

Nr 2007:01

# EMERGENT LITERACY

Femton svenska forskares tankar om barns  
skriftspråklärande 2006

*Birgitta Kullberg*



Göteborgs universitet  
Institutionen för pedagogik och didaktik

## Förord

Olle Josephson (2006 10 28), ordförande i Svenska Språkrådet, uttrycker i en artikel i Svenska Dagbladet omöjligheten med att översätta engelska termer på svenska förhållanden. Han menar att engelskan ibland är ett ordfattigare språk än svenskan. Josephson skriver att Språkrådet fick flera frågor under hösten 2006 om vad Literacy egentligen betyder och hur det ska översättas. Josephson hänvisar till att detta har svenska läsforskare, språkvetare och kulturhistoriker, bland andra forskarna i denna rapport, diskuterat i över tjugo år.

Bo Sundblad (2006), en av rapportens författare, menar att termen *litterat* är en i svenskan näraliggande term till Literacy. Sundblad uttrycker att han vid flera tillfällen hört lärare, lärarstudierande, lärarutbildare och forskare uttrycka att termen litterat inte förekommer i svensk terminologi. Men Sundblad hänvisar till en beskrivning ur Pedagogisk Uppslagsbok där termen litterat förekommer och betyder *bildad* och *beläst*. I förklaringen står även enligt Sundblad:

Benämning på en förändring i tänkandet som uppstår som en effekt av att vara läsande och skrivande, nämligen förmågan till abstrakt och obundet eller hypotetiskt tänkande. Att bli litterat förändrar också sättet att lära samt sättet att tala. Dessa förändringar är en förutsättning för en självständigt deltagande i vårt extrema litterata samhälle (s 95).

Josephson föreslår att *Läs- och skrivkunnighet* är en tänkbar översättning. Enligt UNESCO är det en spridd definition, skriver Josephson (2006) att läs- och skrivkunnig är den som kan skriva eller läsa en kort och enkel text om sin vardag. Också *alfabetisering*, menar Josephson, är en möjlig översättning i detta sammanhang. Josephson fortsätter: "Uttrycket läs- och skrivförmåga står enligt läsforskarna för något mer kvalificerat: att läsa och skriva så att man både kan utveckla sin personlighet och hävda sig i arbets- och samhällsliv. Svenska tonåringar kan alltså uppvisa mycket hög läs- och skrivkunnighet medan läs- och skrivförmågan har sina brister".

Sangeta Bagga-Gupta (2006) menar att århundradet vi just lämnat, 1900-talet, passande skulle kunna benämnas: "The Century of Literacy" (s 7). Sin grund för detta hämtar Bagge-Gupta i: "Det skrivna ordets allestädes närvaro i våra privata, offentliga och institutionaliserade liv, oavsett om vi är IT- och multimedieavana, -beroende eller -avvisare" (s 7).

Literacy skulle kunna översättas med *skriftkultur* där frågorna: hur, när och varför används. Men då, menar Josephson (2006) har man lämnat individperspektivet. Talar man exempelvis om dagens nya skriftkultur menar man förmodligen den kultur som utvecklats med datorerna. Termerna *skriftbruk* och *skriftlighet* förekommer också i ungefär denna betydelse.

En fullt möjlig översättning är också *kompetens*, fortsätter Josephson, exempelvis för begrepp som computer literacy och political literacy. Och jag drar mig till minnes det akademiska året 1982-83 då jag undervisade i Swedish Literacy vid universitetet i Eau Claire, Wisconsin USA och min då åttaåriga dotter gick i second grade i universitetets övningsskola (Campus School). Henriette kom en dag hemrusande och berättade att hon hade lärt sig klockan på en skrivmaskin. Jag blev nyfiken och följde med till skolan. Mrs Anderson, Henriettes second grade teacher, uttryckte, att Henriette hade arbetat på en dator och visat goda möjligheter för att bygga upp: "A good Computer Competence" (1982, verbal referens).

*Informationskompetens* är ett relativt etablerat svenskt fackord för användning av termen Literacy i betydelsen kompetens, dvs. för förmåga att söka rätt på relevant information i databaser, böcker och bibliotek. På engelska heter det, *Information Literacy*. Carlqvist (2006 11 17, verbal referens), forskare vid Umeå universitet, uttrycker att Literacy-debatter alltid innehåller ett behov, ja till och med ett krav, att människan lär sig sitt samhälles aktuella språk. I Sverige idag, innebär detta, mot bakgrund av Cronqvists mening och min förståelse, att människan behöver lära sig vad som benämns multimodala texter, dvs. texter i vilka bilder, texter och ljud samverkar. Uttrycket: *Det utvidgade textbegreppet*, är även det ett sätt för att uttrycka detta. Människan behöver lära sig vad exempelvis videospel kan lära människan om learning Literacy. Läsaren blir en aktiv och kritisk läsare. *Visual Literacy* och *multimodala* texter kan uttryckas vara nutidens skriftbruk. Informationen förekommer också i bilder.

Vad gäller termen Literacy avråder Josephson från användning av den enkla försvenskningen av Literacy, nämligen *literacitet*. Jag håller med om att man, som Josephson uttrycker det, vid användningen av termen literacitet: "gör sig anglosaxiskt oklar".

Josephson (2006) samt författarna i denna rapport ställer sig frågan: "Vilket ord ska man då använda på svenska?" Och svaret är likt Josephsons: "Allihop naturligtvis!" Josephson avslutar sin artikel i Svenska Dagbladet med:

Ju fler översättningar, desto mer fördjupas förståelsen av vad det är att läsa och skriva. En svensk diskussion om skriftkultur, läs- och skrivförmåga, kompetens och bildning har bättre förutsättningar att bringa reda i problemen än en engelsk om literacy. Därmed har den också bättre förutsättningar att ge nya bidrag till den internationella debatten, än om vi bara diskuterat literacy på ett språk vi inte riktigt behärskar. Se där nyttan med svenskt fackspråk! Att läsa och skriva är ju komplicerat. Det kräver många ord.

Därför möter ni läsare i denna rapport hela buketten av svenska skriftspråkliga termer men även termerna *Literacy* och uttrycket *Emergent Literacy*.

I rapporten erbjuds ni läsare möjligheten att genom ert läsande lyssna till femton av vår tids aktuella skriftspråksforskare om barns lärande av att läsa och skriva efter den alfabetiska koden. Ett unikt förhållande med rapportens innehåll är att detta tagits fram första gången (1992) i samverkan mellan blivande lärare och forskarna Åke W. Edfeldt, Ingvar Lundberg, Ragnhild Söderbergh, Caroline Liberg, Lars-Erik Olsson, Gösta Dahlgren, Birgita Allard, Bo Sundblad och Birgitta Kullberg. Rapporten reviderades 1995 och har nu ytterligare reviderats varvid följande forskare förutom de ovanstående deltagit: Karin Gustavsson, Elisabeth Mellgren, Cecilia Nielsen, Carin Roos, Anita Hjalme och Ia Nyström.

Ett innerligt tack till er alla som generöst ger av er tid för att bidra till svenska folkets skriftspråkliga kunnande. Ett speciellt tack till er som bidragit till denna rapports innehåll och som håller debatterna kring skriftspråkligheten och forskningen levande.

Göteborg i januari 2007

Birgitta Kullberg

## Innehållsförteckning

Förord

Literacy och Emergent Literacy 1

Bakgrund och framväxt av rapporten 3

Åke W. Edfeldt 7

Ingvar Lundberg 15

Ragnhild Söderbergh 21

Caroline Liberg 27

Lars-Erik Olsson 35

Gösta Dahlgren 35

Birgita Allard 39

Bo Sundblad 39

Birgitta Kullberg 47

Karin Gustavsson 61

Elisabeth Mellgren 61

Cecilia Nielsen 69

Carin Roos 75

Ia Nyström 87

Anita Hjalme 95

Svenskämnet enligt läroplanerna och rapportinnehållets användning 105

## Literacy och Emergent Literacy

Att erövra ett skriftspråk innebär mer än att lära sig läsa och skriva efter den alfabetiska koden. Idag talar vi om att lära sig sitt lands modersmål. I skriftspråklärandet använder barnet sina språk (talspråk, bildspråk, kroppsspråk, skriftspråk), sina sinnen (syn, hörsel, känsel, lukt, smak) i en variation av kommunikationer (drama, musik, sång, bildskapande etc.). För ett par decennier sedan började i Sverige termen Literacy att successivt användas om personer som lärt sig sitt lands modersmål, dvs. är skriftspråkliga. Emergent Literacy uppfattas innebära resan dit, dvs. den period som leder till skriftspråklighet. Utvecklingsgång och innehåll under vilket barnet utvecklar skriftspråklighet skiljer sig från person till person beroende på vars och ens förförståelser. Varje individ passerar under resan en mångfald av literacy events och literacypraktiker. Men det finns dock ett utvecklingsförhållande som var och en behöver erfaras för att bli skriftspråklig och detta är att *lära* sig läsa och skriva sitt modersmål. Denna period i vilken literacy utvecklas (emerges) kan ske i stort sett när som helst och var som helst och påbörjas kanhända redan vid födelsen. Men det har varit och är fortfarande vanligt att denna utveckling i skriftspråkligheten uppfattas ske i samband med skolstart och skolans första år. Förhållandet faller sig naturligt, eftersom det är i skolan läraren finns, personen som valt att utbilda sig för att medvetet guida barn till att förstå och kunna använda skriften. Förändringar kan idag uppfattas ske, men konventionen är djupt rotad, naturligt nog efter att i mer än hundrafemtio år bestämts ske med början vid skolstarten.

Under åren i början av 2000 har en återkommande regelbundenhet av begreppet Literacy kunnat märkas i vetenskapliga texter, såväl i skriftspråket som i retoriken. En väl placerad fråga kan vara vad det är för specifikt med termen Literacy. Och varför använda nya begrepp när vi har svenska sådana att använda. Varför inte vara nöjd med svenska termer utan byta till engelska även om det vetenskapliga språket är engelska? Så enkelt visar det sig dock inte vara. Literacy -begreppet har parallellt med användningen som analysredskap i samhällsutvecklingen utvidgats, utbredd sig, förtätats och fördjupats. Det är således inte bara vetenskapligt tänkande, nya termer, hederlighet, noggrannhet, klarhet och självkritik som motiverar och stimulerar intressanta och växande nya kunskapsområden. Literacy kan uppfattas vara ett sådant nytt kunskapsområde även om det har förekommit framför allt i engelska texter som ett aktivt begrepp sedan ca två decennier.

Begreppet omfattade ursprungligen skriftspråket dvs. innebörderna i att lära sig läsa och skriva sitt hemlands modersmål. Perspektivet var i största utsträckning lingvistiskt. Detta innebar att bildskapande, lek, musik, sång, kroppsörelser etc. inte ansågs höra till skriftspråklärandet.

Sannolikt började begreppet Literacy i Sverige på 1990-talet som en diskurs vilket blev ett redskap för att beskriva perspektiv med vilket man definierade Literacy – dvs. skriftspråklig förmåga eller oförmåga. Säljö (2000) beskriver begreppet diskurs som ett språkbruk vilket utgör en del av ett socialt sammanhang, där man inte bara uttrycker sig med språk, utan också bär sig åt på ett bestämt sätt. Diskursen är på detta sätt ett uttryck för hur kunskap konstrueras inom denna speciella grupp (discursive community).

I sin beskrivning av Literacy, uppfattar Säljö (2006 03 17, verbal referens) och Barton (1994) att man behöver ha en *Integrated Approach to Literacy*. Barton menar, att vardagens och hemmens skriftspråkighet är en av utgångspunkterna, en annan är forskning inom en mängd olika discipliner. Literacy kan enligt Säljö beforskas inom t.ex. språkvetenskap, pedagogik, sociologi, psykologi, antropologi och historia. Inom denna tvärvetenskapliga forskning har man intresserat sig för teman av mycket varierat innehåll. I vardagliga termer kan det uttryckas, att när vi människor konstruerar vår uppfattning om världen, flätas teorier in i varandra och bildar stora enheter eller vardagliga system. Under 80- och 90-talet kan ett paradigmskifte i Literacyforskningen sägas ha skett, från det generella mot de sociala och mot de speciella perspektiven. Baynham (1995) i likhet med Säljö (2006 03 17) förespråkar ett sociokulturellt synsätt, där läsning och skrivning uppfattas som sociala och diskursiva praktiker. Vid en tankeinventering i en diskussion med Roger Säljö på Institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet (2006 03 17), avslöjades omfattningen och variationen av skriftspråkliga praktiker. Men, menade Lars-Erik Olsson i densamma diskussionen, det är nödvändigt att vara medveten om de två dimensionerna - den lingvistiska och den sociala.

I Sverige uppfattas begreppet även inkludera andra skolämnen än svenska. För att klara sig bra i matematik exempelvis måste eleven kunna läsa en text och förstå textens innehåll. Fler-talet matematiska uppgifter förklaras och beskrivs med text. Att vara litterat, dvs. att kunna läsa och skriva har sannolikt betydelse för en elevs hela möjlighet att lyckas i skolan och i livet för övrigt.

## Referenser (inklusive förordet)

- Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford, UK & Cambridge, Mass: Blackwell.
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices. Investigating literacy in social contexts*. London & NY: Longman.
- Josephson, Olle (2006). *Ibland är engelskan ordfattigare än svenskan*. Publicerat 28 oktober 2006 05:38 i SvD.
- Sundblad, Bo. (2006). Om rätten att bli litterat. I Madeleine Ellvin, (red.). *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skola*. Svenskläraryrskriften 2006. Stockholm: Natur & Kultur.
- Säljö, R. (2006 05 17). Presentation i Literacygruppen. Göteborg: Göteborgs universitet.

## Bakgrund och framväxt av rapporten

Innehållet i denna rapport utgörs ursprungligen av nio svenska forskares syn på såväl barns lärande som barns skriftspråkslärande. Rapporten framtog i ett utbildningsinstitierat samarbete mellan blivande 1 – 7 grundskollärare, då benämnda tidigarelärare, vid Högskolan i Jönköping och skriftspråksforskarna Åke W. Edfeldt, Ingvar Lundberg, Ragnhild Söderbergh, Caroline Liberg, Lars-Erik Olsson, Gösta Dahlgren, Birgitta Allard, Bo Sundblad och Birgitta Kullberg. Det akademiska året var 1991-1992. Rapporten erhöll titeln: *Vad aktuella svenska forskare uttrycker om barn och inläring samt om barn och läs- och skrivinläring (skriftspråksinläringen)*. Rapportinnehållet uppföljdes vid Göteborgs Universitet och utkom i reviderad och omarbetad form i serien: Småskrifter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen, Göteborgs universitet, 1995 med titel: *Om barns skriftspråksinläring. Nio svenska forskares tankar*. Underlaget till innehållet i denna rapport utgör en andra bearbetning för en tredje publicering av rapporten från 1992. Bearbetningen påbörjades år 2001. Skriftspråksforskarna Karin Gustavsson, Elisabeth Mellgren, Cecilia Nielsen, Carin Roos, Ia Nyström och Anita Hjalme har tillkommit.

I en hemskrivning, som de studerande i Grundskolläraryrskriften, termin 5 (G5) vid Högskolan i Jönköping, arbetade med under höstterminen 1991, i kursen Grundläggande färdigheter i svenska, skulle de ca 100 studerande i grupper summera och beskriva var sin



svensk forskares syn på skriftspråkslärandet och sedan relatera vad de fått fram till vad de själva erfor och observerade under en fem veckors praktik i år 1 i skilda grundskolor.

Som en fortsättning på detta studium av forskares teoretiska förståelser och egen verklighetsförlagd verksamhet, skulle var och en redogöra för sin egen syn på elevers lärande, på det begynnande skriftspråkslärandet samt fundera över hur de skulle vilja ta emot, arbeta med och undervisa skriftspråksnybörjare.

Innehållet i de blivande grundskolläraernas hemskrivningar belyste ett pluralistiskt synsätt, vetenskaplig mångfald, en mångfasetterad undervisning och pedagogikens/didaktikens möjligheter. De studerande uttryckte sig i termer av *komplementerande* synsätt långt ifrån 1970- och 1980-talets till synes konkurrerande debatter. De studerande uppfattade likt barn av sin tid att det var tveksamt att tala i termer av rätt och fel när vi har att göra med barn med kvalitativt skilda bakgrunder, erfarenheter, omvärldsuppfattningar, kunskaper och förmågor att lära. Likaså poängterade de studerande sina egna kvalitativt skilda kunskaper och vad dessa hade för didaktiska konsekvenser. Man uttryckte även att man själv lärt, inte bara om skriftspråkets innehåll, utan även och kanske framför allt om att använda kunskaper om skriftspråket i pedagogiska uttrycksformer. Även dessa representerade en mångfald ännu inte färgad av trender och färdigetablerade metoder.

Vid en egen värdering av sin erhållna nya kunskap, uttryckte sannolikt 90 procent av de blivande lärarna, att de erfarit svårigheter med att, av forskarnas repertoar av tusentals sidor av text, avgränsa forskarens uppfattningar av lärandet och undervisningen av det svenska skriftspråket. Man uttryckte helt enkelt osäkerhet i fråga om att ha tolkat forskarna på ett tillförlitligt sätt. Det föll sig därför naturligt som ett sätt att få sina kunskaper verifierade, att ta kontakt med forskarna. Idén kom ur diskussioner som fördes enskilt och i grupp.

Vad man enades om att man var intresserad av var:

1. vilka de olika forskarna var (presentation)
2. vad forskarna bedrev för forskning
3. hur forskarna såg på barn och lärande (allmän didaktiska tankar)
4. hur forskarna såg på barn och läs- och skriv- (skriftspråks-) lärande (ämnesdidaktik)
5. med vilken litteratur forskarna ville bli representerade i kurser om skriftspråkslärande i lärarutbildningar

Ovanstående formulerades i brev till följande forskare:

Ingvar Lundberg, som år 1991 var professor vid Umeå Universitet,

Åke Edfeldt då professor vid Stockholms universitet,

Carolin Liberg, 1991 då Fil. dr vid Uppsala Universitet,

Ragnhild Söderberg, professor, Lunds Universitet,

Gösta Dahlgren och Lars-Erik Olsson (Leo), Fil. Dr. vid Göteborgs Universitet,

Birgitta Allard och Bo Sundblad, då doktorander vid Stockholms universitet,

Birgitta Kullberg, då Fil. Dr vid Högskolan i Jönköping

Hans Åkerblom, professor vid Lunds Universitet

Med brevet sändes en redogörelse för hur frågorna uppkommit och med kopior av de hemskrivna artiklarna till respektive forskare, dvs. det underlag som använts för att formulera frågorna. Forskarna ombads kommentera och korrigera de medsända artiklarna samt att kortfattat besvara de fem frågorna förslagsvis på 3-4 A4 sidor. De tillskrivna skriftspråksforskarna erhöll information om att artiklarna var tänkta att sammanfogas i en rapport och användas i lärarutbildningar. Forskarna ombads ge sitt medgivande, vilket även gjordes, till ett sådant användande av de återsända artiklarna. De blivande lärarna informerade även om att revidering var tänkt att ske ungefär vart femte år. Ett sista datum för återsändning förslagsvis via fax gavs. Kommunikation via dator var fortfarande då i sin linda.

Tystnad följde. Dagen före slutdatum hade endast en artikel återvänt. Dagen D gick faxen varm. Den enda som inte svarade var professor Hans Åkerblom. De övriga lämnade innehållsrika, då rykande aktuella svar på frågorna. I varje artikel är det den presenterade forskaren som talar. Således kan alla forskare som representeras sägas vara författare till egen artikel, men har erhållit bidrag till riktning och innehåll av blivande lärarstudierande.

1995 publicerades således en första revidering, inför vilken var och en av forskarna erhöll ett exemplar av den första rapporten för korrigering. Sådan gjordes och rapporten publicerades vid Göteborgs universitet, Institutionen för metodik i lärarutbildningen. 2001 påbörjades en andra bearbetning för en tredje publicering vid Göteborgs universitet, Institutionen för Pedagogik och Didaktik. Av olika omständigheter kom arbetet att vila men tog fart igen år 2005.

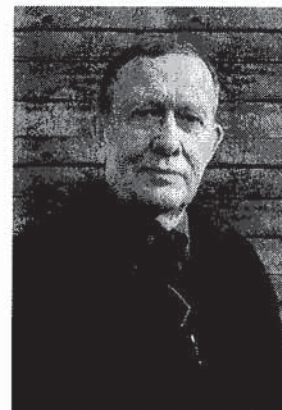
Jag ser denna två gånger bearbetade rapport som ett stycke nutidshistoria, en utveckling från grundskolans genomförande på 1950- och 60-talet, en intresseväckande epok under vilken

pedagogisk forskning utvecklats och förändrats, flera pedagogiska uttrycksformer introducerats, använts och påverkats av nästa pedagogiska uttrycksforms introducerande. En epok då lärarutbildningarna bytts ut den ena efter den andra, utbildningarnas innehåll av undervisning och problematisering av det skriftspråkliga området försvagats och till synes försvunnit och fyra läroplaner arbetats fram. En epok med en tid då synen på barn och elever förändrats från att ha haft ett perspektiv uppifrån, ett top down-perspektiv, till ett elevperspektiv, ett bottom-up-perspektiv, i vilket eleverna ses som egna resurser till kunskap, ett perspektiv i vilket man uppfattar att eleverna kommer till utbildningar med skilda kvalitativa förförståelser vilka lärarna ska utgå ifrån i sin undervisning. En epok med ett 1990-tal då skilda syndrom på svårigheter benämns och elever diagnostiseras, invandring, mångfald, pluralitet och förändring, till ett 2000-tal då debatter åter synes ta fart, bli livfulla, innehållsrika och berörande. Idag kan en sådan debatt uppfattas vara på gång i det konkreta arbetet med lärarstuderandes val av avslutande vetenskapligt examensarbete. På bara några få år har önskemål om att arbeta med undervisning i svenska visat sig i ett snabbt ökat antal examensuppsatser (c-uppsatser) i ämnet. Sannolikt kommer en universitetskurs på 10 poäng att föreslås bli obligatorisk för alla lärarutbildningar.

Förutom att innehållet ger de absolut aktuella insikterna hos ett urval av dagens svenska skriftspråksforskare, presenterar varje forskare sig, beskriver sin forskning, presenterar sitt teorisystem med uppfattningar och forskningsresultat av såväl lärande som lärande av skriftspråket samt ger förslag på didaktiska implikationer och litteratur med vilken forskaren önskar bli representerad i skriftspråkskurser i utbildningar.

Som läsaren märker har de skilda forskarna valt att ge sina insikter kring frågorna på sitt eget sätt. Någon har valt att framföra sin slutliga version i en kontext medan andra valt att svara direkt på frågorna. De deltagande forskarna har uttryckt sina positiva tankar om initiativet. Tveksamhet har funnits hos professor Ingvar Lundberg i samband med den andra bearbetningen. Professor Lundberg framför därför sina tankar om att vi läsare ska tänka på, att innehållen i artiklarna inte ska ses som positioneringar utan som skilda uttryck för det gemensamma målet att bidra till kunskaper om utvecklingen av svenskt skriftspråkslärande.

# Åke W. Edfeldt



”Vi måste utgå från det som är gemensamt för talad och skriftlig kommunikation och alltså vid allt läslärande utnyttja barnens redan existerande språkliga kunnande”, menar Åke W. Edfeldt, som har en analytisk syn på läsprocessen.

## 1 och 2

**På frågorna om vem forskaren är och vad den nuvarande verksamheten innehåller svarar prof. Åke W. Edfeldt som följer:**

Numera professor emeritus vid Stockholms universitet, efter att ha varit kallad till professuren i *pedagogik* vid Åbo akademi (Finland) från 1968 till 1971 och därefter varit professor i *pedagogik och pedagogisk psykologi* vid Stockholms universitet under åren 1972 till 1985. Efter Arne Trankells död 1984 drogs dennes tjänst in och 1986 gjordes min professur om till institutionens ordinariebildande professur i *pedagogik* med mig som förste innehavare, varefter jag uppehöll denna tjänst till min pensionering 1991.

Med aktiv läsforskning har jag sysslat sedan 1949, dvs. över fyrtio år vid min pensionering. Mitt andra forskningsintresse har gällt de olika former av våld, som barn utsätts för i olika kulturer. Inte minst har detta gällt aga, dvs. vad vi skulle kunna kalla *uppfostningsvåld*, något som jag har bekämpat i alla dess former. Därför var jag också starkt engagerad i den debatt som ledde till den svenska anti-aga-lagen, antagen av Sveriges riksdag 1/7 1979 och har haft ansvar för vissa delar i det därefter genomförda uppföljningsarbetet, bl. a i form av den enda stora effektundersökningen baserad på intervjuer med 1216 svenska familjer och avseende våldet i dessa familjer mellan såväl barn som vuxna (SUSA-undersökningen 1980 med tillhörande resultatpublikationer under 1985).

Arbetade under 1990-talet tillsammans med lagman Tor Sverne för att sprida kännedom utomlands om detta sätt att nationellt ändra det sociala trycket i uppfostningsfrågor och var också direkt aktiv år 2002 vid tillkomsten av den tyska motsvarigheten till vår lag.

Har också tagit initiativ till att Europarådets rekommendation 1994:1248 till sist uppmärksammades även i Sverige, något som i sin tur såväl vid universitetet i Växjö som vid det tekniska universitetet i Luleå ledde till att treåriga försöksverksamheter, avsedda att gynna högpresterande elevers skolgång, genomfördes under perioden 2002-2005. Har dessutom för European Council for High Ability (ECHA) utvärderat och redovisat resultaten av den svenska försöksverksamheten.

### **3 Prof. Åke W. Edfeldts svar om sin syn på barn och lärande**

Piaget och Vygotsky finns med i mitt andliga bagage, men också de moderna kognitionspsykologer, som *inte* har förletts att tro, att moderna datorer är en bra tankemodell för hur det mänskliga nervsystemet arbetar. Det är de nämligen inte!

Jag började som fysiologiforskare med bl. a tre stora elektromyografiska studier och har alltså en stark förankring i kunskapen om den biologiska organismen människa, men har trots detta lyckats hålla mig borta från all reduktionistisk förenkling, ungefär på samma sätt som det av Hebb tillämpade på 1950-talet. Barnet söker sålunda efter meningsfulla lösningar på de problem som det möter. Men meningsfullheten innebär inte att jag längs den fria viljans irrande gränser måste söka mig ut mot religionsliknande lösningar på de existentiella problemen. Våra normer är lärda enligt de regler, som gäller för vår biologiska existens och vår personliga medvetenhet är som en summa av vissa av dessa läranden en orimlighet utanför individens biologiska gränser.

Lägger vi så till hela sortimentet av strukturellt lärande, som aldrig kan göras medvetet, men som i alla fall har så stor betydelse för det mesta av vårt dagliga beslutsfattande, finner vi, att det finns mycket utanför det vi kan ha direkt kunskap om, men att även dessa aspekter på oss människor icke existerar utan vår egen biologiskt registrerande, magasinerande och aktiverande medverkan. Varken några *högre makter* eller en högre fri vilja behövs alltså för att förklara vårt andliga liv eller vårt medvetande. Vårt medvetande av ett händelseförlopp är helt enkelt en efterföljande upplevelse av vad som under rådande lärande - och aktiverings-situation blev vår bästa möjliga reaktion på mängden av stimulering från den yttre omgivningen och det inre tillståndet. Detta gäller även när vi upplever att vi styrt händelse-förloppet efter vår egen fria vilja.

Våra egna och andras föreställningar om vår endast momentant uppfattbara position mitt i den kontinuerligt skiftande strömmen av påverkan, har givit mig förutsättningarna att förstå innebörden hos det för allt lärande så viktiga begreppet *förförståelse*.

#### **4 Om professor Åke W. Edfeldts syn på barns skriftspråklärande**

Edfeldt säger sig ha en analytisk syn på läs- och skrivlärandet. Han menar att det är viktigt att barn får utnyttja sina språkliga förkunskaper. När vi lär oss vårt modersmål, byggs hela den omedvetna strukturen upp, som under resten av vårt liv styr vår modersmålsanvändning i alla avseenden. Detta betyder att all vår språkanvändning, dvs. i första hand det vi kallar fonetik, fonologi, morfologi, syntax och semantik men även inkluderande kroppsspråk, grimaser, turtagning och prosodi, styrs från denna språkliga automatik. Det nyss sagda innebär alltså att den språkliga automatiken t ex styr vår fonetik, dvs. hur vi bildar de enklaste ljuden i vårt modersmål. Men även vid de mest komplicerade elementen i vår språkanvändning, dvs. i fråga om syntax (grammatikalisk meningsbyggnad) och semantik (ordval resp. ordbetydelser) styrs vi helt utifrån denna *språkliga automatik*. Den har alltså sin grund i detta mycket tidiga, strukturella lärande, som Lev. S. Vygotsky skrev om redan 1934: jämför t.ex. vad som står på sidorna 100-101 i Vygotskys monografi *Tänkande och språk*.

Eftersom läsning är *en* form av språkanvändning, är det alldeles klart, att den språkliga automatiken styr även denna språkliga aktivitet. Men - och det här är ett utomordentligt viktigt konstaterande - det är bara när läsningen används i sitt verkliga kommunikations-sammanhang, som den språkliga automatiken är till fullgod nytta. Läsning - och för övrigt även skrivning - skall således aldrig användas till annat än att överföra ett för sändaren (vid skrivning) och mottagaren (vid läsning) meningsfullt och därför också avsett/önskat meddelande. Att tala med barn om - eller på annat sätt *visa på* sambandet mellan tal- och skriftspråk - är med andra ord verkningslöst. Men närhelst barn vid läsning och/eller skrivning sysslar med meningsfull textöverföring, gör den språkliga automatiken sin normala tjänst fullt ut och därmed underlättas korrekt kodning (vid skrivning), respektive avkodning (vid läsning).

Barns kontakt med och behov av läsning skulle med andra ord må väl av att i tid lokaliseras betydligt närmare den ursprungliga etableringen av modersmålet, men framför allt att komma bort från skolundervisningens uniformering och användning av pedagogiska kryckor såsom t ex ljudning av enstaka ord eller annan meningslös text.

Edfeldt uttrycker, att det var detta som både Mary-Ann Hall i USA och Ulrika Leimar här hemma hade en intuitiv förståelse för och utnyttjade i sin läsundervisning *på talets grund*. Det är således inte *talet* i sig, som utnyttjas vid sådant läslärande, utan den språkliga automatik, som uppstår i samband med det ursprungliga lärandet av individens talade modersmål. Att detta lärande är resultatet av en aktiv insats från den lärande individen, har ju barnpsykologisterna med tydlighet visat oss under 1970- och 1980- talen, men att språkets betydelsekvalitet (som alltså gäller både ordval, syntax och prosodi) bestäms av omgivningens strukturella inverkan visste, som sagt, Vygotsky redan på slutet av 1920-talet, eller åtminstone vid 1930-talets början.

