

Att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering
Wittingmetodens tillämpning i några olika lärandemiljöer
Ann-Katrin Swärd

Att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering

Wittingmetodens tillämpning i några olika lärandemiljöer

Ann-Katrin Swärd



Specialpedagogiska institutionen
Stockholm University

Doktorsavhandling i specialpedagogik
Stockholms universitet
106 91 Stockholm
©Ann-Katrin Swärd, Stockholm 2008
Omslagets bild: *Vägval* av Stefan Skärberg och Dagmar
Alefall Eklund
ISBN 978-91-7155-706-3
Printed in Sweden by Universitetservice US-AB, Stockholm
2008
Distributör: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms
universitet

Till Morgan, Jesper,
Hampus och Viktor.

Abstract

Swärd, A-K, 2008.

Ensuring Literacy through 'Didactic Arranging'.

The proposed Grounded Theory has been derived from how experienced teachers and their pupils, in four different teaching contexts, have used 'The Witting method' to maximize literacy development among their pupils. The theory has been grounded through repeated comparisons and analysis of the empirical data. The data has been gathered from studying how teachers in their practice use didactic innovation along with their own professional competence.

The specific aim of the thesis is to conceptualize and generate a theory about what four teachers and their pupils (n=40, over the period of the research), in different contexts, and over a number of years, actually do when working with The Witting method. A wider goal is to apply the implications of the derived grounded theory to general and special education theory in helping to alleviate reading and writing difficulties and prevent pupils from failing.

The results show that the teachers have systematically strived to ensure each pupil's reading and writing development and they do this through what is labeled didactic arranging. The organizational framework where these teachers work means that they have to navigate between constrained spaces and liberated spaces. Their work is about discontinuity and continuity, about scheduling and teamwork, about collaboration and didactic isolation. They also show an ability to adapt to situations, materials and spaces without losing their long-term aims. They are in charge of three competencies: 'me', 'you', and 'we' – expressing this competence in documentation, by reflection and always in close collaboration with pupils and their families.

The observed use of The Witting method would seem to enable a diagnostic mode of teaching as it contains tools that allow a teacher to follow each pupil's reading and writing development and signals where early extra support may be necessary. Teacher competency is judged as being more important than the method itself. Teachers, pupils and the didactic procedures are shown to be in constant interaction. It was also found to be important that teachers believe that every pupil can learn and be ready to match adequate support to pupils needs as early as possible but also later, if found necessary. These teachers' collective motto could be summed up as follows: never stop giving support and never stop assessing progress.

Keywords: Grounded Theory, the Witting Method, method, literacy, education, special education, reading research, reading instruction.

Innehåll

1. Inledning, syfte och bakgrund.....	15
Avhandlingens syfte och frågeställningar.....	17
Skola och undervisning, ett internationellt debattämne.....	18
Läs- och skrivundervisning i svensk samhällsdebatt.....	20
Specialpedagogiskt perspektiv på undervisning.....	23
Ett historiskt perspektiv på läs- och skrivundervisning.....	24
Senare årtiondens perspektiv på läs- och skrivundervisning.....	26
Läspedagogiskt synsätt.....	28
Wittingmetodens framväxt och innehåll.....	32
Elev – lärare i samverkan.....	34
Från ljuden till språkstrukturen.....	35
Skrivandet har en viktig roll att stödja läslärandet.....	36
Från språkstruktur till ord, mening och text.....	36
Dokumentation och kontroll.....	37
Wittingmetoden idag.....	38
Sammanfattning av det inledande kapitlet.....	39
Avhandlingens disposition och avgränsningar.....	39
2. Teoretiska perspektiv.....	41
Lärande genom handlingar i ett socialt sammanhang.....	42
Klassrumsforskning.....	44
Utvecklande av lärarkompetens.....	46
Olika styrdokuments betydelse för lärarkompetens.....	47
Speciell lärarkompetens.....	50
Specialpedagogisk forskning och praktik av betydelse för min studie.....	52
Läsforskning och undervisningspraktik.....	59
Läs- och skrivpedagogisk kompetens.....	62
Innehåll i en läspedagogisk metod.....	65
Eleven ska säkra skriftspråkighet.....	68
Sammanfattning av kapitel 2.....	69
3. Metod och design.....	71
Grounded Theory, en introduktion.....	72
Mål och syfte med Grounded Theory.....	73
Grounded Theory och hur den genereras.....	75
Grounded Theory tar form i mitt arbete.....	76
Studiens personer, urvalskriterier och genomförande.....	78
Kontext 1, Kastanjeskolan, nyinläring i helklass (s.106).....	79
Kontext 2, Ekskolan, individuellt stöd i år 4-6 (s.111).....	82
Kontext 3, Björkskolan, individuellt stöd i år 7-9 (s.114).....	84
Kontext 4, Lönnskolan ominläring på gymnasiet (s.116).....	84
Datainsamlingsmetoder.....	86
Observationer.....	86
Intervjuer och samtal.....	88
Enkäter.....	89

Sammanfattning av datainsamling.....	90
Teknikanvändning vid insamling och bearbetning av data.....	92
Analys och tolkning.....	93
Analys av insamlat datamaterial.....	94
Studiens trovärdighet.....	98
Etiska frågor.....	100
4. De undersökta miljöerna.....	103
Kastanjeskolan – den första kontexten.....	103
Kajsa, klasslärare.....	104
Kia, speciallärare i Kajsas klass.....	106
Elevporträtt i kontext 1.....	106
Ekskolan – den andra kontexten.....	107
Elin, speciallärare.....	108
Elevporträtt i kontext 2.....	109
Björkskolan – den tredje kontexten.....	110
Elevporträtt i kontext 3.....	110
Lönnskolan – den fjärde kontexten.....	111
Lena, klasslärare.....	112
Lisa, speciallärare.....	113
Elevporträtt i kontext 4.....	113
Lärarnas generella kompetens.....	115
Lärarnas speciella kompetens.....	115
5. Vägen fram till den genererade teorin.....	117
Samhällsuppdraget och individuppdraget.....	119
’Uppdragsanpassning’.....	122
I Kastanjeskolan ska lärarna möta ”nybörjarnas nyfikenhet” och länka den till lärande.....	124
I Ekskolan och Björkskolan ger Elin stöd till elevens lärande, de ”svåra mellan- och högstadieåren”.....	127
I Lönnskolan ska lärande stödjas och lärarna ska ge nytt hopp.....	128
En sammanfattande bild av ’uppdragsanpassning’.....	130
’Situationsanpassning’.....	131
Situationsanpassning i tid och rum.....	137
Tid och rum i Kastanjeskolan.....	137
Tid och rum i Ekskolan och Björkskolan.....	138
Tid och rum i Lönnskolan.....	140
En sammanfattande bild av situationsanpassning i tid och rum.....	141
Situationsanpassning av material och innehåll.....	142
I Kastanjeskolan, material.....	143
Innehåll i Kastanjeskolan.....	146
I Ekskolan och Björkskolan, material.....	152
Innehåll i Ekskolan och Björkskolan.....	154
I Lönnskolan, material.....	158
Innehåll i Lönnskolan.....	159
En sammanfattande bild av ’situationsanpassning’ av material och innehåll.....	163
’Kompetenskontrollering’.....	164
’Dukompetens’ i Kastanjeskolan.....	168
’Vikompetens’ i Kastanjeskolan.....	170

'Dukompetens' i Ekskolan och Björkskolan.....	172
'Vikompetens' i Ekskolan och Björkskolan	173
'Dukompetens' i Lönnskolan.....	175
'Vikompetens' i Lönnskolan.....	180
En sammanfattande bild av 'kompetenskontrollering'	181
6. Diskussion	185
Läs- och skrivfrågor, en laddad fråga	185
Metodologisk diskussion.....	186
Wittingmetodens tillämpning, ett stöd för elever som riskerar att få läs- och skrivsvårigheter och för dem som redan har svårigheter	189
En läsmetods placering i den genererade teorin	192
Lärarkompetens i den genererade teorin.....	194
Elevernas delaktighet och den genererade teorin	195
Från ett verksamhetsfält till ett annat.....	197
Den genererade teorin i ett samhälleligt perspektiv.....	197
Vad tillför denna studie och vilka nya frågor väcker den?	198
Slutord.....	199
SUMMARY	201
Aim and objectives	201
Background.....	202
Method and sampling.....	203
Theoretical considerations.....	204
The generated theory, conclusion and discussion.....	205
Referenser.....	209
Internetreferenser.....	222
Tabellförteckning	
Tabell 1: En sammanfattning av de undersökta kontexterna.....	79
Tabell 2: Tidsåtgång vid datainsamling vid Kastanjeskolan, kontext 1.....	82
Tabell 3: Tidsåtgång vid datainsamling vid Ekskolan och Björkskolan, kontext 2 och 3.....	84
Tabell 4: Tidsåtgång vid datainsamling vid Lönnskolan, kontext 4.....	86
Tabell 5: Antal enkäter som samlats in i de olika kontexterna.....	90
Tabell 6: Tidsåtgång vid de olika datainsamlingarna samt antal enkäter.....	91
Tabell 7: Datainsamling i relation till antal elever fördelat över läsår samt antal pojkar och flickor.....	92
Figurförteckning	
Figur 1: Arbetet med Grounded Theory, alla steg i processen	97
Figur 2: Kärnprocessen och mönsterbildning från vilken den genererade teorin har grundats.	184

Förord

Erfarenheter fångar och leder vidare beroende på vem jag är och vad jag vill. Egen utgångspunkt inför denna avhandling är att jag under många år som lärare har mött elever, som av olika skäl haft svårigheter att lära sig läsa och skriva. Arbetet med specialundervisning har inneburit möten med elever vars svårigheter varit mer eller mindre omfattande, oftast mycket komplexa. Intresset för att skriva en avhandling inom specialpedagogik med ett läs- och skrivperspektiv har startat utifrån egen erfarenhet av vilken fantastisk upplevelse det är när eleverna lär sig läsa och skriva men även den förtvivlan som både jag och elev har känt när det inte går lika bra. Det har då blivit en svår kamp för oss båda att finna den väg som leder till att alla krumelurer i skriftspråket lärs och öppnar dörren till det lustfyllda läsandet och skrivandet.

När jag efter 30 år som lärare/speciallärare i barn- och ungdomsskolan påbörjade mitt nuvarande arbete vid Högskolan i Gävle, började jag fundera på val av ämnesområde till min avhandling. Jag erinrade mig kollegors berättelse om en erfaren lågstadielärare som hade ord om sig att vara mycket duktig i att lära elever läsa och skriva. Läraren, som kontaktades, blev glad att någon var intresserad av vad hon gjorde. Hon berättade att hon sedan några år tillbaka valt att arbeta utifrån läs- och skrivmetoden Witting. Min bild av denna metod var att den verkade trist och att den främst används i specialundervisning för ungdomar och vuxna som behöver stöd för att tillägna sig skriftspråket. Jag har själv aldrig arbetat med metoden utan mest lyssnat på andras åsikter samt vid en snabb blick i handboken ”sågat” denna metod. Det kan även antas att jag såväl som kollegor var påverkade av det läskrig som pågått och där även Skolöverstyrelsen (1986) indirekt avrådde lärare från att använda Wittingmetoden.

Som lärare påverkas man av ideologiska strömningar, av politiska beslut, av kollegors rekommendationer och undervisningstraditioner på den egna skolan. Som nyutbildad lärare kan det vara svårt att välja på vilket sätt eleverna ska undervisas i skriftspråket, i alla fall om denna kunskap saknats eller varit av mindre omfattning i utbildningen till lärare. Utifrån mitt perspektiv, att se specialpedagogik som förebyggande arbete, blev det intressant att få följa läraren och hennes elever i det vardagliga arbetet med läsandet och skrivandet. Min studie utökades så småningom med ytterligare tre lärare och deras elever, alla med gemensam utgångspunkt i att de valt att använda Wittingmetoden i sin undervisning. Eftersom denna läsmetod inte har granskats vetenskapligt på detta sätt tidigare blev arbetet ännu mer intressant.

Ett avhandlingsarbete låter sig inte göras av sig självt, ej heller enbart av doktoranden. Många och långa dagar har jag våndats över om jag ska ro detta enorma arbete i land. Forskarutbildningen, med allt vad det innebär, som nu avslutas med föreliggande avhandling, har varit oerhört givande på olika sätt. Det har faktiskt gett mersmak, inte enbart det tunga arbetet med att bearbeta all data, att läsa in all litteratur, att skriva en mängd examinationsuppgifter i olika kurser, alla tågresor m.m. Nej, tack vare Er, lärare och elever, som släppte in mig i er dagliga verksamhet, har jag funnit detta arbete stimulerande och fått erfarenhet av att forskning faktiskt är riktigt roligt. Utan er hade detta arbete varit omöjligt. Jag kan inte nog tacka er alla. Tänk att ni modiga lärare lät mig vara med i ert läspedagogiska arbete under flera läsår.

Arbetet hade också varit svårt att genomföra utan mina handledare Mats Myrberg och Anita Hjalme. Ni är guld värda och jag kan inte nog tacka er för allt stöd och för många givande diskussioner om både det ena och det andra. Mats, du har alltid värnat om vår gemensamma tid och skapat en regelbundenhet i handledningen. Du har dessutom en alldeles ovanlig förmåga att stötta och inspirera när det mest behövs. Anita, du har alltid varit intresserad, haft gott om tid, uppmuntrat mig och bidragit med ovärderlig kunskap om Wittingmetoden samt granskat det språkliga. Jag vill också tacka kollegor vid Högskolan i Gävle. Katarina Florin för alla gånger du har avlastat mig när arbetsbelastningen varit alltför stor. Kia Kimhag som tog ett stort ansvar i vårt internationella Grundtvigprojekt, Uniting Humanity. Peter Gill för hjälp med engelsk översättning och Ingrid Nordkvist som löste en del formateringsproblem. Tack till Marion Myhrman och till doktorandgruppen i specialpedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm, numera Stockholms Universitet. Tack också till läsgruppen som bidrog med kritiska synpunkter vid slutseminariet. Ni har alla på olika sätt bidragit till att min avhandling nu är färdig.

Jag vill även tacka släkt och vänner, tidigare kollegor vid skolor i Falu kommun, kollegor i Delta Kappa Gamma, internationellt såväl som nationellt (främst Phi-kretsen, Dalarna), vänner i Falu Afrikagrupp, framförallt Monica Lindh och Karin Vadfors. Tack även till vännerna i vävstugan, ingen nämnd och ingen glömd. Ni har alla drabbats av mitt skrivande eftersom jag så sällan haft tid att ställa upp på våra gemensamma och viktiga aktiviteter. Jag lovar bättring! Under mitt avhandlingsarbete bjöd Dr Rune Simeonsson mig att vistas som gästdoktorand vid the University of North Carolina (UNC) at Chapel Hill. Tiden där betydde mycket för avhandlingsarbetets fortskridande och för egen personlig utveckling. Rune, det finns inte ord för att du gav mig denna möjlighet. Utan administrativ personal hade

livet vid UNC varit annorlunda, därför tack till Nancy, Molly, Nadya, Patricia, Sharon och Jeremy. Tack också till Dr. Barbara Day, Dr Leigh Hall, Dr, Barbara Wasik, Dr. Sharon Palsha, David och Marion Mangum och alla Er övriga, icke namngivna, som jag fick nöjet att samarbeta och umgås med under min vistelse vid UNC. Med.Dr. Hans Thulesius, som läste manus och som tillsammans med Dr. Barney Glaser och Fil.Dr. Thomas Åström hjälpte mig att få syn på viktiga perspektiv och bidragit med välbehövlig kunskap inom Grounded Theory. Stort tack!

Under den period av mitt liv, som avhandlingsarbetet har pågått, har det funnits tillfällen när jag nästan gett upp. Avhandlingen har ibland känts onödig och långt borta då nära och kära har insjuknat och tyvärr lämnat jordelivet under arbetets gång. Vännen Rut avled i slutet av mitt arbete fast hon så gärna ville vara med ända fram. Tack, Rut, för ditt tålmodiga lyssnande, ditt stöd på olika sätt och för att jag fick vara nära dig ända till slutet. Du är med mig i mitt hjärta för alltid. När Rut, svåger Magnus, vännen Erik, broder Stefan, svärfar Hans, mamma Inger och pappa Nils och Michaela lämnade oss har arbetet stannat upp ett tag. Livets skörhet och existentiella frågor har då tagit över. Ni som inte finns med mig fysiskt i dag ska också känna er delaktiga, både i arbetet med denna avhandling och i den nu slutliga examinationen. Ni finns inom mig. Sist men inte minst vill jag tacka min man Lennart, mina söner Morgan, Jesper, Hampus och Viktor. Ni har stöttat mig på olika sätt och utan Jespers datasupport och hjälp med det tekniska hade videofilmerna aldrig blivit digitaliserade, tack! Ni har stått ut med min frånvaro, min tidvis sociala avskärmning och alla papper som varit utspridda överallt i vårt hus.

Jag vill också tacka Lärarutbildningsnämnden vid Högskolan i Gävle som har finansierat min forskarutbildning. Utan ert ekonomiska stöd hade mitt avhandlingsarbete tagit betydligt längre tid. En del fonder har bidragit med medel till konferenser, till delar av mina omkostnader bl. a. min vistelse i USA. Tack till Sveriges Allmänna Folkskolläraryrkesförbund, Delta Kappa Gamma International Society, Ograderade forskares fond vid Lärarhögskolan i Stockholm, Carlborgssons stiftelse i Sundborn, Lars Hofstedt fond. Era bidrag har gjort så att min privatekonomi ibland har återhämtat sig. Att köra runt till olika skolor under 4 år har kostat en hel del och bidrag från dessa fonder har varit ett välbehövligt tillskott till alla resekostnader.

Sundborn i juni 2008

Ann-Katrin Swärd

1. Inledning, syfte och bakgrund

Avhandlingens titel sammanfattar också resultatet, då den grundade teorin om att **säkerställa skriftspråklighet** genom **medveten arrangering** härrör från hur några lärare i olika undervisningsmiljöer använder Wittingmetoden för att säkerställa elevers skriftspråklighet. Teorin har grundats utifrån en ständigt jämförande analys av insamlat datamaterial om hur lärarna i de undersökta fälten på ett medvetet sätt använder sin yrkeskompetens och vald läs- och skrivmetod. Teorin förklarar hur lärare arbetar med läs- och skrivundervisning för att nå alla elever och hur deras arbetssätt utifrån ett specialpedagogiskt synsätt förebygger senare misslyckanden. Lärarna i föreliggande studie uppvisar god kompetens inom läs- och skrivundervisning samt i hur de applicerar denna kunskap till individ och grupp utifrån vald läsmetod. Sin kompetens har lärarna fått genom många års praktiskt arbete med läs- och skrivundervisning i olika kontexter, i mötet med elevers olika behov och med olika pedagogiska metoder. Lärarutbildningen har i olika grad grundlagt en yrkeskompetens inom läs- och skrivområdet. Det som framförallt har stärkt lärarnas läspedagogiska kompetens är regelbunden fortbildning, främst om Wittingmetodens innehåll och användning i relation till svenskt modersmål. Denna fortbildning har skett på egen fritid och anordnats av entusiastiska ”Wittinglärare” i samarbete med Maja Witting.

Läraryrket har av tradition haft läs- och skrivkompetens i sin ”yrkesutbildning”, framförallt hos småskollärare och lågstadielärare. Om denna ”yrkeskompetens” fortfarande finns i lärarkåren, råder det delade meningar om (Myrberg & Lange, 2006). Vid skolstart kan en del barn läsa, andra är på väg och några behöver betydligt mer tid och hjälp. Ibland behövs också specialpedagogiskt stöd för att hantera skriftspråkets alla dimensioner. Det har stor betydelse, inte minst för individens självförtroende, om läraren tidigt kan avgöra vilka elever som behöver extra stöd (Johansson, 1985, 1994; Taube, 1988; Fredriksson & Taube, 2001). Lärarskicklighet anses vara den enskilt viktigaste faktorn för att förebygga misslyckanden och reducera det antal elever som idag lämnar skolan utan att ha nått målen. I lärarskicklighet ingår bl.a. att läraren behärskar olika läsmetoder och material för att kunna möta elevernas olika behov och förutsättningar (Myrberg, 2001, 2003). Läs- och skrivundervisning är ett område som alla lärare skall hantera och behärska. Kompetens inom läs- och skrivområdet kan därför inte enbart ses som en specialpedagogisk kompetens även om det är ett tämligen accepterat och synsätt.

Denna avhandling skrivs inom ämnet specialpedagogik då det är vanligt att stöd i läs- och skrivutveckling ges av speciallärare/specialpedagoger.

Det kan ifrågasättas om läspedagogiskt stöd ska vara förbehållet enbart nämnda yrkesgrupp eller om lärare i allmänhet borde besitta kompetens inom läs- och skrivområdet. Både och kan behövas. Det bör även finnas lärare som har fördjupad kunskap om läs- och skrivprocessen och om enskilda individers olika förutsättningar och behov. Svårigheter med att lära sig läsa och skriva kan bero på många faktorer bl.a. individens egna svårigheter, den omgivande miljön och den undervisning som ges. Fischbein (1996) menar att specialpedagogik handlar om samspelet mellan individens förutsättningar och omgivningens krav. Specialpedagogiken ska vara kopplingspedalen mellan det individuella (det psykologiska och biologiska) och det omgivande samhället (den sociala och fysiska miljön). Samspelet handlar om det pedagogiska, och pedagogerna ska ha en målsättning och intention med det som görs. Det är således viktigt inom specialpedagogiken att definiera, identifiera och undanröja hinder för lärande (a.a.).

I forskning om läs- och skrivpedagogik finns ett allmänt specialpedagogiskt perspektiv på hur läs- och skrivpedagogik bäst kan möta olika elevers behov. I läspedagogisk forskning studeras individers läs- och skrivutveckling såväl som olika läspedagogiska programs effektivitet.¹ I föreliggande studie bedöms inte elevers prestationer. Den är övergripande utifrån synsättet att specialpedagogik innebär förebyggande arbete och syftar till att alla elever skall nå de skriftspråkliga målen. Inom det specialpedagogiska ämnesområdet kan olika frågor ställas i relation till läs- och skrivundervisning. En sådan kan vara vilken kunskap och kompetens som klasslärare och speciallärare/specialpedagoger behöver ha för att lära alla elever läsa och skriva, för att i tid kunna stödja dem som av olika skäl har svårare med detta lärande samt för att välja metod och material. Det går även att fråga på vilket sätt lärare får denna kompetens, yrkeskunskap, och om lärare behöver både generell² och speciell³ pedagogik oavsett stadier och ämneskunskap (DsU 1986:13; Skolverket, 1998).

Det är svårt att tala om brister i läs- och skrivundervisning utan att fundera på konsekvenser av att en del av befolkningen saknar läs- och skrivkompetens, på samhällets ansvar, skolans uppgift och på lärarutbildning och lärarnas kompetens inom läs- och skrivområdet. Läs- och skrivkompetens är med andra ord inte endast en fråga för skolan utan för hela samhället. Det kan antas att många olika faktorer såsom politiska beslut, utbild-

1 National Reading Panel, www.nationalreadingpanel.org/Publications/publications.htm

2 I avhandlingen används begreppet generell pedagogik och med detta avses allmän pedagogik.

3 Begreppet speciell pedagogik används i stället för specialpedagogik som en motsats till generell pedagogik.

ningssystemets organisation och olika nivåers ansvarstagande får betydelse för hur läs- och skrivundervisning fungerar i våra skolor. Andra faktorer är vilken kunskap lärarna har om läs- och skrivprocessen och hur denna kunskap omsätts i praktisk undervisning så att eleverna kan nå målen.

Skriftspråklig kompetens innebär att eleverna i ett livsperspektiv ska klara av högre studier, ett yrkesliv, samt kunna påverka beslutsprocesser i en demokrati. Skriftspråklighet⁴ är en svensk konstruktion av det engelska ordet literacy, förmågan att tolka, förstå och använda teckensystem. Med skriftspråklig kompetens avses detsamma som Skolverket/OECD⁵ avser med läs- och skrivförmåga. Förmågan att använda tryckt eller handskriven text för:

- att fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer
- att kunna tillgodose sina behov och personliga mål
- att förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar (OECD, 1995, s. 14; Skolverket, 1996, s. 13)

Enighet kan råda på ett övergripande plan om den skriftspråkliga kompetensens betydelse ur det samhällliga perspektivet och om skolans ansvar för detta område, men emellanåt utbryter kontroverser och häftiga debatter om det praktiska arbetet med läsmetoder och om vad att kunna läsa egentligen innebär. Wittingmetoden, som studeras i denna avhandling har varit en av de läsmetoder som ofta debatterats. Att den blev mitt studieobjekt berodde på slump och praktiska omständigheter.

Avhandlingens syfte och frågeställningar

Wittingmetoden är en läs- och skrivmetod som anses vara strukturerad och systematisk. Den används ofta som en ”specialpedagogisk metod” och de lärare som använder metoden och rekommenderar den är ofta speciallärare/specialpedagoger. Studier visar att barn som befinner sig i riskzon att utveckla läs- och skrivsvårigheter är de som har mest nytta av en tydlig och systematisk undervisning (Naeslund, 1956; Snow, Burns & Griffin, 1998; Hjalme, 1999; Myrberg, 2001, 2003; Fröjd, 2005; Liberg, 2007). Föreliggande studie har, vad man ibland i hälsosammanhang kallar, ett salutogent⁶

4 Fröjd (2005) för ett intressant resonemang om begreppet literacy, dess användning och tolkning. Mitt val att använda termen skriftspråklighet stämmer väl överens med Fröjds resonemang.

5 OECD, Organization for Economic Co-operation and Development.

6 Aron Antonovsky (1991) myntade detta begrepp som handlar om hälsa och ursprung. Antonovsky ställde sig frågan varför en del klarar sin hälsa trots att de varit utsatta för svår stress. Hans tankar har senare överförts till andra områden och enligt min mening går det att använda dessa tankar även inom det specialpedagogiska fältet. Framförallt

perspektiv, vilket innebär att det kan vara fruktbart att studera de ”friskfaktorer” som kan leda till en framgångsrik utveckling.

Mitt syfte är att studera Wittingmetodens tillämpning i några olika lärandemiljöer samt att analysera vad som i lärarnas undervisning och i elevernas lärande främjar en god läs- och skrivutveckling. Ett vidare syfte är att generera en teoretisk förståelse för hur lärare bidrar till elevernas läs- och skrivutveckling. Genom att observera och analysera det lärande som pågår, begreppsliggörs lärares och elevers arbete med skriftspråklighet med hjälp av Grounded Theory.⁷

I en ansats med Grounded Theory är problemformuleringen från början öppen men blir mer fokuserad allt eftersom arbetet fortgår. Forskningsfråga och problemformulering handlar alltså om Wittingmetodens praktiska användning i olika kontexter utifrån ett elev- och lärarperspektiv. I denna fråga ligger implicit hur det specialpedagogiska arbetet som pågår kan ses som förebyggande. Eftersom den teoretiska ansatsen bygger på Grounded Theory var mina första frågor: Vilken huvudangelägenhet hanterar lärarna och eleverna i det vardagliga läs- och skrivarbetet? Vilka problem ska lösas? Vad händer när man tillämpar Wittingmetoden? Insamlande av datamaterial började med denna öppna frågeställning och problemformulering. Mer preciserade frågor växte sedan fram i takt med dataanalysen:

- Vad i Wittingmetoden och dess tillämpning verkar ha betydelse för elever som befinner sig i riskzon för läs- och skrivsvårigheter, är på väg att få, eller redan har svårigheter?
- Hur upplever eleverna oavsett kontext lärarnas arbetssätt?
- Hur medvetandegörs elevernas skriftspråkliga utveckling i de olika kontexterna?
- Vad i lärarnas arbete kan ses som ett specialpedagogiskt förebyggande arbete?

Skola och undervisning, ett internationellt debattämne

Skolans och lärarnas förmåga att hantera undervisning i skriftspråket för alla elever är en central fråga för samhället. Larmrapporter och statistik om

gäller detta det Antonovsky formulerade som en känsla av sammanhang, KASAM, vilket kortfattat innebär att det ska finnas begriplighet i det som inträffar, det ska vara hanterbart och meningsfullt.

⁷ Grounded Theory är det ursprungliga namnet på metoden, i svensk metodlitteratur har begreppet översatts med Grundad Teori. Det är också vanligt att förkortningen GT används. I föreliggande text använder jag alla tre begreppen. Dessa begrepp går enligt mitt sätt att se mycket väl att överföra till läs och skrivundervisning.

att alltför många elever lämnar skolan utan att ha nått de förväntade målen i Läroplanen (Lpo 94) oroar många. Internationella jämförelser visar att Sverige har halkat efter (PISA;⁸ PIRLS⁹). Kritiken riktas mot skolan, lärarnas kompetens och lärarutbildningen. Efter det att media debatterat elevers kunskap och lärares utbildning genomförde Högskoleverket en första granskning av den nya lärarutbildningen. Resultaten presenterades våren 2005 och debatten satte fart igen.

Politiska och ideologiska strömningar påverkar den mediala debatten och vilka beslut som fattas. Det gäller internationellt såväl som nationellt (Chall, 1967; Stanovich, 1986; Hjalme, 1999; Stanovich & Stanovich, 1999; Myrberg, 2003). I USA är politikerna oroliga över att många elever slutar skolan tidigt, läskompetensen är alldeles för låg. Därför startade programmet No Child left Behind¹⁰ (NCLB, 2002) i syfte att få flera elever att klara av skolans mål. Diane Ravitch¹¹ konstaterar i en föreläsning att gapet fortfarande är lika stort trots de enorma summor som regeringen har satsat i programmet. NCLB-programmet innehåller bl. a att alla lärare ska fortbildas, alla elever ska testas i matematik, läskompetens och naturkunskap. Skolor som inte når goda resultat riskerar att stängas ute vilket leder till att lärarna tenderar att ge ”snälla” betyg, som kan innebära att eleverna trots betyg inte har den förväntade kunskapsnivån. Tester genomförs regelbundet och vållar het debatt bland lärare på fältet. En del av dessa lärarröster menar att de bara hinner lära eleverna att klara testen vilket leder till en ytkun-

8 PISA 2000, 2003, 2006 (Programme for International Student Assessment) är ett projekt inom OECD som syftar till att undersöka i vilken grad respektive lands utbildningssystem bidrar till att femtonåringar som snart ska sluta skolan, har den kompetens som behövs för att möta framtiden. Elever i 32 länder (2000), 41 länder (2003), 57 länder (2006), varav 30 OECD-länder undersöks i kunskap och färdigheter inom fyra kunskapsområden: läsförståelse, problemlösning, naturvetenskap och matematik.

9 PIRLS 2001/2006 (Progress in International Reading Literacy Study) är en av de mest omfattande undersökningar som gjorts av elevers läsförmåga. PIRLS är en utvärdering av läskompetens hos 9-10 åriga elever i 35 olika länder. De länder som ingick i 1991 års utvärdering fick en möjlighet att 2001 få en upprepning, av den tidigare studien i syfte att få ett mått på förändringar i läsförmåga under de 10 år som gått. I den uppföljande studien, trendstudien, deltog 9 länder varav Sverige var ett. Sveriges elever hamnade högt på den genomsnittliga poängen men samtidigt kan konstateras att våra elever visar ett sämre resultat både vad gäller läsförståelse och läshastighet sett över tid. Vi hamnade totalt på 6:e plats bland 9 länder som deltog i trendstudien. Resultatet kan tolkas på olika sätt, att de andra länderna har förbättrat sina resultat och tagit in på vårt försprång. Det kan även vara ett tecken på att läskompetensen håller på att förändras och i rapporten fastslås att resultatet bör tas på största allvar.

10 www.nclb.com

11 Diane Ravitch, är professor i pedagogik vid New Yorks universitet. Hon har arbetat med att utarbeta nationell standard för olika test. Under min vistelse vid the University of North Carolina, UNC, gav hon en föreläsning, 20060923, om aktuellt läge angående programmet No Child Left Behind.

skap som skapar problem senare. Ravitch talade också om hur viktigt det är att utarbeta nationella regler för testernas utformning då dagens olika test skapar ojämna resultat och förvirring. Om eleverna inte testas vet vi inte vad de kan och vi känner inte till kvalitén på undervisning och utbildning menade Ravitch.

National Literacy Strategy¹² i Storbritannien innehåller i stort sett samma prioriterade områden som det amerikanska NCLB. Elever ska testas, stor tyngd läggs på samverkan med föräldrar och lärarnas kompetens ska höjas. Alla elever som i slutet av år 1 behöver extra stöd får ett särskilt utformat träningsprogram. I nybörjarklasserna i USA såväl som i Storbritannien finns det alltid med en ”lässpecialist” vars uppgift är att stödja läraren och arbeta med eleverna.

I dagens svenska skoldebatt kan vi skönja samma frågor. Skolpolitiker vill införa regelbundna test samt tidiga betyg. För att klara globaliseringens utmaningar behöver vi ha en utbildning i världsklass vilket kräver god tillgång på kompetenta och behöriga lärare. Regeringen har gett medel till det s.k. Lärarlyftet,¹³ vilket kortfattat innebär att man genomför en mångmiljardsatsning under 3 år för att fortbilda lärare. Yrkets status är en viktig fråga och regeringen påtalar hur betydelsefullt lärarnas arbete är. De prioriterade områdena är läsning, skrivning och räkning framförallt för låg- och mellanstadielärare. Frågan om läs- och skrivpedagogisk kompetens är inte endast en fråga för specialpedagogiken utan nu handlar det om alla lärare. Det vilar ett tungt ansvar på skolan och lärarna och i de flesta länder tas frågan om läs- och skrivkunnighet på allvar, inte minst bland politiker. Hur denna undervisning ska ges kan det finnas olika uppfattningar om, även detta område är under debatt.

Läs- och skrivundervisning i svensk samhällsdebatt

I skolans och lärarnas arbetsuppgift ingår att lära eleverna att läsa och skriva. Enligt de styrdokument som skolan vilar på ses förvärvet av läs- och skrivkunnighet och god undervisning som en demokratisk rättighet. Olofsson (2002) påtalar att tidiga läs- och skrivproblem kvarstår i vuxen ålder och många undviker att läsa och skriva vilket leder till att de väljer bort fortsatta studier. I en alltmer globaliserad värld där kunskap blir en viktig ”säljvara” kan ett samhälles överlevnad och utveckling kopplas till andelen läs- och skrivkunniga. Det går även att se på läs- och skrivkunnighet i för-

12 NLS, www.standards.dfes.gov.uk/primary/

13 Lärarlyftet, www.regeringen.se/sb/d/8544/a/80855

hållande till hur eleverna lyckas nå målen i årskurs 9 i grundskolan. Enligt Skolverkets rapporter och statistik (2007¹⁴) är det ca 24 procent av eleverna som inte nådde målen i ett eller flera ämnen. Siffrorna varierar stort mellan kommuner och skolor. Resultatet ger en positivare bild än verkligheten eftersom ca 12 procent av det totala elevunderlaget inte genomförde ämnesproven. Ungefär 4 procent uppnår inte målen i svenska och det är läsförståelseprovet som är svårast. Det är stor överrepresentation av elever som har annan kulturell bakgrund, flickor klarade sig bättre än pojkar. 22 procent av dem som har svenska som andraspråk uppnår inte de mål som behövs för att komma vidare till gymnasiet nationella program vilket kan antas få stora konsekvenser för deras möjlighet att klara samhällets krav. Av dem som hade högst andel ofullständigt slutbetyg fanns de flesta inom industriutbildning. Dessa siffror är de lägsta sedan det mål- och resultatrelaterade betygssystemet infördes för 10 år sedan.

Pia Enochsson, generaldirektör på Myndigheten för Skolutveckling har förvånat sig över att lärarna vid en del skolor som hon har besökt är nöjda om 60-70 procent av eleverna når målen. Redan från början har den där rådande kulturen definierat 30-40 procent av eleverna som icke kompetenta. Enochsson menar att det inte kan vara elevernas fel att så många lämnas utanför utan att det snarare handlar om skolans synsätt och verksamhetens kvalitet.¹⁵ I riksdagens skolpolitiska mål betonas rätten till en god läs- och skrivundervisning som en förutsättning för att utvecklas och må bra som människa.¹⁶ Skolverkets generaldirektör menar att skolorna måste bli bättre på att möta varje individ samt att ge stöd till elever som så behöver.¹⁷

I senaste PISA¹⁸-undersökningen fanns som nämnts en nedåtgående trend i läsförståelse hos svenska femtonåringar. Oroväckande är att det råder stora skillnader mellan hur flickor och pojkar presterar. Bland de pojkar som presterar sämre har många en annan kulturell bakgrund vilket kan tolkas som ett misslyckande sett både ur ett språkligt och ur ett inkluderingsperspektiv (se även Fredriksson & Taube, 2001; Fröjd, 2005). I en nyligen publicerad artikel (Gustafsson, 2008) påvisas vilka problem som finns när storskaliga mätningar görs och att många olika faktorer påverkar resultaten. En intressant fråga som diskuteras är den skillnad i resultat som visades, när elever intervjuades muntligt i stället för att besvara frågorna skriftligt. Resultaten blev avsevärt högre vid de muntliga intervjuerna vilket delvis

14 www.skolverket.se/sb/d/1768/a/10905

15 www.skolutveckling.se/pressrum/artiklar/pia_om_kvalitet

16 www.riksdagen.se

17 www.skolverket.se/sb/d/203/a/9642

18 PISA, 2006

kan förklaras med den diskussion som uppstår i samband med en intervju. Storskaliga undersökningar som t.ex. PISA ger således inte alla svar men den mängd av datamaterial som samlats in kan användas för att söka efter fler förklaringar till orsaker och fler svar på vilka effekter viss undervisning kan resultera i. Frågan är om det går att beakta alla faktorer och om de har samma betydelse från en kontext till en annan, när storskaliga mätningar görs. Ingår elever som har läs- och skrivsvårigheter och som är placerade i specialskolor i dessa storskaliga mätningar? Hur många av eleverna i de olika undersökningarna som har erhållit specialpedagogiskt stöd är svårt att utläsa. Det vore också intressant att få information om hur eventuellt specialpedagogiskt stöd har sett ut.

Ett annat område som mättes i PISA var elevernas upplevelse av ordning i skolan. De elever som rapporterade oro och oordning i skolan var också de som presterade sämre. Paulins (2007) resultat visar bl.a. att arbetsro är det som nyutbildade lärare säger sig ha svårt att åstadkomma. Det kan antas att arbetsoro påverkar lärandet, inte minst för de elever som behöver mer lugn och ro för att tillägna sig det som förväntas. Enligt Granström och Einarsson (1998) kan en ökning av klassernas storlek leda till mer oro. Arfwedson och Arfwedson (2002) påtalar att läraren har en viktig roll i att upprätthålla ordning, att skapa arbetsro för eleverna och att detta hör till undervisningens och klassrummets mest centrala problem. Dessa problem verkar vara en återkommande fråga. Utifrån de motioner¹⁹ som framlades till Riksdagen 1970 tillsattes en utredning om skolans inre arbete, SIA.²⁰

Dåtidens rop på disciplin och ökade kunskapskrav kan ses även i dagens skoldebatt och dessa skolfrågor lyftes även under valdebatten 2006.²¹ Det gäller dock att skilja på disciplin och arbetsro. Ett gott klassrumsklimat kan mycket väl skapas utan disciplinära åtgärder (Dysthe, 1996). Förändringar i samhället skapar behov av nya lärare som under utbildningen tränats i kritiskt tänkande så att arbetssätt och ledarskap medverkar till ett gott arbetsklimat. Nya lärare bör i sin utbildning få erfarenhet av fältet, av att undervisa en mångfald av elever, av olika metoder och material och av att träna sig i att utvärdera dessa (Askling, Almén & Zetterström Ankarstrand, 1997; Day, 2000).

19 Bl.a. en motion i andra kammaren nr 683/1970 om ökade resurser för elevvård m.m. (Andersson, 1986)

20 SIA (Skolans inre arbete)

21 se bl.a. www.riksdagen.se, www.dn.se, www.svd.se, www.lararforbundet.se

Specialpedagogiskt perspektiv på undervisning

Alexandersson (1994b) reflekterar över undervisning och menar att sådan uppstår först, när läraren har kunskap om innehåll och metod i relation till eleven. Läraren måste vara medveten om hur eleven förstår ett specifikt innehåll, hanterar detta och vad läraren kan göra för att utveckla denna process (a.a.). I föreliggande arbete ligger fokus på att specialpedagogiska insatser ska ses som förebyggande åtgärder och att eleverna ska få en undervisning som leder till att de lär sig läsa och skriva. Det är viktigt att förstå att skolmiljö, undervisning och förhållningssätt samspelar med den enskilda individens förutsättningar och att lärarnas uppgift är att samverka med och guida eleverna. Vid denna samverkan sker ett medvetandegörande för både lärare och elev om situationen och om lärandeobjektet (Freire, 1972; Marton & Both, 2000).

Forskningsresultat har visat hur viktigt det är för individens självförtroende och för det fortsatta lärandet att läsningen och skrivandet kommer igång snabbt (Taube, 1987; Snow m.fl., 1998; Stanovich, 2000; Olofsson, 2002; Myrberg & Lange, 2006). Lärarna skall använda kompensande hjälpmedel när så behövs men framförallt förebygga att svårigheter uppstår. Elever har olika förutsättningar och erfarenheter när de påbörjar skolans mer formella läs- och skrivundervisning. Individens egna förmågor och sociala bakgrund har betydelse (Taube, 1988; Fredriksson & Taube, 2001) men också lärarens kompetens att möta dessa förmågor utifrån elevens erfarenhetsvärld (Chall, 1967; Lindblad, 1994; Fischbein, 1996; Adams, 2001; Myrberg, 2001, 2003; Myndigheten för Skolutveckling, 2003, 2007; Myrberg & Lange, 2006; Tornberg, 2006).

Det som ofta lyfts fram i media, i olika rapporter och i forskning är att läraryrket är ett komplext och svårt yrke. Wedin (2007) ger en bild av lärararbetet som omedelbart, oförutsägbart, intensivt och handlingsorienterat. Wedin följde två lärare i år 7-9 över tid och fann att lärarnas arbete till stor del bestod av interaktion, variation och ständiga revideringar av planerad undervisning. Arbetets sociala karaktär är det som mest framträder, då vardagen och undervisningen i hög grad kännetecknas av sociala relationer med elever (a.a., s. 225-228). Enligt Helldin (2002a) är skolverksamhet en kollektiv angelägenhet, och skolan är till för eleverna. De har rätt att bli accepterade med förtjänster och brister, och alla som går i skolan skall vara med och förhandla om skolvardagens innebörder. Specialpedagogiken ska bidra till att verkligheten stämmer med den grundsynen. Fischbein (2001) ger en bild av att man ropar på specialpedagogen när skadan redan är skedd i stället för att se specialpedagogik som ett förebyggande område. Specialpedagogikens kunskapsfält ska enligt Fischbeins resonemang innehålla om-

råden såsom organisation och ledningsfrågor, samhälle och utslagning, interaktion och samspel samt didaktiska frågor, exempelvis läs- och skrivundervisning. Bristande anpassning till eleverna kan på olika nivåer bidra till svårigheter och i förlängning till utslagning. Inte minst viktigt är att arbetsätt och metodik anpassas till eleven.

Ett historiskt perspektiv på läs- och skrivundervisning

Andersson (1986) ger i sin avhandling en bild av läsmetoder och undervisning över tid. Hon visar på ett förtjänstfullt sätt att läsundervisningen genom 140 år har varit och fortfarande är en kontroversiell fråga. Vilken metod ska användas? Vilka texter är de bästa? Vid förra sekelskiftet inträdde ett nytt synsätt med en pedagogik som betonade barnens utvecklingsnivå och intressen. Lästexterna skulle vara meningsfulla vilket gjorde att barn- och ungdomslitteratur blev ett centralt begrepp i den allmänna läsundervisningen. Skolan fick nu som uppgift att också lära barnen att välja god litteratur, inget skräp. Det var inom medelklassen, bland ledande kulturradikaler och pedagoger som de nya idéerna föddes. De stödde sina åsikter på den aktuella forskningen och använde vetenskapligt väl grundade argument för att driva sina idéer. Barndomen skulle nu vara full av lek och frihet vilket också avspeglades i texter och bilder i de nya läslärorna. Även skrivning skulle vara lustfylld och barnen skulle tidigt stimuleras till att producera egna texter. 1919 kom en ny undervisningsplan, den femte sedan 1842. I samhället hade klassintressen vuxit sig starka och medborgarutbildning blev ett centralt begrepp. Läs- och skrivundervisning såväl som all undervisning skulle vägledas av nyttan, vara praktiskt inriktad och anpassad till elevernas utveckling. Läs- och skrivundervisningen hade nu en uttalat kvalificerande funktion.

Under 1920- och 1930- talen var skrivnorm och stavning en fråga som alltmer kom i fokus. Det första svenska standardprovet i rättstavning utarbetades. Man ville skapa en språknorm för alla och modersmålet tilldelades en ideologisk funktion. Mellan 1940 och 1950 utreddes frågan om enhetskola, och när så beslutet togs 1950 skulle en individualiserad och rationellt organiserad undervisning skapas. I samhället fanns behov av ny arbetskraft inom industri och offentlig sektor vilket gjorde att fler började efterfråga högre utbildning. Läs- och skrivundervisningen fick mer karaktär av att vara en personligt kvalificerande funktion. En god läs- och studieteknik skulle främja elevens väg till högre utbildning. Redan från första klass infördes studieteknisk träning.

När så problemet med elevers bristande basfärdigheter blev aktuellt under 1970- talet riktades kritik mot skolans undervisning (Andersson, 1986; Lindensjö & Lundgren, 2000). Nya teorier som betonade språket och barns språkutveckling lades fram. Krav ställdes på en ökad individualisering och ett nytt arbetssätt. En ny läsmetod, LTG-metoden²² presenterades (Leimar, 1974). Den tog sin utgångspunkt i elevernas eget talade språk och personliga erfarenheter. Ytterst vilade denna nya pedagogik i den gamla liberala principen om individuell utveckling och personliga framsteg som hade sina företrädare inom den framväxande medelklassen redan under 1800- talet. I den sista av de läroplaner²³ som Andersson granskat har läsning och skrivning åter en kvalificerande funktion med uppgift att tillgodose de krav som arbetsliv och samhälle ställer. I de lägre stadierna har dessa områden prioriterats och alla lärare har ansvar för elevernas kontinuerliga färdighetsträning.

I Anderssons avhandling belyses tre tillfällen när läs- och skrivproblematik framförallt har uppmärksammats, 1930, 1950 och 1970, med diskussion om vilka färdigheter eleverna ska lära sig och vilka krav som ska ställas på elevernas förmåga. Detta kan jämföras med dagens debatt om att hitta läsmaterial som tar vara på elevens intresse. Fast (2007) visar att utformning av textorienterade aktiviteter och läsmaterial beror på de sociala och kulturella sammanhang som barn växer upp i. De barn som ingår i Fasts studie praktiserar läsande och skrivande via populärkultur och media och med dessa erfarenheter kommer de till skolan. Resultatet visar att barnen ofta måste lämna sin språkliga erfarenhetsvärld utanför skolans språkliga norm, eftersom de flesta lärarna i studien tog avstånd från barnens populärkultur och medieanvändning (a.a., s. 183-189).

Skrivundervisning har genomgått motsvarande förändring. I den tidiga folkskolan skulle eleven först och främst vara noggrann, forma bokstäverna väl och skriva av givna stycken. Det blev viktigare att lära eleverna att skriva rätt enligt gällande språknorm. Att elever kunde stava rätt sågs som ett mått på kvalité, både i skolan och för den enskilda läraren. Handskriften har ständigt diskuterats och skrivstilen har varit en källa till stridigheter. Praktisk inriktning och produktion av egna texter har ökat mer och mer. Det är också tydligt i Fasts studie (2007) att barnen utövar en hel rad textorienterade aktiviteter tidigt i livet. Samspel med den närmaste omgivningen lägger en grund för barnet att hitta vägar in i skriftspråket men ofta känner inte lärarna till barnets erfarenheter vid start i förskolan eller i grundskolan.

22 LTG, läsning på talets grund.

23 Lgr 69

Så fort brister har påtalats och vållat debatt har krav på förstärkning förts fram t.ex. längre skolplikt, mer individualisering, fler undervisningstimmar. Tolerans mot avvikelser från den rätta normen har också varierat över tid. Det är enligt Andersson (1986) svårt att fastställa en bestämd kravnivå som alla elever ska ha uppnått vid en viss tid. Vilka kriterier som ska gälla är ytterst en politisk fråga och en kontroversiell sådan. Brister i läs- och skrivförmågan kan både vara en effekt av och en orsak till vissa elevers bristande motivation. En av Anderssons (1986) slutsatser är att läsning och skrivning är mycket viktigt i dagens samhälle vilket också kan noteras i dagens mediala och politiska debatt samt i aktuell forskning.

Senare årtiondens perspektiv på läs- och skrivundervisning

I föregående avsnitt följde vi utvecklingen fram till 1970- talet (Andersson, 1986). Vad har då hänt sedan dess? För att förstå vad som hände eller händer i Sverige måste vi ta avstamp i den debatt som pågick i USA under 70-talet, The Great Debate. Denna debatt spreds bl.a. till Sverige. Den har liknats vid ett läskrig och har analyserats av Hjalme (1999). Det som startade läskriget var larmrapporter som handlade om att elever inte klarade av den läskompetens som förväntades utifrån mål i läroplaner. Det fanns mer eller mindre tydliga underliggande politiska budskap i denna debatt. I USA sattes stora summor för att stimulera alla barn till intresse för skriftspråket. Sesame Street²⁴ skapades och kablades ut över TV-kanaler. I Sverige kallades programmet Fem myror är flera än fyra elefanter²⁵ och fick stor popularitet.

Hjalme (1999) har i sin avhandling framhållit att lärare borde välja läsmetoder på ett medvetet och positivt sätt. Hon efterlyste en debatt som handlar om att bygga kunskapsbroar i stället för att skapa polarisering, fiendskap. Efter år av stridigheter som i efterhand kan anses onödiga enades läsforskare om vilka faktorer som har bäring för att eleverna ska nå skriftspråklig kompetens (a.a.). Aktuell läsforskning samlades in och ett konsensusdokument skrevs som visade att både ”phonics”, förmågan att hantera det alfabetiska systemet och ”whole language”, koppling av läsning till

24 [http://sv.wikipedia.org/wiki/Sesam_\(TV-program\)](http://sv.wikipedia.org/wiki/Sesam_(TV-program)). 1969 sändes detta program första gången i USA och tanken var att barn i förskoleåldern skulle inspireras till att läsa, räkna och skriva. Framförallt ville man nå barn som i sin hemmiljö ansågs få mindre stöd och erfarenhet i skriftspråkets värld.

25 Fem myror är flera än fyra elefanter. Programmets syfte och innehåll var detsamma som i ursprungsversionen. Fem myror är flera än fyra elefanter sändes 1973, 1975 och sedan som julkalender 1977. I dag finns hela programmet att köpa på video och dvd.

språk och omvärld måste ingå i en lärares undervisning (Myrberg, 2003). Läsmetoden visade sig ha ganska underordnad betydelse. Däremot spelar lärarens kompetens en avgörande roll. Lärares kompetens påverkar troligen val av metod eller arbetssätt och på så sätt kan man anta att metoden också kan få betydelse. Läsforskningen har framförallt undersökt hur läsprocessen går till och det är få som har studerat vilken process lärare går igenom då de lär sig och utvecklas i hur de ska undervisa i läsning. Anders, Hoffman och Duffy (2000) har studerat detta område och drar slutsatsen att de flesta lärare lär sig det de blir lärda och att det är viktigt att integrera teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet. Program bör utvecklas som innehåller båda dessa perspektiv och ingående kurser ska bygga på varandra. Frågan om hur nya lärare ska undervisa är komplex och fallstudier behöver göras av program som haft framgång.

Barr, Kamil, Mosentahl och Pearson (1991) påtalar att om man ska kunna besvara frågan om en bästa läsmetod, måste forskarna först specificera detaljerna i varje metod samt identifiera sekundära aspekter av undervisningen som påverkar tillägnet. Dessa forskare har även försökt besvara frågan om olika barn behöver olika metoder. Är det så att de som har svårigheter i att lära sig svarar bättre upp mot någon metod? Slutsatserna av deras analys är att undervisning är mångfaktoriell till sin natur, och därför är det svårt att säga att den ena metoden skulle vara bättre än den andra. Dock visade det sig att barn som har svårigheter tjänade mest på att undervisas med ett program som är baserat på sambandet bokstav-ljud. Lerkkanen (2003) studerade elevers läsinlärningsprocess i år 1-2 i skolor i Finland. Resultaten ger stöd för en balanserad undervisning vilken skapar utrymme för träning av både fonologisk medvetenhet och läsförståelse. Läs och skriva ska också övas parallellt och det gäller att från början hitta elevens språkliga förmåga för att kunna ge stöd på ett adekvat sätt.

I utvärdering av programmet Success for all har Wasik och Slavin (1993) visat att en-till-en-undervisning i första klass är effektivt då det leder till att fler elever lyckas. Detta förvånar antagligen inte någon, säger forskarna och frågar sig, om undervisningen är effektiv nog för att rättfärdiggöra den höga kostnaden. De menar att forskning om förebyggande modeller är i sin linda och mer studier som belyser långsiktiga effekter bör göras. För att få ny kunskap i syfte att förebygga misslyckanden i elevens läsutveckling är det av vikt att studera hur barn i riskzonen lär sig, vilken effekt lärarstöd har samt hur instruktioner ges. En viktig fråga är hur samspel mellan lärläraren och eleven resulterar i att eleven lär sig läsa. Dessutom skulle det hjälpa att klargöra teorier om läsning för att få en grundläggande förståelse för varför komponenter som ingår i ett särskilt program gör program-

met mer effektivt. Tidigt insatt lässtöd behöver diskuteras för att förebygga att elever misslyckas i sin läsutveckling.

