren (ämnesperspektivet). Pedagogen koncentrerar samtalen till att försöka förstå hur barnet uppfattar sin skriftspråkliga omvärld. Denna pedagogens förståelse för barnets tankar parad med en djup insikt i läsningens och skrivningens (skriftspråkets) ämnesmässiga *essens* ger de *didaktiska anvisningar* och ledtrådar med vars hjälp barnet kan ledas till att utveckla en genuin förståelse för läsning och skrivning som kulturella aktiviteter vars syfte är att förmedla budskap på ett visst formellt sätt mellan människor i tid och rum.

Detta kan i sin tur leda in barnet på en läsning (och i vidare mening en inlärning) inriktad på innebörd och förståelse, en läsning som för att citera Vygotsky är *relevant för livet.*

SUMMARY

THE CHILD'S CONCEPTION OF READING

INTRODUCTION

This study is about reading in general and reading instruction for beginners. The perspective is that of preschool children (5-6 years old) and first-grade children (7-8 years old). We have used depth interviews with 80 children to describe readers' and non-readers' conceptions of the reading-phenomenon.

BACKGROUND TO OUR RESEARCH PROBLEM

Reading and writing abilities are essential skills in a modern society. These basic skills have recently been discussed in Sweden in terms of »the quality of reading/writing performance» and »methods for early reading instruction». The focus of these two discussions is the function and the structure (form) of reading.

The reading ability of school-children was discussed in the seventies and the term »functional illiteracy» was a key term in this debate. Alongside this discussion of the general performance level in reading and writing there was also a debate concerning reading instruction for beginners. Opponents to the so-called »old» synthetic reading methods heavily based on phonics (see Chall's (1967) definition of the term, p 149) argued for a method based on the child's own vocabulary. This »new» method for beginners was labeled analytical and had similarities with the learning experience approach (LEA). It is interesting to note the difference between the Swedish debate and the »great reading debate» in the USA in the fifties and sixties.

The problem of tackling compulsory education in Sweden interested both laymen, teachers and researchers. One of the research paradigms at our departement offered a promising perspective in which to formulate our research problem and investigation of reading. The research paradigm is called the »second-order perspective» and centers on how people describe different aspects of their surrounding world. The label of the approach is phenomenography (Marton, 1981). The focus of our study is to describe children's conceptions of reading.

THE RESEARCH QUESTIONS

The study focusses on two main questions: What conceptions do children have about the usefulness of reading and of the reading process? The first regards the *why*- question (function) and the second the *how*- question (form) of reading. Both questions taken together can be philosophically, theoretically and empirically integrated in the superordinate question: What is reading?

THE CHILD'S COGNITIVE PREREQUISITES FOR ACQUIRING OUR WRITTEN LANGUAGE

We present here the discussion between Piaget and Vygotsky about the child's early egocentrism and egocentric speech. Egocentric speech is a phenomenon described by Piaget and discussed by Vygotsky. Vygotsky regards egocentric speech as a precursor to what he calls »verbal inner speech» and pure thought (thinking in meanings without identifiable form). Piaget and Vygotsky both identify egocentric speech but draw different conclusions about its origin and functional and structural development.

Vygotsky disagrees with Piaget's assumption that the child's egocentric speech is a symptom of inadequate social adjustment and that the overcoming of this social egocentrism is indicated by a gradual disappearance of the child's egocentric speech.

Vygotsky suggests a different interpretation. The small child is trying to internalize verbal behaviour previously used for direct communication purposes. Egocentric speech can, in his opinion, unveil the development of inner verbal thought. Both the structure and the function of this egocentric speech within such a frame of reference is quite different. The child is directing his speech to himself and not to others. Gradually this language develops into verbal inner speech.

The child's ability to assume the role of others is a central issue in reading and writing. The reader's ability to understand the writer as a person »behind» and »in» the text and the writer's ability to understand the reader's perspective accentuate the role of social egocentrism in thinking. Studying inner speech via egocentric (oral) speech makes it possible to study indications of the function and structure of inner speech. Inner speech and written language handle subject and predicate in different ways. Written language has fully developed subjects and objects while inner speech lacks these aspects. Egocentric speech and inner speech are fragmentary emphasizing the

predicate in a specific way. Therefore, they are termed »predicative languages». In this respect, written language and inner speech are quite different from each other. The developing subjectivity of inner speech can be described by the statement: »Intentions taking over at the cost of structure».

These central aspects of the child's »different» languages are vital to the researcher's understanding of the child's comprehension of reading and writing. The child rapidly develops an inner verbal speech during the period of 5-8 years of age. The cognitive process of observing the differences, similarities and possibilities of the »languages» is of importance when learning to read and write.

EARLIER READING RESEARCH IN THE SECOND-ORDER PERSPECTIVE

We have concentrated on studies of how children describe and conceptualize the reading function and the reading process, as our experiential aim is to describe children's conceptions of the phenomenon of reading.

Research on reading in the second-order perspective has two relatively distinct and unrelated traditions, one in England and the other in the USA. The English branch started in 1958 with an article by Reid and was later followed by studies by Downing (1969) and Francis (1973). One characteristic of these studies is that they are based on intense interviews, observations and performance testing of a small number of subjects.

The American tradition started with a study by Denny and Weintraub in 1963 and was followed by Johns in 1971. One special feature of this research is its survey character with short interviews with a few central questions administered to a large number of children. In one interview study, 1655 children from grade 1 to grade 8 participated.

The results of these studies suggest that preschool children have vague expectancies of what reading is going to be like, what the reading act contains and what use you can make of it. They lack relevant vocabulary for talking about this activity and they are cognitively confused.

The English results are delightfully detailed in presenting the children's different conceptions of reading. Our most quoted source is Francis's (1982) study of 10 children that were observed during their first three years at school.

THE RESEARCH PROBLEM AND THE LINGUISTIC TERMINOLOGY

If you ask a person to describe a language act, this person is likely to reflect on his own cognition. Metacognition related to language produces a metalanguage (a set of linguistic terms used for talking about language). In learning to read children face the difficulty of understanding the content of the so-called »reading instruction register» (Downing, 1976). We find support for the idea that learning written language produces awareness of spoken language as well. This may, in turn, create awareness of the thinking processes and thereby give the child intellectual self-control.

Language competence and language awareness are two different kinds of data levels. The first relates to language used in ordinary lifesituations and the second to language as an object for reflection. We use a »strong definition» of language awareness as the child is asked to express awareness verbally. This definition of reading awareness is theoretically and empirically related to the child's reading performance.

METHOD

Within a second-order perspective the researcher's aim is to describe the world as perceived by people. Results are presented in categories describing people's conceptions of a certain phenomenon. Phenomenology and phenomenography are related in their search for the world as it is perceived but they differ in their analysis of data and presentation of results. Phenomenology is directed towards a description of the true invariant meaning of a certain phenomenon while phenomenography describes people's conceptions of a phenomenon in qualitatively different categories. The difference between phenomenology and phenomenography have consequences for the way results can be used in educational practice.

When collecting our data we used Piaget's clinical interview method and its criteria for judging the relevance and the reliability of interview data (1977a). Piaget adds two further ways of expanding the knowledge of a child's conception of a phenomenon. One is a direct observation of actions and the other is an analysis of children's questions. In our study we make observations on the children's reading »actions».