Om att skriftspråkslärandet är som att lära in ett nytt språk, kommenterar Edfeldt på följande sätt:

Detta som ju t.ex. Ingvar Lundberg ofta har hörts säga, gäller bara i Lundbergs egen idealtillvaro, där alla stackars barn tvingas att lära sig läsa med ljudmetodik. Därmed kommer nämligen läsmaterialets meningsfullhet in så sent i processen, att den *språkliga automatiken* (som ju bara existerar på ett barns första språk) inte har haft någon möjlighet att:

- dels underlätta avläsningen och därmed hela läslärandet, och
- dels medverka till att barnets *metalingvistiska kompetens* vidareutvecklas såsom en naturlig följd av detta läslärande

Innehållet i de texter barnen läser har stor betydelse. Dessa ska vara meningsfulla. Barnen känner större motivation till att läsa om innehållet känns betydelsefullt för dem, och de utvecklar då också sin kommunikativa förmåga i samband med skriven text.

Inom alla teorier skiljer man mellan avkodning och förståelse (som dock hänger nära samman). Med avkodning menas i stora drag att känna igen en bokstav och att veta vilket eller vilka ljud den motsvaras av. Detta måste vara automatiserat för att läsningen ska kunna bli en färdighet. Enligt det analytiska tänkesättet underlättas avkodningen på alla nivåer av läsförmåga av att eleven har tidigare erfarenheter av det som texten handlar om. Den löpande tolkningen av texten underlättas av sådana tidigare erfarenheter hos eleverna och dessutom underlättas avkodningen av den språkliga automatik som kom till i samband med vårt modersmålsinlärande i tidig barndom och som för övrigt har diskuterats tidigare i denna artikel.

Den analytiska processmodellen innebär att man utgår från helheten. Helheten är ett budskap. Vid läslärandet utgår man från budskap som är kända för barnen, tack vare ett tidigare genomfört samtal med dem om det aktuella ämnet; jämför här Ulrika Leimars "samtalsfas" i läslärandet. Under den därpå följande "dikteringsfasen" i Leimars terminologi, uttalar barnen den utvalda lästexten med tydlig men naturlig diktning, samtidigt som läraren i samma takt skriver upp texten på tavlan framför barnens ögon, ord för ord. Det är när barnen ser texten växa fram alldeles parallellt med det egna uttalet av samma ord, som den önskade förknippningen mellan grafem och fonem har en naturlig chans att etableras. Därmed byggs också den naturliga grunden upp för en förmåga för ljudanalys, utan att man hamnar i den syntetiska lästeorins överdrifter ifråga om överinläring och teknisk drill av meningslöst eller i varje fall icke meningsbärande material.

Ulrika Leimar sa en gång om detta vid en estraddiskussion:

Endast en idiot kan säga att man kan ge sig på en alldeles okänd text, utan att vid behov ha tillgång till en väl fungerande ljudanalys. Eftersom jag inte är någon idiot, har jag inte heller sagt detta, trots allt vad man påstår i den vägen. Vad jag däremot har sagt är, att Gud inte sa att vi måste traggla med ljudningsövningar för att få till en fungerande förmåga till ljudanalys. Det går mycket bättre att få fram den förmågan genom att arbeta på det sätt som jag visat på (verbal referens).

Vad Leimar därvid menade var just den ovan återgivna gången i det första läslärandet, dvs. där en full förförståelse hos samtliga elever gör att själva avkodningen med nödvändighet förlöper utan vare sig kortsiktiga problem i form av läsfel eller långsiktiga sådana i form av en förlångsammad läsutveckling och/eller kvarstående defektfenomen av olika slag. Hur stor del av den totala förekomsten av dyslexiproblem, som den förlegade syntetiska läsundervisningsmetodiken har på sitt samvete, lär vi inte kunna få reda på förrän den mera allmänt har fått ge vika för en analytisk undervisningsmetod, genomförd med hjälp av aktuella och för barnen meningsbärande texter, såsom exempelvis tidningsartiklar efter läselevernas eget val. Detta innebär just en sådan verksamhetsform som det i rapporten från 1989 redovisade samarbetet med organisationen: *Tidningen i skolan*.



En teknisk drill av meningslöst eller i varje fall icke meningsbärande material, tenderar enbart att leda uppmärksamheten till en korrekt teknisk bokstavsavläsning och därmed också bort från all läsningens huvudändamål, nämligen att läsaren skall ta till sig ett meningsfullt budskap ur texten. Det är tack vare dessa insikter och de därpå fotade metodiska greppen, som Ulrika Leimars LTG-metod är ett bra exempel på den analytiska undervisningsmodellen. Vid all annan läsning än det rent syntetiska läslärandet är det läsarens kontinuerligt växande förförståelse, som styr den språkliga automatiken.

Hos mycket goda läsare är denna förförståelse så fullständig, att dessa läsare har möjlighet att varsebli textelement även under ögats rörelser och inte bara under de sedan Javal's dagar på 1870-talet kända s.k. fixeringspauserna. Detta är ett empiriskt belagt faktum, som redovisades i: *Journal of Experimental Education*, 43:3 (redan år 1975!), s 103-107. Men trots detta har motsvarande kunskap uppenbarligen ännu ej nått fram till de syntetiska tankarnas representanter i Sverige.

## **5 Litteratur med vilken professor Åke W. Edfeldt vill bli representerad i skriftspråkskurser**

För att man ska kunna se hur den analytiska processmodellen har vuxit fram för Åke W. Edfeldt, rekommenderar han tillgång till en serie av hans läsforskningsarbeten, som består av nedanstående böcker och artiklar.

Avslutningsvis meddelar Edfeldt att hans nedan redovisade, just färdiga manus (för tryckning och nätförande under 2006), innehåller en fullständig genomgång av hur förståelsen för läsprocessen har utvecklats under 1900-talet i enlighet med devisen: *Från Huey till Edfeldt*.

### **Böcker**

Edfeldt, Å. W. (1956). *Lästeknik*. Stockholm: KF:s Förlag.

Edfeldt, Å. W. (1959). *Tystläsning och Högläsning*. Stockholm: Norstedts.

Edfeldt, Å. W. (1960). *Silent Speech and Silent Reading*. Chicago: University of Chicago Press; LCCN:o 60-5125; (Ak A).

Edfeldt, Å. W. (1968). *Att läsa*. Stockholm: Sv Bokförlaget.

Edfeldt, Å. W. (1977). *Om lusten att läsa och konsten att förstå*. Stockholm: Proprius.

Edfeldt, Å. W. (1982). *Läsprocessen*. Stockholm: Liber.

- Edfeldt, Å. W. (1988). Funktionsspecifik läsning. Östertälje.
- Edfeldt, Å. W. (1989). *Tidningen lär barnen läsa*. Stockholm: TiS.
- Edfeldt, Å. W. (1992). *Påverkan*; Tredje omarbetade upplagan. Stockholm: Proprius.
- Edfeldt, Å.W.& Janson, U. (1998). *Beteendevetenskapliga förhållningssätt*.  
Stockholm; SU:Ped. inst.
- Edfeldt, Å.W. (2006). Ference Marton 1976, sedd med Edfeldts glasögon 2006; (i manus).

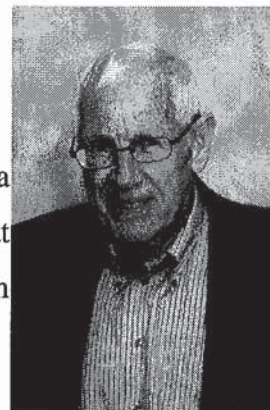
### Artiklar

- Edfeldt, Å.W. (1982). *A General Model for the Reading Process*. *Child Development and Care*: Vol. 8, s 121-130.
- Edfeldt, Å. W. (1990). The Huey Legacy. *Child Development and Care*: Vol. 59, s 53-72.
- Edfeldt, Å. W. (1975). Concerning Differences between Good and Poor Readers. *Journ. Exp. Education*, 42:3: s 103-107.
- Edfeldt, Å. W. (1991). Why is Preschool Reading both Possible and Advisable?  
*Child Development and Care*: Vol. 76, s 61-72.



# Ingvar Lundberg

”Man kan inte läsa bara för att man kan tala, lika lite som man kan tyska bara för att man kan cykla”, menar Ingvar Lundberg som uppfattar att skolans viktigaste uppdrag är att se till att alla barn lär sig läsa, förstå och använda texter.



## **1 och 2 Prof. Ingvar Lundberg uttrycker som följer om sig och sin nuvarande verksamhet**

Ingvar Lundberg har varit professor i psykologi med inriktning mot utvecklingspsykologi vid Umeå universitet fram till 1995. Sedan dess har han varit knuten till Göteborgs universitet där han ingår i ett forskningsprogram om kommunikationshinder och social anpassning. Han är också medlem i områdesgruppen Hälsa, Handikapp och Åldrande vid Psykologiska institutionen. Han är ledamot av en rad akademier och lärda sällskap, bl.a. Academia Europaea och Rodin Academy. Han är hedersdoktor i pedagogik vid Åbo Akademi.

Ingvar Lundbergs verksamhet är ganska vittgrenad och låter sig inte lätt bringas under någon enkel etikett. Lundberg forskar om biologiska grunder för dyslexi (bl. a. hjärnundersökningar med helt ny teknik, genundersökningar i samarbete med molekylärgenetiker) utan några omedelbara pedagogiska implikationer. Lundberg studerar förskolebarn och möjligheterna att med förebyggande insatser ge elever i riskzonen ett mjukare möte med skriftspråket. Han har lett ett omfattande internationellt projekt om läskunnighet i 32 länder, där sociologiska, demografiska, ekonomiska, kulturella och lingvistiska faktorer utforskas. Dessutom är Ingvar Lundberg intresserad av hur den moderna informationsteknologin och andra mänskliga artefakter påverkar vårt tänkande. I första hand är Lundberg emellertid empiriker som försöker efter bästa förmåga samla in vetande om bl. a. läsning genom systematiska och kontrollerade undersökningar där hypoteser genererade från moderna teorier om språk och tänkande underkastas prövning. Ingvar Lundbergs forskning är främst inriktad mot läslärande. Vilka är de kognitiva, språkliga och sociala förutsättningarna för en god läsutveckling? Kan man förebygga uppkomsten av lässvårigheter? Vad är egentligen dyslexi? Hur hänger räknesvårigheter och lässvårigheter ihop? Detta är några av de frågor han försöker besvara i sin forskning.

Enligt professor Ingvar Lundberg finns det inte någon allmän accepterad modell för läsprocessen. Däremot finns det två olika metoder, där Ingvar Lundberg ursprungligen uppfattades företräda den syntetiska (ljudmetoden) och Åke Edfeldt den analytiska (helhetsmetoden). Lundberg uttrycker att den gamla debatt han en gång hade med Åke Edfeldt egentligen är ganska irrelevant. Edfeldt har ju knappast, menar Lundberg, ägnat sig åt någon forskning under de senaste decennierna och förefaller heller inte särskilt förtrogen med forskningsfronten idag (Andra av dagens Literacyforskare, av vilka flera uttrycker sig i denna text, uppfattar sannolikt allmänt att Lundberg och Edfelt närmast sig varandra. I dagens samhällsdebatt talar man snarare om komplementära förhållningssätt i undervisningen och lärandet av skriftspråk, än om konkurrerande).

### **3 och 4 Om professor Ingvar Lundbergs syn på barns lärande och skriftspråklärande**

Förmågan att kunna tala behöver inte, enligt Lundberg, betyda att man kan läsa. Lundberg menar att läsförmågan innefattar fem olika dimensioner nämligen: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. Lundberg menar att dimensionerna samspelar men har också ett eget förlopp.

Lundberg menar att läsning är en avkodning av grafiska tecken som leder fram till förståelse för texten. Ingvar Lundberg menar att barn måste genomgå fyra olika stadier för att nå fram till en automatiserad läsning. Dessa fyra stadier är:

#### *Pseudoläsning*

Barnet läser omgivningen snarare än skriften. Barnet kan tidigt *läsa* skyltar och etiketter som finns i sitt rätta sammanhang genom dess logografiska utformning. De vet vad bilden står för. Ex. Mc Donalds clown.

#### *Logografiska stadiet*

Att kunna se ord och bilder. Varje ord behandlas som en bild, men dessa är inte så exakt uppfattade. Barnen har egna associationer till ordbilden, vilket gör att de lätt förväxlas. Ex h:et i hund liknas vid en hund.

### *Alfabetiska stadiet*

Det är här barnet knäcker den alfabetiska koden genom att tillämpa den alfabetiska grundprincipen - att ljuda sig fram (högt eller tyst) när de möter ett nytt ord.

### *Ortografiska stadiet*

En automatisering av avkodningen. När barnet börjar upptäcka förstavelser, ändelser, ordstammar och böjningsformer, är de redo för en mer avancerad form av avkodning.

Professor Ingvar Lundberg framhåller att i skriftspråkslärandet är ljudning nödvändig, då en inre auditiv klang uppstår som ger vägledning i sökandet efter den rätta lexikala enheten, dvs. att man fonologiskt omkodar de grafiska tecknen för att nå de inre orden. Den fonologiska omkodningen har också en annan viktig funktion. Den ger korttidsminnet ett lämpligt format för information. Undersökningar har nämligen, enligt Lundberg, visat att korttidslagring fungerar bäst om informationen har auditiv form. Ex tyst upprepning av siffror för att komma ihåg ett telefonnummer.

Då man kommer fram till en mer avancerad läsning, kan man enligt Ingvar Lundberg, ta en genväg förbi den fonologiska omkodningen. Detta för att man byggt upp ett inre ortografiskt ordförråd, som används som en inre visuell fusklapp vid icke automatiserad stavning. När man exempelvis ska skriva ordet kalops och först prövar *kallops*, ser man, att detta inte är korrekt. Man jämför med sin egen *fusklapp*.

Det kan dock, enligt Lundberg, uppstå problem med den fonologiska omkodningen. För att klara av denna måste barnet ha utvecklat en medveten hållning till sitt eget språk. Barnet måste förstå att språket består av ord, att orden har olika längd samt att orden är uppbyggda av stavelser och ljud. Detta är inte självklart för ett barn i förskoleåldern. Om man exempelvis ber ett barn säga ett långt ord, kan man få svaret *tåg*. Barnet har egna associationer till innebörden i ordet. Tåget är ju faktiskt långt.

En annan stor svårighet som barnet ställs inför är, att dela upp ordet i sina beståndsdelar och sedan att genom syntes återskapa ordgestalten. När vi uttalar ett ord, formar vår talapparat ordet i en enda gest, en s.k. samartikulation, vilket är nödvändigt för talkommunikationen. Men vi vet hur svårt en del barn har med sammanljudningen. För att uppnå helheten måste

barnet vara medvetet om ordens fonemiska uppbyggnad. Skulle vi skriva precis som vi talar, skulle fonemens abstrakta natur bli uppenbar.

Läsningen har två sidor som hänger intimt samman: *avkodning och förståelse*. Avkodningen måste uppnå en automatiserad nivå för att inte ta förståelsens mentala resurser i anspråk. Som alltid när övningar ska automatiseras, gäller att övning ger färdighet. Läsning kräver mycket övning och många barn har en spontan läslust som gör att de befäster och automatiserar läsningen. Dock finns det barn som tidigt undviker läsning därför att nederlag leder till undvikande, så också på detta område. Barnet kommer in i en ond cirkel och minskar därmed möjligheten att utveckla sin läsförmåga.

Ett stort pedagogiskt problem är att skapa goda förutsättningar för omfattande övning. Dock skall det tilläggas att ett noggrant och systematiskt arbete inte står i motsättning till en kreativ och levande pedagogik. *Drillövningar* kan uppfattas positivt av barnen, då känslan av framsteg innebär tillräcklig stimulering.

Ingvar Lundberg varnar för en *låt-gå-hållning* då de flesta barn inte kan tillägna sig skriften utan möda. Forskningsresultat visar att vissa barn behöver systematiskt arbete och hjälp för att erövra skriften.

Läsning är ett samspel mellan datadrivna och begreppsligt styrda processer, dvs. ett samspel mellan människans förväntningar och behov och en informationsbehandling baserad på yttre intryck.

Många anser att Ingvar Lundberg står för ett rent syntetiskt synsätt. Detta motstrider han själv då han anser, att barn med läs- och skrivsvårigheter kan uppnå god läsfärdighet med hjälp av *top-down-processer*, som innebär ett analytiskt synsätt, helt i Åke Edfeldts anda.

## **5 Litteratur med vilken professor Ingvar Lundberg vill bli representerad i skriftspråkskurser**

Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Lund: Liber läromedel.

Lundberg, I. (1982). Linguistic awareness related to dyslexia. I Y. Zotterman (Red.), *Dyalexia. Neuronal, cognitive and linguistic aspects*. Oxford Pergamon press.

- Lundberg, I. (1985). Longitudinal studies of reading and reading difficulties in Sweden. I G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Red.), *Reading Research. Advances in theory and practice*. New York: Academic Press.
- Lundberg, I. (1987a). Are letters necessary for the development of phonological awareness? *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 472-475.
- Lundberg, I. (1987b). Phonological awareness facilitates reading and spelling acquisition. I. W. Ellis. (Red.), *Intimacy with language*. Baltimore, Md.: Orton Dyslexia Society.
- Lundberg, I. (1987c). Two dimensions of decontextualization in reading acquisition. *RUUL*, 16, 1-24.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 33, 263-284.
- Lundberg, I. (1988). Preschool prevention of reading failure: Does training in phonological awareness work? I. R. L. Maslans & M. W. Masland (Red.), *Pre-school prevention of reading failure*. (163-167), Parkton, Md.: York Press.
- Lundberg, I. (1989). Phonological awareness and dyslexia. I C. von Euler, I. Lundberg & G. Lennerstrand (Red.), *Brain and reading*. New York: Stockton Press.
- Lundberg, I. (1989). Phonemic deficits - a core symptom of developmental dyslexia? *Irish Journal of Psychology*, 10, 579-592.
- Lundberg, I. (1990a). Patterns of information processing skills and word recognition strategies in developmental dyslexia. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34, 231-240.
- Lundberg, I. (1990b). Initial enabling knowledge and skills in reading acquisition: Print awareness and phonological segmentation. I. D. J. Sawyer & B. J. Fox (Red.), *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspectives*. New York: Springer-Verlag.
- Höien, T. & Lundberg, I. (2000). *Dyslexia. From theory to intervention*. Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers.
- Lundberg, I. (2002). Second language learning and reading with the additional load of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 52, 165-187.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. (2006). *Early language*.





# Ragnhild Söderbergh



**1 På frågan om vem forskaren är och vad för nuvarande verksamhet forskaren bedriver, svarar prof. Ragnhild Söderbergh som följer:**

Ragnhild Söderbergh är sedan 1976 professor i barnspråk vid Humanistisksamhälls-vetenskapliga forskningsrådet. Hon disputerade 1964 vid Stockholms universitet i ämnet nordiska språk på en avhandling med titeln: *Suffixet – mässig i svenskan. En syntaktisk – semantisk ordbildningsstudie*. Som docent i nordiska språk kom hon de följande åren att alltmer ägna sig åt barnspråksforskning och ledde f o m 1970: *Projektet barnspråkssyntax* (finansierat av HSFR). Som professor var hon först knuten till Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet; från 1983 till Institutionen för lingvistik vid Lunds universitet.

Sedan 1990 är Ragnhild Söderbergh ordförande i International Association for Literacy from Infancy (IALFI). Samma år tog hon initiativet till bildande av Nordiska föreningen för barnspråksforskning, där hon varit koordinator för den svenska avdelningen. Ragnhild Söderbergh sitter i styrelsen för Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet och är ledamot av Kungliga humanistiska vetenskapssamfundet i Lund.

Förutom doktorsavhandlingen (1964) har Ragnhild Söderbergh skrivit boken: *Svensk ordbildning* (Skrifter utgivna av Nämnden för svensk språkvård nr 34, Norstedts 1968) och författat en stor del av artiklarna i Svensk handordbok. Huvudparten av hennes arbeten ligger dock inom barnspråksforskningen, där hon framförallt ägnat sig åt barnets tidiga språkutveckling, och då speciellt bedrivit dialogstudier och forskning i barns tidiga läsning och skrivning. Förutom artiklar i vetenskapliga tidskrifter och populärtidskrifter samt kapitel i olika samlingsvolymer har hon författat böckerna: *Barnets tidiga språkutveckling* (Lund, Liber, Gleerups, andra omarbetade och utökade upplagan 1988), *Reading in Early Childhood; A Linguistic Study of a Preschool Child's Gradual Acquisition of Reading Ability* (Washington, DC: Georgetown University Press, 1977. Tidigare utgiven på Almqvist & Wiksell, Sthlm 1971). *Från berättelse till bild: en femåring läser och tecknar* (Skrifter utgivna av Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet, nr 16, 1991).

## 2 Hur ser forskaren på barn och lärande?

Barn lär sig dels ensamma, i *egenarbete*, genom handling och reflexion, en experimenterande och utforskande prövning, där alla sinnen och förmågor tas i anspråk. Barn lär sig också i *samarbete*, där framförallt vuxna och äldre barn blir förebilder, medhjälpare och traditionsförmedlare. På sina samarbetspartners prövar barnet de förmågor och insikter det vunnit i egenarbetet.

I samarbetet med andra är det positiva känsloklimatet av stor betydelse för ilärandet - ömsesidigheten, gemenskapen, känslan av att man delar ett intresse för något, sympatin för partnern.

*Barnets egenarbete med språket* - lekfull prövning, övning och upprepning av ljud, stavelser och ord - kan vi bevittna strax före barnet somnar eller omedelbart efter uppvaknandet. Det språkliga egenarbetet kan också ackompanjera barnets lek, ensam eller med jämnåriga. Exempel på egenarbete i språkinläringen finner vi bl. a i *jollret* under första levnadsåret, när barnet genom systematiskt övande och prövande går igenom olika stadier, där ljuden så småningom ordnas i rytmiska stavelser som får allt större likhet med ord och yttranden i vuxenspråket. Egenarbetet lämnar spår också i *den tidiga syntaxen* (dvs. ordsammanställningarna), i *ordböjningen* och i *ordbildningen*, där vi finner rikliga exempel på att barnet själv upptäckt vuxenspråkets regler och vid behov nybildar efter dessa regler: *skrivade* (regel: rita -ritade, därför skriva-skrivade), *skjutare* (om pistol) (jfr t ex ord som *kikare*, */vindrute/torkare*, */konserv/öppnare*, *skrivare*).

Det *språkliga samarbetet* sker i dialog, framför allt med vuxna eller äldre barn. Barnet praktiserar i dialogen resultatet av sitt egenarbete och prövar dess bärkraft. På grund av samtalspartners svar och reaktioner i ord och handling modifierar och vidareutvecklat barnet sitt språk. Frukterna av samarbetet märks tydligast i barnets ordförråd och praktiska språkbruk. I samhandling och samtal med vuxna och äldre barn, där språket åtföljer och kommenterar de gemensamma handlingarna och upplevelserna, finner barnet ledtrådar till ordens betydelser och förebilder för språkanvändningen. Särskilt viktiga är de kulturspecifika *språklärande lekar* man praktiserar med barn - i vår kultur använder vi rim, ramsor och barnsånger redan de första månaderna, finger- och kroppslekar, tittut och gömma-lekar från slutet av första levnadsåret. För lärandet av ords betydelser används den s.k. titta-peka-benämna-leken särskilt intensivt mellan ett och två års ålder.

Ex. Ettåringen observerar en fågel utanför fönstret. En vuxen som befinner sig i barnets omedelbara närhet observerar detta, pekar på fågeln och säger: *Titta, vad är det? Jo det är en pippi!* Den vuxne säger detta med engagemang och värme i rösten och tittar intresserat ömsevis på barnet och på fågeln - man delar en gemensam upplevelse, där barnets iver kommer att speglas i den vuxnes varma röst och leende. Så uppstår ett känsloklimat som befördrar lärandet.

### **3 Hur ser forskaren på barn och det begynnande läs- och skrivlärandet?**

Jag ser på läs- och skrivlärandet som på språklärandet, ett lärande av det skrivna språket. Liksom talspråklärandet sker lärandet av skriftspråket genom en kombination av egenarbete och samarbete. Till skillnad från vad som är fallet vid talspråklärandet sker vid skriftspråklärandet samarbetet från den vuxnes sida på ett formellt yrkesmässigt sätt, i skolan, från en bestämd ålder. Samarbetspartnerna är lärare som utbildats för sitt uppdrag. Detta har medfört att andra vuxna – t.ex. föräldrar och förskollärare - ofta undviker ett mera informellt vardagligt samarbete med förskolebarn då de visar intresse för läsning och skrivning. Ett sådant intresse blir allt vanligare i vårt samhälle, där den skriftliga informationen överflödar: skyltar, text på förpackningar, reklam, tidningar, böcker, text på TV etc. Barn omges överallt av skrift och vill själva skriva som de ser att de vuxna gör och begripa vad *det står*. Läsande och skrivande medmänniskor ger dem förebilder och även - omedvetet, genom att t. Ex. läsa högt - rikliga ledtrådar till tolkning av skrift. Enbart genom sitt egenarbete kan vissa barn därför lära sig läsa och skriva själva.

Men införingen i skriftspråket har inte överallt och i alla tider varit skolans sak. I det lutherska Sverige, där på husförhörens tid allmän läskunnighet krävdes för att man skulle kunna lära sig katekesen, var läsundervisningen fram till 1800-talets mitt, kyrkans och hemmets ansvar. Vi finner under denna tid exempel på att man lärde mycket små barn att läsa, och det på ett sätt som starkt påminner om hur barnet lär sig det talade språket.

I ett litet häfte som utkom år 1800 i Stockholm - *Julklapp, eller lättaste sättet att lära barn läsa* - ger författaren, en kyrkoherde som kallar sig Cadmus, handledning för föräldrar hur de skall lära sitt barn läsa när det nyss börjat tala. I slutet av häftet finns ett antal förtryckta ord att klippa ut och klistra upp på brädlappar. Orden är hämtade ur barnets omgivning. Stor vikt lägges vid lekmomentet och vid ett gott känsloklimat mellan vuxen och barn.

”Nöje, inte plikt”, är ett återkommande tema hos Cadmus, och han förklarar att barnet med denna metod lär sig helt själv och ”begriper vartill bokstäverna duger”, en kunskap som gör det lätt att gå vidare när det senare blir tid ”att läsa och stava i bok”. Häftet kunde kompletteras med läskort som fanns att köpa i bokhandeln!

En liknande metod förordas på 1960-talet av Glenn Doman. Under många års arbete har jag vidareutvecklat metoden så att den i princip överensstämmer med det sätt varpå barnet lär det talade språket.

I samarbete med den vuxne lär sig barnet de skrivna ordens betydelser. Man börjar med enkla ord under en tid då barnet fortfarande är på *ordsamlarstadiet* i sitt talspråk. Välbekanta och för barnet intressanta ord textas med gemena (små) bokstäver, ett ord på varje lapp. Orden knyts till verkligheten: man visar ordkortet *äpple* när barnet håller i ett äpple och äter på det, man springer tillsammans med barnet och visar lappen *springer* etc. Genom den direkta anknytningen till verkligheten kommer barnet att förankra sitt lärande av de skrivna orden i alla sinnen på samma sätt som sker vid lärandet av det talade språket. De skrivna orden blir inga abstraktioner, utan får liv, ljud, doft och färg. Barnet kommer själv snart att leka symbollekar med ordkorten, låtsas äta lappen *äpple*, bädda med lappen *täcke* åt lappen *docka*.

När barnet känner igen och kan särskilja ett femtital ord kombinerar man ordlapparna till korta meningar - också dessa med omedelbar anknytning till barnets egen verklighet: *Nalle åker vagn, Ylva äter glass*. Här hjälper man barnet genom att peka på orden i tur och ordning och lär på så sätt ut läsriktningen. Efter en tids meningsläsning går man över till små enkla böcker: dels sådana som man själv skriver tillsammans med barnet och som handlar om egna upplevelser, dels lättare bilderböcker som man vet intresserar. Alla nya ord skrivs först på läslappar och presenteras som tidigare, sedan kombineras ordlapparna till bokens meningar och läses från vänster till höger, och slutligen får barnet boken att läsa, sida för sida. Man pekar på orden under läsningen och visar på så sätt för barnet att en bok läses rad för rad, från vänster till höger och uppifrån och ner.

Detta sätt att lära ett barn att läsa är *språkundervisning i samarbete*. Precis som när barnet lär sig att tala lär man ut ordens betydelser. Dessutom visar man hur man beter sig vid läsning (vändning av sida, läsriktning). Presentationen av ordlapparna är en variant på den *titta-peka-benämna-lek* som används från ettårsåldern för att klargöra de talade ordens betydelse: den

äppleätande tvååringen görs uppmärksam på läskortet *äpple*, som knyts till det för barnet redan välkända, dvs. det faktiska äpplet och ordet *äpple* i det talade språket. *Titta vad har Du där? Vilket härligt äpple! Och här har Du också äpple* (man visar lappen).

Och precis som vid lärandet av det talade språket tar barnet sin del genom *egenarbete*. Man har kunnat visa att barn som på detta sätt får ordlappar, meningar, böcker, *av sig själva så småningom räknar ut sambandet mellan bokstav och ljud, bryter koden*. De räknar ut *skriftens grammatik* på samma sätt som de tidigare själva lärt sig *ljudgrammatiken* i sina jollerövningar och *ordgrammatiken* (syntax, ordböjning och ordbildning) i sina lekar med det talade språket. Liksom vi ser spår av detta egenarbete i barnets språklekar så ser vi spår av kodbrytningsarbetet i barnens hantering av lapparna, där de jämför samma bokstäver i olika ord eller täcker över delar av ord och läser resten (t.ex. täcker över bokstäverna p och å i ordet *påse* och läser *se*, eller täcker bokstäverna *s* och *e* och läser *på*).

Medan barnet med hjälp av den vuxne lär sig ord efter ord, därefter läser mening efter mening och så småningom allt fler intressanta böcker, bryter alltså barnet under tiden själv koden i sitt egenarbete. När denna kodbrytning är klar får barnet förmågan att läsa nya ord som det aldrig sett förut - barnet har av egen kraft uppnått vad vi brukar mena med *självständig läsfärdighet*. Bakvägen har barnet själv nått den punkt där vi brukar börja vår läsundervisning, och helt själv, genom sitt egenarbete, vunnit full insikt om skriftsystemet, om hur bokstav svarar mot ljud. Under det att denna process pågår, har barnet i samarbetet med den vuxne hela tiden haft upplevelsen av att kunna läsa flytande genom att det kunnat gå direkt från ord till betydelse. Läsoplevelsen har inte hindrats av den spärr som bokstavsidentifikation, ljudning, sammanljudning, ordidentifikation och slutligen koppling till ordbetydelse innebär.

Den lätthet varmed barn på detta sätt lär sig läsa från 2-årsåldern torde hänga samman med att de strax innan och samtidigt lär(t) sig det talade språket - genom samarbete och egenarbete. Barnet glider alltså i läsningen in på ett redan upparbetat språkspår, som är högaktuellt just i denna ålder.

Barn som på detta sätt lär sig läsa från omkring tvåårsåldern börjar själva skriva (texta) med penna när motoriken tillåter, dvs. i 3-4-årsåldern - skrivklotter förekommer givetvis ännu tidigare. De skriver först versaler, blandar sedan stora och små bokstäver och skriver till sist på konventionellt sätt. De använder sin skrivförmåga i sina lekar, där de imiterar de vuxnas

skriftanvändning. På grund av sitt redan ansevärd läsordförråd stavar de i regel *korrekt* enligt vuxenspråkets normer.