If we know how to ensure that students will learn to read in the early grades, we have ethical and perhaps legal responsibilities to see that they do so. Preventive tutoring can be an alternative for providing a reliable means of abolishing illiteracy among young children who are at risk for school failure (Wasik & Slavin, 1993, s. 198).

Om metoden i sig inte har någon större betydelse för lästillägandet kan man fundera över varför lärare väljer att arbeta med den ena eller den andra metoden.

Läspedagogiskt synsätt

Enligt Svenska Akademiens Ordbok (SAOB)²⁶ förklaras metod som ett mer eller mindre systematiskt, planmässigt, regelbundet tillvägagångssätt. Pedagogisk metod²⁷ kan definieras som ett tillvägagångssätt att på ett lättbegripligt och systematiskt sätt genom tal och skrift meddela kunskapsstoff eller färdigheter. Utifrån dessa definitioner kan antas att metodbegreppet används inom olika verksamhetsområden. I skolan används det ofta i relation till läs- och skrivundervisning och där har som tidigare nämnts en del konflikter uppstått (Chall, 1967; Rasborg, 1975; Stanovich, 1986; Hjalme, 1999; Stanovich & Stanovich, 1999; Myrberg, 2003).

Metodfrihet är ett flytande begrepp som kan tolkas på olika sätt. I betänkande till den nuvarande läroplanen, Skolverket (1992) fastslås att valfrihet är kopplad till eget ansvar vilket ställer stora krav på lärares professionalitet. Vidare sägs att läraren ska ges en central roll, betydligt starkare än tidigare. I detta ligger att läraren ska organisera undervisningen på ett sådant sätt att eleven gör framsteg i sin utveckling och i sitt lärande. Utmaningen för läraren är att ligga steget före eleven, att skapa stödstrukturer och utmana alla elevers lärande. Till grund för en reflekterande praktik ska samspel mellan lärares teoretiska föreställningar och verksamhetens praktiska utformande ligga (a.a.).

Berg (1981) beskriver hur lärare haft olika grad av handlingsutrymme beroende på hur ledning och styrning av skolan har förändrats. Berg menar att andra krav ställs på lärare när skolans styrdokument föreskriver mål som ska tolkas. I de tidigare styrdokumenterna var det tydliga riktlinjer, skolan var

26 <http://g3.spraakdata.gu/se/saob/>

27 Hjalme (1999) för också ett resonemang runt metodbegreppet och redogör för de två läsmetoder som har ingått i den svenska läsdebatten (s. 58-74)

mer regelstyrd. Handlingsutrymmet kan minskas eller ökas beroende av vilken skolkultur som råder och utifrån vilken makt den lokala skolpolitiken har. Berg skapade frirumsmodellen för att förklara hur yttre och inre gränser styr och påverkar arbetet i skolan. I det utrymme som uppstår mellan dessa gränser, finns ett handlingsutrymme. Frirummet ger läraren möjlighet att skapa de bästa förutsättningar för elevernas lärande (a.a.). Metodfrihet kan ses som en del av frirummet.

Enligt Kroksmark (1994) måste lärarens val av metod göras i relation till skolans mål och riktlinjer vilket kräver att lärarna har en god överblick över lärostoffet och kan anpassa detta till den enskilda eleven. Debatten om bästa sätt att lära barn läsa får som tidigare nämnts ofta stort genomslag i hela samhället inte minst utifrån frågan om vad blivande lärare ska ha för kunskap för att klara av sitt praktiska yrkesutövande. Skolans utmaningar har med generella och kulturella förhållanden i och utanför skolan att göra. Den troligaste förklaringen till att elever inte uppnår målen är att flera faktorer samverkar, både individuella och kontextuella. Fröjd (2005) har i sin avhandling visat att barn och ungdomar lägger mycket tid på annat än läsning, t.ex. dataspel och TV-tittande och menar att det då blir en utmaning för skolan att möta detta. Den stora utmaningen ligger enligt Fröjd sålunda i att utveckla arbetssätt och innehåll som förbättrar undervisningen och då främst för de elever som idag misslyckas (a.a., s. 7). Enligt Myrberg (2003) och råder det en tämligen stor enighet bland dagens läsforskare om att det inte finns en enda läspedagogisk metod som passar alla elever, utan den skickliga pedagogen använder olika metodgrepp, möter individens behov samt arbetar systematiskt och strukturerat (Naeslund, 1956; Andersson, 1986; Dahlgren & Persson, 1988; Højen & Lundberg, 1990; Ejeman & Molloy, 1997; Hjalme, 1994, 1999; Naeslund, 2001; Myrberg, 2003; Liberg, 2003; Myndigheten för Skolutveckling, 2003, 2007).

Malmquist (1973) menar att den första läsundervisningen varierar utifrån lärarens personlighet, pedagogiska och metodiska grundsyn. Även om lärare anser sig använda samma metod kan stora skillnader förekomma. Till det som på anglo-amerikanskt språkområde kallas för "phonics"²⁸ räknas ljudmetoden vilken i Sverige också kallas för syntetisk metod eller traditionell läsmetod. I denna metod utgår undervisningen från bokstäver kopplade till språkljud vilka byggs ihop till ord och meningar. Metoden innebär att man går från del till helhet. Fokus ligger på att eleven först ska lära sig sambandet mellan bokstäver och språkljud i en viss ordning och sedan att binda samman bokstävernas ljudvärden till ord. Träningen ger färdighet

28 Begreppet phonics används här parallellt med ljudmetod och syntetisk metod. Phonics har dock en vidare betydelse än enbart avkodning.

och en bra teknik att även ta sig an okända ord lärs in. Metoden anses lämpa sig bäst för länder där språket är mer fonetiskt, ljudenligt stavat. Ljudmetoden passar således bättre för det svenska språket än för det engelska. Kritikerna mot denna metod menar att det kan vara för abstrakt för barnen att inte utgå från ett textsammanhang utan börja med symboler, enskilda bokstäver, och att risk finns att de tappas intresset för att läsa, eftersom de tillrättalagda texterna har ett enkelt innehåll.

Ljudmetoden såsom den används idag har modifierats på så sätt att träning av de enskilda bokstav-ljudrelationerna nu varvas med andra aktiviteter, och arbete med intressantare texter och läsförståelse ingår (a.a.). Läraren har stor betydelse i undervisningen säger Ejeman och Molloy (1997), eftersom ljudmetoden bygger på struktur och läraren styr i vilken ordning de olika ljuden ska läras. Wittingmetoden räknas ofta som en av de syntetiska metoderna. Hur metoden ska klassificeras kan diskuteras även om den i den egentliga läsinlärningsfasen ligger närmare avkodningsmetoder än förståelsemetoder.

Wittingmetoden passar inte in i det gängse kategoriseringssystemet, där man å ena sidan talar om avkodningsinriktade och å den andra sidan om förståelseinriktade läsmetoder. Metoden har mycket gemensamt med avkodningsmetoderna i sin omsorg om att arbetet med språkljud-tecken-relationer och sammanljudning skall hjälpa eleverna att i grunden lära känna en viktig sida av skriftens egenart. Metoden skulle alltså kunna höras hemma i den avkodningsinriktade kategorin, om man inte förutsatte att en avkodningsinriktad metod måste ha ett arbetsmaterial, som består av meningsbärande stoff, dvs. ord och text. Dessutom är metoden i sin uppbyggnad såväl en läsmetod som en skrivmetod, vilket ytterligare skiljer ut den från det nu gällande indelningssystemet för läsmetoder. Så länge som arbetet med läsinläringen separeras från arbetet med skrivinläring och ord och text är en axiomatisk förutsättning i läsinläringen kommer därför Wittingmetoden att utgöra en egen kategori (Witting, 2005a, s. 122).

Motsatsen till den syntetiska metoden är den analytiska, på engelskt språkområde benämnd "whole language."²⁹ I den går man från helhet till del. Genom att analysera hela ordet eller meningen når man delarna, orden och ljuden/bokstäverna. Den metod som i Sverige ofta får exemplifiera den analytiska principen är LTG, Läsnings på Talets Grund. Ulrika Leimar tog hem idéerna från USA, utvecklade dem och skrev en handbok om denna metod (Leimar, 1974). Metoden uppfattades på 1970-talet som ny och stimulerande. Lärarna skulle utgå från elevernas upplevelser och språk. I stället för att

²⁹ Whole language och analytisk läsmetod t.ex. LTG, utgår från textsammanhang medan helordsmetoden utgår från text. I LGT:s analysfas ingår också fokus på bokstav-ljudsamband.

starta med enskilda bokstäver och tillrättalagda texter, som varit det vanliga, skulle man nu starta i elevernas egna meningar och arbeta med dem genom fem faser: samtalsfas, dikteringsfas, laborationsfas, återläsningsfas och efterbehandlingsfas. Metoden passade väl in i dåtida politiska intentioner och arbete mot förnyad pedagogik, där struktur och systematik ansågs vara fullt och eleverna skulle fritt välja vad de ville arbeta med.

Enligt Malmquist (1973) bygger de analytiska metoderna på antaganden om att det är lämpligare att starta med ord, fraser och satser som har ett välbekant innehåll. Genom att eleverna känner igen innehållet ska arbetet upplevas roligare och intresse för läsning väcks. "Whole language" framhålls därför ibland som mer gynnsamt för elever som har svårare att lära sig läsa och skriva.

För elever som placerats i särskola används ibland inlärning av helord som en metod för att lära signalord. Samtidigt har kritik framförts mot att man då inte lärt sig någon teknik för att möta nya och obekanta ord. Detta kan leda till att barnen måste gissa sig fram. Elever som har förhållandevis god begåvning klarar analysfasen i denna metod bättre men de flesta barn behöver mer av planlagd övning för att komma vidare. Dessutom anses att barnen med enstaka ord som inlärningsmaterial kan tappa intresset för läsning och att större språkliga enheter behövs för att eleverna ska lyckas.

Både de syntetiska och de analytiska metoderna har således kritiserats utifrån olika utgångspunkter. Helordsmetoden har precis som ljudmetoden modifierats och inslag av arbete med bokstav-ljudsamband har således kompletterat denna metod. Eftersom forskningen inte funnit någon "bästa" metod är kombinerade metoder vanligare i dag och enkelt kan man säga att de tidigare tydliga principiella skillnaderna mellan metoder nu är mindre påfallande (a.a.).

Olika studier har genomförts för att undersöka om det finns metoder eller läsprogram som är bättre än andra. Naeslund (1956) skapade i sin forskning parallella klasser av delade tvillingpar. Den ena gruppen undervisades med syntetisk metod och den andra med analytisk. Resultatet i denna experimentella studie pekar på att en syntetisk läsmetod, i vilken innehållet utgår från barnens värld och arbete med läsförståelse sker, är överlägsen helordsmetoden när det handlar om svenskt modersmål (s. 150-159). I Naeslunds avhandling ges för övrigt en intressant beskrivning över olika läsmetoder från 1500-talet och fram till 1950-talet, i Europa såväl som i vårt eget land. Wittingmetoden kan tolkas som en specialpedagogisk metod eftersom den används i vuxenutbildningen för personer som har svårigheter med skriftspråket. Metodens tillämpning i nybörjarundervisning kanske kan ses som ett specialpedagogiskt förebyggande arbetssätt eller som en generell

metod vilken stödjer alla elevers skriftspråklighet. I nästa avsnitt ges en översikt av hur Wittingmetoden tillkom och av vad den innehåller.

Wittingmetodens framväxt och innehåll

I föreliggande studie granskas Wittingmetoden, en metod som anses vara systematisk och strukturerad. Läs- och skrivmetoden Witting har fått sitt namn efter Maja Witting som utvecklade metoden från 1940-talet och framåt. Över tid har metodens grundtankar anpassats till olika elevgruppers behov och flera tillämpningsområden finns. De mest använda är nyinläring (Witting, 1990) och ominläring (Witting, 1993). Nyinläring gäller för barn som ska lära sig att läsa och skriva i den första formella undervisningen. Ominläring gäller för de elever som av olika skäl har misslyckats med sin läs- och skrivutveckling och behöver ta sig an skriftspråket på ett annat sätt (Witting, 1985, s. 47-64, 75-109). Metoden vilar, oavsett tillämpningsområde, på två grundprinciper, elevens medansvar och arbete med innehållsneutrala språkstrukturer³⁰. Under sina tidiga år som lärare mötte Maja Witting en elev som hade stora svårigheter med att lära sig läsa och skriva. De andra lärarna hade redan provat allt och Maja Witting insåg att hon som ny inte hade mer kunskap än de mer erfarna lärarna. Därför kom hon överens med eleven att om han berättade vad det var som var svårt så skulle hon försöka finna vägar att hjälpa honom i hans läs- och skrivutveckling. Elevens berättelse förvånade Maja Witting, eftersom han mycket väl visste och kunde berätta vad det var som var svårt för honom. De började sedan tillsammans att prova olika angreppssätt, och eleven blev Maja Wittings lärare i hur läs- och skrivundervisning bäst kunde anpassas till honom (Witting, 2005a).

Under många år och med flera elever i olika åldrar och med olika förutsättningar fortsatte Maja Witting att notera vad de sade och prova att omsätta det praktiskt. I samarbete med eleverna, utifrån de empiriska data som samlades in och analyserades växte sedan metoden fram. Eleverna påtalade att det var svårt att samtidigt hantera den tekniska delen, avkodningen, som i Wittingmetoden kallas symbolfunktionen, och den innehållsliga, förståelsen. Då eleverna påvisat att de behövde ett systematiskt arbetssätt som dessutom var tydligt, delades läsprocessen såväl som skrivprocessen upp i två parallella processer (a.a.). För att kunna tolka och förstå den empiriska

30 Innehållsneutrala språkstrukturer är det material i Wittingmetoden som förenar två metodmoment; avlyssningsskrivning och fritt associerande. Stavelserna består av kombinationer vilka överensstämmer med svensk språkstruktur. Språkstrukturerna är innehållsligt neutrala till dess att eleverna avgör om de är ord.

kunskap som arbetet med eleverna gav, vidgade Maja Witting sin egen kunskap inom lingvistik, psykologi, pedagogik och sociologi. Genom dessa studier blev hon medveten om skillnader i de kognitiva processer som krävdes vid läs- och skrivinlärning vilket ledde till utveckling av den egna teorin om att dela läsinlärningsarbetet i symbolfunktionsarbete och förståelse, två parallella processer.

I Wittingmetoden läggs stor tonvikt på det förberedande muntliga arbetet. Eleverna går här från en språklig helhet till en språklig del. Kan arbeta med konkreta språkliga begrepp och fördjupar dem i syfte att sätta eleven på "språkbanan". Medvetenhet om språket leks in på olika sätt. Eleverna görs undan för undan medvetna om språkets uppbyggnad, ord och språkljud. I dessa moment har elevens livsvärld, lyssnandet och det muntliga berättandet stor betydelse (Witting, 1998, 2005a).

Metoden bygger på att elev och lärare tar ett gemensamt ansvar för lärandet och för att nå dit måste eleven redan från början känna delaktighet i ansvaret (Witting, 2005a). Vid nyinlärning (Witting, 1998) lär sig eleverna *självständighetsarbete*. Detta arbete innebär att eleverna från början i samtal med läraren berättar om vad de kan arbeta med på egen hand. Självtändighetsarbetet bestäms utifrån vad eleven tycker om att göra och klarar av utan stöd från någon annan. För eleven kan det t.ex. handla om att rita, klippa, lägga pussel eller konstruera. De elever som redan kan läsa, kan välja detta som en självständig aktivitet under förutsättning att läraren har kontrollerat att eleven verkligen kan läsa. Ingen aktivitet som eleven föreslår är sämre än någon annan utan allt fyller en viktig funktion (a.a.). Eleverna arbetar med aktiviteter som de behärskar, utvecklar sin skicklighet och blir medvetna om vad de kan och hur det känns att kunna (Witting, 2005a, s. 45). Läraren diskuterar med eleven vad mer som kan läras utifrån det eleven redan kan. Går det att utveckla aktiviteten på annat sätt? Detta samtal ska föras på ett medvetet sätt så att eleven kan börja koppla ihop kunskap och lärande och det som arbetats med i förskolan med det som ska arbetas med i skolan. Ett sådant resonemang kräver en hel del av läraren, både pedagogiskt och kunskapsmässigt.

Det är redan här som eleven ska bli metakognitivt medveten om skillnaden mellan att kunna och att ännu inte ha lärt sig (Witting, 1986, s. 8-10). Eleverna får börja fundera på sitt lärande, och när nya, obekanta arbetsuppgifter tillkommer kan eleven använda sin erfarenhet och medvetenhet om vad det innebär att behärska en uppgift eller att behöva träna mer (Witting, 2005a, s. 44-45). När eleverna klarar av att arbeta självständigt frigörs läraren till att ge extra stöd till dem som behöver eller introducera olika övningar individuellt eller i mindre grupper (Witting, 1998). De innehållsneu-

trala språkstrukturerna anpassas till enskilda individers läsutvecklingsnivå vilket skapar förutsättning för att förebygga framtida specialpedagogiska insatser. Läraren kan i självständighetsarbetet och genom anpassning av språkstrukturerna till enskild elev hålla fokus både på individ och grupp (Witting, 2005a).

Elev – lärare i samverkan

Via inskolning i det metakognitiva perspektivet sker en aktiv samverkan mellan elev och lärare om hur lärandet kan stödjas och underlättas. Det nära samarbetet mellan lärare och elev, respekt för elevens medvetenhet blev en grundsten som metoden vilar på. Eleverna lär sig genom att läraren guidar dem genom språkets mångfald, glädjeämnen men också svårigheter. Den praktiska teori som utvecklades rör således både hur man bemöter och respekterar varje individs lärande och hur man tar sig an språkliga dimensioner. Elev och lärare delar ansvaret för lärandet vilket skapar en känsla av samhörighet samt en strävan mot ett gemensamt mål. Det tidigt grundlagda självständighetsarbetet blev förutsättningen för elevens egen bedömning av hur läs- och skrivlärandet fortskred (Witting, 2005a, s. 29).

Symbolfunktionen är viktig, eftersom den leder till att man får förutsättningar att läsa skriftbudskap. I denna fas skall den som lär sig emellertid inte behöva lägga energi på att söka innehåll, utan grafem-fonem är i fokus. I den formella läs- och skrivundervisningen startar eleverna i sin kunskap om ljuden, i det egna språket, och lär sig hur bokstäver kan kopplas till dem. Vid introduktion av nya bokstäver lyssnar eleverna på ljud genom att läraren läser olika ljudsagor (Witting, 1986, s. 18-19). Barnen ska uppmärksamma vilket ljud som en viss saga handlar om. De lär sig bokstävernas form och hur de skrivs. När sambandet mellan språkliga ljud och tecken skall befastas tas avlyssningsskrivning in.

Avlyssningsskrivningen innebär ett multisensoriskt arbetssätt, då eleverna utnyttjar många olika sinnen för att genomföra aktiviteten. Eleven måste själv ansvara för sin inre aktivitet under avlyssningsskrivningen och förstå den betydelse detta har i lärandet. Läraren presenterar olika språkljud för vilka motsvarande bokstäver förut lärts in. Eleven lyssnar, upprepar dem högt, reflekterar och formar sedan motsvarande bokstäver i sin svenskbok och kontrollerar därefter att bokstaven svarar mot det språkljud läraren sagt. Till att börja med rör avlyssningsskrivningen ljud-bokstavssamband, men så fort eleven lärt sig behärska vokalerna och någon konsonant sätts dessa ihop till en innehållsneutral språkstruktur och sammanljudning introduceras (Witting, 1986; 2001, s. 20-21). I avlyssningsskrivningen betraktas språk-

strukturerna som innehållsneutrala, eftersom energin där ska ligga på ljuden och den ordning de framställs i. Eleven ska här inte lockas till betydelse-tolkning.

De *innehållsneutrala språkstrukturerna* som finns i metodens handledning är väl genomtänkta. De ingående ljuden blir tydliga. Strukturerna stämmer alla överens med det svenska språket och därför kan eleven i förståelsearbetet också hitta dem i många associationsord. Från de innehållsneutrala språkstrukturerna skapas ord och meningar utifrån elevens språk och intresse. När det stod klart för Maja Witting att eleverna föredrog de innehållsneutrala språkstrukturerna framför annat läsinlärningsmaterial släppte hon sina tvivel på att använda dem och metodutvecklingen tog fart. I ominläringens analysamtal undersöker lärare och elev med hjälp av språkstrukturer vilka fonem-grafemsamband som är säkra och kan utgöra startplatta för arbetet. Man ser då även vad som är osäkert och bör sparas tills grunden är lagd. Genom att man arbetar med språkstrukturer ger redan några vokaler och konsonanter ett varierbart material som stegvis utökas (a.a.).

Från ljuden till språkstrukturen

Efter avlyssningsskrivningen fortsätter man med förståelsearbetet, associationsövning. Denna del handlar om innehållskapande och vid ominläring ska eleven utifrån en given innehållsneutral språkstruktur skapa egna ord. Vid nyinläring ska eleven från början se om det finns ord bland avlyssningsskrivningens språkstrukturer samt pröva att hitta språkstrukturerna i olika positioner i ord ur det egna ordförrådet. Den innehållsneutrala språkstrukturen hjälper eleven att ”se” och ”höra” nya ord. Eleven uppmuntras att hitta många ord i sitt eget ordförråd utifrån sina intressen och sin livsvärld. Alla elever har sina egna ord men under samarbetet kan de ge ord och olika förklaringar till varandra. Samtal om ordens betydelse, sökande i ordböcker, tidningar, uppslagsböcker och annat material ger en god grund till ökad kunskap i elevernas ordsamlade och ordförståelse. I metoden finns många olika sätt för elever att sedan arbeta vidare med orden (Witting, 1985, 2005a). Metoden sätter inte upp några begränsningar för elevernas associerande utan kreativiteten kan flöda fritt. Det som kan vara en begränsning är lärarens språkliga kompetens samt elevens eget ordförråd, men då metoden bygger på samverkan och samtal, skapas förutsättningar för var och en att lära sig nya ord. Strukturernas funktion är här att sätta igång elevernas ordskapande så att de tar fram sitt eget passiva ordförråd

och utökar och aktiverar detta i samverkan. Genom elevernas ordarbete utvecklas ordförrådet och därmed också läsförståelsen (a.a.).

Skrivandet har en viktig roll att stödja läslärandet

Tidigt i metodutvecklandet insåg Maja Witting (Witting, 2005a, s. 22-23) genom elevernas berättelser att skrivandet av enkla språkstrukturer inte enbart handlade om att forma bokstäver utan att det även stöttade läsandet. Språkstrukturer ger ett material där koppling mellan språkljud och bokstav blir tydligare än i ord och text där ljuden påverkas mer av sin omgivning och stavning kan förvirra. I jämförelse med ljudningsläsning av text innebär det att processen tidsmässigt kan anpassas till eleven utan att helheten bryts sönder eller sammanhang tappas. Eleverna blev säkrare och mer effektiva i läsandet genom att lyssna och skriva ner de innehållsneutrala språkstrukturerna. En av förklaringarna till detta var att eleverna sällan gjorde fel. Det blev inte några omkastningar då de bara behövde koncentrera sig på ljud efter ljud: en språkstruktur i taget. Maja Witting ville att eleverna skulle lyckas stava ljudenliga ord rätt redan från början, eftersom en del elever annars kan fastna i ett felstavningsmönster, framförallt de elever med svårigheter att automatisera sitt läsande och skrivande. Avlyssningskrivande pågår så länge och i den omfattning som eleven behöver, vilket enkelt sagt innebär, till dess att alla fonem-grafemsamband är automatiserade och eleven känner sig helt säker på dem. Den ljudstridiga stavningen introduceras när eleven kan läsa och stava ljudenligt samt har fått stor kompetens i att associera fritt i språket. Stavning lärs ut i en bestämd ordning som går från det enklare till det svårare. Eleverna ska hela tiden kunna lyssna och urskilja regelbundenheter i språket som grund för ordgruppers olika stavningsprinciper för att därmed också se de undantag från huvudprincipen som finns. Eleverna ska inte bara memorera stavning av enskilda ord utan kunna lyssna och koppla principer som förklaring till varför huvuddelen av orden stavas som de gör (a.a.).

Från språkstruktur till ord, mening och text

Ordarbetet kan göras både muntligt och skriftligt och oftast handlar det om både och. Det viktiga i metoden är att anpassa den till den enskilda elevens läsutveckling. Elevens avlyssningskrivande leder till säker avkodning och en del barn behöver mer tid på sig än andra. I associationsarbetet kan alla vara med. Metoden stöder både de som kan gå fort fram och de som behöver mer tid. Det sägs att Wittingmetoden är en långsam metod vilket dock

inte innebär att elever stoppas utan snarare att tid och möjlighet ges till var och en att utveckla olika dimensioner i språket. De elever som går fort fram hittar flera ord, arbetar med dessa på olika sätt, skapar meningar och berättelser. En elev som behöver längre tid för att bli symbolfunktionssäker kanske kan gå snabbt framåt i associationsarbetet och därmed öka och bredda sin språkliga kompetens. Eleverna skapar sitt eget material, de skriver ord, meningar och berättelser som också läses. Efter hand får textskapande mer utrymme och utvecklas allteftersom elevernas egen livserfarenhet och kunskap utökas. Färdiga läsläror används inte och de bilder som används är oftast de som eleverna skapar i anslutning till det de själva producerar i skrift. I Wittingmaterialet ingår ljudsagor med enkla texter vilka används för att lyssna ut olika ljud. Det finns också små häften som används för textläsning och samtal om innehållet.

Maja Witting avråder, liksom Ulrika Leimar, från färdiga bilder i läsmaterialet där man i stället arbetar med elevernas egna bilder. Maja Witting tog vara på elevernas utsagor om att färdiga bilder ofta ledde till gissande och störde deras läsutveckling. En färdig bild ska tolkas och kan tolkas utifrån flera perspektiv beroende på betraktaren. Eleverna föredrog att skapa sina egen inre bilder och även att rita och måla egna bilder. Bilder finns överallt i samhället menar Maja Witting och i denna metod ska fokus vara att lära sig läsa och skriva först, därefter kan man ta in bilder om eleven så önskar. Samtidigt säger också Maja Witting att klassrummet ska vara rikt utrustat med böcker, tidningar, olika läsmaterial så att eleverna kan välja något att titta på eller läsa i beroende på vad de själva kan och vill. När eleverna inte behövde tolka givna bilder till givna ord eller bokstäver gavs möjlighet till fritt och kreativt tänkande. Detta positiva inslag i läs- och skrivundervisningen kom också ordarbetet i fritt associerande till del och är på flera sätt en central del i metodarbetet (Witting, 2005a, s. 15-16).

Dokumentation och kontroll

Metoden innebär ett diagnostiserande arbetssätt vilket gör att lärarna hela tiden följer upp elevens skriftspråkliga utveckling. Vuxna som har använt metoden har utvärderat den likaså lärare genom åren och dessa dokumentationer har regelbundet presenterats i Metodkontakt,³¹ Wittingmetodens egen kvartalstidskrift. Många lärare har skrivit och berättat om vilka erfarenheter de har av att arbeta med metoden och att deras elever når kunskapsmålen tack vare detta arbetssätt (bl.a. Sjöstedt, 2001). Rylander

31 Metodkontakt gavs ut under åren 1987-2003 på Ekelunds förlag. Redaktör var Maja Witting.

(2003) menar att metoden skapar trygghet och ger arbetsro i klassen, eftersom eleverna hela tiden vet vad de ska göra. Det går inte att missa någon elev då man dagligen dokumenterar varje elevs framsteg. Arbetet med de innehållsneutrala språkstrukturerna ger ett bra underlag för kontroll och dokumentation av varje elevs läs- och skrivutveckling. Genom erfarenhet har lärare också lärt sig vad som behöver förstärkas, t.ex. vokalerna i mötet med elever som har ett annat modersmål. Det metakognitiva perspektivet är grundläggande i metoden vilket lyfts som en viktig del i lärarens och elevens gemensamma dokumentation (Witting, 2005a, s. 118).

Hjelm-Brännström (2003) har i sin kandidatuppsats undersökt hur ett metakognitivt undervisningssätt påverkar elever som får ominläring. Resultaten var enbart positiva då eleverna var mycket väl medvetna om sina egna strategier, de känner när de kan eller när de behöver träna mer. Bergum (1992) förvånades, när hon i vuxenutbildning mötte individer som saknade en del språkljud. När hon tog del av elevernas tidigare erfarenhet av skola och läs- och skrivundervisning, var det tydligt att de har fått en hel del hjälp i skolan men inte med att läsa och skriva. Svårigheterna var stora och de flesta kunde inte använda alfabetets grundprincip varför de behövde mycket individuellt stöd. Det som också framkommer i artikeln är att det aldrig är för sent att lära och att självförtroendet förbättrades, när de upplevde att de kunde lära sig läsa och skriva. Trondheims kommun (2007) har utvärderat vuxnas upplevelser av tidigare skolgång och den ominläring med Wittingmetoden som de har fått i vuxenutbildning. Ett för personerna viktigt resultat är att de har fått tillbaka sin självkänsla samtidigt som de också klarar skriftspråket i högre utsträckning.

Wittingmetoden idag

Teoribasen håller enligt Maja Witting (Witting, 2005a, s. 85-122, 2005b, s. 70-96) vilket bekräftas dels genom lärare på fältet, i olika kontexter och över tid, dels genom eleverna och deras resultat. Det finns även aktuell läsforskning som ger stöd till både det lingvistiska och det metakognitiva innehållet i metoden. Fröjd (2005) ger i sin avhandling stöd för metodens teoriförankring samt praktiska tillämpning. Lärarens medvetenhet att välja metod är en central faktor (Witting, 2005a, 2005b). För att kunna göra detta val krävs kompetens att kunna granska och jämföra olika metoder utifrån vad det innebär att lära sig läsa och skriva. Metodens överlevnad trots att den utsatts för hård kritik (Hjälme, 1999) beror bl.a. på att lärare som valt att utbilda sig i Wittingmetoden också regelbundet bjudits in till fortbildning och kompetensutveckling. Metodkontakt har varit en viktig informa-

tionskälla. Där har lärares erfarenhet såväl som aktuell forskning redovisats.

Sammanfattning av det inledande kapitlet

Inledningsvis har frågor om läs- och skrivkompetens i ett samhällsligt perspektiv berörts. Efter syfte och frågeställningar ges en bakgrund till avhandlingens kärnområde, läs- och skrivundervisning. En demokrati förutsätter att medborgarna kan använda skriftspråklig information och utifrån detta lyfts aspekter angående det ansvar som ligger på lärarutbildningen, skolan och lärarna. Metodbegreppet definieras, huvudprinciperna för analytiska och syntetiska läsmetoder ges kort liksom en närmare beskrivning av Wittingmetoden då denna metod fokuseras i föreliggande avhandling.

Avhandlingens disposition och avgränsningar

Efter den inledande delen följer ett teorikapitel, kapitel 2, i vilket olika vetenskapsteoretiska perspektiv berörs kortfattat. I linje med Grounded Theory är delen som handlar om att sätta in avhandlingen i teoretiska perspektiv inte så omfattande i kapitel 2, då det i kapitel 3 läggs större tyngd på att förklara vad det kan innebära att arbeta utifrån vald forskningsansats, Grounded Theory. Handlingsteoretiska och pragmatiska perspektiv samt något om sociokulturella antaganden är de områden som särskilt lyfts upp. Kapitlet fortsätter med aspekter på lärande följt av klassrumsforskning och perspektiv på lärarutbildning och lärarkompetens i förhållande till läs- och skrivundervisning. Vidare tas generell och speciell pedagogik i en skola för alla upp och avslutningsvis läsforskning samt något om specialpedagogisk forskning.

I kapitel 3, metod- och designkapitlet, ges först en inledning till val av metod och därefter en genomgång av Grounded Theory samt fördelar och eventuella nackdelar med detta metodval. Fältets personer, urvalskriterier, datainsamlingsmetoder samt genomförande redovisas därefter. Metodkapitlet avslutas med etiska ställningstaganden och med en modell över hela arbetsprocessen.

Kapitel 4 innehåller illustrationer från de undersökta kontexterna, porträtt av lärarna och av några elever. I kapitel 5, presenteras resultatet, den genererade teorin. Slutligen ges i kapitel 6 en sammanfattning och en avslutande diskussion förs om teorins relevans i det undersökta fältet. Vidare reflekteras över studiens genomförande och över att arbeta utifrån Grounded Theory. Därefter följer en diskussion som främst tar upp den generera-

de teorins användbarhet samt vilka nya frågor avhandlingens resultat väcker. De avgränsningar som har gjorts handlar om både studerad läsmetod och urval. Från början var det tänkt att jämföra två olika läsmetoder, Wittingmetoden och LTG-metoden. Då det visade sig vara svårt att hitta en lärare som använde LTG-metoden begränsades urvalet till en av dessa läsmetoder. Eftersom vald metod har flera tillämpningsområden söktes ett urval som kunde täcka in alla aspekter av metodens tillämpning. Enligt mitt bedömande, bör läs- och skrivpedagogik studeras över tid, framförallt i nybörjarundervisning. Det var också viktigt få följa elever i olika kontexter, i olika åldrar och generell såväl som speciell läspedagogik.

2. Teoretiska perspektiv

När en forskarutbildning påbörjas ska en hel del nya begrepp läras, och gamla omtolkas vilket kan leda till ett nytt sätt att se på världen. Vid arbetet med avhandlingen ska många nya och annorlunda frågor reflekteras över. Perspektiv ska väljas på detta oändliga fält som handlar om vetenskapsteoretiska frågor. Som vid pokerspel ska forskaren bekänna färg och sedan kopplas samman med de perspektiv som lyfts i avhandlingen. Wittingmetoden är lätt att identifiera på det teoretiska planet. Den finns tydligt dokumenterad i metod- och handledningsmaterial såväl som i olika artiklar. Metodens idébakgrund och tillkomst finns också väl beskriven. Hur användning av läs- och skrivmetoden ser ut på handlingsnivån vet vi mindre om. Vad är kärnan i det som pågår i ett ”Wittingklassrum”? Avhandlingsarbetet har handlat både om praktiska göromål och om teoretiska frågor vilket lett mig vidare mot ett handlingsteoretiskt perspektiv med inslag av interaktionistiskt och sociokulturellt perspektiv. Pragmatismen,³² en handlingsteori, passade bra som utgångspunkt i föreliggande studie eftersom en läsmetods praktiska tillämpning studeras. Under arbetets gång har det blivit tydligt hur Grounded Theory gett redskap för och stakat ut vägen fram till ett pendlande mellan teori och empiri, mellan datainsamling på ett verksamhetsfält och djupdykningar i litteratur av olika slag. Begrepp, kategorier, hypoteser prövas och omprövas och jämförs med varandra i syfte att komma fram till en teori om vad lärarna och eleverna egentligen gör.

Handlingsteorier, en pragmatisk syn på vetenskap och kunskap ligger som grund för val av Grounded Theory, en teorigenererande forskningsansats. En närmare beskrivning av Grounded Theory ges i nästa kapitel. Här görs bara ett försök att placera Grounded Theory på det vetenskapsteoretiska fältet. Enligt Hartman (2001) faller den hermeneutiskt vetenskapsteoretiska traditionen in under kvalitativ metodtradition. Motpolen till denna tradition står att finna i den positivistiska som ofta använder kvantitativa metoder för datainsamling. Det som skiljer dessa traditioner handlar om vilka domäner som undersöks och vad som studeras. Den hermeneutiska traditionen använder mer av beskrivningar då resultat av en undersökning i denna tradition inte går att mäta på samma sätt som i den positivistiska traditionen. Målet är att formulera en teori som förmedlar förståelse för hur människor i det undersökta fältet uppfattar sin verklighet och ansatsen är induktiv då forskaren börjar med insamlande av data och genom analys söker samband som sedan ska förklaras. Deduktiv ansats är det vedertagna

³² Dewey kan sägas vara pragmatismens förgrundsgestalt.

inom positivistisk tradition och samband mellan företeelser ska där anges genom mätning och observation. Hypotesen ska testas genom att man kontrollerar den mot observerade data. Grounded Theory ligger mitt emellan dessa traditionella metoder och kan användas vid både kvantitativa och kvalitativa datainsamlingsmetoder (a.a.). En Grounded Theory studie har delvis samma intentioner som andra kvalitativa ansatser då dessa utforskar hur komplexa fenomen såsom sociala handlingar gestaltas i sin naturliga miljö (Guvå & Hylander, 2003). Pragmatismen som utgångspunkt stämmer väl överens med det studerade objektet, Wittingmetoden och lärarnas hantering av denna i läs- och skrivundervisning och även med ett förebyggande specialpedagogiskt synsätt.

Lärande genom handlingar i ett socialt sammanhang

Läs- och skrivundervisning och specialpedagogiskt stöd kan studeras och belysas utifrån olika teoretiska perspektiv. Handlingsteorier är ett perspektiv som belyser och tar sig an olika frågor om människors agerande i verkliga situationer där handlingar uppstår och kan observeras. Liedman (1998) påvisar hur handlingsteoretiska perspektiv har sitt ursprung i Platons och Aristoteles olika syn på hur idealstaten bör vara och hur den kan undersökas. För Platon räckte det att studera idévärlden för att få svar på hur den bästa staten ska se ut. Aristoteles däremot ansåg att för att förstå vad som är statens uppgift och mål, måste den praktiska verkligheten först undersökas. Vill forskaren veta något om det som sker i praktisk verksamhet kan det vara produktivt att välja Aristoteles spår, att undersöka den praktiska verkligheten. Handlingsteorier problematiserar vad handling och kunskapande är, vad man gör när man handlar och förstår (a.a.).

Det kan antas att de normer och regler som styr klassrumsarbete vilar i de styrdokument läraren har att följa. Det kan också antas att lärares intentioner, omsatta i undervisning, påverkas både av deras praktiska erfarenhet, i detta fall av läs- och skrivundervisning, och av den lärarutbildning som de har genomgått. Dewey (1916/1997), företrädare för den amerikanska pragmatismen, hävdar att det råder en stark relation mellan verklig erfarenhet och utbildning. Lärande är enligt Dewey en dialektisk process vilken innefattar observationer, handling, erfarenhet och begrepp. För Dewey var det viktigt att olika grupper eller individer integrerades och skälet till detta var att variation och interaktion är positivt för allas utveckling, eftersom erfarenhet konstrueras i samspel mellan individ och omgivning. Nyttobegreppet är betydelsefullt och pragmatismen är, enligt Dewey, dess kärna och visar vägen till hur kunskap väljs ut och organiseras för och av den lärande indi-

viden. Det är genom att olika individer och den variation de erbjuder samspelar som man kan bygga ett demokratiskt samhälle. Den utbildningsfilosofi som Dewey förespråkade kallas ibland för biologisk pedagogik då utbildning främst ska gynna en personlig utveckling vilken kommer till stånd genom ett rikt utbyte mellan lärare och elever (Dewey, 1916/1997; Hartman, 2005). Samtal och kommunikation, språket och dess användning hade betydelse för Dewey var viktiga värden i Deweys pedagogik likaväl som att eleven skulle lära sig genom aktivitet. Redan 1916 betonade Dewey att skolans undervisning måste anpassas till aktuella förändringar i samhället. Läraren skall vara väl förtrogen med elevernas psykiska och sociala utveckling. För att kunna organisera lärande, mötet mellan elev och lärostoff, måste läraren dessutom ha gedigna ämneskunskaper. Skolan skulle enligt Dewey genom en allsidig utbildning bidra till förändring av samhället (Dewey, 1916/1997). För att undersöka hur lärare och elever arbetar med läs- och skrivundervisning kan forskning om vad som pågår i rummet vara mest relevant.

Läsmetodens praxis kan också tolkas utifrån Vygotskijs (1934/1999) teorier om utveckling och mediering i vilka den proximala zonen och interaktion har stor betydelse. Tänkande och språk är områden som Vygotskij berör och han menar bl.a. att förutsättningen för språket är att barnet vet ordets betydelse. Vygotskij menar att språk är en historiskt och kulturellt betingad konstruktion eftersom orden och dess betydelse förmedlar generationer av mänskligt tänkande och kunnande. Lärande utifrån Vygotskijs teori handlar om att eleven inser att det finns specifika områden som lärs i lokalt situerade kontexter. Lärande i skolan anses enligt Vygotskij vara en helt annan process än det lärande som sker i vardagliga situationer. Skolan står för mer abstrakt lärande, medan vardagen handlar om att göra personliga erfarenheter. Om ett annat lärande än det vardagliga ska komma till stånd, är således beroende av att det finns kompetenta vuxna vilka kan möta barnets utveckling, visa vägen till lärandeobjektet och avsikten med just detta lärande. Skriftspråk skiljer sig från talspråk, och därför är det viktigt att skolan arbetar med skriftspråket. En viktig uppgift för läraren är att skapa en miljö som utgår från varje individ. Det sker således ett kontinuerligt samspel mellan lärare, elev, miljö och de aktiviteter som pågår. Vygotskij påtalar även att den samhälleliga ideologin påverkar det som sker i skolans vardagliga miljö. Läraren har ett stort ansvar att organisera denna miljö så att elevens lärande kommer till sin fulla rätt. Trots att Vygotskij var kritisk till ett biologiskt synsätt påtalar han ändå människans medvetande som en viktig faktor för utveckling och lärande (a.a.). Dewey och Vygotskij var

båda kritiska till skolan och dess sätt att arbeta med lärande och undervisning även om deras idéer skilde sig åt.

Klassrumsforskning

Gustafsson (1984) använder begreppet klassrumsforskning när empiriska studier gjorts som baseras på något slag av systematiska observationer av undervisning. Ambitionen är att vara objektiv. Systematiska observationsmetoder är centrala. Observationerna ska vara planerade, och det som observerats ska registreras på något sätt. Redan 1914 redovisades de första klassrumsstudierna enligt Gustafssons översikt. Från början låg fokus på enskilda elevers beteenden vilket sedan fortsatte att vara det vanligaste perspektivet i klassrumsforskning under många år. Från pedagogiskt inriktade studier förflyttades perspektivet till mer socialpsykologiskt baserade studier och fokus från eleven till lärarens olika ledarstilar (Lewin, Lippitt & White, 1939; Andersson, 1939; Flanders, 1970; Hudgins, 1971, i Gustafsson). Fokus i dessa tidiga studier låg på den verbala kommunikationen, interaktionen elev-elev och elev-lärare. Ett behavioristiskt synsätt låg som grund för de tidiga studierna på så sätt att relationer mellan olika beteenden behandlades. Andra forskare fortsatte att utveckla klassrumsstudier men då mer utifrån kognitiva teorier (Bellack m.fl., 1966, i Gustafsson).

Det var på 1960-talet som kraven på mer av pedagogiskt observerade utvärderingar, framförallt i USA och klassrumsforskningen gick starkt framåt. Ungefär samtidigt påbörjades studier också i Sverige, bl.a. observerades undervisningsprocessen vid lärarutbildningen i Göteborg 1965, av Karl-Gustav Stukát (i Gustafsson, s. 18). Slutsatsen av dessa studier var bland annat att vissa lärarfunktioner borde få en mer framträdande plats i lärarutbildningen exempelvis undervisning och evaluering av enskilda elever och gemensam planläggning i lärarlag. Dahllöf och Lundgren planerade och genomförde KOMPASS-projektet, i vilket matematikundervisningen på gymnasiet studerades (i Gustafsson, s. 25-29). Gustafsson nämner andra svenska studier som pågick under samma tidsperiod och menar att den svenska klassrumsforskningen var präglad av den amerikanska fram till 1960-talet och därefter av de tre stora projekt som genomfördes i Norden. Många studier har haft ett samhälleligt perspektiv såsom klasstillhörighet och hur skolan bemöter olika individer. Den forskning som sedan följer har mer kopplat ihop innehållsrelaterad inlärningsforskning och undervisningsforskning (Säljö, 1982; Marton, 1983, i Gustafsson).

Gustafsson (1984) visar i sin rapport att det finns en lång tradition att studera vad som pågår i klassrummet och då främst i form av utveckling av

observationsmetoder. Det dominerande motivet har enligt Gustafsson varit att studera vad som är utmärkande för en effektiv lärare. Denna typ av studier benämns ofta "klimatstudier" eftersom de syftar till att ta reda på vad som kan anses vara ett optimalt klassrumsklimat. Antagandet att ett bättre klassrumsklimat ger ett mer effektivt lärande låg bakom de flesta studierna. Gustafsson påtalar att klassrumsforskning bör ha både ett mikro- och ett makroperspektiv som följs åt och att även metoder för att skaffa kvalitativa data bör utvecklas, när undervisningsprocesser studeras (a.a., s. 43).

Det finns andra klassrumsstudier i vilka bl.a. lärares och elevers vardagliga utmaningar och kommunikativa handlingar har studerats (Granström & Einarsson, 1998; Arfwedson & Arfwedson, 2002; Granström, 2003). Hur skola och lärare hanterar matematikundervisning och föräldrars krav på "den rätta gruppen" har Johnston (2006) studerat. Utifrån en Grounded Theory ansats visade resultatet att lärarna kämpar med att hantera heterogena grupper och samtidigt vill föräldrar att barnen ska gå i de klasser där elever presterar bättre. Pushing är den lokala teorin vilken visar på hur lärare och föräldrar använder pushing för gruppering av elever utifrån olika kriterier. Även om Johnstons studie har matematikundervisning som utgångspunkt kan tankegångarna lätt överföras till hur skolan hanterar elever som behöver stöd i sin läs- och skrivutveckling.

Langer (2002) undersökte vad som utmärkte lärares arbete med läs- och skrivprogram vid skolor i USA som ansågs vara effektiva. Skolor som uppnådde bättre resultat i elevernas läs- och skrivutveckling hade lärare som visade hög grad av professionalitet. Resultat visade bl.a. att vid de effektiva skolorna arbetade lärarna utifrån principen "time-on-task". Detta begrepp kan enklast förklaras med att eleverna undervisades i strategier för "tänkande" såväl som för "görande". Den uppgift som ska göras är i fokus, hur uppgiften ska lösas och hur man kan tänka runt den diskuteras. Eleverna fick alltså hjälp med att möta de krav som uppgiften ställde. Lärarna var mycket engagerade och nöjde sig inte med att eleverna endast skulle klara uppgiften, de skulle få en djupare förståelse. De skickliga lärarna arbetade också med stor variation i hur de organiserade klassrumsundervisningen, i helklass såväl som arbete i grupp. Tydliga instruktioner och fokus på det som just nu ska läras är det som utmärker effektiva skolor och skickliga lärare (a.a.). Detta arbetssätt kan också sägas vara det som kännetecknar specialpedagogisk undervisning. Med utgångspunkt i Gustafssons rapport och andra studier kan det antas att det finns olika sätt att studera läs- och skrivundervisning. Om forskaren vill fånga den praktiska verksamheten, undervisningsprocessen och de handlingar som pågår, är det värdefullt att följa lärarens och elevernas arbete i den kontext där arbetet pågår.

Utvecklande av lärarkompetens

Hur lärare tänker och reflekterar före, under och efter undervisningen har sin grund i deras erfarenhet och kompetens. Dewey (1916/1997) säger att lärande sker genom aktiv bearbetning av de problemsituationer lärare ställs inför där samband mellan lärande och erfarenhet får betydelse. Stensmo (1994) menar att när lärandet ger nya erfarenheter och insikter, när förändringar i samspel mellan människa och omvärld sker, så skapas förutsättningar för helhet, förståelse och kunskap. Praktiskt orienterad pedagogik stämmer därmed väl överens med ett pragmatiskt förhållningssätt.

Handal och Lauvås (1982) påtalar att varje lärare har en subjektiv praktisk teori om undervisning, och de menar att lärares praktik kan utformas utifrån tre olika nivåer: handlingsnivå, erfarenhets- och planeringsnivå samt värderingsnivå. Hur lärares praktik blir är beroende av på vilken nivå tyngdpunkten ligger. Handal och Lauvås hävdar att de ställningstaganden som görs på den tredje nivån, värderingsnivån, leder till en optimal undervisningspraktik. Dewey (1916/1997) menar att när vi tänker och reflekterar, blir vi medvetna om vår omvärld och vardag. Det krävs dock mer än vardagligt tänkande för att skapa förutsättningar för lärande:

Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends to constitute reflective thought (Dewey, 1916/1997, s. 6).

Andrén (2008) har utifrån en humanvetenskaplig handlingsteoretisk ansats studerat, hur klyftan mellan teori och praktik kan överbryggas. Andrén använder begreppet övervägande handling, eller pedagogiska överväganden, då hon menar att det inte är tillräckligt med enbart ett reflekterande. Det gäller att välja mellan ett pedagogiskt handlingsalternativ som förenar det teoretiskt tänkbara och det praktiskt möjliga. I övervägandet ligger också ett ansvarstagande för de pedagogiska handlingar som genomförs. Med detta avses att pedagogiska hänsyn ska tas till de möjligheter till meningsskapande som ges i det lärande som pågår och i det material som används.

Sammantaget kan sägas att företrädare för den pragmatiska och handlingsinriktade forskningstraditionen anser att lärande inte enbart har med innehåll att göra, utan den sociala kontext i vilken lärande sker påverkar om eleven får lyckas eller inte. Såväl eleven i skolan som studenten i lärarutbildningen ska hantera många och komplexa frågor. I lärarutbildningen ska läs- och skrivprocessen förstås som en praktisk verksamhet, undervisning, i relation till teorier utifrån aktuell läsforskning. De styrdokument som ligger till grund för lärarutbildning, skolans innehåll och arbete förändras över tid

och utifrån politiska beslut. Arfwedson och Lundman (1984) påtalar att lärare som varje dag måste hantera förändringar har en unik arbetssituation, vilket bland annat innebär att möta den variation av elever som genomströmmar skolan. Lärarna lär sig att leva med och hantera en oförutsägbar vardag, och i detta kaos kan man finna förklaringar till ett motstånd mot förändringar (a.a., s. 248-254). Den nuvarande utbildningen är, enligt intentionerna, tänkt att möta den variation av elever som ska finnas i en skola för alla. Hartman (2005) belyser utbildningsväsendets, exempelvis skolans, decentralisering som kräver en förändrad lärarutbildning. I den nya skolan ska olika lärarkategorier arbeta i samma arbetslag. En gemensam kompetens ska vara grunden i detta samarbete. Man går från åtta olika lärarexamina till en enda, även om denna enda kan varieras utifrån varje enskilt lärosätets utformning (a.a.). De nya lärarna ska, enligt styrdokumentet även ha specialpedagogisk kunskap för att hantera den variation av elever som de kommer att möta.

Olika styrdokuments betydelse för lärarkompetens

Förändringar i läroplaner och i styrdokument för lärarutbildningen följs åt, med större eller mindre förskjutningar i tid. Läs- och skrivpedagogik såväl som kunskap om läs- och skrivsvårigheter har funnits med i olika grad och beskrivits på olika sätt. Efter läroplanerna Lgr 62, Lgr 69 och Lgr 80, som mer eller mindre beskrev vad lärare skulle göra och vad eleverna skulle kunna, kom Lpo 94, den nuvarande läroplanen, med mål att sträva mot och mål att uppnå. Direktiven är nu inte lika tydliga, förutom när det gäller vägledning om värdegrund, om allas rätt till en likvärdig utbildning och ett konstaterande att baskunskaper som att kunna läsa och skriva är en förutsättning för att klara sig i samhället. Under rubriken svenska är det svårt att se, hur lärarens uppdrag att lära barn läsa och skriva ska tolkas, eftersom de grundläggande stegen inte berörs, vilket kan tolkas som att läs- och skrivpedagogik där innebär att om läraren förser eleverna med tillräckligt stort textmaterial så lär de sig att läsa (Lpo 94). I tidigare läroplaner, framförallt Lgr 62, gavs metodiska anvisningar för hur undervisningen skulle bedrivas. I senare och nuvarande läroplan betonas lärarens ansvar för arbetsform, arbetssätt samt friheten att välja metod. Läroplanen är tillsammans med skollagen faktorer som påverkar arbetet i skolan.

Dahllöf (1967) visade att tid var en tydlig ram som påverkade elevernas lärande. Lundgren (1979) utvecklade ramfaktorteorin och visade att t.ex. timplan, organisation, administration, ekonomi, lokaler och skolkoder, också hade stor betydelse för lärares arbete och elevers resultat. Utifrån ram-

faktorteorin kunde det belysas vilka faktorer som begränsar undervisningen samt att lärare saknade kontroll över dessa faktorer. Ramfaktorteorin har kritiserats bl.a. av Broady (1999). Han menar att i stället för att se ramar som begränsningar kan det vara värdefullt att granska varför ramar tillkommit, och på vilket sätt dessa påverkar undervisningen. Ramar, yttre såväl som inre, är mer eller mindre styrande i den kommunala skolan såväl som i högskoleutbildning, och de förändras utifrån samhällets utveckling och olika politiska beslut.

I regeringens proposition³³ till ny lärarutbildning betonas behovet av utbildning vad det gäller läs- och skrivsvårigheter såväl som att det är skolans uppgift att lära alla elever att läsa och skriva. Vidare sägs att för att klara sitt uppdrag behöver läraren ha goda kunskaper i specialpedagogik, då stöd i en skola för alla ska ges inom klassens ram, vilket betonades redan i Lgr 69. Sådana kunskaper ska ges till alla lärare i den grundläggande utbildningen. Samtidigt infördes en ny högskoleförordning³⁴, i vilken de mål som studenten ska uppfylla för att nå en lärarexamen regleras. Det är, precis som i Lpo 94, svårt att i styrdokumentet för lärarutbildningen hitta, hur stor mängd av utbildningen som ska handla om läs- och skrivundervisning och på vilket sätt de blivande lärarna ska delges detta. I tidigare skrivningar³⁵ fanns tydliga riktlinjer om antal timmar, om innehåll m.m.