Vygotsky is critical of the Piagetian aim to look for the attitude of spontaneous thought and the uninfluenced mind of the child (Vygotsky, 1982). The Piagetian aim partly explains why the developmental stage theory has been difficult to adapt to educational practice for other subjects than maths and natural sciences. Vygotsky stresses this difficulty especially for phenomena with a weak structure and an ideological and pluralistic theory base. A context-free description of thinking may be a research goal per se but it is futile for many didactical purposes. The Piagetian problem of »décalage horizontal» seems to Vygotsky to be a distinction between scientific concepts and spontaneous concepts. A person's scientific concepts become conscious within a system while spontaneous concepts refer to actions and awareness necessary in everyday life. »Décalage horizontal» refers to the difficulty of solving logically identical problems in different contexts. This difficulty can largly be explained by referring to the relation between everyday thinking and scientific thinking. Décalage horizontal as a stage-defined developmental problem in thinking is for Vygotsky not an abstruse research question but merely a contextual and didactical one.

The context-dependent variation in answers relates to the educational level of the subject, the ability to understand what is demanded by the researcher, the conception of language, the knowledge of and ability to work through a strictly hypothetical discussion including nothing but the given premises. One way of labeling some of these factors is to use the term »interviewcontract» (Rommetveit, 1977). The complete understanding of such a contract is a description of the context-dependence of a subject's answers.

THE RESEARCH DESIGN

Our data consist of 133 tape-recorded individual interviews with 80 children. The children came from 7 different pre-schools in Gothenburg (the second largest city in Sweden with a population of about 600 000 persons). The participating schools were chosen from the four districts that are administered by the municipal social services. The group consists of approximately the same number of boys and girls. Without being randomly selected the group represents a variety of home backgrounds ensuring differences in conceptions of reading. A follow-up study was administered with 53 of the oldest preschoolers after one year in school (school starters in Sweden are 7 years old).

The preschool study concentrates on questions pertaining to the function and form of reading. The two main questions can be exemplified as follows:

- ☐ What reasons do you find for reading/learning to read?
- ☐ How is reading done?

The questions were systematically reformulated in a number of different ways during the interview. The conversation began as an open interview and focussed gradually on reading in an »adult manner». The child played with a letter puzzle, wrote a few words, the interviewer read a little story and finally asked some suggestive questions at the end of the interview. By reformulating the two main aspects of reading we made it possible to find a way of studying the permanence in answers during the interview. We present here some of the questions asked in the interview just to give the reader an idea of the type of questions asked.

- ☐ Can you read?
- ☐ What can reading be useful for?
- ☐ How is reading done?
- ☐ What must you do to learn how to read?
- ☐ When will you learn to read?

After asking this we read aloud from a book that the child chose himself from the preschool »library». Then we asked the questions again.

We also asked the child »where» and »what» you read in books (texts, pictures, letters, numbers, words) and how to write names and short words with a pencil and a letter puzzle. One part focussed on the relation between real object, picture of object, name of object (spoken and written) and the child's explanations of the relations between these different forms of representation. We studied the child's conceptions of the writing convention (writing direction, words as units, the alphabetic construction and it's basic idea). Finally, we asked some questions appealing to the child's imagination, such as: »What will happen if nobody can read?», »Can the world run out of letters?» and »What is the origin of reading and writing?».

The school interview (53 children out of 61 possible school starters were studied a second time at the end of grade one) concentrated on our two main questions. The child brought the textbook used in the classroom to the interview. 49 out of 53 children had the same primary reader. The other four children had a »language experiance approach» in their first reading instruction. Tests of reading performance were administered. We used one speed test measuring reading speed and type of reading errors and another test measuring vocabulary and reading comprehension (all tests were standardized and intended for Swedish grade one children at the end of their first year at school).

THE ANALYSIS OF THE INTERVIEWPROTOCOLS

The goal for the analysis of the interviews was to describe the child's conception of reading. The descriptions are presented in qualitatively different categories. The term qualitative does not refer to a classification into »good» or »bad» interview answers. Instead we try to describe different conceptions even if they should be wrong, mythical and biased according to various widely accepted definitions of reading. Our work is entirely focussed on experiential descriptions.

The interviews were written down on paper word by word and afterwards corrected for listening errors. The first step in our work was to identify interviewparts corresponding to the how- and why-questions respectively. By working out tentative schemes for category descriptions the comprehensibility of children's conceptions was sucessively deepened. The two final category systems were tested for reliability by letting another researcher analyze and categorize (the reading function and the reading form respectively) every child. To do this reliability test the co-judge was allowed to use only the description of the categories without taking any example directly from the interviews.

RESULTS

OUR ANSWERS AND THE SCHOOL CONTEXT

If we ask preschool children about the content of school-work in grade one, almost every child mentions reading, writing and maths in that order and importance. Children describe reading as closely knitted to reading instruction and school work under the guidance of professional teachers. Children also mix learning in general with learning to read.

THE FUNCTION OF READING

The children's descriptions of the reading function can be classified into two qualitatively different categories. A: Reading as a possibility and B: Reading as a demand. We will first present the subcategories of A.

A. Reading as a possibility

A1. The child describes reading of different texts as a motive for reading.

The motive has a surface aspect of the function of reading. The child mentions different kinds of textual media such as books, letters, newspapers, slips of paper, TV-texts, signs, labels and game instructions. The answers in the category focus on different reading media but include no notions of reading content.

A2. Reading content as a possibility

The child's motive is the content of what it reads. This use of reading contains descriptions of A2.a: *Experiences,* A2.b: *Information* and A2.c: *Knowledge* acquired through reading. Reading and writing are also A2.d: Means to *communicate* with other people.

A2 implies category A1 but in this category the child also includes what a reader can do and wants to do right here and now. Immediate usefulness is in the child's focus.

A3. Reading competence as a possibility

The child describes reading competence as a means for other ends. This use implies the primary use (category A2) but stresses different ways of reaching other goals by means of reading competence. This use of reading competence contains descriptions of A3.a: *Independence by competence,* A3.b: *Usefulness in school* and A3.c: *Usefulness in adulthood.*

Answers in category A describe reading in terms of its usefulness. The child explains the reading function by stressing personal usefulness as the most important motive.

The three main A-categories indicate a developmental order. The first describes texts as external objects but disregard the content of what has been read. The second category stresses the content and its immediate usefulness for a reader. Category three implies the previous two and points out the usefulness of reading competence for reaching other goals than just the content of what has been read.

B. Reading as a demand.

A qualitatively different conception of reading is presented by children in category B: Reading as a demand. This category has the same structure as category A but differs in emotional tone. The usefulness of reading is pressed upon the child/demanded by others. Category B reflects the subcategories of A3.

B.a. *You must be able to read in order not to bother others.* In this category you find a wish for independence but compared to category A.3.a. this wish is verbalized as something pressed upon the child from people in its environment. The wish is not expressed by the child but by others and it is not fully internalized.

B.b. *You must be able to read, otherwise you will be teased in the peer-group.* The child expresses an emotional feeling of not being fully accepted as an illitterate. This motive is strongly knitted to the self-concept of the child and describes one important aspect of the self-image in the 6-7 year span.

B.c. *You must be able to read in school.* The child describes that one demand characteristic of schools is their institutionalized right to expect pupils to be able to read and write. We find different conceptions of this and we can define them as myths of reading and schooling. One myth is that you have to read before schoolentrance, otherwise you will not be accepted as a pupil. Another detrimental conception is that you must not read before starting school. You have to make sure you learn how to read in the right milieu and under the guidance of professionals. A third way that the child conceptualizes school and reading is that you will be expelled if you cannot read. Non-readers have a short time of trial to demonstrate their reading ability and, if not successful, they will be expelled.