Vad jag här skrivit innebär inte ett underkännande av andra läsmetoder som används i skolan eller av olika informella sätt som är brukliga för att i en tidig ålder hjälpa barn till läsning och skrivning i hemmet. I alla dessa metoder och sätt kombineras i olika grad barnets egenarbete och den vuxnes samarbete. Men jag har velat visa på en unik sådan kombination som genom att den nära ansluter till det *naturliga* lärandet av talspråket kan ge optimal utdelning om den används i tidiga år. Jag vill därför rekommendera metoden till prövning och utveckling i hem och förskolor.

### **5 Litteratur med vilken professor Ragnhild Söderbergh vill bli representerad i skriftspråkskurser**

*Barnets tidiga språkutveckling*, särskilt då kapitel 6 i sista upplagan, samt *Från berättelse till bild* (jfr ovan under punkt 1).

Dessutom rekommenderas kapitlet: *Barns tidiga läsning ur ett sociokulturellt och psykolingvistiskt perspektiv* i boken *Barns läsutveckling och läsning. Rapport från ASLA:s höstsymposium Stockholm 15-16 november 1990*, red. Birgitta Hene och Staffan Wahlén. Uppsala, ASLA.

# Caroline Liberg

1, 2, 3, 4

**Professor Caroline Liberg har valt att svara med en integration av de fyra första frågorna**



Dels svarar Caroline Liberg med artikeln: (a) *Att lära sig läsa och skriva*, dels med en (b) kort beskrivning av sitt vetenskapliga arbetsfält.

## **(a) Att lära sig läsa och skriva**

I mitt arbete med att beskriva betingelser för det tidiga läs- och skrivlärandet, har jag funnit att tidigare forskning, som bedrivs inom detta område, har haft ett mycket snävt perspektiv på vad läsning och skrivning innebär och hur det lärs. De flesta undersökningar har bedrivits inom ett individual-psykologiskt och grammatiskt paradig.

Jag har istället valt att beskriva barns tidiga försök att lära sig läsa och skriva inom ramen för ett *socio-interaktionistiskt* perspektiv. Grundläggande för detta synsätt är att språket antas växa fram och utvecklas i interaktion med andra. Det är som medlem av ett samhälle, en kultur, i vilken språkandet är ett sätt att nyskapa, återskapa och vidmakthålla mening som barnet växer upp till en språkande människa. Läsning och skrivning är sådana meningsskapande och meningsvidmakthållande aktiviteter i det visuella mediet. Talande och lyssnande är detsamma i det auditiva mediet.

I motsats till tidigare forskning anses därmed läs- och skrivlärandet inte innebära att man lär sig att *hantera* skriftens redskap, dvs. bokstäverna och de grammatiska reglerna för hur de sätts samman till ord och satser, utan att man lär sig att kunna *använda* dem i en mängd olika sammanhang för en mängd olika syften, dvs. att man lär sig att språka tillsammans med andra inom ramen för olika texttyper. Hanterandet av skriftens redskap, dvs. det grammatiska kunnandet, ses som ett mycket bra och effektivt hjälpmedel när problem uppstår i användningen.

Barnens hanterande av skriftens redskap och deras användning av skriftens redskap förändras hela tiden. Men mycket tydligt framträder att senare förekommande beteendeformer har sitt



ursprung i tidigare existerande, mer utvecklade former. Huvudtendenserna i utvecklingen kan beskrivas som bestående av tre huvudfaser:

I		II		III
• språkpraktik	>1	språkteori	>>2	språkpraktik
• begränsad och effektiv läsning och skrivning	>	grammatiska samtal och grammatiska skrivning  >> grammatiska läsning	>>	utvecklad och effektiv läsning  >> utvecklad och effektiv skrivning
• användande av komplexa texter	>	användande av enkla texter	>>	användande av komplexa texter
• "ensamarbete"	>	gemensamt arbete	>>	"ensamarbete"

1. > utläses: "föregår".

2.>> utläses: "som föregår".

Utvecklingen kan beskrivas som en U-kurva i vilken vänster stapel utgör fas I, bottenlinjen fas II och höger stapel fas III. Till det yttre samma beteende (en språklig praktik) återkommer efter en tids gemensamt språkteoretiserande över mycket enkla texter, oftast endast enstaka ord. Men detta senare beteende är kvalitativt sett annorlunda. Barnet har gått från ett effektivt men begränsat läsande och skrivande till ett effektivt och utvecklat läsande och skrivande. Exempel på det förra är låtsasläsning, krumelurskrivande och helordsläsning och helordsskrivning av enstaka ord. Det senare innebär fullt utvecklad läsning och skrivning.

Ett mycket gott hjälpmedel på vägen är det grammatiska skrivandet (utljudning) och grammatiska läsandet (sammanljudning). Det förra föregår oftast det senare genom att utljudning av redan kända ord som skall skrivas är enklare att utföra än sammanljudning av tidigare okända ord.

I denna utveckling finner man också stora likheter mellan tidigt skriftspråkslärande och tidigt talspråkslärande. Några av de viktigaste exemplen på dessa likheter är:

- att språkandet föds och växer i interaktion med andra,
- att det första språkandet saknar grammatik (t ex skrik, joller, låtsas-läsning och krume-lurskrivande) men accepteras och förstås ändå av omgivande interaktörer,
- att de första grammatiska formerna som används är oftast starkt reducerade, och
- att samtal om grammatik och andra metaspråkliga samtal har en viss betydelse för utvecklingen av respektive språkförmåga.

Med utgångspunkt i studium av tidigt läs- och skrivlärande kan man vidare visa att användandet av traditionella läs- och skrivmetoder kan leda till att elever får läs- och skrivsvårigheter, genom att dessa metoder på grund av en felaktig förståelse av fenomenet läs- och skrivlärande förutsätter kunskap som de utger sig för att lära ut. Barn som redan i hemmet fått stifta bekantskap med både hanterandet av och användandet av skriftens redskap gynnas däremot av dessa metoder. Dessa barn äger oftast redan vid skolstart de förkunskaper som metoder förutsätter.

Pedagogiska implikationer för skolans läs- och skrivutläring med stöd i detta forskningsområde är:

- att läs- och skrivlärandet skall ske i funktionella sammanhang, dvs. i meningsskapande och meningsvidmakthållande sammanhang,
- att läraren måste lära känna sina elever och den värld de lever i för att kunna skapa meningsfulla sammanhang som är anpassade till var och en av dem,
- att elevers första agrammatiska läsande och skrivande (t ex låtsas-läsning och krume-lurskrivande) bör tillåtas, bemötas och utgöra utgångspunkt i den fortsatta undervisningen,
- att flera olika hjälpmetoder vid läsning och skrivning, av vilka den grammatiska är den främsta, skall visas för eleverna,
- att den grammatiska metoden i första hand skall läras ut genom grammatiskt skrivande,
- att effektiv läsning och skrivning skall tilldelas lika stor betydelse och lika stort utrymme i undervisningen eftersom vissa elever föredrar att läsa medan andra föredrar att skriva, och
- att läraren skall söka sin metods förutsättningar och kontrollera att eleverna har den kunskap som behövs för att kunna förstå metoden.

## (b) Kort beskrivning av mitt vetenskapliga verksamhetsfält

Den fråga som dominerat mitt vetenskapliga arbete hitintills har varit: *Vad innebär det att lära sig ett skriftspråk?* En produkt av detta arbete är den akademiska avhandlingen: *Learning to read and write* (9), som utkom 1990. Övriga publicerade arbeten (med undantag för 10 och 11) kan ses som olika generationers förelöpare till detta arbete. Det har med andra ord varit en forskning stadd i utveckling där frågeställningar rests och givits alltmer preciserade och utökade svar. Centrala frågeställningar och deras svar i detta arbete presenteras kortfattat nedan (i parentes anges nr på de verk som behandlat beskriven aspekt som ett av sina huvudteman).

### *Förhållandet tal - skrift*

Ett viktigt ämne i diskussion om skriftspråkslärandet är förståelsen av fenomenet *förhållandet mellan tal och skrift*, genom att skrift är ett av de mer framträdande objekten i lärandeakten. Den aristoteliska synen på förhållandet tal - skrift, dvs. att skriften är en representation av talet, har levt kvar genom århundranden av läs- och skrivforskning trots att röster inom språkvetenskapen rests mot detta synsätt (ex Firth). Argument mot ett sådant synsätt har jag anfört i (1, 2, 3, 9). Detta har lett mig till att i min utforskning av fenomenet läs- och skrivlärande utgå från en alternativ syn som innebär att det *sui generis* inte existerar något förhållande mellan tal och skrift (2), utan att det endast är i det grammatiska perspektivet ett förhållande mellan ett *grammatiskt uttal* och en *skrift* kan upprättas (F de Saussure: perspektivet skapar objektet) (3, 9).

I en undersökning av elva förskolebarn visas också hur dessa dels genom eget utforskande av skrivet material och genom läsning och skrivning, dels genom samtal, med i första hand sina föräldrar, lär sig ett sådant grammatiskt perspektiv (5, 6, 7, 8, 9).

På dessa grunder förkastar jag en mentalistisk förklaring av denna förmåga till förmån för en förklaring baserad på ett social-interaktionistiskt synsätt (3, 5, 8, 9).

### *Definition av fenomenen läsning och skrivning*

Ett annat huvudämne inom mitt arbete har varit att beskriva vad aktiviteterna läsning och skrivning innebär och omfattar. I kontrast till ovanstående åsyftade läs- och skrivforskning men t ex i enlighet med en del arbeten inom forskningsinriktningen som ofta benämns *tidig läsning och skrivning* (*early literacy*) menar jag att dels måste läsning och skrivning ges en

vidare definition än vad som varit brukligt (1, 3, 9), dels måste en boskillnad göras mellan det som jag i (9) benämnt *effektiv* läsning och skrivning respektive *grammatisk* läsning och skrivning (7, 8, 9). Det förra innebär ett effektivt skriftspråkande för att uppnå ett eller flera syften i den värld man lever, medan det senare endast är ett manipulerande och/eller kommenterande av grammatiska aspekter (t ex ljudande av ett ord man inte känner igen). Därmed har jag också kunnat påvisa att grammatisk läsning och skrivning endast är ett hjälpmedel när man i sin effektiva läsning eller skrivning stöter på problem (7, 8, 9).

#### *Karaktäristiska drag hos skriftspråk och talspråk*

Ovan beskrivna frågeställningar har lett mig till att även ta del av diskussionen om vilka karaktäristiska drag som bäst beskriver tal- respektive skriftspråk samt lärande av desamma (1, 9). Jag har också visat att den traditionella åsikten att tal- och skriftspråk skiljer sig åt på vissa väsentliga punkter inte är relevant i ett lingvistiskt perspektiv. Istället finner man fler likheter än skillnader i ett sådant perspektiv (9).

#### *Metoder*

Ett grundläggande arbete har naturligtvis varit att utarbeta metoder/verktyg för att kunna analysera barns läs- och skrivlärande. Arbetet är grundläggande av den anledning att valet av metod styr vad som kommer att synliggöras och därmed vilka resultat som kommer att vara igång i diskussionen om fenomenet läs- och skrivlärande. Dessa metoder har omfattat analys av både talspråklig och skriftspråklig förmåga. De berör följande aspekter:

- vad samtalar respektive läser och skriver barnet om (ett tema/tema-perspektiv) (5, 6, 7, 8, 9)
- hur avancerat är samtalet respektive läsandet och skrivandet (ett genreperspektiv) (8, 9)
- hur utförs själva läsandet och skrivandet respektive själva samtalandet (ett handlingsperspektiv för läsning och skrivning (7, 8, 9) respektive för konversation (8, 9)
- hur ser dessa förmågor ut i olika utvecklingsfaser (ett utvecklingsperspektiv) (8, 9)

Metoderna har utvecklats och modifierats samt utökats under årens lopp och av den anledningen har analysen av data sett något olika ut i olika publikationer.

### *Utveckling av läs- och skrivförmåga*

Tidigare åsyftade utökning av definitionen av läsning och skrivning medför att även former som t ex barns låtsasläsning och låtsasskrivning kan räknas till effektiv läsning och skrivning (de är en agrammatisk form av detta). Ett sådant synsätt har givit mig underlag för att i min analys av läs- och skrivlärande finna ett mer kontinuerligt utvecklingsförlopp än vad som varit möjligt inom tidigare *mer grammatiska inriktade forskning* (7, 8, 9). En insikt som medför intressanta konsekvenser för anförd språkpedagogik (9).

### *Pedagogiska konsekvenser*

Den pedagogik som jag förespråkar inkluderar således utvecklingsfaser som ligger före den fas som traditionell läsundervisning startar med (9). Detta har medfört att det varit möjligt för mig att visa att traditionell läsundervisning förutsätter kunskap som den faktiskt utger sig för att lära ut och att det kan ge upphov till att många barn som inte äger dessa förkunskaper kan få läs- och skrivsvårigheter (4, 9). En annan konsekvens är naturligtvis att barn som har dessa förkunskaper favoriseras av dessa undervisningssätt (9).

Jag har lett ett arbete med att analysera barns berättelser inom ramen för ett nystartat HSFR-projekt, benämnt *Berättande och språkinläring*. Projektet arbetshypotes är att i analogi med vad som befunnits vara fallet med barns förkunskaper om metaspråkliga aspekter (se ovan) och med utgångspunkt i undersökningar av förskole- och skolbarns språkliga framgångar i skola och framtida yrkesliv så favoriserar formella pedagogiska sammanhang vissa berättartraditioner och vissa språkliga mönster för berättande. Barn som redan före skolstart utvecklat en vana att delta i berättande som liknar skolans berättande antas därmed åtnjuta stora fördelar i skolarbetet. Om så är fallet är det av största betydelse att påvisa dessa och andra berättartraditioner vid berättande och därmed vidga synen på berättande i barnåren.

Projektet ges därigenom tre huvudmålsättningar. För det första syftar det till att beskriva betingelserna för berättandet dels i den privata sfären (ex hem och förskola), dels i den offentliga sfären (ex skola och barnprogram i TV och radio) för att fånga vilka olika typer av berättarsammanhang som ett barn kan ingå i. För det andra syftar det till att beskriva berättandet utifrån ett social-interaktionistiskt synsätt med fokusering på dels barnets deltagande i berättande, dels olika typer av interaktionsformer som förekommer för att kunna peka på deras användningsområden och förmodade verkningspotential.

För det tredje är dessa beskrivningar ämnade att tillsammans med relevant språkvetenskaplig forskning sammanställas för att utgöra grunden i utarbetande av språkpedagogiska råd för förskole- och skolverksamhet samt ett framtida framtagande av programvara för datorstöd i berättande.

## **5 Den litteratur med vilken professor Caroline Liberg vill bli representerad i skriftspråkskurser**

(1) Liberg, C. 1983. The nature and acquisition of the alphabetic code. I SIC (*Studies in Communication*) 6. Linköpings universitet (s 87-110).

(2) Liberg, C. 1985. Språkvetenskap och stavning, en historisk tillbakablick. I *Svenskans Beskrivning 15*, Göteborgs universitet (s 318-331).

(3) Liberg, C 1987a. Learning to read and write, the first steps: critical review of the scientific framing of the questions. I *RUUL 16* (slutrapportering från minisymposium om läs- och skrivinlärning 1986-10-06). Uppsala university: Department of Linguistics (s 64-80).

(4) Liberg, C. 1987b. Tidig läsning och skrivning sett ur ett språkligt perspektiv. I *Att undervisa nr 2*, Svenska förbundet för specialpedagogik.

(5) Liberg, C. 1987c. The first steps in becoming a grammarian. I Papers from the Tenth Scandinavian Conference of Linguistics, University of Bergen, Norge (s 73-86).

(6) Liberg, C. 1988. Acquisition of the alphabetic code: the first steps. I 79 revised summaries and 24 reprinted abstracts from posters and section papers at The Fourth International Congress for the Study of Child Language. Lund university (s 96-97).

(7) Liberg, C. 1990a. Förskolebarns läsning och skrivning. I Elbro, C. et al (red) *Laesning og skrivning i sprogvidenskabeligt perspektiv*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag (s 23-35).

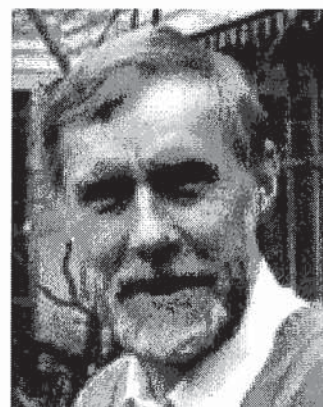
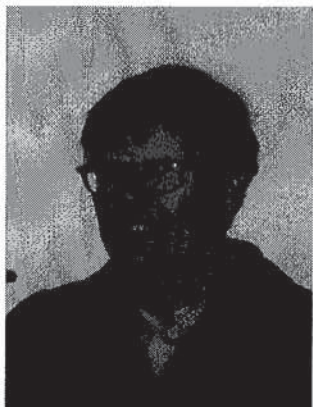
(8) Liberg, C. 1990b. "I am not guessing!" *Children's Language, Volume 7*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Pub. (s 25-67).

(9) Liberg, C. 1990c. Learning to read and write. *RUUL 20*. Uppsala university: Department of Linguistics. Akademisk avhandling (s 1-206).

(10) Liberg, C. 1991. Läs- och skrivundervisning, en konsekvens av deltagande i traditionell läs- och skrivundervisning. I B. Hene & S. Wahlen (red) *Barns läsutveckling och läsning*. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 15-16 november 1990. ASLA:s skriftserie 4 (s 57-65).

(11) Liberg, C. 2006 (Omarbetad 2:a upplaga). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur. (Lärobok som är ämnad att i första hand användas inom olika typer av lärarutbildningar.)

## Gösta Dahlgren och Lars-Erik Olsson (Leo)



### 1 Presentation av forskarna

Gösta Dahlgren och Lars-Erik Olsson är lärare och forskare vid Institutionen för pedagogik och didaktik (IPD) vid Göteborgs universitet. De är både psykologer med intresse för utvecklings- och kognitionspsykologiska frågeställningar. Speciellt har de studerat de små barnens skriftspråkliga utveckling och disputerade 1985 på avhandlingen: *Läsning i barnperspektiv* där de beskrev hur fem, sex och sjuåringar uppfattar läsning (och skrivning). De visade med sin studie att förskolebarn har olika uppfattningar av varför man skall läsa (och skriva) samt hur man gör då man läser (och skriver). Forskarna visade också att skriftspråklig medvetenhet i förskolan har betydelse för hur barnen utvecklar sina skriftspråkliga färdigheter då de börjar skolan.

Denna studie som tar sin utgångspunkt i barnperspektivet kontrasterade mot en läsforsknings-tradition i vilken man under decennier fokuserat frågor om hur läsning går till ur ett ämnesperspektiv samt hur man på bästa sätt lär barn att läsa (den bästa läsmetoden). Senare studier visar att skrivning förefaller vara mer *lättillgänglig* för barn i vissa åldrar och de talar hellre om skrivning och skriver än de talar om läsning och läser.

Våren 1993 med revidering 2001 och 2006, kom forskarna ut med en bok på Libers förlag: *Barn upptäcker skriftspråket*, där de tillsammans med förskollärarna och forskarna Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren, beskriver hur barn upptäcker skriftspråket och hur man på olika sätt kan gå tillväga för att både studera skriftspråsutvecklingen hos barn samt för att stödja utvecklingen av en funktionell skriftspråksanvändning.



## 2 och 3 Lars-Erik Olsson och Gösta Dahlgren ger sin syn på barn och lärande samt på barn och skriftspråkslärande

Det följande utgör ett något modifierat utdrag ur boken: *Barn upptäcker skriftspråket* av Gösta Dahlgren, Karin Gustafsson, Elisabeth Mellgren och Lars-Erik Olsson (Leo). Liber, 1993, 2001, 2006.

Skrivning och läsning innefattar två saker. Dels skall ett budskap överbringas mellan människor och dels skall detta ske på ett överenskommet sätt. För vårt alfabetiska skriftspråks vidkommande utgörs detta sätt av att det som vi skriver är en representation av det som vi säger. Och det som vi säger är i sin tur en representation av det föremål, den människa, tanke, känsla, händelse om vilken vi skall skriva. Dessa två saker utgör tillsammans skrivandets och läsandes idé eller essens (poäng). Det finns alltså både en *funktionsaspekt* i skriftspråket: kommunicera ett innehåll mellan personer som är åtskilda i tiden och i rummet samt en *formaspekt*: skriftspråkets tekniska uppbyggnad.

Frågar man ett barn om vad man gör i skolan säger det med all sannolikhet att man lär sig läsa, skriva och räkna. Läsning kommer först i skolan och sedan följer skrivningen. Utifrån de erfarenheter vi har som föräldrar, pedagoger och forskare kan vi dock se att för många barn kommer skrivningen i praktiken före läsningen. Man skriver innan man läser och man vill hellre tala om skrivning än om läsning i pedagogens och forskarens samtal med barn om skriftspråket. Att läsningen har satts först menar vi i första hand har historiska orsaker.

Talspråkslärandet sker i naturliga sammanhang och påbörjas tidigt utifrån de behov som barn och föräldrar har av att kommunicera med varandra. Skriftspråkslärandet sker traditionellt i formella sammanhang och äger rum utifrån samhällsliga behov av skriv- och läskunniga medborgare. I praktiken visar det sig dock att skriftspråksutvecklingen påbörjas långt före skolstarten. Redan mycket små barn har idéer om hur man skriver och läser. De ritar bokstäver i rader och frågar vad det står. De håller i böckerna och sitter på samma sätt som vuxna gör när de läser. Barnen berättar sagor utantill och ser det som läsning. Vi kan också konstatera att många barn lär sig skriva och läsa utan att någon har undervisat dem.

Detta visar att barn är aktiva i sin omvärld, de är nyfikna på varför man gör vissa saker och hur det går till. De relaterar sig till omvärlden och prövar och förändrar hela tiden sin omvärldsuppfattning. När ett barn i mer strukturerad verksamhet skall ta till sig ny kunskap blir alltid barnets utgångspunkt de erfarenheter och uppfattningar som barnet har med sig och som är ett resultat av dess nyfikenhet i förhållande till vad de tidigare mött. Den insiktsfulla vuxne eller pedagogen är lyhörd för detta och stödjer och leder barnet med varsam hand.

Barns nyfikenhet följer inte heller de planer som samhället har gjort upp gällande skriv- och läsundervisning. Tar man utgångspunkt i barns behov och erfarenheter, bestäms skriv- och lässtarten av barnet och inte av arbets- och läroplaner. Inte heller är det givet att en speciell läslärandemetod passar varje barn. Snarare är det så att olika barn behöver olika stöd vid olika tidpunkter vilket innebär att pedagogen måste ha en repertoar av strategier att ta till för att hjälpa ett barn när det tillägnar sig ett skriftspråk. Samtliga vuxna får på så sätt ett ansvar för att barns skriftspråksutveckling (liksom all annan utveckling) sker på ett bra sätt. Den skiljelinje som har rått t ex mellan föräldrar och förskola å ena sidan och skolan å den andra kan då försvinna.

Ett avgörande problem med skriftspråkslärandet är att skrivning och läsning är mentala aktiviteter. De innefattar både begreppslig förståelse för hur systemet är uppbyggt och krav på att distansera sig från det omedelbara och ta skrivarens respektive läsarens perspektiv. Till skillnad från vad som gäller t ex cykling kan man inte säga: Titta på mig och gör efter. I fallet cykling kan barnet se både hur man styr, tittar framåt, sitter och trampar (formaspekten) och att man förflyttar sig från ett ställe till ett annat (funktionsaspekten).

Utifrån det sätt som skrivning och läsning beskrivits ovan, tycks det som om det näst intill skulle vara omöjligt för ett litet barn att ta till sig skriftspråket och att få en förståelse för hur det fungerar. Precis som gäller för talspråket kan barnet om det får insiktsfull handledning ledas förbi svårigheterna och lära sig skriva och läsa utan att det egentligen uppstår några problem. Vi vill påstå att den vuxne måste vara ytterst lyhörd för hur barnen utvecklas och kunna hålla tillbaka både onödiga förklaringar och övertydlig undervisning och i stället sätta in just det stöd och den ledning som varje enskilt barn behöver.

För att pedagogen skall kunna skapa goda lärandemöjligheter för barn måste man ha kunskap om det barnet skall kunna och om barnet självt, hur det lär sig och vilka erfarenheter det har med sig in i lärandesituationen. Vår övertygelse är att skriftspråklärandet måste ske utifrån barns behov och erfarenheter och i för barn naturliga och vardagsnära sammanhang.

#### **4. Litteratur med vilken LEO och Gösta vill bli representerade i skriftspråkskurser**

Dahlgren, G. & Olsson, L.-E. (1985): *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L.-E. (1993, 2001, 2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Göteborg: Liber.

Dahlgren, G., & Olsson, L.-E.: Barns uppfattningar om läsning och skrivning. Kapitel ur bok: J. Allwood (Red.), *Skolboken i lingvistik*.

# Birgita Allard och Bo Sundblad



## 1 Vem är personen och var finns hon/han?

### **Birgita Allard**

Mellanstadielärare som vidareutbildade sig till psykolog. Var verksam som lärare och forskare på Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet från 1972. Gjorde den första presentationen på svenska av objektrelationsteorin med boken: *Barnet inom oss* (1976) Psykologiförlaget. I samarbete med utbildningsradion medverkade hon i boken: *Här är jag* (1977), där hon skrev om olika inriktningar inom psykologin. Den kom att användas flitigt i olika lärarutbildningar. 1979 knöts hon till ULL-projektet (Utvecklingspsykologisk granskning av Läsning och Läslärande) och har sedan dess arbetat med det fortsatta forsknings- och utvecklingsarbetet utifrån denna bas, dvs. läsprocessmodellen och läsutvecklingsschemat, samt med lärarutbildning och kompetensutveckling. 1985 började arbetet med att även få grepp om skrivutvecklingen. Kunde möjligen en utvecklingssyn gälla även skrivlärandet och skrivandet? 1991 presenterades första delen av det arbetet i en forskningsrapport från Pedagogiska Institutionen SU: *Skrivandets genes under skoltiden*, med fokus på stavning och övriga konventioner (genes utgör det latinska ordet för utveckling). Rapporten innehåller även en omfattande presentation av den senare, i huvudsak amerikanska, skriftspråksforskningen. Arbetet med skrivutvecklingsschemat fortsätter med arbete i större skala och utvecklingsarbete kring de pedagogiska konsekvenserna - bl.a får utvecklingsperspektivet stora konsekvenser för sätet att se på läs- och skrivsvårigheter och hur de ska mötas pedagogiskt.

## **Bo Sundblad**

Har sin bas i pedagogik och sociologi och började på pedagogiska institutionen 1975 med forskning om vuxenpedagogik och företagsintern utbildning samt undervisning på institutionen under den period många lärare läste pedagogik vid institutionen. 1976 började forskningsarbetet om läsning, i första hand om vad läsning är. 1977 startade ULL-projektet under vetenskaplig ledning av professor Åke Edfeldt. Projektet finansierades av dåvarande Skolöverstyrelsen. De påtagligaste resultaten av ULL-projektet var det teoretiska arbete som ledde fram till läsprocessmodellen och det mer praktiska arbetet som ledde fram till läsutvecklings-schemat (LUS). Läsutvecklings-schemat var en oplanerad bieffekt som från början togs fram för att få upp intresset bland de deltagande lärarna för vad som egentligen pågår när eleverna lär sig läsa. Att gå över från kvantitativa psykometriska lästest till en utvecklingsteoretisk baserad kvalitativ diagnos, visade sig ha oväntat stora effekter på undervisningen. 1982 började Bo Sundblad arbeta med fortbildningskurser på Högskolan för Lärarutbildning i Stockholm. Den breda kontakten med stora grupper av lärare från alla stadier och skolformer, kom att styra det fortsatta forsknings- och utvecklingsarbetet mot de problem verksamma lärare pekade ut. Det var problem som svårlästa läroböcker, fylleriböckernas negativa effekter, läs- och skrivsvårigheter, utslagning av elever, skrivundervisningen och läsningens effekt på tänkandet. En speciell satsning på problemen på högstadiet och gymnasiet kom att leda in i den kontroversiella frågan om prov och betyg.

Det som gjort att Bo Sundblad av många uppfattas som provokativ, är det medvetna valet att inte väja för kontroversiella frågor utan istället ta upp dem till debatt för att på det sättet föra utvecklingen och forskningen framåt. Exempel på sådana frågor är de motstridiga uppfattningarna om vad läsning är och hur läsundervisning bör gå till, läroböcker och läromedelsstyrning, orsaker till läs- och skrivsvårigheter, stavning med eller utan hjälp av stavningsregler, ramar och gränssättning, prov och betyg och skrivutvecklingen. Han har i många år samarbetat med verksamheten: *Tidningen i Skolan*. Forsknings- och utvecklingsarbetet är nu inriktat på övergången från regelstyrning till resultatstyrning.

## **2. Hur Birgita Allard och Bo Sundblad ser på barn och lärande**

De båda forskarna uttrycker sig som följer:

Barn är ganska spännande men de kan vara nog så påfrestande för oss vuxna ibland, nu när vi lärt oss så mycket om varför vi inte ska förtrycka dem. Det är ett större pedagogiskt dilemma

än många vill erkänna, speciellt när den vuxne känner att hon/han håller på att tappa kontrollen över barngruppen i klassrummet.

Vi anser inte att barns sätt att lära i grunden är skilt från vuxnas. Då vi vuxna ska försöka lära oss något för oss helt nytt, går vi tillväga på likartat sätt som ett barn. Leken är t ex en lika genial väg för den vuxne som för ett barn (ex flygsimulaton). Det som enligt vår uppfattning är den stora skillnaden, är hur barn och vuxna organiserar sina tankar, dvs. skillnaden i kunskap, erfarenhet och perspektiv och de vuxnes bundenhet till konventioner. De vuxna har i vår kultur oftast fått sitt sätt att organisera sina tankar förändrat av rätten att få bli läsande och skrivande. Den skriftspråkliga vuxna har tillgång till abstrakt princip tänkande och hypotetiskt obundet tänkande, vilket ger helt nya möjligheter när det gäller att organisera sina tankar.

Vi ansluter oss till Vygotskys eller Sterns uppfattning att människan föds social. Det betyder för oss att barn lika väl som vuxna i lärandesituationer är sociala och har stora sociala och emotionella behov. Det innebär vidare att lärande och utveckling sker i ett socialt samspel, ja t o m förutsätter detta.

### **3 och 4 Hur Birgita Allard och Bo Sundblad ser på barns lärande samt barns läs- och skrivlärande**

Dessa båda forskare ser på skriftspråklärandet som en utvecklingsprocess där det är barnet som lär sig att läsa och skriva. Den vuxne/läraren kan stödja eller störa denna process. För att inte hamna i att störa barnets utveckling bör läraren söka förstå hur barnet bär sig åt och var i sin utveckling barnet befinner sig. Här är en fungerande och sanningslik beskrivning/teori av läsning som fenomen nästan nödvändig för att läraren skall kunna bli/vara medveten om sin eget sätt att förstå det barnet gör. För att söka bidra till denna professionella medvetenhet beskriver de läsutveckling genom läsförståelse i ett läsutvecklingsschema - LUS. Läraren kan medvetet och systematiskt följa läsutvecklingen hos varje barn, genom observationer i naturliga och för barnet gynnsamma situationer. Med LUS behövs inga speciella och kanske pressade diagnostillfällen.