Specialundervisning och stöd till de elever som så behöver har också genomgått förändringar i samband med nya läroplaner och förordningar för lärarutbildningen. I och med 1955 års undervisningsplan blev specialundervisning lagstadgad. Elever som hade läs- och skrivsvårigheter placerades oftast i hjälpklasser, trots att de inte hade nedsatt kognitiv förmåga. Läs-klasser var en av de vanligaste specialklasserna under 1950- och 1960-talen. Även om tanken om en skola för alla fanns med i Lgr 69, så fortsatte antalet specialklasser att öka under 1960-talet. Begreppet specialundervisning ändrades till specialpedagogiska metoder och insatser. Läsklasser blev särskilda undervisningsgrupper, och målet var att förebygga och motverka att elever fick svårigheter (Stukát & Bladini, 1986; Bladini, 1990, s. 18-32).

Utbildning till lärare har ändrats över tid, från småskollärarutbildningen med en gedigen utbildning i läs- och skrivpedagogik till dagens lärarutbildning, där sådana kunskaper inte är obligatoriska (Hartman, 2005). Den tidigare utbildningen av 1-7- respektive 4-9-lärare kan ses som ett försök att förändra skolans kvalitet och närma olika lärarkategorier till varandra. De nya lärarna ville dock inte arbeta med nybörjare, då de kände sig osäkra på

33 1991/92:75, s. 21

34 SFS 1993:100

35 SÖ 1974; UHÄ, 1986:32

hur man skulle lära barn läsa och skriva.³⁶ Enligt Askling (1983) skulle tyngdpunkten i denna grundskollärautbildning ligga på lärarens undervisningskonst och innehålla utbildning om läs- och skrivsvårigheter såväl som om alternativa arbetssätt och metoder. Askling betonade särskilt att lärarutbildning skall ge de redskap lärarna behöver för att kunna fullfölja de mångdimensionella uppgifter som yrket innebär (a.a.). I den kritik som framfördes av Lärarförbundet mot dåvarande lärarutbildning sades att handlingsberedskap saknades vad gällde läs- och skrivpedagogik.

Efter Höskoleverkets³⁷ första granskning av nuvarande lärarutbildning ställdes nya krav. De blivande lärarna ska ha kompetens i att dokumentera och analysera elevernas lärande utifrån verksamhetens mål. Lärare som ska undervisa yngre elever måste numera ha fördjupade kunskaper inom läs-, skriv- och matematikundervisning. Lärare som ska arbeta med äldre elevers lärande ska också ha kunskap om och förståelse för betydelsen av elevers läs- och skrivutveckling.

Myrberg (2005) hävdar att lärarutbildningen har stora problem med att erbjuda en vetenskaplig bas för utbildningen och att tillgången på lärarutbildare som har forskarutbildning inom läs- och skrivpedagogik är otillräcklig. I den nya lärarutbildningen får studenten betydligt mindre av samlad undervisningsresurs än 1970-talets student och detta trots längre utbildningstid. En väsentlig ambitionshöjning i dagens lärarutbildning är de specialiseringsmöjligheter som finns, varav en del handlar om läs- och skrivutveckling. Vidare menar Myrberg att det läspedagogiska arv som tidigare funnits inom lärarutbildningen försvann i och med 1988 års lärarutbildningsreform. Konsekvenserna av detta har dock inte blivit tydliga förrän under 2000-talet då man genom systematiska uppföljningar kunnat se en nedgång i läs- och skrivförmågan. Myrberg påtalar också att det finns en stor potential för att utveckla läs- och skrivpedagogik i den nya lärarutbildningen, och kanske är denna potential större än i någon tidigare lärarutbildning.

Det behövs också en kraftfull satsning på läs- och skrivpedagogisk forskning och utvecklingsarbete. Certifiering av lärare för de yngre barnen behöver göras, elever ska endast ha utbildade lärare (a.a.). I nuvarande lärarutbildning kan studenterna välja specialiseringar som innehåller alternativa arbetssätt vilket Askling (1983) menade var intentionen även i den tidigare lärarutbildningen (1-7 och 4-9). Innehållet i olika specialiseringar skiljer sig mellan olika lärosäten. Lärarutbildningen vid Stockholms Universitet ger olika specialiseringar såsom Waldorf-, Montessori- och Reggio

36 Rapport från Lärarnas Riksförbund, 2007

37 Höskoleverkets rapportserie 2005:17R

Emilia-pedagogik. Den läs- och skrivpedagogik som studeras i föreliggande avhandling, Wittingmetoden, saknas dock som alternativt arbetssätt. Kanske behövs det mer både av praxisnära forskning angående alternativa arbetssätt och av forskning om speciell pedagogik.

Speciell lärarkompetens

Redan i Lgr 69 betonades sambandet mellan generell och speciell undervisning. Specialundervisning skulle ges inom klassens ram och i samverkan med klassläraren. Specialläraren skulle arbeta förebyggande. "Läsklasser" blev nu "undervisningsgrupper" och målet var att motverka att eleven fick svårigheter. Läroplaner eller andra styrdokument har varit otydliga i att beskriva eller föreskriva vilken kompetens lärare som ska arbeta med specialundervisning behöver. Helldin (1991) ställer frågan om det finns en unik specialpedagogisk yrkeskompetens. Enligt de slutsatser Helldin kommer fram till ska vetenskaplig hållning och praktisk yrkesverksamhet följas åt. Speciallärarnas och specialpedagogernas kompetens ligger i att göra övriga lärare uppmärksamma på hur den egna människo- och kunskapssynen styr val av arbetsformer och arbetssätt. Helldin lyfter fram viktiga aspekter i en specialpedagogisk lärarkompetens vilka också bör ingå i den allmänna lärarutbildningen. Det kan antas att alla verksamma lärare behöver kunskap om och förståelse för de utslagningsmekanismer som finns i samhället och ytterst i skolan. När det gäller kompetens på det skriftspråkliga området har det visat sig att de nya specialpedagogerna, precis som andra lärare, har denna kompetens i olika omfattning (a.a.).

Ett demokratiskt samhälle bygger på tankar om alla individers möjlighet att aktivt kunna delta i politiska beslut och samhällsprocesser. Elbro (1999) hävdar att kunna läsa måste ses som en demokratisk rättighet, och om individen inte klarar dagens läs- och skrivkrav är det alldeles för stor risk att man hamnar utanför den sociala gemenskapen i samhället. Det krävs träning och god inlärning för att få ett ändamålsenligt språk. Skolans viktigaste uppgift är att skapa förutsättningar för lärande, så att eleverna får ett rikt och användbart språk, både i tal och i skrift. Lpo 94 (1994) beskriver vilket uppdrag läraren har:

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever. Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer (Lpo 94, sid. 13).

I visionen om en skola för alla ingår föreställningar om hur vi värderar och tar hand om olikheter. Hur vi hanterar olikheter i skolan och samhället, och hur detta samstämmer med tidig utsortering, skolsvårigheter och senare utslagning, finns belagt i olika studier (SOU;³⁸ Helldin, 1997, 2002a).

Funkisutredningen (SOU 1998:66) synliggjorde att elever som har funktionsnedsättningar ska ingå i begreppet en skola för alla. Inskrivning till särskolan har dock ökat under senare år (SOU: 2003:35). Jag har inte funnit någon forskningsrapport i vilken läs- och skrivundervisning i särskolan har studerats, inte heller i hur hög grad bristande skriftspråkskunskaper i grundskolan påverkar överflyttning till särskolan. Det har varit lika omöjligt att hitta forskningsrapporter eller statistik angående hur läs- och skrivförmågan ser ut hos de elever som flyttas till olika former av undervisningsgrupper i grundskolan eller särskolan. Det kan finnas skäl att anta att tal- och skriftspråket har påverkat elevers placering, eftersom andelen överflyttade elever med annat modersmål har ökat (Skolverket, 2000, 2006; Rosenqvist, 2007). Vi bör fråga oss vilka elever som marginaliseras i dagens skola. Det kan antas att det, förutom elever som har ett annorlunda sätt att lära sig, också handlar om våra nya medborgare och om barn från mindre studievana miljöer (SOU 2003:35). Elever som har annat modersmål och pojkar verkar vara de som hamnar långt ner vad gäller läs- och skrivkompetens (PISA).

Handal och Lauvås (1982) tar upp etiska överväganden och menar att varje lärare bör reflektera över om deras undervisning är anpassad för de elever de möter. Vidare menar de att det som sker i klassrumsmiljön ska tolkas både i relation till det som sker i skolan lokalt och i relation till skolan som institution och som en del av samhället. Garpelin (1997) undersökte hur elever grupperade sig när de började i år 7. Det visade sig att starka och tongivande elever i samförstånd avgjorde vilka av de övriga eleverna som accepterades och fick tillträde till gruppen. Elever som av andra bedömdes ha ett avvikande sätt stöttes ut ur gemenskapen. En av slutsatserna var att när nya grupperingar skapas överger eleverna sina tidigare kamrater från mellanstadiet. På högstadiet var det andra faktorer som påverkade på vilket sätt man passade in och vilka som passade in. Resultatet i Garpelins studie visar hur det som sker i skolan också får betydelse i samhället vilket stämmer väl överens med det som Handal och Lauvås belyser.

Granström (2003) hävdar att lektioner och undervisning som inbjuder till samtal numera har ersatts av eget arbete. Detta leder till att eleverna i mindre omfattning får möjlighet att träna sig i att lyssna och reflektera över olika frågeställningar. Lindkvist (2003) har studerat vad som avses med indivi-

38 SOU 1974:36; SOU 1997:108; SOU 1999:21

dualisering och hur det visar sig i några klassrumsmiljöer. Lindkvist resultat visar att vad styrdokument och lärare avser med individualisering kan vara svårfångat och vilken ”sorts individ” som avses. Lärarnas arbete och tänkande präglas av stark strävan att varje elev ska utvecklas maximalt, och deras individualiseringssträvan är tydlig. Samtidigt sker lärande i klassen både i form av individuellt arbete och genom samspelssituationer. Lindkvist sätter individualiseringssträvan i ett historiskt och samhällsligt perspektiv och ställer frågan: är det bra eller dåligt för individ och samhälle att satsa på individualisering?

Österlind (1998) belyser hur skolans och lärarnas nya arbetssätt innebär att eleverna i högre utsträckning ska kunna bestämma över eget arbete och sin arbetstakt. Hur denna frihet hanteras kan dock relateras till elevernas sociala bakgrund. Elever som kommer från studievana hem klarar detta arbetssätt bra, medan de som kommer från studieovana miljöer behöver mer lärarstöd. Flera av nämnda studier visar på vikten av att reflektera över de förändringar som sker i samhället, av olika politiska beslut och det sätt på vilket de påverkar det som sedan sker i skolans vardag. Värdet av att utvärdera undervisning och arbetssätt påtalas av Karlsson (1999) och visar betydelsen av att resultatet används som underlag för att åstadkomma förbättringar.

Specialpedagogisk forskning och praktik av betydelse för min studie

Hur specialpedagogik ska definieras, och hur ämnesområdet kan relateras till pedagogisk verksamhet och till forskning är som mycket annat i forskarsamhället tolkningsbart. Björck-Åkesson³⁹ menar att specialpedagogik kan definieras som:

Vetenskapen om faktorer och processer som påverkar utveckling och lärande med fokus på samspelet mellan individens speciella förutsättningar och miljöfaktorer på olika ekologiska nivåer. (Denna definition är även Mälardalens Högskolas officiella definition av specialpedagogik)

På Stockholms Universitets hemsida, Institutionen för Specialpedagogik, ges en bild av specialpedagogik utifrån ett holistiskt perspektiv. Specialpedagogik i ett internationellt perspektiv definieras vanligtvis som åtgärder för personer som har olika funktionsnedsättningar. I Sverige anläggs ett

³⁹ En intervju, utlagd på Specialpedagogiska Institutets hemsida (2007), där olika forskare intervjuas angående hur de ser på specialpedagogik. Björck-Åkesson ansvarar för forskningsprogrammet CHILD och mer kan läsas på www.mdh.se/isb/child/

bredare perspektiv i vilket svårigheter eller möjligheter uppstår i samspelet mellan individ och omgivning:

- psykologiska kunskaper, t.ex. kognition och emotion, lärande och självkänsla.
- biologiska kunskaper, t.ex. mognadsförlopp, neurofysiologi, funktionsnedsättningar.
- sociologiska och socialpsykologiska kunskapsområden, t.ex. faktorer i omgivningen på samhälls-, institutions- och gruppnivå. Här är frågor om maktstrukturer och rättvisefrågor liksom syn på normalitet och avvikelse betydelsefulla forskningsfält. Dessa anknyter också till utbildningsfilosofi och praktisk filosofi.
- utbildningsfilosofiska och praktiskt filosofiska kunskapsområden. Här står begrepp som demokrati, rättvisa och etik i centrum. Samhällets utformning, människosyn och kunskapssyn granskas såväl historiskt som i ett nutids- och framtidsperspektiv. Dessa kritiskt utbildningssociologiska perspektiv har en viktig plats inom specialpedagogiken.
- fysiska och tekniska kunskaper är också en del av kunskapsfältet. Här kan det exempelvis handla om lokalers utformning och belägenhet likväl som hjälpmedel för individens utveckling.

Det förebyggande perspektivet betonas inom det specialpedagogiska området och fokus ligger inte enbart på åtgärder efter att svårigheter uppstått. Inom området framhålls att kunskap om riskfaktorer både hos individer och i omgivningen kan leda till inkluderande i stället för exkluderande processer.⁴⁰ Tvärvetenskaplighet är viktigt för att belysa alla dessa faktorer.

Specialpedagogiskt Forum är ett exempel på hur olika professioner och vetenskapliga paradigmer samverkar. Forumet är ett flervetenskapligt samarbete mellan olika institutioner.⁴¹ Forumet syftar till att utveckla samarbete mellan forskare och praktiker inom förskola, skola, socialtjänst, habilitering och angränsande verksamheter. Vidare vill man inom forumet bygga en gemensam teoretisk grund med ett yrkesspråk som kan utveckla förutsättningar att nå en skola för alla (ett samhälle för alla, min anm.). Utifrån det flervetenskapliga perspektivet som Specialpedagogiskt Forum har blir det tydligt att barns och ungdomars lärande och välmående inte enbart kan ses som en isolerad uppgift för skolan. Specialpedagogik som verksamhet och som forskningsområde kan i detta hänseende ses som ett ämnesområde vilket berör många frågor i samhället.

40 www.su.se

41 Specialpedagogiska Institutionen vid Stockholms Universitet, Karolinska Institutet, Mälardalens Högskola, Specialpedagogiska Institutet och Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping.

Specialpedagogisk forskning kan sägas ha flera olika perspektiv som på olika sätt påverkar mitt arbete med avhandlingen. En del forskning handlar om övergripande samhällsliga frågor, exempelvis värderingsfrågor såsom en skola för alla i ett inkluderande samhällsperspektiv vilket har berörts av många forskare (Haug, 1998; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Persson, 1998; Helldin, 2002b; Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004; Egelund, Haug & Persson, 2006; Nilholm, 2003, 2006b; Matson, 2007). Vilken kunskap lärare behöver för att förändra attityder till att arbeta i det ”inkluderade” klassrummet har bl.a. Anderson och Gumus (2006) undersökt. Deras studier visar att attitydförändringar kräver en hel del arbete och detta arbete behövs för att förändringar ska realiseras. Specialpedagogisk forskning kan också handla om frågor som berör olika diagnoser och delaktighet eller utanförskap (Carlsson, Hjelmqvist & Lundberg, 2000; Jacobsson, 2002). Det är också tämligen vanligt med olika interventionsstudier bl.a. om vilken roll specialpedagogik kan ha i ett professionstänkande (Björck-Åkesson, Granlund & Simeonsson, 2003; Åman, 2002) eller vilka pedagogiska modeller som ger bäst effekt för olika utvecklingsområden.⁴²

Annan forskning belyser hur elever upplever sin situation i särskild undervisningsgrupp eller i särskola (Janson, 1996; Lang, 2004; Mohlin, 2004; Szönyi, 2005). Åström (2004) har utifrån en Grounded Theory-ansats studerat vad som händer i kraftfältet runt personer som har funktionsnedsättningar. Teorin om ’Moralpositioneringar och Social positionering’ förklarar och skapar förståelse för hur interaktionen mellan barnet som har funktionsnedsättning och omvärlden visar sig. Forskning inom det Specialpedagogiska fältet spänner över vida områden och kan ibland bli motsägelsefull (Persson, 1998). Tvärvetenskapliga studier mellan det medicinska och det specialpedagogiska fältet pågår, bl.a. forskning om hur minnet kan förbättras för individer med specifik diagnos, och på vilket sätt träning av minnesfunktionen påverkar läs- och skrivutvecklingen (Dahlin, Myrberg & Klingberg, 2006). Ett annat exempel på tvärvetenskaplig forskning är ett skolprojekt i Sävsjö kommun, där elevernas välmående och språkliga utveckling kartlades. Kartläggningen syftade till att öka lärarnas kunskaper om att bemöta elevernas olika förutsättningar. Intensivsatsning gjordes på läs- och

42 se bl. a. CHILD- projektet, som är ett tvärvetenskapligt forskningsprogram och berör processer och effekter av interventioner i hem, förskola och skola för barn som är i behov av extra stöd. CHILD är ett samverkansprojekt mellan pedagogik, specialpedagogik, hälsopsykologi och folkhälsovetenskap. Bl. a berör forskningen området läs- och skrivsvårigheter och hur elever som har dessa svårigheter är delaktiga i de processer som pågår i klassrummet och ska leda till att eleverna når målen i ämnet svenska.

(www.child.se)

skrivområdet och matematikundervisning påbörjades först, när barnen kunde läsa. Uppföljning efter 5 år visade att eleverna läste bättre, och den psykiska hälsan var mycket god. Medvetna pedagogiska insatser och ökad lärarkompetens visade sig ha stor betydelse för elevernas lärande och välmående (Rydellius, 2005).

Det finns forskningstidskrifter för de flesta områden t.ex. *Journal of Research in Reading*, *International Journal of Inclusive Education*, *European Journal of Special Needs Education*, *Autism-International Journal of Research and Practice* och *Annals of Dyslexia*.

Aktuell forskning belyses i Vetenskapsrådets rapportserie (5:2007) *Reflektioner kring Specialpedagogik*, i vilken sex professorer reflekterar över vad specialpedagogik är för typ av kunskapsområde, dess relation till andra kunskapsområden samt hur svensk forskning förhåller sig till internationell och vilken forskning som bedöms vara angelägen. I rapporten visas på olika tolkningar av begrepp såsom "specialpedagogisk forskning" eller "forskning om specialpedagogik". Vidare diskuteras hur svensk forskning förhåller sig till internationell. Nilholm menar att svensk publicering i internationella sammanhang främst berör empirisk originalforskning med kvantitativa metoder, exempelvis svensk läsforskning. För att reda ut vilken forskning som är mest angelägen, behövs en utförlig analys av olika delområden, t.ex. inom läsforskningen (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007, s. 7-16, 100-112).

Fischbein visar på ämnets historiska utveckling och dess vetenskapsteoretiska utgångspunkter. En av dessa utgångspunkter är samspelet mellan individ och miljö och olika riskfaktorer. Fischbein menar att det behövs longitudinella undersökningar eftersom det handlar om individens utvecklings- och lärandeprocess. En psykologisk/biologisk teoriram anser Fischbein vara betydelsefullt inom det specialpedagogiska fältet. De beslut som fattas och de handlingar som görs måste utgå både från det individuella och från det kontextuella. Det kritiska samhällsperspektivet lyfts också i vilket frågor om rättvisa och demokrati studeras utifrån makt och kontroll. Specialpedagogiken med dess tvärvetenskapliga fält kan inte "ägas" av en enda forskningsinriktning, utan det krävs samverkan mellan olika discipliner såväl som mellan olika professioner och inte minst med individerna som berörs av specialpedagogiska insatser. Fischbein avslutar sin artikel med att fokusera på pedagogikämnets tendens att dikotomisera specialpedagogiken såsom präglad antingen ett kategoriskt eller ett relationellt perspektiv och menar att det behövs flera olika perspektiv beroende på vad som ska studeras. Studier om förebyggande åtgärder, om möjligheter i stället för svårig-

heter och om samspelets betydelse bör få en större plats i specialpedagogisk forskning (s. 17-31).

Rosenqvist belyser det dilemma och det spänningsfält som specialpedagogisk forskning befinner sig i. Även om specialpedagogisk forskning förändrats under senare år och nu har mer av ett relationellt perspektiv, är det fortfarande ganska vanligt med ett kategoriskt perspektiv i vilket eleven ses som bärare av de problem som ska lösas med hjälp av specialpedagogiska insatser (s. 36-48).

Persson lyfter upp specialpedagogik som kunskapsområde och menar att specialpedagogikens kunskapsområde skulle kunna tolkas som åtgärder där alldeles specifika kunskaper behövs för att underlätta lärandet. Åtgärder kan vara individuella interventioner såväl som förändringar både i lärandemiljön och i lärarens undervisning och förhållningssätt. Persson menar att det specialpedagogiska kunskapsområdet befinner sig i en identitetskris utifrån att forskningsfältet är svårt att överblicka, yrkesfunktionen saknar fotfäste och specialpedagogiken på nationell nivå hanteras av olika myndigheter vars samverkan brister. Hoppfullt är dock enligt Persson att det finns flera vägar att gå. Den ena kan vara att specialpedagogiken enbart fokuserar på frågor som rör funktionsnedsättningar och lämnar frågor som rör samhällsnivån. I så fall utmanas den generella pedagogiken att hantera frågor som rör alla individer. Specialpedagogiken legitimerar sig inom de områden, där individer som har olika utbildningsrelaterade svårigheter finns. Det är således viktigt för specialpedagogiken att genom empiriskt baserad forskning öka kunskap om yrkesrollen såväl som om konsekvenser i den praktiska verksamheten (s. 52-64).

Ahlberg pekar på att en mängd forskningsfrågor studeras utifrån olika teorier, ansatser och metoder. Mångfalden är bra, den breddar fältet, men samtidigt bidrar den även till otydlighet och en diffus teoriutveckling. Ahlberg lyfter upp ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv som en teoretisk ansats. Resultat av genomförda studier visar ett kunskapsobjekt i vilket delaktighet, kommunikation och lärande framträder och där elevers känsla av delaktighet och gemenskap är beroende av de pedagogiska och didaktiska insatser som görs för att stödja individens lärande. Det är enligt Ahlberg nödvändigt att genomföra empiriska studier i skolans vardag med fokus på villkor och förutsättningar för en inkluderande skola (s. 66-84).

Björck-Åkesson menar att specialpedagogik som kunskapsområde har berörts nationellt såväl som internationellt, men den specialpedagogiska praktiken har inte berörts i samma utsträckning. I artikeln lyfts tidig intervention upp som ett kunskapsområde. Vidare påtalas att en systemteoretisk ansats ger möjlighet att studera den komplexitet som specialpedagogiken

har att hantera. Förutsättningar för att alla barn ska få det de behöver för utveckling och lärande är att det skapas variation i miljön såväl som i bemötande och pedagogik (s. 85-96).

Utifrån ovan nämnda rapport blir det tydligt att områden inom specialpedagogik kan studeras på olika sätt och en modell som har fått stort inflytande är den bioekologiska, i vilken individen har fått en framträdande roll (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Modellen studerar både individ och miljö samt vilka nivåer av proximala processer som ger bäst utfall. En del barn behöver annat än det den generella pedagogiken kan erbjuda och i den bioekologiska modellen är det tydligt att tidiga åtgärder ger bättre utfall vilket har stor betydelse för individens framtid (a.a.). WHO har antagit ett nytt klassificeringsbegrepp, ICF⁴³ där tonvikt läggs på den omgivande miljön (Simeonsson, Leonardi, Lollar, Bjorck-Akesson & Hollenweger, 2002). Det behövs specialpedagogisk forskning som utifrån olika perspektiv och på olika plan banar väg för gemenskap och förståelse mellan elever i en skola för alla. Forskningen har haft individen och pedagogiska åtgärder i fokus men mer sällan tagit sig an negativa betydelser av vad denna individualism innebär. Alla elever är beroende av och har rätt att ingå i en gemenskap och detta ska vara grunden i skolans arbetssätt. En forskningsfråga som kan ställas är om alla elever i alla inlärningssituationer omfattas av utbildningssystemets gemensamma värdegrund. Vidare kan den specialpedagogiska verksamheten undersökas, hur speciallärare/pedagoger resonerar kring sina beslut, och hur inkluderande eller segregerande deras åtgärder kan bli utifrån synen att gemensamma och kommunikativa möten är viktiga (Helldin, 2002b).

I samband med specialpedagogik talas det ofta om begrepp som inkludering, integrering och exkludering. Jag går inte närmare in på dessa områden då det finns en hel del om dessa begrepp i de referenser jag hänvisar till. Här vill jag bara kort nämna den forskningsöversikt som Nilholm (2006a) gjort på uppdrag av Myndigheten för Skolutveckling, *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" - vad betyder det och vad vet vi*. Nilholm belyser inkluderingsbegreppet som idé och praktik främst inom skolans område vilket ses i texten "elever i behov av". Det intressanta i Nilholms översikt är att fler och fler förstår att skolan är en kortare period av våra liv och den längsta tiden ska vi leva som medborgare i ett samhälle. I översikten hänvisas till ett citat av Daniels och Garner (1999), översatt av Nilholm:

Demokratins utveckling innefattar per definition ökande nivåer av deltagande i det sociala och politiska livet. Att förespråka någon form av demokratiskt ideal bety-

43 ICF, International Classification of Functioning, Disability and Health, www.who.org

der då att man har som mål att inkludera alla människor i utvecklingen av det civila samhället. Medan mycket har skrivits om inkludering i relation till utbildning, speciellt i USA och Västeuropa, så kan begreppet konstrueras till att omfatta ett bredare fokus än enbart funktionshinder och svårigheter i utbildning (Nilholm, 2006, s. 1)

Med detta citat vill Nilholm belysa att begreppet inkludering kan omfatta andra grupper än ”barn i behov av särskilt stöd” t.ex. etniska minoriteter. Andra arenor än utbildning kan belysas utifrån ett inkluderande perspektiv, t.ex. boende och yrkesliv. Nilholm ställer frågan om specialpedagogisk forskning kan lämna bidrag och utveckla frågor som belyser vilket samhälle skolan är med och skapar, i termer av möjligheter till lärande för alla, i en gemenskap som ska vara den grund en skola och ytterst ett samhälle för alla vilar på (a.a.). Skälet till att ovanstående citat lyfts fram är tidigare antaganden om vad det kan innebära för individen att sakna den skriftspråkliga kompetens som dagen samhälle kräver. Det kan innebära stor risk för individen att hamna i olika av samhället marginaliserade grupper.

Nilholm (2006b) sätter det specialpedagogiska forskarsamhället under lupp och lyfter upp ett kritiskt perspektiv såväl som ett dilemmaperspektiv. En skola för alla, inkludering, kan endast möjliggöras om det ges möjlighet till en beslutsgörande process i vilken de elever frågan berör, deras erfarenhet och deras röster, tas tillvara. Hur lärarutbildningen organiseras är en del av denna process. Ska framtida lärare kunna undervisa alla elever, eller ska de bara undervisa vissa elever, och övriga ska specialpedagogiken ta hand om? Frågan om en skola för alla är således en fråga utifrån ett deltagarperspektiv i en demokrati, och denna fråga kan inte enbart hanteras inom det specialpedagogiska fältet (a.a., s. 441- 443). Vilka undervisningsmetoder som bäst passar att använda inom specialpedagogisk verksamhet kan vara en svår nöt att knäcka, eftersom specialpedagogik anses vara ett komplext område som spänner över vida fält. Det handlar inte enbart om elever som har kognitiva svårigheter utan även om dem som har speciell begåvning (Odom, Brantlinger, Gersten, Horner, Thompson & Harris, 2005).

Det kritiska perspektiv Nilholm företräder kan också ifrågasättas, då risk finns att det unika hos varje individ inte ses och tas tillvara utan bara kollektiva lösningar. För den enskilda eleven har det stor betydelse, om eventuella svårigheter upptäcks tidigt, så att interventioner sätts in. Tidigt insatt adekvat stöd utifrån enskild individs behov kan vara det som avgör om eleven når kunskapsmålen. Varje individ har olika förutsättningar, och det gäller för specialpedagogen och för klassläraren att stödja elevens läs- och skrivförmåga. Det kan således vara lika förödande för en elev att inte bli sedd utifrån den problematik som kan finnas, som att i senare årskurser ex-

kluderas på grund av bristande läs- och skrivkunskaper. Om skillnad mellan individ och grupp förblir outtalad, finns risk för att alla i en grupp kan komma att betraktas som framtida elever i riskzon, eftersom man i det kritiska perspektivet tappar bort individernas specifika svårigheter och möjligheter. Det kritiska perspektivet är viktigt att använda, när frågor om demokrati och rättvisa granskas i relation till ”svagare” grupper i samhället och i sammanhang, där resultaten används för att tydliggöra vilka förändringsprocesser som behöver initieras. Det kritiska perspektivet behövs för att studera strukturella fenomen, men om andra frågor såsom delaktighet och individers upplevelser av skolgång och lärande ska undersökas, behövs andra perspektiv. När läs- och skrivundervisning, skolans och specialpedagogisk verksamhet studeras, kan det kritiska perspektivet användas under förutsättning att individers olika förutsättningar och egna önskemål beaktas (Fischbein & Björklid, 1992; Helldin, 1997; Gustavsson, 1998; Sivertun, 2006).

Läsforskning och undervisningspraktik

Forskning som berör läs- och skrivområdet bedrivs inte enbart på det specialpedagogiska fältet utan beroende på vilka frågor som studeras kan detta ske på andra fält. Nilholm (2007) påtalar att svensk läs- och skrivforskning är den forskning som främst publiceras på den internationella arenan. Läspedagogisk forskning får ofta stort genomslag och är mindre kulturbunden. Läs- och skrivundervisning pågår över hela världen, i olika sammanhang och många språk måste jämföras med varandra. Olika modersmål får olika läspedagogiska konsekvenser och det kan vara värdefullt även ur ett internationellt perspektiv att ta del av aktuell nationell forskning. Publiceringsspråk är oftast engelska vilket gör att engelska läsmetoder får stort genomslag. I detta sammanhang kan det vara motiverat att studera en läsmetod som specifikt är utvecklad för svenskt modersmål, Wittingmetoden. Vilken övrig nordisk forskning finns om läs- och skrivmetoder?

Bornholmsprojektet är ett forskningsprojekt som berör barn i förskolan. Lundberg, Frost och Petersen (1988) använde ett särskilt träningsprogram dagligen under åtta månader för att undersöka vilka faktorer som hade betydelse för läsutvecklingen. Resultatet visade att de som erhållit träning i fonologisk medvetenhet⁴⁴ uppvisade klart bättre prestation framförallt i att identifiera och manipulera fonem i ord. Effekten kvarstod efter de tre första åren i skolan. De barn som hade mest nytta av träningen var de som hade

44 Träning i fonologisk medvetenhet, se bl. a Bornholmsmaterialet.

bedömts vara i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Bornholmsprojektet är en av få studier som har fått stort genomslag i Sverige främst i förskolor men även i de första skolåren. Detta kanske tack vare att forskarna också skapade ett material med tydlig arbetsgång och metodiska anvisningar. Syftet med materialet är att lärarna ska stimulera barns språkliga medvetenhet på ett lekfullt sätt innan formell läs- och skrivundervisning startar (Häggström & Lundberg, 1994; Lundberg & Herrlin, 2003).

Ett tämligen vanligt perspektiv nationellt såväl som internationellt är forskning angående hur elever som har läs- och skrivsvårigheter tacklar dessa och hur olika svårigheter visar sig (Gustafson, 2000; Cain & Oakhill, 2004; Wolf, 2005). Det finns också omfattande forskning om läs- och skrivsvårigheter, både om vad allmänna läs- och skrivsvårigheter innebär och vad specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi,⁴⁵ kan handla om. Studier har även gjorts om hur svårigheterna visar sig på den individuella nivån över tid, hur svårigheter ser ut i olika familjer, samt hur arv och miljö påverkar läs- och skrivsvårigheter (Lundberg, Olofsson & Wall, 1980; Lundberg, 1984; Svensson, Jacobsson & Yan, 1995; Elbro 1999; Frith, 1999; Snowling, 2000; Grigorenko, 2001; Svensson, 2003; Lyytinen, Erskine, Tolvanen, Torppa, Poikkeus & Lyytinen, 2006). Många studier har också ett individuellt perspektiv i vilka både elevernas prestationer och den omgivande miljöns påverkan på lärandet mäts (Nyström, 2002; Fröjd, 2005). Andra studier visar, hur elever som har läs- och skrivsvårigheter beskriver sin skolgång, och hur de har upplevt att skolan hanterat det stöd de har rätt att få, samt hur de hanterar sina svårigheter (Nielsen, 2005; Heimdal & Roll Pettersson, 2007; Trondheims kommun, 2007).

Aktuell läsforskning belyser vad en bra läs- och skrivundervisning ska innehålla. De flesta studierna har ett holistiskt perspektiv som står för att läraren måste arbeta med avkodning och läsförståelse, både med analys och syntes. Annan forskning berör läsprocessen och metakognition (Lundberg, 1984; Hoover & Gough, 1990; Ehri, 1999; Stuart, Masterson & Dixon, 1999). Metakognitiva strategier såväl som tydlighet i vad som ska läras är också centralt (Wolff, 2005). Visar skolans styrdokument och offentliga utredningar att de utgår från vad forskarna har kommit fram till? Regeringen tillsatte en läs- och skrivkommitté⁴⁶ i augusti 1996, vars direktiv var att

45 För utförligare förklaring angående begreppet dyslexi hänvisas till Myrberg (2007).

46 Dir. 1996:60. Läs- och skrivkommittén tillsattes av statsrådet Ylva Johansson och bestod av representanter från olika lärosäten samt experter på läsforskningsfältet bl. a. Ingvar Lundberg, Mats Myrberg. Viktiga utgångspunkter var hur elever som har läs- och skrivsvårigheter kan stödjas. Hjalme (1999, s. 267-268) ger en tydlig bild av hur detta arbete förlöpte och hur kommitténs betänkande togs emot av olika remissinstanser.

verka för att skolan ges möjligheter att arbeta så att alla barn lär sig läsa och skriva. I direktivet står det:

Grunden för skolans arbete är den praktiska och teoretiska kunskapen om barns och ungdomars språkutveckling. Den säger oss att all språkutvecklings drivkraft har med innehåll och kommunikation att göra. Språket utvecklas i meningsfulla sammanhang, när elever talar, läser och skriver om saker som är viktiga för dem, som de vill få grepp om och delge andra. Det gäller alla elever, inte minst elever med läs- och skrivsvårigheter. Detta betyder att man måste se frågan om läs- och skrivsvårigheter i ett helhetsperspektiv som innefattar skolans hela undervisning (s. 3).

Citatet kan sägas ha ett interaktionistiskt och metakognitivt perspektiv, i vilket läsning och skrivning betraktas som kommunikation och språkliga aktiviteter, där undervisningen måste ta sin utgångspunkt i barnens förståelse av språket. Läs- och skrivkommittén betonar i sitt slutbetänkande vikten av att läraren undervisar om både innehåll och form (SOU, 1997:108). Barnen lär sig både att läsa och skriva genom den undervisningsmetod som läraren väljer och samtidigt lär de sig något om vad läsning och skrivning är. Dahlgren och Olsson (1995) har ett metakognitivt perspektiv i sin forskning där de för samtal med barn om läsning och skrivning. Deras resultat visade hur viktigt det är att barnet har en förståelse för läsningens funktion och form. Denna förståelse är det som kan vara avgörande för barnets framgång som läsare. De framhöll vidare att det är viktigt att se läsning och skrivning som en del av barnets aktuella livssituation och menar att när barnet har förstått motiv för läsning och skrivning då blir de nyfikna på hur man gör när man läser och skriver.

Lundberg (1984) berör också metakognition som en färdighet vilken har betydelse för läsinläringen. I rapporten hänvisar Lundberg till Wong (1982) som säger att metakognition handlar om att veta när man förstår respektive inte förstår. När vi har metakognitiva färdigheter vet vi vad vi kan och vad vi ska lära och när det gäller läsning kan vi anpassa våra strategier exempelvis på så sätt att vi använder den lästid vi behöver beroende på den text som ska läsas. Bruner (1971) har utvecklat teorier om metakognitiv förmåga och metalingvistisk medvetenhet. Dessa begrepp kan tolkas som det medvetna reflekterandet över det egna tänkandet. Den interaktion som sker mellan individens kunskapsnivå, uppgiftens innehåll och val av strategier är en viktig del i ett lyckat lärande. En sådan medvetenhet anses ha stor betydelse vid läs- och skrivinläringen. Bruner menar att den metakognitiva förmågan går att påverka. När barnet reflekterar över sitt tänkande brukar det definieras som en metakognitiv funktion (se även Taube, 1988).

I forskningsöversikten Att möta och förebygga läs- och skrivsvårigheter, betonas att läs- och skrivsvårigheter varken mognar bort eller snabbt kan åtgärdas (Myrberg, 2001). Vidare sägs att läs- och skrivförmåga är mer än läs- och skrivkunnighet. För att kunna fungera i ett samhälle behöver medborgaren kunna använda tryckt eller handskriven text. Detta är förutsättningen för att kunna klara de krav som ställs i tänkbara vardagssituationer. De som kan läsa och skriva kan bättre tillgodose sina behov och personliga mål. De har även möjlighet att utvecklas utifrån sina personliga förutsättningar. I läroplanen betonas individens möjlighet att få utvecklas utifrån egna behov och förutsättningar vilket även översikten gör (a.a., s. 4) I rapporten hänvisas till den kommitté som tillsattes i USA sommaren 1996 för att sammanställa läsforskningsresultat och ge pedagogiska rekommendationer. Slutrapporten Preventing Reading Difficulties in Young Children lades fram våren 1998 och enighet fanns om en grundläggande syn på läsutveckling:

Att läsutveckling inte är en naturlig process till skillnad från talspråksutveckling och att läsutveckling kräver en insikt i språkets beståndsdelar och dess relationer. Metalingvistiska kunskaper är det begrepp som lyfts upp och som varje individ behöver för att lyckas med sin läs och skrivutveckling (Snow, Burns & Griffin, 1998, s. 49).

Läs- och skrivpedagogisk kompetens

I kommitténs rapport (se ovan) påtalades värdet av lärarens kunskap och det diskuterades vilka krav man bör ställa på lärarutbildningen. De lärare som ska undervisa nybörjare i läs- och skrivinlärning bör ha kunskap om skillnader mellan skrivet och talat språk samt om relationer mellan fonologisk struktur i talet och alfabetisk skrift. Dessa kunskaper leder till att barnen kan få hjälp med att utforska skriftspråkets användning. Läraren måste lära sig hur barn i riskzon kan upptäckas och hjälpas i tid innan de utvecklar läs- och skrivsvårigheter. Läraren ska behärska preventionsprogram som är väl integrerade i klassrumsundervisningen genom att ta del av studier av riskfaktorer bakom läs- och skrivsvårigheter, diagnostik och system för att mäta och värdera barns läs- och skrivutveckling, samt kommunikation av resultat till föräldrar och kollegor. Han/hon ska även ha kännedom om studier av åtgärder för att uppmuntra och utveckla läs- och skrivutvecklingsstrategier hos barnen själva.

I rapporten hävdas också att lärarutbildningsprogrammen måste ge de blivande lärarna förmågan att hålla sig á jour med utvecklingen och med vad som sker på forskningsfältet. Detta främst för att kunna värdera olika pedagogiska budskap som kommer, varav en del är motsägelsefulla. Den

kunskap lärarstudenten utvecklar ska användas till att kritiskt kunna granska olika läsprogram och omsätta ny kunskap i praktisk pedagogik (a.a., s. 55-56). Myrberg hänvisar i rapporten till en undersökning gjord av Skolverket som handlar om ett antal erkänt skickliga lärare (Lansfjord, 1999). Deras undervisning sker oftast i helklass eller i små elevgrupper, där barnen samverkar utan vuxen. Dessa grupper är inte nivågrupperade och sammansättningen växlar. De elever som behöver får extra enskilt stöd i sin läs- och skrivutveckling. Lärarna ger direkt undervisning i förståelseinriktade lässtrategier. De uppmuntrar elevernas metalingvistiska tänkande samt integrerar läs- och skrivträningen i andra ämnen. Dock har dessa lärare merparten av undervisningstiden särskilt avsatt för läs- och skrivträning. Läraren uppmuntrar eleverna att skriva enskilda meningar och ord, att skriva och att utgå från samma tema som det lästa. Eleverna tränas också i att se sitt eget skrivande, att gå igenom och korrigera sina texter. Att uppmuntra och stimulera elevens nyfikenhet är en viktig faktor samt att stödja eleven i att anstränga sig att klara svårare uppgifter. Målet är att alla ska nå kravnivån. Den erkänt skickliga läraren har enligt denna översikt en bred pedagogisk uppsättning av aktiviteter (a.a.). Myrberg (2006) påvisade att lärarkompetens har stark effekt på elevers läsförmåga. Resultaten i Myrbergs studie visade entydigt att lärare genom adekvat utbildning kan kompensera för elevers olika hemförhållanden.

I Konsensurapporten (Myrberg, 2003) fastslås att en hög lärarkompetens är det som har störst betydelse för en pedagogik som ska leda till att eleverna utvecklar sin läs- och skrivförmåga samt förhindrar att läs- och skrivproblem uppstår. Det är särskilt viktigt för de elever som har mindre stöd i sin hemmiljö och behöver kompensera för detta. I rapporten beskrivs att den kompetenta läraren har ingående kunskaper om barns språkliga utveckling och om läs- och skrivprocessen, att de använder sig av ett systematiskt och strukturerat arbetssätt och utgår från individens förmåga och strategier (a.a., s. 7). Det som fastslås i nämnda rapporter kan sättas i relation till ett kritiskt perspektiv på specialpedagogik (Nilholm, 2006). Med ett kritiskt perspektiv som inte också tar hänsyn till individuella behov kan det antas att säkerställa skriftspråklighet enbart berör elever som inte befinner sig i risk för att utveckla läs- och skrivsvårigheter.

Elbro och Scarborough (2004) menar också att läsundervisningen blir bättre ju mer kunskap läraren har om barns läs- och skrivutveckling. Det är först med en adekvat kunskap i botten som läraren kan bedöma varje individs skriftspråkliga utveckling och utifrån elevens behov av stöd även anpassa material och uppgifter samt ge tid för lärande. Det är också viktigt att läraren arbetar utifrån ett förebyggande perspektiv (a.a.). Lundberg och

Herrlin (2003) påtalar vikten av att lärare förstår att barn har kommit olika långt i sin läsutveckling när de börjar i skolan. Det är särskilt viktigt att lärare har kompetens att följa varje individs läsutveckling så att riktat stöd kan ges tidigt. Förskolan och grundskolans tidiga år är starten i det formella livslånga lärandet, och att kunna hantera skriftspråket ger varje individ möjlighet att göra olika val i livet (a.a.). Eriksson-Gustafsson (2002) belyser i sin avhandling vilken läskompetens som krävs för arbete inom dagens industri. De personer som ingår i studien har av olika skäl svårigheter att hantera skriftspråket och får kämpa med de dagliga skriftspråkliga uppgifterna för att klara av arbetet. Risken att ställas utanför arbetsmarknaden kan antas öka ju större svårigheter individer har.

Enligt Säljö (2000) ska skolan kunna hantera en mångfald så att varje elev kan lära och utvecklas optimalt. Det ställer stora krav på skolan som organisation och på de enskilda lärarna. I läs- och skrivundervisning står språket i centrum men inte enbart det talade utan även det skrivna. Eftersom det skrivna är en artefakt, något av människan uppfunnet så kan detta vara mer eller mindre svårt att inhämta. En del elever klarar det utan undervisning medan det för andra kan vara nog så krävande. De elever som klarar sig bra behöver också utmaningar för sitt fortsatta lärande. En förutsättning för en positiv skriftspråklig utveckling är ett gott klassrumsklimat (Björk-Liberg, 1996; Taube, 2000).

Interventionsstudier hur lärare och elever kan arbeta med kompensatoriska hjälpmedel visar positiva resultat (Naeslund, 2001; Torgesen, Alexander, Wagner, Rashotte, Voeller & Conway, 2001; Föhrer & Magnusson, 2003; Andreassen, Knivsberg & Niemi, 2006). I dessa framhålls inte enskilda metoder som vare sig bättre eller sämre utan de belyser vad alla lärare bör förstå oavsett vilken metod de väljer. Empiriska studier om lärares skicklighet i att undervisa och förebygga läs- och skrivsvårigheter har varit svårare att hitta. Däremot finns det en del studier om vad lärare bör kunna angående läsprocessen, vilka faktorer som leder till en god läs- och skrivutveckling och vilka missuppfattningar som kan finnas, eftersom kopplingen mellan forskning och praktisk verksamhet inte alltid är tydlig (Juel, 1996; Perfetti, 1999; Day, 2000; Hurry, 2004; Biancarosa, 2005; Blachowicz & Obrochta, 2005).

Den undervisning som ger bäst effekt i elevundervisning blir det som politiker är beredda att satsa på. Austin och Morrison (1963) visade att fortbildning av lärare inte haft hög prioritet i läsforskarsamhället men att intresset har ökat. Det har funnits en tydlig diskrepans i vad lärare önskat och vad som erbjudits. Lärare önskade mer tid och hjälp med läs- och skrivutredningar av elever, som läste sämre än genomsnittet, och med att identifie-

ra mål. Under 1980-talet ökade intresset för att få kunskap om tillägnandet av läsförståelse. Den fortbildning som visat sig ge bäst resultat enligt artikeln är när resurser läggs på att förändra lärares tänkande och praktik. Lärare förändrar sin undervisning när de reflekterar och förstår varför det är bättre att göra på annat sätt. Lärarutbildare måste också lära sig att se de olika studenter som ska bli lärare, möta variation bland studenter och förstå värdet av att utbilda lärare till ett mångkulturellt samhälle. Det finns inga enkla svar på hur blivande och färdiga lärare bäst ska utbildas och fortbildas. Det som är tydligt är att de lärare som redan är skickliga läslärare också är de som är kreativa, mottagliga för ny kunskap och ser olika elevers behov (a.a.). Darling-Hammond (1997) påvisar betydelsen av en god lärarutbildning och visar på vinster som blir när man investerar i denna. Hon hävdar att lärarutbildningen är en nyckel till förbättrad undervisning:

Spending on teacher education swamped other variables as the most productive investment for school (Darling-Hammond, s.9, i *Handbook of Reading Research*, 1997 s. 734).

Innehåll i en läspedagogisk metod

Olika faktorer samspelar för att uppnå en god läs- och skrivutveckling. Fonologisk medvetenhet är en betydelsefull faktor. Liberman, Shankweiler, Fischer och Carter (1974) fastslog i sin forskning att barn som hade svårigheter med skriftspråket också hade svårt att uppfatta språkljud och stavelser i det talade språket. Dessutom visade deras studier att förmågan att uppfatta fonem utvecklades först när barnen skulle lära sig läsa (a.a.). Goswami och Bryant (1990) påvisar att fonologisk medvetenhet är knuten till kvalitén i de ordrepresentationer som barn har i sina mentala lexikon. Det verkar som att kvalitén på representationer på fonologisk, talbaserad, nivå är mest kritisk för barns läsutveckling. Det finns ett stort antal studier som har visat att fonologisk förmåga spelar en avgörande roll vid barnets läsutveckling. (Bradley & Bryant, 1983; Goswami & Bryant, 1990; Snowling, Hume, Smith & Thomas, 1994; Stahl & Murray, 1994) Läsforskning kan handla om pedagogiska frågor såsom evidensbaserade studier om vilket läsprogram som anses vara bäst (bl.a. Chall 1967; Wasik & Slavin, 1993).

I de flesta studier råder stor enighet om betydelsen av samband mellan fonem-medvetenhet och läsutveckling. Metalingvistisk medvetenhet har också betydelse för att barnet ska kunna förstå sin fonologiska kunskap och använda den (Gombert, 1992). Andra studier lyfter upp flera faktorer som har betydelse för läsutvecklingen såsom fonologiskt minne (Gottardo, Stanovich & Siegel, 1997). Forskning om ordförrådets betydelse (Blachowicz

& Fisher, 2000) visar att den undervisning som ger bäst resultat är, när eleven får vara aktiv, ord görs personliga, eleven får fördjupa sig i ord samt använda olika källor för att lära sig ord.

Chall (1967) är kanske den forskare som främst har analyserat olika läsprogram och som klart hävdar att "phonics" är de program som ger bäst resultat. Chall designade storskaliga experiment för att få svar på vilka läsprogram som var de bästa. Under ett treårigt projekt identifierades olika variabler, mätningar genomfördes i olika miljöer och med olika elever. I resultatet sattes fokus på effekter och orsaker. Chall (1983a) fann att det fanns många olika instruktionsvariabler, jämförande och kontrasterande material och procedur i vart och ett av programmen. En slutsats var att det har stor betydelse om den som hanterar olika läsprogram kan utforma balanserade program. Chall påtalar också att det fanns stora skillnader i klassrummens atmosfär och att programmets succé hade mer att göra med skolan än med programmets utformning och innehåll. Lärare som provar nya program tenderar att bli mer självständiga och ambitiösa, samtidigt som de också tenderar att bära med sig gamla övningar. De klasser som bytte till ljudprogram engagerade sig mer i ljudaktiviteter och mindre i sammanhållen läsning. När de nya aspekterna i ett program är färskare samtidigt som minnet av det gamla fortfarande är aktivt, har eleverna tillträde till det bästa från båda programmen hos sina lärare. Sammantaget visade Challs material att systematisk ljudinlärning är en värdefull komponent vid nybörjarläsning vilket överraskade Chall som undrade hur dessa data hade kunnat bli förbisedda och menade att detta misstag inte får upprepas.

Bond och Dykstra (1976) replikerade Challs studier och även deras slutsats var att "phonics" gav bäst resultat. Skrivövningar var också positiva. Resultatet gällde alla barn. Vissa kännetecken hade prognosvärde såsom barns förmåga att benämna stora och små bokstäver i slutet av år 1. Därefter kom auditiva ljuddiskrimineringsuppgifter samt allmänna IQ-test. Bokstavs- och ljudkunskap visade sig vara fundamentalt för läsinlärning (a.a.). Chall undersökte även varför ett program lyckades och svaret var att eleverna hade fått mer läsundervisning och tidig erfarenhet av att träna sammanhållen läsning med avkodning under de första skolåren. Olika åsikter om ljudmetoder har trots detta varit vanligt förekommande och Pflaum, Walberg, Karegianes och Rasher (1980) gjorde ytterligare en litteraturstudie som pekade i samma riktning som Challs resultat.

Adams (1980, 2001) har stor erfarenhet av klassrumsforskning och har studerat elementära läsprocesser. I hennes översiktliga bok *Beginning to read* görs försök att reda ut den kontroversiella frågan om hur barn ska läras att läsa. Adams menar att endast en metod inte kan garantera resultat. Det

råder dock enighet om att en metod som innehåller systematisk träning i avkodning tillsammans med förståelse, språkinstruktion och sammanhållen läsning ger det bästa läsutförandet, och detta oavsett barnets förmåga. Samstämmighet råder om att läsinlärning handlar om alfabetsprincipen, dvs. sambandet bokstav uttalsljud, samt uppfattning av grupper av bokstäver. Bokstavsljuden anses vara svårare att ”lära in” och är en uppgift som kräver disciplin, individuella anpassningar samt kontinuerlig utvärdering av elevernas framsteg, det sista mycket viktigt. Adams slutsats är att det finns många ljudprogram, de startar olika, de slutar olika, skiljer sig åt i metod, material och procedur. Hänsyn måste tas till eleverna och hur de svarar på programmet. Den mest kritiska faktorn för flytande ordläsning är förmågan att känna igen bokstäver och stavningsmönster samt att automatisera detta vilket även Ehri, (1999) påtalar. Målet som är läsförståelse är beroende av dessa faktorer.

Adams (1980, 2001) ger också en bild av att barn som presterar sämre ofta har svårigheter att förstå instruktioner. Det är därför viktigt att läraren ger instruktioner som är speciellt designade för att utveckla den lingvistiska medvetenheten. Vidare betonas det viktiga i att eleven komponerar egen text och det dåliga med att använda fylleriövningar. Stor erfarenhet av ord är viktigt för att tillägna sig stavning och för att kunna tolka ord (a.a.). För att undvika den s.k. Matteuseffekten⁴⁷ (Stanovich, 1986, 2000; Taube, 1988; Myrberg, 2007) är det av yttersta vikt att eleven får en läs- och skrivundervisning som stämmer överens med den egna språkliga nivån och att tidigt stöd sätts in när så behövs. Myrberg (2001) får avsluta detta område med några slutord som manar till handling:

- Många elever når ej godkänt resultat i svenska i år 9 i grundskolan och elever med invandrarbakgrund är i majoritet
- Läsforskningen har visat övervägande positiva resultat av fonologiskt baserade träningsprogram för att motverka läs- och skrivsvårigheter
- I Sverige saknas det i dag utbildning till ”läsinlärningsspecialister” och snart går många av dessa duktiga ”läsinlärningsspecialister” i pension.
- Deras kunskap och erfarenhet måste tas tillvara och föras vidare till nästa generation (s. 68).