B.d. *You must be able to read in adulthood.*

In category B the child describes how to avoid »threats» by learning to read. The category focusses on the emotional tone subsumed in the expression »reading as a required competence». The child has difficulties in overlooking this emotional stumbling block and expresses the usefulness of reading for himself.

Anxiety related to reading, reading instruction and reading performance is strongly linked to schoolentrance. When we talked about the content of school work with children, they pointed out reading as a very central school activity, that provoke these emotional reactions. Not knowing the »nature of reading» leaves the child with a feeling of insecurity expressed while talking about the usefulness of the reading activity.

The above system of categories concerns the children in preschool and in grade one. For grade one there will be a third main category added to the system of categories of reading function already presented.

C. Improving the reading competence as a motive for reading

The child describes that learning to read and to improve this competence is a motive in itself.

Besides the qualitative differences between preschool and grade one answers there are also differences in distribution within the system of categories. Already in preschool 40% of the children described reading and writing as communication acts. They grasped the functional aspect before they had the actual reading competence. It is remarkable that children in grade one give fewer answers of this kind in their descriptions of reading. Reading competence described as a demand from »others» dominates on the other hand, among the answers from the children who have not yet started school. They practically disappear in grade one.

THE FORM OF READING

We introduce the descriptions of the reading act by presenting results about children's terminological difficulties concerning the reading instruction register.

Children's understanding of the meaning of the reading terms indicate difficulties to isolate and relate the concepts letter, name, alphabet, number, word and sentence. Names are mixed with letters and are not identified as special words. Letters are numbers and vice verca. The alphabet contains both letters and numbers. Counting and reading are defined as undifferentiated symbolical activities.

Another way of introducing children's knowledge of the reading act is by analyzing and describing their explanations of the relation between pictures and text. Children's preferences for text information are verbalized in three different ways. The first suggests that pictures are made unambigous by the use of text information. The second implies that text information directly tells you what people say, think and act. Text information is also superior to information given by pictures because of its greater importance and usefulness in our society. The child expresses its preference for pictures by saying that pictures are more real and easier to interpret than text information.

The content of the *reading process* is described in four main categories A,B,C and D.

A. Context related process of reading

The child describes the reading process as focussed on »things outside or accompanying» the text. The precise meaning of the term »context» within this category refers litterally to the translation of »con textus» which means something »following the text». The contextcategory consist of five subcategories.

A1. The act of reading is described as an external procedure identified by its behavioural characteristics

This conception of reading describes the reader as a person talking, sitting, holding a book, looking at and turning over pages. Texts are presented as objects for these activities but the content of the reading act is not mentioned.

A2. Reading a text presupposes or is facilitated by some relationship to the author

The child suggests that the text must be complemented by some knowledge of the author himself or by some magical effect induced by a close personal relationship (we know each other and are able to understand our written messages as a consequence of this friendship). The usefulness and convention of written language is overshadowed by the child's preference for direct communicative situations in which reading is unnecessary/unpractical and talking essential.

A3. The child conceptualizes reading as a haphazardous »bingo process»

This conception is a pseudotechnical conception of reading and implies the writing of a great number of letters or letter-like constructions that suddenly and by chance »become something» according to external judgements. This conception is very similar to a simple trial-and-error one but with the important distinction that failure and sucess cannot be identified by the child.

A4. The child describes the reading process as identical to an interpretation of pictures

Interpretations and story telling inspired by pictures is identical to the reading act. Sometimes the child totally disregards the text as a vital aspect of reading.

A5. The child describes reading as identical to the reproduction from memory of a story previously read (told)

The child describes the reading act as remembering of texts (a story previously told). This conception is often linked to the interpretation of pictures where the pictures serve as concrete halting-places in a long memory- chain. There is a notion of the importance of the language form. The reproduction is not considered perfect by the child until it is in total agreement with the original version.

Those five contextual conceptions of reading describe the child's fundamental difficulty in understanding that reading depends on texts.

B. Textual conceptions of the reading process

Conceptions previously presented in category A did not contain descriptions of reading as a text-dependent act. Category B describes children's conceptions of various textual techniques. These techniques indicate different ways of apprehending the construction of the text.

Children present two principally different ways of describing the textual construction. They focus on either the visual or the phonetic caracteristics of a text. The first is B1: *Focus on the graphic construction of texts* and the other is B2: *Focus on the phonetic construction of texts.* Each of these two textual focuses contain three different strategies called (a) *Serial,* (b) *Integrative* and (c) *Matching* strategies.

a. The child describes the *serial strategy* as »a process following graphic or phonetic symbols by a step-by-step procedure in the text».

b. The child describes the *integrative strategy* as »a process of putting graphic or phonetic symbols together in a text».

c. The child describes the *matching strategy* as »a process of scanning external (text information) against internally stored letter/word pictures or sound pictures».

To sum up the category we can present the following 3 x 2 table

	Graphic focus of text	Phonetic focus of text
Serial strategy	B1.a.	B2.a.
Integrative strategy	B1.b.	B2.b.
Matching strategy	B1.c.	B2.c.

If we compare those 6 conceptions of reading with how our writing system is constructed we can describe them as possible but not necessarily true ways (in accordance with the alphabetical construction) of performing the reading act.

C. The child describes the reading process as a mental act aiming at content reflection of a text

A shorter way of describing this conception is the expression »interactive conception of the reading process». The relation between reader and text is described as reciprocal. The text presupposes the reader and vice verca. The two main characteristics of this conception is the identification of content in texts and the active reflection upon this content.

D. The child describes the reading act by references to the »reading body» that does the reading

The child indicates that the reading process contains components of visible movements or spoken language. The child suggests the necessity to talk aloud or to move the mouth. The category also contains descriptions of how children conceptualize their development when learning to read. The internalization of reading into a mental act begins in bodily movements which serve as a transition form to true intellectual »brain reading».

Besides categorization of verbal statements the preschool study contains an observation of children's reading behaviour. Those observations were carried out when the child was reading or was trying to read different texts presented during the interview-sessions. By listening to the tape recordings and using other behavioural cues we made a categorization in the same system of categories already presented. This new categorization of reading behaviour did not produce any new categories in our system describing the reading process.

Describing conceptions of reading in grade one resulted, on the other hand, in an expansion of the presented categories of description. Two new categories emerged in the analysis of the follow-up data.

E. The child describes the analysis of text and text-segments into smaller units

We may call this conception of the reading process an »analytical reading approach». The description contains explanations of how to analyze bigger units of written language (words) into smaller ones (letters, sounds). Within the textual category previously presented we find an integrative strategy which is detrimental to this analytical approach.

F. The child describes the reading process by regarding reading as a prerequisite for spoken language

The child conceives of written language as a criterion for describing spoken language. Written language is the ultimate criterion to describe spoken language according to the children. The high prestige of written language, influences the children's attitude to spoken language in a magical way and written language is considered a prerequisite for spoken language.

Among the younger children (from 3 years of age) we get answers suggesting that speech is a central part of the reading process. Those children place spoken language in the same category as reading. Reading is the same as telling a story (context category). In category D (bodily reading) speech equals or precedes reading. The following statement sums up the development of the child's conceptions of the relation between spoken language and reading: Preschoolers equals or see spoken language as a precursor to reading while the school-child think of reading as preceding spoken language.