Begreppet *läsutveckling* skapades 1978 för att flytta fokus från det läraren gör till det barnet gör då ordet *läslärande* oftast kommit att förstås som det läraren gör. Begreppet fick snabbt

stort genomslag och kom att bli vitalt i skiftet att flytta fokus till barnets aktiva del i att erövra skriftspråket. Ordet/benämningen kom att separeras från begreppet och ges en positiv värde-laddning och fick härigenom ett än större genomslag, men samtidigt ett diffusare innehåll. Idag är cirkeln sluten när ordet *läsutveckling* används för att benämna läsundervisning, dvs. det läraren gör eller det man anser att läraren bör göra, i boktiteln: *God läsutveckling* (I. Lundberg, K. Herrlin, 2003).

LUS bygger på en grupp erfarna lärares observationer och erfarenheter som sedan prövats mot verkligheten. Denna prövning mot verkligheten ledde till ett stort antal justeringar under ett flerårigt empiriskt arbete. Den förändrade skolpraktiken (t ex läsläror och ljudningstraditionen dominerar inte längre 7-åringars skolvardag) och det förändrade forskningsläget på flera områden ledde till en mer omfattande revidering, som presenterades 2001 i boken: *Nya LUS-boken* (Bonnier Utbildning). I *Nya LUS-boken* beskrivs den internationella forskning som nu ställer fram ett tydligt alternativ till testerna i form av instrument av den typ LUS representerar. Vidare förklaras hur övergången till resultatstyrning ger en mycket större metodisk frihet men samtidigt ställer krav på resultatuppföljning.

Läsning ses som en förståelsestyrd process, som ingår som en del i den språkliga kommunikativa förmågan, och utgör ett naturligt inslag i språkutvecklingen för ett barn som föds in i en skriftspråklig kultur. Utveckling av att tala, lyssna och tänka är en nödvändig förutsättning för att utveckla de nya kompetenserna läsa och skriva. Dessutom krävs en vilja att vidga sin språkliga repertoar.

Genom kontakter med den nya språkformen, i detta fall skriftspråket, väcks nyfikenhet och tankar om varför det finns. Barnen måste få kontakt med skrivet språk för att uppfatta läsning som något som kan vara användbart och som något de vill lära sig. Denna språkliga kompetens utvecklas i samspel med övriga språkformer och med omvärlden, i meningsfulla sammanhang.

Birgita Allard och Bo Sundblad anser, att den dominerande synen på läslärande – felfri avläsning – medför stora risker. Barnen: ” kan därmed missledas att tro att huvudvikten ligger på läsning som teknik istället för att se läsning som tänkande och förståelse”.

Effekten blir allt för ofta mekanisk avläsning utan läsförståelse. Existensen av fenomenet mekanisk avläsning är idag allmänt accepterad, men det är fortfarande alldeles för vanligt. Det misstolkas alltför ofta som dyslexi. Enligt E. Ferrero (1985 a) kan mekanisk avläsning endast uppstå som undervisningsskada och uppträder aldrig hos barn som lärt sig att läsa på egen hand.

Enligt Allard och Sundblad måste man relatera läsningen till vars och ens kunskaper. Man kan t ex säga att en 7-åring och en 40-åring är goda läsare både två fast 7-åringen har mer kvar att utveckla. Vad 7-åringen kan under goda betingelser är grunden för den fortsatta läs-utvecklingen.

Allmänt säger man, att ett barn talar bra och utgår då ifrån deras kunskaper och erfarenheter, men när det gäller skriftspråket gör man inte det, eftersom man allmänt anser detta vara ett formellt system, och läsandet och skrivandet beteenden. Allard och Sundblad menar att skriftspråkslärandet skulle kunna ske av sig självt precis som talspråkslärandet. Detta förutsätter dock att barnen får arbeta meningsfulla texter och inte lösryckta ord.

De olika delarna i läsprocessen utvecklas i samverkan. Läsprocessen måste automatiseras för att man ska kunna koncentrera sig på innehållet i texten man läser. Förutsättningen för läslärandet är att man har ett talspråk. Genom talspråket behärskar man omedvetet språkets struktur och dess komplicerade regler.

Ett fullt utnyttjande av barnens förmåga att lyssna och förstå tal, underlättar övergången från detta kända till det okända, läsandet.

Vidare uttrycker sig forskarna som följer:

Eftersom vi ser erövrandet av skrivet språk (läsa och skriva) som en vidareutveckling av den språkliga förmågan, menar vi att det går till på likartat sätt och utifrån samma behov som när barnet erövrar talat språk. Därmed har vi inte sagt att lära sig tala är detsamma som att lära sig skriva. Det är snarast en fråga om två olika språkliga uttrycksformer. Det de har gemensamt är att kommunikativa förmågor lärs via kommunikation/tillämpning; drivkraften är viljan att bli förstådd och att förstå och vägen är att bygga upp förmågan genom att tolka avsikter och situationer.



Att vara medveten om detta är avgörande när man skall försöka bidra till att en grupp barn lär sig läsa. Barnet är, om vi ger dem chansen, mycket friare i sitt sätt att nalkas skriftspråket än vad vi vuxna, egocentriska i vårt rationella och abstrakta tänkande, kan tänka oss. För barnet är det lika självklart att skriva från höger till vänster eller att skriva med bara konsonanter som att göra som vuxenkonventionen bjuder. Inser vi inte det kan vi till och med hamna i att tron att barnet är hjärnskadat. Vi står bara i början av att förstå hur barnet egentligen gör. De barn som lär sig skriva och läsa före skolan har fortfarande mycket att lära oss. Det enda vi ganska säkert vet, är att vi måste ge barnet betydligt större frihet att välja väg än den bundna läsläremetodiken erbjuder. Detta gäller särskilt de barn som har svårigheter att komma underfund med skriftspråket, dvs. lära sig läsa och skriva.

## **5 Litteratur med vilken Birgita Allard och Bo Sundblad vill bli presenterade:**

### **Böcker**

- Allard, B. & Rudqvist, M. & Sundblad, B. *Nya Lusboken - En bok om läsutveckling*. (2001). Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Allard, B. & Askeljung, M. *Komplement till - Nya Lusboken*. (2003). Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Allard, B. & Askeljung, M. & Måhl, P. *Lässtandarder – diagnoser i övergång mellan år 6 och år 7 relaterade till kursplanemål*. (2005). Bonnier Utbildning. Stockholm.
- Allard, B & Sundblad, B. (1982). *Handbok om läsning*. Stockholm: (Utbildningsförlaget) Almqvist&Wiksell.
- Allard, B & Sundblad, B. (1986). *När vi läser och skriver...* Stockholm:(Utbildningsförlaget) Almqvist&Wiksell.
- Allard, B. & Sundblad, B. (1987). *Hur ser vi på människan?* Stockholm: (Utbildningsförlaget) Almqvist&Wiksell. (Finns som pdf- fil på [www.bibo.se](http://www.bibo.se)).
- Allard, B & Sundblad, B. (1989). *Skriva till sig själv — skriva till andra*. I Sandqvist, C & Teleman, U. (red.). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Allard, B. & Sundblad, B. (1991). *Skrivandets genes under skoltiden, med fokus på stavning och övriga konventioner*. Forskningsrapport. Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.

## Artiklar

- Allard, B. (1984). Den nygamla testvågen. *Lärartidningen/Svensk Skoltidning*, nr 4 och 5.
- Sundblad, B. (1985). Läromedelstextens olyckliga effekt på inläring och utveckling. *Svenska i skolan* nr 24 -85. Utbildningsförlaget. Stockholm.
- Sundblad, B (1986). Det finns en teori bakom varje praktik. *Svenska i skolan* nr 25 -86. Utbildningsförlaget. Stockholm.
- Allard, B. & Sundblad, B. (1986, b). Aims and Means in Teaching Writing. Föredrag publicerat i konferensrapport: Conceptions of Written Language Göteborg 1986-08-11—13.
- Allard, B. & Sundblad, B. Writing - a Way of Thinking. Council for Cultural Cooperation. Educational Research Workshop on reading and writing skills in primary education, Tilburg, 9-12, December 1986. Strasbourg.
- Sundblad, B & Allard, B.(1988). Läroböcker, inläring och intellektuell utveckling. SKOLBÖCKER 3 *Den (o)möjliga läroboken, Rapport från Läromedelsöversynen*. Ds 1988:24, Utbildningsdepartementet.
- Allard, B. & Sundblad, B (1988). Finns det mer än en vetenskaplig sanning om läsning? Ingår i Perspektiv på Läsinläring och Läsundervisning. Rapport från ett symposium i Linköping, januari 1988. Dahlgren L. O. Persson, UB. (Red) Universitet I Linköping Institutionen för pedagogik och psykologi. Rapport LiU-PEK-R-147 (Finns på [www.bibo.se](http://www.bibo.se)).
- Allard, B (1990). NU - utvärdering av vad? *Svenska i skolan* nr 3 & 4 1990. Utbildningsförlaget. Stockholm. (Finns som pdf- fil på [www.bibo.se](http://www.bibo.se))
- Ordfront, Magasin nr 2 1993. Temanummer om Konsten att läsa Stockholm. (08 - 644 93 93)
- Bo Sundblad "Vad LUS är och inte är och några av de vanligaste missuppfattningarna" *Grundskoletidningen Skolbarn* Nr 5/2004.



# Birgitta Kullberg



## 1. Presentation och beskrivning av nuvarande verksamhet

Mitt vetenskapliga forskningsfält har successivt vuxit fram. Vad som kom att väcka mitt intresse var frågor om hur barn lär sig läsa och skriva i skol- och klassrumskontexter, hur skriftspråket utvecklas, relationerna i denna utveckling, lärares och elevers roller samt läromedels framtagande, utseende och roll. Jag är en till forskare vidareutbildad lärare, idag docent i pedagogik och didaktik vid Utbildningsvetenskapliga Fakulteten, Göteborgs universitet med uppgifter att såväl forska som undervisa. Akademiska studier i USA, då jag studerade Individually Guide Education, ledde till en Master of Science in Teaching (MST) med Major i IGE och Minor i Art, och en Masteruppsats med titeln: *An Individually Science Based Programme for the Lower Primary Grades*. Jag är behörig lärare för undervisning i USA, Thailand och Sverige.

1991 disputerade jag vid Göteborgs universitet med doktorsavhandlingen: *Learning to Learn to Read*, i vilken jag beskriver hur åtta barn erövrar skriftspråket, åtta barn som inte varit nyfikna nog att lära sig läsa och skriva efter den alfabetiska koden före skolstart. I studien visar det sig att lärandet kan sägas bestå av två huvudkomponenter – en generell: *att lära att lära* och en individuell: *att lära att läsa*. Barnen agerar till en början på en gruppnivå, i vilken de är passiva och förhåller sig avvaktande till skolsituationer. Trots att barnen har svenska som ämne på schemat från första skoldagen, riktar de först sin uppmärksamhet mot att vänja sig vid skolan, mot att *göra* skolan (att lära att lära), innan de riktar sin uppmärksamhet mot att lära sig att läsa och skriva (mot innehåll i ämnet SV). Barnen erfar skolstarten som en anorlunda men *inte* omvälvande händelse. Det omvälvande inträffar först efter en tid i skolan och visar sig konkret i ett osäkert beteende hos vart och ett av barnen. En *initial kris* kan märkas i barnens sätt att förhålla sig till den första tiden i skolan. Konkret kan detta beskrivas i termer av en period av förändringar under vilken innehållsliga element av skilda slag kolliderade för dem. Föreställningarna om skolan som barnen burit med sig under förskoletiden, stämmer inte med erfandet i skolan. Efter krisen finner barnen sin egen individuella approach till lärandet av skriftspråket. Vardagligt uttryckt har de hittat hem i sitt lärande.

Intressant är sedan att följa hur vart och ett av barnen med energi och lust engagerar sig i sitt lärande användande den approach de funnit. Ju säkrare de uppfattas känna sig, desto modigare blir de och använder även andra approacher parallellt. När så osäkerhet kan märkas hos någon, t.ex. i sammanhang då något nytt ska läras, återgår han eller hon till sin ursprungliga approach. Sedan växer engagemanget igen och den hemtama approachen används tillsammans med flera. Detta användande från och till egen approach sker hos alla de åtta barnen.

I studien använder jag texter i vilka föremålsord bytts ut mot bilder. Såväl bildsymboler som bokstavssymboler står på rader och båda läsas för att innehållet ska förstås. Alla de åtta barnen tycker om att läsa dessa bildtexter, en läsning som till sin utformning skapar möjlighet för dem att förstå budskapet. Det blir snarare en läsning för att förstå innehållet än att läsa med ljudning som hjälp. Barnen använde sig vid läsningen av sin visuella förmåga och de i bildtexterna förekommande bilderna (logografiska symbolerna) för att nå och förstå innehållet. De tvekar inte vid avläsningen av bilderna (de logografiska symbolerna). Barnen klarar bildtextläsningen på ett mycket tidigare stadium än de klarade av läsningen av texter med enbart bokstavssymboler. I studier jag genomfört såväl i USA som i Sverige, har barn reagerat positivt inför läsning av bildtexter.

Barnen i studien utvecklar olika högläsningstilar, vilka inte skiljer sig mellan läsningen av eget gjorda böcker, i vilka innehållet är *känt* för barnen, och läsningen av nya texter, i vilka innehållet är *okänt*. Barns olika högläsningstilar visar sig vara svaga indikationer på barnens verkliga förmåga att vid tyst läsning nå och förstå berättelsers innehåll.

Såväl den fysiska som den psykiska miljön i lärandrummet har stor betydelse för barnens skriftspråkliga utveckling. Barnen tillfrågas om vad de anser ska finnas i ett rum där de ska lära sig läsa och skriva. Genom att tänka och ställa frågor till personer i sin omgivning för barnen med sig till lärandekontexten sådant de uppfattar bör tillhöra miljöerna. På så vis skapas gradvis och kontinuerligt den psykiska miljön och den fysiska. Med fysisk miljö menas möblering och organisation av artefakter och med psykisk miljö menas förhållningssätt till varandra i lärandet och undervisandet. Jag har kunnat dra den slutsatsen att barnen lär sig att läsa och skriva *genom* att läsa och skriva. Miljön blev sådan att varje aktivitet i rummet hade med vår gemensamma syn på skriftspråklärandet att göra.

Intressant var, att barnen tog med sig mer än förslag på artefakter. De tog även med sig tankar om hur vi skulle göra i rummet, dvs. förhållanden som berörde såväl lärande som undervisning. Vi skulle samtala, arbeta och ha paus, vara snälla mot varandra och hjälpa varandra. Vår miljö kan med Säljös (2000) terminologi sägas ha ett *sociokulturellt perspektiv*. Barnen lärde i interaktion med varandra, med läraren och med artefakter. Perspektivet kan därför även sägas vara *sociointeraktionistiskt*. Dessutom eftersom barnen visade sig behöva handfast guidning i lärandet, delvis som ett stöd i känslorna kring lärandet kan ytterligare ett perspektiv sägas ha varit rådande, nämligen ett *psykologiskt*.

Barnen blir alla åtta engagerade skriftspråksanvändare. De är aktiva och visar lust för lärande i alla sina valda skriftspråksaktiviteter. De visar nyfikenhet och hunger för lärande. De åtta barn som deltog i studien har sedan följts med intervjuer under grundskolans alla år och på gymnasiet. Barnen som blivit vuxna, intervjuas nu då de alla åtta är färdiga med sin utbildning. På gymnasiet skrev ungdomarna dagböcker och beskrev sitt lärande genom att tala in på ljudbandspelare. I vuxen ålder används intervjuer.

Den forskningstradition inom vilken jag finner min hemvist är den etnografiska. Att vara deltagande observatör likt antropologen som stiger in och lever i den kontext i vilken något studeras, passar de utbildningskontexter jag är intresserad av att beforska. Förutom deltagande observation använder jag samtal (informella intervjuer) och djupintervjuer (formella intervjuer) i den löpande undersökningskontexten. I användningen av dessa redskap blir min forskning verklighetsnära relaterad till elevers och lärares verksamheter. Jag har utvecklat min kunskap av den etnografiska ansatsen och publicerat detta i boken: *Etnografi i klassrummet*. Min övertygelse om att lusten i lärandet har en stor betydelse har levt med mig under mina år som grundskollärare och forskare och blev självklar för mig bl.a. i arbetat som skolverkets inspektör i granskandet av lusten att lära i skolor. Detta arbete avslutades i två rapporter för skolverket samt boken: *Lust- och undervisningsbaserat lärande – ett teoribygge*. Just nu har jag avslutat rapporteringen av en tioårig studie i Thailand med ett halvårs empiri då jag utgjorde såväl forskare som lärare i talad engelska på en thailändsk grundskola i ett fattigt ytterområde med användning av multimedieprogram. Denna studie publiceras under år 2007 vid Göteborgs universitet och har titeln: *Kro Farang (Kro = Lärare; Farang = Främling, utlänning). Lärare och forskare i Thailand – i sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Jag har kontinuerligt fortsatt mina studier av och arbete med barns begynnande skriftspråkslärande.

## 2 Om barns lärande – allmändidaktiska förhållanden

Inte någon person kan lära någon annan något. Var och en lär sig själv. Vad den undervisande personen kan göra är att *skapa möjligheter* för den som ska lära att *kunna* lära. För att göra detta måste den undervisande känna sina elever, veta deras sätt att arbeta, deras kunskaper, behov och intressen. Förutom detta behöver lärare känna till vad som sker och kan påverka lärande personers lärande. Läraren lär om sina elevers kvalitativt skilda uppfattningar av fenomen i omvärlden, om elevernas behov, intressen, tidigare kunskaper, arbetssätt och arbetsstilar, för att sedan använda sig av detta i sin undervisning. Läraren må vara expert på det som skall läras, men läraren är definitivt inte expert på vad var och en av eleverna kan och förstår. Varje grupp av elever representerar heterogenitet i de flesta avseenden även i åldershomogena grupper. Konkreta didaktiska förslag är att vid skolstart intervjua varje barn och lära sig barnets namn och utseende.

Var och en av oss lärande personer bär med sig tidigare erfarenheter och kunskaper. Vi har förförståelser. Dessa påverkar naturligt nog hur och vad vi lär. Vygotskij (i Bråten, 1998) uttrycker det vara så att var och en har en egen zon av kunskap och utanför denna en zon för den proximala (den närmaste) kunskapen, dvs. den i vilken lärandet kan *växa* utifrån det vi redan kan, har med oss och vet. Zonen benämns av Vygotskij för *the zone of proximal development (den närmaste utvecklingszonen)*. Det är i denna zon lärandets potential, utvecklingsmöjligheterna för kunskap ligger. Vygotskij uttrycker att det är i denna zon skillnaden finns mellan vad en lärande person kan lära på egen hand och vad han och hon kan lära med hjälp av någon vuxen eller någon för lärområdet mer kompetent kamrat. Vygotskij menar, att barn behöver utmanande uppgifter. De behöver få hjälp men att tänja sitt tänkande. Konkret i didaktiken kan detta göras genom att ställa utmanande frågor och hela tiden guida eleverna framåt.

Jag tror likt Vygotskij på skolan och formell utbildning. Jag ser det som en enastående möjlighet för en växande person att under vissa delar av sin livslånga *bildning* få hjälp med att *utbildas* av lärare, dvs. av personer som valt att lära sig undervisa och *mediera* kunskap. Termen mediera har jag lånat av Vygotskij, som menar att mediera uttrycker en interaktion mellan den som lär och den som undervisar. Inom den kvalitativa forskning där jag har funnit min hemvist, betraktas den värld man lever i som en uppfattad sådan. Detta innebär att var och en uppfattar världens skilda innebörder på kvalitativt skilda sätt. Min värld är inte lik din

och din är inte lik min. Verkligheten ter sig för var och en olika. I ett didaktiskt perspektiv innebär detta att var och en av våra elever har sina unika förförståelser utifrån vilka vi lärare behöver undervisa för att var och en ska utmanas i sin unika lärandegång.

Jag tror på en utbildning med positiva förtecken, en tillvaro med lust för lärande och undervisning. Professor Martin Ingvar, neurofysiolog vid Karolinska sjukhuset i Stockholm, arbetar i sin forskargrupp med de spår lärandet sätter i kroppen och kroppens spår i lärandet. Allmänt känner vi till hur negativa förhållanden förminskar vår självtro och bidrar till att vi inte kan lära. Ingvar och hans forskargrupp har funnit, att stresshormonet *cortisol*, vid upplevelser av negativ karaktär, tillverkas i överdos och blockerar hjärnan, vilket i sin tur påverkar lärandet så att kunskap inte kan produceras och lärande inte ske.

Att lära innebär att genomgå processer, vars resultat är produkterna nya kunskaper. Det som skall läras erhåller eleven på något sätt *information* om, men information är inte kunskap. Det som informeras går in i det *ikoniska minnet*, dvs. i *bildminnet*. Efter det ikoniska minnet går informationen in i *arbetsminnet (korttidsminnet)*. I detta behöver informationen bearbetas flera gånger för att lärandet ska ha möjlighet att gå vidare till långtidsminnet och *internaliseras* dvs. *bli* kunskap. Passerandena genom korttidsminnet kan uttryckas vara *da capo* övningar, *ett uttryck jag lånat av Gösta Dahlgren och Lars-Erik Olsson (1985)*. Dessa övningar ska vara av alla de skilda slag med nyttjande av kroppens fyra språk (talspråk, skriftspråk, bildspråk och kroppsspråk), kroppens alla sinnen (syn, hörsel, känsel, smak och lukt) i alla former av kommunikationssystem (musik, drama, idrott, bild etc.).

Huruvida det är lärare eller elev som bestämmer *vilka* övningar som ska göras spelar inte någon roll. Det viktiga är att elev ett flertal gånger färdighetstränar på att utveckla den information som erhållits för att denna ska processas till kunskap. Skilda övningar behöver genomföras för att lärandet ska nå en sådan mättnad att det övergår till internaliserad kunskap. *Da capo*-övningarna utgör inte repetitioner. Vad som upprepas eller repeteras kan vara den *konkreta* uppgiften, men det går *inte*, som någon har uttryckt det, att gå ner i *samma* flod två gånger. Andra gången går man ner i floden med erfarenheterna och uppfattningarna från den första gången. Tredje gången går man ner i den med uppfattningar och erfarenheter från den andra osv. Detta skulle då kunna innebära att de elever som gör om övningar, ändå erfar dem som *olika* eftersom de för varje övning vet mer om figur och bakgrund. Att lägga yttre värderingar på övningarnas innehåll är i detta sammanhang oväsentligt. Hur många övningar var



och en behöver är upp till var och en att bestämma tillsammans med sin lärare. Läraren är den som har helhetsansvaret för lärprocessens framskridande till produkten kunskap.

För varje innehåll som eleven ska lära sker passerandet genom hjärnan i de steg som beskrivits. Med tanke på alla ämnesområden och indelningar i skolan sker ett oändligt antal sådana processer under dagar, veckor och år. Men oftast är det så att processer inte får fullföljas och kanhända är detta också bra eftersom det ger tid åt hjärnan att syssla med reflektion. Vad som bidrar till svårigheter är att den som lär oftast *inte* är med och bestämmer. Detta innebär att lärandekontinuiteten ständigt blir avbruten.

Övningar av skilda slag hjälper eleven utveckla sin *kognitiva* förmåga, som handlar om de tankefunktioner med vilkas hjälp vi människor hanterar information och kunskap. *Metakognitiv* förmåga, en naturlig utveckling av kognition, handlar om att vara medveten om eget tänkande samt att ha kontroll över detta tänkande. Men det handlar också om att *fortlöpande* övervaka och kontrollera sina tillvägagångssätt så att man försäkras om att man är på rätt väg. Med en metakognitiv förmåga kan människan välja en för sitt lärande rätt strategi, förstå att ställa frågor inför en uppgift för att lyckas med denna samt att läsa *om* textavsnitt vars innehåll man inte har förstått. Den metakognitiva förmågan kommer med tiden och kan med lärares guidande hjälp erhållas tidigare än om eleven arbetat helt på egen hand.

Att utveckla en metakognitiv förmåga innebär också att förmå upptäcka tankeluckor, felaktigheter i egna och andras framställningar samt motsägelser och orimligheter i den kontext som man befinner sig i. Med ett metakognitivt förhållningssätt ställer personen sig ständigt frågor som: Vad håller jag på med? Hur ska jag handla? Varför går det bra/dåligt? Vad har jag hittills förstått? Hur går jag vidare? Metakognition rör sig således om aktiv övervakning, reglering och samordning av kognitiva processer under lärandet för att uppfylla en konkret målsättning.

Barn uttrycker lärandet mycket konkret och de uppfattar först att de måste *göra* sitt lärande. De tre stegen *göra*, *veta* och *förstå* beskrivs i den forskning som jag tagit del av, första gången av professor Ingrid Pramling Samuelsson (1983) och har sedan observerats såväl som analyserats av andra forskare bl. a. Marton och Booth (1997). Elevers första lärande är inriktat på handling. De har svårt för att *tänka* handlingen och har ännu inte utvecklat något abstrakt tänkande. De tänker genom att *utföra* handlingar. Så småningom uttrycker de att de *vet* hur de

ska *göra* och därför *vet* hur de ska *lära*. När barn upplever och erfar att det *förstår* kan det även *tänka en handling* och måste inte alltid utföra denna. Växande elever kan tänka abstrakt och föreställa sig handlingar. Den växande eleven vet–förstår–värderar det han eller hon lär och har lärt. Värderingen är ett naturligt led i uttryckssätten av kunskap och utnyttjandet av den metakognitiva förmågan. Men det finns tillfällen då även växande och vuxna elever behöver konkretiseringar för att lära, t.ex. då ett för eleven helt nytt område ska läras. Att laborera är då inte enbart ett behov utan även en användbar didaktisk uttrycksform.

Vår kognitiva utveckling pågår i alla utbildningar parallellt med lärandeprocesserna, men är en följeslagare under hela livet, koncentrerat under utbildningar och mera rapsodisk under andra delar av det livslånga lärandet. I takt med utbildningens fortgående utvecklas, vilket tidigare nämnt, den *metakognitiva* förmågan, dvs. förmågan att förstå, kontrollera och korrigera (värdera) eget lärande. Först sker det lärande som förändrar lärande personers tänkande, vilket i sin tur utvecklar kognitionen, uttrycker Vygotskij (1978). Nya kunskaper kan vara så omvälvande, skriver Marton och Booth (1997), att de förutom att utveckla den lärandes tänkande till och med förändrar hans eller hennes livssituation.

### **3 Syn på barn och skriftspråklärandet**

Enligt min uppfattning börjar ett barns lärande av skriftspråket i samma ögonblick som det föds. Från första levnadsdagen har barn rika sätt att kommunicera med. De har olika språk med början i talspråket och kroppsspråket och så småningom bildspråket och också skriftspråket. Barnen lär så gott som direkt genom att höra (*auditivt* lärande) och de lär genom att se (*visuellt* lärande).

Barn ser föremål och handlingar i omgivningen och snart uttrycker de också dessa verbalt. Barn förstår att utnyttja olika kommunikationssystem; sång och musik, rollspel och olika lekar, konst etc. Det är barns föreställningar av fenomen i omvärlden som ger dem erfarenheter. Dessa förändras och utvecklas i samspel med vuxna och de nya erfarenheter de möter.

Barn klottrar. Först är klottret ostört. Barnet gör svängar och streck i ett sammanhängande mönster. Flera barn ljudar (låter) även då de klottrar. Redan i tidig spädbarnsålder finns förståelsen för att man kan skriva (barn klottrar) och att man kan läsa (barn ljudar och berättar vad de klottrar).

Så småningom får klottret karaktären av små figurer. Bildsymboler och bokstavsliknande symboler skiljs åt. Barn ser hur vuxna bär sig åt och härmar. Detta innebär att när barn skriver, för de pennan eller kritan upp och ner på rader fram och tillbaka (*invented writing*). De kan ta en bok, öppna den och titta tyst på sidorna. Barnen har sett mamma, pappa eller någon annan ta en tidning eller en bok, öppna den, sitta tyst och så säga att de läser. Föreställningen kan således bli att uppfattningen av att läsa är att öppna och titta i en bok eller tidning.

Många barn lär sig att läsa och skriva efter den alfabetiska koden långt före skolstarten. Andra är inte nyfikna nog före mötet med skolan och det undervisningsbaserade lärandet. Barn kommer till skolan med en egen kunskap och egna erfarenheter. Det stora flertalet av barnen är sofistikerade användare av språket, fr. a av talspråket, då skolan börjar, men kan inte läsa och inte heller skriva efter den alfabetiska koden. Ur ett globalt perspektiv skulle man kunna uttrycka det så, att det enda barn har kvar när de möter undervisningen och det undervisningsbaserade lärandet är att lära sig *alfabetet*, att *sammanljuda* och att sedan *använda* dessa kunskaper tillsammans med den de redan har. Så lite egentligen i förhållande till barns hela kommunikativa kompetens som de för med sig in i utbildningen. Men vad jag uppfattar att man måste tänka på, är att de flesta barn inte själv lär sig grammatik och ljudstridig stavning och inte heller alfabetet. Att undervisa om detta uppfattar jag vara nödvändigt.

I regel kan barn tidigt skriva sitt tilltalsnamn med versaler. De kan också läsa sitt namn med versaler. Den amerikanska forskaren Davies (1988) forskning visar att flertalet barn lär sig förstå att det att kunna skriva sitt namn är en aktivitet de gör för de vuxnas skull, för att deras föräldrar ska veta vad som tillhör dem (hängare) och gjorts av dem (tecknats) på förskolan. Davies fann att i barnens påhittade skrivande, skrev de därför ibland sitt namn på ett helt annat sätt (ex. skrev Lucas DISSA i sitt påhittade skrivande).

Barns första riktiga skrift är konsonantskriften. Vokaler följer då med konsonanter. I regel skriver barn med stora bokstäver först. ÄR skrivs med R. VI med V. LKR är leker etc. Denna konsonantskrift rättar till sig själv i takt med den skriftspårkliga utvecklingen.