47 Matteuseffekten har sitt ursprung från ett bibelcitat i Matteusevangeliet om att: var och en som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har. För att undgå Matteuseffekten är det viktigt att eleven får en bra start i sitt första möte med läs- och skrivundervisningen så att självförtroendet bevaras och att den fortsatta läs- och skrivutvecklingen blir positiv.

Eleven ska säkra skriftspråklighet

Läsförståelse är ett aktuellt forskningsområde, eftersom elever presterar sämre i detta enligt PISA och andra internationella undersökningar (Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2006). I dag finns det en hel del forskning om läsförståelse som process och om hur lärare kan arbeta för att stödja och utveckla elevens läsning och läsförståelse (Perfetti, 1977; Harm, McCandliss & Seidenberg, 2003; Cain & Oakhill, 2004). Det finns även ett antal studier om texter, läsmaterial och dess användbarhet sett ur både ett lingvistiskt och ett miljörelaterat perspektiv (Hall, 2004; Reichenberg, 2005; Fast, 2007).

Block, Gambell och Pressley (2002) vill fylla gapet mellan forskning och praktisk verksamhet och de väver samman olika perspektiv på hur man ska arbeta för att lära eleverna förstå texter. Block m.fl. menar att läsförståelse är en brådskande nationell prioritet och i boken ges handfasta råd till lärare. De rekommenderar dagliga interventioner som stärker eleverna i att med nöje och fullt ut engagera sig i en stor variation av texter. I boken påvisas hur lärarna kan lära ut förståelse som en process vilken innehåller flera samspelande faktorer. Fröjd (2005) understryker att både lärarutbildare och lärare ska ha tillräcklig utbildning i att hantera elevers läsförståelsearbete. Fröjd menar att den textuella kompetensen handlar både om omvärldskunskap och om utvecklande av begreppsstrukturer. Fitzgerald och Graves (2004) påtalar hur viktigt det är att arbeta medvetet med läsförståelse för elever som har ett annat modersmål. De menar att lärarna ska bygga på och aktivera elevens bakgrundskunskap, erbjuda textspecifik kunskap, ge en förförståelse till ord, till begrepp samt använda viktiga begrepp i elevens modersmål och översätta dem. Läraren behöver också föreslå lässtrategier samt arbeta utifrån många olika aspekter. De nämner tre områden som är viktiga att beakta; pre-reading activities, during-reading activities och post-reading activities. Det gäller att arbeta förebyggande, att veta vad man gör under läsningen samt att följa upp det man gjort vilket kan göras på olika sätt exempelvis genom diskussion eller dramatiseringar.

Juel och Roper/Schneider (1985) visar att val av text vid den första läsinlärnningen har stor betydelse, och i deras studie framkom att elever som har svårt med läsningen ofta får arbeta med övningsböcker, när de i stället skulle behöva mer av undervisningstid, av ljudträning, av läsning och högläsning och av samtal så att överinläring nås. Det finns ett positivt samspel mellan skrivförmåga och läsförmåga (Adams, 2001). Sambandet mellan att avkoda effektivt, att se stavning, att känna igen ljud, att förstå betydelsen ger sammantaget goda läsare, och dessa samband beror på inläring. Ord har betydelse säger Juel (1996) och hänvisar till studier som visar att sam-

spel och interaktion är avgörande för en lyckad läsutveckling bland nybörjare. En-till-en stöd, scaffolding, är en viktig aspekt av undervisningen, framförallt för elever som har svårt att lära sig läsa och skriva (a.a.).

Blachowicz och Obrochta (2005) har studerat på vilket sätt lärare möjliggör att eleverna får verkliga upplevelser av ord, så att de kan bygga ut sitt ordförråd. De påtalar betydelsen av konkret ordarbete framförallt i mer segregerade bostadsområden. Eleverna som i sin hemmiljö får mindre av träning i att lära nya ord behöver få mer tid för detta i skolan. Begrepp ska länkas till de ord som eleven redan har och nya ord ska läras vilket i studien gjordes genom att lärarna genomförde olika aktiviteter, bl. a genom att välja texter inom olika ämnesområden i läroplanen, vilka sedan bearbetades utifrån olika perspektiv.

Reichenberg (2005) belyser i sin forskning vikten av att eleverna blir medvetna om sitt läsande. Vägledning behövs för att bli en aktiv läsare som kan välja strategi efter vald text. Det ställs olika krav på lässtrategier beroende på om läsaren ska förstå innehållet, komma ihåg det eller söka svaren på en specifik fråga. Läsaren måste kunna läsa mellan raderna och fylla i textens luckor med sina förkunskaper. Reichenberg presenterar en modell av strukturerade textsamtal som har visat sig vara en effektiv metod i att utveckla en god läsförståelse. Även Hall (2004) har studerat vilka strategier som ger resultat när elever som har läs- och skrivsvårigheter ska förstå texter inom olika ämnesområden. Hall påtalar behovet av mer forskning inom detta område. Liberg (2007) använder begreppet textrörlighet som handlar om att eleven med utgångspunkt i texten kan koppla det lästa till egna erfarenheter och förkunskaper. Liberg menar vidare att textrörlighet är ett stöd för elevens kunskapsutveckling inom ämnesområdet (2007, s. 28).

Sammanfattning av kapitel 2

Avhandlingen tar sin utgångspunkt i vad lärare och elever gör praktiskt i arbete med läs- och skrivinläring. Utifrån detta perspektiv lyfts undervisning och lärande fram ur ett handlingsteoretiskt och sociokulturellt perspektiv. Då läsmetoder har varit och kanske fortfarande är en kontroversiell fråga med politiska ”förtecken” belystes samhällseliga områden som påverkar hur elevernas läs- och skrivundervisning kan se ut. Olika synsätt står mot varandra, det individuella och det kontextuella. Konstruerar vi individens läs- och skrivsvårigheter? Har vi läspedagogisk kompetens och en etisk hållning i vilken även individuella olikheter inkluderas? Faktorer som kan antas ha betydelse för individernas och samhällets kunskapsutveckling har lyfts fram. Forskning inom det specialpedagogiska fältet berörs och de di-

lemman som finns mellan fokus på individens egna svårigheter och på hur vi skapar miljöer för lärande i en skola för alla. Forskning inom specialpedagogik har stor bredd vilket också visas genom att olika exempel på forskningsområden ges. Från en ideologisk/kulturell nivå via organisationsnivån kan steget vara stort till de praktiska verksamhetsområdena. Genom klassrumsforskning kan vi studera, om det finns samstämmighet med den forskning som bedrivs på ideologisk nivå.

Vidare berörs forskning inom fältet läs- och skrivsvårigheter samt interventionsstudier. Syftet med detta är att visa på den bredd och komplexitet specialpedagogisk forskning såväl som specialpedagogisk verksamhet har att hantera. I aktuell forskning råder konsensus att om alla elever ska nå en hållbar läs- och skrivutveckling. Då behöver forskningsresultat nå ut till skolans verksamhetsfält, till lärarutbildare och till de blivande lärarna. Den slutsats som läsforskarsamhället kommit fram till är att vald läsmetod ska innehålla både avkodnings- och läsförståelsearbete samt att läraren ska anpassa sin undervisning till eleverna. Aktuell läsforskning visar betydelsen av att pedagogen tidigt uppmärksammar individuella avvikelser i syfte att sätta in tidigt stöd. Olika forskningsresultat kan stå i bjärt kontrast mot varandra beroende på vilket perspektiv som används. I specialpedagogisk verksamhet måste hänsyn tas och överväganden göras utifrån att individer varierar i sitt lärande såväl som i sin erfarenhetsbakgrund. Med utgångspunkt i ovanstående översikt kan sammanfattningsvis fastslås att läraren ska välja den metod som bäst passar henne/honom men med utgångspunkt i aktuell läsforskning om vad en metod bör innehålla.

3. Metod och design

Varje avhandling är unik även om val av metod för datainsamling och analys av datamaterial kan utföras på ett likartat sätt. Om syftet är att beskriva vad som händer i ett fält kan data samlas in genom t.ex. observationer, videofilmning, intervjuer. Kunskap om världen kan forskaren också få genom att vistas i det fält som ska undersökas. En läsmetods praktiska användning ligger som bas i de kontexter som här studeras. Designen i denna fallstudie är av etnografisk karaktär (Hammersley & Atkinson, 1995), då en del av datainsamlingen sker med mig som deltagande observatör, vilket också rekommenderas i Grounded Theory. Etnografiska metoder lämpar sig bäst, när forskaren vill studera människor i den miljö de befinner sig (Merriam, 1988; Hammersley & Atkinson, 1995; Bryman 2002). Dessutom samlas datamaterial in från ett litet antal personer och det görs över lång tid, flera läsår och i olika kontexter. Metodval och ansats ligger inom det kvalitativa området och skälet till detta är att syftet är att söka efter det unika i de undersöktafälten.

I denna studie utgår jag från att lärande sker genom att elever och lärare interagerar med varandra i sitt sociala sammanhang. Kontexten har därför betydelse för hur lärandet kommer att gestalta sig. Lärandet måste alltså relateras till sitt sammanhang. Datamaterial samlas in och relateras till de kontexter studien handlar om. Maximering (Glaser, 1998; Hartman, 2001) av kontexter och metoder för datainsamling har valts då det bidrar till variation i datamaterialet samt ökar möjligheten att få mer djup i de kategorier som framkommit i analysen. Glaser (1998) hävdar att både observationer och fältanteckningar såväl som intervjuer ska användas i Grounded Theory. Dessa metoder är varandras förutsättningar, eftersom forskaren både ska se och lyssna till vad som pågår i det undersökta fältet. Vid en kvalitativ analys ska forskaren försöka hitta variationer i företeelser, egenskaper, innebörder och de strukturer eller processer som kan förekomma (a.a.). Det som utmärker fallstudien är att tolkning sker i en kontext samt att strävan ska vara att belysa samspelet mellan viktiga faktorer som är kännetecknande för situationen eller företeelsen (Glaser 1998). Ofta inbegriper fallstudien ett longitudinellt inslag då forskaren kan vara intresserad av kontinuitet och förändring som kan ske över tid i det undersökta fältet (Bryman, 2002).

Designen beskrevs i ett första skede som en deskriptiv fallstudie (Merriam, 1988) men under den första perioden av datainsamling ändrades fokus till ett mer övergripande perspektiv. Val av datainsamlingsmetoder var utifrån syfte och problemområde givna.

The choice of appropriate method is in the eye of the researcher. Grounded Theory is not the only way. It is just one way that grabs, is exciting, and is relevant and it fits (Glaser, 1998, p. 45)

Till att börja med användes dataprogrammet Atlas.ti för att sortera och analysera det stora insamlade datamaterialet. Hösten 2006 när jag hade möjlighet att vistas som doktorand vid the University of North Carolina at Chapel Hill deltog jag i ett första seminarium i New York om Grounded Theory med Dr. Barney Glaser. Det blev då tydligt för mig, varför analys via dataprogram inte rekommenderas vid klassisk Grounded Theory. Skälet upp-gavs vara att det kreativa arbetet delvis går förlorat och att det tar betydligt längre tid. Vid manuellt arbete är det lättare att få en överblick och se både del och helhet samtidigt. Således släppte jag dataprogrammet och fortsatte med manuell sortering, kategorisering, vilket ganska snart visade sig vara betydligt mer fruktsamt.

Grounded Theory, en introduktion

Anselm Strauss (1916-1996) och Barney Glaser (f.1930) påbörjade sitt samarbete och utvecklandet av analysmetoden när de genomförde studien, *Awareness of Dying*, i dag en klassiker inom Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967). Efter denna studie fortsatte Glaser och Strauss att samarbeta och utveckla metoden inom den s.k. Chicagoskolan⁴⁸ under 60-talet. Anselm Strauss studerade först vid University of Virginia men kom tidigt till University of Chicago, där han också avlade sina examina. Strauss arbetade med att analysera symbolisk interaktion⁴⁹ med kvalitativa data och var influerad av Herbert Blumer. Blumer fortsatte efter George Herbert Meads död att utveckla interaktionismen och anses vara upphovsman till uttrycket symbolisk interaktionism. Blumer ansåg att kvalitativa datainsamlingsmetoder såsom observationer var bäst lämpade eftersom forskning inom interaktionismen syftade till att förstå hur människor genom social interaktion formar mening och tänkande. Strauss påverkades även av John Deweys pragmatism, som utgår från att verkligheten skapas av människor. Med dessa influenser blev Strauss kritisk till de dåvarande sociologiska metoderna. Strauss menade att forskningen skulle förändras från att använda

48 Chicagoskolan vid University of Chicago är en forskningsinriktning inom samhällsvetenskap som utgår från bl.a. Dewey och den pragmatiska filosofin.

<http://www.pragmatism.org/genealogy/chicago.htm>

49 Symbolisk interaktionism är en gren inom sociologin, där tyngdpunkt ligger i att identitet utvecklas genom interaktion och ett språkligt symbolutbyte som sker i samspeletsprocesser mellan människor.

vedertagna begrepp till att i stället utarbeta begrepp ur insamlad data. Begreppen skulle förtjäna sin användbarhet från data, och detta nya sätt att se på forskning inom sociologi blev en av grundstenarna i Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967; Hartman, 2001; Guvå & Hylander, 2003).

Barney Glaser, som numera är den som fortsätter att utveckla Grounded Theory, har sitt ursprung vid Columbia University i New York. Kvantitativ forskningsmetodologi var det som Glaser främst studerade. Paul Lazarsfeld var den främste inom området och Glaser studerade induktiv analys under Lazarsfelds ledning. Metoder för att generera teorier från data saknades och Glaser ville arbeta fram en metod i vilken konstruktion av teori och insamlandet av data samverkade. Människors handlande och sociala processer skulle studeras i naturliga miljöer. En teori skulle genereras genom det insamlade datamaterialet i syfte att kunna förklara och förstå vad som pågår i den praktiska verksamhet som människor befinner sig i (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1998; Hartman, 2001; Johannessen & Tufte, 2003; Guvå & Hylander, 2003). Enligt Thulesius och Grahn (2007) är GT den mest citerade metoden bland forskare som använder kvalitativ dataanalys.

Ett flertal författare som beskriver grundad teori, dess framväxt och ursprung lägger stor tonvikt vid symbolisk interaktionism (Alvesson & Skoldberg, 1994; Guvå & Hylander, 2003; Hartman, 2001). Glaser vänder sig mot detta och hävdar att GT är en generell induktiv metod som inte kan ägas av någon disciplin, något teoretiskt perspektiv eller en speciell sorts data. Enligt Glaser kan forskare använda symbolisk interaktionism som ett perspektiv, men det är fel att säga att GT är en interaktionistisk metod (Glaser, 2005, s. 1).

Grundad teori är en forskningsmetod som utvecklades inom medicinsk sociologi men har använts inom många andra forskningsområden, bl. a företagsekonomi, medicin, samhällshälsa, omvårdnadsforskning, sociologi, socialpsykologi och pedagogik (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 2005).

Mål och syfte med Grounded Theory

Målet med GT är att formulera hypoteser baserade på begreppsliga idéer. Hypoteserna genereras genom ett konstant jämförande och begreppsliggörande av data och dessa jämföranden innehåller deduktiva steg och betecknas av en del som abduktiv (Guvå & Hylander, 2003). GT syftar inte till någon "sanning" utan det som "pågår" ska begreppsliggöras genom kodning och kategorisering av empiriskt insamlat datamaterial (Glaser, 1978, 1998).

The goal of grounded theory is to generate a theory that accounts for the patterns of their behaviour which are relevant and problematic for the participants (Glaser, 1998, p. 117).

Det råder delade meningar om hur GT ska tolkas, inte minst eftersom Glaser och Strauss gick skilda vägar. Glaser behöll de ursprungliga idéerna och fortsätter att utveckla metoden (Thulesius, 2007; Guvå & Hylander, 2003). Enligt Glaser (1978) är det i ett intresseområde som forskningen ska påbörjas och inte genom att den rätta forskningsfrågan i förväg ställs. Guvå och Hylander (2003) påtalar att Strauss och Corbin (1990) har detaljerade och strukturerade anvisningar i hur forskningsprocessen ska genomföras medan Glaser däremot visar på riktningen och öppnar för forskarens egen kreativitet (Glaser, 1978, s. 32). Glaser och Strauss (1967) har en gemensam kärna med GT som en förståelseinriktad metod med syfte att generera en teori för att förklara vad som händer inom ett studerat område. Data analyseras och kategoriseras under det att man frågar sig vad som pågår i ett verksamhetsfält, hur man kan förklara och förstå det. Forskaren närmar sig fältet, går in i det för att samla data, genererar kategorier genom att skriva memos⁵⁰ och utvecklar en teori genom att sortera memos.

Grounded theory is based on the systematic generating of theory from data, that itself is systematically obtained from social research (Glaser, 1978, p. 2).

Syftet med att använda GT som metod är att begreppsliggöra mönster av beteenden och skeenden som människor i olika sammanhang är involverade i samt att formulera hypoteser vilka utgår från begreppsliga idéer. Dessa hypoteser uppstår genom ett konstant jämförande av data på olika nivåer av abstraktion. Allmänna mönster och sociala processer kan upptäckas genom att forskaren tar sin utgångspunkt i personliga perspektiv hos individer som tillhör en specifik grupp. Grounded Theory har både induktiva och deduktiva inslag men räknas främst som induktiv då den starkt betonar ett öppet förhållningssätt till data. Det är i den konstant jämförande fasen som det deduktiva momentet används. Glaser och Strauss (1967) menar att varje form av metod för datainsamling är användbar för både verifikation och generering av teorier, oavsett var den främsta betoningen ligger. Val av datainsamlingsmetod beror främst på omständigheter i forskning, på forskarens intresse och erfarenhet och på det material som behövs för att utveckla dennes teori. När strukturella förhållanden, processer, normer, mönster och

50 Memos, minnesanteckningar är en viktig del av GT och innebär de anteckningar forskaren gör om olika tolkningsidéer som dyker upp under kodnings- och analysprocessen.

system ska studeras inom ett specifikt fält är oftast den kvalitativa forskningen mest adekvat och effektiv (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 2005).

Johannessen och Tufte (2003) hävdar att grundad teori blivit alltmer populär, eftersom den innehåller konkreta procedurer för analys av data som leder till en teoriutveckling. De menar vidare att GT inte ska ses som en samhällsteori utan som en metod vilken syftar till att generera erfarenhetsanknutna teorier, teorier som ligger nära empirin (a.a., s. 107).

Grounded Theory och hur den genereras

Enligt Solhberg (2001) måste det finnas en viss form av allmängiltighet om något ska kunna betecknas som teori. En teori kan inte användas endast för att förklara enstaka händelser eller fenomen utan den måste täcka ett större område (a.a., s. 178). Glaser och Strauss (1967) beskriver olika nivåer av teorigenerering och skiljer på reella (substantive) och formella (formal) teorier och menar att dessa skiljer sig åt genom att den formella teorin är mer generell. Hartman (2001) har valt att använda samma begrepp men byter begreppet substantive mot faktisk. Glaser och Strauss säger också att teorin måste passa och fungera (fit and work) annars kan man inte kalla den för en teori (a.a., s. 2-3). Allt som forskaren erfar är data, först iakttagelser och sedan litteratur vilken vävs in i slutet av GT-forskningen. En undersökning ska planeras, en forskningsfråga ska väljas, problemområde och ett fält ska uppsökas, studien ska med andra ord designas. I GT ska forskaren helst så förutsättningslöst som möjligt ”ge sig ut på fältet”. För att få syn på sin egen förförståelse rekommenderas det att forskaren skriver ner vad hon/han vet om området. Man kan säga att hon/han intervjuar sig själv om det fält som ska undersökas. I GT betonas interaktion med forskningsobjektet, tillvägagångssätt vid intervjuer och observationer, noggrannhet vid datainsamling och analys samt den viktiga reflektionen över det man funnit (Glaser & Strauss, 1967; Starrin, Larsson, Dahlgren & Styrborn, 1991; Hartman, 2001; Guvå & Hylander, 2003). Klassisk GT är en strukturerad forskningsmetod utan detaljregler eftersom forskarens kreativitet ska hållas öppen. Detta kan ses som en svårighet, då det i dag finns många uttolkare av Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1998; Thulesius, Barfod, Ekström & Håkansson, 2004, s. 3066). Som forskare är det lätt att bli förvirrad även om metoden har tydliga ramar för hur datainsamling, analys och sammanskrivning av resultat ska genomföras.

Även om de flesta GT-studier använder naturalistiska data, föreligger inget hinder att använda abstraherade data, då dessa båda ansatser kan ses som berikande för varandra (Starrin, Larsson, Dahlgren & Styrborn, 1991;

Hartman, 2001; Åsberg, 2002; Guvå & Hylander, 2003). I GT påbörjas kodning och jämförelser mellan data direkt och begrepp kan genereras snabbt och leda forskaren vidare till ny datainsamling, så kallat teoretiskt urval. Glaser (1978) föreslår teoretiska kodfamiljer, t.ex. orsak-verkan-, process-, strategi-, interaktions- och modellfamiljen att användas av forskaren för att sortera och organisera de olika begreppen i en teori. Läsaren av teorin kan använda dem för att kritisera och bedöma den genererade teorin.

Alvesson och Sköldbberg (1994) visar på svagheter som de anser finns i GT och nämner bland annat att det finns risk att forskarens energi går åt till ett detaljerat kodande och att metoden inbjuder till en oflekterad syn på databearbetning. Dessutom anser författarna att det råder semantisk förvirring i hur en del begrepp som används i GT ska tolkas. Denna kritik känner jag igen, inte minst när det gäller att översätta och tolka alla de begrepp som Glaser använder. I metoden ges dock stöd för att forskaren måste lära sig och bli trygg med alla begrepp, vilket tar tid, eftersom innebörden i många begrepp kan vara svår att tolka och överföra till ett annat språk.

Grounded Theory tar form i mitt arbete

Glaser (1998) säger att forskaren lär sig metoden genom att arbeta med den. Forskningssättet och metoden bygger på att forskaren ses som en unik person, var och en bär med sig unika erfarenheter, både teoretiskt och praktiskt, som påverkas och förändras. Detta innebär att metoden och arbetsprocessen tolkas av forskaren och utifrån den unika person man är, skapas en egen relation till metoden. I GT betonas forskning som en lärandeprocess och forskarens förmåga till självinsikt ses som en del av kunskapsproduktion och resultat. Vid seminarierna i New York⁵¹ och i London⁵² framkom även att en GT-studie skrivs fram annorlunda än gängse kvalitativa studier. Glaser uppmuntrade dock oss doktorander att skriva på det sätt som våra forskningskommittéer och traditioner kräver men att i efterhand skriva artiklar på det sätt som gör att teorin kommer till sin rätt. Min framskrivning kan därför ses som ett mellanting mellan GT och en deskriptiv studie. Framskrivandet skiljer sig åt på flera sätt, bl.a. börjar en avhandling i klassisk GT med en presentation av den genererade teorin, tidigare forskning och teoretiska perspektiv vävs in i resultatet. Händelser, vilka det ska vara sparsamt med, skrivs fram som illustrationer (Glaser, 1998) i vilka annan litteratur vävs in, medan resultatet vid kvalitativa studier mer handlar om beskrivningar. Glaser (1996) beskriver vägen för doktorander från första

51 Grounded Theory seminar i New York, oktober 2006.

52 Grounded Theory seminar i London, april 2007.

steg till avslutande rapportering och ger via artiklar olika exempel på hur artiklar och avhandlingar kan skrivas. Då Strauss och Glaser gått skilda vägar och har olika utgångspunkter innebär det att forskaren måste välja väg. Mitt val föll på Glaser och den klassiska teorins väg. Skälet till detta är att arbetssättet med forskaren som en ”sökare” i att hantera och lära metoden tilltalar mig. Ytterligare ett skäl till val av metod är GT:s förankring i ett konkret erfarenhetsfält utifrån en teoretisk analys. Metoden ställer stora krav på forskaren både vad det gäller kritiskt förhållningssätt och engagemang, inte minst i förhållande till studieobjektet. De viktiga kriterier som Glaser (1978) beskriver för att forskaren ska utveckla teoretisk känslighet är:

1. Öppenhetskriteriet vilket innebär att forskaren ska undvika att ha färdiga idéer om forskningsobjektet. Ett öppet och flexibelt förhållningssätt behövs i mötet med fältet.
2. Kunskapskriteriet kan förklaras med att forskaren ska läsa litteratur som innehåller andra ämnen än det som studeras i syfte för att skapa förutsättningar för större öppenhet och kreativitet inför teorigenereringen.

Det öppna, induktiva förhållningssättet som Glaser förespråkar i metoden är helt i linje med avhandlingens syfte. Genom en ständigt jämförande analys av datamaterialet skapades förutsättningar för nya kontexter och förändringar av tidiga formuleringar. Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv anser jag GT vara ett intressant metodval, eftersom analysenheten är händelsen (Glaser & Strauss, 1967) och inte som i många studier inom specialpedagogik, individen och dennes problematik. Händelser i en GT-studie kan vara många, flera hundra, eftersom varje intervjuperson ofta berättar om flera händelser. Vid jämförandet av många händelser i ett visst undersökt fält blir de framväxande begreppen och deras samband verkliga. Resultat i Grounded Theory är samtidigt inte rapporterade fakta utan antaganden om möjliga samband mellan begrepp eller en integrerad grupp av hypoteser, begreppsliga hypoteser, utvecklade från empiriska data (Glaser, 1998).

Mina inspirationskällor till ny kunskap har varit avhandlingar inom medicin och sociologi för att lära metoden Grounded Theory, aktuell debatt i dagspress och fackpress om skolan, lärarutbildning och om läs- och skrivundervisning, skönlitteratur, seminarier vid två tillfällen om Grounded Theory med Dr. Barney Glaser. Läsforskare och andra forskare vid the University of North Carolina at Chapel Hill har också gett mig inspiration samt besök och datainsamling vid skolor i Chapel Hill och i Belgien. Slut-

ligen har aktuell läsforskning bidragit till ytterligare kunskap men den viktigaste källan till ny kunskap i min avhandling är lärarna och eleverna i de undersökta kontexterna. I inledningen har val av ämne för avhandlingen redovisats samt det första strategiska urvalet. Här vill jag än en gång betona det viktiga i att empiriskt undersöka vad skickliga lärare gör, när de lär elever att läsa och skriva. Fält och urval har således handlat om lärare i olika kontexter som uttalat sig om att använda samma läsmetod, Wittingmetoden. En skriven intervju med Maja Witting (vt-05) gjordes också, och resultatet av denna ligger invävd i kapitlet om Wittingmetoden, eftersom Maja Witting vid de olika frågorna gav sidhänvisningar till litteratur om Wittingmetoden.

Studiens personer, urvalskriterier och genomförande

Vid studier med kvalitativa ansatser kan urval göras på olika sätt men eftersom det specifika söks, gäller det att hitta kontexter och personer där detta finns representerat. Bryman (2002) menar att det vid etnografiska studier ofta används en kombination med bekvämlighetsurval t.ex. snöbollsurval,⁵³ eftersom forskaren måste skaffa sig information från de källor som blir tillgängliga. Det svåraste steget kan vara att få tillträde till ett fält och ibland görs skillnad mellan öppna och slutna miljöer där skolans miljö anses vara slutna (Hammersley & Atkinson, 1995).

Enligt Glaser och Strauss (1967) passar inte ett urval som följer sannolikhetskriterier vid en GT-studie. Ett sannolikhetsurval bygger på statistiska kriterier, vilka syftar till att få riktigt information om hur spridningen för olika individer ser ut. Det är därmed mindre lämpat för kvalitativt inriktad forskning. Glaser och Strauss talar i stället om ett teoretiskt urval vilket görs i syfte att upptäcka kategorier och dessas egenskaper för att visa hur deras ömsesidiga relationer kan ingå i en teori. Här sker datainsamling parallellt med kodning och analys i syfte att generera en teori. Kodning och analys, de mönster som framträder, visar vilken ny data som behöver samlas in för att utveckla teorin (a.a., s. 45).

Det studerade fältet består av fyra (fem⁵⁴) lärare och deras elever i fyra olika kontexter. Lärarna är alla kvinnor i åldrarna 50-65. Eleverna är i åldrarna 7-19, kontexterna är grundskolans låg, mellan- och högstadium i två

53 Snöbollsurval kallas även för kedjeurval vilket innebär att den/de först utvalda individerna ger förslag på nya individer som kan vara intresserade av området. (Bryman, 2002)

54 Specialläraren vid Kastanjeskolan finns med i klassen vid flera tillfällen varför jag valde att även genomföra en intervju också med henne i slutet av studien. Hon ingår inte i den huvudsakliga populationen utan kan ses som en "gäst" i denna.

olika distrikt i en medelstor mellansvensk kommun samt ett individuellt program vid en gymnasieskola i en större mellansvensk kommun. Datainsamling påbörjades i januari 2003 vid den första skolan och från läsåret 2004/05 fortsatte datainsamlingen vid tre andra skolor och pågick i alla kontexter till och med läsåret 2006/07.

Tabell 1: En sammanfattning av de undersökta kontexterna

Skolorna	Lärarna	Skolstadier	Skolstadier	Skolstadier	Skolstadier
Kastanjeskolan ⁵⁵	Kajsa och Kia	Elever i år 2-6 (hela studien)	Elever i år 1 (end. tillfälligt)	Elever i år 5 (lärarytbyte enkät, intervju)	Elever i år 6 och 7 (enkät, intervju)
Ekskolan	Elin	Elever i år 4-6 (hela studien)			
Björkskolan	Elin	Elev i år 7-9 (hela studien)			
Lönnskolan	Lena och Lisa	Elever i år 1-3, gymnasiet (hela studien)			

Kontext 1, Kastanjeskolan, nyinläring i helklass (s.106)

I den första datainsamlingen, ”fältet hittas”,⁵⁶ har en lärare valts utifrån tidigare kollegors utsagor om att läraren ska vara skicklig i att lära barn läsa och skriva. Urvalet är strategiskt⁵⁷. Informanterna är läraren och hennes elever i år 2 och 3, först hela klassen, sedan de elever som fick ha samma lärare under den tid som studien pågick. Lärarens undervisning och elevernas lärande följs över tid med regelbundet återkommande besök. En del förändringar har skett i elevgruppen från det jag påbörjade min studie i januari 2003. Det var då 8 pojkar och 4 flickor i år 2 samt 10 pojkar och 5 flickor i år 3, totalt 27 elever. De elever som gick i år 2 när jag började föl-

⁵⁵ I Kastanjeskolan har ett antal elever fått byta klass och därför varierar elever och klasstillhörighet. De som träffats vid flest tillfällen är gruppen elever i år 2-6.

⁵⁶ Se Glaser, 1998, 2005.

⁵⁷ Strategiskt urval innebär att ett antal variabler identifieras som har teoretisk betydelse, t.ex. ålder eller kön. I detta fall söktes en äldre, erfaren lärare som var erkänt duktig i att lära barn läsa och skriva. Eftersom denna strategiskt utvalda lärare arbetade med Wittingmetoden blev denna metod undersökningsobjektet. Strävan i det fortsatta urvalet var att få en bredd av Wittingmetodens tillämpning, att finna likheter och skillnader (Trost, 2001).

jer jag upp genom år 4-6. De som gick i år 3 fick byta lärare och av dessa har ett mindre urval gjorts som följs upp under år 4-6. Hösten 2004 börjar eleverna i årskurs 4 och då tillkommer 8 nya elever från en F-3 skola i distriktet. De 15 gamla eleverna och de nya 8, totalt 23 elever följs, tills de slutar i årskurs 6, våren 2007. Under år 4 flyttar en elev till annan ort, och under år 5 tillkommer 2 nya elever som flyttat till kommunen. Klassen har då 24 elever totalt. Klassläraren hjälpte mig med vilka elever som kunde vara möjliga i enkät- och intervjustudien, och sedan valde jag slumpvis efter klasslistan. Av de elever som tidigare har haft samma lärare i år 1-6 har ett urval gjorts utifrån ovanstående kriterier, och de intervjuades, när de hade gått sitt första år på högstadiet. Nya elever ingår vid samtal i grupp.

Efter det att den tillfrågade läraren, Kajsa, tackat ja till att låta mig få följa hennes undervisning, besöktes klassen enligt överenskommelse. En presentation gavs till eleverna av vem jag är och vad jag skulle göra i klassen. När en del frågor hade besvarats, informerade jag eleverna om att deras föräldrar skulle få skriftlig information som läraren skulle lämna till dem. Jag förklarade varför det var viktigt att deras föräldrar bestämde om barnen fick vara med i min studie eller inte. Även rektorerna informerades om min studie, och jag bad även om tillstånd att vara med i klassens undervisning. Före mitt första besök har läraren informerat eleverna om att jag ska forska och ställa frågor till dem men att de inte ska störa mig utan arbeta på som vanligt. Läraren informerade mig om att det finns elever som har olika svårigheter, varav någon har diagnos och medicineras. Det finns även elever som har annat modersmål.

Mina fältstudier påbörjades direkt vid det första besöket, först tämligen översiktligt. Senare kom observationerna att riktas mer mot den läs- och skrivprocess som fortskred. Min roll har varierat från att enbart vara en åskådare som skriver noteringar till att vara deltagande observatör vid de tillfällena när eleverna har bett mig om hjälp med olika uppgifter. Rollen, som observatör eller deltagande, kan vara svår att hålla. Det gäller att vara så öppen som möjligt samt att hitta en väl avvägd distans vilket också har varit min strävan och det har för det mesta fungerat bra (Merriam, 1988; Glaser, 1998; Olsson & Sörensen, 2001; Bryman, 2002). Eleverna frågade mig om lite olika saker ibland. De var också nyfikna på vad jag skrev, hur jag skrev, vilka pennor jag hade. De berättade gärna om vad de gjorde och visade upp sina alster. När eleverna bett om hjälp, har jag bara svarat att jag inte vet hur läraren gör, eftersom jag forskar på hennes arbetssätt och ska lära mig. Eleverna har utan problem godtagit denna förklaring. När de där emot har frågat hur ett ord stavas, har jag besvarat deras frågor. Efter varje besök har jag analyserat och reflekterat över innehållet, och minnesanteck-

ningar (memos) har skrivits. Memos, omkring de tankar och idéer som dyker upp under datakodning och analys, är en bärande del av GT (Glaser, 1998). Enligt Alvesson och Sköldbberg (1994) är reflektion över det empiriska materialet av avgörande betydelse för resultatet.

Samtidigt bör det erkännas att forskarens tolkningsrepertoar sätter gränser för möjligheterna eller stärker benägenheten att göra vissa tolkningar (a.a., s. 326).

I den analyserande fasen har jag noterat, om något särskilt skulle observeras vid nästa tillfälle. Fokus vid observationerna har varit lärarens arbetsätt, läs- och skrivprocessen och vad eleverna arbetar med. Perspektiv har skiftat mellan elevens eget arbete, arbete med kamrat och i grupp. I detta arbete har elevernas samtal, frågor, material och samarbete fångats. Under de första läsåren var det också lämpligt att samtala med eleverna, när de arbetade i par eller grupp. Allteftersom andra områden inom svenskämnet behandlades, blev spontana samtal svårare att genomföra. Utifrån detta perspektiv och eftersom jag behövde data från eleverna var det bättre att be dem besvara några skriftliga frågor, varför en enkät skapades och lämnades till eleverna. De första enkäterna visade sig innehålla för många frågor, varför jag valde att endast ställa frågor om elevernas egen uppfattning om hur mycket de hade lärt sig inom de områden som läroplanen särskilt betonar: tala, lyssna, läsa och skriva. Dessa enkäter har eleverna fått besvara vid några tillfällen med syfte att ta reda på om de kan "se" sin egen läs- och skrivutveckling, en aspekt av metakognitivt tänkande. Videofilmning har gjorts regelbundet, främst under de första åren. Filmerna har använts i analysarbetet för att validera de fältanteckningar som gjorts. Stämmer det som noterats med det som olika videosekvenser visar?

Läsåret 04/05 fick läraren en ny årskurs 1, och då fick jag möjlighet att även följa hennes arbete från början. Dessa observationer blev en validering av det läraren berättat vid tidigare intervjuer. Stämde hennes berättelse med det hon gjorde? I kontext 1 har elevernas läs- och skrivutveckling följts från den första fasen till den slutliga vilken innebär att eleverna ska klara nästa steg, högstadiet. En del elever har bytt klass, andra har tillkommit, men genom hela studien finns en fast kärna av 14⁵⁸ elever. Som framgår av tabell 1 har eleverna intervjuats, dels de som följts hela tiden men även en del som bytte lärare samt några av dem som slutade år 6 och som haft samma lärare i 6 år. Intervjuerna har haft karaktären av samtal runt material som eleven tagit med. Generellt kan jag säga att spontana samtal varit lättare att genomföra än intervjuer. Det kan antas att de flesta elever var ovana vid att

58 Det var 15 elever från början men i år 4 flyttade en elev till annan ort.

bli intervjuade, och med denna insikt har jag försökt att skapa en situation som kändes bekväm genom att deras eget material var utgångspunkten i intervjun. Intervjuerna genomfördes i deras gamla skola vilket alla upplevde som positivt. 5 elever som haft Kajsa i år 2-3, bytte lärare i år 4 och har fått byta lärare några gånger till. Här ombads eleverna ta med sin bänkbok, de läste ett stycke för mig och vi diskuterade vad de kom ihåg av Kajsas undervisning, och om de lärde sig något som de använder sig av. Intervjuerna genomfördes i ett grupprum som låg i anslutning till elevernas nya klassrum. Kia, specialläraren, har varit med vid många av de lektioner som observerats, och i slutet av studien gjordes även en intervju med henne. Enkäter redovisas i separat tabell 5, och övrig data har samlats in enligt tabell 2.

Tabell 2: Tidsåtgång vid datainsamling vid Kastanjeskolan, kontext 1

<i>Kontext1</i>	<i>Vt03</i>	<i>Ht03</i>	<i>Vt04</i>	<i>Ht04</i>	<i>Vt05</i>	<i>Ht05</i>	<i>Vt06</i>	<i>Ht06</i>	<i>Vt07</i>	<i>Totalt</i>
<i>Observationer</i>	22 t	26 t	22t 30 m	8 t	9 t 20 m	7+5 t 20 m	11 t	-	6+2t 40 m	119 t 50 m
<i>Elevintervju/samtal</i>	3 t	1 t 10 m	1 t 50 m	40 m	3 t	30 m	1 t	-	1 t	12 t 10 m
<i>Lärlärointervjuer</i>	1 t 50 m	-	1 t	-	1 t 30 m	-	3 t	-	20 m	7 t 40 m
<i>Videofilm</i>	1 t	1 t 30 m	2 t	-	1 t 20 m	50 m	40 m	-	-	7 t 20 m
Totalt⁵⁹	27 t 50 m	28 t 40 m	27 t 20 m	8 t. 40 m	15 t 10 m	13 t 40 m	15 t 40 m	-	10 t	147 t

Kontext 2, Ekskolan, individuellt stöd i år 4-6 (s.111)

I den andra datainsamlingen följs en speciallärare som arbetar med stödjande och förebyggande insatser för elever i årskurs 1-6 samt för de elever som har eller riskerar att få svårigheter med skriftspråket. Läraren i kontext 1 tipsade mig om denna lärare, ett snöbollsurval. De elever som ingår i denna studie går i år 4-6. Läraren arbetar vid två andra skolor i samma kommun

59 Timmar (t) och minuter (m) har avrundats uppåt eller nedåt vilket gör att tidsberäkningen får ses som ungefärlig. Den tid som redovisas är effektiv undervisningstid, inte min närvarotid. Lärlärointervjuer Vt-06 gäller både klassläraren och specialläraren. Bortfall under hösten 2006 beror på att jag då befann mig i USA.

som kontext 1 men med delvis annat befolkningsunderlag vilket ger bidrag till den variation som rekommenderas i Grounded Theory. Eleverna som ingår i studien är de som läraren arbetade med under läsåren 2004/07. Tre elever som gick i år 4 vid studiens start och fick extra stöd har följts.

Som tidigare nämnts insåg jag efter en tid i kontext 1 att mer data behövdes om jag skulle kunna täcka in flera områden i Wittingmetoden. Innan min design var färdig fanns tanken på att söka efter lärare som arbetade med LTG-metoden och göra en jämförande studie. Då det var svårt att få tips om lärare som arbetade med LTG-metoden inom rimligt reseavstånd stannade detta vid en tanke och jag fortsatte att söka efter flera lärare som valt att arbeta med Wittingmetoden. Nu ville jag täcka in andra kontexter för att se hur andra lärare använde Wittingmetoden. Dessutom gick jag två sommarkurser för att lära mig mer om metoden, och då insåg jag att denna metod kan användas i alla åldrar och på alla stadier. Läraren i kontext 2 ställde sig positiv men visste inte vid denna tidpunkt hur hennes tjänst skulle vara under kommande läsår och inte när jag skulle kunna påbörja min datainsamling. Kontakt togs även med lärarens rektor som var enbart positiv till min studie.

När höstterminen startade skickade jag blanketter till läraren som sedan förmedlade dessa till föräldrar vars barn läraren skulle ge extra stöd. Vid mitt första besök presenterade jag studien och mig själv inför lärarna och övrig personal under en arbetspaus i lärarrummet. Därefter träffade jag de fyra elever som av olika skäl skulle få specialpedagogiskt stöd av läraren. Tre av eleverna gick i år 4 och en i år 5. Under det första läsåret arbetade eleverna i grupp med läraren. Jag satt i rummet och min roll var här oftast enbart observatörens. Det var stor skillnad att sitta med några elever och en lärare jämfört med att observera en hel klass. Videofilmning gjordes endast vid några få tillfällen, då jag kände att eleverna kom mer nära och även påverkades mer av min filmning. Efter varje besök skrevs anteckningarna över i dataskrift. Samtidigt analyserade jag och reflekterade över vad jag sett och hur jag kunde tänka vidare, minnesanteckningar (memos). Efter det första läsåret ändrade läraren stödet till att nu endast vara av individuell karaktär. Mina observationer fortsatte först med fyra elever och sedan med tre, då en elev flyttade i slutet av läsåret. Intervjuer genomfördes med de tre eleverna vid två olika tillfällen. De tre eleverna har vid några tillfällen även besvarat samma enkät som eleverna i kontext 1.

Kontext 3, Björkskolan, individuellt stöd i år 7-9 (s.114)

I den tredje kontexten följs samma lärare som i kontext 2 men vid annan skola och med en elev under läsåren 7-9. Eleven får individuellt stöd under sin högstadietid. Läraren i Ekskolan erbjöd mig att också få följa hennes arbete med en elev i år 7 som behövde extra stöd. Eftersom eleven gick på en annan skola, högstadiet, blev detta ytterligare en kontext, kontext 3. Läraren är densamma men kontexten är en annan. Innan jag kom på mitt första besök till högstadieleven hade läraren redan talat med eleven och hans föräldrar samt lämnat min blankett för underskrift. När eleven på högstadiet skulle träffa läraren första gången för att genomföra ett analyssamtal fick jag erbjudande om att vara med. Elevens föräldrar och jag satt och observerade vad läraren och eleven gjorde. Vid detta tillfälle tog jag även del av föräldrarnas funderingar runt sonens läsning och skrivning. Sedan har jag observerat ett antal lektioner när eleven arbetat med läraren. Eleven har även besvarat enkäter och blivit intervjuad vid två tillfällen. Enkäter vid olika tidpunkter redovisas i tabell 5 och övrig data har samlats in enligt tabell 3.

Tabell 3: Tidsåtgång vid datainsamling vid Ekskolan och Björkskolan, kontext 2 och 3

<i>Kontext 2 +3</i>	<i>Ht04</i>	<i>Vt05</i>	<i>Ht05</i>	<i>Vt06</i>	<i>Ht06</i>	<i>Vt07</i>	<i>Totalt</i>
<i>Observationer</i>	5t+ 2t 20 m	6t+ 1t 40 m	2t 50 m + 3 t 50 m	9 t	-	1t +30 m	32t 10 m
<i>Elevintervju/samtal</i>	-	-	20m+20 m	30 m	-	20m+ 10 m	1t 40 m
<i>Läraryntervjuer</i>	-	40 m	1t	2t	-	30 m	4t 10 m
<i>Videofilm</i>	-	1 t	1 t 20 m	-	-	-	2t 20 m
Totalt⁶⁰	7t 20 m	9t 50 m	10t 10 m	11t 30 m		2t 30 m	40t 20 m

Kontext 4, Lönnskolan ominläring på gymnasiet (s.116)

I den tredje datainsamlingen följs två lärare, en klasslärare och en speciallärare på ett Individuellt program vid en gymnasieskola. Dessa lärare träffade

60 Timmar (t) och minuter (m) har avrundats uppåt eller nedåt vilket gör att tidsberäkningen får ses som ungefärlig och gäller endast effektiv undervisningstid, inte min närvarotid. Hösten 2006 vistades jag i USA och kunde därför inte besöka de olika kontexterna.

jag i samband med en läs- och skrivkonferens på annan ort och när de vid en kaffepaus berättade om sitt arbete frågade jag dem om de kunde tänka sig att vara med i min studie. Detta var det sista urvalet vilket delvis av en slump blev ett strategiskt urval. Detta var de sista pusselbitarna av datamaterial som behövdes för att täcka in Wittingmetodens huvudsakliga områden, nybörjarinlärning och ominlärning. Den sista kontexten behövdes för att nå maximal variation (Glaser & Strauss, 1967, Glaser, 1998). Efter en längre betänketid svarade lärarna att de var positiva till att jag fick samla in data i deras kontext. Lärarna arbetar med ominlärning enligt Wittingmetoden vid en gymnasieskola i en större kommun. Eleverna som ingår i studien har haft svårigheter med skriftspråket, och de har inte uppnått godkänt i år 9 i grundskolan. De har, som de själva säger, fått snällbetyg. Eleverna följs under gymnasietiden, läsåren 2004/07.

Det var en naturlig följd utifrån de tidigare kontexterna att även elever i gymnasiet som erhöll specialpedagogiskt stöd borde finnas med. Först då hade jag nått full täckning av Wittingmetoden, av datamaterial i alla skolans stadier och åldrar samt en spridning i lärares utbildningsbakgrund, så stor variation som var möjlig vilket innebar att fördelning av kön finns bland eleverna, men då jag inte hittade någon manlig lärare, är de fyra lärarna som ingår i studien kvinnor. Nu var datamaterial insamlat i alla kontexter, också vad det gällde generell och speciell pedagogik.

Mitt första besök syftade till att eleverna skulle få möta mig och få information om varför jag valt att samla in datamaterial hos dem. Vidare fick de veta att det var frivilligt att delta och att de kunde fundera på om de ville vara med. Eleverna lovade att tänka på saken. Jag berättade att läraren fick blanketter som deras föräldrar skulle skriva på om eleven vill vara med i studien. De flesta talar om att de är myndiga och kan bestämma själva, men jag har ändå valt att få föräldrarnas tillstånd. Jag upplyser om de etiska aspekterna och om att jag kanske inte hinner intervjua alla utan att det blir några av dem. De fick också veta på vilket sätt jag skulle samla in data, när jag skulle besöka dem och lite om varför det var viktigt att få studera hur deras lärare undervisar. Efter detta besök bestämde lärarna och jag utifrån våra scheman, när mina besök bäst passade in.

Vid mina besök har jag varit mer eller mindre deltagande observatör. Eleverna har gärna tagit kontakt med mig genom att berätta vad de arbetar med. De har också ställt frågor om mitt arbete, men oftast har de bara noterat att jag sitter där, och vid klassrumsobservationerna har min närvaro knappast märkts. Vid de individuella lektionerna har det däremot ibland varit känsligare och jag har bara varit med de elever som svarat ja. När jag frågade om jag fick filma, var det extra känsligt för någon elev, och därför

har detta endast skett vid några tillfällen. Jag har även varit med på någon rast, spelat spel med eleverna för att skapa förtroende vilket sedan underlättade intervjusituationen. Efter varje besök har fältanteckningar och samtal bearbetats i syfte att förbereda nästa besök. Enkäter redovisas i tabell 5. Data har samlats in och typ av data samt tidsåtgång redovisas i tabell 4.

Tabell 4: Tidsåtgång vid datainsamling vid Lönnskolan, kontext 4

<i>Kontext 4</i>	<i>Ht04</i>	<i>Vt05</i>	<i>Ht05</i>	<i>Vt06</i>	<i>Ht06</i>	<i>Vt07</i>	<i>Totalt</i>
<i>Observationer</i>	<i>6 t 50 m</i>	<i>25 t</i>	<i>15 t</i>	<i>12 t</i>	-	-	<i>58 t 50 m</i>
<i>Elevintervju/samtal</i>	-	<i>3 t 50 m</i>	-	<i>1 t 50 m</i>	-	<i>50 m</i>	<i>6 t 30 m</i>
<i>Lärarintervjuer</i>	-	<i>2 t</i>	-	<i>3 t 50 m</i>	-	<i>40 m</i>	<i>6 t 30 m</i>
<i>Videofilm</i>	-	<i>1 t 30 m</i>	<i>1 t</i>	-	-	-	<i>2 t 30 m</i>
<i>Totalt⁶¹</i>	<i>6 t 50 m</i>	<i>32 t 20 m</i>	<i>16 t</i>	<i>17 t 40 m</i>		<i>1 t 30 m</i>	<i>74 t 20 m</i>

Datainsamlingsmetoder

Här ges en redogörelse av de metoder som använts för datainsamling samt på vilket sätt metoderna använts i denna studie.

Observationer

Genom att observera kan forskaren fånga in vad som pågår i verksamheten. I föreliggande studie har som tidigare framgått observationer genomförts vid ett flertal lektioner, och eftersom studien är av longitudinell karaktär, är det processen att arbeta med läs- och skrivundervisning, samt hur specialpedagogiskt stöd ges i förebyggande syfte som har varit i fokus. Observationerna gav ledtrådar som sedan följdes upp vid påföljande tillfällen. Lektioner har filmats vid olika tillfällen, främst i kontext 1, där jag bedömde att det var minst känsligt för eleverna. I övriga kontexter har filmning endast

⁶¹ Timmar (t) och minuter (m) har avrundats närmast uppåt eller nedåt vilket gör att tidsberäkningen ska ses som ungefärlig. Även här gäller effektiv undervisningstid, inte min närvarotid. Hösten 06 besöktes inte kontext 4 eftersom jag då vistades i USA.

skett vid enstaka tillfälle, eftersom eleverna blev mer sårbara då undervisningen oftare var individuell, och filmningen påverkade dem mer, en etisk aspekt.

Merriam (1988), Kvale (1997) och Glaser (1998) säger att observationer i ett utvalt fält ger en välgrundad kunskap om människors samspel och beteende. Fältobservationer har gjorts i form av deltagande observation med ostrukturerade noteringar, fältanteckningar, vilka har kodats direkt efteråt för att se vad som ska samlas in vid nästkommande tillfälle. Det har dock varit svårt, nästan omöjligt, att i förväg planera vad som ska observeras, då jag studerar en process och hela tiden försöker vara så öppen som möjligt för att ”se vad som pågår” i de olika kontexterna. Under lektionerna sker många olika saker, läraren agerar såväl som eleverna, och någonstans i allt detta ska mina observationer skrivas ner i form av fältanteckningar. Anderson och Burns (1989) ser detta med att skriva fältanteckningar som en styrka, då det ökar förståelsen för vad som pågår i den observerade situationen, i klassrummet. Dessutom kan fältanteckningar användas som underlag vid samtal och intervjuer. Svagheter med detta arbetssätt är att forskaren påverkas av det som sker, och det som antecknas kanske finns mer i observatörens ”öga” än i det som verkligen sker. Selektivitet är omöjligt att undvika, oavsett om det handlar om att observera eller analysera insamlat material, även intervjuer, men om forskaren har en medvetenhet går det att undvika de största fallgroparna.

Syftet med observationerna var att få kännedom om och ta del av lärarnas och elevernas praktiska användning av läs- och skrivmetoden Witting. Även om lärarna vid intervjuerna berättar vad de gör, fås en fylligare bild av vad som pågår genom att också observera deras undervisning. I GT rekommenderas observationer som data, eftersom grundad teori syftar till att begreppsliggöra vad som pågår i det undersökta fältet. Då syftet med observationerna har varit att följa Wittingmetodens praktiska användning i olika kontexter har mitt val att skriva ner det som händer under lektionerna varit givet. Om jag i förväg mer precist hade bestämt vad nästa observation skulle handla om t.ex. i form av ett observationsschema riskerade jag att tappa fokus i den process som pågick. Nu var det mer intressant för mig att se så många dimensioner som möjligt av lärarnas och elevernas arbete med skriftspråket utifrån vald metod. Det finns dock en del ”spårhundsbegrepp” (Starrin m.fl., 1991) eller ”dynamiska begrepp” (Guvå & Hylander, 2003) i observationerna, eftersom varje tolkning öppnat mig för att mer noggrant observera olika strukturer i den praktiska läs- och skrivundervisningen. Ett sådant begrepp är vad metodens innehållsneutrala språkstrukturer fyller för funktion i elevernas skriftspråkliga utveckling, och hur man arbetar med

dem i de olika kontexterna. Observationernas längd har varierat från gång till annan och mellan kontexter, allt från en lektion om 40 minuter till flera lektioner under dagen men med raster emellan. Mina anteckningar har oftast haft karaktären av noggrant nedskrivna skeenden samt repliker som sägs. Eftersom min roll som deltagande observatör har varit öppen har de flesta elever inte bekymrat sig särskilt mycket om min närvaro (Merriam, 1988; Bryman, 2002).