42% of the preschool children give answers categorized as context-related. Those answers are reduced radically in grade one. Textual answers in the preschool are found in two thirds of the interview records and in practically all interviews in grade one. One fifth of the preschoolers describe the reading process in interactive terms while only one child makes the same description in grade one. The main categories collapse in grade one and every child (exept two) describes the reading process in a textual manner. The graphic integrative strategies increase from one fifth of the answers in preschool to two fifths in grade one.

In actual reading behavior (observed during actual reading or reading trials) preschool children demonstrate greater awareness (related to a presented definition of reading) of written language than in their verbal descriptions.

Both verbal descriptions and actual reading behavior are unidimensional regarding textual focus (graphic and phonetic) in preschool. This is not the case in grade one where a child can use parallel graphic and phonetic descriptions of the reading process.

THE ESSENCE OF READING

The empirical results of the functional and the formal aspects of reading are integrated into the essential question: »What is reading?» This essence of reading verbalized by children and integrated empirically presupposes two things. Essence refers to some kind of definition and thereby valuation of conceptions of reading. This criterion used on children also links conceptions of reading to person.

When we evaluate conceptions we change from a second-order perspective to a first-order perspective. This change indicates new kinds of distinctions in the empirical material.

The criterion of the essence of reading is linked in the following ways to the above categories of describing the two reading aspects:

The functional aspect of reading: Don't-know answers plus category A1 (naming reading media) indicate no expression of usefulness of reading. The child may also be unable to express anything related to the reading funcion. In category A1 the function is not developed any further than to identifying different kinds of texts that can be read. Category A1 lacks the addendum »in order to». The quantitatively biggest category that demonstrates the child's unawareness of the reading function is category B (reading competence as a demand). The child has conceptualized the reading function but this function is not related to any intrinsic personal use. Genuine and personal use is overshadowed by demands from people and institutions surrounding the child. Those three types of answers taken together constitute our definition of being unaware of the reading function. The other categories of the function aspect taken together constitute our definition of being aware of the reading function.

The formal aspect of reading: Categories A,B and C in the formal aspect of reading are dealt with in a hierarchical manner. Context-related answers, textual and interactive answers are different steps towards an insight into the formal aspects of reading. Don't-know answers together with contextual answers are regarded as conceptions demonstraing a child's unawareness of the reading-process. Descriptions of the reading process based on »things outside» the text disregard the basis of a textual system. The textual and interactive category taken together is our definition of being aware of the form of written language.

Children aware of both the functional and structural aspect of reading are defined as being »aware of written language» (the »what» of reading). Children unaware of one or both aspects are defined as being »unaware of written language».

53 of the 61 preschool children were interviewed and tested after one year (at the end of grade one). The grade one children were placed in two groups after a strict application of the test norms of the reading tests. Stanine values less than or equal to 3 were regarded as an indication of poor reading performance. Stanine values greater than 3 were labeled good reading performance.

By this criterion we identified 28 poor and 16 good readers in grade one. Nine of the 53 children in the follow-up study were judged as fluent or practically fluent readers in preschool and were omitted in the analysis.

The following table shows how preschoolers' conceptions of reading (defined as awareness and unawareness of written language) predict their reading performance (defined as results on standardized reading tests) in grade one.

		Observed reading performance in grade 1		
		Poor readers	Good readers	Sum
Prediction from conceptions of reading in pre-school	Predicted good readers (children aware of written language)	6	15	21
	Predicted poor readers (children unaware of written language)	22	1	23
	Sum	28	16	44

In predicting the reading performance of 44 preschool children from their awareness of the written language (function and form taken together) the prognosis is correct in 37 cases. The greatest power of the prognosis is to predict poor reading skill. Poor reading performance in grade one is predicted in 23 cases and observed by testing in 22 cases.

SUMMARY OF RESULTS AND DIDACTICAL CONCLUSIONS

Our results demonstrate that preschoolers (both readers and non-readers) conceptualize reading in many different ways. We find very few children unable to present answers to our questions about reading. Our main conclusion is that children are interested in and think a great deal about reading well before they have started school

and acquired some reading competence. Those early conceptions (from about the age of 2-3 year) of reading represent one way of describing the first steps towards an actual reading competence. Comparing conceptions of reading internationally we find that Swedish preschoolers give much the same answers as preschoolers one or two years younger in other countries. Such comparisons indicate that the societal organization of where and when to start reading instruction and the accompanying »common sense conceptions» of reading are implemented in the child »regardless of age».

Starting school is a very important event in a child's life. It's closely knitted to learning to read and to being considered a »grown-up» child. Learning to read and learning to learn is much the same thing in the perspective of a child. The two activities are mixed and mark the importance of how to organise reading instruction for beginners.

By using the above presented criteria for the term awareness of written language we claim that preschool children *aware of written language* have, on the average, greater chances to perform better when they get their first reading instruction than children *unaware of written language.*

The main didactical question is how to facilitate children's awareness of written language. In other words we try to answer the question of how to integrate the child's spontaneous notions of reading with the corresponding scientific concepts. We use Vygotsky's thesis about the relation between spontaneous and scientific concepts to demonstrate how this might be done. The development of the thinking processes can be described as a simultaneous and complementary process where spontaneous concepts describe a movement from the empirical and concrete to the conscious and conditional and the scientific concepts describing the opposite movement from awareness and conditionality to concreteness and personal experience.

The child's spontaneous concepts must be one point of departure for educational practice. The concept »zone of proximal development» describes the developmental potential of the child and is formed by the span between the spontaneous concepts of the child and what the child can achieve sucessfully by maximal help from adults (Vygotsky, 1982).

A guideline in early reading instruction is to recognize that understanding the process of reading and its usefulness is relevant for the child well before the child starts school and learns how to acquire knowledge by reading. All adults must be ready to answer children's questions about reading. This passive guidance of the child should be completed with a milieu where adults take an active part in the child's education.

One major way of achieving greater awareness of written language is to use *metacognitive conversations* before starting the more structured instructions of learning to read. These conversations have to be grounded on a deep understanding of the conceptions held by children about their surrounding milieu of written language. The

knowledge of children's conceptions of reading together with a deep insight in the essence of written language may suggest methods for the guidance of children when they start learning to read. Cognitive confusion and emotional stress might be avoided if teachers and other adults considered children's conceptions of reading as equally relevant as their own conceptions.

Our goal is to foster the child to acquire a genuine comprehension of reading and writing as cultural activities aiming at a transmission of messages in a certain way between people in time and space. This might in turn help the child to a kind of reading (and in a broader perspective learning) focussed on meaning and comprehension, a kind of reading that, to quote Vygotsky is »relevant for life».

REFERENSER

Ahlberg, A. Hur ser barn på läsning? 60-poängsuppsats i pedagogik, Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1981.

Alexandersson, C. Amadeo Giorgi's empirical phenomenology. *Report from the Department of Education, University of Göteborg,* 1981:03.

Allard, B., Sundblad, B. *Handbok om läsning.* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1982.

Andreasson, E. m fl. Barns tankar om skolstarten. Specialarbete i pedagogik, Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1983.

Andersson, S. Analytisk metod. Ur G. Ejeman & M. Larsson. (red), *Svenskämnet i skolan.* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1982, sid 264-271.

Ashton-Warner, S. *Teacher.* London: Virago, 1980.

Barnes, D. *Kommunikation och inlärning.* Stockholm: Wahlström och Widstrand, 1978.