Jag uppfattar det vara så, att barn lär sig skriftspråket genom att *använda* det, dvs. genom att befinna sig i det och omge sig med det. I en aktivitet som att skriva egna böcker befinner sig barnen i språket på sina villkor och lär genom sin egen användning av det. Dessa eget gjorda böcker innehåller egentligen ett skriftspråkligt material i produktioner som tydligt visar på att

barnen spontant använder en variation av aktiviteter i en total integration; att tala, att skissa/klottra, att teckna, att måla, att skriva påhittat (invented writing), att skriva, att berätta, att beskriva, att läsa etc. Många forskare bl. a Kane (1980), som intresserat sig för barns konst och Harste, Woodward och Burke (1987), som intresserat sig för barns skriftspråkliga utveckling på egna villkor, poängterar betydelsen av denna integration i vilken de menar att alla aktiviteter påverkar och leder skriftspråksutvecklingen framåt. Ulrika Leimar (1974) poängterar betydelsen av barns egna böcker såväl i deras eget lärande som för oss vuxna i undervisningen. Leimar uttrycker att det inte bara är så, att barn får en förståelse för böcker och lär sig om roller som författarens och illustratörens, utan de kan också utgå från sitt eget talade språk och detta kan på så vis bli en utgångspunkt för just LTG (Läsning på Talets Grund). Det visar sig i min forskning att barn i regel börjar med att göra bilderna i sina eget gjorda böcker, dvs. med att i deras förståelse *skriva* berättelsen. Barnen berättar sedan sina bilder, dvs. *läser* enligt sin förståelse, bokens innehåll. Dessa förståelser synliggörs i det analytiska arbetet för mig som forskare, men visar sig inte vara synliga för barnen. Barn uttrycker ofta att de *gör* sina böcker. Jag har tolkat detta relaterat till barns kognitiva utveckling i vilken de initialt uppfattar att de gör sitt lärande i skolan (en konkret nivå), sedan *vet* vad de ska göra i skolan och slutligen uppfattar och *förstår* vad de gör och lär (en metakognitiv nivå). För att tala i övergripande termer, kan det uttryckas så, att barn *lär sig lära* att läsa och skriva.

Genom möjligheten att nära följa barn i deras skriftspråksutveckling, blir det tydligt att barnen före skolans början har utvecklat ett talspråk som för att använda skriftspråkets terminologi är nästan grammatiskt korrekt

#### **4 Didaktiska tankar**

I dagens samhälle ska lärare undervisa såväl individuellt som i grupp. Frågan man kan ställa sig är om det verkligen går att undervisa såväl individuellt som kollektivt samtidigt. Dessutom ska undervisningsinnehållet vara förankrat i individuella förförståelser. Är detta verkligen möjligt? Låt mig ge ett exempel från skriftspråksundervisningen. Låt oss säga att en lärare i en grupp på våren i år ett upptäcker att barnen har börjat använda sig av den ljudstridiga stavningen ng-ljudet i sitt skrivande, men synes stava det på skilda möjliga, men också omöjliga sätt. Läraren bestämmer sig för att undervisa om ng-ljudet och att detta ska ske exempelvis tre dagar senare. När eleverna avslutar sin dag beskriver läraren för eleverna vad läraren lagt märke till, talar om att det finns särskilda sätt för att stava ng-ljudet och att läraren ämnar

undervisa om detta kommande torsdag. Barnen blir på detta sätt förberedda mentalt. När torsdagen kommer ger läraren en så inspirerande miniföreläsning läraren förmår. Efteråt uttrycker läraren att hon ska berätta en gång till för de som behöver höra om ng-ljudet en gång till. De andra barnen fortsätter sina arbeten. Efter den andra beskrivningen uttrycker läraren att de barn som behöver hjälp med att träna ng-ljudet innan de fortsätter sina arbeten kan sätta sig på en plats som iordninggjorts tidigare. Denna kan vara en plats med bänkar i en liten U-form eller ett bord. Var och en får uppgifter att träna på. Läraren sitter sedan efter den andra miniföreläsningen så att de barn som valt att få hjälp också kan få sådan individuellt. När vart och ett av barnen tycker sig klara arbetet fortsätter de med sina uppgifter på egen hand. På detta sätt har barnen erbjudits tre guidade sätt att lära, de har undervisats såväl i grupp som individuellt och behovet av undervisningsområdet uppstod i den observerade gruppen. De elever som redan visste hur ng-ljudet stavades, erhöll vid första miniföreläsningen ett sätt att diagnostisera sina kunskaper. De som höll på att lära sig erhöll genom första och kanske andra föreläsning en förstärkning av sina begynnande kunskaper och de elever som var alldeles nya på lärandeområdet erhöll förutom de två gångerna av berättandet om ng-ljudet hjälp med att sätta gång.

Detta ovanstående exempel är ett sätt som kan användas inom flera kunskapsområden. Dessutom följer det vad jag funnit om barns lärandeprocessers innehåll som jag beskrev under titeln om min syn på barns lärande. Först en *introduktion* för att göra eleverna bekanta med vad som observerats vara ett behov bland flertalet barn i gruppen. Sedan en *presentation* med innehållet presenterat tre gånger för den som behöver och vill (da-capo-lärande) och dessutom en konkret hjälp med igångsättandet.

Fortsättningsvis ger jag i punktform följande didaktiska förslag:

- Uppmana barnen att på skilda sätt berätta för varandra om föreställningarna av skolan de har fått under förskoletiden. Barnen har inte tidigare erfarenhet av att gå i skolan och kan då naturligt nog endast ha föreställningar. Hjälp dem lämna dessa genom att hjälpa dem synliggöra dem. Det finns många skapande sätt att göra detta på.
- Uppmuntra barnen att författa och illustrera egna böcker.
- Skapa en lek- och lustbetonad skriftspråkssamvaro med samtal och fantasi.

- Uppmana barnen att söka (ex. genom att intervjua personer) vad de kan tänka sig ha med skriftspråket att göra och hjälps åt att utifrån dessa gemensamt successivt skapa skriftspråksrummet. Vad lärare och elever kommer fram till berör såväl den psykiska (undervisning och lärande) som den fysiska miljön (möblering och organisation i rummet).
- Arbeta i gemensam grupp inledningsvis i skriftspråksundervisningen. Barnen har i inledningsskedet i skolgången, vare sig detta sker i förskoleklass eller år ett i grundskolan, fullt upp med att lära sig lära. Börja sedan så småningom att låta barnen välja bokstäver om du/ni önskar ha det så. Bokstavsbearbetningen bör innehålla allt som barnen med sina sinnen kan hitta på. Tänk på att inte använda alla aktiviteterna i bokstavsbearbetningen till alla bokstäver i alfabetet. När barnen bearbetat ungefär hälften av alfabetets bokstäver, har de utvecklat förståelse för bokstäver och ljud och kan lära mer effektivt och snabbare än vid de första bearbetningarna.
- Lyssna till vad barnen säger och göra detta på ett sådant sätt att du lärare kan förstå att guida barnen i deras skilda skriftspråksapproacher.
- Hjälp barnen att förstå att det finns många sätt att nå skriftspråklig medvetenhet på och att alla sätt kan vara värda att pröva. Det inte finns något fel sätt.
- Hjälp barnen förstå att det finns en värld full av möjliga vägar för att lära sig läsa och skriva enligt den alfabetiska koden.
- Försök få barnen att förstå, att vägen till skriftspråkskunnighet, själva processen, kan vara full av lust och glädje och att barnens eget tal, skrift och tecknande är de bästa utgångspunkterna.
- Använd bilder, massor av bilder, både sådana barnen gör själva och tryckta. Tillverka (rit-skriv) bildtexter i vilka vissa ord bytts ut mot bilder. Titt-läs bildtexterna.
- Tala om, att var och en duger som han och hon är, att var och en både kan och vet väldigt mycket och att det är så lite kvar - bara att lära bokstäverna och sammanljudningen.
- Ge barnen tid och stimulera dem till att använda alla sina språk och allt som ryms i ett kommunikationssystem.
- Leta möjligheter och inte svårigheter.
- Arbeta med vad eleverna kan och låt dem inte sitta och traggla med vad de inte kan. På så sätt kan självtron stärkas och det blir lättare att ta itu med vad de inte kan.
- Omge er med språk och befinn er på så sätt mitt i alla språken.

- Sjung spela och lek med rim och ramsor. Skapa rim och ramsor.
- Läs för att lära er läsa och skriv för att lära er skriva.
- Gå på äventyr med eleverna och ge dem all närhet och värme du lärare förmår.
- Sluta aldrig att läsa högt för barnen och låt dem träna i att läsa högt för andra, ex. barn i förskolan.
- Försök att ha ett helhetsperspektiv på barn och skriftspråklärandet. Allt är relaterat till vartannat i en komplext sammanfogad kontext, i min beskrivning, i undervisningskontexten.

Äventyr som dem då vi får följa barn på deras skriftspråkliga lärande, ska vi alla vara stolta över. Manuskripten till dessa äventyr blir aldrig helt färdigskrivna. Därför måste vi lyssna med ödmjukhet och stor noggrannhet till dem som *skriver*, dvs huvudpersonerna, som naturligtvis är barnen!

### **5 Litteratur med vilken jag skulle vilja bli representerad (Rapporterna 1-5 genom mig)**

Kullberg, B. (1973). *An individual Science Based Program for the Lower Primary Grades*. Thesis for Masters Degree in Education from the department of Elementary Education at the University of Wisconsin, Eau-Claire, Wisconsin, USA.

Kullberg, B. (1983). *Bildens roll i läsundervisningen på grundskolans lågstadium*. Rapport (60 poängs uppsats) från Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik.

Kullberg, B. (1984). *Kan bilden ha någon funktion under läsinläringen? Samtal, observationer och läsning med läsnybörjare*. Rapport (80 poängs uppsats) från Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik.

Kullberg, B. (1988). *Emergent Literacy in Sweden and in the USA*. Rapport från The Department of Education and Educational Research, University of Wisconsin, E-C, Wisconsin, USA.

Kullberg, B. (1991). *Learning to learn to read*. Doktorsavhandling från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kullberg, B. (1992). *Vi lyssnar till barnen som lär sig läsa och skriva*. Göteborg: Förlagshuset Gothia, sedan 2002 Förlag B. Kullberg.

Kullberg, B. (2004). *Lust- och undervisningsbaserat lärande – ett teoribygge*. Lund: Studentlitteratur.

Kullberg, B. (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Malmö: Gleerups/Ekelunds.

**Litteratur använd i presentationen:**

Bråten, I. (1996). (Red.). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Clay, M. M. (1975). *What did I write? Beginning writing behaviour*. N. H.: Heinemann Educational Books.

Dahlgren, G., Olsson, L. E. (1985) *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Davies, P. A. (1988). Children Learning to Write their own Names: Exploring a Literacy Event in Playschool. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Victoria, Victoria, B.C.

Emig, J. (1977). Commentary: Learning to Write. *Language Arts*, 54(7): p 739-740.

Harste, J. C., Woodward, V. A., and Burke, C. L. (1984). *Language Stories and Literacy Lessons*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.

Marton, F., Booth, Sh. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.





# Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren

## 1 Presentation av forskare

Karin Gustafsson är förskollärare och har sedan mitten av 1980-talet varit verksam i den kommunala förskoleverksamheten på ledningsnivå i en stadsdel i Göteborg, med ansvar för att driva utvecklingsfrågor och olika projekt, bland annat kring barns skriftspråklärande. Karin tjänstgör också vid Institutionen för Pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, som universitetslektor och forskare.



Elisabeth Mellgren är förskollärare med lång erfarenhet av arbete i barngrupp inom förskola, förskoleklass, fritidshem och de tidiga skolåren. Under senare år har Elisabeth arbetat med utvecklings- och utredningsarbete på kommunal ledningsnivå parallellt med sina forskarstudier om barns skriftspråklärande. Elisabeth arbetar nu med utbildning och forskning som universitetslektor på institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet.

Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren disputerade år 2005 med avhandlingen: *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. De har i samarbete med Gösta Dahlgren och Lars-Erik Olsson givit ut boken: *Barn upptäcker skriftspråket*, som hösten 2006 kommer ut i ny reviderad upplaga.

## Vår forskning

Med utgångspunkt från Gösta Dahlgren och Lars-Erik Olssons forskning, som tidigare presenterats i denna rapport, blev vi intresserade av hur man kan väcka de äldre barnens intresse för att skriva i förskolan. I vår studie: *Att skriva med sexåringar – ett program för att utveckla barns medvetenhet om skriftspråket*, utvecklade vi och prövade ett program för att utveckla barns skriftspråkliga medvetenhet - varför man skriver och läser - och hur man kan utveckla denna förmåga. I den experimentella studien som vi genomförde visade det sig att

när lärarna i förskolan utgår från barnens intresse och föreställningar om skriftspråket ökar också barnens medvetenhet om detta. När barn leker att de skriver och läser, behöver de inte känna några krav på sig att de ska skriva enligt rådande konventioner utan kan på ett naturligt sätt pröva de verktyg som ingår i den skriftspråkliga kulturen.

Med utgångspunkt från dessa resultat genomförde vi ett projekt under namnet: *Skriftspråklig medvetenhet*, där tolv arbetslag i förskolan (jfr förskoleklass) och deras barngrupper involverades. Arbetslagen genomgick en kurs och fick handledning av oss. Tillsammans med arbetslagen utvecklade vi ett kartläggningsinstrument för att följa de äldre förskolebarnens tal- och skriftspråklärande. Som en uppföljning av detta projekt valde vi på våren innan barnen skulle börja skolan, noggrant ut barn att ingå i en intervjustudie: *En studie om barns skrivlärande*. Syftet med denna studie var att finna mönster i barnens skrivlärande genom att beskriva hur barnen uppfattar detta och tolka deras skrivstrategier. Med stöd av denna studies resultat anser vi att barn tidigt etablerar ett förhållningssätt till att lära sig skriva, vilket snabbt tenderar att bli stabilt. Därför är det betydelsefullt att se på hur miljön ser ut i förskolan och fundera över om lärarna där kan möta och fånga barnens intresse för den skriftspråkliga världen. Barnen har med sig olika erfarenheter in i skolan, och lärarna i skolan har olika utgångspunkter i sin läs- och skrivundervisning.

I en uppföljande studie: *Vill men kan inte själv – Leonardos möte med skriftspråket*, visar det sig att det inte är självklart att det finns ett gemensamt synsätt på skrivlärandet i förskola och skola vilket kan medföra att det inte uppstår en gemensamriktning i lärandeobjektet och detta kan få konsekvenser för enskilda barns lärande och framtid.

Med stöd av resultaten från de ovan beskrivna studierna påbörjades ytterligare ett projekt: *Barns tidiga tal- och skriftspråkliga utveckling*, som riktade sig mot de yngre barnen i förskolan. I detta projekt involverades 30 arbetslag i förskolan. Vi följde arbetslagens lärandeprocess och tog del av deras reflektioner i samband med seminarier, handledning och examinationsrapporter.

Denna bakgrund och analys blev grund för en uppföljande observationsstudie som tillsammans med de tidigare studierna ingår i vår avhandling: *Barns skriftspråkande- att bli en skrivande och läsande person*. Resultatet visar att det är svårt att skapa en ny tradition i förskolan för att stimulera barns lek och lust för skriftspråkande. Den textmiljö som skapas i

förskolan är mer eller mindre berättande. Ytterligare en studie som är en uppföljande studie till ett utvecklingsarbete med inriktning mot matematik i förskolan, ingår i avhandlingen. Studien presenteras i en artikel: *Kalendern i förskolan – en multimodal möjlighet*. Undersökningen som baseras på intervjuer och observationer visar på olika tolkningar av en kalender som finns på förskolan och hur en kalender kan användas i förskolan.

För närvarande deltar vi ett forskningsprojekt: *Barns tidiga lärande*, där cirka 200 barns lärande följs med utgångspunkt från olika aspekter. Vårt ansvar i projektet är att följa barnens lärande när det gäller språk och kommunikation. Barnen är i ett- till tvåårsåldern när vi videofilmade dem i en tillrättalagd språklig situation i förskolan. Lärarna i förskolan använder också det tidigare nämnda kartläggningsinstrumentet som vi vidareutvecklat för att kunna följa barnens tal- och skriftspråkliga utveckling. Avsikten i projektet är att följa barnen till dess att de är nio år.

Uppläggningsen av våra studier är exempel på praktisknära forskning med inspiration av aktionsforskning. Vår utgångspunkt är att barns lärande förstås ur den lärandes perspektiv. Vi använder det sociokulturella perspektivet för att kunna belysa sociala och kulturella betingelser för barns kunskap och lärande och betraktar skriftspråklärandet som en kommunikativ process.

När vi bedrivit kompetensutveckling i arbetslag har vi använt oss av metoder inspirerade av aktionsforskning och dataproduktion, som utvecklats inom ramen för utbildningen som deltagarna genomgått. Därefter har dataproduktionen nyttjats i vår egen forskning, som exempel kan nämnas det instrument som vi arbetade fram tillsammans för att följa barnens tal- och skriftspråklärande. Det grundar sig på forskning inom området och är uppbyggt kring hur barns språk utvecklas både kommunikativt och strukturellt samt på kunskap om barns lärande.

## **2, 3 och 4 Vår syn på barn och deras lärande (allmänna didaktiska tankar) och hur vi ser på barn och läs- skriv (skriftspråks-) lärande (ämnesdidaktik)**

Vår utgångspunkt är att barns lärande är kontextuellt betingat. Det är beroende av barns individuella förutsättningar, erfarenheter, intressen, vilka sammanhang barnet involveras i och vilka människor det interagerar med.

Med begreppet skriftspråkande menar vi olika kreativa sätt att använda skriftspråket, vilket stämmer överens med begreppen vidgat textbegrepp och multimodalitet. Det överensstämmer med begreppet: *Early Childhood Literacy* (Gillens och Halls, 2003) som innebär att man ser barnets skriftspråkliga agerande redan från födseln som ett kompetent meningsskapande. Vad ett barn presterar vid ett visst tillfälle ska ses som ett avtryck i tiden av barnets förståelse just vid en specifik tidpunkt och i ett specifikt sammanhang (Kress & Van Leeuwen, 2001; Gee, 2002).

En människa påverkas av att själv få vara aktiv i den högt värderade språkformen skrivandet. Liksom Kress (1996, 1997, 2000) anser vi, att ett barn får tillgång till en grupps kultur genom läsning och när barnet skriver är han/hon med och formar gruppens kultur. När man skriver och formulerar sig blir detta något som är nytt och annorlunda. Därför är det stor skillnad mellan att läsa vad andra har skrivit och att skriva själv. Kress uttrycker på ett kärnfullt sätt att man har lagt för stor vikt vid lära barn att förstå vårt skriftspråk snarare än att använda det för att förstå.

Barns sätt att erfara till exempel skrivning kan ta sig olika uttryck beroende på vilka problem- och leksituationer barnen deltar i. Om barnet uppfattar att skrivning handlar om de verktyg som man använder när man skriver kan de agera på samma sätt som det observerat att människor i deras omgivning gör när de skriver. Barnet håller pennan på ett visst sätt och för pennan snabbt över ett papper, och ett skrivliknande mönster uppstår. Uppfattar barnet istället skrivning som att följa de instruktioner som läraren ger, handlar skrivandet mer om utförandet av olika uppgifter såsom att skriva av från tavlan, att forma bokstäver etc. I vårt forskningsmaterial finns exempel som visar på en variation när barn uppfattar skrivning som en kontextuell företeelse, där själva funktionsaspekten av skrivning saknas. Barnen urskiljer inte att de kan kommunicera antingen med sig själva eller med andra genom att skriva. Detta kan jämföras med en lekfull situation som när barnet vill kommunicera med någon. Då kan barnet istället för att skriva, rita ett meddelande och på så sätt få fram ett budskap. Eller också prövar barnet att använda olika bokstäver och andra symboler på ett kreativt sätt utan tanke på skriftspråkliga konventioner.

Vi använder oss av Vygotskijs (1999) tankar om att språket har en dubbel funktion som innebär dels att överföra ett budskap, dels att tjäna som ett tankeverktyg. I sitt lärande är barnen riktade mot något som intresserar dem, och för läraren är det viktigt att upptäcka detta och

agera i *den närmaste utvecklingszonen* dvs. det utrymme framåt i utvecklingen som barnet kan nå med stöd av någon mer erfaren kamrat eller vuxen. Lärarens agerande ska ge barnet utmaningar och en känsla av att lyckas. Då kan barnet agera vidare på egen hand. Dessa tankar använde vi oss av när vi lät barn i sex- och sjuårsåldern delta i en skrivsituation, som utgick från de erfarenheter barnen haft tidigare i förskolan. Den vuxne var en samarbetspartner till barnet som fick utmaningen att gå vidare från sin aktuella utvecklingsnivå.

När man vill lära ett barn att erfara något på ett annat sätt än tidigare måste någon aspekt av situationen varieras, så att fenomenet kan uppfattas på ett annat sätt än förut. Förändringen kan komma att uppstå för den lärande eller orsakas av henne själv. Som exempel kan nämnas ett program formulerat i sex didaktiska utgångspunkter (Gustafsson, & Mellgren, 2005) som vi använde i förskolan för att introducera barnen i den skriftspråkliga kulturen genom att försöka stimulera och utveckla barnens medvetenhet om skriftspråket på olika sätt.

#### *Didaktiska utgångspunkter*

- Se till att miljön runt barnet på ett positivt sätt innehåller och stödjer skriftspråklig verksamhet.
- Arbeta med utgångspunkt från barnens omvärld, erfarenheter och skriftspråkliga ställningstaganden.
- Utgå från de grundläggande likheterna mellan talat och skrivet språk.
- Hjälpa barnet att utveckla talspråklig och skriftspråklig medvetenhet.
- Samverka så att barn, föräldrar, pedagoger och pedagogiska ledare är delaktiga i arbetet och tar ansvar för tal- och skriftspråksutvecklingen.
- Syssla med skriv- och läsaktiviteter i olika sammanhang och på olika sätt så att lång sammanlagd tid ägnas åt skriftspråket.

I en av våra studier (Gustafsson & Mellgren, 2002) har vi studerat hur textmiljön har utformats i 27 förskolor. Vi kunde se kvalitativa skillnader i dessa textmiljöer som beskriver vi som *berättande* respektive *passiva*. De passiva textmiljöerna har ett mera lingvistiskt perspektiv där de kommunikativa aspekterna inte är så framträdande – man ägnar sig främst åt skriftspråkets formella aspekter. I den berättande textmiljön involveras barnen i skriftspråkliga aktiviteter i vardagliga sammanhang dvs. skriftspråket används för att kommunicera något innehållsligt med sig själv och andra. Barnen är delaktiga skriver, läser, använder bilder,

teckningar olika färger m.m. för att kommunicera. Det finns inga krav på utförandet men det ger tillfälle för många samtal om hur man kan göra för att minnas eller för att andra ska förstå vad man vill uttrycka.

För att kunna utgå från varje barns individuella lärande och erfarenheter behöver läraren i så väl förskola, förskoleklass som i skola och fritidshen använda sig av ett diagnos- eller analysmaterial. Detta material ska vara utformat på ett sådant sätt så att det inte blir styrande och sätter en norm för barnets lärande utan ett hjälpmedel för läraren att bemöta varje barn utifrån individuella förutsättningar – alla barn ska kunna få adekvata utmaningar.

Man kan bli delaktig i den skriftspråkliga kulturen på ett lika självklart sätt som man blir i den muntliga kulturen genom att bli involverad och känna sig delaktig för att senare förfina sin kompetens allt efter det behov som uppstår. I fortbildningssammanhang med lärare i förskola och skola har det visat sig att detta inte är någon självklarhet, vilket kan bero på att förskolan av tradition inte har sysslat med skrivning och läsning utan att det har varit skolans område. Man är inte alltid medveten om vilken betydelse lärarens bemötande har när det gäller exempelvis barnens skrivförsök.

För att barnet ska utveckla språklig och skriftspråklig medvetenhet måste verksamheten och läraren kunna bemöta och utmana barnet på ett sätt som beaktar både lingvistiska och sociala/kommunikativa aspekter av språk och skriftspråk. För att uppnå detta kan läraren ta tillvara naturliga tillfällen att för gränsöverskridanden och metalingvistiska samtal om språk och skriftspråk.

När lärare och barn delar samma lärandeobjekt och kan kommunicera kring objektet i *ett gemensamt hållbart tänkande* är enligt EPPE-projektet: (*Effective Provision för Preschool Education*) (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003) de bästa förutsättningar för att lärande ska ske. Inom ramen för samarbete och samverkan med hjälp av individuella utvecklingsplaner, portfolio, utvecklingssamtal m.m. är det möjligt att utveckla ett förhållningssätt för att kommunicera kring ett gemensamt lärandeobjekt tillsammans. Barnets delaktighet i kommunikationen om sitt eget lärande kan inte nog poängteras.

Den tid som används till skriftspråkande aktiviteter har stor betydelse för barnets skriftspråkslärande – det tar tid att bli en skrivande och läsande person. Just denna aspekt är forskare

inom forskningsfältet *Literacy* överens om även om man kan vara oense om andra aspekters betydelse.

Ovanstående tankar kan enligt våra erfarenheter på ett framgångsrikt sätt rikta arbetslagens uppmärksamhet mot att tydliggöra skriftspråkets kommunikativa funktion genom att meddelanden, kom-ihåg-lappar, brevskrivning etc. används i verksamheten. Genom att kommunicera med skriften i vardagliga situationer uppmärksammas barnen på vilken nytta de har av att skriva, vilket bidrar till att öka deras motivation till att använda skriften i olika sammanhang.

## **5 Litteratur med vilken vi skulle vilja bli representerad**

Gustafsson, K. & Mellgren, E. (1991). *Att skriva med sexåringar – ett program för att utveckla barns medvetenhet om skriftspråket*. (Examensarbete inom påbyggnadsutbildning med inriktning mot förskole- och fritidsverksamhet.) Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.

Gustafsson, K. & Mellgren, E. (1996). *Skriftspråket i förskola & skola!* Projektet skriftspråklig medvetenhet. Göteborgs stad Tynnered och Barn- och utbildningsnämnden i Varbergs kommun.

Gustafsson, K., Mellgren, E. (1997) sid 202 - 211 "Leka och lära" SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg - om rätten till skriftspråket och förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2000). *En studie om barns skrivlärande*. IPD-rapporter Nr 2000:08. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2001). *Textmiljön i förskolan*. Kompetensutvecklingsprojekt Barns tidiga tal- och skriftspråklärande 1998-2000. Göteborgs Stad Tynnered och Barn- och utbildningsförvaltningen i Varbergs kommun.



Gustafsson, K., Mellgren, E. (2002). Using Text in Pre-school. A Learning Environment. Manuscript accepted for publishing in *Early Childhood Development and Care Vol 172*, 2002.

Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E., & Olsson, L-E. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket* (3:dje uppl.). Stockholm: Liber.

### **Litteratur som nämns i presentationen**

Gee, J. P. (2002). A Sociocultural Perspective on Early Literacy Development. I S. B. Neuman, & D. K. Dickson (Red.) *Handbook of Early Literacy Research* (s 30-42). New York: The Guilford Press.

Gillen, J. & Hall, N. (2003). The emergence of early childhood literacy, I N. Hall, J. Larson, & J. March (Red.) *Handbook of early childhood literacy* (s 3-12). London: SAGE.

Kress, G. (1996). *Writing and learning to write*. I D. R. Olsson & N. Torrance (Red.) *Handbook of education and Human Development: New Models of learning, teaching and schooling* (s 225-256). Oxford: Basil Blackwell.

Kress, G. (1997). *Before Writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.

Kress, G. (2000). *Early Spelling. Between convention and creativity*. London: Routledge.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary Communication*. London: Arnold.

Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

# Cecilia Nielsen



## 1 Vem är jag och vilken forskning bedriver jag?

Min väg till den vetenskapliga forskningen har varit lång, men önskan att få ägna mig åt forskning och kunskapande har följt mig under många år som lärare i grundskolan. Jag har varit klasslärare på mellanstadiet och sedan speciallärare och då arbetat med barn från förskoleklassen till skolår sju. Barns och ungas skriftspråksutveckling har alltid intresserat mig, och i min yrkespraktik har jag haft stor nytta av de senaste decenniernas skriftspråklighetsforskning och dyslexiforskning, bedriven bland annat av forskare som presenteras i denna skrift. Sedan några år arbetar jag på Högskolan Väst och undervisar i lärarprogrammet, framför allt om skriftspråksutveckling och -undervisning.

Mitt eget forskningsintresse har riktat sig mot människor med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och deras strävan att övervinna svårigheterna och bli läsande och skrivande människor. Det jag framför allt velat undersöka är enskilda människors eget erfalande, hur de förstår sig själva och andra och hur deras meningsfulla värld ter sig. Den studie jag genomfört har livsvärldsfenomenologisk ansats och resulterade i en doktorsavhandling vid Göteborgs universitet (Nielsen, 2005).

De forskningsfrågor jag ställer berör människors erfarenheter. Dessa omfattar såväl tankar som känslor, vilja och handlingar. Att jag arbetar inom en fenomenologisk tradition innebär att jag menar att den värld vi känner till och kan yttra oss om inte är en objektiv värld men heller inte enbart subjektiva föreställningar. Den är livsvärlden så som den visar sig för oss och som vi erfar den eller, med ett annat uttryck, vår levda värld (jfr t.ex. Merleau-Ponty, 1962; Bengtsson, 1999).

I min avhandlingsstudie har jag undersökt hur människor med läs- och skrivsvårigheter själva erfar skrift, lärande och svårigheter och hur de strävar att övervinna de hinder de ställs inför. Det är alltså inte lärandet i sig som varit föremål för mina studier. Inte heller har syftet varit att i förment objektiva siffror beskriva en utveckling av läs- och skrivförmågan hos personer med dyslexi. Det jag sökt efter är hur mötet med skrift ter sig för människor som har problem

i sitt skriftspråklärande och sin fortsatta skriftspråksutveckling, och hur de hanterar skolans och samhällets krav på skriftspråklig förmåga. Syftet med studien är alltså att öka förståelsen för dessas strävan att bli läsande och skrivande människor.

Som en fortsättning på avhandlingsstudien har jag återvänt till det material som producerades i den studien, men nu med en annan forskningsfråga, nämligen: Vad uppfattar och minns eleverna av lärarens undervisande arbete, och vilka spår kan vi möjligen se av en enskild lärares påverkan i hennes elevers liv och lärande. Fokus har alltså förskjutits från elevens erfarenhet av de egna strävandena till elevens erfarenheter av lärarens verksamhet och de spår dessa satt.

Slutligen planerar jag, tillsammans med en kollega, en undersökning av lärarens arbete med barns läs- och skrivlärande i skolans år ett. Läsåret 2006/07 genomförs en pilotstudie med en lärare och hennes klass, och följande läsår planeras en undersökning av åtta lärare och deras klasser. Även här är ansatsen livsvärldsfenomenologisk, vilket ger möjlighet att fånga både tankar och handlingar, både reflektion och görande, både teori och praktik.

## **2 Hur jag ser på barn och lärande**

För mig är lärande en självklar del av livet. Att leva är att ständigt lära, att vidga sin värld och fördjupa sin förståelse för andra människor, samtidigt som man lär känna sig själv allt mer. Vi lär i mötet med andra människor och världen och vi lär i sammanhang som har en mening för oss. Vårt lärande är kontextuellt och vår förståelse är sammansatt och komplex. Det är inte så att vi lär oss separat om världen för att vid andra tillfällen lära oss om människorna och vid ytterligare andra inse hur vi själva är. När vi talar om äkta lärande är alla dessa områden sammanflätade: ny kunskap förändrar min levda värld så att den inte längre är densamma som tidigare. Jag, som erövrat denna nya kunskap, är också förändrad eftersom jag ser och förstår sådant som tidigare var fördolt för mig. Jag möter därför världen och mina medmänniskor på ett nytt sätt.