Intervjuer och samtal

Intervjuer kan konstrueras på olika sätt, men syftet är att på ett respektfullt sätt samla in data för att få information om den intervjuades värld. Intervjun kan ses som ett specifikt forskningsredskap i vilket frågor kan hanteras på olika sätt. Den kan ha karaktären av öppna frågor. Fördelar med dem kan vara att de tillåter flexibilitet och fördjupning, samt att eventuella missförstånd kan redas ut (Cohen, Manion & Morrison, 2001). Oavsett om intervjuaren använder sig av öppna eller mer strukturerade frågor är kravet på att uppnå hög validitet de samma. Forskaren bör vara kunnig inom ämnesområdet, vara tydlig, öppen, ödmjuk och känslig, vara kritisk, komma ihåg, tolka och klargöra olika aspekter vid intervjutillfället (Kvale, 1997). Intervjuerna i denna avhandling har haft karaktären av öppna frågeställningar utifrån ett givet tema. En ”öppen intervjuguide” skapades (Kvale, 1997). Vid de första intervjuerna fick lärarna fritt berätta om sin lärarbakgrund, utbildning och erfarenhet samt varför de valt att arbeta med Wittingmetoden. I de följande intervjuerna har de fritt fått prata runt annat material som används av skolor idag. Dessa intervjuer kan ses mer som samtal mellan lärarna och intervjuaren. Vid alla intervjuer har lärarnas arbetssätt varit i fokus och relaterats till annat material och till de funderingar som väckts hos mig under fältobservationerna. Den sista och avslutande intervjun har syftat till att sammanfatta lärarnas och elevernas uppfattning av om och hur det har påverkat dem att ha mig som observatör under så lång tid som denna studie har pågått samt till att ställa ytterligare frågor som databearbetning och analys eventuellt har väckt hos mig.

Öppna frågor och spontana samtal med elever, utifrån vad de just då arbetade med, har gjorts främst i de lägre årskurserna. Samtal med eleverna har syftat till att ta reda på hur de har upplevt Wittingmetoden, lärarens arbetssätt och sitt eget lärande. Intervjuer har också gjorts med elever efter det att de slutat år 6 och läst sitt första år på högstadiet. Dessa intervjuer har varit retrospektiva samtal runt det läsmaterial de skapade i år 1-6 och relaterat till vad de klarat av i år 7. Vid en del av elevintervjuerna har frågorna

varit lite mindre öppna och för att underlätta samtalandet ombads eleverna att ta med sig sina egna tillverkade svenskböcker eller en annan bok att samtala runt. När detta material användes visade det sig vara lättare för eleverna att berätta än vid de intervjuer, när jag endast ställde frågor om deras arbete med skriftspråket. Elevernas olika åldrar och kontextuella sammanhang har också haft betydelse för hur utförliga svar som erhöles. I mitt sätt att använda mig av och genomföra intervjuer eller samtal ligger antaganden om att även jag som intervjuare påverkar processen, mer eller mindre omedvetet. Intervjuerna och samtalen sker i samverkan mellan alla inblandade aktörer i den givna situationen (Merriam, 1988; Kvale, 1997). Redan vid val av frågeområden har jag påverkat respondenten, eftersom de förstår att jag förväntar mig svar inom det efterfrågade ämnesområdet. Respondenterna påverkas också av det sätt jag frågar på och av hur jag bekräftar och ger respons på de svar som ges. Det torde vara svårt att skapa helt neutrala och objektiva intervjusituationer vilket inte heller varit min målsättning. Däremot har det varit viktigt att beakta dessa saker och vara medveten om den påverkan jag som intervjuare har. Detta vägdes in i nästa steg då materialet skulle tolkas och analyseras.

Enkäter

Eleverna har i stort sett vid varje termin besvarat enkla frågor i en enkät som handlar om deras lärandeprocess. Enkäterna har förändrats från att den första hade flera frågor och var mer strukturerad till öppna frågor av retrospektiv karaktär (Troost, 2001). Frågorna fick formen av fyra områden. Dessa fyra områden är desamma vid varje frågetillfälle och syftar till att se om eleverna kan beskriva hur de ökat sin kompetens inom läs- och skrivområdet. Frågorna i den första enkäten var av berättande och reflekterande karaktär. Eleverna skulle berätta vad de kom ihåg, och vad de kunde, när de började skolan hos läraren i kontext 1, vad de nu kan, samt vad de ännu inte har lärt sig. Enkäten som besvarades under läsåret 05/06 ändrades efter diskussion med en av lärarna till att innehålla enbart fyra frågor. Beslutet att förändra frågeställningarna berodde på att en del elever upplevde att det var för många och för svåra frågor i den första enkäten. Utifrån mina etiska principer var det viktigt att ta vara på elevernas och lärarens synpunkter. Frågorna i den ändrade enkäten blev också öppna och svarar mot målen i svenska enligt Lpo 94; tala, lyssna, läsa och skriva. Eleverna får fundera över vad de nu kan som de inte kunde tidigare inom dessa fyra områden. Valet att ge öppna frågor beror på att jag dels vill fånga deras metakognitiva perspektiv och dels skapa förutsättningar för var och en att svara på det

sätt de själva väljer vilket innebär att en del skriver mer och andra mindre. Lärarna har hjälpt mig med enkäten genom att dela ut den, skapa tid för ifyllande samt samla in blanketterna. Enkäterna syftade till att ta del av elevernas egna uppfattningar om sitt lärande utifrån det de sysslar med. Enkäterna redovisas i en separat tabell eftersom det då också är lättare att se antal flickor respektive pojkar som besvarat frågorna.

Tabell 5: Antal enkäter som samlats in i de olika kontexterna

<i>Enkäter</i>	<i>Vt04</i>	<i>Ht04</i>	<i>Vt05</i>	<i>Ht05</i>	<i>Vt06</i>	<i>Ht06</i>	<i>Vt07</i>	<i>Totalt</i>
<i>Kontext 1</i>	50	-	19	-	22	-	19	110
<i>Kontext 2+3</i>	-	-	-	-	4	4	4	12
<i>Kontext 4</i>	-	-	-	-	2	2	2	6
<i>Flickor</i>	21	-	7	-	10	-	7	45
<i>Pojkar</i>	29	-	12	-	18	6	18	83
<i>Totalt</i> ⁶²	50	-	19	-	28	6	25	128

Sammanfattning av datainsamling

I linje med Grounded Theory har teorin analyserats fram parallellt med datainsamling och bearbetning, genom att händelser och utsagor konstant har jämförts med varandra, först i den egna kontexten och sedan mellan alla kontexter. Sammanfattningsvis har regelbundna lektioner observerats under olika lång tid i de olika kontexterna, och data har samlats in enligt följande:

- Kontext 1; Januari 2003 – juni 2006, samt slutintervjuer, enkäter och enstaka observation våren 2007.
- Kontext 2 och 3; November 2004 – juni 2006, samt slutintervjuer, enkäter och enstaka observation våren 2007.
- Kontext 4; November 2004 – juni 2006, samt slutintervjuer och enkäter våren 2007.

62 Enkäterna har i kontext 1 delats ut i klassen, och de elever som då var närvarande har besvarat denna. I övriga kontexter har lärarna lämnat ut enkäten individuellt. Om elever har behövt skrivhjälp för att besvara frågorna, så har läraren hjälpt dem. Någon har tagit hem enkäten, och då har föräldrarna hjälpt till att skriva om så behövts.

Tabell 6: Tidsåtgång vid de olika datainsamlingarna samt antal enkäter

<i>Insamlad data i alla kontexter</i>	<i>Vt03</i>	<i>Ht03</i>	<i>Vt04</i>	<i>Ht04</i>	<i>Vt05</i>	<i>Ht05</i>	<i>Vt06</i>	<i>Ht06</i>	<i>Vt07</i>	<i>Totalt</i>
<i>Observationer</i>	<i>22 t</i>	<i>26 t</i>	<i>22t</i> <i>30 m</i>	<i>22t</i> <i>10 m</i>	<i>42 t</i>	<i>34 t</i>	<i>32 t</i>	-	<i>10t</i> <i>10 m</i>	<i>210 t</i> <i>50 m</i>
<i>Elevintervju/samtal</i>	<i>3 t</i>	<i>1 t</i> <i>10 m</i>	<i>1t</i> <i>50 m</i>	<i>40 m</i>	<i>6 t</i> <i>50 m</i>	<i>1 t</i> <i>10 m</i>	<i>3 t</i> <i>20 m</i>	-	<i>2 t</i> <i>20 m</i>	<i>20 t</i> <i>20 m</i>
<i>Enkäter, antal</i>			50		19		28	6	25	128
<i>Lärarintervjuer</i>	<i>1 t</i> <i>50 m</i>	-	<i>1 t</i>	-	<i>4 t</i>	<i>1 t</i>	<i>8 t</i> <i>50 m</i>	-	<i>1 t</i> <i>30 m</i>	<i>18 t</i> <i>10 m</i>
<i>Videofilm</i>	<i>1 t</i>	<i>1 t</i> <i>30 m</i>	<i>2 t</i>	-	<i>3 t</i> <i>50 m</i>	<i>3 t</i> <i>20 m</i>	<i>1 t</i>	-	-	<i>12 t</i> <i>40 m</i>
<i>Totalt</i>⁶³	<i>27 t</i> <i>50 m</i>	<i>28t</i> <i>40 m</i>	<i>27t</i> <i>20 m</i>	<i>22t</i> <i>50 m</i>	<i>56t</i> <i>40 m</i>	<i>39t</i> <i>30 m</i>	<i>45t</i> <i>10 m</i>	-	<i>14 t</i>	<i>262 t</i>

Skälet till att mindre mängd data har samlats in under läsåret 2006/07 är som tidigare nämnts att jag under hösten 06 befann mig som gästdoktorand i USA. Enkäter var det enda som då kunde samlas in. Det totala antalet elever fördelat över terminer redovisas nedan samt fördelning flickor respektive pojkar.

⁶³ Tabell 6 ger en sammanställning över insamlad data i alla kontexter och över alla år. Tidsangivelserna är hämtade från tabell 1-3 och ska således även här ses som ungefärlig men det handlar om effektiv undervisningstid, inte min närvarotid.

Tabell 7: Datainsamling i relation till antal elever fördelat över läsår samt antal pojkar och flickor⁶⁴

<i>Elever, antal</i>	<i>Vt03</i>	<i>Ht03</i>	<i>Vt04</i>	<i>Ht04</i>	<i>Vt05</i>	<i>Ht05</i>	<i>Vt06</i>	<i>Ht06</i>	<i>Vt07</i>
<i>Observationer</i>	27	15	15	42	42	40	37	-	44
<i>Flickor</i>	14	6	6	15	14	15	12		16
<i>Pojkar</i>	13	9	9	27	28	25	25	-	28
<i>Elevintervju/samtal</i>	15	15	15	18	30	5	4	-	20
<i>Flickor</i>	6	6	6	6	12	1	-	-	6
<i>Pojkar</i>	9	9	9	12	18	4	4	-	14

Teknikanvändning vid insamling och bearbetning av data

I Grounded Theory (Glaser, 1998) rekommenderas att undvika bandupptagning av intervjuer eller videoinspelning av observationer. Skälet till detta är som tidigare nämnts att kreativiteten minskar och risk finns att man fastnar i teknologin och förlorar helheten. Dessutom hävdar Glaser (1998) att det är både ineffektivt och oekonomiskt, vilket också påtalats vid båda de seminarier som jag deltagit i, och om man spelar in intervjuer, ska man bara lyssna och notera viktiga händelser, inte transkribera dem. Merriam (1988), Kvale (1997) och Trost (2001) rekommenderar att man spelar in intervjuerna både för att få med allt som sägs och för att intervjuaren skall kunna fokusera på respondenten och inte behöver ägna uppmärksamhet åt att föra anteckningar. En ordagrann utskrift från en intervju är enligt Merriam (1988) den bästa grunden för analys. Jag valde att först använda en kassettbandspelare men då ljudkvaliteten visade sig vara dålig vid avlyssnandet av de första intervjuerna, inhandlades en digital voice recorder. Fördelen med denna är att allt inspelat material sparas som ljudfil i datorn och ljudkvaliteten är mycket bra. Utöver detta har en videokamera av modell Sony, video-Hi8 använts vid de tillfällen som lektioner har filmats. Filmerna har

64 Tabellen visar antal elever vid respektive termin och sammantaget i alla kontexter samt hur antalet fördelar sig i flickor resp. pojkar. Elever flyttar ut och in, en del slutar (gymnasiet) och skolors organisationsförändringar, med allt vad det innebär, ligger till grund för att antal elever varierar över tid i respektive kontext. I kontext 2 och 3 har elevantalet varit stabilt över tid förutom att en elev flyttade till annan skola. I kontext 4 har ett par av eleverna slutat och någon har bytt linje. Den största variationen av antal elever har varit i kontext 1, där skolan fördelar antal inflyttade till årskurs 4 efter "rättvisprincipen" vilket gör att elever hos läraren i kontext 1 fick byta lärare, så att de inkommande från annan 1-3 skola kunde fördelas jämnt över alla arbetslag. Detta innebar att läraren fick en mindre grupp i år 3.

kopierats till VHS band och sedan med hjälp av en konverter (VoX) digitaliserats och sparats på dvd skivor. Mina argument för detta trots rekommendationer att undvika tekniska hjälpmedel är två. Dels var jag inte tillräckligt påläst om GT-metoden från början, och dels anser jag det vara bra att kunna kontrollera mina intervjuer, samt att i de filmade lektionerna ”se vad jag ser”, när jag observerar. Studien är longitudinell, varför det blev en stor mängd data att hantera, och till att börja med var dataprogrammet till god hjälp, men efter ett tag tappade jag överblicken. Alla intervjuerna är sparade som ljudfiler i datorn, och videofilmerna är överförda till dvd i syfte att också kunna spara och bearbeta dem i datorn.

Efter det att jag deltagit vid de båda seminarierna om GT-metoden insåg jag att det var onödigt arbete att transkribera hela intervjuerna. Enligt Glaser (1998, kap.7) behöver forskaren endast transkribera den data som behövs för analys och tolkning, och allt onödigt kan rensas bort redan vid avlyssnandet. Som jag tidigare påpekat, behövs det mer än en avhandling samt mer handledning om Grounded Theory för att lära sig metoden. En fördel med att transkribera kan vara att det inspelade materialet också bearbetas i samband med transkriptionen samt att det finns kvar och kan analyseras av flera om så behövs. Den manuella kodningen visade sig vara mer kreativ och faktiskt tidsbesparande.

Analys och tolkning

När Grounded Theory används är fokus riktat mot samspel, händelser och mönster (Glaser & Strauss, 1967) vilket för denna avhandlings del har inneburit de aktiviteter, händelser, som lärare och elever skapar i sina respektive kontexter. Enskilda individer ingår i studien, men datainsamling och analys har fokus på det som har betydelse, vad som pågår, händelser, mönster och vilka samspel som finns. Vid transkribering av intervjuerna har dialektala uttryck eller pauser inte noterats, då dessa inte används i tolkande syfte. Det första steget utgjordes av observationer som bearbetades och i kanten skrevs fältanteckningar. Tolkning sker redan när observationerna skrivs, och vid en GT-studie har forskaren ofta siktet inställt på sociala interaktioner och fokuserar på sådana vid observationerna (Glaser & Strauss, 1967). Analys och fortsatt tolkning av data påbörjades direkt efter den första fältobservationen och fortsatte genom hela studien. Vid vissa tillfällen har annan arbetsbelastning varit stor, och därför har den första analysen ibland skett i form av snabb genomläsning och enkla noteringar vilket också rekommenderas i GT och kan ses som en första enkel kodning (Glaser, 1998). Vid den första delen av analysen, den så kallade öppna kodningen,

lästes texten först övergripande och sedan mer fokuserat. Varje indikator (incident) i materialet har kodats, och händelser har kontinuerligt jämförts med varandra i en aldrig ”sinande process”. Vad är det som händer? Vad indikerar dessa händelser? Vilka begrepp ger de upphov till? Detta var några av de övergripande frågeställningar som ställdes till det empiriska datamaterialet.

Analys av insamlat datamaterial

Datainsamling har alltså skett parallellt med begreppsliggörande kodning i alla kontexter. Data kodades i den första fasen, som kallas öppen kodning, genom att rad för rad i texten lästes noggrant och händelser avgränsades och begreppsliggjordes genom att namnges. I det dataprogram som först användes tillämpades det som kallas in vivo kodning, vilket innebär att forskaren benämner koder med de begrepp och ord som deltagarna (lärarna och eleverna) använder i sin vardag. Många koder framträdde i den första öppna fasen. Koderna sorterades i kategorier och först därefter jämfördes kategorierna med varandra. Analysen fortsatte med jämförelser av hur de olika koderna och kategorierna relaterade till varandra. De olika aktiviteter som observerades i kontexterna jämfördes med varandra. Till att börja med var jag inte så påläst om metoden att jag förstod betydelsen av att skriva minnesanteckningar eller memos. I kanten på observationer, i dataprogrammet skrev jag dock en del egna reflektioner som senare kunde föras över till mina memos. Glaser (1998) betonar det viktiga i att memoskrivande påbörjas vid den första kodningen och fortgår under hela processen.

När så alla kategorier analyserats fram jämförde jag dem med varandra i syfte att välja ut kärnkategorin, den som bäst stämmer med det problem lärarna har att lösa. Kärnkategorin ska relatera till så många som möjligt av de kodade och analyserade kategorierna (Glaser, 1998; Hartman, 2001). Datainsamling fortsatte även efter det att kärnkategorin kunde urskiljas. Specialpedagogik är huvudämnet för denna avhandling och därför var det viktigt att fortsätta observera hur lärarnas läs- och skrivpedagogiska arbete stöttade eleverna i att uppnå de förväntade målen. Analys- och kodningsarbete har följt dessa faser:

Fas 1: Data i kontext 1 har analyserats och kodats till begrepp, först observationerna och sedan intervjuer/samtal. Därefter tog den jämförande fasen vid i vilken kodade händelser jämfördes. Olika begrepp som har sitt ursprung i den kodade datan växte fram. De uppkomna begreppen har sedan använts till att koda ny data, samtidigt som nya begrepp vuxit fram ur data som samlats in i samtliga kontexter. En jämförande analys gjordes

mellan koder och begrepp, mellan det filmade materialet och intervjuer/samtal. Videomaterialet har använts som underlag för att se om observationer, filmade sekvenser och intervjusvar skiljer sig åt och i så fall på vilka områden, eller om och när de stämmer överens. Memos skrevs utifrån olika reflektioner och funderingar om hur olika data förhöll sig till varandra. När all data hade kodats, begreppsliggjorts och jämförts, sorterades begreppen in under olika kategorier. Allteftersom databearbetning i den komparativa fasen behövde mer data för att olika teoretiska idéer skulle kunna prövas, blev analysen mer selektiv. Hypoteser om utvecklingsprocess, förväntad inlärningskurva eller individualiserad inlärningskurva har alla förkastats som övergripande namn på handlings och skeendemönster då de inte i tillräckligt hög grad passat in i datamaterialet. Kärnkategorin måste vara central och relateras till så många andra kategorier som möjligt (Glaser, 1998; Hartman, 2001). Fas 1 övergick i detta skede till att vara mer selektiv och teoretisk.

Fas 2: Det är lite svårt att se tydliga faser i mitt arbete, men efter ett läsår i den första kontexten kan jag nog säga att fas 2 påbörjades, eftersom jag då sökte tillträde till flera kontexter. Under fas 2 har den selektiva fasen tagit vid, teoretiskt urval av data gjordes, mer data samlades in, och genom jämförandet växte flera kategorier fram. Den tidigare skymtande kärnkategorin blev tydligare och kunde så småningom relateras till övriga kategorier. Minnesanteckningarna, memos, innehöll mer av teoretiska antaganden. Under denna fas har mycket av reflekterandet handlat om att söka olika benämningar samt att läsa andra studier som använt grundad teori som metod.

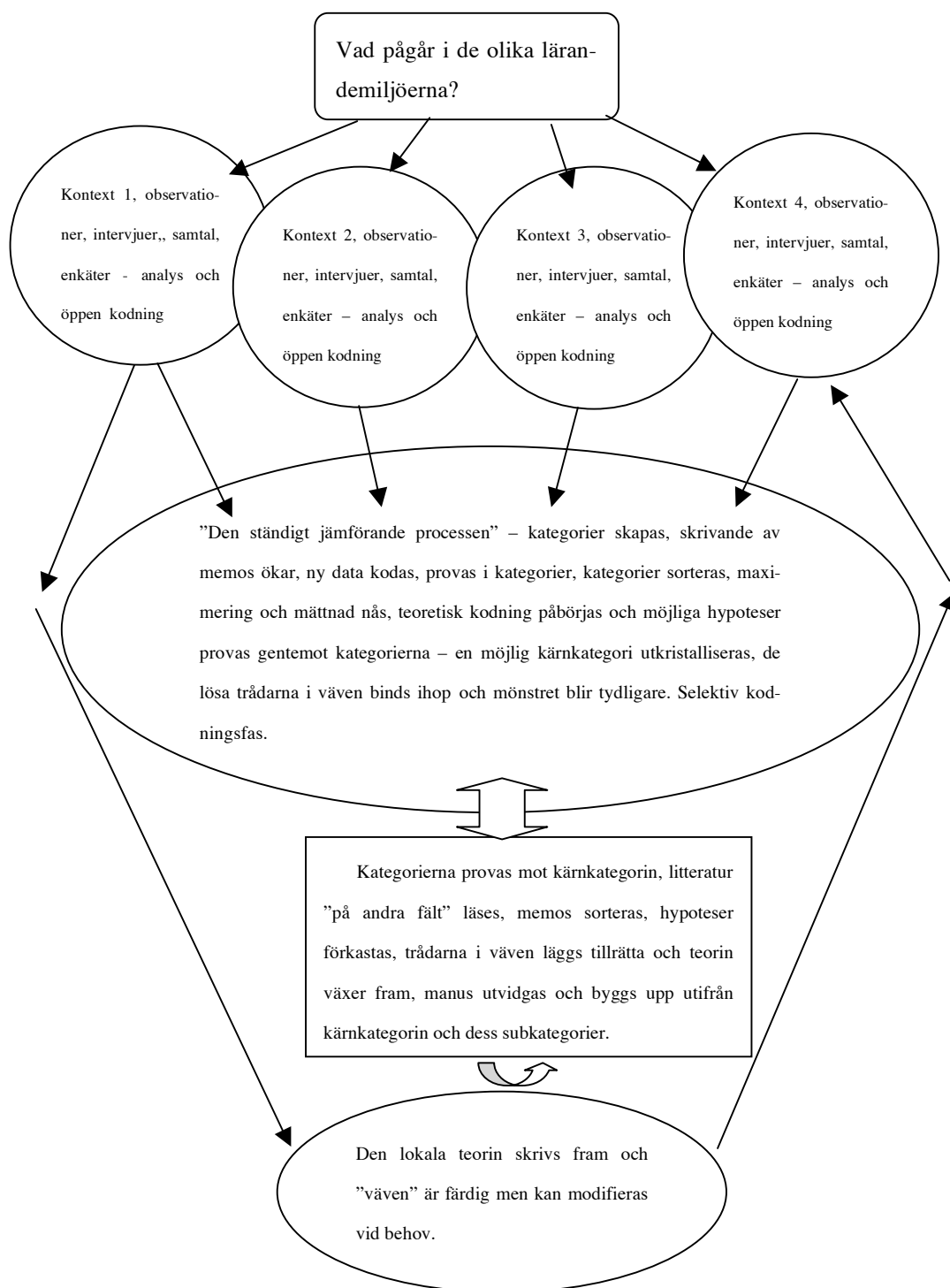
Fas 3: Den teoretiska kodningsfasen innebar ett försök att få en helhetsbild över det empiriska materialet. Memos har sorterats och de uppkomna hypotetiska spåren har provats mot tidigare begrepp och kategorier. Vilka samband fanns och hur kunde dessa härledas till kärnprocessen? I fas 3 har litteraturläsning om andra fält utgjort en stor del och mer fördjupning och reflektion över metoden Grounded Theory. I denna fas har det selektiva urvalet av datamaterialet utifrån hypoteser i skrivna memos varit mer grundligt i syfte att modifiera och mäta kategorierna. Detta för att se om stöd fanns för den framväxande teorin vilket ledde fram till en teoretisk konstruktion. Denna fas har varit roligast, då tidigare begrepp kastats om flera gånger, framförallt sådana som ligger nära varandra.

Fas 4: Den sista fasen har handlat om att alla trådar i väven ska stämma. Mönstret ska bli tydligt vilket inneburit att memos har sorterats och dess teoretiska antaganden har provats mot de slutliga kategorierna och deras innebörd. Denna fas har inneburit att jag behövt gå tillbaka till datamateria-

let, till koder och kategorier samt till tidigare memos varje gång efter sortering och teoretiska antaganden. Det insamlade datamaterialet består av många händelser och även om dessa händelser krymper, allteftersom de passar in i olika kategorier, "lever" de ändå med i alla faser. Denna fas har varit svår, eftersom det inte enbart handlar om en sista jämförande analys utan också om att i text formulera den genererade teorin på ett tydligt sätt, så att läsaren kan känna igen sig och avgöra dess relevans (Glaser, 1998)

Det insamlade datamaterialet är av olika karaktär och utifrån detta har även bearbetningen skett. Guvå och Hylander (2003) liknar processen vid att fläta en fläta om tre trådar som i en ständig process snos in i varandra. Jag skulle vilja likna processen vid vävning som är ett av mina fritidsintressen, dock inte vilken vävning som helst utan mönstervävning. Väven planeras, trådar räknas och varpas, väven förskedas och sätts upp vilket innebär många olika moment, innan man kommer till vävningen. Hela processen att samla data liknar den förberedelse som krävs, innan man kan påbörja vävningen. Analysfasen kan mycket liknas vid vävningen, där inslag, trampning och vävarens uppmärksamhet på mönstret ska stämma överens. Det är inte förrän jag trampar och slår in tråden som mönstret blir tydligt, och i analysfasen är det först när alla memos kan sättas i relation till kategorierna som man helt säkert kan veta, om den ur empirin analyserade teorin håller. Mönstret kan skönjas tidigt i väven/analysen men det är först i slutet av hela processen som man också kan se och förstå om mönstret/teorin har nått mättnad och fullt ut stämmer. Om mönstret inte stämmer, kan vi alltid, i enlighet med grundad teori modifiera precis som vid vävning, vilket känns tryggt.

Nedan visas en modell över arbetsprocessen från datainsamling via analysförfarande och till den slutligen genererade och framskrivna teorin.



Figur 1: Arbetet med Grounded Theory, alla steg i processen

Studiens trovärdighet

Validitet och reliabilitet används som begrepp inom den positivistiska forskningstraditionen och handlar om på vilket sätt forskaren kan hävda sina tolkningar som rimliga och tillförlitliga. Enligt Kvale (1997) ska läsaren av texten kunna lita på forskarens tolkningar. Detta innebär att validiteten i forskningssammanhang ska bedömas utifrån det sammanhang som den vetenskapliga utsagan är gjord i. Har forskaren undersökt det som var avsikten? Kan läsaren uppskatta hur trovärdigt resultatet är och hur noggrant och säkert forskaren har använt sin metod, sina redskap? Oavsett område sker forskningen utifrån en syn på verkligheten och en uppfattning om på vilket sätt kunskap om denna verklighet kan nås. Forskarens ontologiska och epistemologiska utgångspunkter skapar förutsättningar för kunskapen och ger en inramning till dess giltighet (Cohen, Manion & Morrison, 2001, s. 105).

Naeslund (1997) menar att vid begreppsligt-induktiva kartläggningar kan generaliserbarheten tolkas, via att språket och begreppen som används varar över tid. Även Glaser påtalar i sina böcker samt vid de seminarier jag deltagit i betydelsen av att de begrepp som analyseras fastnar, tar tag i en och känns igen av fältet. Teorier kan aldrig vara felaktiga men däremot mer eller mindre användbara. Validitet i traditionell mening är inte en fråga i en GT-studie. Den skall i stället bedömas efter kriterierna "fit", "relevance", "workability" och "modifiability". Data ska begreppsliggöras och kommuniceras på ett begripligt sätt, så att läsaren kan bedöma dess trovärdighet (Glaser, 1978, 1998). Grundad Teori är ett perspektiv både på databehandling och teori och är ett användbart sätt att förstå vad som pågår i ett faktiskt fält, och hur man kan förklara och förstå det. Detta teoretiska perspektiv ger en pusselbit av många som förklarar händelser, inte det enda, inte det rätta (a.a., s. 3).

Fit – innebär att kategorierna som uppstår måste passa till data. Eftersom de flesta kategorier i GT genereras direkt ur data, stämmer kriteriet fit automatiskt. Fit växer fram då kategorier uppkommer och det är viktigt att ompröva dem allt eftersom forskningen framskrider, för att bli säker på att de passar in, att de är indikatorer på det som de vill påstå sig vara. Syftet är att grunda "the fit" av kategorin så nära data som möjligt. Många redan existerande kategorier passar också till andra data. Man behöver varken upptäcka nya eller ignorera dem som redan finns beskrivna. De kanske passar och hjälper till att grunda teorin. Uppgiften är snarare att utveckla och passa ihop data och redan existerande kategorier. Det handlar om hur nära begreppen passar in i de händelser de representerar, och hur de relaterar till jämförandet av händelser, då begreppen bildades. Begrepp och teori ska

stämman överens med empirisk data. "Fit" kan sägas vara ett annat ord för validitet (Glaser, 1978, s. 4; 1998, s. 236).

Work - innebär att teorin ska fungera, den ska kunna förklara vad som pågår och förutsäga vad som är på gång på det faktiska fält som undersöks. Teorin fungerar när den förklarar hur ett problem löses med stor variation. Relationen mellan data och teori ska vara så tydlig att läsaren kan förstå hur teorin är genererad ur data. Teorin ska förklara vad som hänt, skapa förutsägelser om vad som kan komma att hända samt tolka vad som pågår i det undersökta fältet. Teorins användbarhet i olika situationer inom det specifikt beskrivna området är således en viktig aspekt av "work" (Glaser, 1978, s. 4; 1998, s. 236).

Relevance - GT tillåter kärnbegrepp och processer att växa fram. I stället för att övertyga andra om relevans söker man använda tiden till att upptäcka och söka relevans i data. Det gäller för forskaren att upptäcka det som faktiskt sker och utifrån data skapa relevanta begrepp. En relevant studie har att göra med vad som verkligen bekymrar deltagarna, väcker och fångar uppmärksamheten, tar tag i läsaren och inte enbart är av akademiskt intresse. Teorin förklarar det den är tänkt att förklara i den faktiska verkligheten (Glaser, 1978, s. 5; 1998, s. 236).

Modifiability - är ett viktigt kriterium. Teorigenerering är en alltid pågående modifierande process. Forskaren måste prioritera uppmärksamhet på sina data och förändra teorin om så behövs. Fastän sociala processer kvarstår, är i allmänhet deras variation och relevans föränderlig i vår värld. Teorin kan aldrig bli mer korrekt än dess möjlighet att arbeta med och förklara data. Teorin måste rätta sig efter data, och modifierbarheten gör att variationer kan uppstå och ge stöd åt objektiviteten. Genom detta angreppssätt och infogandet av GT i socialt liv kvarstår och bevaras därför dess relevans. En modifierbar teori kan förändras när ny, relevant data jämförs med existerande. En GT är aldrig rätt eller fel, den har bara mer eller mindre fit, relevance, workability och modifiability, och läsarna får bedöma kvalitén utifrån dessa principer (Glaser, 1978, s. 5).

Strauss och Corbin (1990) anser att reliabiliteten kan prövas genom att frågor ställs om forskningsprocessen. Dessa frågor handlar om hur väl begreppen har utvecklats och på vilket sätt de relaterar till varandra. Kategoriernas utveckling, hur dessa leder fram till teorin och att det går att följa processen är viktigt. Kvale (1997) anser att forskaren kontinuerligt ska pröva validiteten genom att kritiskt granska data, begrepp och kategorier i förhållande till den framväxande teorin. Guvå och Hylander (2003) talar om empirisk validitet, pragmatisk validitet, kommunikativ validitet och heuristisk validitet. Deras begrepp handlar om att teorin har en passform som

stämmer överens med data, att den har en praktisk relevans, att den både har en vetenskaplig och en allmängiltig relevans, ger ett nytillskott och går att modifiera. De menar att en heltäckande validering vid en studie som använder grundad teori är svårt att åstadkomma men säger att ärlighet varar längst. Det är viktigt att forskaren noggrant redovisar, hur studien har genomförts vilket gör att andra kan bedöma kvalitén på forskningen. De som har intresse kan pröva teorin och därigenom få svar på om den har relevans eller inte (a.a.).

Etiska frågor

Etiska överväganden är alltid viktiga och särskilt vid en fallstudie som ofta innehåller detaljer som kan kännas igen. Rektorer, lärarna och eleverna har informerats och accepterat deltagande i studien. Föräldrarna har lämnat skriftligt medgivanden till att barnen fick ingå i min studie. Fokus i studien ligger på hur en läsmetod används i teori och praktik och elevernas upplevelse av denna. Enskilda elever har berättat om sin läs- och skrivutveckling och det är alltid viktigt att hantera datamaterial på ett etiskt och korrekt sätt enligt gällande rekommendationer (HSFR, 1996). Personerna i studien är anonyma, varken skolor, elever eller lärare nämns med rätta namn. Jag har blivit insläppt i olika verksamheter, lärare och elever gav mig sitt förtroende och visade vad de gjorde. Genom att utgå från mina tankar om att specialpedagogik ska vara förebyggande, att jag letade efter vilka "friskfaktorer" som kan leda till ett gott lärande, ansåg jag mig kunna hålla en hög etisk nivå. Nya frågeställningar växte fram under resans gång, och för min del handlade det om att ta vara på det som uppstod i mötet mellan metod, lärare-elev och elev-elev. Merriam (1988) säger att forskaren kan välja att använda de redskap som bäst passar till aktuell situation.

Att följa de rekommendationer som HSFR ger var kanske det som var enklast i min studie. Informationskravet är uppfyllt i alla kontexter, likaså samtyckeskravet. Det senare kan dock vara svårt för elever att bedöma, men alla som ingår i studien har samtyckt. Konfidentialitetskravet kan vara lite svårare, eftersom andra lärare som använder Wittingmetoden kan känna igen någon av lärarna. Dessutom känner arbetslagen på de undersökta skolorna till min närvaro, min studie, och då kan även eleverna kännas igen. Då studien inte har individfokus anser jag att risken är liten i kontext 1 och 4 men större i kontext 2 och 3. Materialförvaring är också en etisk fråga, eftersom jag kommer att hantera ett ganska omfattande material. Metodiskt är videomaterialet det mest känsliga i min studie och måste hanteras rent praktiskt med försiktighet och förvaras på ett korrekt sätt. Alla inblan-

dade och andra som vill kan ta del av mina färdiga resultat i föreliggande avhandling, inte av filmmaterialet. Nyttjandekravet är därmed också uppfyllt eftersom inget i mitt material ska användas av någon annan eller på annat sätt.

I min studie står lärarna, eleverna och deras läsmetod i fokus. De har stort utrymme och har berättat om sitt sätt att arbeta med läsande och skrivande. Datainsamlingsmetoder är valda utifrån vad jag anser vara etiskt, vilket innebär att försöka att ge en så riktig bild som möjligt genom att hela tiden reflektera över de steg jag tagit i processen. Det är en utmaning för mig att se det som är och inte försöka ge en bild av hur det borde vara. Stenlund (2000) påtalar detta, och jag instämmer med honom och menar att det är de aktiviteter och handlingar som utspelas i kontexterna som jag ska alstra en teori ur. Vad kan det finnas för etiska svårigheter i detta?

Intervjuer är alltid svåra att genomföra av olika skäl, men jag anser att intervjuer med barn är speciellt svårt. Det är svårt att förhålla sig så neutral som möjligt och samtidigt inbjuda eleverna till att berätta. Det kan antas att eleverna svarar som de tror att jag vill att de ska svara, eftersom maktförhållandet mellan mig som forskare och dem som elever aldrig kan vara riktigt jämlikt. Det kan också antas att eleverna vänjer sig vid mig och därmed känner sig tryggare vid intervjuer och samtal. Många faktorer påverkar antagligen både hur frågor ställs och hur svar ges. Detta innebar en balansgång hela tiden, framförallt i kontext 1, eftersom jag där mer kände igen mitt ”gamla” arbetsområde.

I den andra kontexten är urvalet enskilda elever eller smågrupper som får specialpedagogiskt stöd. Risken att eleverna vände sig till mig minskade, eftersom läraren arbetade med dem hela tiden. Jag var bekant med situationen, att undervisa enskild elev. Läsmetoden och de individer som ingick var nya för mig. Här var det mer etiskt känsligt att filma och samtala med eleverna då de hade börjat förstå att de hade svårigheter med att lära sig läsa och skriva. Eleven på högstadiet låg på gränsen till betyget IG⁶⁵ och fick en ny chans vilket av eleven upplevdes både positivt och negativt. Min förmåga till känslighet prövades, och här var jag restriktiv med att filma. Det var inte svårt att bedöma när filmning kändes etiskt känsligare men däremot att avgöra, om det som pågick var viktigt för mig som forskare. Om mina överväganden att ibland undvika filmning påverkades av erfarenhet som speciallärare och känslighet inför olika individers utsatthet, eller om det var ett etiskt övervägande i min forskarroll, låter jag vara osagt. Det kan dock konstateras att det är lätt att hamna i ett etiskt dilemma mellan

65 IG innebär betygsgarden icke godkänd i den nuvarande betygskala som lärare har att utgå från vid betygssättning.

rollen som forskare och som lärare. Eftersom det ändå är några år sedan jag arbetade som lärare/speciallärare på fältet tror jag, att min roll som forskare var den som tog över och blev tydligast, både för mig själv och för omgivningen.

Den fjärde kontexten var på ett sätt den svåraste, eftersom många av eleverna hade fått IG och upplevt misslyckanden. I alla kontexter fanns det elever som hade olika grad av svårigheter och några i kontext 1 och 2 hade specifika diagnoser. I dessa kontexter pågår nytt lärande och förebyggande arbete. I kontext 4 mötte jag elever som av olika skäl inte har nått det gymnasieprogram de önskade. Brodin och Renblad (2000) påtalar att det vid datainsamlingen där krävs mer av etiskt förhållningssätt, eftersom frågor kan väcka känslor och minnen från tidigare undervisning. Enligt Helldin (2002b) är etiska forskningsfrågor viktigare än metodiska för att inom utbildningsverksamhet kunna argumentera *om en skola för alla* som ska ha den mest centrala platsen. I den fjärde kontexten finns elever som kanske betraktas som *inte tillhöra en skola för alla*, eftersom de kan anses avvika på olika sätt i sin förmåga att tillägna sig skriftspråket.

Good (2001) visar vägen till ett hållbart etiskt tänkande när man forskar med dem som kan ha olika svårigheter. Detta innebär kortfattat att de som studeras är med i varje steg i forskningen och fattar beslut. Samarbete, konsultation, respekt och empowerment⁶⁶ är faktorer som ska finnas med i det som författaren kallar för emancipatorisk⁶⁷ forskning. I min process såg jag dessa faktorer som viktiga samt att hela tiden göra etiska överväganden. Hur kunde jag då ha ett mer etiskt reflekterande förhållningssätt i de dilemman som jag så tydligt såg? Hermerén (1996) talar också om att sätta upp en etisk kalkyl och väga för eller emot. Min egen kalkyl var att min forskning kan betala sig i samhället, framförallt för de individer som riskerar att slås ut. Huvudkravet är uppfyllt enligt min bedömning eftersom väsentliga frågor lyfts upp i min studie. Mitt område ger förhoppningsvis svar på en del frågor som i sin tur leder till väsentliga kunskaper för samhället. Givetvis ska mina resultat publiceras vilket kort sagt innebär att de fyra forskningsprinciperna är med i min etiska kalkyl.

66 Av egen kraft

67 Frigörande

4. De undersökta miljöerna

I detta kapitel ges en introduktion till de miljöer, kontexter, som studien baseras på. Tanken bakom detta är att de beskrivna miljöerna ska kännas igen av de läsare som befinner sig på verksamhetsfältet. De undersökta miljöerna kan genom ”den igenkännande bilden” anses vara tämligen vanliga kontexter och ytterligare förstärka den genererade teorin. Det som förenar dessa kontexter är lärarnas val av läs- och skrivmetod. Beskrivningen innehåller en personlig bild och en kortare officiell beskrivning av kontexterna. Lärar- och elevporträtt ges, vilka bygger på de intervjuades egna berättelser samt mina observationer.

Kastanjeskolan – den första kontexten

Skolan ligger nästan mitt i centrum av staden och den närmaste omgivningen består av äldre bebyggelse, mest enfamiljshus. Staden är en medelstor stad och har mer av administrativa arbetsplatser än tunga industrier. Skolan ligger inbäddad i ett lugnt område inramat av stora grönytor och träd. Passerar fritidshemmets lokaler och nästan längst bort ligger den lågstadielklass som jag ska påbörja min forskning hos. Mellanstadiet har sitt klassrum som sista rum i korridoren men i direkt anslutning till lågstadiets. Toalett och plats för kläder för eleverna i de olika klasserna ligger bortanför mellanstadiets klassrum. Klassrummet ger en känsla av trygghet och kreativitet. Väggarna pryds av elevernas egna alster, böcker och annat material finns inom räckhåll för alla. Dessutom finns olika möjligheter till rörelseaktiviteter i nära anslutning ex. barr att hänga i ute i korridoren, trappor att gå i.

När jag tar del av skolans officiella dokument ser jag att skolan har en lång historia, från folkskolan på 1850-talet till dagens moderna F-6 skola. Ledningen är tydlig med att tala om att personalen har varit med i att utforma de nya lokalerna och skolgården. Följande områden lyfts upp som särskilt viktiga:

- att leva upp till de uppsatta målen
- personalen ska vara både behörig och kompetent
- samverkan med föräldrar, personal och föräldrar skapar tillsammans en trygg miljö för eleverna.
- kontinuitet ska finnas i verksamheten
- planer och rutiner ska präglas av tydlighet i struktur och ramar.
- den gemensamma värdegrunden, i vilken man beskriver synen på människans värde som ska prägla skolans arbete.

- ett salutogent perspektiv säger man sig också ha och med detta avses att man har ett hälsobefrämjande synsätt, att stärka det friska.
- mångfalden ses som en rik källa.
- att utgå från varje barns förutsättningar och behov och man säger sig se möjligheter och inte svårigheter.

Det är lätt att få tillgång till den kvalitetsgranskning som gjordes under 2004 samt resultat från olika tester, bl.a. resultat av de läs- och skrivtest som regelbundet görs på alla elever. Kastanjeskolan har ord om sig att vara "kommunens flaggskepp" och upptagningsområdet präglas till stor del av familjer med högre utbildning. Kajsa säger att så har det nog varit och är till viss del fortfarande men numera kommer eleverna från en mer blandad bakgrund och en del kan komma att få stora problem senare i skolan, inte minst vad gäller läsförståelsen.

Speciallärare Kia kommer regelbundet in och förstärker i gruppen och tar ansvar för elevernas arbete vid datorn samt ger extra stöd till elever som behöver. Kajsa ger också individuellt stöd och då tar Kia hela klassen. Det fungerar väldigt bra med samverkan och Kia berättar att det är så enkelt att komma in i Kajsas klass då allt som ska göras finns skrivet i en pärm. Kajsa har dagen före förberett vad varje elev ska arbeta med och ingen tid förspills till onödigt prat.

Hösten 2003 ser klassen annorlunda ut, de som var treor har fått byta till annan lärare och ett annat "spår". Skolans organisatoriska lösningar, inte elevens behov, är styrande för hur elever placeras i olika arbetsenheter. Klassen är nu en ren trea med 15 elever varav två elever av olika skäl läser om årskurs 3. Kia kommer fortfarande regelbundet in i klassen och stöttar där det behövs. Kajsas man Karl kommer till klassen under vissa lektioner och eleverna läser högt för honom. Karl är numera pensionär och tycker att det är roligt att lyssna på elevernas högläsning och han har varit med de senaste åren i klassen då behov funnits. Kajsa samarbetar mycket med mellanstadieläraren i rummet intill. De byter ämnesområden, mellanstadieläraren har matematik i årskurs 1-6 och Kajsa har svenska och bild i samma årskurser. Det är därför jag kan följa Kajsas undervisning och hennes elever under hela låg- och mellanstadiet.

Kajsa, klasslärare

Kajsa utbildade sig till småskollärare/lågstadielärare i början av 60-talet vid stadens dåvarande seminarium. Det var den första utbildningen till småskollärare som var 3-årig och hon kallar sig för lågstadielärare. Efter 40 år i

yrket som lågstadielärare är Kajsa fortfarande lika entusiastisk vilket hon berättar att hennes rektor också påpekat. Kajsa har provat att arbeta på flera skolor och även i andra kommuner. Som nybliven småskollärare/lågstadielärare fick hon lära sig att man skulle använda en läslära och sedan ta en bokstav i taget och arbeta med den. Byttners läslära, 1-3 var den som användes vid hennes första skolor oavsett vilken kommun hon arbetade i. Man följde läsläran och det var aldrig någon fråga om individualisering, utan alla gjorde lika. Kajsa säger dock att hon redan då försökte erbjuda eleverna olika alternativ. Sedan var det dags för LTG⁶⁸ och dom som inte arbetade utifrån detta nya perspektiv ansågs som lite ”blåsta”. Som lärare blir man också påverkad av kollegor och tror att det nya är det bästa. Kajsa läste in Ulrika Leimars bok på sitt sommarlov och ändrade sedan sin undervisning från traditionell läslära till LTG. Hon upplevde dock att man inte hann med laborationsfasen⁶⁹ vilket ledde till att de barn som hade svårare med sin läsutveckling halkade efter. När eleverna fick hoppa lite hur som helst mellan bokstäverna var det många som inte kom igång med sin läsning och det var svårt för läraren att veta vilka bokstäver de då skulle träna.

Under tiden med LTG hittade Kajsas arbetslag ett nytt läsmaterial som hette Regnbågsboken⁷⁰ och som hade en tydligare struktur än LTG. De upplevde att materialet gav en helt annan säkerhet för elevernas läsutveckling. Detta material ansågs inte tillräckligt roligt och försvann från marknaden. En av speciallärarna arbetade med Wittingmetoden och var kunnig i den. Efter ungefär 27 år som lärare lockades Kajsa med på en kurs för att lära sig Wittingmetoden. Hon fortsatte dock ett tag till med sitt gamla material då Wittingmetoden inte sjunkit in men efter ytterligare en kurs vågade hon prova metoden. Hon skrev kontrakt med sig själv att nästa gång hon fick en årskurs 1 skulle hon prova Wittingmetoden då den verkade intressant. Det fanns distrikt i kommunen där det hade varit mycket bråk runt denna metod och fortfarande finns det många negativa attityder mot metoden. Kajsa har därför valt att aldrig benämna den utan berättar enbart hur hon arbetar. Hittills har inga föräldrar reagerat negativt på hennes arbetssätt utan alla vet hur och vad hon gör. Dessutom ser de resultat hos sina barn.

Det som fick Kajsa att fortsätta med Wittingmetoden efter de första trevande försöken är att den är säker och skapar trygghet både för henne och för eleverna. Metoden har inget färdigt elevmaterial utan allt skapas av ele-

68 LTG, läsning på talets grund, se också sid. 27

69 Se sid. 28, om de olika faser som ingår vid arbete utifrån LTG-metoden.

70 Redin, B. & Hydén, G. författare till Regnbågs materialet som gavs ut hos Esselte Studium.

verna och därmed blir den mycket kreativ vilket tilltalar Kajsa. Metoden har en tydlig struktur och arbetsgång men inom detta finns stor skapandefrihet för eleverna. Kajsa menar att hon genom detta arbetssätt har total kontroll på varje elevs läsutveckling och hon gör daglig dokumentation över det arbete som eleverna gjort.

Kia, speciallärare i Kajsas klass

Kia utbildade sig till lågstadielärare 1974, arbetade under några år som klasslärare och 1984 läste hon vidare till speciallärare. Som ny lärare provade sig Kia fram med olika läsmetoder, mest traditionell läsinlärning, inte så mycket med LTG och sedan några år tillbaka arbetar hon med Wittingmetoden. Under sina år som klasslärare har Kia aldrig arbetat med Witting. Det var först när hon som ny speciallärare tjänstgjorde i helklass hon genom specialläraren i arbetslaget fick erfara hur metoden användes. Kia såg vilka bra resultat det blev för de elever i hennes klass som använde metoden och hur grundligt de lärde sig skriftspråket. Efter detta gick Kia flera kurser i metoden och också regelbunden fortbildning på veckoslut av eget intresse utan ersättning. Numera anser Kia att hon verkligen förstår metoden på djupet, kan använda den och hon ser enbart fördelar. Kia menar att eleverna blir ljudsäkra, ingen ramlar mellan stolarna och eftersom det är en väldigt ordrik metod så når eleverna även en god läsförståelse. Eftersom både hon och Kajsa kan metoden grundligt så kan de också turas om att ge extra stöd till dem som behöver. Ibland tar Kia klassen och Kajsa ger extra stöd och vid andra tillfällen kan det vara tvärtom. Under sina yrkesår har Kia fortbildat sig och bland annat läst en kurs i handledning. Som speciallärare arbetar hon med både enskilt stöd, oftast inne i klassen, övergripande arbete och samtal, handledning. Kia har jag inte följt specifikt men en intervju valde jag att göra med henne angående Kajsas arbete i klassen och några övergripande frågor om tester och dokumentation som görs på skolan.

Elevporträtt i kontext 1

Eleverna hos Kajsa är vad vi skulle säga en alldeles typisk klass på låg- och mellanstadiet. Med typisk menar jag att de flesta elever lär sig som förväntat och några behöver stöd i olika grad och av olika skäl.

Konrad, 8 år (år 2) är en pojke som kunde läsa när han började skolan, han har ett rikt ordförråd och är vad man skulle säga en elev som ligger över det typiska. Konrad behöver utmaningar men också undervisning i

språkliga dimensioner eftersom stavningen inte är färdig, inte heller formas bokstäverna så att de alltid går att läsa.

Katarina, 9 år (år 2) är en flicka som också är ganska typisk, kunde läsa lite när skolan började och har snabbt kommit igång. Gillar att skriva och forma bokstäver men även här är stavningen det som Katarina själv säger att hon behöver en fröken för att lära sig då stava är det svåraste.

Krister, 9 år (år 3) är en pojke som inte var riktigt läsmotiverad när skolan började. Han kunde enstaka bokstäver, framförallt de i sitt namn. Mycket var besvärligt i början och en del av hans ansträngning handlade om att anpassa sig till de nya krav som fanns i skolan. När det blev svårt tappade Krister lätt koncentrationen och behövde röra sig eller göra något annat. Läraren stöttade honom från början på alla olika sätt och bl. a genom att hjälpa honom att fokusera på det arbete som skulle göras, att ge honom mycket tid.

Karola, 10 år (år 3) är en flicka som hade stora svårigheter i första klass med allt skolarbete kan man säga. Det var svårt för henne att fokusera på det som skulle läras. Karola satt gärna och pysslade med annat, hon drömde sig bort eller pratade med kamraterna. Oftast hade hon svårt att kontrollera det hon hade gjort. Hennes styrka fanns i berättandet, det muntliga samt i att rita. Nu räcker det inte att enbart berätta och rita för att klara de kunskapsmål i svenska som ska nås. Detta ledde till att Karola och familjen valde att hon skulle läsa om årskurs 3.

Ekskolan – den andra kontexten

För att komma till Ekskolan måste jag lämna staden och köra norrut. På vägen passerar jag ett mindre samhälle och enstaka gårdar. Samhället har en gång i tiden haft större industriverksamhet men sedan flera år tillbaka är det mesta nerlagt. När den slingrande vägen når allra högst upp ser jag skolan till vänster om mig. Det ser ut som om skolan ligger mitt i en mindre by, i det lilla samhället. En gul tegelbyggnad byggd på 1950-talet möter mig. På skolans hemsida berättar några elever om sin skola och om jag vill ha mer fakta får jag läsa på distriktets gemensamma hemsida:

- de inledande målen handlar om läs- och skrivinläring
- om att specifika läs- och skrivsvårigheter skall ha upptäckts och tas om hand så tidigt som möjligt.

Det finns ungefär 100 elever på Ekskolan fördelade på fyra klasser i två spår. På nedre botten ligger förskoleklassen och årskurserna 1-3 fördelade

på två klasser. Elever och lärare i årskurs 4-6 har övervåningen och där har eleverna fördelats i två klasser. Lärarrummet ligger också på övervåningen och det är dit specialläraren tar mig med vid mitt första besök. När vi kommer är det förmiddagsrast vilket ger mig möjlighet att träffa de flesta i personalgruppen och att få berätta om varför jag är där. Jag följer jag med speciallärare Elin till ett av mellanstadiets klassrum och presenterar mig för alla eleverna. Elin hämtar de tre elever som jag ska följa i deras läs- och skrivutveckling. Vi går sedan till en låg byggnad bredvid huvudbyggnaden och här ligger slöjdsalen och ett arbetsrum som specialläraren använder ibland. Det är ganska lyhört mellan rummen och jag behöver då och då anstränga mig för att höra. Rummet känns lite ”undanskynt” och trist även om Elin har tagit dit en hel del material och böcker. Ibland försiggår undervisningen i ett annat rum i huvudbyggnaden som är betydligt mer inbjudande men som ligger i biblioteket vilket gör att andra elever kan vistas där samtidigt. Elin har försökt att skärma av sin hörna så gott det går.

Elin, speciallärare

Elin utbildade sig till lågstadielärare, eller småskollärare som hon också säger, 1966 och ska snart gå i pension. Under sina första år arbetade Elin på olika skolor i olika kommuner. Den första tjänsten var på lågstadiet i en mindre kommun men barnunderlaget sviktade. Familjen flyttade och Elin fick erfarenhet av att arbeta i både mindre och större kommuner samt i olika klasser. 1974 fick Elin prova på att arbeta som speciallärare och trivdes med det. Redan som klasslärare hade hon haft anledning att fundera på varför det blev så svårt för en del elever att lära sig läsa och skriva. Tidigt i yrket insåg Elin att det inte gick att arbeta på samma sätt med alla elever.