Barns behov av vuxnas samarbete. Stockholm: Förskola-skola-kommittéen och Liber Utbildningsförlaget, 1983.

Bartlett, F.C. *Remembering: a study in experimental and social psychology.* Cambridge, England: Cambridge University Press, 1932.

Berg, L-E. *Människans födelse.* Göteborg: Korpen, 1976.

Bergenprosjektet - Et nordisk forskningssamarbeid om lærerproblemer hos barn. II. Etter et år på skolen. *Nordisk utredningsserie* B 1979:13.

Bettelheim, B., Zelan, K. *On learning to read.* New York: Vintage Books, 1982.

Björnsson, C.H. *Skrivförmågan förr och nu.* Stockholm: Pedagogiskt centrum i Stockholm, 1977.

Bowey, J., Tunmer, W., Pratt, C. Development of children's understanding of the metalinguistic term word. *Journal of Educational Psychology,* 1984, *76, no 3,* pp 500-512.

Bruner, J.S., Olver, R., Greenfield, P.M. *Studies in cognitive growth.* New York: J. Wiley & Sons, Inc, 1967.

Bruner, J.S. *På väg mot en undervisningsteori.* Lund: Gleerups, 1974.

Byttner, E., Naeslund, J. Syntetisk metod. Ur G. Ejeman & M. Larsson. (red), *Svenskämnet i skolan.* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1982, sid 258-264.

Chall, J.S. *Learning to read. The great debate.* New York: McGraw-Hill, 1967.

Clark, M. *Young fluent readers.* London: Heinemann, 1976.

Cleave, S., Jowett, S., Bate, M. *And so to school. A study of continuity from preschool to infant school.* Windsor, Berks.: NFER-Nelson Publishing Company Ltd, 1982.

Dahlgren, G., Olsson, L-E. Läsning ur barnperspektiv. Bidrag till Nordiska Föreningens för Pedagogisk Forskning konferens i Göteborg, 23-26 oktober, 1980.

Dahlgren, G., Olsson, L-E. Barns tankar om läsning. *Ur Hälsan i skolan 16-17/Svenska i skolan 12.* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1982, sid 30-34.

Dahlgren, G., Olsson, L-E. Läsning ur förskolebarnets och lågstadiebarnets perspektiv. Ur Förskola-skola-kommitténs antologi, *Barns behov av vuxnas samarbete.* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1983, sid 65-73.

Day, K., Day, H.D., Spicola, R., Griffen, M. The Development of orthographic linguistic awareness in kindergarten children and the relationship of this awareness to later reading achievement. *Reading Psychology,* 1981, *2, no 2,* pp 76-87.

Denny, T.P., Weintraub, S. Exploring first grader's concepts of reading. *The Reading Teacher,* 1963, *Vol 16,* pp 363-365.

Denny, T.P., Weintraub, S. First-graders' responses to three Questions about reading. *The Elementary School Journal,* 1966, *66,* pp 441-448.

Dir 1980:84. Direktiv till utredningen om samverkan mellan förskola och skola.

Dir 1981:39, UbU 1980/81:10, rskr 1980/81:143) Tilläggsdirektiv till kommittén (U 1981:01) om utredning om samverkan mellan förskola och skola.

Doman, G. *Hur man lär små (från 2 år!) barn att läsa utan att egentligen anstränga sig.* Klippan: EFS-förlaget, 1965.

Donaldson, M. *Hur barn tänker*. Lund: Liber Läromedel, 1980.

Downing, J. How children think about reading. *Reading Teacher,* 1969, *23,* pp 217-230.

Downing, J. Children's concepts of language in learning to read. *Educational Research,* 1970, *12,* pp 106-112.

Downing, J. How children develop concepts of language. In C. Braun (ed) *Language, Reading and the communication process.* Newark, Del.: IRA, 1971a.

Downing, J., Thackray, D.V. *Reading Readiness.* London: Unibooks, 1971b.

Downing, J. The reading instruction register. *Language Arts,* 1976, *53, no 7,* pp 762-780.

Downing, J. *Reading and reasoning.* Edinburgh: Chambers and New York: Springer, 1979.

Downing, J., Leong, C.K. *The psychology of reading.* New York: MacMillan, 1982.

Edfeldt, Å.W. *Silent speech and silent reading.* Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis, 1959.

Edfeldt, Å.W. Reading instruction in the light of cognitive psychology. *Research Bulletins from the Institute of Education, University of Stockholm,* vol IV:3, 1976.

Edfeldt, Å.W. *Läsprocessen. Grundbok om läsforskning.* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1982.

Ehri, L.E. Linguistic insight. Threshold of reading acquisition. In T.G. Waller & G.E. MacKinnon (red), *Reading Research: Advances in Theory and Research.* New York: *vol I,* AP, 1979.

Engeström, Y. The Concept of activity and its educational implications in cognitive psychology and genetic epistemology: a conceptual critique. Bidrag till Nordiska Föreningens för Pedagogisk Forskning konferens i Köpenhamn, 20- 23 oktober, 1982.

Ericson, B. *Lässvårigheter och emotionell störning.* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 1980a.

Ericson, B. Nybörjares synpunkter på läsning. *Läsning,* 1980b, *1,* sid 2-5.

Flavell, J.H. *The developmental psychology of Jean Piaget.* Princeton, New Jersey: D. van Nostrand Company Inc, 1968.

Flesch, R. *Why Johnny can't read - and what you can do about it.* New York: Harper & Row, 1955.

Francis, H. Children's experience of reading and notions of units in language. *British Journal of Educational Psychology,* 1973, *vol 43 pt 1,* pp 17-23.

Francis, H. *Language in childhood.* London: Paul Elek, 1975.

Francis, H. Children's strategies in learning to read. *British Journal of Educational Psychology,* 1977, *vol 47 pt 2,* pp 117-125.

Francis, H. *Learning to read.* London: George Allen & Unwin, 1982.

Francis, H. Children's knowledge of orthography in learning to read. *British Journal of Educational Psychology,* 1984, *54,* pp 8-23.

Fransson, A. *Att rädas prov och att vilja veta.* Studier av samspelet mellan ängslighet, motivation och inlärning. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1978.

Freinet, C. *För folkets skola.* En praktisk vägledning för den allmänna skolans materiella, tekniska och pedagogiska organisation. Stockholm: W&W, 1976.

Giorgi, A. An application of phenomenological method in psychology. In A. Giorgi, C. Fischer & E. Murray (eds). *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology: vol II.* Duquesne University Press. Pittsburgh, 1975, pp 82-104.

Gjessing, H.J. *Lese- og skrivevansker. Dyslexi.* Oslo: Universitetsforlaget, 1977.

Grogarn, M. *Dålig läsning.* Lund: Liber Läromedel, 1979.

Grundin, H. *Läs- och skrivförmågans utveckling genom skolåren.* Stockholm: Liber Läromedel, 1975.

Grundin, H. *Läs- och skrivfärdigheter hos vuxna.* Stockholm: Liber Läromedel, 1977.

Gustafsson, B., Stigebrandt, E., Ljungvall, R. *Den dolda läroplanen.* En bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget, 1981.

Hakes, D.T. *The development of metalinguistic abilities in children.* Berlin: Springer-Verlag, 1980.

Halliday, M.A.K. *Learning how to mean.* London: Arnold, 1975.

Hansson, G. *Läsning och litteratur.* Svensk skola i internationell belysning II. Uppsala: Almqvist & Wiksell, 1975.