I dagens pedagogiska samtal sägs ofta att barn själva *konstruerar* sin kunskap. Med det uttrycket poängteras att lärande är en aktiv process och att varje människa bygger sin egen kunskap. Samtidigt gör uttrycket vår gemensamma värld osynlig. Jag väljer därför hellre ordet *upptäcker* – barn upptäcker världen, andra människor och sig själva.

Ordet *upptäcker* hänvisar, även det, till det aktiva barnet men visar tydligare på barnet som kunskapssökande och nyfiket, på väg att erövra världen. Den värld de upptäcker är emellertid inte en objektiv värld utan människornas värld, en värld som redan tolkats och givits mening av tidigare generationer och av människor i deras närhet, men också en föränderlig värld som kan ses från nya perspektiv och omtolkas.

Man skulle också kunna säga att lärande är att söka efter mening och skapa mening i det man erfar. När det gäller skriftspråklärandet kan vi till exempel tala om att barn upptäcker meningen med de där krumelurerna som kallas bokstäver, det kan handla om att texter de läser visar sin mening och ges en innebörd. Det kan också handla om att de inser att man behöver kunna inta den tilltänkte läsarens perspektiv för att kunna skriva så att man blir förstådd eller att det blir angeläget och viktigt för dem att kunna läsa och skriva för att kunna bemästra dagens samhälle. Detta meningsskapande tar alltid sin utgångspunkt i det vi redan vet och kan, alltså i vår förförståelse. Förförståelsen inte bara hjälper oss att tolka det vi upplever, den riktar vår uppmärksamhet och gör att vi upptäcker vissa saker men inte andra. Därför kan vi behöva hjälp av andra människor, lärare, föräldrar och kamrater, att upptäcka nya saker.

Slutligen handlar lärande inte bara om mentala processer och förståelse. Vi är hela människor och kropp och själ kan inte åtskiljas. Vårt kroppsliga vara i världen är en grundförutsättning för vår kunskap. Genom våra sinnen, i perceptionen, vidgar vi vår förståelse av världen, med vår motorik uttrycker vi oss, handlar i världen, lär oss bemästra den och förändrar den.

### **3 Barns skriftspråklärande**

På samma sätt som barn upptäcker allt annat i världen upptäcker de också skriftspråket om de vistas i en miljö där böcker och texter, skrivna ord och bokstäver förekommer och där andra människor läser och skriver, så att barnen ser hur man använder dessa saker. Man kan säga att skriften visar sig för dem, eller att andra människor visar dem skriften – det är bara olika sidor av samma process. Men vissa barn behöver, som jag redan påpekat, att man hjälper dem och visar tydligare, för att de ska kunna göra sina upptäckter.

Hur möter oss då skriften? Det talade språket, som barn sedan länge är bekanta med när de börjar skolan, existerar så länge det pågår. Sedan är det borta. Så länge någon talar hör vi

hennes röst även om vi vänder ryggen till och även på avstånd. Det talade ordet når oss via ett surroundsinne, hörseln. Vi behöver inte rikta vår kropp mot den som talar, det räcker att vi riktar vår uppmärksamhet för att kunna lyssna och förstå. Det skrivna språket däremot möter oss platt på papper, i böcker eller tidningar, på skyltar eller dataskärmar. Dess tids- och rumsaspekter är annorlunda än talets – det skrivna stannar kvar, men dessa skrivtecken fordrar att vi riktar blicken mot dem där de är. Vi måste alltså vända oss kroppsligen mot skriften, eftersom synen är ett riktat sinne.

Att lära sig läsa och skriva innebär att tillägna sig en ny kommunikationsform. Barnet som sedan födelsen har varit inbegripet i ett kroppsligt samspel med sin omgivning, och som redan länge talat, lyssnat och förstått i muntlig kommunikation, och som har *läst* bilder och direkt uppfattat deras budskap, ställs inför en ny situation när det möter vår alfabetiskt kodade text. Tecken, vilka i sig själva inte syns föreställa något, ska nu förstås som hörbara pusselbitar, vilka rätt sammanfogade och avlyssnade uppenbarar ett innehåll och därmed blir meningsfulla. När vi lärt oss läsa har vi alltså förstått hur vi ska avlocka textens tecken en mening. Vi har förstått bokstävernas betydelse, vi har ett nytt sätt att utfråga texten. Samtidigt visar sig texten för oss på ett nytt sätt – vi ser inte krumelurerna, vi ser orden, och när man en gång lärt sig detta kan man inte längre undvika att läsa orden.

När vi lärt oss skriva kan vi låta våra tankar komma till uttryck i text med hjälp av handen. I början måste vi gå vägen över munnen och örat och låta dem vägleda handen. Kanske måste vi säga orden högt, ljuda dem bit för bit, för att kunna höra vilka ljuden är, så att handen ska veta vilka tecken den ska forma med pennan, eller vilka tangenter fingertopparna ska nudda vid. När vi blivit vana att skriva upplever vi pennan eller tangenterna som en förlängning av vår egen kropp, det finns inte längre något avstånd mellan tanke och skrivet ord. Tanken tar form direkt via händerna och blir till synligt språk i den text som skapas. Att lära sig läsa och skriva innebär att utvidga sin värld och lära sig bemästra den på ett nytt sätt.

När språket löper lätt för oss är det alltså osynligt. Med den naturliga inställningen fäster vi ingen uppmärksamhet vid det, utan det är innehållet och budskapet som framträder för oss och blir synligt. Men språket är tvetydigt, både innehåll och form, samtidigt mening och innebörd och ljud som når våra öron eller tecken som visar sig för våra ögon. Formen bär innehållet och innehållet uttrycks i formen, de är ömsesidigt beroende av varandra. Den som just håller på att lära sig läsandets och skrivandets konst måste emellertid överskrida den naturliga

inställningen och förstå att språket inte bara förmedlar ett budskap utan också har en form som man måste komma underfund med och lära sig använda. Vi talar därför om språklig medvetenhet som en nödvändig förutsättning för att kunna erövra skriftspråket.

#### **4 Didaktiska funderingar – en miljö för lärande**

Vad min forskning visar är mångfalden av vägar som människors skriftspråkslärande kan följa. Den visar också betydelsen av att läraren både känner sina elever väl och har omfattande och djupa egna kunskaper att ösa ur när det gäller att vägleda och stödja barnen i deras lärande. Barn är olika, har olika personliga förutsättningar, läggning, intressen och behov och de kommer till skolan med olika kunskaper om världen och olika erfarenheter av läsning och skrivning, var och en med sin förförståelse. Det är viktigt att läraren är lyhörd för sina elever. Det är också viktigt att hon har bred och djup kunskap om talat och skrivet språk, om barns skriftspråksutveckling, om stöd och hinder för den spontana utvecklingen och om metoder och arbetsätt i undervisningen, så att hon inte är låst av en begränsad egen förförståelse, utan kan se vilket stöd varje elev behöver och hjälpa dem vidare.

Där tidigare generationer diskuterade läsundervisningsmetoder väljer jag att tala och skriva om en god lärandemiljö. Läraren behöver skapa en miljö i skolan där barnens skriftspråkslärande uppmuntras och stöds på många olika sätt, och där det finns öppenhet för nya vägar att gå, nya möjligheter att lära, en miljö där det skrivna språket ingår som en självklar del som verktyg för kommunikation och lärande, en miljö som lockar till utforskande av böcker och tidningar, bokstäver och text och där läsandet och skrivandet alltid har ett innehåll som är intressant, viktigt och engagerande för barnet, en miljö där barn uppmuntras att lära tillsammans och av varandra, men där också tillfälle ges att ostört få fördjupa sig och läsa och skriva på egen hand, en miljö där barnen möts som de hela människor de är, med kropp och själ, tankar, känsla och vilja, perception och motorik. I denna miljö är läraren som person och hennes bemötande av barnen en mycket viktig del.

#### **5 Vilken litteratur vill jag bli representerad med i kurser om skriftspråkslärande?**

Min doktorsavhandling, den tror jag har mycket att tillföra i sådana sammanhang. Den kan läsas i sin helhet eller utvalda kapitel. Den är skriven med bl.a. blivande lärare som tänkta läsare.

### **Referenser till texten**

- Bengtsson, J. (red.). (1999). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, övers.). London och New York: Routledge (Original publicerat 1945).
- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 234). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

# Carin Roos



## Skriftspråka och läslära

### Presentation

Carin Roos har arbetat som lärare för barn med dövhet eller hörselnedsättning sedan 1975, först som förskollärare och sedan som speciallärare och dövklärare. År 2000 antogs hon till forskarutbildningen vid Göteborgs universitet och disputerade 2004 på en avhandling med titeln: *Skriftspråkande döva barn – en studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Sedan dess har hon undervisat på specialpedagogiska enheten vid Karlstads universitet och som coordinator för en ny lärarutbildning, med profil mot att arbeta med barn med dövhet eller hörselnedsättning, vid Lärarhögskolan i Stockholm. Hon medverkar också i ett forskningsprojekt som studerar döva personers on-line kommunikation vid Lunds universitet.

### Inledning

Innan jag besvarar de frågor som ställts till mig vill jag först ge läsaren en mycket kort genomgång av några fakta som kan utgöra bakgrund till det forskningsfält som jag tillhör, nämligen teckenspråkiga barns lärande. Jag ska börja med att ge fakta som handlar om den döva gruppen, därefter tar jag upp döva barns språkliga situation och sedan deras skriftspråkliga situation. På vägen genom texten hoppas jag att jag kan ge läsaren en bild av hur jag ser på hur lärande sker innan jag allra sist beskriver hur vi kan tillämpa vad vi vet om döva barn på de hörande barnen. Alltså: *Vad kan vi lära av döva barns läslärande?* I besvarandet av den frågan kommer det att framgå hur jag ser på läs- och skrivlärandet också för hörande barn.

### Forskning om döva barn

Den döva populationen är mycket liten. Det finns mellan 8.000 – 10.000 döva totalt i Sverige, från barn till vuxna (Sveriges Dövas Riksförbund, 2003, [www.sdrf.se](http://www.sdrf.se)). Man menar då barnomsdöva, i alla åldrar, dvs. människor som är födda döva eller mycket tidigt i barndomen förvärvat en dövhet.



I Sverige finns fem statliga, en kommunal samt en friskola för döva och hörselskadade. Varje skolas upptagningsområde är därför stort. Knutna till varje skola finns en eller ett par förskolor för döva barn, som drivs i kommunal regi. Anledningen till att antalet skolor och förskolor är så litet är att målet är att få en så rik teckenspråkig miljö som möjligt. Man har därför valt att samla de teckenspråkiga barnen på några få platser i landet. Den språkliga miljö som barnen behöver för att kunna tillägna sig ett välutvecklat teckenspråk och en rik social interaktion kräver en teckenspråkig kompetens hos personalen och ett tillräckligt antal döva barn som använder det.

Idag opereras fler och fler döva barn med Cochlea Implantat (CI), vilket är en typ av hörapparat som delvis opereras in i örats hörselnäcka. En stimulering av hörselceller och hörselnervskor som hjärnan sedan kan omtolka som ljud (Socialstyrelsen, 2000; Preisler, Tvingstedt & Ahlström 2003). Det innebär också att föräldrarna hyser förhoppningar och använder mycket av sitt engagemang på att försöka att skapa möjligheter för barnet att fungera som hörande. Socialstyrelsen rekommenderar dock att familjen också lär sig, och att de använder, teckenspråk eftersom barnet, när CI inte används, är dövt. Man kan heller inte garantera att det kommer att utveckla ett tal och en talförståelse som räcker till för att fungera kommunikativt väl i en talande miljö. Föräldrarna väljer skolform och kan därför välja antingen specialskola, skolor eller klasser för hörselskadade eller hörande grundskola.

I Sverige undervisas alla barn som placeras i specialskolan med teckenspråk som kommunikationsspråk. De föräldrar som väljer att integrera sina barn i hörande skolor erbjuds också de teckenspråkigt stöd för barnen. Däremot är det svårt att ge dem samma möjlighet till en fullvärdig kommunikation som sina hörande kamrater eftersom dessa inte kan teckenspråk.

### **Funktionsnedsättning eller funktionshinder**

Pedagogisk grundsyn är för mig starkt förknippad med människosyn. Den grundläggande människosynen bakom sättet att bemöta barnet färgar allt de vuxna gör med och för barnet. De vuxna kan se barnet som en medmänniska, som man kan ge kontroll åt och som man kan lära av och tillsammans med. Det finns dock en risk i detta. Vi kan skapa ett konstruerat barn som är något annat än det i verkligheten är. Det finns en risk att vi ser det som så kompetent att det lämnas därhän till att klara sig själv, så kompetent att det kan ta hand om sin egen utveckling. Men det kan också vara det barn som får vara som det är, med både starka och

svaga sidor, i växande tillsammans med vuxna som kan stödja det. När ett barn får möjlighet att synliggöra för sig själv vad det kan och vad som är svårt så kan det också lära nytt.

I barnets realistiska syn på sig själv, och pedagogens syn på barnet, ingår att också se den funktionsnedsättning barnet har och vad det kan innebära, men lika mycket att bedöma det funktionshinder som uppstår. Vad beror alltså på barnets egen funktionsnedsättning och vilka hinder uppstår i barnets liv och vardag?

Den döva gruppen kan ses som en språklig minoritet likväl som en handikappgrupp. De två extremerna får olika konsekvenser när det gäller samhället krav på dem och resurser till dem. I ena fallet sätts gruppens behov av resurser och stöd i skymundan och i det andra fallet deras kompetens som fullvärdiga medmänniskor. För att upplevelsen ska infinna sig, att man är en kompetent individ, krävs att också omgivningen ser barnet som sådant. Sommer (1997) skriver att barnet "är.../sina sociala relationer" (s 78). Jag delar Sommers uppfattning att "utvecklingen av kompetenser, självuppfattning och identitet tillsammans äger rum i relationer och är produkter av barnets aktiva erfarenheter av samvaropraxis" (s 78). Mitt svar på hur barn lär handlar i hög grad om hur vi vuxna agerar tillsammans med och för barnet, vilken grundsyn vi har på barn och vilka förväntningar vi har på deras kompetens. Det handlar också om hur barnet kan interagera med sin omgivning och vilka medel barnet har för att påverka och styra sin omvärld. Det handlar i hög grad om att lära tillsammans, i interaktion som innebär ett gemensamt rikt språk och tillfällen till laboration.

### **Det teckenspråkiga och skriftspråkande barnet**

För att utvecklas till en skriftspråkande individ krävs många olika förutsättningar och förmågor hos barnet. Först och främst krävs att omgivningen tilltror barnet förmågan att lyckas och inbjuder till läsande och skrivande aktiviteter, skriftspråkande. För det andra krävs att omgivningen ser barnet som aktör och svarar på barnets interaktion kring text, ord, bokstäver och symboler. Det krävs också att omgivningen värdesätter och uppmuntrar skriftspråkande. Allt detta förutsätter en funderande kommunikation. Det räcker inte med en kommunikation som sker från den vuxne till barnet utan den kräver en där båda är delaktiga på lika villkor i den vardagliga kontextens språkliga gemenskap.

## **Döva barn i en skriftspråklig värld**

Döva gör ett aktivt och medvetet intellektuellt arbete när de lär sig att läsa och skriva som inte helt kan jämföras med hörande individers. Barnen börjar tidigt att kunna teoretisera kring sitt eget och andras språk och behöver det för att kunna lära sig läsa och skriva på ett effektivt sätt. Man kan inte säga att de döva barnen *knäcker koden* i den traditionella mening man lägger i begreppet, dvs. att förstå sambandet ljud och bokstav, tal och skrivna ord. Döva barn kan antas bygga sitt lärande på något annat än en fonetisk medvetenhet, snarare gäller det att bli skriftspråkligt medveten. En del forskning om dövas läslärande tyder på att olika elever använder olika strategier vid avkodning och inläring av ord.

Det är också viktigt att komma ihåg att döva barn lär sig det skrivna språket samtidigt som det lär sig språket självt. Det finns för de hörande barnen en möjlig naturlig koppling mellan den talade kommunikationen och att senare lära att skriva som döva inte upplever. Detta gör att de döva barnen också skiljer sig från andra andraspråkslärande individer, dvs. hörande tvåspråkiga individer som hör det andra språk de ska lära sig att läsa och skriva på. För döva elever är varje skrivet ord ett nytt ord, om de aldrig har haft möjlighet att höra och därmed inte kunnat befästa det som ett svenskt ord. De har däremot ofta ett tecken och en begreppslig uppfattning om fenomenet. Man kan alltså utgå från ett skrivet ord, förklara det på teckenspråk och översätta det till det tecken som det motsvarar. Man kan också använda handalfabet och bokstavera ordet bokstav för bokstav.

## **Ett avhandlingsarbete och ett forskningsfält**

Min forskning gäller hur döva förskolebarn möter svenska språket som ett för dem nytt språk, ett språk som de möter i huvudsak i skrift. Jag har följt barn i åldrarna tre år till åtta och deras läs- och skrivande. Jag har videoinspelat dem, intervjuat dem, samtalat med föräldrar och pedagoger och samlat skrivalster som de producerade. Nedan ska jag redogöra, mycket kort för resultaten.

## **Tre resultatområden**

Ett grundläggande synsätt som jag står för, är att barns lärande sker i den sociala kontext där barnet är värderat som någon man kan ha förväntningar på. Kunskap förhandlas mellan människor i sociala sammanhang där den som äger kunskapen har förmåga att skapa en relation till barnet så att barnets eget tänkande blir synligt. Det är i meningsfulla sammanhang

kunskap kan skapas och förhandlas människor emellan. Det innebär att det grundläggande antagandet i min forskning är att döva barn utvecklar sin skriftspråklighet i den svenska skriftspråkliga kulturens gemenskap med andra människor och i samspel med dem. För att det ska kunna ske krävs en språklig miljö där de kan interagera med sin omgivning kring vad skriftspråkande innebär. Denna interaktion antas ske från allra första början vid födelsen, precis som hos hörande barn, vilket innebär att ju rikare språkliga utbyten desto rikare tillfällen till möten med skriftspråkligheten.

De tre resultatområden som blir tydliga på ett mera övergripande plan i min forskning är för det första att *textmiljön* är av mycket stor betydelse. Barnen möter i den ett för dem nytt språk. Genom texterna i sin omgivning kan de få tillgång till den skriftspråkliga kulturen. Hur den utformas och används är avgörande för att en interaktion med och kring den ska kunna ske. Det andra området som framstår ur materialet är barnens *närmande till den skriftspråkliga normen* som finns i vårt samhälle. Barnen intresserar sig för att skriva och läsa på samma sätt som hörande barn gör men med fokus på visualitet. De har redan långt innan de nått en ålder av tre år påbörjat sitt läs- och skrivlärande. De avslutar inte detta under de första skolåren med att övergå till att fortsättningsvis utveckla i huvudsak läshastighet och lästeknisk förfining. Min forskning visar att döva barn istället startar att samla och memorera ord och förfina sin förståelse för nationalspråkets struktur och uppbyggnad genom medvetet metaspråkligt resonering i slutet av förskole- och början av skoltiden. Det tredje området som framträder är barnens *möten med den skriftspråkliga kulturen och de människor kring dem som redan är skriftspråkliga*. Det är föräldrar och anhöriga, pedagoger och äldre kamrater. I interaktion med dem skapar barnen en föreställning om hur det är att vara skriftspråklig. Vilken föreställning barnen får av sin egen förmåga är avhängigt det bemötande de får.

### **Några rader om döva barn som läsare**

Döva barn, liksom hörande, använder olika skriftspråkliga uttryck på sin väg till att bli skrivande och läsande människor. Sådana exempel är de olika typer av text som forskning beskriver att barn producerar och som barnen använder i sina vardagliga praktiker. Likaså gäller detta de olika faser som beskrivs för läsningen. Min forskning visar att barnen demonstrerar sin förståelse av konventioner som gäller läsandet i sitt agerande i den vardagliga praktiken i förskole- och skolmiljön. Detta är t.ex. läsriktningen, att text kan tolkas till teckenspråk (läsas) och att text är kommunikation som kan förmedlas över tid och rum. Denna förståelse förhandlas i barngruppen och i interaktion med andra människor kring barnen. Barnens

läsande, skrivande och tillägnan av svenska språket går hand i hand även om barnen ibland fokuserar på ett av dem.

Barnen visar att de arbetar mot målet att kunna tolka texter och att söka mening i dem genom att finna meningsbärande ord. Det finns inte något i min forskning som stödjer att döva barn skulle förhålla sig annorlunda till text än hörande barn vad det gäller intresset för dess kommunikativa värde och de skiljer sig inte heller från hörande i önskan att bli skriftspråkliga individer. Det finns ingenting som tyder på att döva barn i grunden skulle förhålla sig annorlunda än sina jämnåriga hörande barn till erövrandet av bokstäver och ord. I själva verket verkar de utveckla sitt intresse för och användandet av skriftspråket ungefär i samma takt och omfattning som hörande barn gör under förskoleåren. Döva barn måste dock fortsättningsvis alltid samla och memorera ord och de måste förfina sin förståelse för svenskans struktur och uppbyggnad genom medvetet metaspråkligt resonerande. Därför kan man också se att barnen, i slutet av förskoletiden och i början av skoltiden, tycks halka efter sina jämnåriga hörande kamrater som under denna period ofta utvecklas snabbt i sitt läsande.

De resultat som framkom i min forskning stödjer de forskare som menar att döva barn använder olika strategier i sin avkodning av det skrivna och att det förmodligen därför inte finns endast en rätt metod att undervisa dem, särskilt inte när man också betänker den tvåspråkiga situation döva barn befinner sig i, med teckenspråk i sin kommunikation och skriftspråk som sitt andra språk. Det är alltså nödvändigt att blanda alternativa strategier i arbetet med döva barn.

Dessutom framkom att ett och samma barn kan använda flera strategier parallellt eller en av dem vid olika tillfällen. I t.ex. ett exempel från en observation av Maj (7:0) förstår hon ordet sax genom att avläsa pedagogens mun. Vid ordet "yxa" bokstaverar hon ordet flera gånger med handalfabet och kommer sedan på vad det betyder. Hon visar det genom att teckna YXA. Det ser också ut som om hon använder en tredje strategi nämligen att "smaka" på det svenska ordet. Med "smaka" menar jag att försöka med utgångspunkt i det skrivna ordet försöka tyst forma läppar och mun till det ord som står där. Det liknar i hög grad att ljuda men är inte kopplat till ljudet utan bara till munnens rörelser. De barn som använder flera strategier verkar också ha lättare att läsa och skriva.

## **Några rader om döva barn som aktörer**

Ett grundantagande i min forskning är att barn är aktörer i den skriftspråkande vardagen och inte passiva mottagare av vad läst och skrivet vill förmedla. Barnen agerar i textmiljön på olika sätt. De förhandlar med varandra om värden i den, de anpassar sig eller gör motstånd och de producerar själv text. Ett led i detta aktörskap är att lära i leken att läsa, skriva och bokstavera. Dels fokuserar barnet på aktiviteten i sig och dess betydelse för individen, dels fokuserar barnet på själva rollen som en person som är en läsande, skrivande och bokstaverande person och dels antar barnet en roll där skriftspråkande ingår som en del i agerandet.

Analysen av det insamlade materialet visar hur barnen använder det de skriver och läser i kommunikativa syften men också till att positionera sig i förhållande till andra, vuxna och barn. Barnen har skapat en kultur där t.ex. den är duktigare som kan blunda när handalfabetet används, som kan bokstavera snabbt och flytande och som kan använda skrift kommunikativt. Detta uppmuntras också av pedagogerna och förstärks i interaktion med dem och mellan barnen. Det har utvecklats en positiv syn på att kunna svenska ord men samtidigt har det också skapats en syn på svenskan som svår.

Det inträffar situationer där de vuxna inte alltid förstår barnen. Detta återverkar på barnens uppfattning om sin förmåga och återverkar på deras lust och motivation att gå in i skriftspråkande aktiviteter. I de situationer där barnen visar tilltro till pedagogen och där pedagogen demonstrerar tillit till barnets förmåga stimuleras barnet till skriftspråkande verksamhet och till att det vågar mera. När pedagogen lyckas ta barnets perspektiv skapas meningsfulla skriftspråkande aktiviteter som stärker barnen och de blir mera aktiva.

## **Att närma sig skriftspråksnormen**

Barnen intresserar sig för skrift därför att den har en så stor och viktig del i allas liv. Den genomsyrar de döva barnens vardag på samma sätt som den genomsyrar de hörande barnens. Men de döva barnen möter skriftspråket som en representation, inte av talet, utan av något annat. Skriftspråket är för dem ett helt nytt språk. I sitt skrivande utgår de från sina tankar och föreställningar som de bearbetar genom uttryck i teckenspråk och översätter till ett skriftspråk. Barnen arbetar på att avslöja funktioner och former för skriftspråket i samspel med andra. Resultaten visar att barnen tar tillvara den miljö de har, de fysiska möjligheter de har och de möjligheter som erbjuds dem i mötet med andra betydelsefulla kamrater och vuxna. Det är också viktigt att poängtera skriftens funktion som ett redskap för minnet. Det är lika betyd-

sefullt för döva som för hörande. Genom skriftspråket kan vi uttrycka och analysera oss själva, strukturera våra tankar, lyfta oss till en högre intellektuell nivå

### *Skriftspråklighet – en framväxande förmåga för döva och för hörande*

Resultaten stödjer den forskning som menar att själva utljudningen av enstaka ord inte räcker långt för att man ska kunna skriva och att ihopljudning inte räcker till för att kunna läsa. Det finns många andra faktorer som är avgörande som handlar om hur texter ser ut och vilken motivation barnet har att möta texten, liksom vilka kulturella, sociala och språkliga signaler som omger dem.

### *Skriftspråklig utveckling – Early Childhood Literacy*

Barn använder och utvecklar sin verbala förmåga, när det gäller döva barn teckenspråk, parallellt med sin skriftspråkliga förmåga. Det finns resultat som visar att en sammanfattning av innehållet i uttrycket: *Emergent Literacy* omfattar även döva barn. Punkterna nedan sammanfattar det man brukar tala om när det gäller tidig och förberedande läs- och skrivutveckling. Jag har lagt till ordet *teckenspråk* vilket gör att de då kan gälla även för de döva barnen.

1. Att utveckla en förmåga att kommunicera med teckenspråk/tal, läsa och skriva utvecklas i samverkan och i ömsesidighet snarare än sekventiellt.
2. Barn utvecklar skriftspråklighet i verkliga miljöer och aktiviteter i vardagen integrerat i samspel med andra och för att genomföra sysslor där skriftspråklighet ingår.
3. Barnen ägnar sig åt en kritisk kognitiv analys och tilläggnan av skriftspråklighet ända från födelsen och till formell undervisning startar.
4. Barnen lär sig läsa och skriva genom socialt samspel och interaktion med signifikanta andra vuxna, särskilt föräldrarna.
5. Även om barnens utveckling kan beskrivas i generaliserade sekvenser kan man inte skapa enbart ett enda undervisningsprogram som kan gälla för alla barn.

För uttrycket *Emergent Literacy* har man under de senare åren börjat använda begreppet: *Early Childhood Literacy*. Detta för att poängtera ytterligare en dimension till ovanstående punkter, nämligen att de texter små barn producerar inte är *outvecklade* former av vuxnas skriftspråksnorm, utan barnets egna konstruktioner av vad skrift är och hur det produceras i samspel med andra människor. Det innebär också att barnets aktiviteter har en alldeles egen betydelse för barnet självt och inte ska ses som sämre eller bättre än de vuxnas skriftspråkliga

konvention. Det är den skriftspråkande aktiviteten, vem barnet samspelar med, barnets intentioner och i vilken situation som avgör hur skriften ser ut som barnet producerar.

Under de två år barnens skriftspråkande följdes i mitt avhandlingsarbete arbetade barnen med att undersöka skriften som procedur (dvs. att använda de redskap som används när man skriver), skriften som verksamhet (dvs. när, hur och vad den används till) och skriften som kommunikation (dvs. skriften som hjälpmedel i kommunikation med människor som är viktiga för dem). De konstruerade sin uppfattning om vad skrift är i samspel med andra som kan mer och de närmade sig behärskan av skriftspråkets konventionella norm genom att arbeta med de olika typerna av text, ibland i en till synes linjär utveckling men ibland vandrade de fram och tillbaka, närmare eller längre från konventionen.

### *Konventionella bokstäver i rad*

När barnen skriver bokstäver i rad, utan att skriva något i konventionell mening, tränar de många färdigheter på samma gång. Barnet arbetar med förhållanden i skriftspråket som inte bara handlar om att skriva bokstäver utan också om var på pappret de ska vara, att de ska skrivas i rader och från vänster till höger. Däremot verkar det inte vara så att de döva barnen i detta läge arbetar med bokstävernas representationer i ljud, vilket gäller för hörande barn. Studien bekräftar också att barn som skriver bokstäver i rad gör det av samma orsak som de lekskriver krumelurer och vågrörelser. Barnet arbetar med vad skrift är samtidigt som det vill kommunicera något men det som de skriver motsvarar inte i konventionell mening det som barnet avsett. Barnen arbetar också med en upplevelse av sig själva som författare.

### *Upptäckande skrivning - invented writing*

Även vissa döva barn kan börja göra upptäckter, i samband med att de försöker att skriva hela ord och namn, som hänger ihop med bokstavsljuden. Det de döva barnen gör liknar i viss mån det som rapporteras om hörande barns arbete med att objektifiera sitt tal, dvs. att analysera det och skriva ner det. Men de döva barnen arbetar med olika processer samtidigt. De utgår från sina tecken och söker motsvarighet i skrift. De utgår från helheter på ett annat sätt än de hörande barnen gör och de använder samtidigt möjligheten att antingen göra en analys av munrörelserna eller också att analysera de ljud de kan uppfatta i kombination med de bokstäver de vet ingår i orden. Men det finns även exempel på att de helt döva barnen spontant uttalar, med nästan korrekt uttal, ord när de söker stavning på dem genom att handalfabeta dem. Den alfabetiska konventionen blir inte en lika naturlig konvention för döva barn som det kan



bli för de hörande barn som med lätthet upptäcker kombinationen ljud och bokstav. Det dessa hörande barn gör, nämligen att analysera orden i detalj och koppla till en konvention; den alfabetiska konventionen, sker inte hos de döva barnen på det sättet. Däremot gör även de döva barnen grammatiska metaspråkliga analyser. De gör de genom att försöka att skriva ord, genom att knyta skrivandet till sitt handalfabet, till de munrörelser de kan uppfatta och till de ljud de uppfattar. Det man benämner i svensk forskning som "konsonantskrift", eller som i engelsk litteratur *invented spelling*, använder de inte. De döva barnen arbetar hela tiden med helheter av ord som de har uppfattat dem. De tycks leta i minnet efter kombinationer av bokstäver som ska motsvara ett ord/tecken de söker. De smakar på det, provar att bokstavera det med sitt handalfabet, provar att ljuda och ber någon säga det för att dels lyssna och dels se på personens läppar. Därefter skriver de ordet så som de uppfattar att det ska se ut.