Under lärarutbildningen fick hon lära sig bokstavsmetoden, att arbeta med ungefär en bokstav i veckan. I mötet med ett par pojkar som hade svårigheter att lära sig läsa och skriva använde Elin annat material och började fundera över andra vägar för sin egen undervisning. Inga Blombergs läsebok kom då väl till pass och utifrån denna bok anpassade Elin sin undervisning till de elever som behövde annan undervisning. Att det inte gick att köra på som hon kunde med de andra eleverna och att en del elever behövde mer tid på sig, blev en tidig erfarenhet för Elin. Det blev intressant att lära sig mer och 1981 läste Elin vidare till speciallärare under en termin. Detta var ett riktigt lyft och under utbildningen kom Elin för första gången i kontakt med Wittingmetoden. En studiekamrat hade med sig den gamla handledningen som inte tilltalade Elin men eftersom hon insåg att hon behövde lära sig mera så tog hon del av vad studiekamraten hade att förmed-

la. Maja Witting skulle föreläsa i kommunen och de som gick på speciallärarutbildningen önskade få vara med och lyssna.

Så blev det och efter denna start har Elin gått flera kurser och haft regelbunden fortbildning om läs- och skrivmetoden Witting. Det som fick Elin att söka efter annan metodkunskap var att hon upplevde att matematiken var lättare att arbeta med. Hon hittade struktur i matematik men i svenska kändes det osäkert och det blev viktigt att hitta ett arbetssätt som gick att strukturera och systematisera. Elin kände att Wittingmetoden blev något hon kunde ta tag i, detta stämde med vad hon hade sökt. Elin arbetar som speciallärare, lässpecialist kan man säga, då hon stödjer de elever både i låg-, mellan- och högstadiet som behöver extra hjälp. Under några läsår har Elin varit utarbetad och sjukskriven.

Elevporträtt i kontext 2

På Ekskolan kan jag inte beskriva klassen eftersom det är enstaka elever som jag följer. Eleverna är de som Elin just nu arbetar med. Min orsak till fortsatt datainsamling var att få en så varierad bild som möjligt av Wittingmetodens tillämpning inom grundskolans alla stadier. Mitt huvudämne är specialpedagogik och därför var det värdefullt att få ta del av hur lärare som arbetar med Wittingmetoden stöttar de elever som är på väg att misslyckas. Elins elever går i årskurs 4 och 5, och de behöver stöd i sin läs- och skrivutveckling, enskilt och i grupp. Elin och eleverna arbetar med en blandad form av ny- och ominläring⁷¹. Detta för att eleverna är på väg att lära sig, de har av olika skäl svårigheter i olika stor utsträckning. Nu arbetar de tillsammans med Elin för att de ska nå målen i kursplanerna.

Erik, 10 år (år 4) är en av eleverna och redan i år 1 var det tydligt att Erik hade svårt med att lära sig läsa och skriva. Det finns fler i Eriks familj som har liknande svårigheter vilket gjorde att hans mamma också medvetet bad om hjälp. Erik har bl.a. svårt med b och d men också med andra språkliga aspekter, inte minst i skrivandet. Läsningen flyter inte riktigt än men muntligt har Erik god förmåga och speciellt tydligt blir det när han kommer in på sina speciella intressen. Det är inte alltid roligt att gå ifrån klassen och behöva gå till specialläraren, allra helst när klassen gör andra saker än vad som planerats på hans individuella tid. Erik är väl medveten om vad som är svårt för honom och han bestämmer tillsammans med mamma att läsa om årskurs 6 för att bättre klara av högstadiet och nå godkänt i alla ämnen. Hos Erik kan man uppleva att självkänslan fått sig en törn genom att han redan

71 Se sid. 33 , där Wittingmetoden har beskrivits mer utförligt.

halkat efter sina kamrater. Erik tycker dock om att få berätta om sin livsvärld och när ord i svenska språket verkar främmande kan han förklara betydelsen på sitt eget sätt och utifrån sina intressen.

Björkskolan – den tredje kontexten

Elin arbetar också på Björkskolan som är högstadiet i samma distrikt som Ekskolan. Till Björkskolan kommer jag genom att jag kör några kilometer till ett närliggande samhälle. Här finns affärer, bank, restauranger, bensinmack, vandrarhem och även begravningsentreprenör. Med andra ord det mesta som man behöver finns i samhället. Björkskolan ligger precis som Ekskolan uppe på höjderna och närmaste granne är kyrkan. Skolan består av olika delar och man kan tänka sig att den har byggts till i omgångar för att få plats med alla elever från närliggande byar då de ska börja på högstadiet. Huvudbyggnaden är ett enplanshus i rött tegel och ligger som en inbyggd gård med asfalt och träd på innegården. Det känns som en traditionell 60-70-tals skola med ganska steril miljö. På skolans hemsida kan följande läsas:

- alla elever ska få stöd för att lära sig läsa och skriva.
- skolan ska arbeta med att stödja eleven i sin läs- och skrivutveckling
- med att stärka elevens självförtroende
- särskild vikt läggs vid att eleven med rätt stöd ska kunna tillgodogöra sig undervisningen i samtliga ämnen.

Elin lånar ett ledigt klassrum. Björn och hon hjälps åt att ställa i ordning ett bord med stolar som de kan sitta vid. När lektionen är slut återställer de allt igen.

Elevporträtt i kontext 3

Björn, 13 år (år 7) som vi ska träffa går i årskurs 7 och hans lärare i svenska har bett Elin om hjälp. Vid mitt första besök är även Björns föräldrar med. Elin ska ha ett analyssamtal⁷² med Björn och då är det viktigt att föräldrarna är med och ser hur svårigheterna kan visa sig. Resultatet av analysen och samtalet visar att Björn har en del ljudosäkerhet. Björn ska tillsammans med föräldrarna bestämma om han vill tacka ja till hjälpen och det arbetssätt som Elin erbjuder. Han fick en vecka på sig och det blev ja

⁷² I Wittingmetoden är analyssamtalet den första diagnos man gör med eleven.

vilket innebär att Björn är med i min studie så länge han behöver specialpedagogiskt stöd hos Elin. Björn är också medveten om och kan berätta vad som är svårt för honom och när det visade sig under mellanstadiet. Mamma sökte hjälp då läs- och skrivsvårigheter finns i familjen. Björn har hamnat mellan stolarna på grund av lärarbyten och att han är en tyst elev som inte märks. För Björn är det känsligt att visa kamraterna att han behöver gå till specialläraren varför de valt att arbeta tidigt innan skolan börjar. Han säger själv att det är känsligt vilket också tyder på att självkänslan är påverkad. Björn kan också berätta när han klarat av och säkrat de ljud som stört honom.

Lönnskolan – den fjärde kontexten

Gymnasieskolor brukar vara stora, mycket större än låg-, mellan- och högstadieskolor och detta stämmer också med Lönnskolan som ligger i en annan kommun än de tidigare skolorna. Staden är en större stad och här finns fortfarande en del stora industrier även om staden såsom många andra städer över tid har förändrats. Jag kommer till en stor byggnad som ligger utefter en starkt trafikerad väg. Runt skolan ligger olika verksamheter, industrier, administrativa byggnader samt andra utbildningar. Skolans huvudbyggnad är från slutet av 50-talet och övriga hus byggdes i slutet av 60-talet. Den senare delen innehåller mer av det som tidigare kallades för yrkesskola. 1500 elever studerar vid Lönnskolan och det är lätt att gå vilse när jag ska leta efter Läs- och skrivklassen på det Individuella programmet. Frågar mig fram, men det verkar som en del av eleverna inte vet vart jag skall. En lärare visar mig vägen och huset som jag ska till ligger en bit bort från övriga byggnader.

Lokalerna påminner om kontor med persienner för fönstren in till klassrummen. Hyllor med mängder av talböcker finns i både uppehållsrum och klassrum. På väggarna sitter alster som eleverna har tillverkat, dikter och bilder. Jag möts av elever som sitter i ett trevligt och ombonat rum. En del av eleverna hälsar och andra är upptagna med olika aktiviteter. Lena, en av de två lärare som tackat ja till att ingå i min studie tar emot mig. Hon visar mig runt och jag hälsar på de övriga lärarna och eleverna.

Efter mitt första besök så levde en känsla kvar tills jag återvände vid nästa tillfälle. Varför ligger detta program vid sidan om? Är det för att eleverna är tilltufsade? Är det för att vi ofta har lätt att placera de som behöver stöd långt bort? Eller är det helt enkelt så att dessa lokaler var de enda som var lediga när man skulle starta denna verksamhet? På våningarna under i samma hus ligger ett annat individuellt program och längst ner finns det ett

par yrkesförberedande program. I andra byggnader ligger de nationella programmen och samverkan med dessa olika program kändes långt borta. Vid mina fortsatta besök ser jag att lärarna i denna byggnad samverkar en del och umgås under raster så min bild av isolering förändras. Lena och Lisa är två av totalt fyra lärare som arbetar i läs- och skrivprogrammet och som tackade ja till att vara med i min studie. Både Lena och Lisa arbetar med Wittingmetoden. Det gör även en av de andra lärarna men hon tackar nej till att ingå i studien då hon känner att hon håller på att lära sig metoden. Gymnasieskolan blev det sista valet av kontext och därmed har en variation vad det gäller Wittingmetodens tillämpning uppnåtts och även en variation av specialpedagogisk undervisning.

Lena, klasslärare

Lena har en ganska färsk utbildning till 4-9-lärare med religion och svenska som huvudämnen. Under lärarutbildningen gavs det ingen kunskap om läs- och skrivprocessen utan de kurser som ingick i svenska handlade mer om att utveckla sitt eget skrivande, läsa litteratur, lära versmått och textgranskning. Endast i det specialpedagogiska momentet fick studenterna ta del av lite om läs- och skrivfrågor. Specialpedagogik var dock bara några få poäng och Lena menar att det borde ingå betydligt mer, eftersom de flesta lärare med största sannolikhet kommer att möta elever som har svårt med skriftspråket.

Lena håller på att lära sig Wittingmetoden men valde att vara med i studien trots sin korta erfarenhet. Under lärarutbildningen fick hon genom en studiekamrat insikt i hur det kan vara att leva med ett barn som har dyslexi och att hela tiden få kämpa mot en oförstående skola och omgivning. Lena och kamraten fick möjlighet att göra en praktikperiod på kommunala vuxenskolan hos lärare som arbetar med ominläring enligt Wittingmetoden. Under denna period väcktes Lenas intresse för läs- och skrivsvårigheter och efter avlagd examen fick hon erbjudande att arbeta i verksamheten här på Lönnskolan. Trots att Lena aldrig har arbetat med läs- och skrivundervisning för nybörjare tackade hon ja till tjänsten. Sommaren innan anställningen skulle påbörjas gick Lena sin första kurs i Wittingmetoden. Nu får hon regelbunden handledning av den lärare som startade läs- och skrivprogrammet. De lärare som arbetar med metoden samlas regelbundet till diskussion och alla försöker fortbilda sig på olika sätt även om det innebär att egna medel och egen tid används.

Lisa, speciallärare

Lisa tog mellanstadielärarexamen 1978 och då var det ont om arbeten så ganska snart hamnade hon inom specialundervisningen. Hon sökte speciallärarutbildningen och 1986 hade hon även den behörigheten. Lisa arbetade först på mellanstadiet men fick ganska snart arbeta med några elever med annat modersmål på högstadiet som behövde specialpedagogiskt stöd och extra undervisning i svenska. Efter några år blev hon värvad att arbeta på det individuella programmet som riktades specifikt till elever som behövde läs- och skrivundervisning. Lisa hade upplevt att det var svårt på högstadiet att arbeta med läs- och skrivstöd på riktigt. Skälet till detta säger hon var organisationen, tänkesätt och synsätt i lärargruppen. På högstadiet är det ämneskunskap, prov, läxor och betyg som gäller. Hon upplevde det som att hon bara fick hjälpa eleverna att hålla dem under armarna, det kändes som konstgjord andning.

Wittingmetoden användes i det individuella program som Lisa värvades till så det var bara att lära sig detta vilket skedde och fortfarande sker genom kurser, regelbunden fortbildning och mentorskap. Under Lisas utbildning till speciallärare var det en studiekamrat som visade Wittingmetodens handbok och som pratade om metoden. Lisa blev mycket förvånad när hon då fick ta del av olika berättelser runt elever som var så gamla som 12 år och inte var säkra på ljud och tecken. Det hade aldrig funnits i hennes medvetande tidigare utan hon trodde att eleverna lär sig läsa även om det kunde vara lite knackigt ibland. Efter speciallärarutbildningen arbetade Lisa tillsammans med en klasslärare som använde metoden och då fick hon för första gången uppleva att det finns en begriplighet då eleverna och hon kunde tala samma språk. Säkerhet, struktur och den medvetenhet som metoden i sig erbjuder passade Lisa och efter denna första kontakt med metoden har hon fortsatt på samma spår. Till att börja med såg hon bara ljud och tecken men efter hand växte hennes insikt och numera ser hon även vidden av förståelsearbetet som hela tiden pågår parallellt med ljudarbetet.

Elevenporträtt i kontext 4

Lasse, 16 år (år 1) är en elev som nu går på det individuella programmet. Han ville till ett nationellt program i första hand men har inte nått godkänt i svenska på högstadiet. Han har stora svårigheter med både läsande och skrivande vilket resulterade i att han valde att skolka en hel del under högstadietiden. Det stöd som getts under skoltiden har varit i form av liten grupp med speciallärare eller specialpedagog men ingen anpassning i material eller metod. Lasse själv säger att de mest fick sitta och arbeta med fyl-

leriböcker under de första skolåren. Vid den analys som gjordes när Lasse startade i det individuella programmet kände han igen vilka ljud som stört honom under skoltiden. Han vet att svårigheterna visade sig i år 3-4, men sedan dess har ingen funderat över hur han avkodar. Han har fått arbeta på samma sätt som sina klasskamrater men i långsammare takt och sällan anpassat utifrån hans individuella behov. Lärarna har ofta hjälpt till att lösa uppgifterna men han har aldrig tidigare varit med om språkliga samtal om varför ett ord ska stavas på ett speciellt sätt, inte heller om orden och deras betydelse. Lasse bryr sig inte så mycket om betygen längre som han gjorde i början. Det viktiga för honom är att han har vuxit som människa, självkänslan har återvänt och han ser nu sitt eget lärande. För första gången går matematik bra, är roligt och det tack vare att lärarna och eleverna pratar matematik i klassen.

Laura, 16 år (år 1) kom inte in på det nationella program hon hade hoppats på. Hennes svårigheter märktes först i år 8 och innan dess hade det gått ganska bra enligt henne själv. Nu fick hon möta lärare som kränkte henne, och andra saker som hände under högstadietiden gjorde att hon tappade lusten att lära. Laura läser hyfsat bra och har ett rikt innehåll när hon skapar text. Hennes svårigheter ligger lite grann på avkodningen, men främst i hur man planerar en text. Hon har aldrig tidigare mött att lärare har pratat om hur man kan planera texten, med inledning, handling och avslut. Laura säger att hon trivs bra, hon har fått den tid hon behöver samt blivit bemött med respekt. Nu kämpar hon för att nå godkänt så att hon sedan kan studera vidare för att få sin gymnasiekompetens. Matematik är det som alltid varit svårast för Laura och samma svårigheter har hennes syster. Nu har hon fått hjälp och kan mycket mera vilket gör att hon tror att hon kommer att nå målet.

Leif, 17 år (år 2) har vetat om sedan förskoleåren att han har svårt med att läsa och skriva. Hans mamma har liknande svårigheter och tidigt informerade familjen skolan om detta. Leif utreddes och har diagnosen dyslexi. Under sin skoltid har han haft stöd av speciallärare och han har även under stor del av sin skoltid varit placerad i liten grupp. Leif säger att han är nöjd med skolan och att de har försökt att hjälpa honom men det har inte hjälpt. De har arbetat med olika läsmetoder, varav Witting varit en, framförallt under mellanstadiet. Lärare han mött genom åren har haft egna metoder och han har fått anpassa sig till dessa. Under det tredje läsåret på det individuella programmet beslutade Leif att avsluta sin skoltid redan tidigt på vårterminen. Nu har Leif fått ett fast arbete till hösten och sommarvikariat. Han tycker om att arbeta med praktiska göromål och drömmen var att studera vid ett yrkesförberedande program. Besvikelsen att han inte klarade detta

på grund av betyget IG (icke godkänd) i engelska finns kvar i honom. Leif menar att han skulle ha klarat studierna med stöd och om han hade sluppit engelskan. Jägarlicens och körkort har Leif tagit och detta har klarats av bl.a. med hjälp av pappa som läst aktuell litteratur högt för honom. Det är tack vare att föräldrarna har läst högt för honom genom skolåren som han klarat av övriga ämnen. Leif säger att han har ett fantastiskt hörselminne. Leif hinner ännu inte att läsa textremsan på TV och han är väl medveten om att han måste läsa varje dag, annars tappar han i läshastighet. Att kunna läsa flytande en dag är en önskan som Leif har och han vet att detta kommer att kräva mycket arbete av honom. Den sista intervjun gjordes hemma i hans och flickvännens första gemensamma boende. Leif berättar att han var utled på skolan, den gav honom inget mer. Han trivdes dock på detta program, säger att lärarnas arbetssätt och förhållningssätt hjälpt honom mycket och dessutom har det varit roligt.

Lärarnas generella kompetens

Alla lärare har en lärarexamen och dessutom har tre av dem speciallärarutbildning. Kajsa, Kia, Lisa och Elin har mångårig erfarenhet av att arbeta med elever i helklass i läs- och skrivundervisning. De har också arbetat i mindre grupper och enskilt med specialundervisning och för Kajsas del ses det som en naturlig del av den vanliga klassundervisningen. Lisa har erfarenhet av arbete med elever som behöver extra stöd, varav en del också har annat modersmål. Lena har erfarenhet av arbetet på Lönnskolan samt av det läs- och skrivprogram för vuxna som hon valde att göra sin praktik på under lärarutbildningen. Lena som har sin första anställning på Lönnskolan kan inte jämföra med hur det kan vara i annan verksamhet eller med annan och läs- och skrivmetod.

Lärarnas speciella kompetens

Lärarna har specifik kunskap om Wittingmetoden genom de kurser de har gått och genom den erfarenhet de har fått. Denna specifika kunskap handlar om mycket mer än metoden. Hur elever lär sig, hur man måste anpassa undervisningen till enskild elev och hur man kan läsa av om eleven mår bra eller inte är andra specifika områden som lärarna behärskar. De har alla fortbildat sig på olika sätt. Lisa och Lena har läst specialpedagogik på C-nivå och skrivit en kandidatuppsats. Lena fördjupar sig inom ett av sina huvudämnen, svenska och har i den pågående kursen granskat talböckers innehåll och svårighetsgrad utifrån en elevs perspektiv. Kajsa har byggt på

med mer kunskap inom svenska och bild. De tar alla del av aktuell läsforskning i olika grad och på olika sätt. Kajsa är mentor till nya lärare, Lisa och Lena har stöd av mentorer. Kia och Elin är involverade i den fortbildning som ges till övriga lärare inom kommunen.

5. Vägen fram till den genererade teorin

Lärarna har i sin vardag många komplexa frågor att hantera. De ska klara av att möta alla elever med en adekvat läs- och skrivundervisning samtidigt som de vet att eleverna har olika förutsättningar och erfarenhet. Hänsyn måste också tas till den kontext, den organisation de arbetar i. För att klara detta skapar lärarna handlingsmönster som innebär olika arrangeringar. I lärarnas och elevernas beskrivningar, i det observerade och filmade data-materialet urskiljs flera olika arrangeringar.

I det empiriska materialet framträder alltså ett mönster som förklarar hur deltagarna löser sitt huvudsakliga problem, dvs. att säkerställa skriftspråk-lighet. Detta mönster kallar jag **medveten arrangering**. Ibland är det väldigt tydligt vilken arrangering som sker, men vid andra tillfällen varvas olika områden in i varandra som trådarna i en väv. När jag sätter blicken på detaljer kan delarna urskiljas, men det kan ibland vara svårt att se hur dessa hänger ihop. När mönstret studeras i sin helhet synliggörs vidden av hur arbetet och allt hänger ihop. Tas någon arrangering bort faller också något annat bort, alla delarna behövs.

I teorin om **medveten arrangering** ligger antagande att de som ska lära sig behöver en miljö som möjliggör lärande. De behöver förstå vad det specifika lärandet, lärandeobjektet, handlar om. I **medveten arrangering** finns även antaganden att lärarna genom aktuell forskning och erfarenhet vet att de måste hantera elever, situationer och organisationen på olika sätt (Freire, 1972; Leimar, 1974; Witting, 1985, 1986, 1998, 2005; Marton & Both, 2000). Läraren behöver således på ett **medvetet** sätt **arrangera** det skriftspråkliga lärandet så att eleverna förstår och blir motiverade att ta sig an sitt eget lärande. Wittingmetodens innehållsneutrala språkstrukturer får en central betydelse, eftersom lärarna med dessa anpassar materialet till varje elevs unika erfarenhet och språkliga förutsättning. Lärarna är väl medvetna om att de möter elever med olika förutsättningar. De äldre eleverna har olika erfarenhet av tidigare skolgång. Eleverna har olika familjebakgrund vilket det inte talas särskilt mycket om mer än att lärarna vet att det skiljer sig både vad det gäller föräldrarnas utbildningsnivå och ekonomiska standard. Elin berättar att Skolverkets inspektör reflekterade över detta med olikheter i familjers ekonomi genom att kommentera att det var många hål på strumporna på Björkskolan. (Elin, intervju 1, s. 20, vt-05). Det som lärarna mest ger uttryck för är hur elevernas olika läs- och skrivkunnande ser ut vid skolstarten samt hur olika familjer stöttar barnet.

/.../i den klassen jag nu har, en tvåa, hälften läser mer och mer och mer med flyt, en del läser hur bra som helst och andra har inte kommit in i det än men det här är ju också väldigt individuellt/.../(Kajsa, intervju 5, s. 12, vt-06)

/.../när föräldrar skriver, det är ju en generation, vad är dom, mellan 30 och 40 år, dom kan inte stava. (Kajsa, intervju 5, s. 5, vt-06)/.../nu för tiden är det absolut omöjligt att få in en läxa till en bestämd dag, om det är 70-talsföräldrar eller vilka det nu är, jag har aldrig varit med om att det är så hopplöst/.../det beror på hur föräldrarna har kollen, Klara har alltid med sig allt, fungerar jämt/.../Kristina har vecka efter vecka bommat läxan, pappan forskar och mamman är jurist, så det är inte alltid så enkelt. (Kajsa, intervju 2, s. 9, vt-04)

/.../eleverna är 16 år, man har levt 16 år fast man kanske inte har den mognaden eller alltså personliga mognaden eller kunskapsmognaden, man kanske är nere i Suneböckerna fortfarande, fast man fortfarande i ordförrådet, inte har kapacitet att förstå alla ord för att det passiva ordförrådet är inte igång riktigt. (Lena, intervju 1, s. 13, vt-05)

Säkerställa är ett begrepp som används i många olika sammanhang, t.ex. i media då det sägs att elproduktionen måste säkerställas. **Arrangeringar** kan föra tankarna till musik, till fester, till bröllop, till reseföretag m.m. Någon arrangerar något vilket kan tolkas som att arrangering görs för eller åt någon. I denna studie får **arrangering** en särskild betydelse eftersom den dels ska vara **medveten** och dels ska sättas samman med **att säkerställa skriftspråket**. **Att säkerställa skriftspråklighet** förklarar till stor del vad lärarnas arbete handlar om och **medveten arrangering** hur lärarna hanterar sitt uppdrag. **Medveten arrangering** innebär i detta sammanhang en särskild arrangering som har med läs- och skrivundervisning att göra.

En presentation ges om hur de olika begreppen relaterar till varandra och utgör byggstenar i teoribildningen. Intervjucitat såväl som utdrag från fältanteckningar, observationer och memos syftar till att illustrera de begrepp och kategorier som vuxit fram. Utifrån de olika händelser som analyserades och jämfördes framträdde följande huvudområden; *uppdragsanpassning*, *situationsanpassning* och *kompetenskontrollering*.

- *uppdragsanpassning* förklarar på vilket sätt lärarna hanterar de styrdokument som lärare och elever har att följa. Således berörs både samhällets krav och individens behov i detta område.
- *situationsanpassning* visar hur lärarna hanterar organisatoriska frågor och elevens individuella behov. Här ska lärarna och eleverna hantera tid, rum, material och innehåll.
- *kompetenskontrollering* ger svar på om arbetet ger förväntat resultat och i så fall varför. Lärarnas och elevens skriftspråkliga och allmänna kompetens syns här men också den gemensamma kompetens som krävs i ett samhälleligt perspektiv.

Såsom trådarna i en väv behövs för att skapa ett mönster är dessa områden mönstret i teorin. De är sammantvinnade med varandra i lärarnas och elevernas vardag. För att en *situationsanpassning* ska bli möjlig behöver variation och anpassning ske utifrån det uppdrag läraren har och skolvardagens komplexitet. Förutsättningar för att nå målen är således att detta beaktas vilket också är grunden för att genomföra kompetenskontrollering. Anpassningsområdena redovisas vart och ett, som egna kategorier även om de till stor del är sammanvävda med varandra. Det är viktigt att tolka begreppen som ”rörliga” då anpassning till dessa påverkas av många olika faktorer i det vardagliga läs- och skrivarbetet.

Samhällsuppdraget och individuppdraget

Som tidigare nämnts finns det en komplexitet i det uppdrag som läraren har att hantera. Studiens analyser visade hur lärarna på olika sätt arbetar för att lösa sitt uppdrag utifrån rådande styrdokument. Lärarna pratar om läroplanens mål, om att elever inte ska få misslyckas. Lärarna talar då både om samhällsaspekter i form av läroplaner och om individens rättigheter att få lära sig läsa och skriva. Styrdokument och information på skolornas hemsidor belyser också både dessa aspekter. Både individens rättigheter att få lära sig läsa och skriva och samhällets behov av utbildad arbetskraft. Utifrån lärarnas utsagor, skolornas information samt insamlat datamaterial blev det tydligt att lärarna har en *dubbelhet* att hantera. Denna *dubbelhet* handlar om *samhällsuppdraget* och *individuppdraget* och de riktlinjer som är tydligt framskrivna i läroplanens mål. Läroplanen talar om mål att sträva mot och mål att uppnå. Den ger inte några instruktioner om hur läraren ska arbeta med läs- och skrivprocessen, för att eleven ska nå målen. Det finns tolkningsutrymme i läroplanen i vilket variering och anpassning ska göras enligt uppdraget. Lärarutbildningen har gett lärarna mer eller mindre kunskap om läs- och skrivprocesserna och om hur denna kunskap ska omsättas i undervisningspraktik. Vagheter här gör att läraren i stor utsträckning får förlita sig på sin egen kompetens och erfarenhet. Eftersom jag granskar Wittingmetodens tillämpning diskuteras med lärarna, hur denna metod stämmer överens med läroplanen. Elin menar att målen mycket väl överensstämmer med läroplanen. Hon berättar att de arbetar med denna fråga nu, eftersom de skriver individuella undervisningsplaner. De granskar olika material, och Elin menar att de får in målen på ett naturligt sätt i Wittingmetoden. (Elin, intervju 1, s. 21, vt-05)

Elevernas läs- och skrivutveckling kontrolleras regelbundet, och resultaten rapporteras till ansvariga inom skolområdet i respektive kommun. Det ska även redovisas när elever behöver extra åtgärder. I *samhällsuppdraget* ingår således att påvisa att den undervisning som ges är tillfredsställande. Lena menar att de arbetar grundligt, eftersom deras avdelning är speciell. Hon känner ändå att de skulle behöva gå djupare och titta mer på kursplaner och mål, vilket de nu har börjat göra. (Lena, intervju 1, s. 11, vt-05). I *samhällsuppdraget* blir *effektivitet och utfall* viktiga. Dessa mål kan vara svåra att förena med *individuppdraget* där *individens lärande och välbefinnande* är relevanta mål. Det samhälleliga, inrättandet av olika tjänster är kanske tänkt att skapa en effektivare skola. Elin berättar att karriärtjänster skapas i stället för att man sätter in mer stöd till eleverna. Hon tycker inte det är bra utan det känns som att lärarna får göra något annat, komma ifrån barnen. Vilken funktion har dessa tjänster? Leder de till att elevernas läs- och skrivutveckling gynnas? (Elin, intervju 2, s. 14, vt-06)

När individen får relevant undervisning och blir bemött med ett positivt förhållningssätt sker också ett *lärande* vilket leder till *välmående*. *Utfall* och *effektivitet* kan mätas i relation till elevens lärande och välmående. I *dubbelheten* blir det således viktigt att ge en individuellt anpassad undervisning, i vilken ett förebyggande och stödjande perspektiv ingår, för att nå ett effektivt utfall.

Man får ju aldrig, dom här som/.../är sena i sin läsutveckling dom måste man ju värna väldigt mycket om så att de inte blir utpekade/.../och här tror jag att vi väldigt lätt som lärare, så kallade fina pedagoger, duktiga pedagoger ger barn dålighetskänslor som gör att dom stannar i stället för att utvecklas. Jag tror du kan hitta många, många som har fått känna av det där. (Kajsa, intervju 4, s. 11, vt-06)

Vid de första observationerna i samtliga kontexter och analyser av dessa framstod individens *välmående* och *lärande* som det primära. Reflektioner nedtecknade i memos handlar om komplexiteten i att se alla individer, i att hantera måluppfyllelse för dem alla enligt läroplanen. Lärarens professionalitet blir än mer tydlig och visar sig på olika sätt. En sak som, enligt Kia, troligen gör att Kajsa lyckas väl är, att hon arbetar med lärarledda genomgångar. (Kia, speciallärare i Kajsas klass, intervju, vt-06)

Vid selektiv kodning ur det empiriska materialet angående *dubbelheten* framkommer att lärarna och eleverna är väl medvetna om att de ska hantera *individens* lärande och välmående i det *samhällsuppdrag* som åläggs dem.

Kajsa har lärt mig väldigt mycket på två år. Jag har haft väldigt mycket nytta av läs- och skrivundervisningen. Och jag tröttnade inte för att jag var lite sämre, och till slut blev jag nästan lika bra som dom flesta i klassen. Jag lyssnade när Kajsa

skrev och berättade så därför lärde jag mig allt. (pojke, ur enkätsvar från de elever som flyttade in i Kajsas klass i år 4, vt-04)

Lärarna i grundskolans alla stadier är hoppfulla att de hinner lära *alla* elever att nå målen. Hos Elin kan det finnas tveksamheter om elevens svårigheter upptäcks väldigt sent, men de flesta hinner få hjälp. *Dubbelheten* framstår inte som något motsägesfullt utan är något som ingår i lärarens profession. Med en adekvat undervisning till varje individ når de både det *samhälleliga* och det *individuella* uppdragsmålet. Eleverna mäts och kontrolleras regelbundet, och *utfallet* blir ett resultat av *effektivitet* både i undervisning och i elevers prestationer. Lärarna i grundskolan menar att de med utgångspunkt i Wittingmetodens tillämpning, hanterar dubbelheten och når målen. Lärarna i gymnasiet däremot säger att det i de flesta fall är omöjligt att nå målen inom den tidsram eleven studerar hos dem. Detta eftersom det tar tid att stärka elevens självkänsla vilket enligt lärarna är ett måste, innan *lärande* och *välmående* nås. Eleverna i gymnasiet har alla flera år av misslyckanden med en låg självkänsla som resultat, bakom sig, och ofta saknar de godkända betyg. *Dubbelheten* i uppdraget måste således hanteras olika i den obligatoriska och den frivilliga skolformen vilket också förstärks i studiens slutliga selektiva komparativa process. Lärarna i gymnasieskolan kan nå de samhälleliga målen vad det gäller *effektivitet* och *utfall* genom att i det *individuella* uppdraget pedagogiskt **medvetet arrangerar** för att öka skriftspråklig kompetens. De når inte målen i läroplanen fullt ut men *effektivitet* och *utfall* kan mätas i form av ett ökat *välmående* som främst visar sig genom en bättre självkänsla och ett ökat *lärande*, vilket märks genom elevernas högre motivation för studier. Lärarna menar också att Wittingmetoden hjälper dem att skapa förutsättningar för att nå målen.

Kajsa är tydlig i att hennes val av metod handlar om att eleverna ska bli säkra, det *individuella* uppdraget ska nås vilket innebär att arbetet tar mer tid. Det är en långsammare metod säger Kajsa men menar att eleverna vinner i säkerhet. *Effektivitet* och *utfall* bygger på att elever är olika och det *individuella* uppdraget nås vid olika tidpunkter. Det handlar om att *alla* elever ska få lyckas. Elevens skriftspråkliga utveckling behöver regelbundet säkerställas.

I:../fördelarna är alltså säkerheten, menar du att du inte missar några barns läs- och skrivutveckling?

Kajsa: absolut, total säkerhet, det ser jag ju – nu har jag haft två omgångar som jag har haft nationella proven med – dom klarar sig bra, dom är säkra men däremot är barn som har flyttat in osäkra. Hälften av dom som flyttat in är osäkra, dom flesta skolbarn klarar vilken metod som helst, men jag ser att dom som jag har haft själv

och som varit osäkra är säkrare i femman än dom andra som kommer in och inte haft metoden. Några har haft en otroligt dålig struktur i språket, ingenting alls, att förhålla sig till språket, att analysera – ingenting. (Kajsa, intervju 1, s. 5, vt-03)

Detta kan jämföras med Lena och Lisa som menar att de inte hinner hjälpa de flesta elever. Det som förvånar lärarna är att eleverna mycket tydligt kan berätta om vad som är svårt med läsande och skrivande. Det är inte alls lika vanligt att läraren som överlämnar har samma kunskap och insikt i problematiken. Den hjälp som eleverna tidigare erhållit har främst handlat om organisatoriskt stöd, som att gå i liten grupp och/eller få specialpedagogiskt stöd ett par gånger i veckan. Lena och Lisa får sällan information om vad eleverna specifikt har arbetat med, alltså innehållet, och var eleverna befinner sig i sin läs- och skrivutveckling. Ofta handlar informationen om synsättet som tidigare lärare har på eleven. Det pratas om elever som snälla och trevliga vilka man vill hjälpa och en önskan om att ge godkända betyg. Ibland ger man också snällbetyg vilket Lisa menar beror på att skolorna inte vill få dåligt rykte. Det pratas även om att elever inte vill, de är inte intresserade av att lära sig, de är lata och det är bara strul runt eleven. Enligt Lena kan det bli så att någon elev som har G, då de påbörjar sin gymnasieutbildning, inte når godkänt i slutet av utbildningen. De flesta når inte godkänt enligt Lena. Om elever får en chans att komma till det individuella läs- och skrivprogrammet kan även bero på speciallärarens/specialpedagogens attityd till Wittingmetoden. (intervju 1, s. 20, vt-05, intervju 3, s. 15, vt-06)

'Uppdragsanpassning'

Om eleverna ska nå de samhälleliga målen måste lärarna utforma en läs- och skrivundervisning som leder till individens *lärande* och *välmående*. Det går således inte att uppnå en hög grad av *individualisering* utan att ta hänsyn till *samhälleliga mål* lika lite som det går att uppnå *samhällets mål* utan att ta *individuella hänsyn*. I den *dubbelhet* som lärarna ska hantera skapas en syntes mellan det *samhälleliga* och det *individuella*. När Kajsa informerar om att de nationella proven i svenska är avklarade, så frågar hon även eleverna, om de vet varför detta prov görs.

Elev: innan vi ska till högstadiet, vad vi kan

Kajsa: visst, tala, lyssna, läsa och skriva, en del av er tycker det är svårt att tala inför grupp, en del att läsa, det är olika. Skriva var två delar, fantasin och det tekniska, man kan ha fått bra på innehåll men att det fattas på hur man stavar och skriver meningar. Jag bedömer och ser vilka som behöver extra hjälp. (fältanteckningar vid observation 10, Kastanjeskolan, vt-06)

I det samhälleliga uppdraget ligger även mål att sträva mot vilka innehåller sociala aspekter. Lärarna ska, förutom att lära eleverna att läsa och skriva, även lära dem att samverka och att bli ansvarstagande medborgare i det demokratiska samhället. Det innebär ibland att en del av lektionstiden handlar om annat än läs- och skrivundervisning. Det kan handla om att material har gått sönder på rasten, om förstörelse och samtal om varje individs ansvar. Vid ett tillfälle informerar läraren om att hon ska vara borta för att gå en kurs med antimobbningsteamet och eleverna ska få en vikarie. En elev undrar vad antimobbningsteamet är varpå läraren förklarar detta och även ger exempel på situationer som tidigare har utspelat sig vid skolan. Hon berättar att mobbningsplanen ska följas, den ska inte bara vara ett papper och att det nu är en hel del trakasserier på skolan med ord som ”djävla fitta” och menar att de måste ta itu med detta. (Kajsa, fältanteckningar vid observation 3, ht-05). Vid andra tillfällen handlar det om kunskapsmålen och elevernas eget ansvar att nå dessa. När läraren ber eleverna att lämna in sina författarböcker uppstår ett samtal där läraren efterfrågar mer av skrivande.

Kajsa: ett stort problem med författarboken, vet ni vad det är?

Elev: vi skriver inte

Kajsa: god läsutveckling – dålig skrivutveckling, inte bra, båda delarna behöver utvecklas.

Elev: är det inte bra att läsa

Kajsa: jo, men man ska vara lika duktig på alla delarna, tala-lyssna-läsa-skriva, det är första femman jag har som inte skriver, 4 av 23 visade att ni klarar av det, dom andra visade i och för sig på nationella proven – men jag saknar egna producerade texter. Jag har aldrig varit med om detta tidigare och kanske jag gjort något fel men jag var van vid att barn i mina tidigare femmor skrev mycket. Jag vet inte vad det beror på.

(fältanteckningar, s.1, 2006-02-23)

Även om lektioner innehåller olika frågor och information ser Kajsa alltid till att snabbt fokusera på det som dagens lektion i svenska handlar om. När eleverna bara ska prata lite till hänvisar Kajsa till en bok som heter ”Jag ska bara landet”, och eleverna fokuserar då på det som ska ske. Lyssna på varandra är viktigt vilket visar sig genom att Kajsa och eleverna samtalar om detta. De skapar även berättelser som kräver lyssnande genom att Kajsa börjar berättelsen och sedan fyller eleverna på med sin del. Denna övning kräver aktivt lyssnande och planering av vad man själv ska tillföra samt att minnas vad som tidigare tillförts berättelsen. För den elev som sitter sist i ringen kan det vara svårt om eleverna lagt till ”mycket innehåll” i berättelsen. Lärarna utvecklar det individuella på olika sätt i syfte att alla ska nå de samhälleliga målen. Eleven ska alltid vara med i sitt eget lärande. Kajsas

förhållningssätt stämmer väl överens med värdegrund i läroplanen och med det förhållningssätt som Wittingmetoden förespråkar, inte minst vad det gäller det metakognitiva perspektivet. (fältanteckningar, s. 5, 2003-02-12)

Flera studier visar betydelsen av att läraren har kunskap om eleven och möter variationen. (Naeslund, 1956; Andersson, 1986; Dahlgren & Persson, 1988; Højen & Lundberg, 1990; Barr m.fl., 1991; Ejeman & Molloy, 1997; Hjalme, 1999; Myrberg, 2003; Liberg, 2003). Det som är tydligt hos dessa fyra lärare är att de möter varje elev på hans eller hennes individuella nivå både personligt och i förhållande till läs- och skrivinlärning genom att redan från början ta tid till att lära känna var och en. I de 15 enkäter som eleverna besvarade i år 3, kontext 1, vårterminen 04 var det två av eleverna som svarade att de vid skolstart kunde läsa mycket bra, de andra varierar från inte så mycket till enstaka ord. Skriva kunde alla vid skolstart, men även där uppgav eleverna olika, allt från några bokstäver till enkla ord, och endast någon elev säger sig kunna skriva meningar. Läraren måste lära känna eleven så att läs- och skrivundervisningen anpassas till var och en på det sätt situationen kräver. Lärarna är insatta i att denna variation främst ska lösas inom klassens ram. De arbetar med en-till-en-undervisning både i och utanför klassrummet när så behövs, vilket ger bra resultat i elevens läs- och skrivutveckling enligt studier av Wasik och Slavin (1993). Kompetens och redskap för att hantera elevvariation finns (Askling, 1983; Stukat & Bladini, 1986; Bladini, 1990; Helldin, 1991; Hartman, 2005).

I Kastanjeskolan ska lärarna möta ”nybörjarnas nyfikenhet” och länka den till lärande

När eleverna börjar hos Kajsa vet både hon och Kia vilka elever som kan behöva extra stöd. Det vet de genom att Kia redan i förskoleklassen har genomfört formella tester angående barnens språkliga medvetenhet. Kia och Kajsa startar med att samtala med varje elev runt deras intressen, vad de förväntar sig av skolan, vad de redan kan och vad de tycker om att göra. Kia gör en även en bedömning av vilka barn som redan kan läsa och skriva. Det visar sig dock att en del barn inte har haft språklekar i förskolan, och med denna utgångspunkt startar Kajsa läs- och skrivarbetet genom att börja med språkliga övningar utifrån Bornholmsmaterialet. Enligt Kajsa ligger materialet helt i linje med Wittingmetoden och hon har haft fortbildning på materialet. *Individvariering* behövs då eleverna kan olika mycket.

/.../jag har då Bornholm och jag vet att det är forskning bedriven runt om det. Då är jag trygg/.../men det som gör mig bekymrad det är att man fortfarande får elever som aldrig har jobbat med språklig träning, muntligt. Dom har inte haft någonting

överhuvudtaget/.../det finns tydligen forskning/.../där man har gått i förskoleklasser och tittat vad dom gör och då tycker de att dom rimmar och så där, jättebra, men tydligen inte tillräckligt mycket struktur. Kanske inte i ettan heller/.../vi börjar alltid med språklek/.../och där kommer också sagorna⁷³ in när det är dags för en saga då ersätter den språkleken. (Kajsa, intervju 3 med Kajsa, vt-05, s. 6-7)

Kajsa menar att genom att starta i språklekar ser hon vilka av eleverna som är språkligt medvetna och vilka som hon behöver arbeta extra med. Det gäller att fånga de elever som behöver stöd så tidigt som möjligt och värna extra om dem, så att det inte blir ett utpekande. Redan från första skoldagarna är det enligt Kajsa mycket viktigt att stimulera barnets muntliga berättande på olika sätt. I nybörjarundervisningen som Kajsa och Kia arbetar med har de redan god kunskap om eleverna vid skolstart, men eftersom elever också flyttar in måste de alltid reflektera över och möta elevers olika läs- och skrivförmåga. För Kajsa är det lika viktigt att stimulera dem som redan kan läsa, när de kommer till skolan, som att ge stöd till dem som behöver något extra. Variation handlar även om att elever kan ha en annan kulturell bakgrund och tala ett annat modersmål. Bland de elever som har flyttat in under år 4 eller 5 upptäcker Kajsa att någon har fått en dålig grund i sin läsutveckling vilket hon hävdar beror på felaktig undervisning. Hon säger att hon tyvärr inte alltid hinner hjälpa dem tillrätta. Någon av de inflyttade klarade inte det nationella provet. Kajsa menar att det har stor betydelse om hon har fått lära känna eleven från början och att hon då kan ge dem den undervisning de behöver för att nå målen.

/.../det är jättesvårt att hinna in och reparera när de kommer i fyran, det måste jag säga och jag känner att jag förlorar väldigt mycket med dom som jag inte har föstrat själv i Wittingtänket – alltså reflektera, tänka efter/.../(Kajsa, intervju 2, vt-04, s. 11)

Samtidigt som Kajsa introducerar varje elev i den skriftspråkliga världen, informerar hon om vad som står i läroplanen och samtalar om att de alla har sin egen läsutveckling. Denna ståndpunkt återkommer, speciellt om någon elev har svårigheter. Kajsa betonar och lyfter frågan om allas rätt att vara sig själv och få utvecklas i sin egen takt samt informerar om att detta finns beskrivet i läroplanen. Eleverna lär sig direkt att det är helt normalt att arbeta med olika saker och i sin egen takt.

R: Nej, det var skönt för inget stressande arbete utan man tog det lugnt.

73 Sagorna i Wittingmetoden är olika berättelser i vilka olika ljud står i fokus och är start för arbete med en ljud-bokstavsrelation. Läraren läser sagan och eleverna ska lyssna ut vilket ljud som är aktuellt, innan arbetet går vidare.

I: okey

R: ingen behövde liksom skynda sig och så.

I: utan du fick ta det i din takt då.

R: Ja. (elev i år 5, intervju, 1.s. 1, vt-05, har bytt lärare några gånger. Gick i Kajsas klass i år 2-3)

En elev berättar om de bokstäver som han nu arbetar med; q, w, z, c. Han kan många fler men ska träna på att skriva mer. Han har lärt sig dessa efter sommaren och det tog en stund att komma på. Han lärde sig inte läsa i ettan, utan i tvåan. (elevsamtal, 2004-11-07, s. 9)

Kajsa och Kia samverkar om att ge stöd till de elever som behöver. Detta sker på olika sätt men det vanligaste är att Kia är med i klassen och ibland tar Kajsa några elever eller någon och arbetar individuellt med. Det är också ganska vanligt att de genom medveten arrangering delar klassen i grupper utifrån hur långt olika elever har kommit i sin läs- och skrivutveckling. Kia ansvarar även för elevernas arbete med olika läs- och skrivprogram vid datorn. Kajsa säger att hennes kunskap om datorer är sämre, och eftersom hon snart har gjort sina år som lärare, lägger hon inte tid på att lära sig nytt inom datavärlden, men hon kan göra det som behövs i de program eleverna arbetar med. Kajsa anpassar också arbetet för att stödja elever som har ett annat modersmål. Detta gör hon utifrån Wittingmetodens symbolfunktionsarbete. När hon upplever att eleverna inte kan vokalerna så börjar hon om med att säkra dessa, eftersom hon menar att svenska språket är kört om eleven inte greppar vokalerna. Hon tar också reda på hur vokalerna låter i elevens modersmål, u kanske låter som o, och å, ä, ö finns inte alls. Kajsa menar att det då blir svårt. De skapar ord tillsammans, lyssnar ut vokalerna noga och använder en bilduppslagsbok för att också ”se” vad ordet betyder. Wittingmetoden förordar ett rikt utrustat klassrum bl.a. med uppslagsböcker av olika slag. Kajsa är också väldigt tydlig i att överartikulera när hon arbetar med att säkra ljuden. (Kajsa, intervju 1, s. 15-16, vt-03 samt fältanteckningar 2003-02-17, s. 18)

Till Kajsas klass kommer hennes man ett par gånger i veckan för att lyssna på eleverna, när de läser högt. Det är framförallt bra för de elever som ännu inte lärt sig läsa, eftersom de då kan få hjälp med att läsa enstaviga ord och få mer tid med en vuxen som lyssnar. För elever som har svårigheter av annat slag, t.ex. att koncentrera sig, är avlyssningsskrivning mycket bra, eftersom momenten är tydliga, en sak i taget:

/.../när bokstäverna är klara fortsätter ordarbetet som vanligt med Majas avlyssningsskrivningar och då börjar jag kräva texter och lite mer utvecklat ordarbete. Det blir ju en stegrad svårighetsgrad i Majas material och jag känner att dom blir säkra skrivare/.../Kajsa, intervju 2, s. 7, vt-04)

.../andra strukturer ska vara lagda först, det här med ljudstridiga stavning/.../och det rekommenderar också Maja. Det som är svårast ligger sist i materialet så det faller sig rätt så naturligt. (Kajsa, intervju 1, s. 13, vt-03)

Ofta lär sig elever som har svårigheter att läsa genom att lyssna, härma, skriva och slutligen läsa. Varje barn är viktigt och lärarna tror att alla kan lära men de menar att det behövs engagerade vuxna som stödjer elevens växande och tror på deras förmåga. (Kajsa, intervju 1, s. 10, vt-03)

Ofta är det vi vuxna som ger elever dålig självkänsla och vi vuxna måste tro på varje elevs vilja och förmåga till att lära. (Kajsa, intervju 4, s. 11, vt-06)

I Ekskolan och Björkskolan ger Elin stöd till elevens lärande, de "svåra mellan- och högstadieåren"

Elin har ett annat utgångsläge med eleverna i kontext 2. Hon har redan träffat dem under lågstadietiden och eleverna har gjort en del test vilka visar att de behöver extra stöd. Eleverna kommer till Elin, eftersom de har svårigheter av olika slag med att lära sig läsa och skriva. Elin ger eleverna en-till-en-undervisning, och på begränsad tid börjar hon med att skapa en relation till var och en samt att *arrangera för individvariering* utifrån vad varje elev behöver. I kontext 3 känner hon inte eleven från början utan kommer in när han går på högstadiet. Elin får då samla information om eleven dels genom att prata med denne men också med familjen och klassläraren. Elins långa erfarenhet gör att hon även kan läsa av elevernas kroppsspråk, hur de mår och hur de upplever sin egen läsning. (Elin, intervju 1, s. 6, vt-05)

Elin informerar eleven vid deras första samtal om att de ska prata om vad läsning är. Hon visar ett papper på vilket det står ordet tal och samtalar med eleven om vad det innebär att läsa, om tecknens betydelse och om läsprocessen. Elin informerar också om att läsning ska ske med kontinuitet, att allt måste läsas i en följd och det måste bli automatiskt. Vidare berättar Elin om hur analyssamtalet ska gå till, att de ska arbeta tillsammans och att eleven ska läsa stavelser och att det inte är någon riktig text. Elin säger också att de ska plocka fram det som är säkert genom att hon läser och eleven skriver och sedan ska de se hur det gick. Hon skapar trygghet genom att avdramatisera detta med att prestera och göra rätt och säger att man får göra fel. De börjar med enskilda bokstäverna, vokalerna, och när det är klart frågar Elin eleven, om något kändes knepigt vid skrivandet eller läsandet. Efter vokalerna fortsätter de med konsonanterna, och Elin frågar regelbundet eleven om hur det känns och förklarar att när de sätter ihop vokal och konsonant, kallar hon det för strukturer. När eleven gör fel, bryter Elin in och de samtalar om vad det är. Hon uppmuntrar eleven till att berätta och

de samtalar om vad det är. Hon uppmuntrar eleven till att berätta och känna efter. När de har skrivit klart, ber Elin att eleven ska läsa strukturerna för henne. Elin följer med i elevens läsande och antecknar, om hon upptäcker något. När Elin bedömer att eleven är trött visar hon sina anteckningar om hur eleven läste. Det handlade om omkastningar och tillägg, bl.a. bokstäverna o och å. Det sista Elin gör är att informera eleven om hur de kan arbeta vidare på detta sätt, men att eleven själv måste bestämma, om han vill. Det ska kännas bra för eleven, och han måste vilja lägga ner tid på detta arbete. Hon ber honom och föräldrarna att fundera i en vecka och sedan återkomma med besked. (observation i kontext 3, tillsammans med föräldrarna, 2004-11-12, nedskrivet samtal)

Hos Elin handlar det också om att få ha sin egen läsutveckling, men här får eleverna individuellt stöd utanför klassens ram. Eleverna och deras föräldrar har önskat att få extra stöd efter det att Elin har samtalat om deras läsutveckling. I början var det mer eller mindre känsligt att gå ifrån klassen framförallt på högstadiet. Elin mötte då elevens behov och önskan att komma på annan tid genom att de träffas före första lektionen. På mellanstadiet var det inte speciellt känsligt att gå till speciallärare men däremot att lämna klassens arbete vilket ibland visade sig genom att någon elev vägrade komma eller kom men var på dåligt humör. Det som visat sig vara svårt för Elin och hennes elever är att få stöd hos klassläraren på olika sätt. Trots överenskommelse om elevens schema och vilka tider som bäst passar i förhållande till klassens övriga arbete, ändrar klassläraren ofta förutsättningarna vilket leder till elevens besvikelse att behöva lämna klassen.

Erik är arg och sur, talar om att han inte tänker jobba. Han fick gå från lektionen och klassen hade konkret matematik. Elin är lugn och säger att vi måste arbeta, ta vara på tiden och att det dessutom av olika skäl var länge sedan de träffades. Hon frågar sedan vad han skulle bygga. Erik berättar och Elin säger att om vi jämkar lite, vi gör en avlyssning först, sedan läser du lite, då hinner du bygga också/.../ (fältanteckningar, 2005-11-24, s. 7)

I Lönnskolan ska lärande stödjas och lärarna ska ge nytt hopp

I kontext 4 är alla elever helt nya för lärarna. Eleverna har olika bakgrund och olika erfarenhet av tidigare läs- och skrivundervisning. En del använder fortfarande bokstävernas namn och har inte säkrat ljuden. Det är flera som inte hanterar stor bokstav och punkt i meningar. Många av eleverna har också stora kunskapsluckor, eftersom en del har fått välja bort ämnen. Självförtroendet har oftast tagit stryk av tidigare misslyckanden. Första tiden på gymnasiet går åt till att lära känna varandra och att se till att eleverna trivs i den nya miljön. Lärarna får till att börja med arbeta med en hel del

sociala aspekter, eftersom de flesta av deras elever har en misslyckad skolgång bakom sig.