Harste, J.C. On language learning. Paper presented at the annual meeting of the International Reading Association, St. Louis, May 6, 1980.

Harzem, P., Lee, I., Miles, T.R. The effects of pictures on learning to read. *British Journal of Educational Psychology,* 1976, *46,* pp 318-322.

Heidegger, M. *Varat och tiden.* Del 1. Lund: Doxa, 1981.

Hjelmquist, E., Strömqvist, S. *Språkets psykologi.* Stockholm: AWE/Gebers, 1983.

Hougaard, R. *Læseundervisning i de förste skoleår.* København: Nordisk forlag a.s., 1978.

Huey, E.B. *The psychology and pedagogy of reading.* Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press, 1968.

Hughes, M., Grieve, R. On asking children bizarre questions. *First Language,* 1980, *1,* pp 149-160.

Hundeide, K. *Piaget i kritisk lys.* Trondhjem: J.W. Cappelens Forlag a-s, 1977.

Huttenlocher, J. Children's language. Wordphrase relationship. *Science 143,* 1964, pp 264-265.

Hydén, L.C.(ed) *Lev S. Vygotskij. Psykologi och dialektik.* Stockholm: P.A. Norstedts & Söners förlag, 1981.

Johansson, E. Den kyrkliga lästraditionen i Sverige - en konturteckning. Ur M. Jokipii & I. Nummela (red). *Ur nordisk kulturhistoria. Läskunnighet och folkbildning före folkskoleväsendet.* Jyväskylä: Studia Historica Jyväkyläensia 22,3, 1981.

Johansson, J-E., Österberg, E. Förskolans pedagogik - historik, dagsläge och plats i lärarutbildningen. Bidrag till UHÄ's symposium om fackdidaktisk forskning, Marstrand, 24-26 oktober, 1984.

Johns, J.L., Johns, A.L. How do children in the elementary school view the reading process? *The Michigan Reading Journal,* 1971, *5,* pp 44-53.

Johns, J.L. Children's concepts of reading and their reading achievement. *Journal of Reading Behaviour,* 1972a, *vol 4,* pp 56-57.

Johns, J.L. Children's perceptions of reading and their reading achievement. *Journal of the Association for the Study of Perception,* 1972b, *7,* pp 18-20.

Johns, J.L. Concepts of reading among good and poor readers. *Education,* 1974, *vol 95,* pp 58-60.

Johns, J.L., Ellis, D.W. Reading. Children tell it like it is. *Reading World,* 1976, *Vol 16,* pp 115-128.

Johns, J.L. Is reading sensible for children? *The California Reader,* 1980, *Vol 13,* pp 9-13.

Karpova, S.N. Awareness of the word composition of speech in the pre-school child. *Voporsy Psikholgii 4,* 1955, pp 43-55.

Kranich, E.M. Grundlagen des Schreib-Lese-Unterrichts, In E. Dühnfort & E.M. Kranich (red). *Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen. Menchenkunde und Erziehung 27. Verlag freies Geistesleben, 1971.*

Larsson, S. Studier i lärares omvärldsuppfattning: Ett försök till integration. *Rapport från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet,* 1982:15.

Larsson, S. Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi. *Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.* 1983.

LeCompte, M.D., Goetz, J.P. Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research,* 1982, *52, no 1,* pp 31-60.

Leimar, U. *Läsning på talets grund.* Lund: Gleerups, 1974.

Lindell, E. Kommentarer till debatten om läsförmågan och analfabetismen. *Kritisk utbildningstidskrift (KRUT 18),* 1981, *18,* sid 55-58.

Lundberg, I. Aspects of linguistic awareness related to reading. In A. Sinclair, R.J. Jarvella & W.J.M. Levelt (eds). *The childs conception of language.* Berlin: Springer-Verlag, 1978, pp 83-96.

Lundberg, I., Tornéus, M. Nonreader's awareness of the basic relationship between spoken and written words. *Journal of Experimental Child Psychology,* 1978, *25,* pp 404-412.

Lundberg, I., Olofsson, Å., Wall, S. Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology,* 1980, *21,* pp 159-173.

Lundberg, I. *Läsprocessen i ljuset av aktuell forskning.* Stockholm: Skolöverstyrelsen/Norstedts, 1982.

Lundberg, I. *Läs och skrivsvårigheter i ljuset av aktuell forskning.* Stockholm: Skolöverstyrelsen/Norstedts, 1983.

Lundberg, I. *Språk och läsning.* Stockholm: Liber Förlag, 1984.

Luria, A.R. *The Making of mind.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979.

Malmquist, E. *Läsundervisning i grundskolan.* Lund: Liber Läromedel, 1973.

Malmquist, E. *Att förebygga och behandla läs- och skrivsvårigheter.* Lund: Liber Läromedel, 1974.

Marcel, T. Prerequisites for a more applicable psychology of reading. In M.M. Gruneberg, P.E. Morris & R.N. Sykes (eds). *Practical aspects of memory.* London: Academic Press Inc, 1978.

Marton, F., Dahlgren, L.O., Svensson, L., Säljö, R. *Inlärning och omvärldsuppfattning.* Stockholm: AWE/Gebers, 1977.

Marton, F. Describing conceptions of the world around us. *Reports from the Institute of Education, University of Göteborg,* no 66, 1978.

Marton, F. Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science,* 1981, *10,* pp 177-200.

Marton, F. Towards a phenomenography of learning. I. Integrating experiential aspects. *Reports from the Department of Education, University of Göteborg.* 1982:06, (a).

Marton, F., Svensson, L. Towards a phenomenography of learning. II. A relational view of study skill. *Reports from the Department of Education, University of Göteborg.* 1982:07.

Marton, F. Towards a phenomenography of learning. III. Experience and conceptualisation. *Reports from the Department of Education, University of Göteborg*. 1982:08, (b).

Marton, F. Från utbildningsmetodisk till fackdidaktisk forskning. Försök till innehållslig bestämning av ett kunskapsområde. Diskussionsunderlag för konferens om utbildningsmetodisk forskning anordnad av Linköpings universitet 1983-05-24--25.

Mason, J.M. When do children begin to read. An exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly,* 1980, *no 2,* pp 203-227.

Mason, J.M. Prereading. A developmental perspective. *Report from the Center for the Study of Reading. University of Illinois at Urbana-Champaign,* 1981, *198.*

Mattingly, I.G. Reading. The linguistic process and linguistic awareness. In J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (red). *Language by ear and by eye. The relationships between speech and reading.* Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1972.

Palincsar, A.M., Brown, A.L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction,* 1984, *Vol 1 (2),* pp 117-175.

Persson, U.B., Malmquist, E. Vad är läsning? Nybörjares synpunkter på läsning. *Läsning,* 1979, *1,* sid 3-5.

Piaget, J. *Le langage et la pensée chez l'enfant.* Libraire Felix Alcan, 1923.

Piaget, J. *Le judgement et le raisonnement chez l'enfant.* Libraire Felix Alcan, 1924.

Piaget, J. *La représentation du monde chez l'enfant.* Libraire Felix Alcan, 1926.

Piaget, J. *Comments on Vygotsky's critical remarks concerning 'The language and thought of the child' and 'Judgement and reasoning in the child'.* Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press, 1962.

Piaget, J. *Språk och tanke hos barnet.* Lund: CWK Gleerup, 1973.

Piaget, J. *The child's conception of the world.* London: Paladin, 1977a.

Piaget, J. *The Grasp of consciousness.* London: Routledge & Kegan Paul, 1977b.