### *Konventionell skrivning*

När det gäller konventionell skrivning stämmer delvis mina forskningsresultat med resultat från studier gjorda på hörande barn. Barnen diskuterar och reflekterar över sin skriftspråkliga produktion, de använder de vuxna som konsulter för att kunna stava rätt och de bygger upp sin kompetens om och i skriftspråket.

Liberg (1993) talar om SIA-skrivande: "syntes-i-analys-skrivande" (s 88), där barnet ljudar ut vad det ska skriva och AIS-läsande: "analys-i-syntes-läsande" (s 94), vilket innebär att barnet vid läsning ljudar ihop de bokstäver de läser i orden. Detta ersätts i fallet med de döva barnen med ett intensivt memorerande där barnen tar handalfabetet till hjälp för att minnas orden som helheter. Barnen använder också olika strategier för att återkalla ord ur minnet och olika strategier för att memorera dem där de i hög grad använder handalfabet.

### **Vad kan vi då lära av döva barn?**

Det viktigaste kunskap vi kan hämta från forskning om döva barn är att det faktiskt är möjligt att lära sig att läsa utan att kunna höra språkljuden. En språklig medvetenhet som bygger på något annat än fonologisk medvetenhet tycks vara fallet här. Vi vet dock att läs- och skrivutvecklingen tar längre tid. Den verkar vara mera mödosam så snart den kommer till den nivå då hörande barn förstår att sammanbinda bokstavsljuden till ord. Den är dock inte omöjlig, tvärtom. Det största flertalet döva i vårt land läser och skriver fullt förståeligt.

Min tes är att döva barn skulle kunna komma mycket längre och utvecklas mycket snabbare om deras visualitet utnyttjades, deras fingerfärdighet t.ex. i användning av handalfabet uppmärksammades och bemöttes tidigare samt att deras funktionsnedsättning inte gjordes till ett funktionshinder. Det skulle utvecklas snabbare om man i interaktion med barnet lärde sig förstå hur det tänker kring text och hur det skapar sin förståelse av hur text kan se ut och användas. Det är här vi har något att lära, dvs. om alternativa vägar till skriftspråklig medvetenhet och alternativa vägar till avkodning och memorering av ord och text. Vi kan lära att använda dyslektiska barns visualitet istället för det de inte fungerar med, nämligen den auditiva sidan av läsandet och skrivandet. Det handlar också om alternativa sätt att arbeta med andra förmågor för att skapa minnesbilder av ord som för många hörande barn utgörs av representationer av ljudräckor. Jag menar att handalfabet, ett kinestetiskt minne, kan vara en sådan förmåga. Det kan förmodligen lika väl vara minnen av rörelser över ett tangentbord. Varför inte utnyttja många olika sätt att minnas ord? De döva barnen använder också sin förmåga att avläsa ord på människors läppar. Vi kanske skulle i läsundervisningen känna på hur ord känns i mun och på läppar och hur ord ser ut när de uttalas av andra?

Men framför allt är jag övertygad om att vi av de döva barnen kan lära att även små barn kan tala om skriftspråket på ett metaspråkligt plan. Det kräver lyhörda vuxna och personer som kan barnets språk och förstår det. Att kunna tala om språket är nämligen en grundförutsättning för den mentala process som det innebär att kunna forma bokstäver, ord och text som kan läsas av andra och framför allt förstås av dem. Skriftspråket är ju, som vi sagt tidigare, något helt annat än ett talat, eller ett manuellt, språk.

### **Litteartur för skriftspråkskurser**

- Roos, C. (2004). *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola.* (Doktorsavhandling). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Roos, C. (2006). Teckenspråk och pedagogik. I SOU 2006:29 *Översyn av teckenspråkets ställning. Teckenspråk och teckenspråkiga. En kunskaps- och forskningsöversikt.* Stockholm: Fritzes.
- Roos, C., & Fischbein, S. (2006). *Perspektiv på dövhet och hörselnedsättning – specialpedagogiska perspektiv.* Lund: Studentlitteratur.



# Ia Nyström

## Min syn på barns skriftspråklärande

Framla en fil.kand. examen i pedagogik och psykologi efter att under några år ha arbetat i skilda skolformer, från förskola till gymnasium. Arbetade sedan som universitetsadjunkt vid Göteborgs universitet i ca 20 år och därefter som lärare och forskare vid Växjö universitet. En lic. avhandling, med titeln: *Förändringsarbete i förskolan – en processtudie över tre år*, låg klar hösten 1995. De sista tio åren har dock ägnats åt barns lärande med fokus på läs- och skrivaktiviteter.



Var från början bärare av kognitiva teorier tillsammans med teorier inom läsforskningen men har alltmer funderat över vilken innebörd miljön och sammanhanget spelar för elevens lärande. Och härmed fick de kognitiva teorierna sällskap av socialkonstruktivistiska. Min utgångspunkt är således att lärande är en process där den enskilde individens förmågor utvecklas i samspel med andra. Eller, som Vygotskij (1978) uttrycker det: "Att individens kognitiva förmågor utvecklas med hjälp av drivkrafter i ett socialt sammanhang".

De senaste åren har studier, tillsammans med kollegor från Sverige och USA, av elevers ordavkodningsutveckling genomförts i Sverige, USA och Lettland. En av studierna syftar till att undersöka läsutvecklingen bland svenska och amerikanska barn i år 2 och jämföra de två ortografierna. Den andra studien genomfördes under 2003 i Lettland, där 152 elever i andra klass deltog och genomförde Ordkedjetestet både på lettiska och ryska (Nyström & Jacobson 2005, Ordkedjetestet på fyra språk i: *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, Årgång 10, nr 3 – 2005).

Det huvudsakliga intresset ägnas dock åt den datainsamling som pågår i två skilda skolor med 12 informanter som studeras från år 1 till år 9 (de påbörjar sista året i grundskolan ht -06). De första tre årens dataproduktion är redovisad i avhandlingen: *Eleven och lärandemiljön – en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning* (Nyström 2002). Den andra studien är en uppföljning av de elever som ingick i avhandlingen och har fokus på åren sex till nio i grundskolan och ämnena svenska, engelska och matematik.

Syftet är att följa informanternas lärandebeteenden kopplat till deras skolframgång tills de slutar grundskolan. Avsikten är också att kartlägga vilka specialpedagogiska insatser eleverna fått under de nio åren, vilka betyg de får och vilken gymnasielinje de söker och kommer in på.

## **2 och 3 Forskarens syn på barn, lärande och skriftspråklärande**

Delar av texten är hämtad från min avhandling eftersom denna tydligt beskriver den forskning jag bedriver och vilken syn jag har på läslärande.

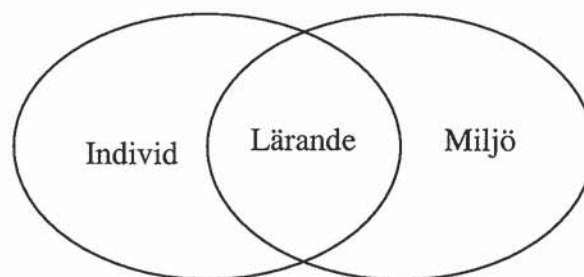
Vi vet att mycket av nyckeln till framgång i både utbildning och lärande är att kunna läsa och skriva. Allt skolarbete, från första skolåret till universitetsstudier, kräver att man förstår skriven text. Under senare år har kraven på den skriftspråkliga förmågan ökat (Säljö, 2000). Svenska skolbarn läser bra, men på senare år rankas, i internationella undersökningar (se exempelvis PISA 2001), inte Sverige lika högt som tidigare. Många barn har brister i svenska språket vilket kan innebära svårigheter för dem i sitt lärande. För mig är detta en angelägen fråga och ett skäl till att jag intresserar mig för barns läsutveckling. Vad är det egentligen som händer i ett klassrum när barn ska lära sig läsa och skriva? Enligt mitt sätt att se handlar det inte bara om individen utan också om miljön.

Min utgångspunkt är att individen utvecklar den egna läsförmågan i samspel med miljön och det blir därför väsentligt att fokusera både individ och miljö. Ett kognitivt synsätt och ett sociokulturellt perspektiv är två helt olika sätt att se på lärandeprocessen och urskiljer skilda aspekter av lärandet. De båda synsätten ger olika förklaringar och för mig är det därför viktigt att fokusera både individ och miljö. I forskning om läslärande uppfattar jag att det är vanligt att utgå från kognitiva, inlärningspsykologiska eller lingvistiska teorier. På senare år har dessa utökats med socialkonstruktivistiska teorier och eftersom jag inspirerats av det sociokulturella perspektivet lyfter jag särskilt fram detta. Det är en rad faktorer som påverkar ett barns läslärande och enligt mitt förmenande behövs flera teorier för att kunna förklara den skriftspråkliga utvecklingen.

När barn börjar skolan kommer de till en skola och ett klassrum som de förmodligen inte har valt själva. I denna klassrumsmiljö ska de vistas, kanske tre år, för att bl.a. lära sig att läsa och skriva. Både sociala och individuella aspekter får härvidlag stor betydelse för vilken utveckling som sker. Hur kan då elevens lärandebeteende förstås i relation till lärandemiljön? För att

erhålla en djupare kunskap om möjligheter och hinder i den skriftspråkliga utvecklingen behövs, som jag ser det, studier av mötet mellan miljö och elev. Vad händer i det pedagogiska mötet?

I mötet, som illustreras i nedanstående figur hämtad från Nyström (2002), finns förväntningar, från både elever, lärare och föräldrar. Eleverna kommer till skolan med olika erfarenheter och skilda bakgrunder och möts av respektive klassrums utformning och undervisningens organisering. Här handlar det således om vilket lärande som sker hos en individ i ett möte där olika kulturer möts. Varje individ är unik och på vilket sätt individ och miljö möts och vad som händer i detta pedagogiska möte blir avgörande för elevens utveckling. Elever närmar sig skriftspråket på skilda sätt beroende på sina egna förutsättningar och/eller utifrån det sätt de förstår situationen. De kollektiva resurser som erbjuds i den aktuella läspraktiken, den språkliga kommunikationen och det samspel som förekommer, uppfattas och utnyttjas på skilda sätt av olika barn. Förhoppningsvis sker någon form av lärande och utveckling där individ och miljö möts.



Centralt i det sociokulturella perspektivet är att lärandet varierar när förhållandena varierar (Säljö, 2000). Detta är intressant och en viktig pedagogisk utgångspunkt i dagens samhälle där det ofta diskuteras på vilket sätt skolan kan möta individen och utgå ifrån vars och ens förutsättningar, som det också står skrivet i Lpo 94. Inom skolans värld har det varit vanligt att fokusera på individen och vid svårigheter antas problemet ofta ligga hos individen och inte i organisationen. På senare år har det inom läsforskningen vuxit fram en större helhetssyn, något som jag uppfattar som positivt och som eventuellt kan bidra till att skapa miljöer som i större utsträckning än idag kan öka elevernas förståelse för handskriven och tryckt text.

Som jag ser det är det lite enkelt att förutsätta att problemet enbart ligger hos individen utan att fundera över och undersöka hur organisationen fungerar och vilka åtgärder skolan har vidtagit för att stödja den enskilde. Ett exempel, hämtat från min senaste forskning, visar att en elev som redan i år ett hade läs- och skrivsvårigheter och fortfarande har bekymmer i år åtta efter utredning på hösten i åttan konstateras ha dyslexi. I detta fall har eleven svårigheter p.g.a. sin dyslexi men har inte fått adekvat stöd, organisationen brister i sitt sätt att hantera den enskildes situation.

De flesta barn kommer till skolan fulla av iver och vill lära sig läsa och skriva. Något som de uppfattar som viktigt att kunna. Efter en tid inser somliga att det inte är så lätt, de förstår inte vad det handlar om och upptäcker också att många av kamraterna redan kan läsa. Risken att lusten och motivationen försvinner är stor. Det som utspelas i klassrummet är inte självklart för var och en. En del förstår helt enkelt inte vad de ska göra eller vad läraren säger vilket innebär att det som erbjuds i klassrummet i form av intellektuella och fysiska redskap inte leder till utveckling, utan snarare är hämmande. Utvecklande är det under förutsättning att eleven kan handskas med verktygen, exempelvis de som har en god förförståelse för vad läsning innebär, känner till ett stort antal bokstäver, kan foga samman bokstäver till ord eller läsa texter. För somliga elever framstår detta som alltför abstrakt och de behöver guidning för att utvecklas. Ett antal elever klarar inte heller att ta eget ansvar och välja mellan olika aktiviteter vilket är ett tämligen vanligt förekommande arbetssätt i de lägre åldrarna i svensk grundskola.

Lärandet i ett klassrum är ytterst komplext och samspelet mellan individ och miljö är av betydelse för resultatet. Skilda miljöer svarar olika på den enskildes erfarenhet och behov och de kollektiva resurser som erbjuds i läsningens kontext, den språkliga kommunikationen och samspelet uppfattas och utnyttjas på skilda sätt av olika elever. Genom att delta i läsningens sociala praktik lär sig elever att handskas med verktygen och efter hand utveckla läsförmågan. Det tar olika lång tid för olika barn att lära sig och somliga behöver längre tid än andra. Och det handlar inte bara om själva tekniken, läslärandemetoder etc. Utan i hög grad också om de beteenden som eleverna uppvisar i klassrummet. Varje elev måste etablera en relation mellan sig själv och den aktuella kontexten. Hur denna relation gestaltar sig beror på hur individen tolkar situationen och på vilket sätt hon/han förhåller sig till uppgiften utifrån den kunskap och erfarenhet hon/han besitter.

Jag fann i min forskning ett klart samband mellan elevens beteende och dennes läsutveckling. Elever med stort intresse för skriftspråket närmar sig också skriftspråket på ett konstruktivt sätt. De ses ofta sysselsatta med läs- och skrivaktiviteter och är mindre beroende av läraren än sina kamrater. De kunde alla bokstäver vid skolstarten och hade en god förförståelse för vad läs- och skrivning innebär.

Gruppen elever med en långsam utveckling närmar sig läsningen med försiktighet och utan den entusiasm jag fann hos den nyss nämnda gruppen. De undviker läs- och skrivaktiviteter p.g.a. att de tycker det är svårt och inte tycker det är speciellt roligt. I regel kände de till ett fåtal bokstäver och hade en vag förförståelse vad skrivning och läsning handlar om. De behövde mycket hjälp, bad ofta om hjälp och gjorde gärna andra saker som att gå runt i klassrummet, gå ut i tamburen eller pratade med kamraterna.

Mittgruppen visar en ojämn utveckling och deras beteenden växlar över tid liksom intresset för läs- och skrivaktiviteter. De behövde också uppmuntran och stöd i större eller mindre omfattning. Vid skolstarten kunde de runt 12 – 18 bokstäver och hade en någorlunda förförståelse.

Mot bakgrund av denna kunskap blir det en angelägen uppgift för både förskolan och skolan att skapa sådana miljöer att varje elev får maximal möjlighet till lärande. För att kunna möta skilda elevers behov och minska gapet mellan olika barn är min uppfattning att det behövs en högre grad av flexibilitet där eleverna får tillgång till olika verktyg som bidrar till förståelsen. Somliga tekniker är mer lämpade för vissa barn och andra tekniker för andra och det är mångfalden som är avgörande. Med detta menar jag att en uppsättning av metoder, aktiviteter, uppgifter etc. att välja mellan ger större möjligheter till utveckling. Även en ansenligare mängd böcker på olika nivåer skulle gagna alla elever. Under en tids vistelse i USA slogs jag av bredden av adekvat litteratur som fanns tillgänglig för att möta individen på dess nivå. Något jag skulle önska även för svenska skolbarn.

Språk – tanke – handling är grunden i Vygotskijs teori (1978) och det sociokulturella perspektivet och också centrala för mig i min syn på skriftspråklärandet. Samtliga aktiviteter inrymmer i någon bemärkelse språk – tanke – handling och blir därför betydelsefulla redskap i lärandet och bidrar på skilda sätt till att skapa ny kunskap. Efter att under åtta år ha studerat olika klassrumsmiljöer kan jag bara konstatera att det finns en hög komplexitet förknippad



med lärandet i ett klassrum. Denna komplexitet synliggörs genom att olika aspekter lyfts fram och analyseras mer ingående. Både individuella och sociala faktorer interagerar och bidrar till läsutvecklingen. En läsutveckling som är av avgörande betydelse för den enskilde individen och för samhället.

#### **4 Didaktiska implikationer**

Som lärare, speciellt för de yngre barnen, har man enligt mitt sätt att se en mycket angelägen uppgift i att stödja den skriftspråkliga utvecklingen. Och det handlar om att så tidigt som möjligt upptäcka de elever som är i behov av extra stöd. Olika studier visar att det är viktigt att om möjligt redan i förskolan söka identifiera de barn som befinner sig i riskzonen och snarast sätta in åtgärder med mål att stödja det enskilda barnets utveckling.

Om vi börjar i förskolan betyder det att pedagogens uppgift blir att försöka intressera alla barn för skriftspråkliga aktiviteter. Inte bara dem som redan är intresserade och kan många bokstäver. Utan det är de som inte är så roade, avstår från läs- och skrivaktiviteter, har en vag bokstavskänedom och förförståelse för vad läsning och skrivning handlar om som behöver den största uppmärksamheten. Ett sätt är att ordna småstunder, ca 10 – 15 minuter, varje dag med någon typ av läs-, rit- och skrivaktiviteter i syfte att öka möjligheten hos alla barn att bli förberedda för den kommande läsningen i skolan.

I skolan är det väsentligt att så tidigt som möjligt identifiera eleverna och deras svårigheter samt kartlägga vilka vägar de använder för att lära sig läsa och skriva och vilka behov var och en har. Utifrån denna kartläggning formuleras tydliga mål för den enskildes läsutveckling och hur dessa mål ska uppnås. En strategi är att inte gå vidare med en ny bokstav eller ett nytt moment förrän man som lärare är säker på att eleven behärskar det aktuella momentet. Som exempel kan nämnas den från Nya Zeeland lanserade Reading Recover metoden.

Metarefleksion har en positiv inverkan för lärandet. Genom att reflektera över det egna lärandet förstår också eleven lättare vikten av att kunna läsa vilket ökar intresset för läsning och läsförmågan utvecklas. Lärarens uppgift blir således att resonera med eleverna om vad de ser, vad de förstår och inte förstår och hur de tänker. Exempelvis om en elev ljudar bokstäverna V A S och sedan läser APA är det kanske lämpligt att börja resonera med barnet om hur de tänker eftersom barnet i det här fallet genom sitt svar visar att det troligen inte har förstått vad läsning handlar om.

Ytterligare en aspekt är att stödja respektive utveckla vars och ens möjligheter. Speciellt viktigt är det att arbeta med det barnet kan och bygga vidare på detta. Mot bakgrund av det sagda bör man undvika en generell undervisningsmetod utan arbeta med mångfalden och utarbeta strategier för hur undervisningen ska läggas upp. Redskapen, exempelvis olika skriftspråksmetoder, textböcker, datorprogram och förelagda uppgifter förstärker en positiv utveckling för dem som redan kan och en negativ för dem som arbetar långsamt och inte förstår innehållet. Sammanfattningsvis handlar det således om att redskapen i högre utsträckning bör differentieras och anpassas till den enskildes behov.

## **5 Referenser med vilken jag vill bli representerad i skriftspråkskurser**

- Nyström, Ia. (1992). *Åldersblandade eller åldershomogena grupper i förskolan?* Rapport nr 1992:11 Göteborgs universitet. Göteborg: Institutionen för pedagogik.
- Nyström, Ia. (1995). *Förändringsarbete i förskolan – en processtudie över tre år.* Rapport 1995:15. Licentiatuppsats. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Nyström, Ia (2002). *Eleven och Lärandemiljön – en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning* . Växjö: Växjö University Press.
- Brown-Sandberg, S., Elliot, C., Jacobson, C., Gilkerson, D., Nyström, I. (2003). *Fluency Assessments – Word Decoding in Two Orthographies.* En artikel publicerad från 13:th European Conference on Reading.
- Nyström, I & Jacobson, C. (2005). Ordkedjetestet på fyra språk. I *Dyslexi, allt om läs- och skrivsvårigheter* Nr. 3 2005.
- Nyström, Ia. Vilka möjligheter ger skolan elever i behov av särskilt stöd?

## **Referenser använda i artikeln**

- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning.* Stockholm: Gleerups förlag.
- Lpo -94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Nyström, I. (2002). *Eleven och lärandemiljön.* En studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning. Växjö: Växjö University Press.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press.



# Anita Hjalme



## Om läsning och läslärande utifrån lärarstudenters i förväg givna frågor

### 1 Bakgrund

I min bakgrund finns 15 år som adjunkt i svenska och religionskunskap i olika skolformer, främst grundskolans högstadium, och 25 år som lärarutbildare och lärarfortbildare vid Högskolan i Gävle. Där är jag nu Emerita från lektorstjänst i pedagogik.

Mitt intresse för läs- och skrivforskning relaterad till läs- och skrivlärande- och läs- och skrivsvårighetsmetodik, väcktes i samband med min speciallärarutbildning i Uppsala i slutet av 1970-talet. Den som då och under hela 1980-talet handledde och inspirerade mig att gå vidare och fördjupa min kunskap både teoretiskt och praktiskt var lektorn vid Institutionen för lärarutbildning vid Uppsala universitet, Maja Witting. Jag har även haft förmånen att få samarbeta med och lära av många av de tongivande svenska läsforskarna, t.ex. Ingvar Lundberg, Karin Taube och Mats Myrberg, och att få möta och samtala med flera välkända läsforskare från båda sidor i läskontroversen i ett antal andra länder.

### 2 Bedriven forskning

1980 antogs jag som doktorand vid pedagogiska institutionen i Uppsala. Min forskning har i flera fall kommit att röra händelser och dokument som haft stor betydelse professionellt för många i min egen lärargeneration. I sig är detta alltså nu historia, men frågorna har fortsatt intresse.

Under 70-och 80-talen var läs- och skrivfältet starkt präglad av en konflikt med ideologiska övertoner, som polariserade läsdebatten. Ett exempel på det höga tonläget finns i den första upplagan av Lgr 80:s kommentarmaterial: *Läsa* (Skolöverstyrelsen, 1986), där Witting-metoden som arbetssätt attackerades. Skolöverstyrelsens agerande väckte stor uppmärksamhet och diskuterades på olika plan. Maja Witting och jag fick anledning att klarlägga gränserna för läroplansstyrning och reda ut det som vi fattade som bristande kunskaper om Witting-

metoden (Witting & Hjalme, 1987, Witting, 2005b). Skolöverstyrelsen fick i slutändan arbeta om vissa delar av texten och ge ut en ersättande ny upplaga (Skolöverstyrelsen, 1988).

I samband med mina licentiatstudier i början av 90-talet drog jag sedan det läroplansteoretiska perspektivet på lärares frihet i fråga om arbetssätt bakåt till 1946 års skolkommissions betänkande och Lgr 1962 (Hjalme, 1994).

I min doktorsavhandling: *Kan man bli klok på läsdebatten?* (Hjalme, 1999) återvände jag till 70- och 80-talens häftiga läsdebatter. Det som länge förbryllat mig var hettan i ordstriden om en läsmetodfråga mellan välmeriterade företrädare för vetenskapssamhället. Vad låg bakom laddningarna? Fanns det i argumenten ny sakfrågekunskap? Mitt syfte var att försöka åter skapa en plattform för fördjupat tankeutbyte om läslärande. Inspirerad av en kontroversanalysmodell, som sociologen Thomas Brante tillsammans med flera tillämpat för att belysa dynamiken i kontroverser kring aktuella samhällsfrågor, utarbetade jag en modell för en flerdimensionell analys av läsdebatterna och dessas debattämne (Hjalme, 1997).

Data för avhandlingens analys hämtades från tre debatter i *Lärartidningen* (1977-78, 1981 och 1986). Forskare med hög vetenskaplig kompetens fanns där på båda sidor och praktiker med erfarenhet från olika typer av arbetssätt deltog. Min analys genomfördes i tre steg och gällde dels argumenten på sakfrågeplanet och dels kontroversdynamiken. Det visade sig att argumenten kan delas in och ses som hörande till olika dimensioner, en läsmetodisk, en lästeoretisk, en inlärningspsykologisk, en vetenskapsteoretisk och en utbildningspolitisk. Analysen gav också vid handen att de två lägren i debatterna lagt fokus i olika dimensioner och därmed kommit att missförstå och debattera förbi varandra.

De lästeoretiska kärnfrågorna i debatterna rör främst likheter och skillnader mellan tal och skrift relaterat till läslärandemetodik och den skicklige läsarens sätt att läsa relaterat till nybörjarens och vad detta betyder för läsmetodiken.

### **3 och 4. Om barns lärande och läs- och skrivinläring, teoretiskt plan**

Frågorna om lärande och om läs- och skrivlärande kan besvaras både på ett generellt teoretiskt plan och på ett mer klassrumsinriktat plan, där det unika i individers förutsättningar och situation liksom gruppens samspel och andra faktorer i den nära omgivningen kräver kraft och uppmärksamhet.

För mig har det varit viktigt att sätta mig in i både forskning och olika genomarbetade arbets-sätt, metoder, som förenar allmän teorikunskap med frihetsgrader att möta olika individer och varierande klassrumssituationer. Mitt eget konkreta metodval är, som redovisas nedan, Wittingmetoden. Alla de argumentplan som jag fann i mitt avhandlingsarbete är därmed aktu-ella i mina ställningstaganden som redovisas i det följande. Tillsammans kan de ses som en kinesisk ask eller en lök, där man undan för undan genom olika lager kommer allt närmare kärnan, den läsmetodiska grundfrågan, som då i sig koncentrerar alla planen.

På det utbildningspolitiska planet finns t.ex. tvingande styrdokument som skollag och läro-planer och även etiska överväganden, värdegrundsfrågorna. På det vetenskapsteoretiska planet finns t.ex. uppfattningar om forskningskvalitet, *sanningsfrågor*, metod- och utvärde-ringsfrågor.

På lärandeplanet finns frågor om hur lärande går till allmänt, omvärldsorientering och begreppsbildning. Klassiker som betytt mycket för mitt sätt att se på detta är Piaget, Bruner och Vygotskij. Det är viktigt att man som lärande utifrån sina egna förutsättningar, med vetskap om vad man kan och vad man ännu inte lärt sig, får vara aktiv och ha inflytande i lärandesituationen. Man kan behöva hjälp att förstå meningen med en lärandeuppgift både i ett kortare och i ett längre perspektiv och inse vad som krävs för att nå målen. Specifikt behö-ver man, utifrån ett metakognitivt perspektiv (t.ex. Pramling, 1986), lära olika strategier för olika lärandeuppgifter. Kopplat till detta finns även frågor om kunskapssyn, om vad lärande och kunnande innebär (Marton & Booth, 2000) och om hur nyfikenhet och lust att lära väcks och vidmakthålls så att förståelse kan få djup och lärande kan ske. Även här kommer meta-kognitiva aspekter in.

På det lästeoretiska planet finns kunskap om språket i vid mening, om läsprocessen som hel-het men också om de där ingående delprocesserna. Enkelt kan man säga att det rör sig om en avkodningsprocess, bestående av perceptuella och lingvistiska processer, och en förstå-elseprocess, bestående av språkliga och kognitiva processer.

På det läsmetodiska planet handlar det om *metod* som ger både struktur utifrån teorikunskap och frihet för individer att styra sitt lärande, möjlighet till anpassning till olika elevers situa-tion. Det handlar om utveckling av goda lärande- och undervisningsstrategier i den faktiska läs- och skrivlärandesituationen (Hjälme, 1999, Witting, 1985/2001, 2005a, Leimar, 1974).

Läsdebattens sakliga huvudfrågor rörde förhållandet mellan tal och skrift och den skicklige läsarens sätt att läsa som modell för nybörjaren.

Det finns stora likheter mellan tal och skrift. Läsförståelse och hörförståelse ligger åtminstone i fråga om enkel text mycket nära varandra. I talets språkljud (fonem) finns också grunden för det alfabetiska systemets bokstäver (grafem). Fonemmedvetenhetens betydelse har i relation till arbetssätt diskuterats vidare och dess betydelse accepteras bland läsforskare över hela världen. För praktiker har detta anknytning också till ett läsförberedande arbete (t.ex. Häggström & Lundberg, 1994) dels utifrån forskning påbörjad i Umeå under 70-talet (Tornéus, 1983) och dels utifrån det s.k. Bornholmsprojektet (Lundberg, Frost, & Petersen, 1988).

En viktig skillnad mellan tal och skrift är att talet har biologisk/genetisk grund. Talutveckling och joller kommer igång automatiskt, börjar t.o.m. oberoende av social stimulans. Den fortsatta talutvecklingen är främst kommunikativ och social, men där finns även en formutforskande sida. Skriften har kulturell grund och måste läras. Det nya, jämfört med talat språk, i den utmaning nybörjaren ställs inför i mötet med skrift är, enligt min mening, främst att lära sig ta emot budskap via en ny förmedlare, det alfabetiska systemet. Kopplingen mellan grafem och fonem är inte helt enkel att förstå och automatisera. Lärandet av detta är, som mycket annat, olika lätt för olika barn. En del lär sig nästan själva, för andra är det obegripligt svårt.

Vad den andra frågan anbelangar menar jag att nybörjaren helt enkelt inte kan använda den skicklige läsarens strategi, eftersom den förutsätter en automatiserad avkodning, något som nybörjaren måste erövra genom mycket övande. (Se t.ex. Lundbergs text i denna antologi.)

Kategoriseringar av läslärandemetodik utifrån begrepp som analytisk (top down) eller syntetisk (bottom up) är, anser jag, så förenklade att de blir meningslösa. I alla läslärandemetoder måste både syntetiska och analytiska processer ingå.

Min egen syn på både lärande och läs- och skrivlärande relaterar nära till den syn som finns i Wittingmetoden (t.ex. Witting, 1985/2001, 2005a). Särskilt intressant är den senare boken: *Wittingmetodens idébakgrund*. Witting redovisar där sambanden mellan teori från flera discipliner, begrundade praktiska erfarenheter, både hennes egna och elevs, samt metodpraktiska

val. Ofta är det elevers erfarenheter utifrån den egna läs-och skrivlärandeprocessen som givit metoden dess särdrag.

#### **4 Syn på barns läs- och skrivlärande: Wittingmetoden**

Wittingmetoden har ett långsiktigt perspektiv på lärande och syftar till att hjälpa lärande människor till en fullgod läs- och skrivförmåga. Metoden har flera tillämpningsområden med stora likheter men också skillnader. (För vidare info se Wittingmetodens hemsida: [www.wittingforeningen.se](http://www.wittingforeningen.se)). I allt Wittingarbete finns ett förberedelsearbete, ett symbolfunktions- och ett förståelsefunktionsarbete. Den dubbla användningen av språkstrukturer (se nedan) förklarar varför metoden i olika tillämpningsområden kan nå elever oberoende av ålder och begåvningsnivå. I det följande ligger fokus på *nyinläring*, d.v.s. det första skriftspråklärandet i vanlig klass.

Nyinläringens förberedelsearbete rör läsning och skrivningens förståelse- och budskapsaspekt likaväl som förmågornas hantverkssida. Det utvecklar den för läs- och skrivinläringen så viktiga fonologiska medvetenheten och ger en start för ett långsiktigt flerdimensionellt språkligt utvecklingsarbete inom hela svenskämnet, d.v.s. det förbereder även mer avancerad läsning och skrivning. Det läggs upp så att de som redan kan läsa kan ta ut mer och fördjupa sin kunskap.