Det kan vara att komma i tid, att inte droppa av på vägen/.../att vara trevliga mot varandra. Om man har suttit ensam eller i korridoren eller i väldigt liten grupp saknas kanske erfarenhet. (Lena, intervju 1, s. 32, vt-05)

Lisa berättar att de helst vill träffa eleverna så tidigt som möjligt under vårterminen i år 9, ha flera samtal med de sökande samt ge möjligheter till studiebesök, så att lärarna får berätta om verksamheten. Allt detta för att eleven ska ges betänketid innan man accepterar programmet, då det tidigare har visat sig att eleven därigenom blir mer trygg och lättare stannar kvar i programmet. Det är många faktorer som ska tas hänsyn till när lärarna ska lära känna varje individ för att kunna anpassa undervisningen till deras lärande. Vissa år har lärarna försökt prioritera bland de sökande, och ibland har de haft platser kvar. Lärarnas erfarenhet är att framförallt elever som har stora och ibland komplexa problem tackar ja till att gå på det individuella programmet. (Lisa, intervju 1, s. 7-8, vt-05)

I alla kontexter är det tydligt att eleverna har olika förutsättningar och förståelse för vad det innebär att läsa och skriva, när de kommer till skolan, eller byter stadium och detta oavsett ålder. Den erfarenhet de har av hur lärare har bemött dem, om de har uppmuntrat och visat att de tror på elevers möjlighet till lärande eller om de känt sig inte duga, påverkar hur de tror sig kunna lära, när de kommer till Lena och Lisa. (Lena, intervju 1, s. 17, vt-05) Lärarna är medvetna om att eleverna ofta har haft det svårt och möter eleven genom att ta tillvara dennes intresse. Det är viktigt att eleven mår bra och känner sig trygg. I de högre årskurserna och även på gymnasiet har eleverna ofta en tidigare otrygg skolgång bakom sig. Det första året på gymnasiet individuella program känner de sig stressade, och det tar tid innan de börjar se sitt lärande. De flesta eleverna ville till nationella program, men det blir inte så, eftersom de saknar betyg i en del kärnämnen.

/.../i början gick det faktiskt bra, 7:an gick det riktigt bra. Då hade jag ganska bra betyg och då ville jag gå sam, hade jag tänkt men /.../. (Lukas, intervju 1, s. 7, vt-05)

Ja, det var väl handel jag hade tänkt, det var vissa poäng som jag inte hade och då kom jag inte in men så kom jag hit och trivs jättebra. (Laura, intervju 1, s. 2, vt-05)

Eleverna berättar också om att de har fått ”snällbetyg” eller att de fått godkänt med hänsyn till de rekommendationer som finns, när elever har dyslexi. Vissa lärare har hjälpt dem, andra inte, ämnen har tagits bort, ibland fick dator användas, ibland inte och vissa lärare skrev på tavlan med en

handstil som inte gick att läsa. (Lasse, s. 9-11; Leif, s. 4; Laura, s. 6; Lasse, s. 3, 7; ur intervjuer gjorda vt-05). Lärarna och även eleverna berättar att de av en del lärare har ansetts vara lata och också bemötts utifrån detta synsätt. Det intressanta är att de flesta elever vet vad de kan och kan berätta om det men det kan oftast inte deras avlämnande lärare i grundskolan. (Lisa, intervju 3, s. 19, vt-06; Lasse, intervju 1, s. 10, vt-05; Lisa, intervju 2, s. 13, vt-06; Lena, intervju 3, s. 17, vt-06)

Från det att det individuella programmet tagit emot många pojkar har bilden ändrats till att fler flickor kommer. De flesta flickorna har en annan kulturell bakgrund, och det är svårt för lärarna att veta vad de behöver, då de har en blandning av svårigheter bakom sig. Det handlar ofta om låg självkänsla, svag läsutveckling vilket eventuellt kan ses som ett resultat av att eleverna saknat adekvat stöd. Sammantaget har det resulterat i tidiga misslyckanden. (fältanteckningar, s. 1, ht-05 och spontant samtal med Lena noterad i en memos, 2005-09-23). Det sker utveckling på alla områden under elevernas tid på det individuella programmet och att bli mer säker i både muntligt och skrivet språk gör att eleven växer. När jag det andra året möter en elev som tittar på mig, tar ögonkontakt och går med sträckt rygg, då funderar jag vad som har hänt. Eleven verkar mer självsäker och harmonisk vilket han också bekräftar vid den sista intervjun jag hade med honom efter det att han slutat årskurs 3. Han säger bl.a. att han har lättare att prata med andra och att han har fått det lugn och den tid för att tänka som han behövde. (fältanteckningar, 20050921, s. 4; intervju med Linus, vt-06, s. 2-3)

En sammanfattande bild av 'uppdragsanpassning'

Sammantaget så är alla lärare väl medvetna om att de möter elever som har olika bakgrund. Det handlar om familjebakgrund, om tidigare erfarenheter och om individuella variationer (Fredriksson & Taube, 2001). Lärarna möter dessa olikheter genom att lära känna eleverna och genom att samtala om vad de kan. Hos Kajsa och Kia handlar det om att sätta eleven på "språktåget" och skapa förutsättningar för fortsatt lärande vilket flera studier påvisat betydelsen av (Chall, 1967; Taube, 1987; Lundberg m.fl., 1988; Lindblad, 1994; Fischbein, 1996; Snow m.fl., 1998; Stanovich, 2000; Adams, 2001; Lundberg & Herrlin, 2003; Myrberg & Lange, 2006). När eleverna går i år 3 och 4 genomför Kajsa och Kia även specifika språkliga analyssamtal som visar barnens styrkor och svårigheter. Hos Elin gäller det att ta tag i de svårigheter som finns, åtgärda dem så att läs- och skrivutvecklingen tar en positiv väg, att undvika permanenta svårigheter (Johansson, 1985; Taube,

1988; Olofsson, 2002; Skolverket/PISA, 2007). Lena och Lisa ska göra ett renoveringsarbete, de ska lära eleverna att läsa på ett nytt sätt. De måste också arbeta med att stärka den självkänsla som raserats under många skolår. **Medveten arrangering** i form av *individvariering* är förutsättning för **att säkerställa skriftspråklighet**. Många olika saker görs och för att klara av att undervisa alla elever som läraren möter måste det även finnas tillgång till material som möter de olika behoven. Tillämpning av Wittingmetoden i de undersökta kontexterna visar att i teorin om **medveten arrangering** blir det metakognitiva perspektivet tydligt. Eleverna har vid flera olika tillfällen berättat vad de arbetar med, vad de kan och vad de just nu ska lära sig. Det konkreta språkarbetet och självständighetsarbetet skapar unika förutsättningar för lärarnas och elevernas arbete. Genom *'situationsanpassning'* arbetar lärarna utifrån ett förebyggande perspektiv, generellt eller speciellt men med samma syfte; *alla* ska nå målen.

'Situationsanpassning'

Lärarna har ett uppdrag enligt läroplanen, och elevens behov är en styrfaktor till vilken undervisningen ska anpassas. Lärarna **arrangerar medvetet** för att hantera sitt komplexa uppdrag och skolan som organisation. **Medveten arrangering** sker både i och mellan det jag benämner *'tvångsrum'* och *'frisväng'*. Med *'tvångsrum'* avses de områden i yrkesutövandet som läraren måste hantera och som är svåra att påverka. I *'frisvängen'* däremot kan läraren använda sitt inflytande för att påverka hur yrkesutövandet blir. Dessa begrepp behöver inte ses som motsägesfulla utan de får olika betydelse beroende på vad som blir "styrande" i undervisningen.

Läraren har frihet i metodval men inte när det gäller vilka elever som ingår i kontexten (Rasborg, 1975; Alexandersson, 1994b; Kroksmark, 1994; Hjalme, 1994, 1999). Enskild individ såväl som hela klassen ska ha en situationsanpassning som innehåller det som behövs för att **säkra skriftspråklig utveckling**. Det kan antas att yttre ramar, skolans organisation och ledarskap påverkar situationen (Dahllöf, 1967; Lundgren, 1979; Berg, 1981; Andersson, 1986; Lpo, 94; Kroksmark, 1994; Granström & Einarsson, 1998; PISA, 2001, 2003, 2006; Arfwedson & Arfwedson, 2002; Paulin, 2007; Wedin, 2007). En sådan förändring skedde i kontext 4, Lönnskolan, under mitt andra läsår då rektorn placerade en elev med stora och komplexa funktionsnedsättningar i Lenas klass. Elever som i denna kontext redan är sårbara, eftersom de har upplevt svåra saker av olika slag samt oftast har en negativ skolerfarenhet bakom sig och behöver trygghet och stöd, skulle också klara av att utan inskolning ta emot en kamrat som behövde oändligt

stöd och utrymme. Eleverna reagerade olika, någon bytte grupp, någon slutade och andra försökte hjälpa den nya kamraten. Lärarnas förändrade situation påverkade undervisningen för alla elever vilket innebar att situationen till slut blev ohållbar. (fältanteckningar, 2005-11-15, s. 10-15; Lena, intervju, s. 11-13, vt-06). Lärarna ska hantera givna ramar, både tid och rum. Eleverna är i skolan under viss bestämd tid. Lokaliteter är givna och inte lätta att förändra. Det handlar främst om att anpassa sig till det rådande systemet och utifrån detta skapa förutsättningar för elevers lärande och välmående.

Kategorin '*situationsanpassning*' framträdde utifrån de vardagliga händelser och förändringar läraren har att hantera. I detta ligger en *tvetydighet* eftersom skolan som organisation lever sitt eget liv samtidigt som läraren i sin undervisning ska hantera sitt uppdrag i en komplex verklighet i vilken även organisatoriska förändringar påverkar hur elevens lärande blir. Hur aktiviteter planeras och genomförs utifrån om de är schemalagda eller inte får inverkan för såväl läraren som den enskilda eleven. Lärarna finns i denna tvetydighet och får navigera mellan '*tvångsrum*' och '*frisväng*'. I '*tvångsrummet*' hanteras *kontinuitet* och *diskontinuitet* vilket direkt ger effekt i vardagen för läraren och eleverna. *Ensamarbete* och *flersamarbete* hör hemma i '*frisvängen*'. Begreppen kan tolkas som positiva respektive negativa vilket inte är avsikten i detta sammanhang. De försöker förklara den dubbelhet som ligger inbäddad i skolstrukturen. Förskjutningar sker mellan dessa begrepp. De är inte statiska och läraren kan avgöra när tvång är starkare än frihet. Dessutom kan läraren påverka hur problemen löses genom att på olika sätt förhålla sig till yttre strukturer.

Kontinuitet och *diskontinuitet* får betydelse för elevens läs- och skrivutveckling både sett som tidsaspekt och som lärarstöd. Skolan är en organisation, ett '*tvångsrum*', som har ett alldeles särskilt uppdrag vilket styrs av den nationella läroplanen, Lpo 94, samt av den kommunala skolplanen och den lokala skolans arbetsplaner. När Kastanjeskolan tar emot elever i årskurs 4 från annan skolenhet som bara har årskurs 1-3 innebär detta att några av Kajsas elever får byta lärare, eftersom de nya eleverna fördelas efter en "rättvis princip". Alla enheter ska fördela de nya eleverna mellan sig. I stället för att Kajsa och eleverna får fortsätta det påbörjade läs- och skrivarbetet, ska eleverna lära sig hur en annan lärare arbetar och Kajsa ska lära nya elever det arbetssätt som hennes klass har.

Och där tror jag skolan har gjort fel, det har varit stora hopp och jag ville se om det gick det att ha kontinuitet hela vägen. Det jag nu kan se i ett 15-års perspektiv är att vilken otrolig kamp vi fört för ordet kontinuitet, för det ska minsann vara rättvist på en skola. Varför ska ni få jobba ihop när inte andra får det. Så det har

varit ren maktkamp. Jag har lusläst kompendier och lagt ner så mycket energi på att få hålla vår kontinuitet. Och det gick ändå till nu när vi gjorde dom här nya spåren för 3 år sedan, då fick vi lämna bort 8 barn, det är en ren maktkamp alltså. (Kajsa, intervju 2, s. 18, vt-04)

En del av eleverna har tidigare bytt lärare på grund av olika organisatoriska lösningar i 'tvångsrummets', in- och utflyttningar. Vid intervjuer med några av de elever som fick flytta från Kajsa framkommer det, att det har gått bra att byta lärare, men viss oro har funnits. Eleverna verkar vara mycket anpassningsbara till det som sker i skolan. Det var inte så farligt att byta, eftersom vi alltid har fått avsluta böckerna och sen börjat på en ny för den nya läraren, säger en flicka. (flicka 1, intervju vt-05). En annan flicka menar att även om de har arbetat olika, så lär man sig de nya sakerna väldigt snabbt. (flicka 2, intervju vt-05). Det har gått bra, säger en av pojkarna, även om det har varit lite så här, de har gått tillbaks på en massa olika tekniker som de jobbar med men det har känts bra och det spelar inte mig någon roll. (pojke, intervju vt-05). Det finns också elever som anser att det är bra att ha samma lärare länge.

Ja, jag tycker att dom lär ju känna barnen och vet vad alla kan och hur mycket dom tar in och så, det tycker jag är bra och, ja det är väl bra att lära känna sin lärare också. (Kristin, som har haft Kajsa i 6 år, intervjuad efter första året i år 7, vt-05)

Kontinuitet kan också ses i hur lärarna följer det schema som ska gälla. Om det försvinner lektioner i svenska, får eleverna då den undervisning de har rätt att få enligt styrdokumentet? Kajsa styr som klasslärare sin tid oavsett om det i organisationen föregår andra aktiviteter. Vid samtal med specialläraren angående varför Kajsa lyckas så väl med sina elever menar Kia att det bl.a. beror på att Kajsa tar sig tid. Hon tar tid för svenskan, ingen tid går bort för friluftsdagar eller annat, utan hon ser till att det är ett väldigt, väldigt viktigt ämne. Hon försöker ha svenska varje dag med de små barnen och inte bara ett par gånger i veckan, och ser till att det aldrig prioriteras bort, ger det mycket tid. (Kia, enda intervjun, vt-06)

Diskontinuitet är en alltför ofta återkommande upplevelse för Elin som arbetar som speciallärare. Hon är helt beroende av att klasslärarna håller på det schema som skapats åt de elever som behöver komma till henne för att få stöd. Klasslärarens förändringar gör att Elin ibland får vänta på eleven. Dessutom får Elin vid de skolor hon besöker använda olika utrymmen. Dessa utrymmen kan vara mer eller mindre trevliga och mer eller mindre ändamålsenliga. Lokalitetserna har enligt Elin inte så stor betydelse. Det som påverkar hennes arbete negativt är att hon träffar eleverna alltför sällan

i förhållande till den omfattning av stöd som de behöver i sin läs- och skrivutveckling.

Jag känner mig frustrerad av att det kanske inte är så viktigt/.../en stor bit tycker jag. Det är en sån otrolig skillnad med dom eleverna som jag följt från lågstadiet och som nu kommer upp till mellanstadiet. Det är en gräns när man kommer upp till mellanstadiet. Då blir det jobbigt att avbryta lektionen och gå ifrån/.../Det blir mer ett hinder och kanske dom håller på med nånting annat fast dom ska ha eget arbete. Jag har försökt lagt in deras tider när dom har eget arbete för att dom ska kunna gå ifrån, bara smyga och sen gå tillbaka igen. /.../Ofta, många gånger håller dom på med andra saker, då vill dom inte gå ifrån. Klassläraren tycker dom kan gå ifrån men dom själva vill ju inte, dom vill vara med i gruppen./.../Klassläraren har inte koll på det schema hon själv skapat utan gör annat fast det står eget arbete på schemat/.../Jag känner att kontinuiteten är mycket bättre på lågstadiet och då går det inte bort lika mycket tid./.../Jag vet inte hur man ska komma åt det, det är fler speciallärare/pedagoger som känner att det är svårt och att man inte får tillräckligt med tid för barnen. (Elin, intervju 2, s. 13, vt-06)

För de elever som studerar på det individuella programmet hos Lena och Lisa har *diskontinuitet* varit ett vanligt inslag i hela deras grundskoletid med allt vad det kan innebära. Eleverna har mött många olika lärare som arbetat på olika sätt. De har placerats i liten grupp med eller utan extra stöd, oftast med samma material utan explicit undervisning i läs- och skrivprocessen. De nämner själva att de har arbetat mycket med fylleriövningar⁷⁴. Eleven lägger ofta misslyckanden på sig själv vilket påverkar självkänslan.

I: Vad har lärarna gjort då, vad gjorde de för att hjälpa dig när dom såg att du stavade fel?

Lukas: Nej, då har dom väl liksom sagt att det var fel och så har man ändrat på det va, sen kanske gjort om samma misstag igen och dom kanske har försökt förklarat men det har inte kommit in, man har inte förstått. (Lukas, intervju 1, s. 2, vt-05)

Detta svar kan också jämföras med vad en av Kajsas gamla elever svarade efter första året i år 7.

I: mm, vad gör läraren då när hon ser att du har många stavfel?

Kim: ibland stryker hon det och skriver bredvid hur det egentligen ska vara

I: mm, men pratar läraren med dig om varför det stavas så, vad du kan tänka på, eller

Kim: nej, inte

I; inte alls, utan du får bara se när du får tillbaka

Kim: mm, man får rätta det själv (Kim, år 7, intervju, s. 11, vt-05)

74 Fylleriövningar kan vara det vanliga materialet som alla andra i klassen använder, det nämns som ett papper med uppgifter att fylla i eller en bok, en text som skulle läsas med några uppgifter att fylla i.

Diskontinuitet handlar om vad som sker i organisationen, i *'tvångsrummet'*. I detta ligger även vilket stöd som eleven har fått och på vilket sätt det har getts. Stödet har varierat över tid men flertalet av de intervjuade eleverna på gymnasiet har haft samma sorts stöd, dvs. att gå i liten grupp. Ibland har den lilla gruppen upphört, och då har eleven varit i klass igen men oftast utan annat stöd. Arbetsoro kan ha påverkat placering i liten grupp, då någon elev säger att han fick arbeta tyst och lugnt i den lilla gruppen, eftersom hans klass var den pratigaste av alla. Eleverna berättar också att det varit ovanligt att de fått kompensatoriska hjälpmedel som stöd och datorn kunde de få tillgång till bara ibland. Ett par av eleverna har haft vetskap om sina svårigheter med skriftspråket ända sedan lågstadiet. Föräldrar (läs mamma) har bett om extra hjälp i skolan, då de har förstått att barnet har svårigheter. De kände igen problematiken, eftersom det finns läs- och skrivsvårigheter i familjen. Annars har det varit på mellanstadiet eller högstadiet som svårigheterna har uppdagats. En del har skolkat under de senare åren av grundskolan eftersom mycket har känts meningslöst. Lasse berättar att det inte var så kul, det gick inte så bra och att han inte gjorde så mycket på högstadiet. Han satt mest i klassrummet eller gick inte alls på lektionerna, och ibland gick han till en liten grupp. Han vet inte om det var en speciallärare som arbetade i den lilla gruppen, men det hände inte så mycket där utan eleverna fick mest klara sig på egen hand. Lärarna på högstadiet gjorde inget särskilt för att hjälpa honom. De bara sade åt honom att han skulle jobba i svenskan med något eller att han skulle gå till lilla gruppen, sitta där och arbeta med samma saker, med samma uppgifter, men han fick ingen hjälp. (Lasse, intervju 1, s. 6, vt-05)

Lärarna får på olika sätt navigera mellan *'frisvängen'* och *'tvångsrummet'*. I *'frisvängen'* kan lärarna välja sitt arbetssätt, sin metod och sitt material och i hur stor omfattning de samverkar eller arbetar på egen hand. Lärarna ingår i olika arbetslag och resursteam vilket innebär en samverkan som inte alltid är ett eget val och som till viss del ligger inom *'tvångsrummet'*. Även om arbetslaget och dess principer kan hindra egna lösningar menar lärarna att samverkan ändå är en förutsättning för att utföra ett gott arbete som kommer eleverna tillgodo. Därför har samverkan till viss del placerats inom *'frisvängen'*. Kajsa har trots att andra kollegor försökt att stoppa samverkan som bryter mot arbetslagsprincipen valt att samverka med läraren som arbetar i år 4-6. De ”byter” tjänster eftersom Kajsa fortsätter med bild och svenska i år 4-6 medan den andra läraren ansvarar för matematikundervisningen i år 1-6. Detta sätt att samverka ligger helt inom *'frisvängen'*, och lärarna ser enbart vinster med att arbeta så. Båda blir

skickligare och mer effektiva inom sitt ämnesområde. Genom åren har lärarna fått kämpa för denna kontinuitet vilket kan tolkas som att *'frisvängen'* inte gillas av andra lärare vid Kastanjeskolan.

/.../det gällde för mig att hitta en partner när jag ville fortsätta med svenskan i mitt gamla arbetslag, vi är ju flera arbetslag. Det har bytt i och med alla olika sådana avtal 2000 och allt sån "skit" – hahaha. Då frågade jag en lärare som skulle ta dom i fyran om jag kunde få gå med upp och göra någonting. Vad ska det vara bra för fick jag som svar. Det var naturligtvis rädsla men då frågade jag X och hon säger – ja, det ser jag som en stor förmån. Då får vi backa tillbaka 12-13 år/.../sen bad jag att få ha bild och form också och det fick jag med största nöje ta över/.../(Kajsa, intervju 1, s. 8, vt-03)

Elin hamnar ofta mitt emellan *'tvångsrum'* och *'frisväng'*, eftersom hon främst samverkar med eleverna då de får individuellt stöd hos henne. Eleverna har rätt till detta och kan tacka ja eller nej, framförallt på högstadiet. Elin har i sin tjänst uppdraget att ge extra stöd till dem som behöver och kan varken säga nej eller tvinga sig på. Inom *'frisvängen'* kan hon dock välja i hur hög grad hon också samverkar med kollegorna. Vid individuell undervisning sker samverkan i form av samtal före och efter lektioner. När Elin ger stöd i klassen, blir samverkan mer av elevstödjande åtgärder och på samma sätt blir det för Kia, när hon stöttar elever i Kajsas klass. Både Elin och Kia har högre grad av samverkan inom *'tvångsrummet'* än Kajsa.

På det individuella programmet har Lena och Lisa en hel del samverkan inom *'frisvängen'* både med varandra och med eleverna. När elever inte vill samverka, så kan lärarna aldrig tvinga sig på men de kan med tydliga förklaringar och goda argument skapa förutsättningar för samverkan. Utöver *'frisvängen'* måste de samverka med olika kollegor, både vid gymnasieskolan och vid flera grundskolor. Lena och Lisa navigerar mellan *'frisväng'* och *'tvångsrum'* främst när det handlar om samverkan. Lärarna, oavsett kontext, befinner sig också inom *'tvångsrummet'* i högre utsträckning när det gäller samverkan med föräldrar, eftersom det ligger i *samhällsuppdraget*.

Det som främst ses i *'frisvängen'* är lärarnas val av metod och material. Alla lärarna har valt att arbeta utifrån Wittingmetoden, oavsett på vilket sätt deras kollegor arbetar. Med metodvalet följer vissa riktlinjer att följa bl.a. det material som ska användas. Handboken ger riktlinjer för vad som ska ingå i arbetssättet, och i vilken ordning olika områden ska arbetas med. Ju mer erfarenheter läraren har desto tydligare blir dock *'frisvängen'*. Kajsa hänvisar till en skriven intervju som gjordes med henne av en lärarkandidat, vt-06. Kajsa säger där att grunden i Wittingmetoden hela tiden är densamma, men att hon genom att hon under åren blivit mer och mer trygg med

arbetssättet kan hon också ta ut svängarna lite mer. Elin ger sin bild av att arbeta med Wittingmetoden:

Den här kritiken med folk under alla år har varit hemskt jobbigt men på något vis är man trygg ändå i det man håller på med. För jag kan ju svara vad jag håller på med och jag står för det jag gör/.../klart att det kan bli diskussioner men då går det att diskutera för att man har ju någon sorts kunskap om det här i alla fall./.../Så ser jag fördelen i det kreativa, det här att man kan utveckla kreativiteten, att man hela tiden utgår från deras material, ord och vad dom kan. På något vis blir jag friare i det tycker jag. Jag känner mig friare i hur man jobbar och utvecklar språket och orden man använder. (Elin, intervju 1, s. 7, vt-05)

Situationsanpassning i tid och rum

Om eleven ska förstå vad som ska läras kan det vara en hjälp om rummet signalerar vad det handlar om. I alla kontexter används rummen till olika ämnen vilket gör att eleverna inte kan "se" att nu är det svenska genom att bara titta i rummet. Ämnet som just nu undervisas i kan ses genom det material som eleverna tar fram. Den tydlighet som finns i miljöerna handlar om elevernas eget material men också om förhållningssätt och atmosfär (Witting, 1985, 1986; Säljö, 2000; Björk & Liberg, 1996; Dysthe, 1996).

Lärarna arbetar utifrån det Langer (2002) menar med *time-on-task*, dvs. fokuserar på det som eleverna just nu ska lära sig. I studiens alla miljöer finns en atmosfär som tillåter eleverna och lärarna att vara aktiva, att göra fel och att lyssna på varandra (fältanteckningar, läsåren 2003-2007). Lärarna använder olika material och övningarna i handboken anpassas till respektive elev. Eftersom elevers olika behov ska mötas, behövs också anpassning av annat slag. I '*situationsanpassning*' ligger även att skapa tydlighet i tid och rum, att skapa ett gott klassrumsklimat. Tid är en viktig styrfaktor, eftersom styrdokumentet anger viss tid för visst ämne. Tillgänglig tid kan tolkas utifrån scheman vilket bara är en yttre ram. Det säger inget om elevens behov av tid för lärande, inte heller om hur tid används. Tid bör även handla om att ge tid för tänkande och förklaringar till det som ska läras.

Tid och rum i Kastanjeskolan

Kajsa har klassrummet, ett mindre grupprum och korridoren till sitt förfogande. I klassrummet hos Kajsa finns det olika material som visar vad som ska läras, men tydlighet i miljön handlar mycket om att läraren fokuserar på vad som nu ska göras. Eleverna har sina scheman att följa, men Kajsa introducerar alltid det som just nu är lärandeobjektet. Kajsa är noga med tiden vilket visar sig i att hon alltid startar lektionen i tid och ibland

vilket visar sig i att hon alltid startar lektionen i tid och ibland före schema-tiden, om alla elever är på plats. Det sker aldrig något slöseri med tiden mellan Kia och Kajsa, båda vet vad de ska göra och har hela tiden fokus på detta. (Kia, intervju, s. 1, vt-06). Kajsa ger den tid eleven behöver för att säkra skriftspråket. Elever berättar att Kajsa tar det så lugnt att man får in allting, det fastnar. De säger att även om det kunde vara tråkigt ibland, så blev det bra efter ett tag. (Kicki, elevintervju s. 3, vt-05). En hel del tid handlar om att lära "tillsammans". Kajsa menar att alla elever mår bra och lär sig, när de får vara med i en klass, i ett sammanhang. Elever som har annan problematik eller diagnostiserad funktionsnedsättning t.ex. Tourettes syndrom mår bra i denna struktur. (Kajsa, intervju 4, s. 4, vt-06). Kajsa är inte alls orolig då någon elev i år 3 ligger efter de andra. Hon säger att det inte är någon fara så länge hon har kontroll över vad eleven kan och vet, var denne befinner sig samt att de hela tiden arbetar vidare med att säkra de områden som ännu inte är riktigt färdiga. Hennes erfarenhet säger också att det varierar, när eleven lär sig läsa, allt från att alla kan läsa i år 2, till att tre, fyra elever inte är färdiga förrän i årskurs 3-4.

Kajsa följer eleverna i svenska från år 1-6 vilket gör att hon säger sig vara helt lugn. Tidigare när hon behövde släppa iväg eleverna efter år 3 fanns risk för att en del inte var riktigt färdiga. Nu får eleverna den tid som behövs och de blir mycket säkra vilket också visar sig i att alla elever som Kajsa har haft från början klarade nationella provet i år 5, även de elever som jag noterade i mina memos (läsåret 03/04) och hade funderingar om hur de skulle klara sig. Kajsa har stort utrymme inom '*frisvängen*' och det är bara ibland som '*tvångsrummet*' blir tydligt. Då handlar det oftast om problem i organisationen, såsom diskontinuitet för elever som måste flytta. Det kan även handla om samverkan som inte fungerar. Kia befinner sig i högre grad inom '*tvångsrummet*', eftersom hon ska anpassa sig till flera olika klasslärare. I samarbetet med Kajsa används oftast '*frisvängen*' utifrån att de arbetar med samma läs- och skrivmetod.

Tid och rum i Ekskolan och Björkskolan

När Elin får kämpa med att få både kontinuitet och tid för att stödja sina elever har Kajsa egen kontroll över tid och kontinuitet. Olika faktorer påverkar också situationen såsom förändringar i schemat, framförallt hos Elin som är mer beroende av klasslärarnas schemaläggning och förändringar i aktiviteter. Helst skulle Elin vilja träffa eleverna varje dag, eftersom det ger bättre effekt.

Elin: för vi hinner inte med dom

I: nej

Elin: för vi skulle hinna med dom då skulle, ja då skulle vi klara det här mycket bättre för det fordras, dom här barnen som har lite problem dom måste ha hjälp utav vuxna för att klara sig och då måste vi ha tid med dom, det går inte att sätta dom vid en dator, det går inte att göra på ett annat sätt

I: nej

Elin: utan dom måste ha, helst ska dom ha varje dag

I: man kan inte ersätta dig med en dator utan det är ett komplement till träning till det du redan har gjort

Elin: mm, ja precis, vi måste in alltså, helst ska det vara varje dag, så ofta som möjligt

I: och det får du inte varje dag

Elin: nej

I: ibland går det en vecka eller så

Elin: det händer

I: det händer

Elin: och just när, men det känner jag att, kontinuiteten känner jag är ju mycket bättre på lågstadiet i och med att där är det så viktigt för dom här och dom vet ju precis när vi kommer in, prickas in

I: mm

Elin: och det är, då går det inte bort lika mycket

I: nej

Elin: men här uppe går det bort så mycket som nu när jag träffar Elias så har jag inte träffat honom sen förra veckan (Elin, intervju 2, s. 14-15, vt-06)

Elin påtalar att eleverna hon arbetar med har behövt lång tid på sig, eftersom de har svårt att bli säkra på ljud och tecken. (Elin, intervju 1, s. 10, vt-05). Ibland ger Elin uttryck för den hopplöshet och meningslöshet som hon kan känna eftersom mycket av hennes tid bara försvinner. Om klasslärarna stöttade de elever som behöver komma till henne skulle många elever lyckas betydligt tidigare. Elin menar att när mycket tid försvinner kan hon inte ta tag i problemet på riktigt utan det blir bara små droppar. Hon beskriver både hur lektioner kan se ut, och hur material som används i klassen är alldeles för svårt för de elever som inte behärskar läsningen fullt ut. Elin anser att lärarna bör hjälpas åt för att göra om texter, söka efter annat material och skapa andra uppgifter som bättre svarar mot elevernas läsförmåga. En del texter är alldeles för svåra för många elever och varje gång Elin upplever elevernas frustration över dessa texter, tänker hon att det inte är någon idé att fortsätta och arbeta. I en del klasser handlar mycket om att ha trevligt, att umgås, och det är inte alltid som klassläraren reflekterar över varför de använder sitt valda material. (Elin, intervju 2, s. 16-17, vt-06). I *'tvångsrummet'* ska Elin hantera både diskontinuitet och en del kollegors ovilja eller oförmåga att samverka runt elevernas behov av individuellt stöd. Elin har små möjligheter att påverka var och när hon kan ha individuell undervisning. Det handlar om att anpassa sig till olika klasslärares scheman och

olika skolors lokaliteter. I 'frisvängen' har Elin valt arbetssätt, material och läsmetod. Hon påtalar dock att denna frihet finns, men samtidigt har Wittingmetoden en så negativ klang i hennes distrikt och vid närliggande lärarutbildning att hon passar sig väldigt noga för att prata om metoden. När Elin larmar skolledningen om att elever som inte hanterar skriftspråket ökar vid högstadieskolan, blir det fart på önskemål om fortbildning. Trots att Elin har mandat av skolledningen att fortbilda och handleda kollegor, så visar det sig vara svårt att bli lyssnad på, eftersom många lärare vill fortsätta arbeta på det sätt de alltid har gjort, trots att det är många elever från vissa skolor som inte når målen. Elin betonar att egentligen tillåter vi allting i skolan, men när det kommer till kritan så är det inte riktigt så. Det handlar inte alls om den här metoden, säger Elin, utan det handlar om kunskap om fenomenet läsa och vad det innebär. Det handlar även om scheman och om att ge den tid som behövs för vars och ens lärande. (Elin, intervju 2, s. 19-20, vt-06; intervju 4, vt-07)

Tid och rum i Lönnskolan

Lena och Lisa har möjligheter att arrangera olika situationer i klassrum och i mindre grupper. Lena och Lisa ska ta hänsyn till att eleverna också kan ha undervisning hos andra lärare vilket gör att schemat ska anpassas till flera inblandade lärare. Den yttre organisationen med allt vad det innebär påverkar situationen, men vid mina observationer och intervjuer har jag fokuserat på innehållet i de situationer som skapats. *Situationsanpassning* av tid och rum i detta avseende syftar främst på med vad och hur lärarna och eleverna arbetar med skriftspråkighet inom de givna ramarna. Tydlighet i vad som just nu ska läras, övningar från muntligt berättande till skrivna texter samt olika material präglar den verksamhet och den miljö som elever och lärare befinner sig i.

Hos Lena och Lisa har de flesta elever förlorat mycket lärandetid under sin grundskoletid och detta av olika skäl. Eget skolkande kan vara ett, men mer vanligt har det varit att skolan inte fångat dem i tid, inte skapat förutsättningar för det stöd som eleverna behövt. De har mött olika lärare, olika specialpedagoger. De har varit placerade i smågrupper och haft enskild undervisning, men utan att anpassning har skett till deras lärande. Vid placering i liten grupp fick de mindre lärarstöd, och lärarna kunde inte mycket om läs- och skrivundervisning. De säger också att de saknade arbetsro ibland i stor klass och ibland i liten grupp. Det var vanligt att skolan samlade elever med stora problem i den lilla gruppen vilket gjorde att det även där blev stökigt.

Det var inte kul i den lilla gruppen då ingen utveckling skedde utan de mest fick klara sig själva vilket resulterade i skolk eller att man gav upp. (intervju, vt-05 med Leif, s. 5, 6; Lasse s. 6; Linus s. 3; Leo, s. 3)

Många av eleverna är pojkar som har varit tysta, glömts bort, de har inte vågat eller fått framträda i sin tidigare skolgång. (Lisa, intervju, s. 16, vt-05). Numera har eleverna fått mer av kontinuitet, men trots detta kommer tiden på gymnasiet inte att räcka till för att nå grundskolans mål i svenska eller matematik. Det tar lång tid att lära om, och i detta fall tar det mer tid för eleverna på gymnasiet att nå grundskolans skriftspråkliga mål än vad det gör i Kajsas klass. Lärarna säger att det är viktigt att eleverna får lyckas från början. Deras tidigare skolgång har påverkat självkänslan, och enligt både lärare och elever tar det nästan två år, innan de känner att lärandet börjar fungera igen. Lärarna använder *'frisvängen'* i ganska stor omfattning, inte minst i val av arbetsätt och material men *'tvångsrummet'* hamnar de i framförallt när de måste ta sig an samverkan med kommunens grundskolor, där lärare i olika grad har åsikter om elever ska välja detta gymnasieprogram eller ej.

En sammanfattande bild av situationsanpassning i tid och rum

Lärarna i de olika kontexterna påtalar att eleverna har egen hastighet i sin läsutveckling, och det är inte så att de väntar på mognad, utan de ger eleven mer tid samtidigt som de stöttar de områden som eleven har svårt med. Myrberg (2001) betonar att läs- och skrivsvårigheter inte är en mognadsfråga och tid behövs för att åtgärda de svårigheter som finns. Eleverna har rätt att få den tid de behöver, säger lärarna och skapar även utrymme för detta. De tror att elever som uppvisar sämre läsförståelseresultat enligt aktuella mätningar inte har fått den tid de behövt för att säkra grunden. De menar också att eleverna har haft för lite av språksamtal på grund av att tidigare undervisningssituation inte skapat utrymme och tid för lärande. (Kajsa, intervju 1, s. 5, vt-03; Lisa, intervju 1, s. 18, vt-05)

Det har i flera studier och i media belysts vilken betydelse lärandemiljön har för elevens lärande (SIA, 1974; Andersson, 1986; Skolverket/PISA, 2001, 2004, 2006; Day, 2000; Helldin, 2002). Det är inget konstigt med att elever lär sig olika snabbt vilket även eleverna säger. Tid behövs men även att lärarna reflekterar över den situation som eleven befinner sig i. I detta fall läs- och skrivundervisning. Stöd behöver sättas in så snabbt som möjligt för att undvika den s.k. Matteuseffekten (Stanovich, 1986, 2000; Taube,

1987; Myrberg & Lange, 2006; Myrberg, 2007). Från det att Kajsa i nybörjarundervisningen tydliggör skriftspråket genom språklekar, ljudsäkrande, ordarbete och fram till mer av skrivande och grammatiskt lärande, till det att Elin, Lena och Lisa ska tydliggöra skriftspråket för elever som är på väg att eller redan har misslyckats, finns en genomgående röd tråd. Denna tråd kallas för innehållsneutrala språkstrukturer vilka används både för att säkra avkodningen, ljud-teckensamband, och i associationsarbetet, där eleverna med sin egen kreativitet ska bygga upp ett ordförråd och skapa texter vilket även leder till innehållsförståelse (Witting, 1985, 1986, 2005). Det är inte bara en situation som behöver arrangeras för att hantera lärandets komplexitet, utan *'situationsanpassning'* av material och innehåll behöver göras utifrån den variation av elever som lärarna möter. I *'frisvängen'* tar de vara på sin metodfrihet utifrån de olika förutsättningar som råder. *'Tvångsrummet'* blir tydligt, när de talar om samverkan i olika sammanhang, och när de uthärdar vad kollegor och andra anser om den metod de har valt.

Situationsanpassning av material och innehåll

Det gäller att anpassa materialet, eftersom eleverna har olika behov och har kommit olika långt i sin skriftspråkliga utveckling. *Situationsanpassning av material* och *innehåll* handlar om att möta olika åldrar, olika intressen men också syften med olika aktiviteter. Myrberg, (2001, 2003) belyser hur viktigt det är att läraren behärskar olika läsmetoder och material, hur en läsmetod som innehåller en systematisk arbetsgång, stödjer elever som kan vara i riskzon för att utveckla läs- och skrivsvårigheter (Naeslund, 1956; Andersson, 1986; Dahlgren & Persson, 1988; Højen & Lundberg, 1990; Ejeman & Molloy, 1997; Snow m fl, 1998; Hjalme, 1999; Lansfjord, 1999; Naeslund, 2001; Myrberg, 2001, 2003; Fröjd, 2005). Lärarna i föreliggande studie har valt att använda Wittingmetoden, vilken anses ha en strukturerad och systematisk arbetsgång. I Wittingmetoden finns det en handbok med x antal övningar samt en del ljudsagor. Sagorna används främst i nybörjarnas läsundervisning men också när så behövs i mellanåldrarna. De äldre eleverna på gymnasiet har andra behov, eftersom nya lässtrategier ska läras. Malmqvist (1973) hävdar att stora skillnader kan förekomma mellan lärares undervisning, även när de tillämpar samma metod. Andersson (1986) har visat hur läsmaterial och innehåll i texter ofta följer den tid vi lever i utifrån de frågor som är aktuella i samhället.

De innehållsneutrala språkstrukturerna medger på ett ovanligt sätt anpassning av material till varje elevs behov och språkliga erfarenhet. I de undersökta kontexterna har lärarna utifrån Wittingmetodens grundidé valt

att inte sätta något färdigt material i händerna på eleverna. De skapar sitt material själva allteftersom olika områden lärs in i ämnet svenska. Det kan antas att innehållet ser mer eller mindre lika ut, när lärare arbetar med läs- och skrivundervisning, likaväl som det kan antas finnas skillnader. I de undersökta kontexterna är tydlighet i vad som förenar påfallande större än i vad som skiljer. Trots skillnader i åldrar, lärarbakgrund, skolkontext är det framförallt lärarnas förhållningssätt och undervisningens innehåll som förenar. Dewey (1916/1997) betonar samtal och kommunikation och anser precis som Vygotskij (1934/1999) att språket och dess användning har stor betydelse för lärandet och i undervisningen. I de undersökta kontexterna har det muntliga stort utrymme och lärarna säger att det muntliga är viktigt.

I Kastanjeskolan, material

Hos Kajsa finns ett rikt utbud av *material* i klassrummet och när eleverna börjar i skolan vet de var materialet finns att hämta. Eleverna har också eget material i sina lådor som de kan arbeta med när de har självständigt arbete. Det kan t.ex. variera mellan pussel, sysaker, ”påtning”, material för skapande och arbetsmaterial till olika böcker. Eleverna har själva bestämt vad de vill ha i sina lådor. Bilder och flanomaterial används vid språklekar. Bornholmsmaterial⁷⁵ och Astrid Frylmarks⁷⁶ material används, när Kajsa både kontrollerar vad eleverna kan och när hon bygger vidare på det de kan. Lärarna använder inte några ”färdiga läspaket” utan eleverna skapar sina egna skrivböcker som också blir egna texter att läsa. Innehåll styrs av *material*, metod och situation. Den första hemläxan är att rita bilder på ett papper som är indelat i fyra rutor vilket blir underlag för den första muntliga berättelsen som barnen sedan berättar för varandra i klassen. Nedan följer ett exempel på en P- saga:

75 Bornholmsmaterial, se sid. 58

76 Frylmark, A. Språklekar i skolan

Plutten Peter och bilolyckan

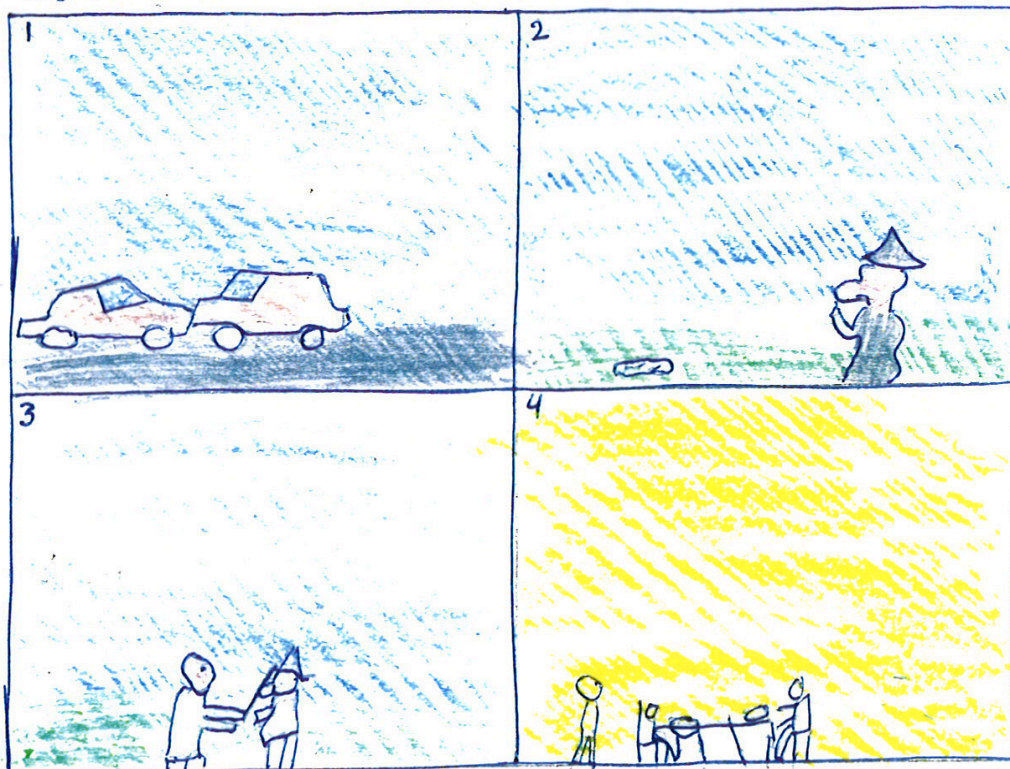
Plutten Peter har en Opel. Pappan får åka med i bilen ibland.

En dag är Peter ute och kör. Då krockar han med en Porsche. Föraren som kör är Pomperipossa. Hon förvandlar Peter till en pannkaka och försöker äta upp pannkakan.

Då kommer Peters pappa på sin moped. Han blir arg på Pomperipossa och slår henne med en pekpinne i huvudet. Då bryts för trollningen och Pomperipossa trollar tillbaka riktiga plutten Peter igen.

Han blir glad, sätter sig i sin halvkvaddade bil och åker med den till en bilverkstad. Sen sätter han sig bak på pappans moped och de åker hem och äter pizza och popcorn.

P.saga 2b



När hela alfabetet är klart skapas en gemensam bok, som innehåller en saga som eleverna gjort för varje bokstav.

F-saga.

Den fule Fantomen hade en Formel 1-bil. Han hade en kompis som hette Felix och var fjorton år. En dag fick Fantomen böter för att han hade råkat fisa mitt i en tävling. Han fick böta fjorton kronor. Då sålde han sin bil och köpte ett flygplan. Han flög till sin farfar och byggde ett nytt fordon. Det var en Ford. Sedan åkte han till Felix i sin nya Ford. Där firade de Felix femtonårsdag med flaggan i topp.

M-saga.

Det var en gång en målare, som målade varje dag. Målaren Markus målade murar. En gång tappade han målarfärg rakt i munnen på ett marsvin. Målaren Markus skrattade för det såg roligt ut. Då kom en mullvad, som åt marmelad. Målaren hade mums-mums i fickan. Nu mumsade målaren och mullvaden tillsammans. Båda blev mätta. Mullvaden gick hem till sitt mullvadsbo. Målaren Markus målade klart. Sedan gick han hem och åt en mumsig middag.

Ä-saga.

Det var en gång en älg som hette Ärne. Han bodde i Hjortnäs. En dag träffade han en järv. Dom blev vänner. De bestämde sig för att åka till Gävle. När de kom ut på havet träffade de en säl. Älgen och järven bjöd sälen på äppeljos och äpplen. De läste i tidningen att Brynäs skulle spela match mot Modo. Då bestämde de sig för att åka in till Gävle igen. De beställde biljetter vid Gavlerinken. Matchen började klockan 19.00. Under matchen blev det lite bråk och domaren fick gripa in, pausen blev ganska lång. Då passade de på att kaka päron. Efter pausen började matchen med att Modo vann en tekning, sen tog Brynäs pucken. Modo vann till slut matchen med 6-3. Älgen, järven och sälen tyckte det var en bra match, men det var synd att en spelare i Modo skadade sig. Efter matchen körde dom ut sälen till havet och sen åkte järven och älgen tillbaka till Hjortnäs. De tyckte att utflykten varit rolig.

Kajsa ger eleverna olika böcker som ska användas utifrån vad de arbetar med. "Förövningsböcker" kallar hon de böcker som eleverna har och tränar i när de lär sig att skriva skrivstil. "Berättarböcker" är böcker i vilka eleverna skriver egna berättelser och ritar till. "Författarböcker" är böcker som används för att föra läsjournal med recensioner och information om vilka böcker eleverna har valt att läsa. De tillverkar speciella böcker i A4-format för avlyssningsskrivningar som också blir deras lärobok i svenska. (fältanteckningar, 2003-02-17, s. 3). Första läsåret syr eleverna ihop lösa papper till berättarböcker som blir deras första egna böcker i vilka de kan rita, skriva och berätta vad de vill. Barnen visar stolt upp böckerna som de själva har skapat. Det finns i klassrummet låneböcker från skolans bibliotek, från stadsbiblioteket samt elevernas egna böcker från olika bokförlag och

med olika innehåll. Dessa har Kajsa lagt upp som en serie utifrån svårighetsgrad i syfte att alla ska kunna välja en bok utifrån sin egen läsnivå. Böckerna är sorterade i tre olika lådor och eleverna läser samt prickar av när de är klara med en låda. När elever flyttar in kanske de redan har ett annat läsmaterial, och då går Kajsa in i det och granskar vad de har gjort samt anpassar det till Wittingmetoden. (Kajsa, intervju, s. 4,12,14, vt-03). I klassrummet finns även datorer med ett rikt utbud av dataprogram för att träna olika dimensioner inom språket. (fältanteckningar, läsåret 03/04)

Innehåll i Kastanjeskolan

Kajsa hänvisar till läroplanens fyra områden; tala, lyssna, läsa och skriva och menar att de alla är viktiga för att eleverna ska ha en god och säker grund till annat kunskapande samt för ett framtida liv. Detta bekräftas också av en elev som haft Kajsa i sex år och som nu gått sitt första år på högskolan. Knut berättar att de tidigt lärde sig att våga prata inför andra hos Kajsa, vilket han tror sig haft stor nytta av för det är inte ett problem nu utan det går jättebra. (Knut, intervju, s. 5, vt-05). För att alla elever ska vara aktiva och känna delaktighet skapar Kajsa situationer och uppgifter som stödjer språkutveckling såväl som delaktighet. Varje morgon ansvarar en elev för att läsa dagens dikt eller vers och informera bl. a om dagens lunch. (genomgående vid alla fältobservationer i årskurs 1-3). Kajsa är med som stöd, eleven och hon har ett gemensamt papper att "läsa" på, och övriga elever i klassen lyssnar och lär sig utantill. Dikterna/verserna lärs genom att alla läser högt efter den elev som har ansvaret. Under året är det många dikter som eleverna lär sig utantill. Dikternas innehåll följer det övriga arbete som klassen håller på med t.ex. årstider eller teman. Ingen författare är främmande, och dikter av Strindberg såväl som verser av Britt G Hallqvist läses högt, och alla elever verkar tycka om denna morgonstund av gemensam diktläsning. Den har föregåtts av musik som också valts med omsorg. Kajsas syfte med detta är att skolan har både bildning och utbildning som sin verksamhet. Hon menar också att variationen gör att alla elever kan hitta olika saker som tilltalar och stimulerar dem. (fältanteckningar 2004-05-07, s. 24)

Kajsa fortsätter med språklekar efter Bornholmsmodellen i årskurs 2 och 3, så länge hon anser att eleverna behöver det. Hon delar ut klossar och bilder, eleverna ska lägga en kloss för varje ljud i ordet. En elev börjar, tittar på bilden och säger "bada", eleverna lägger en kloss och upprepar ordet, ljudar samt talar om hur många ljud det är. Sedan fortsätter Kajsa med att läsa en mening i vilken alla ord börjar på ljudet m. Sedan frågar hon barnen

vad det var för mystiskt med den meningen. En elev svarar att det är m-ljud i alla ord. Kan vi göra en saga frågar Kajsa och eleverna gör en saga som handlar om att mormor målar många monster. (fältanteckningar, 2005-01-12, s. 6)

/.../Det blev mycket barnets kreativitet i det här ordarbetet som du har sett att vi nu har. Det har sett ungefär likadant ut hela tiden, för jag är lite störd av allt färdigt material. Om en elev har gjort ordet bil så måste bilen vara precis som den ser ut i boken men om eleven ritat sin bil och skriver ordet under. Det fördjupar känslan för ordet, för språket och det har jag sett så många exempel på. Ta is t.ex. om en elev ska beskriva vad is är då får du isbitar i ett glas, is på sjön, istappar. Det är din upplevelse av is som är viktigt och man kan låta barnen jämföra hur många olika is det blev. Jag tycker det här är, att det blir ett sånt djup. (Kajsa, intervju 1, s. 3, vt-03)

Eleverna har en bok i vilken de skriver de innehållsneutrala språkstrukturerna⁷⁷ som ingår i aktuell avlyssningsskrivning. Kajsa läser strukturen, eleven lyssnar, upprepar strukturen med tydlig artikulation, tänker och reflekterar en stund på ljuden, skriver och läser den slutligen högt. Arbetet fortsätter med att från dessa strukturer associera till ord och se vilka ord det kan vara eller bli genom att eleven lägger till något ljud. Elever berättar att även om de redan kan läsa behövs dessa övningar för att lära sig att skriva och stava rätt. I stort sett alla elever säger dessutom att det är roligt med avlyssningsskrivningen. (elevintervjuer/samtal, ht-03). De säger även att associationsarbetet är roligt, de tänker ut ord, hittar på ord och använder dessa ord på olika sätt. (elevintervjuer/samtal, ht-03). Den bok som används vid avlyssningsskrivningen blir deras lärobok i svenska och arbetsgången går från innehållsneutrala språkstrukturer till ordarbetet och vidare till att skriva meningar och texter.

sna-	snav, snattare
snö-	snöre, snöade
sne-	snett
sni-	snickra, snickare
snå-	snål
snä-	snäll
snu-	snuva, snut, snus
sny-	snyta

⁷⁷ Se sid. 34-35, om avlyssningsskrivning och om innehållsneutrala språkstrukturer.

Snattarna

Det var en gång en snickare. Nån hade snattat från honom. Dom hade tagit hans snus och Snickers. Snickaren hade två barn. Dom hette Svea och Sven. Barnen visste inte att pappan blivit rånad. Pappan berättade för Svea och Sven att han blivit rånad. Pappan bad barnen att hjälpa till. Dom letade hela natten. Till slut blev dom så trötta så dom vilade sig. Då hörde dom två röster från ett hus. Det var tjuvarna som satt och åt Snickers. Barnen ringde till polisen och tjuvarna blev fast.