Piaget, J. *Success and understanding.* London: Routledge & Kegan Paul, 1978.

Platon. *Skrifter.* (I svensk tolkning av Claes Lindskog). Stockholm: 1921.

Pramling, I. *The child's conception of learning.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1983.

Proposition 1975/76:39 Skolans inre arbete. Stockholm.

Purkey, W.W. *Self concept and school achievement.* New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1970.

Raundalen, M., Raundalen, T. *Barnens vardag.* Lund: AWE/Gebers, 1979.

Reid, J.F. An investigation of thirteen beginners in reading. *Acta Psychologica,* 1958, *vol 14,* pp 295-313.

Reid, J.F. Learning to think about reading. *Educational Research,* 1966, *9,* pp 56-62.

Roberts, T. Piagetian theory and the teaching of reading. *Educational Research,* 1984, *26,* 2, pp 77-81.

Rommetveit, R. Om logisk form, språkleg formidla innhald, bodskapsstrukturen i kommunikasjon mellom vaksne og born. *Norsk Pedagogisk Tidskrift,* 1977, *no 2,* sid 69-77.

Saxe, G.B., Posner, J. The Development of Numerical Cognition: Cross-Cultural Perspectives. In H.P. Ginsburg (ed). *The development of mathematical thinking,* New York: Academic Press, 1983.

Skolöverstyrelsens handledningar. *Basfärdigheter i Svenska.* Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1975.

SOU 1982:29 KOMVUX. Stockholm.

Sundblad, B., Dominković, K., Allard, B. *En bok om läsutveckling.* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1983.

Svensson, L., Theman, J. The relation between categories of description and on interview protocol in a case of phenomenographic research. *Reports from the Department of Education, University of Göteborg,* 1983:02.

Svensson, L. Three approaches to descriptive research. Paper presented at the symposium on qualitative research in psychology, Perugia, Italy, August 8-12, 1983.

Svensson, L. Människobilden i INOM-gruppens forskning: Den lärande människan. *Rapport från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet,* 1984:03.

Säljö, R. *Learning and understanding.* A study of differences in constructing meaning from a text. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1982.

Söderbergh, R. *Reading in early childhood.* A linguistic study of a preeschool child's gradual acquisition of reading ability. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1977.

Söderbergh, R. Tidigt läsande barn - vad kan vi lära av dem? *Hälsan i skolan* 16-17 och *Svenska i skolan* 12, 1982, sid 51-62.

Taube, K. Läsprocessen och självuppfattningen. *Hälsan i skolan* 16-17 och *Svenska i skolan* 12, 1982, sid 39-44.

Thavenius, J. *Modersmål och fadersarv.* Svenskämnets traditioner i historien och nuet. Stockholm: Symposium bokförlag, 1981.

Tornéus, M. *Rim eller reson. Språklig medvetenhet och läsning.* Umeå: Akademisk avhandling, Psykologiska institutionen, Umeå universitet, 1983.

Vernon, M.D. *Backwardness in reading.* London: Cambridge University Press, 1957.

Vygotsky, L.S. *Thought and language.* Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1962. (Redigerad översättning från ryskt original från 1934)

Vygotsky, L.S. *Mind in society.* The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979.

Vygotsky, L.S. *Tænkning og sprog I og II.* København: Mezhdunarodnaja Kniga og Hans Reitzels Forlag A/S, 1982. (De två böckerna direktöversatta från rysk utgåva 1956. Verket gavs ursprungligen ut 1934)

Weintraub, S., Denny, T.P. What do beginning first graders say about reading? *Childhood Education,* 1965, *41,* pp 326-327.

Wertsch, J.V. From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development,* 1979, *22(I),* pp 1-22.

Witting, M. Den psykolingvistiska metoden. Ur G. Ejeman & M. Larsson. (red), *Svenskämnet i skolan.* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1982, sid 285-294.

Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 1976, *17,* pp 89-100.

Ågren, M. Vad fick vi veta om svenskarnas läs- och skrivförmåga under 70- talet? Ur *Läs- och skrivundervisningen i grundskolan.* Rapport från en konferens, anordnad av Skolöverstyrelsen, 1980-02-14--15 i Södertälje. Stockholm: Sö, FOU-byrån, 1980.

Appendix A Uppsatser på temat »läsning»

Förteckning över studerandeuppsatser på temat »läsning» som gjorts inom grundutbildningen vid Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet.

Adenmark, P., Gustafsson, A-K., Bengtsson, I., Ljungberg, A-C., Jacobsson, E- L., Sjölander, L., Svedberg, G. Förskolebarns uppfattning om och utveckling mot läsning. 1979.

Ahlberg, A., Andersson, M., Beckman, I., Englund, B., Klingener, G., Kristiansson, A., Stenklef, G., Torell, M. Läsning: Förskolebarns syn på läsning, läsinlärning och läsförmåga. 1980.

Andersson, G., Hjerpe, B., Jansson, I., Nilsson, L-E. Hur lär sig barn läsa? 1979.

Andersson, G., Hjerpe, B., Hultman, A., Jansson, I., Längsjö, E. Barns föreställningar om läsning. 1980.

Bengtsson, K., Isidorsson, B-M., Rydler, I., Sandell, M. Läskunniga nybörjare. 1981.

Borkman, U., Erlandsson, K., Falkman, M., Fredriksson, L., L'pez, I., Lund, K., Westman, E. Varför lär man sig läsa? 1979.

Boström-Ask, A., Gustafsson, B., Norlin, E., Ringqvist, H., Ståhl, M., Thorlin, G-B. Barnets läsning sett ur vuxenperspektiv. 1981.

Johnson, M., Merkander, B., Persson, S-O., Skoglund, L., Svanberg, B. Varför vill somliga elever i åk 4 inte läsa? 1980.

Olandersson, M., Peterson, V., Taponen, M. Finns det några skillnader i barns uppfattning om varför det är bra att kunna läsa? Jämförelse mellan två läsinlärningsmetoder. 1980.

Appendix B Förteckning över intervjufrågor

Förteckning över de frågor och variationer på frågeställningar som ställts till förskole- och skolbarnen. Frågorna får ses som exempel på formuleringar. Under intervjuerna har vi anpassat frågorna till barnen och intervjusituationen.

Förskoleintervjun

Är det bra att kunna läsa?
Varför är det bra att kunna läsa?
På vad sätt tycker du det är bra?
Vad kan man göra om man kan läsa?
Varför skall man kunna läsa?
Varför håller man på med sånt (läsning) egentligen?
Vad ska man ha det till?
Finns det nån gång när man/du har användning av att kunna läsa?
Varför vill du lära dig läsa?

Kan du läsa?
Kan några av de andra barnen i gruppen läsa?
Hur gör du/man när du/man läser?
Hur tror du jag gör när jag läser det som står här?
Hur gjorde jag/du nu när jag/du läste? (efter att vi läst ett stycke)
Var läser man?
Hur kan du veta att du läser?

Hur gör du/man när du/man lär dig/sig läsa?
Hur har du lärt dig läsa?
Vad är läsning?

När lär man sig läsa?
När tycker du att man ska lära barn läsa?

Hur skulle du göra för att mormor/farmor (annan anförvant) skulle få reda på en skojig sak som har hänt här på lekis (dagis)?
Vad är det för skillnad mellan en bild på en katt och ordet katt (i samband med att vi lägger ett bokstavspussel)?
Vad är det för skillnad på bild och text?
Vad är bäst? Titta på bilder eller höra på en saga?
Hur skulle det vara om ingen på hela jorden kunde läsa?
Vad skulle hända om ingen i hela världen kunde läsa?