Man lär sig i detta förberedelsearbete att lyssna på ljud, att skilja dem från sin omgivning och att karaktärisera dem i förhållande till andra ljud. Först gäller det ljud i allmänhet och senare språkljud i ord och uppläst text, fonembegrepp börjar byggas. Man lyssnar på sitt tal, laborerar med språket i rim och ramsor, upptäcker att ord kan sättas ihop till nya ord, att ord kan ha flera betydelser m.m. Under lekfulla aktiviteter når eller fördjupar man en uppfattning om det egna talade språket som en storhet sammansatt av delar som kan användas i många nya helheter. När man kan identifiera ljud i det egna talspråket som bokstävernas "innehåll", underlättas förståelsen för alfabetet. Bokstäverna blir inte främmande obegripliga krumelurer utan symboler som har koppling till det egna talet.

En annan del av nyinläringens förberedelsearbete handlar om att i gruppen lyssna på text som läses högt. Man lär sig att koncentrera sig på en framställning, aktivt fundera utifrån texten och förstå ett innehåll. Ett syfte är också att via högläsning ge förtrogenhet med skriftspråklig språkform och därmed underlätta läsförståelse. Man lär sig även det som på



Nya Zeeland kallas: "Knowledge about print" (t.ex. Clay, 1991) och får en kunskap om hur man hanterar böcker och text, var raderna börjar o.s.v.

Ytterligare en del av förberedelsearbetet handlar om att stärka begreppsbildningsprocessen och underlätta tillägandet av nya begrepp och att sätta ord på det man erfarit. Här ligger fokus på verklighetsstudier t.ex. i närmiljön, på undersökande via alla sinnen och på att uppmärksamma likheter och skillnader och sortera fritt och varierat i många omgångar, som sedan kan diskuteras med andra. Med ny kunskap vidgas och förändras ens uppfattning om fenomen och företeelser (Marton & Booth, 2000). Att vidga ordförråd och framställningssätt genom att benämna och berätta om det man erfar ses som en del i ett både läs- och skrivförberedande och språkligt vidareutvecklande arbete. Att ta tillvara erfarenheter och iakttagelser, diskutera, spekulera och fundera över samband är lärandeaktiviteter, som väcker frågor och ger drivkraft till mer lärande både i grupp och enskilt.

Det metakognitiva perspektivet är grundläggande för Wittingmetodens läs- och skrivlärande (se t.ex. Fröjd 2005). Det är viktigt att utveckla ett medvetande om att man själv är den enda som kan svara för sina inre processer, att man har möjligheter till delaktighet och kontroll. För att kunna dela ansvaret för sitt lärande med läraren måste eleverna både veta hur man gör och förstå vad som finns att ta ut ur olika delmoment och i en längre process. I Wittingmetoden övas därför eleverna från början att fokusera på inre processer i ett *självständighetsarbete*. Alla väljer en aktivitet som de tycker om och som de behärskar så bra att de kan ta ansvar och syssla självständigt med den. Tillsammans med läraren funderar man på och pratar kontinuerligt om vad det är att kunna något och också om vad man i ett vidare perspektiv lär eller övar när man sysslar med sitt självständighetsarbete. När elever vet hur det känns att kunna, kan de bättre diskutera sitt lärande med läraren och bedöma om de kan, om lärandet fortgår eller om man behöver lägga om arbetet på något sätt. Eftersom aktiviteterna spänner över ett vitt fält med syftet att alla skall ta ut något i det de gör, alla skall ha sitt läge och sina behov som utgångspunkt för lärande, blir det också naturligt att man ägnar sig åt olika saker. Självförtroende och arbetsglädje växer, när man tas på allvar och engageras i sin läroprocess. När barnen kan arbeta självständigt frigörs också läraren för olika individuella insatser vilket betyder mycket för klassrumsarbetet.

Witting har i granskning av läsprocessen utifrån omfattande empiri utformat sin teori med tydlig uppdelning mellan *symbolfunktion*, närmast avkodningstekniken, och *förståelsefunktion*. De två funktionerna har helt olika karaktär, vilket får metods specifika följder för det praktiska arbetet med dem. Witting avför nämligen, på empiriska och inlärningsteoretiska grunder, kopplingen till förståelse eller *lexikal träff* från symbolfunktionsarbetet och för knytningen till ord till förståelsefunktionen. För detta redovisar Fröjd (2005) nyare forskningsstöd.

Det material som man arbetar med är *innehållsneutrala språkstrukturer*. Benämningen *språkstrukturer* anger att Wittingmetodens stavelsematerial har specifik hemorts rätt i språket. Språkstrukturerna är skapade så, att de både stämmer med det svenska språkets struktur och tydligt visar sambandet mellan språkljud och tecken. ”Wittingmetodens meningslösa stavelser”, har ofta häcklats i svensk metoddebatt. Läsforskning visar dock på ljudenliga stavelser s viktiga funktioner (Fröjd, 2005). Utmärkande för Wittingmetodiken är en dubbel användning av språkstrukturer. De används på ett sätt i symbolfunktionsarbete och på ett annat i förståelsefunktionsarbete.

Arbetet med symbolfunktionen har en fast struktur och innebär mycket övning för att på sikt ge en generell avkodningssäkerhet. Man kan säga att fokus ligger på att i en språklig begrepps bildningsprocess skapa modulariserade (ungefär: automatiserade) fonemgrafemförbindelser (Fröjd, 2005). Man lär sig knyta tecken och ljud till varandra från vänster till höger och att få dem att smälta samman, *sammanljudas*. I symbolfunktionsarbetet betraktas språkstrukturerna som nämnts som innehållsneutrala. Man använder dem i en multisensorisk teknik som kallas ”avlyssningsskrivning” och skriver sig i korta pass till läsförmåga. Avlyssningsskrivningen introduceras individuellt och drivs sedan vidare olika snabbt i mindre grupper. Grupp sammansättningen diskuteras mellan läraren och berörda barn och beror främst på hur lång tid olika barn behöver för att känna sig säkra när de avlyssningsskriver. Eleverna kan hela tiden följa sin utveckling och se och känna hur den säkra kunskapen ökar. Man bygger upp en grafofonemisk medvetenhet och börjar automatisera det alfabetiska systemets kärnförmågor som gör avkodningen snabb och oberoende av kontextuellt stöd, så att man även rätt kan läsa ut ord som man inte tidigare mött. Barn som kan läsa behöver ofta öva skrivande mer och i avlyssningsskrivning läggs även en grund som sedan utnyttjas för ljudstridig stavning.

I förståelsefunktionsarbetet blir språkstrukturerna utgångspunkter för sökande efter mening i *fri association*. De används efter ett pass med avlyssningsskrivning i olika typer av kreativt språklaborativt arbete, som bl.a. har betydelse för ordförrådstillväxten och lockar ut eleven i det egna ordförrådets utmarker i jakt på innebörd eller ord, där strukturen på något sätt ingår. Ordarbetet ger automatiskt individualisering. Det ger alla möjlighet att ligga på rätt nivå. (Jfr Vygotskijs proximala zon.) Via strukturerna kan man både associera till egna aktiva ord och erfarenheter och stimuleras av andras. Här hittas också ord som ligger i ordförrådets periferi, som man kan ta reda på mer om. Kunskapen om språket ökar och nya utmaningar upptäcks ständigt. Utvecklingen av förståelsefunktionen ger alla möjlighet och full frihet att utifrån den egna språk- och begreppsbakgrunden utforska språket och utveckla sitt läsande och skrivande. I Wittingmetoden finns inget utifrån satt *tak*, men att handleda en klass vidare här ställer stora krav på lärares egna kunskaper om språket.

Själv har jag haft stor glädje av att få aktivt delta och handleda arbetet i många klasser, där Wittingmetodens nyinlärning använts. Mina positiva erfarenheter gäller också metoden i svenskundervisning på högstadiet och gymnasiet och i skilda ominläringssituationer. Wittingmetoden har även rönt uppskattning på komvux och i lärande av svenska som andra språk.

## **5 Litteratur att representeras av**

I min verksamhet som lärarutbildare (i religionskunskap, svenska, pedagogik, specialpedagogik och metodik) har jag didaktiskt intresserat mig för frågor om lärande, både allmänt och särskilt, då läs- och skrivlärande. Ett annat intresseområde har varit specialpedagogik, både allmänt och särskilt, då läs- och skrivsvårigheter.

När det gäller att bland det jag skrivit och fått publicerat hitta möjligheter att presentera mig själv i lärarutbildningen hamnar jag i beråd. Dels beror det på att jag under 2000-talet legat på latsidan vad gäller skrivande, utmattad efter avhandlingsarbete och rädd att inte kunna svara mot de förväntningar som avhandlingen väckt. Dels beror det på att sådant som jag skrivit tidigare och fortfarande står för inte längre är så lättillgängligt. Jag gör ändå ett försök att göra en särskild lista med sådant som kan representera mig i lärarutbildningen. Denna lista står nedan före referenslistan till denna artikel.

Främst hamnar förstås avhandlingen (Hjälme, 1999), som åtminstone finns på många bibliotek. Resultaten i den finns även bra sammanfattade (på svenska) i en artikel i den danska tidskriften *Psykologisk Paedagogisk Rådgivning* (Hjälme, 2000.) I min avhandling finns i kapitel 11 en del om läs- och skrivsvårigheter. Kort belyses mina ställningstaganden ytterligare i två korta artiklar. (Hjälme, 1997 och Föhrer & Hjälme, 1997). De didaktiska resonemangen i slutet av min avhandling gäller min syn på läs- och skrivlärande allmänt. Som tidigare framgått har jag länge intresserat mig för Wittingmetoden (Hjälme, 1988). Viktiga delar i min syn på lärande mer allmänt, ett metakognitivt perspektiv och begreppsbildning, finns kort i mina två bidrag i en rapport från Högskolan i Gävle (Hjälme, 1993).

### **Lista över sådant som kan representera Hjälme i lärarutbildningen:**

- Föhrer, U. & Hjälme, A. (1997.) "Har Nya Zeeland löst problemen med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?" i *Logopednytt nr 1 1997, Psykologtidningen nr 6-7 1997* och *Nordisk tidsskrift for specialpedagogikk, nr 2 1997*.
- Hjälme, A. (1988). "Wittingmetodens pedagogiska överförbarhet. Teoretiska aspekter." Bidrag i Hjälme, A., Arvids, S., Högberg, A.-K. & Lindblå, P. (1988). *Wittingmetodens pedagogiska överförbarhet. Teoretiska aspekter. Praktiska tillämpnings-exempel*. Gävle: Högskolan i Gävle - Sandviken. (FOU-rapport Nr 26.)
- Hjälme, A. (1993). "Att lära medvetet - en strävan att förena teoretisk och praktisk kunskap genom att öva sig att tänka på sitt tänkande" och "Reflexioner utifrån en sorteringsövning". Två bidrag i Hjälme, A., Lindblad, S., Ryner B., Tellgren, C. & Thorén, I. (1993). *Medveten inläring - medveten utbildning. Att utveckla lärarkunskap.* Gävle: Högskolan i Gävle/Sandviken. (Working Paper No 16).
- Hjälme, A. (1997). "Lärarnas utgångspunkt" kapitel i Seth, I. Heimdal, S. & Janson, E. *Dyslexi för föräldrar*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. (Akademisk avhandling, Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen). Solna: Ekelunds förlag.
- Hjälme, A. (2000). "Kan man bli klok på läsdebatten och lära något av den?" Bidrag i *Psykologisk Paedagogisk Rådgivning*. Nr 4-5/2000, s 358-356. Köpenhamn: Dansk Psykologisk Forlag.

## Referensförteckning över litteratur använd i artikeln

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press
- Clay, M. M. (1991). *Becoming Literate: The Construction of Inner Control*. Oxford: Reed Elsevier.
- Fröjd, P. (2005). *Att läsa och förstå svenska. Läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000-2002*. (Akademisk avhandling.) Göteborg: Göteborgs universitet: Institutionen för svenska språket. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 3).
- Hjälme, A. (1994). *Mål, styrning och lärares frihet i yrkesutövningen. En studie av 1946 års skolkommissions betänkande och Lgr 62*. (Licentiatuppsats) Uppsala: Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen. (Pedagogisk forskning i Uppsala rapport nr 113.)
- Hjälme, A. (1997). *Kontroversanalys - en ansats i vardande. Verktyg för analys av läsdebatt?* Gävle: Högskolan Gävle-Sandviken. (FoU-rapport Nr 37.)
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. (Akademisk avhandling, Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen). Solna: Ekelunds förlag.
- Häggström, I. & Lundberg, I. (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen - en väg till skriftspråket. +Handledning*. Umeå: Specialpedagogiskt centrum.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: Liber Läromedel/CWK Gleerups förlag.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 263-284.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, I. (1986). *Barn och inläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolöverstyrelsen. (1986). *Kommentarmaterial Lgr 80. Grundläggande språkliga färdigheter Läsa*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.. 2:a reviderade upplagan. 1988.
- Tornéus, M. (1983). *Rim eller reson. Språklig medvetenhet och läsning*. (Akademisk avhandling.) Umeå: Umeå universitet, Psykologiska institutionen.
- Witting, M. (1985/2001). *Metod för läs- och skrivinläring*. Solna: Ekelunds förlag.
- Witting, M. (2005a). *Wittingmetodens idébakgrund*. Solna: Ekelunds förlag.
- Witting, M. (2005b). *Wittingmetoden och metodfriheten*. Malmö: Ekelunds/Gleerups Utbildning AB.

Witting, M. & Hjalme, A. (1987). *Lärarens frihet att välja metod - finns den? Kritisk granskning av inledningskapitlet i "Grundläggande språkliga färdigheter: LÄSA" kommentarmaterial till Lgr 80*. Uppsala: Uppsala universitet, Sektorn för undervisningsyrken, Institutionen för lärarutbildning. (Rapport 23.)

## **Svenskämnet enligt läroplanerna och rapportinnehållets användning**

Birgitta Kullberg

### **Rapportens innehåll lämpar sig alldeles utmärkt till rollspel**

När den första rapporten skapades och de blivande lärarna i grundskolläroplanerna i Jönköping erhållit forskarnas korrigeringar av artikelinnehåll, uppstod funderingar på användningen av rapporten. Någon föreslog ett rollspel vilket jag genast spanade vidare på och inbjöd forskarna till en konferens. Jag tog rollen som moderator. De studerande valde den forskare vars synsätt de uppfattade låg närmast deras. Detta innebar att det ibland kunde vara mer än en studerande för en forskare. Men detta var snarare en fördel än en nackdel, då de studerande uttryckte att samverka kring en forskares tankar snarare förstärkte än försvårade arbetet.

Då forskningskonferensen blev aktuell hade jag i rummet gjort i ordning en möblering i U-form. Vid varje plats hade jag placerat forskarens namn. Jag hälsade välkommen till den unika konferensen till vilken Svenska aktuella skriftspråksforskare var inbjudna. Jag uttryckte min glädje över att alla hade haft möjlighet att närvara. Var och en ombads presentera sig och sedan debatterade vi skriftspråksutveckling, perspektiv på lärande, likheter, olikheter oss forskare emellan. Diskussionens vågor kunde ibland bli riktigt spännande. Gradvis i diskussionen tog de studerande sin inlästa forskares roll och argumenterade med schvung och säkerhet. Det gällde för mig som moderator att leda diskussionen och föra talarlista. Slutligen avslutade vi konferensen med att moderator sammanfattade konferensens innehåll och i denna framför allt uttryckte likheter och skillnader mellan forskarnas synsätt, perspektiv, likheter och olikheter.

På liknande sätt har jag tillsammans med blivande lärare under åren debatterat. Jag kan berätta, att i anslutning till att denna bearbetning togs fram, var jag kursledare för en kurs vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet. Manusets var så pass klart, att

vi kunde använda det. Roller fördelades, konferensrum ordnades och vi ordnade med videoinspelning för elever som inte kunde vara med samt för användning i en digital kurs om barns skriftspråkslärande. Rollspelet annonserades genom anslag som en forskningskonferens med svenska skriftspråksforskare. En av universitetets enhetsledare såg anslaget och undrade om konferensen skulle hålla till i universitetets konferensdel och tillika om vi hade ordnat med vakthållning. Just som vi skulle börja rollspelskonferensen och gå in i angiven lokal, kom Lars-Erik Olsson, en av forskarna i rapporten, förbi. Jag tog tillfället i akt att presentera LEO. En av de studerande hoppade och utropade: "Men du är ju jag!".

### **Svenskämnet i läroplanerna**

Ämnet svenska innehåller såväl att läsa och att skriva som att tala och att lyssna. I själva arbetet i klassrummet förekommer en differentiering, men denna utförs i regel på ett sådant sätt att en integrering inom samma ram kan förstås och märkas. Uppdelning på schemat avgörs lokalt på varje skola. SV i de svenska skolorna ska uppfattas omfatta allt i vårt svenska språk. På engelska använder man uttrycket *Whole Language Approach* för just ett sådant sätt att ur ett helhetsperspektiv arbeta med lärandet och utvecklingen av boendelandets språk. Jag har funnit att ett bra underlag för de studerande att ha med sig till konferensen i rollspelsform är en beskrivning av ämnet svenska i läroplanerna. I det följande lämnas en användbar jämförelse.

Vid en granskning av läroplanernas målbeskrivningen för svenskämnet under grundskolans första år, visar det sig, att Lgr-62 och Lgr-69 inte i några väsentliga avseenden skiljer sig från varandra. I båda poängteras vikten av att svenskundervisningen ska innehålla träning i de *grundläggande färdigheterna*: att lyssna, se och tala, läsa och skriva. Eleven ska genom detta få en grund i sitt språk som gör det möjligt för honom/henne att klara sig i ett dagligt liv såväl i skola som i vuxenliv. Det är intressant att lägga märke till hur man i Lgr-69 talar om *baskunskaper*, i Lgr-80 talar om *grundläggande färdigheter* och i Lpo-94 om *grundläggande kunskaper* som en benämning på i själva verket samma företeelse. Det är inte lätt för en oinvigd i skolans terminologi att förstå den djungel av termer som finns och också denna trendförändring som finns i idéer. Under en period talade man exempelvis om *nivågrupperingar* och sen byttes detta ut mot *behovsdifferentierade* grupper. Men innebörden är densamma. Vi talade förr om *undervisningslära*, idag talar vi om *didaktik*. I Lpo-94 talar man inte längre om läs- och skrivinläring utan om *läs- och skrivlärande* eller *skriftspråkslärande*, en term inom vilken såväl lärandet av att läsa som att skriva ingår. Termen inläring har i och

med Lpo-94:s införande bytts mot termen *lärande*. Detta för att komma bort från associationen till att något kan transporteras in i någon. I dag talas det om att var och en lär sig själv. Kunskap kan inte föras in i någon utifrån. Vad som däremot kan ske är att lärare och andra pedagoger skapar *möjligheter* för elever att lära.

Enligt läroplanerna ska undervisningen också medverka till en allmän orientering och till att skapa ökade förutsättningar för personlig utveckling, för gemenskap, samarbete, etisk förståelse och till medvetenhet att fungera som en unik och självständig individ i samhället. Man lägger vid en jämförelse snart märke till, att Lgr-80:s målbeskrivning är mycket mera omfattande och innehållsrik än de båda tidigare. Lgr-80 innehåller dessutom didaktiska exempel på sätt att använda sig av i svenskundervisningen. Till skillnad mot i Lgr-62 och Lgr-69 formuleras i Lgr-80 förutom målbeskrivningen ett övergripande mål för hela svenskundervisningen. Detta övergripande mål förklarar vikten av svenskundervisningen. Följande citat är hämtat ur Lgr-80:

Svenska ingår i grundskolans undervisning därför att varje elev måste bli medveten om att språket är vårt viktigaste medel att få kontakt med andra människor, i vår närhet eller långt borta, i vår egen tid eller i gångna tider eleverna skall lära sig att lyssna och läsa så att de uppfattar och förstår vad andra menar eleverna skall lära sig att tala och skriva klart, regelrätt och uttrycksfullt, så att andra kan uppfatta och förstå vad de menar (s 133).

I Lpo-94 har exempel uteslutits, men målbeskrivningar finns. Man introducerar de två termerna *strävansmål* och *uppnåendemål* av vilka strävansmålen inte kan nås av de flesta alltmedan uppnåendemålen är kontrollerade i nationella prov, obligatoriska i år fem och nio och frivilliga i år två och sju. Vad som kommer att ske fortsättningsvis med vår nya regering går bara att hypotetiskt tänka sig.

Under huvudmomentet läsning talas det i både Lgr-62 och i Lgr-69 om läsning och lästräning (skriftspråkslärande) inom svenskämnets ram. I Lgr-80 däremot tas läslärande och läsning upp var för sig. I denna läroplan uttrycks det, att på grund av den skriftspråkslärandets *begynnelseperiods* omfattning och den stora forskning, som bedrivits och bedrevs på det begynnande skriftspråkslärandets område, hade läroplanen försetts med det speciella kommentarmaterialet i detta lärande med titlarna: *Tala, Läsa och Skriva*.



Under Lgr-80's elvaåriga period uppmärksammades således den *begynnande* processen i det undervisningsbaserade skriftspråklärandet som en process som skiljer sig från övrigt skriftspråklärande. Den didaktiska forskningen inom området utvecklades och lärare uppmanades uppmärksamma det inledande lärandet under *första terminen* i skolan med omtanke, hänsyn, tålmod och noggrann undervisning. Det poängterades att denna period var av sådant värde att elever som inte erhöll denna uppmärksamhet under sitt begynnande skriftspråklärande i skolan förmodades erhålla problem för livet. Elva år senare, 1991, när grundskollärarytbildningen förändrades och blivande lärare kunde välja inriktningen MA/NO eller SV/SO och även om de önskade undervisa i åren 1-7 eller 4-9, försvann det mesta i utbildningarna beträffande undervisning såväl i begynnande skriftspråklärande som i skriftspråklärande över huvud taget.

Tyst- och högläsningen nämns såväl i den första och andra som i den tredje och fjärde läroplanen. Likaså nämns i rekommendationer individuellt arbete och läsning i grupp. Det talas om instruktionsläsning samt övning i att hitta i böcker. I Lgr-80 utvecklas detta senare till att eleven bör öva sig i alfabetisk ordning och då genom olika slag av aktiviteter. Beträffande barns skrivning uttrycks det framför allt i Lgr-62 och Lgr-69 att barnen ska lära sig att skriva och att fri skrivning ska vara ett inslag. Detta har förändrats och numera poängteras barns fria skrivande som en utgångspunkt i skriftspråklärandet. *Processorienterad skrivning (processskrivning)* i vilken utkast skrivs, bearbetas, korrigeras och publiceras har anlänt som ett annat synsätt än tidigare för skrivning i skolan.

I Lgr 80-poängteras prosaläsning samt användandet av skol- och folkbiblioteken. Detta poängteras även i Lpo-94. Samtidigt som eleverna i dagens skola ges en större frihet i det undervisningsbaserade lärandet mot förr, ställs det också större krav på eleverna i hanterandet av språket och kunskapen om språkets struktur. Dessutom finns en läroplan för förskolan (Lpfö-98) i vilken man poängterar barnens träning av språklig medvetenhet hos barnen i förskolan, framför allt i förskoleklassen eller i 0 (noll)-klassen, som denna klass ibland benämns.

I läroplanerna kan man se förändringar i språkbruk och tänkande. Man kan också följa förändringar av metoder och innehåll i svenskundervisningen. Genom Lgr 62-är svenskundervisningen hårt strukturerad och samlad. Den leder från det enkla till det svåra och undervisningen utgår från lärarledda, klassamlade lektioner. Lgr-69 bildar en övergång. Undervisningen pendlar mellan en strukturerad samlad gång och en individuell sådan, men när det gäller det

individualiserade arbetet innebär att eleverna erbjuds att arbeta i en egen takt, men innehållet i arbetet är lika för alla. Den egna takten utgör det individualiserade och valen för eleven är få. Formuleringarna i Lgr 69-är vaga och fria för olika tolkningar. I Lgr-80 hävdas en elevtillvänd undervisning. Detta innebär en individualiserad lärandegång med enskilda valmöjligheter och ett individuellt lärande där såväl den, som inte kommit så långt som den längre komne, har utmanande övningar. Undervisningen ska i de flesta fall ske genom individuell vägledning och lärarens funktion skiftar från den föreläsande till den handledande. Enligt Lpo-94 är det eleven som är i centrum för sitt eget lärande. Eleven ses som en egen resurs med egna förförståelser (föreställningar, behov, intressen, tidigare kunskaper, arbetskapacitet, arbetstakt och arbetsstilar) från vilka läraren ska utgå för att sedan hjälpa eleverna att fördjupa och utveckla sin kunskap. Eleven ses som intentionell, med egen vilja och förmåga att ta eget ansvar i det undervisningsbaserade lärandet. Men det är läraren som ska *leda* undervisningen, ge den struktur och utmana eleverna i deras tänkande och arbete till ett innehållsrikt lärande.

### **Samhällsdebatt om två förhållningssätt inom skriftspråkundervisningen**

Det är inte lätt för en i skolans värld oinvigd person att förstå sig på de förhållningssätt till såväl undervisning som undervisningsbaserat lärande som förekommer, hur dessa förhåller sig till varandra och hur vi förhåller oss till dem. Det är svårt också för oss som är invigda. Om vi vuxna tror på en helhet har vi ett *holistiskt* synsätt och väljer då med stor sannolikhet ett *analytiskt* förhållningssätt, vilket innebär att vi i arbetet utgår från helheten, från text, satser, fraser och ord. Man lägger huvudvikten vid *meningen* och *innehållet* i det man läser och skriver och lär. Senare kommer man fram till elementen (bokstävarna och bokstavsljuden) i orden genom analys. Denna förhållningssätt i skriftspråklärandet/undervisningen kan sägas vila på en *humanistisk* vetenskaplig grundsyn.

Om vi vuxna däremot har en på vår omvärld mera *naturorienterad* vetenskaplig syn väljer vi nog det motsatta förhållningssättet, dvs. det *syntetiska*. Att arbeta efter detta innebär att man utgår från elementen (bokstävarna och bokstavsljuden) och uppfattar att barnen ska lära sig skriftspråket genom att sammanföra dessa bokstävers ljud till ord, fraser, satser och text. Lärandet ska vara svårighetsgraderat från det enkla till det svåra. Man lägger huvudvikten vid förmågan att kunna sammanljuda och att sedan utveckla detta till man blir så bra på läsning att innehållet kan nås. Detta förhållande att gå från det enkla till det svåra med poängtering på den tekniska förmågan före förståelse av innehållet kan sägas vila på naturvetenskaplig grund.

Vad jag kan förstå har det syntetiska förhållningssättet oftast dominerat i praktiken. Det analytiska förhållningssättet har dock alltid influerat klassrumsarbetet. Vi är i Sverige just nu inne i en mycket spännande tidsperiod i vilken vi verkligen kan diskutera om inte det analytiska förhållningssättet dominerar. Att det gör det beror till stor del på den förändrade syn vi har på barn och deras undervisningsbaserade lärande idag.

1960- och 1970-talen, och även till en viss del 1980-talet, var en stridbar tid i Sverige vad skriftspråksundervisningen anbelangar. Debatternas vågor gick höga. Vad det handlade om var begynnelsestiden i skriftspråksundervisningen. Forskare, lärare och andra debatterade om vilken metod som var bäst för att barnen skulle lära sig läsa och skriva. Under 1880-talets mitt förekom den tidens stridiga diskuterande om huruvida man skulle undervisa skolnybörjarna med Per Adam Siljeströms ljudmetod, eller med ordbildsmetoden efter tyskt mönster. Det skulle kanske kunna uttryckas så att debatten aldrig slutat, bara vilat ett tag och tog fart igen mellan LTG-metoden och Wittingmetoden där LTG tänktes ansluta till ordbildsmetoden och Wittingmetoden till ljudmetoden. Man uttryckte att LTG var ett analytiskt och Wittingmetoden ett syntetiskt förhållningssätt och att göra så menar jag är att förenkla och ytliggöra de två skriftspråksarbetssätten.

Anita Hjalme (1999) undrade om man kunde bli klok på läsdebatten och gav sin avhandling titeln: *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. I inledningen ställer Hjalme frågorna: "Hur kan man vara så osams om läsmetoder? Vad handlar bråket egentligen om?" (s 17). Hjalme fortsätter:

Frågorna var en följd av en då aktuell het debatt i *Lärartidningen/Svensk Skoltidning* ... Denna debatt är ett uttryck för en tidvis laddad, polariserad, kontrovers på läs- och skrivområdet, som funnits länge och ännu pågår såväl internationellt som i Sverige (s 17).

Hjalme beskriver hur debattens innehåll har gällt såväl praktiska som teoretiska aspekter. Att lärare och forskare har olika synpunkter är inte alls märkvärdigt, men att det blir en sådan polariserad och stridbar debatt som i vårt land uttrycks av Hjalme vara ovanligt.

Jag minns denna debatt. Jag var nyligen anställd på Gunnestorpsskolan i Tuve i Göteborgs kommun och jag tog med intresse del av *Lärartidningens* debattartiklar. Det var i *Lärartidningen/Svensk Skoltidning* som debatten hade sitt starkaste uttrycksforum. Debatten förekom

i två intensiva perioder, den ena 1977-1978 och den andra 1986, men hela tiden däremellan var diskussionerna intensiva. Klimatet i debatten präglades enligt Hjärme av reformfeber som fanns i samhället. Studentrevolten 1968 påverkade och Hjärme skriver att: "I den allmänpedagogiska debatten aktualiserades värderingsfrågor om människosyn, inlärningssyn, kunskapsyn och samhällssyn och fördes över det läsmetodiska planet" (1999, s 73). Det känns inte långsökt att förstå, att verkligförändret av Wittingmetoden i Stockholm med omnejd i öster och LTG i Göteborg med omnejd i väster, utlöste mycket av debattens innehåll. Båda dessa metoder kan sägas vara produkter av den samhällsutveckling landet genomgick. Utbildningssystemet förändrades och omorganiserades för första gången sedan beslut togs om allmän folkskola, 1842. Vad jag finner intressant angående debatten är Hjärmes uttryck att debatten fördes över det läsmetodiska planet.

I debatten deltog såväl forskare som lärare, elever som föräldrar. Man diskuterade *rätt* eller *fel* metod, vilket naturligtvis inte ledde till annat än nya frågor. Läsdebatten lugnade sig mot 1990-talet eller rättare sagt, den tog sig enligt Hjärme (1999) en annan riktning. Den kom att handla om elevers läs- och skrivsvårigheter, hur dessa uppstår, varför de uppstår och hur de ska definieras. Man talade om dyslexi och stundtals har jag uppfattat det vara så att allt som berört elevers negativa bekymmer inom ämnet svenska har omtalats som elevers dyslexi. Denna debatt fortgår och under 90-talet har vi erfarit ett flertal syndrombenämningar för elevers svårigheter.

Jag hoppas att innehållet i denna rapport bidrager till att vi alla håller skriftspråksdebatterna levande.