Hur har alfabetet kommit till?
Var kommer bokstäver ifrån?
Kan bokstäver ta slut?
Vad skulle hända om alla bokstäver tar slut?
Hur har läsning och skrivning kommit till?

Skolintervjun

Är det bra att kunna läsa?
Varför är det bra att kunna läsa? (denna fråga varierades på samma sätt som i förskoleintervjun)
Vad använder man läsning till?
Har du någon gång (i någon situation) tänkt att nu måste jag kunna läsa? Berätta!
Om ett litet barn (t ex från förskolan) skulle säga till dig att det inte ville lära sig läsa, vad skulle du säga till barnet?

Hur gör man/du när man/du läser?
Hur tycker du att du läser?
Berätta för mig hur du skulle förklara för ett litet barn hur det går till när man läser.
Känner du någon som du tycker läser bra? Hur läser hon/han?
Vad är läsning?

Hur lärde du dig läsa?
Hur gjorde du när du lärde dig läsa?
Om ett litet barn skulle lära sig läsa och du skulle »undervisa» det, hur skulle du då bära dig åt? Hur skulle du förklara det för barnet?

När tycker du att man skall lära sig läsa?

Tycker du att det är roligt att läsa?
Vad är roligast/tråkigast att läsa?
Vad läste du sist?
Hur många böcker tror du att du har läst?

Är det någon skillnad mellan att läsa och skriva?
Är det någon skillnad mellan bilder och texter?
Vad skulle hända om ingen i hela världen kunde läsa? Hur skulle det vara då?

Appendix C Reliabilitetssammanställning

Sammanställning av interbedömarreliabilitet på frågan »Varför skall man kunna läsa?. Överensstämmelsen är beräknad på barnets först avgivna motiv.

	Bedömning 1	Bedömning 2 (medbedömare)	Antal träffar	
Läsning av olika slags texter som möjlighet	4	2	2	50%
Läsinnehållet som möjlighet	26	28	26	100%
Läsning ger upplevelser	7	4	4	57%
Läsning ger information	8	12	7	88%
Läsning ger kunskap	3	4	2	67%
Läsning kan användas som kommunikations-medel	8	8	7	88%
Läskompetensen som möjlighet	16	15	13	81%
Oberoende av andras läskompetens	1	2	1	100%
Bra i skolan	10	11	10	100%
Bra som vuxen	5	2	2	40%

Fortsättn på tabell.

	Bedömning 1	Bedömning 2 (medbedömare)	Antal träffar	
Läskompetensen som krav	14	15	12	86%
Andra skall slippa	6	5	5	83%
Annars blir man retad	1	1	1	100%
Krav från skolan	5	6	5	100%
Krav från vuxenlivet	2	3	1	50%
Vet inte	1	1	1	100%

Sammanställning av interbedömarreliabilitet på frågan »Hur gör man/du när man/du läser?». Kategoriseringarna gäller verbala utsagor.

	Bedömning 1	Bedömning 2 (medbedömare)	Antal träffar	
Kontextrelaterad läsprocess	26	22	20	77%
Textuellt-teknisk läsprocess	40	44	37	93%
Grafisk seriell teknik	9	12	7	78%
Fonetisk seriell teknik	3	7	3	100%
Grafisk integrativ teknik	12	8	8	75%
Fonetisk integrativ teknik	4	5	3	75%
Grafisk matchingsteknik	12	15	8	75%
Fonetisk matchningsteknik	2	1	1	50%
Interaktiv läsprocess	12	12	8	75%
Motorisk-kroppslig läsprocess	6	6	5	83%
Vet inte	3	3	2	67%

TABELLFÖRTECKNING

INDEX

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 5096, S-402 22 Göteborg, Sweden.

1. *Karl-Gustaf Stukát:* Lekskolans inverkan på barns utveckling. Stockholm 1966. Pp. 148.
2. *Urban Dahllöf:* Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Stockholm 1967. Pp. 306.
3. *Erik Wallin:* Spelling. Factorial and experimental studies. Stockholm 1967. Pp. 180.
4. *Bengt-Erik Andersson:* Studies in adolescent behavior. Project Yg. Youth in Göteborg. Stockholm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton:* Structural dynamics of learning. Stockholm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson:* Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Stockholm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby:* Child rearing and the development of moral structure. Stockholm 1971. Pp. 207.
8. *Ulf P. Lundgren:* Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Stockholm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin:* Comparative studies in foreign-language teaching. Stockholm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg:* Primary education and national development. Stockholm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren:* Kreativ utveckling. Stockholm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling:* Microteaching – a concept in development. Stockholm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson:* Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Göteborg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö:* Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Göteborg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren:* Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Göteborg 1975. Pp. 158.
16. *Marie Månsson:* Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson:* Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude – treatment interactions. Göteborg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm:* Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Göteborg 1976. Pp. 198.
19. *Lennart Svensson:* Study skill and learning. Göteborg 1976. Pp. 308.
20. *Björn Andersson:* Science teaching and the development of thinking. Göteborg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman:* Medvetenhet genom utbildning. Göteborg 1977. Pp. 300.
22. *Inga Wernersson:* Könsdifferentiering i grundskolan. Göteborg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt & Ulla Tebelius:* Barns upplevelser av idrott. Göteborg 1977. Pp. 440.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

(Continuation)

24. *Anders Fransson:* Att rädas prov och att vilja veta. Göteborg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg:* Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Göteborg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby:* Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Göteborg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson:* Tankestilar och hemmiljö. Göteborg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik:* Self-concept and school segregation. Göteborg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson:* Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Göteborg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson:* Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Göteborg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson:* Socialisation och involvering i idrott. Göteborg 1979. Pp. 236.
32. *Peter Gill:* Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Göteborg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad:* Förskola-grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Göteborg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström:* Forms of representation, content and learning. Göteborg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam:* Qualitative differences in retention. Göteborg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson:* Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Göteborg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck:* Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Göteborg 1981. Pp. 228.
38. *Biörn Hasselgren:* Ways of apprehending children at play: a study of pre-school student teachers' development. Göteborg 1981. Pp. 107.
39. *Lennart Nilsson:* Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Göteborg 1981. Pp. 442.
40. *Gudrun Balke-Aurell:* Changes in ability as related to educational and occupational experience. Göteborg 1982. Pp. 203.
41. *Roger Säljö:* Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Göteborg 1982. Pp. 212.
42. *Ulla Marklund:* Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning. Göteborg 1983. Pp. 225.
43. *Sven Setterlind:* Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Göteborg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson & Maria Lawenius:* Lärares uppfattning av undervisning. Göteborg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman:* Uppfattningar av politisk makt. Göteborg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling:* The child's conception of learning. Göteborg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång:* Vuxenlärarens förhållningssätt till deltagarerfarenheter. En studie inom AMU. Göteborg 1984. Pp. 307.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES

IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

(Continuation)

48. *Inge Johansson:* Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Göteborg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg:* Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Göteborg 1984. Pp. 194
50. *Sven-Eric Reuterberg:* Studiemedel och rekrytering till högskolan. Göteborg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren och Lars-Erik Olsson:* Läsning i barnperspektiv. Göteborg 1985. Pp. 272.

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 5096, S-402 22 Göteborg, Sweden.

ISBN 91-7346-154-7