En annan elev skapade dessa ord:

sna-	snattare
snö-	snöre, snöra, snöar
sne-	sned, snett
sni-	snickare
snå-	snål, snåla
snä-	snäll, snällare
snu-	snutt, snuttefilt
sny-	snygg, snyggt

Eleven valde sedan ett av dessa ord och skapade denna berättelse:

Snickaren Matilda

Det var en gång en flicka som hette Matilda. Hon bodde i Sverige. Hon var snickare och jätteduktig att göra saker i trä. En dag kom en kund till henne och ville beställa en byrå. Han skulle betala femhundra kronor till Matilda när den var klar. Så gick mannen och Matilda satte igång att arbeta. Det tog tre veckor att göra klart byrån. Då ringde hon till mannen och sa att han kunde hämta den. Han köpte den och blev världsberömd.

Arbets sättet utmanar elevernas kreativitet och deras berättelser blir olika varandra. Detta beror på att orden som eleverna kommer på är deras personliga ord. De ord som eleverna har skrivit ner ska arbetas med på olika sätt. De kan sortera, skriva dikter, rimma på orden och även ”visa” orden. Detta innebär att de skriver ner på vilket sätt de ska dramatisera ordet. En elev skulle visa, dramatisera, ordet statisk som han skapat utifrån stavelsen ”sta”. Dikter skrivs också.

Banan

God, gul
Smakar, växer, hänger
Den smakar gott
Frukten

Vinden

Osynlig, mysig
Blåser, värmer, dånar
Åh, vilket luftdrag
Sirocco

Hunden

Söt, hårig
Lekfull, skällig
Dreglar
Åh, så gullig
”hundfan”

(fältanteckningar, 2005-04-07)

Noggrannhet i skrivandet skapar tydlighet då eleven skriver på ny sida vid varje avlyssningsskrivning, i spalter och med det skrivavstånd som respektive individ behöver. De yngre eleverna börjar med stort avstånd mellan spalterna och en struktur på varje rad. Detta är också en viktig del i arrangementen, eftersom eleverna ska fortsätta att bygga ut den nedskrivna strukturen till ord. De innehållsneutrala språkstrukturerna utmanar elevernas tänkande och enighet råder bland eleverna att det är svårare att tänka ut ord ju fler ljud strukturerna innehåller, och svårighetsgraden varierar även beroende på vilka ljud som ingår i strukturen. Kajsas förhållningssätt är att få eleverna att upptäcka språkets olika dimensioner såsom varför det kan vara svårare att komma på ord på vissa strukturer. Inför varje ny avlyssningsskrivning eller ny lektion ger lärarna en återblick på vad de arbetade med vid föregående tillfälle. Kajsa informerar alltid eleverna om vad de ska arbeta med kommande lektion vilket gör att innehållet blir synligt. (fältanteckningar, ett generellt perspektiv, se vt-03, läsåret 03/04, läsåret 04/05, läsåret 05/06 samt vt-07)

Kajsa tar med eget material, t.ex. bär att äta eller annat material som kan användas på olika sätt. När tempusformer och ska läras använder hon olika material och meningar som manar till att göra något. Eleven läser uppmaningar som Kajsa har skrivit t.ex. smaka på bären. Eleven gör detta och Kajsa frågar då eleven vad han/hon gör. När bären är uppätta undrar Kajsa vad eleven gjorde. Dessa uppmaningsmeningar kan handla om allt möjligt men eleven ska genomföra uppmaningen och reflektera över hur orden ändrar sig vid nutid, dåtid och framtid. Dessa övningar görs i par eller i mindre grupper, är konkreta och dessutom har eleverna roligt. (fältanteckningar 2003-03-17)

När eleverna börjar i årskurs 4 har klassen förändrats eftersom 8 nya elever har flyttat in från en mindre skola i kommunen. Kajsa, tillsammans med de gamla eleverna, informerar de nya om hur de har arbetat med avlyssningsskrivning och associationsarbete. Eleverna har tillverkat en speciell bok som ska användas vid avlyssningsskrivning och skälet till detta är att de kommer att få flera böcker som ska användas i svenskan. Boken som ska användas vid avlyssningsskrivning ska då vara lätt att känna igen så att den inte förväxlas med "författarbok" och "berättarbok". Kajsa ber också eleverna att skriva in alla vokaler på första insidan av boken och talar om att de är bra att ha i boken. (fältanteckningar läsåret 04/05, s. 1-2). Morgonrutinerna har nu förändrats genom att Kajsa är den som läser dikten. Lektionen startas fortfarande med musik. Dessutom har en del av informationen förändrats till att mer handla om olika saker som inträffar på raster, mer av perspektiv i hur man ska uppföra sig. (fältanteckningar läsåret 04/05, s. 3-

5). Eleverna skriver egna dikter som de redovisar inför klassen och alla lyssnar på varandra samt applåderar efter framträdandet som görs i par. (fältanteckningar, läsåret 04/05, s. 8)

De problem Kajsa upplever att många behöver arbeta mer med tar hon upp i helklass, exempelvis stavfel eller skriven text som inte kan läsas. Hon uppmanar eleverna att byta böcker med varandra och hjälpa varandra att se om de har stavat rätt samt att diskutera om de ser olikheter. Vidare påtalas att det är viktigt att kontrollera det man själv har skrivit genom att vara sin egen lärare. Kajsa informerar om alla olika moment som ska arbetas med och förklarar tydligt, varför de ska lära sig olika saker såsom skrivstil och visar olika stilar på tavlan samt den stil som hon anser vara den enklaste och som hon tycker att eleverna ska lära sig, den s.k. normalskriften. Skrivstil tränas alltid hemma som läxa och i samband med att Kajsa rättar läxan ser hon om eleverna stavar rätt. Hon påtalar att stavningen ska vara lika automatisk som läsandet och berättar, varför det är viktigt att det är rätt. (fältanteckningar, läsåret 04/05, s. 10,13,15). En del vill skapa sagor på egen hand, andra arbetar gärna med en kamrat vid ordarbetet. Ibland skapar Kajsa olika gruppkonstellationer. (fältanteckningar, läsåret 04/05, s. 11). Textskapandet i form av sagor utgår ofta från de stavningsregler som eleverna arbetar med och variationen i de egna producerade texterna är stora.

Tj-ljudet

Det var en tjej som satt vid Tjärnvallen och tittade på hur tjälen gick ur marken. Plötsligt så kom en tjäder fram och tjöt till tjejen. Då blev tjejen rädd så hon sprang till en tjänare, och där fick hon en tjänst för att tjäna pengar. När hon hade tjänat pengar då blev hon rik. Då kunde hon tjära sin båt.

Supradentaler

Det var en gång en pojke, Lars Andersson, som bor i Meselefors. Men han har hyrt en stuga. Där gårdsplanen ligger är det jättevackert. Det finns en fors som leder till en fjärd. Där finns ett torn.

Ng-ljud

Det var en gång en ugn som bodde i en rink. Ugnen var tung och hade en vagn under sig så den kunde köra omkring. Den brukade släppa ut signaler till sina släktingar. Till dom hade han sagt många lögner. Men det ångrar han.

Under årskurs 4 avslutas avlyssningsskrivningen förutom för de elever som kan behöva fortsatt stöd i att säkra ljuden. Det är främst elever som flyttar

in och fortfarande är osäkra. ”Diktering”⁷⁸ är det nya som Kajsa arbetar med och texterna som används och läses högt finns i Wittingmaterialet. (fältanteckningar, läsåret 04/05, s. 11). ”Diktering” innebär här att Kajsa läser färdig text, en mening eller del av i taget. Eleverna lyssnar och skriver ner det de hör. Efteråt samtalar de om innehållet och granskar det de har skrivit. När Kajsa upptäcker problem med stavning eller annat som någon enstaka elev behöver stöd i tar hon det enskilt.

Aktuella problem av olika slag tas alltid upp i helklass, och när två av klasskamraterna med annan kulturell bakgrund lever under utvisningshot använder Kajsa stor del av tiden till att informera om detta och tillsammans lär de sig om barnkonventionen och sätter denna i relation till vad som just nu pågår i vårt eget land. Det blir en hel del nya ord som eleverna lär sig genom att arbeta med aktuella händelser i vardagen och i samhället. (fältanteckningar, läsåret 04/05, s. 11)

Olika stavningsregler och ordklasser arbetas med på olika sätt. Precis som vid säkrande av ljuden tar sig Kajsa den tid som behövs för att säkerställa elevernas kunskap på de nya områden som bearbetas. Nya områden i svenska språket och grammatiska regler tränas in genom olika övningar. (fältanteckningar, läsåret 04/05, s. 17). Vid alla genomgångar skriver och ritar Kajsa det som ska läras på vita tavlan, samtidigt som eleverna aktivt deltar i språksamtalet. En ny stavningsregel påbörjas genom att Kajsa läser en mening ur en text i Wittingmaterialet, och därefter får eleverna fundera vilket nytt stavningsområde de ska börja med. (fältanteckningar, läsåret 05/06, s. 1,6). Kajsa skriver den nya stavningsregeln på tavlan, under det att eleverna berättar vad som gäller, och därefter skriver eleverna in den i sina egna böcker. (fältanteckningar, läsåret 05/06, s. 9)

Speciellt sätt hj – ”hjul-ord”

	hjärna	
hjul		hjässan
hjärte		hjälm
hjort		hjärta
hjordron		hjälpa

Samtidigt som Kajsa ritar detta hjul skapar hon en berättelse. Vi börjar högst upp där har vi hjärnan och hjässan (de pratar om detta ord). ”Jag ska vara rädd om hjärnan och tar på mig hjälmen. Sedan längre ner sitter hjärtat. Jag ska hjälpa mamma att plocka hjordron på myren och när jag är på

⁷⁸ Diktering i sig är ett begrepp i LTG-metoden som har en annan betydelse än vad denna lärare avser.

myren kan det komma ett djur, en hjort, då blir jag hjälte och alla orden får plats i det här hjulet därför blir sista ordet; hjul.” (fältanteckningar 2006-01-26)

I Kajsas klass pågår hela tiden en aktivitet med ett innehåll. Det finns ett förhållningssätt som inbjuder eleverna till deltagande. Eleverna som har haft Kajsa i tre år och som nu har gått sitt första år på högstadiet var tämligen eniga i slutet av årskurs 6, när de besvarade min enkät, att alla dessa oändliga svensklektioner som de haft hos Kajsa gett ett gott resultat. De säger att de fått träna på samma saker flera lektioner, tills de lärt sig. Det är lätt att lära, när man får allt förklarad, säger någon elev som haft det lite svårare. Kajsa lärde honom mycket på två år och han tröttnade inte fast han sade sig vara sämre utan genom att lyssna och skriva när Kajsa berättade lärde han sig allt och blev nästan lika bra som de andra. (elevenkät, vt-04, s. 5-6)

De elever som haft Kajsa i sex läsår berättar om att allt inte varit roligt, men att de nu kan se nyttan med all träning. Någon elev säger att de aldrig har sluppit läsa någon dag utan det har alltid varit träning, och menar att all denna träning har gett honom en bra början på hans skolgång. Kajsa kan sitt jobb, hon vill att vi ska kunna, hon tror att vi ska kunna, och hon vet att vi kommer att kunna, skriver en av pojkarna i klassen. (samlade svar från några elevenkäter, vt-04, s. 6). Av de elever som intervjuades i år 7 svarar alla att de har nytta av de kunskaper de fått med sig. Någon påtalar att Kajsas noggranna genomgångar vid tavlan samt den stegvisa svårighetsgraden i övningarna gjorde att de förstod vad de skulle lära sig och lärde sig. De berättar också att arbetet i svenska hos Kajsa var kreativt, de fick skapa egna texter och lära sig att tänka på egen hand. Saker som då kunde upplevas som tråkiga anser de sig nu ha nytta av t.ex. att använda skrivstil när de ska skriva snabbt. På högstadiet är det annorlunda:

Nu när vi går på högstadiet är det mer att kan man inte så är det så och man får arbeta mer på egen hand. (intervju med Kicki, s. 8-9, vt-05; Knut, s. 1, vt-05; med Kurt, s. 10,11, vt-05)

I Ekskolan och Björkskolan, material

Hos Elin befinner vi oss alltid i grupprum och '*situationsanpassning*' av *material* får här en annan innebörd för den aktuella eleven än i hans vanliga klassrum. Elin använder olika böcker som eleverna kan läsa högt ur och ibland även bilder att berätta och samtala om. De korta berättelser som tillhör Wittingmetoden används, eleverna läser dem högt och de samtalar om innehållet. Eleverna tar med sig egen "bänkbok" ibland. Anpassning av

material sker främst på den individuella nivån. En del elever behöver extra träning i tid, i veckodagar och månader, då de har svårt att memorera dessa. Vare sig tidsbegrepp eller fonem/grafem har automatiserats hos eleverna och för att stödja lärandet har Elin skapat eget material. När Elias ska arbeta med årstider och månader har Elin tydliggjort detta med en cirkel och delat in året i tårtbitar. Med utgångspunkt i årets högtider samtalar de om att året kan delas i delar. Klockan och tid är också svårt för Elias. De delar in urtavlan i kvartar och sedan för de över denna tanke till kvartal och fjärdedelar. Genom visuella hjälpmedel blev det lättare för Elias att träna på och memorera olika tidsperspektiv. (fältanteckningar, 2005-12-08). Eleverna kommer till Elin en kortare stund och de arbetar oftast i sina skrivböcker som Elin har hand om och i vilka de skriver de språkstrukturer som avlyssnats. Eleverna har tänkt ut många ord som Elin skrivit på tavlan, och efter det frågar hon vilka ord som är sammansatta. Eleverna läser strukturerna, och sedan ska de tänka ut vilka ord som de kan göra sammansatta ord av.

./.../sparbössa, sparbank, spargris (ni måste inte ha spar med, utan alla ord säger Elin)

hjulhus, julbord (de samtalar om stavningen)

Elias: diskotek

Elin: är det ett sammansatt ord – nej, svarar någon, ett inlånat säger Elin

Erik: växeldrev, växellåda, kardanstång (Erik förklarar alla orden)

Elias: polkagris

Elin: nog inte sammansatt, ett godisnamn

- julgris, bakaxel, framdel, automatbil (flera ord sägs)

Elin: nu får ni ta en del, antingen automat, eller bil och gör ett nytt sammansatt ord

Erik: bilkaross, bilhjul

Elias: jultomte, julsånger

Elin: vi använder j-ljudet i ordet hjul men stavningen blir annat, vad mycket vi har lärt oss i dag, nu stannar vi där och vad jag fick lära mig många nya ord idag. Nu ska vi göra olika sorts avlyssning. Erik skriver bildelar under tiden som Elias får en avlyssningsskrivning i samma rum.

Elin använder bas, rob, bur, jon, bör, kul, mib i avlyssningsskrivningen (Elin frågar hur det var med bör, pekar och Elias svarar att han inte hörde, sedan läser Elias strukturerna högt. De samtalar om att b finns med många gånger så att den blir säker). De byter sedan, Erik och Elin arbetar med en avlyssning samtidigt som Elias arbetar med orden i sin bok. Erik läser först sina ord: bildelar, cylinder, turbo, framvagn m.fl. och berättar lite om sina ord sedan en avlyssning.

Elin: la, me, bo, gå (det räcker för idag säger Elin och frågar hur det känns att skriva med vänster hand. Erik har skadat höger hand, blev påkörd av en bil och har lärt sig/håller på att lära sig att skriva med vänster. De pratar om det och sedan om hur det var att arbeta tillsammans med Elias eftersom det var länge sedan de gjorde det).

I båda kontexterna använder Elin lediga klassrum eller grupprum och materialet har hon med sig. (fältanteckningar, 2004-11-12, 2005-11-24, 2004-12-15). Det egna skapade materialet utgår från elevernas intressen. Elias och Elin har arbetat med hur en text skrivs, en inledning, en händelse och ett slut. De har skrivit stödord och Elias har även fotograferat gokarten hemma så att han kan lägga in bilder i texten.

Min gokart.

Jag heter Elias och jag har ett stort intresse för motorer. Min granne byggde en gokart. Då blev jag inspirerad att bygga en själv. Nästa sommar när det var motormarknad i Skogmara så gick jag ner klockan sju på morgonen. Då såg jag en gokart. (ett utdrag ur början på Elias berättelse som blev betydligt längre när den var färdig, fältanteckningar 2006-03-30)

Kompensatoriska hjälpmedel används till de elever som behöver. Elin berättar att det kan vara svårt att få eleven att vilja använda talböcker trots ny utrustning och familjens stöd. En del elever tycker att det är jobbigt att lyssna på band, de är inte vana att göra det. Elin menar att det är skillnad att lyssna på ett band och på en person som läser. (Elin, intervju 1, s. 13, vt-05). Hos Elin används inte några läsläror eller fylleriböcker utan elevernas eget skrivande, ordarbete och textskapande är läsmaterial samt de böcker som eleverna själva väljer att läsa. Det finns god tillgång på olika böcker, lättlästa och svårare i skolan. Elin hjälper eleverna att välja rätt nivå om det behövs men böckerna finns oftast inte i den lokal som de arbetar i utan elever och Elin får ta med det de behöver. (Elin, intervju 3, s. 9-10)

Innehåll i Ekskolan och Björkskolan

Elin startar ofta lektionen med att backa tillbaka till föregående tillfälle genom att samtala med eleven om vad de gjorde och vad de nu ska göra. (fältanteckningar 2005-01-21). Oftast är eleverna väl medvetna om vad de ska fortsätta med och Elin kan starta efter en kort introduktion. Det är endast om det av något skäl har varit diskontinuitet som Elin behöver vara mer tydlig i sin information. (fältanteckningar 2005-04-08). Under läsåret 04/05 arbetar Elin främst med eleverna i liten grupp men på vårterminen ändras arbetet till att bli endast individuellt. Så länge som de arbetade i grupp startades varje lektion med gemensam associationsövning vilket gav eleverna möjlighet att använda det ordförråd som var och en hade. När eleverna kommit på ord och de tillsammans förklarar vad orden betydde, skrev Elin upp dem på tavlan, och därefter initierade Elin olika aktiviteter med orden. Det kunde vara att böja dem, att tänka ut sammansättningar, att ska-

pa meningar, att diskutera vad som ändras i orden när de böjer dem. De arbetar med en hel del språkliga samtal vilket oftast leder in till elevernas egna intresseområden och utifrån dessa skapas även ord och meningar. Vissa tillfällen handlar det endast om bilar och motorer och vid andra tillfällen om raggare eller fiske. Efter ordarbetet genomfördes även en avlyssnings-skrivning. Då läste Elin en struktur, eleven lyssnade, upprepade och tog sig tid för att tänka på ljuden, skrev ner och läste den slutligen högt. (fältanteckningar, läsåret 04/05). Eleverna har olika definitioner av ord, och diskussionerna kan bli ganska roliga som när de skulle reda ut vad ordet maska kan betyda.

Elin hade förberett följande innehållsneutrala språkstrukturer på tavlan: bu, ma, ri, ny. De läser strukturerna först och sedan fortsätter de med att skapa ord av dessa. Eleverna turas om att säga ord och de börjar med strukturen bu: bua, busa, buskar, busade, busar, busat, buske – Elin frågar vad det är för ett stort ord. Man kan sätta en och ett framför och eleverna svarar aktivt och hittar på nya ord hela tiden. Ma: masarna (speedwaylag i Avesta), mas (dalmas, vilka är de osv.) mamma, man, mask, maskar, maska (i nät eller stickning). Erik säger att maska betyder äckla sig. Elin förklarar att det kan betyda göra långsamt. Nehej, du säger Erik, då kör man på ”brömsoljan”. (fältanteckningar, 2005-02-04)

Elin börjar lektionen med en avlyssnings-skrivning som följs av att eleven läser högt i egen bok eller i de små böcker som finns i Wittingmaterialet. Efter läsningen samtalar de om vad berättelsen innehöll och Elin ställer frågor runt det lästa på så sätt att eleven måste tänka efter vad som kanske inte står i texten. Elin frågar alltid eleverna hur det gick och hur det kändes med avlyssningen och med läsandet. Om eleven stöter på något problem och det blir fel, stoppar Elin direkt och samtalar om vad det var som hände samt noterar detta. (fältanteckningar läsåret 04/05). Elin skapar innehållsneutrala språkstrukturer utifrån vilka ljud som eleven redan kan, och sedan läggs en ny till allteftersom arbetet fortskrider.

Lektionen börjar med en tillbakablick och fortsätter sedan med en avlyssnings-skrivning. Elin förklarar att dessa stavelser ska göras till ord, till meningar; nå, bä, fo, ra, sö, ly. Efter det att Ebbe läst stavelserna frågar Elin om någon av dessa är ett riktigt ord.

Ebbe: nej

Elin: då bygger du ut (eleven är insatt i fackspråket)

Ebbe: sö-söva (om man ska opereras, Ebbe skriver orden och Elin är tyst)

Nå-nål-synål, fo-fot, ra-raka (raka av sig skägget eller plankorna är raka)

Ly-lysa-asyl om man tar det baklänges säger Ebbe

Elin: vad bra att du såg det, fast då är inte ly med

Ebbe: nej

Elin: bra att du tänkte så, fint du skriver

Ebbe: bä-bättre, bäst, bästa
Elin: hör orden ihop på nåt sätt
Ebbe: ja
Elin: hur då
Ebbe: dom betyder samma sak
Elin: visst men vad har du gjort med orden
Ebbe: jag har böjt dom
Elin: vad heter grundordet
Ebbe: bra (fältanteckningar, 2005-12-08)

När eleverna läser högt, lyssnar Elin och stoppar om eleven hakar upp sig på något ord eller om det blir annan felläsning. De pratar om vad orden betyder och om innehållet. Menings Slut uppmärksammas och inferensfrågor ställs. Elin frågar eleven hur det kändes, och ibland svarar någon att det inte kändes bra och att det känns bättre att läsa tyst. Elin förklarar då att det var två som lyssnade (hon och jag), och då kan det kännas mer. Hon förklarar också att ingen hör hur läsningen går när han läser tyst och att det var bra, när han läste om så han vet vad det betyder. (fältanteckningar, 2006-05-22)

Elin förflyttar sig till en högstadieskola, Björkskolan, för att arbeta individuellt med en elev som efter ett analyssamtal bestämde sig för att ta emot hjälp från Elin. De startar lektionen tidigt på morgonen, innan andra elever kommer, och Elin har skapat övningar vilka utgår från de språkljudteckensamband, som eleven har säkra för att sedan lägga till de osäkra, ett efter ett. Avlyssningsskrivning är alltid starten på lektionen, och efter det får eleven en struktur att bygga ord av. Elin försäkrar sig alltid om hur eleven upplever övningen genom att fråga honom efter varje moment. Ordarbetet varvas med grammatiska övningar och förklaringar samt muntliga berättelser och språksamtal. Elin har ett rikt utbud av övningar, alla med fokus i vilka ljud som eleven nu klarar och vilka som ska säkras. Vid ett av de första besöken startar avlyssningsskrivningen utifrån att Björn hade en enda vokal säker, i, och fem säkra konsonanter; m, n, j, h och t. Något senare har han även säkrat vokalen, a. Elin frågade om de kan blanda alla ljud av dessa ljud som de ska arbeta med, vilket Björn samtyckte till.

Elin använder as, am, im, hi, ha, na, is, ni, ji, ja, ma i avlyssningsskrivningen (Elin frågar om det känns bra)
Björn: mm
Elin: hur kändes det då?
Björn: bra
Elin: gick det bra att koncentrera sig?
Björn: ja
Elin skriver – si – visar Björn och frågar om han vet några ord som börjar på detta
Björn: jag får tänka?
Elin: visst

Björn: sil, sill, Silla, sin (de samtalar om hur i låter vid dubbelteckning men vid sin låter i också kort, en stavningsregel, ett undantag som gäller vid - n -, det var svårt och de jämför med förra gången när strukturen var – sa)
Elin kopplar ordet sin till andra pronomen, min, din, sina, vi, våra, vår, de (dom), sin, ni, er, era och de samtalar om detta tills tiden är ute
(fältanteckningar, 2004-12-15)

Elin och Björn fortsätter arbetet med att säkra de osäkra ljuden. Det är Björn som bestämmer vilket ljud som de ska ta in och hur länge han vill träna på det nya ljudet. Det är också viktigt att Björn visar, när han vill sluta med avlyssningsskrivningen. De pratar då om koncentrationen och vad det var som störde honom. Ibland fortsätter Björn trots att han tappar koncentrationen, och han kan visa när han började tappa den vilket också Elin berömmar honom för. När Björn ska skriva orden och meningarna, blir det stavfel ibland. Han frågar ofta Elin hur ordet ska stavas och oftast är det dubbelteckning som ställer till det. Vid dessa tillfällen samtalar de om varför orden ska stavas på ett visst sätt. Elin uppmuntrar Björn att skriva ett streck under vokalen när den låter som i alfabetet, lång, och en båge under, när den låter snabbare. Björn svarar att han vill göra tvärtom, eftersom det är lättare att åka snabbt rakt fram. (fältanteckningar, 2005-01-24). Han säger att det är svårt att komma ihåg vilken symbol det ska vara. Efter några tillfällen har Björn bestämt att han markerar den vokal som låter annorlunda med en prick och den som låter som i alfabetet markerar han inte. (fältanteckningar, 2005-05-09). Efter avlyssningsskrivningen väljer Elin en struktur som Björn ska bygga ut till ord. Sedan arbetar de vidare med orden.

Elin: du läste allt rätt, bra - ga - den kan vi ta i dag, kommer du på några ord med ga?

Björn: gam, gammal, garage (är det ett ord frågar Björn), gata, gatsopare (han frågar om stavningen) gavel, gas, gap – nu kommer jag inte på mer.

Elin: kan man sätta ihop ord av dom här

Björn: hur menar du

Elin pekar på gatsopare och frågar vilka ord Björn satt ihop av – gata och sopare men man lägger till ett u- gatu

Björn tänker vidare: husgavel, lustgas, gatulykta

Elin: mm då gjorde du sammansatta ord, kan man göra en berättelse också även om alla började på ga.

Björn: en gammal gam bodde i ett garage med en gatusopare och gast vid gaveln av gatan vid gasstationen.

Elin: bra, vi lyssnar på ljuden, ga och ga, om vi tittar igen på orden, de låter olika

Björn: ga, ga (kort) markerar under orden, gast (svårt, ljudade sig till)

Elin: det var många ga, varför är det bra att träna på?

Björn: stavningen (fältanteckningar, 2005-03-14)

När Björn valde att lägga till ljudet ö, sade han att det var för att han ville ha en vokal som kan sättas mot b så att det tar längre tid, innan han tar in d, det har ju varit svårast. (fältanteckningar, 2006-01-30). Vid ett senare tillfälle berättar Björn med stor glädje att han inte behöver tänka om det är b, han känner igen den direkt, kan skillnaden nu på b och d. (fältanteckningar, 2006-03-13). När Björn började i år 7 insåg han att han behövde ta tag i sitt läsande, och därför tackade han ja till att gå till Elin, även om han valt att gå dit på tidiga morgnar för att slippa gå från klassen. Det är känsligt att visa kamraterna att han går till Elin. Nu vill Björn ha bra betyg och berättar att när han gick i trean och tvåan så var han bara ute och sparkade boll. Björn tror inte att han kommer att behöva hjälp av Elin nästa läsår. (Björn, intervju 1, s. 4,5,8, ht-05). Vid mitt sista besök detta läsår berättar Björn att han har bestämt att han behöver lite mer hjälp och han fortsätter med Elin i år 9. (fältanteckningar, 2006-03-13)

I Lönnskolan, material

I kontext 4 sker '*situationsanpassning*' utifrån att det finns annat *material* såsom talböcker, dataprogram och Internet. Här handlar det mer om kompensatoriska hjälpmedel men även om den "skriv- och läsebok" som eleven använder vid avlyssningsskrivning/associeringsarbete och som kan ses som deras lärobok i svenska. (fältanteckningar, s. 1, 2004-12-07). Lena och Lisa har ett rikt utbud av faktaböcker och kartböcker vilka används regelbundet när eleverna arbetar med associationsarbete. *Material* anpassas även här till elev och situation. Elevernas egna ord leder till olika diskussioner och definitioner av vad ord kan betyda, vad olika saker betyder eller var olika händelser äger rum. Vid associationsarbetet utgår eleven alltid från en given innehållsneutral språkstruktur och utifrån denna ska ord skapas. Övningen handlar om att stärka och utöka ordförrådet.

Lisa: /.../ ra – tar vi idag

Lea: rad, radera, racket, raket, rackare (säger att det är busar eller så)

Lisa: förr tror jag att rackare var ett yrke

Lea: rallare (typ tåg, bygger räls) ram, ramla, rast, rastflätor (samtal om, kommer från utlandet, Jamaica kanske)

Lisa slår upp i lexikon och läser – Rastafari – precis, var ligger Jamaica då?

Lea: neråt nånstans

Lisa: vilken världsdel

Lea: Asien, nej Europa, Afrika

Lisa tar fram kartboken, de tittar och letar

Lea, Nordamerika – rabies (en sjukdom, hon berättar om)

Lisa: gammalt namn är vattuskräck, vem kan få sjukdomen

Lea: hundar, andra djur

Lisa, människor också – samtal om – påminner om stavelsen – ra –
Lea: radikal (kanske politisk, skrattar)
Lisa: hur är man när man är radikal
Lea: lite mitt emellan kanske
Lisa: egna åsikter, långt ifrån vad andra tycker – de slår upp ordet – en som förändrar allt eller vill förändra mycket
Lea: rabarber, Rammstein (tysk musik)
Lisa: vilken typ
Lea: techno-pop kanske
Lisa: gillar du dom
Lea: ja – rak, rally, rast, ramma (typ ramma en bil eller så)
Lisa: på vilket sätt
Lea: vet inte
Lisa: om jag kör in i den – vi ska titta på orden – rackare – du sa busa – kan man kalla för synonymer – kan du hitta på till ramla
Lea: falla omkull kanske
Lisa: rast
Lea: ledig kanske
Innan Lea går iväg vill hon ge oss en filosofisk tanke, ett matteproblem:
En katt har tre svansar
- två katter har två
- en till har en mer
- alltså blir det tre

(fältanteckningar, 2005-05-31)

De flesta elever som börjar hos Lena och Lisa har inte erfårit hur det är att arbeta med kompensatoriska hjälpmedel. Lena menar att ca 97 procent av eleverna inte är vana att lyssna på talbok, när de börjar i gymnasiet. (intervju 3, s. 5, vt-06). Talboken kan vara svårt att få acceptans för när eleverna är nya men efter ett tag är det häftigt att se när eleverna som det varit trögt för blir bokslukare, och att det många gånger handlar om att träna sin förmåga att koncentrera sig. (Lena, intervju 1, s. 26, vt-05; fältanteckningar, 2004-07-12, 2005-09-21, 2006-05-23). Lärarna försöker skapa ett rikt utbud av talböcker, olika genrer och olika svårighetsgrad. De upplever att många elever väljer att lyssna på böcker som de känner igen sedan tidigare, ibland utifrån intresse eller ämnesområde. En del av eleverna säger, när de är nya att de hittar inga bra böcker, det finns inte några, men efter en tid har de lärt sig att lyssna på flera böcker och vidgar sitt ”läsintresse”. (Lisa, intervju 2 s. 3,5, vt-06)

Innehåll i Lönnskolan

När eleverna börjar på det individuella programmet har de redan genomfört ett analysamtal och bestämt sig för detta arbetssätt. Lärarna har gett information om hur de arbetar och om att eleverna helst ska avstå från att läsa,

eftersom de troligen använder felaktiga strategier, och nu ska de lära sig ett nytt sätt. De erbjuder talböcker i stället för texter. Även här utgår lärarna från det muntliga och menar att många elever inte fått träna sig i att tala i grupp. Basen här ligger i att förbättra läs-, skriv- och muntlig förmåga och det handlar om att bygga upp själva språkförmågan, läs- och skrivförmågan, ordförråd, kommunikationsförmåga och omvärldskunskap. (Lisa, intervju 1, s. 9, vt-05). Eleverna hos Lisa och Lena berättar att tidigare lärare inte har gett dem förståeliga förklaringar. Det var först här vid analysamtalen som de förstod vilka ljud som de var osäkra på. (Lukas, intervju 1, s. 2, vt-05; Lasse, intervju 1, s. 12; Laura intervju 1, s. 4; Leif intervju 1, s. 8; Leo, intervju 1, s. 8, vt-05). Eleverna berättar också att det inte gavs någon särskild hjälp med innehållet under tiden i grundskolan utan det var mest fylleriböcker eller anpassat material som många gånger var för enkelt. (Leo, intervju 1, s. 7-8; Lasse intervju 1, s. 6, vt-05). De flesta eleverna berättar att de har gått i liten grupp i olika omfattning under grundskoletiden, och Lena menar då att de borde ha fått möjlighet att träna sig på det muntliga området men oftast ser det inte så ut.

/.../tanken med att man har mindre grupper, att man kommunicerar, vågar argumentera för sin sak, fast den är hur tokig som helst, men att våga tala, våga uttrycka sig/.../sitter man med en speciallärare och två elever och kanske har fylleriövningar så kanske man inte diskuterar så mycket. (Lena, intervju 1, s. 32-33, vt-05)

Lena startar oftast lektionen i klassen med att läsa högt ur en bok som intresserar alla. Hon säger att det är jätteviktigt att använda litteraturen, att få eleverna att diskutera, läsa mellan raderna och tänka efter vad som kan komma att hända sedan i en berättelse. (Lena, intervju 1, s. 12, vt-05). Eleverna är aktiva då de lyssnar och efteråt när de diskuterar texten och deras funderingar startar nya tankar som leder till utvidgade diskussioner. Boken *Ungen* av Kevin Lewis väckte många tankar och intressanta funderingar om etik, moral och olika värderingar vilket ledde till att eleverna berättade om farliga saker de gjort eller varit med om. Litteraturen blir inte endast en skriftspråklig aspekt utan ger perspektiv på händelser i livet och Dostojevskijs bok *Brott och Straff* används som utgångspunkt att diskutera miljöbeskrivningar men syftet är också att eleverna ska lära känna mer avancerad litteratur, komma i kontakt med klassiker.

Lena har ett förhållningssätt vilket gör att alla tryggt kan tala om sitt eget liv och egna tankar. Ofta ber eleverna att Lena ska läsa även nästa dag, och böcker som *Ondskan* av Jan Guillou väcker starka känslor och minnen av olika slag. (fältanteckningar, 2004-12-04, s. 1; fältanteckningar 2006-05-

03, s. 31). Efter högläsning och diskussion ges en innehållsneutral språkstruktur både muntligt och på tavlan vilket ska sätta igång elevernas kreativa sida, att komma på ord genom att ta från sitt eget ordförråd, dela med sig så att alla får en ordsamling. Eleverna är aktiva, de tävlar ibland om vem som kan komma på det sista ordet. Under det att ordtänkande, ordskapande, pågår skriver Lena alla ord på tavlan samt stoppar då och då för att be eleverna förklara vad orden betyder. Det uppstår ofta intressanta diskussioner kring ords betydelser, tolkningar och dialektala eller egna uttryck.

Lena: Linus var du till någon Majbrasa på Valborg?

Linus: vad är Valborg – säger ni så här i XX

Lena: vad säger du då?

Linus: supa (det blev ett samtal om varför det heter Valborg, varför vi firar)

(fältanteckningar, 2006-05-03)

Ordsamlingen följs av muntlig såväl som skriftlig instruktion och genomgång av vad eleverna sedan ska fortsätta att arbeta med. Lena är noggrann med att fråga dem om vad de kan göra med orden samt att förvissa sig om att de har tolkat uppgiften rätt. Eleverna väljer sedan arbetsplats, penna eller dator samt innehållet i det de ska arbeta med. De kan oftast välja på flera övningar utifrån den ordsamling som skapats, och det viktiga är att de berättar för Lena vad de bestämt att de ska arbeta med. När så alla startat sitt individuella arbete kan de samtala och hjälpa varandra om de vill. Lena är hela tiden tillgänglig för samtal om språkliga dimensioner samt hjälper dem att kontrollera om så behövs. (fältanteckningar, 2004-12-04, s.3-4). Utifrån språkstrukturen - sva - skapas följande ord och meningar:

Orden som skapades rimmade eleven på:

svar	dar
svank	dank
svalunge	dunge
svans	dans
svamp	damp

Sedan skrev eleven följande meningar:

Den stora och svarta svanen som så stilla låg i vattnet är nu vaken.

Det är svalt här nere i källaren.

Igår gav dem där svar på några frågor jag hade.

Det var en kall natt vid bron, som svaja.

En dikt blev det också:

Jag har haft många svar i mina dar.
I min svank ligger en dank.
Svalungen min sitter i en dunge.
Kattens dans är li k dess svans.
Jag har sett en svamp med damp.

Efter lektioner med gemensam genomgång fortsätter eleverna att arbeta med individuellt textarbete och Lena träffar dem en och en för avlyssnings-skrivning. De använder då det lilla grupprummet och den bok som eleverna skriver i har Lena tillgänglig samt annat material som behövs. Utifrån vad som framkom vid analys-samtalet, har eleven bestämt vilka ljud de vill börja arbeta med, och hur länge de behöver träna på dem. Elevens eget ansvar och lärande är alltid i fokus. En del elever har de flesta ljud säkra, medan andra bara har säkrat vokalerna a, o och e samt konsonanterna s, m, p, f, b, n och d. Lena har utifrån elevens önskemål skapat övningar eller använder färdiga övningar som finns i handboken för Wittingmetoden. Lena läser strukturen högt, eleven lyssnar, upprepar, tänker en stund, reflekterar, och skriver ner den i sin bok. Om eleven är för snabb uppmuntrar Lena eleven att ta en tankepaus så att ljudet riktigt kommer ”upp i huvudet”. Om något problem uppstår samtalar de alltid om det, t.ex. om elevens koncentration, ork och intresse. (fältanteckningar, 2004-12-04, s. 3-4; 2004-12-07, s. 8)

Lena: kommer du ihåg?
Leo: ja, vilka ljud
Lena: visar i pärmen – är det okey?
Leo: ja, gör sig beredd
Lena använder ol, al, ar, or, el, er, ar, ol, al, or, el i avlyssningsskrivningen
Leo: nu orkar jag inte mer.
Lena: vad bra att du säger. När började du känna att det försvann?
Leo visar i boken och svarar: vid de sista började koncentrationen att upphöra.
(fältanteckningar 2005-10-04, s. 4, denna elev har tre vokaler som är säkra)

Lisa arbetar på liknande sätt men har enbart enskild undervisning, aldrig i klass. Lektionen ser lika ut hos de båda lärarna. De startar alltid med samtal om föregående lektion, om vad de kommit överens om ska arbetas med i dag. Det kan handla om att eleven valt bort ett ljud som känns osäkert eller att de ska ta in ett nytt ljud. Det kan även handla om sociala aspekter, om upplevelser som de först måste reda ut för att sedan kunna koncentrera sig på lektionen. Lärarna försöker att snabbt fokusera på det som ska arbetas med, och ibland erbjuder de eleven att samtala på annan tid eller att kontak-

ta skolsköterskan. Ibland klarar inte eleverna av att genomföra lektionen, då de av olika skäl mår dåligt. (fältanteckningar, 2005-10-04, s.8,9,25)

Efter den första aktiviteten, avlyssningsskrivning, byter lärare och elev roller och nu ska eleven tänka ut ord från en given struktur som eleven kan välja själv eller läraren väljer. Läraren är då sekreterare för elevens energi ska enbart gå åt till att tänka ut ord, inte till att skriva och stava. Vid dessa övningar uppstår många intressanta diskussioner i vilka elevernas intressen tas tillvara, samtidigt som det till stor del också handlar om kunskapsförvärv och allmänbildning. När en elev får stavelsen li att tänka ut ord från, väljer hon staden Lima vilket föranleder läraren att ta fram jordgloben, och de samtalar om elevens hemland. Läraren visar eleven att det finns ett Lima även i Sverige, de diskuterar likheter och olikheter, granskar kartans markeringar och vad de kan betyda m.m. (fältanteckningar, 2006-01-24, s. 6)

En sammanfattande bild av 'situationsanpassning' av material och innehåll

'*Situationsanpassning*' av *material* och *innehåll* innebär att läraren ska ha fokus i det som just nu ska ske (se Langer, 2002, time-on-task). Det handlar om en balansgång i dubbelheten mellan att nå kunskapsmål enligt Läroplanen och elevens välmående som ligger i de sociala aspekterna av mål att sträva mot. Genom '*situationsanpassning*' hanterar lärarna den tvetydighet som styrdokumentet kräver i det samhällsuppdrag lärarna har att fullfölja (Lpo94; OECD, 1995; Skolverket, 1996, 1998). Det sker en **säkerställan** av skriftspråk, kunskap och självkänsla i alla kontexter men det allmänbildande och kunskapande området blir tydligast i kontext 4. Lärarna ansvarar för att eleverna får ett relevant innehåll i det som ska läras men de behöver också skapa möjligheter till samspel. Arbetsmaterialet i Wittingmetoden, de innehållsneutrala språkstrukturerna ger förutsättningar för att möta elevernas erfarenhetsvärld vilket är viktigt i ett läs- och skrivperspektiv. De ord som språkstrukturerna "triggar" igång blir personliga, betydelsen fördjupas när de använder varandras erfarenhet och olika källor för att lära sig ordens betydelse (Juel, 1996; Blachowicz & Fisher, 2000; Adams, 2001; Fitzgerald & Graves, 2004; Blachowicz & Obrochta, 2005; Fast, 2007). Lärarna har medvetet och av egen vilja valt läsmetod vilket bör göras enligt Hjalme (1999). De har klarat av att stå emot alla vindar som blåst i den läsmetodsdebatt som pågått (Chall, 1967; Stanovich, 1986; Stanovich & Stanovich, 1999; Myrberg, 2003). I teorin om **att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering** är '*uppdragsanpassning*' och '*situationsan-*

passning' varandras förutsättningar och ligger även till grund för att '*kompetenskontrollering*' ska kunna ske.

'Kompetenskontrollering'

Lärarna måste hela tiden vara medvetna om sin egen kompetens, om elevens kompetens och om vad som ska uppnås, en *trippelkomplexitet* som handlar om att arbeta med tre olika kompetenser. '*Jagkompetens*' fokuserar på lärarnas *utbildning, fortbildning* och den *kompetens* som avgör deras metodval i *läs- och skrivarbetet*. Eleverna ska *läras* vilket innebär att de ska ha en adekvat undervisning. De ska också *lära sig* och med detta avses elevens delaktighet i sitt eget lärande. Slutligen ska eleven *kunna* och veta vad den *kan*, vilket innebär en medvetenhet om skriftspråkets olika dimensioner. '*Dukompetens*' täcker in alla aspekter av elevens kompetens. '*Jagkompetens*' och '*dukompetens*' leder också fram till att en '*vikompetens*' utvecklas. I och med utvecklande av '*vikompetens*' är vi tillbaka i samhällsuppdraget. Läraren ska fullfölja uppdraget att erbjuda en läs- och skrivundervisning som leder till att alla elever *når målen*, klarar av det "medborgerliga läskörkortet". Dessutom ska lärare och elever tillsammans skapa ett klassrumsklimat som stödjer elevernas *utveckling och lärande till samverkan och delaktighet* i ett demokratiskt samhälle. I '*vikompetensen*' vilar även tanken att vi lär oss i en gemenskap där lärandeobjektet är tydligt. '*Jagkompetensen*' visar sig på olika sätt, dels genom lärarnas egen berättelse om den grundutbildning och påbyggnadsutbildning som de har och att de hela tiden har fyllt på med ny kunskap på läs- och skrivområdet. De har alla deltagit i den fortbildning som Maja Witting och andra erfarna "Wittinglärare" har erbjudit vid helger och på lovdagar. I alla kontexter deltar lärarna i olika grupperingar där samtal om läs- och skrivprocessen hålls levande. Kajsa är mentor för nya lärare och har varit aktiv med att fortbilda sig i ämnet svenska och även med att lämna artikelbidrag till den tidning som Maja Witting varit ansvarig för, *Metodkontakt*. När Kajsa får elever som inte hanterar läsande och skrivande så menar hon att det beror på att lärare inte förstår vad de gör.

.../om man bestämmer sig för ett material, det här ska jag jobba med så måste man veta varför, vad det materialet är bra för och varför. Många tar en bok eller ett läromedel och gör det för ytligt.../det tror jag är ett jättestort lärarproblem, att inte fördjupa sig i och därför tror jag egentligen inte att metoder, alltså vilken metod du har är inte absolut viktigast, utan att man är djup i sin metod. (Kajsa, intervju 5, s.8, vt-06)

Elin ansvarar för fortbildning och ingår i den specialpedagogiska resursgruppen som finns inom hennes skoldistrikt. I Elins ansvarsområde ligger att tidigt upptäcka och stödja de elever som av olika skäl har svårt med skriftspråket. Den specialpedagogiska gruppen på skolan samverkar på olika sätt och stöttar varandra. Kia är en av de speciallärare/pedagoger som finns på Kastanjeskolan, och hon ansvarar för de läs- och skrivdiagnoser som ska genomföras i den enhet där hon arbetar. Även Kia ingår i ett specialpedagogiskt resursteam som finns i hennes distrikt. Lena och Lisa har regelbundet stöd av en mentor som har mångårig erfarenhet av Wittingmetodens tillämpning. Lisa ansvarar för de läs- och skrivdiagnoser som genomförs vid behov. Det finns en god '*jagkompetens*' hos lärarna både formellt och reellt. De har alla en lärarutbildning vilket är en grund för att genomföra yrkesuppdraget. Utöver detta har de fortbildning inom olika områden men framförallt om läs- och skrivprocessen, om svenska språket och om Wittingmetoden. I och med detta har alla lärare i sin '*jagkompetens*' den *utbildning* som yrket kräver samt den *fortbildning* som krävs för att ha en gedigen *läs- och skrivundervisningskompetens*. I '*jagkompetens*' vill jag kort beröra att även engagemang ingår. Lärarna har genom åren mött många elever som har haft svårigheter med att lära sig läsa och skriva, och deras kunskap och erfarenhet gör att de brinner för sin uppgift. Den mångåriga erfarenheten har lärt dem att använda sin intuition, de kan avläsa vad eleverna signalerar genom bl. a kroppsspråk. Denna kompetens har de nytta av i alla skriftspråkliga situationer, vid formell såväl som vid informell diagnostisering. Lärarna använder sin '*jagkompetens*' för att **säkerställa** både '*dukompetens*' och '*vikompetens*'.

Genom att man träffat många barn och gjort det så många gånger lär man sig att läsa av barnen. Ja, det där med kroppen, hur dom är och osäkerheten med kroppen eller om dom är säkra och hur dom läser. Om dom läser rakt på och sen om dom gör dom här blandningarna som är typiska och har dom blandningar då är dom inte säkra. (Elin, intervju 1, s. 7, vt-05)

Beroende på vilken tjänst och i vilken kontext lärarna arbetar ser förutsättningarna olika ut men de har alla sin '*jagkompetens*' vilket är förutsättningen för att också medverka till en '*dukompetens*'. Det gäller att förebygga misslyckanden eftersom en låg självkänsla påverkar eleven på olika sätt:

Dom vet att dom inte är värda dom betygen och det sätter jättespår i dom Jag tänker på den här killen/.../när han började på historian så gjorde han arbeten, han var van att slita hund, han var inte nöjd. Ingenting kunde vara bra förrän fingrarna blödde i princip för så visste han att det skulle vara i skolan./.../vi fick jobba och slita med honom för att försöka få honom att göra på annat sätt/.../Det sitter djupt i

den här killen och i många andra också. Får man ett bra betyg så kanske man inte är värd det. Det blir en knepig uppfattning av ens kunskaper utav det här. (Lisa, intervju 1, s. 12, vt-05)

Detta att få ”snällbetyg” som både lärarna och eleverna berättar att de har fått i grundskolan, kan få katastrofala följder enligt lärarna. Har man blivit godkänd men saknar den kunskap som krävs för att klara ett gymnasieprogram kan det innebära att eleven misslyckas totalt med ännu sämre självkänsla som följd. På det individuella programmet ser lärarna läsningen som frukten av allt arbete de gör. De arbetar inte med lästräning utan lyfter undan läsningen och arbetar i stället med alla andra bitar som sammantaget bygger upp läsningen. De lär eleverna vad läsning handlar om. En del elever säger att de hatar att läsa och att de aldrig har hittat en bra bok. Det kan också vara svårt för en del duktiga elever att förstå, varför de inte ska läsa utan i stället lyssna på talböcker till dess att de lärt sig andra strategier att ta sig an skriftspråket. Eleverna ska *nå målen*. Läroplanen ger stöd åt lärarna i att förstå vilka mål eleven ska uppnå och inom vilka tidsramar. Hur vägen dit ska se ut finns det inte några direktiv runt utan det hamnar helt hos den enskilda läraren att besluta om. Genom att arbeta i grupp såväl som med enskild undervisning skapas förutsättningar för *utveckling* och *lärande*. *’Vikompetens’* blir således ett resultat av *samverkan* och *delaktighet*, eftersom lärarna tror på att lärande sker i samspel med andra och därigenom skapar förutsättningar för detta.

Lärarna skapar **medvetna arrangeringar** för *’kompetenskontrollering’* vilket i sin tur **säkerställer skriftspråkligheten**. *Kontrollering* är ett starkt begrepp vilket inte minst märks i den mediala debatten om vad som måste ske i skolan för att stoppa den nedåtgående spiralen i läsförmåga. Det kan anses självklart att elevernas kunskap ska kontrolleras vilket ofta sker genom olika prov och mynnar ut i betyg, omdömen. I teorin om **medveten arrangering** innebär *’kompetenskontrollering’* mer än att elevens prestationer ska kontrolleras. Det handlar om hur lärarna hanterar *’jagkompetens’*, *’dukompetens’* och *’vikompetens’* utifrån de förutsättningar som råder i de olika kontexterna. *’Jagkompetensen’* utvecklar de hela tiden, inte minst genom mötet med alla olika elever men även i samverkan med kollegor. Lena har kontakt med andra kollegor när de nationella proven görs. Först rättar Lena proven på egen hand och sedan tillsammans med en kollega som har mer erfarenhet vilket ger ökad kvalitet i bedömningen. (Lena, intervju 3, s. 14, vt-06). Lärarna har genom erfarenhet lärt sig att många elever har svårt med vissa saker såsom omkastningar, ”prickbokstäver”, b och d. Många år av praktiskt läs- och skrivarbete har de reflekterat över i relation till aktuell läsforskning genom fortbildning av olika slag, genom att läsa

aktuella studier och följa mediala debatter. De påtalar att Wittingmetoden i sig har ett diagnostiserande arbetssätt vilket leder till att elevernas skriftspråklighet säkerställs. Lärarskicklighet är den enskilt viktigaste faktorn och har betydelse för att alla elever når målen enligt Myrberg (2001, 2003). Lärarna har tagit del av undersökningar som visar att läsförmågan sjunker hos elever (PISA;⁷⁹ PIRLS;⁸⁰ Skolverket⁸¹).

Tidigare har '*jagkompetens*' nämnts i samband med grundutbildning, fortbildning och mentorskap. Därför läggs större vikt vid '*dukompetens*' och '*vikompetens*' i detta avsnitt. Genom de ordsamlingar, det associationsarbete som pågår skapas en naturlig situation för samspel vilket lägger grunden till att både '*du- och vikompetens*' utvecklas. Delaktighet och samverkan/samspel är ett starkt begrepp i läroplanen och då inte bara med elev utan med familj och kollegor. Lärarna och eleverna belyser på olika sätt, hur viktigt det är att samspela. Även Wasik och Slavin (1993) berör detta men utifrån frågeställningen hur samspelet resulterar i att eleven lär sig läsa och skriva. Wasik och Slavin menar att det behövs mer forskning på detta område för att klargöra vilka komponenter i en viss läspedagogik som kan vara mer effektiva än andra. Samverkan har betydelse för elevens totala utveckling, att kunna samarbeta är en viktig kompetens i de allra flesta sammanhang. När elever samspekar skapas också en god grund för läsförståelse genom diskussioner om de texter som läses och de aktiviteter som dagligen bör erbjudas eleverna. Klassrummets atmosfär och lärarens förhållningssätt har också stor betydelse som samverkansfaktorer (Chall, 1967; Ehri, 1980; Juel, 1996; Taube, 2000; Block, Gambell & Pressley, 2002; Myrberg, 2003; Fröjd, 2005; Reichenberg, 2005).

Enligt Konsensusrapporten (Myrberg, 2003) ska lärarna erbjuda eleverna en adekvat undervisning i vilken både avkodning och läsförståelse finns med. Fonemmedvetenhet, fonologisk förmåga och fonologiskt minne har enligt flera studier betydelse för läsutvecklingen (Bond & Dykstra, 1976; Liberman m.fl., 1974; Pflaum m.fl., 1980; Gottardo m.fl., 1997; Adams, 2001; Fröjd, 2005). En automatiserad avkodning ska nås såväl som förståelse i det som läses (Malmquist, 1973; Perfetti & Lesgold, 1977; Adams, 1980; Ehri, 1980; Chall, 1983a; Barr, m.fl., 1991; Hjalme, 1999; Lerkkanen, 2003; Myrberg, 2003). I många studier betonas elevernas ansvar och delaktighet, inte någon kan *läras* utan att själv vilja *lära*. Det är viktigt att vara delaktig i sitt eget lärande, att nå ett metakognitivt tänkande. Meta-kognitiva färdigheter har betydelse, eftersom eleven då vet vad den kan,

79 PISA 2001, 2003, 2006

80 PIRLS 2001/2003

81 Skolverket 2001, 2003, 2004

vad som ska läras och kan anpassa sina strategier till lärandet (Bruner, 1971; Lundberg, 1984; Wolff, 2005). Först därefter kan man tala om att eleven också nått målet att *kunna* hantera skriftspråket. När alla elever kan detta har de vad som krävs i det samhälle som *vi* alla är en del av. 'Kompetenskontrollering' handlar om att både skapa förutsättningar för lärande och dokumentera lärandet. Lärarna skapar ett klassrumsklimat som ger förutsättningar för 'dukompeters' och 'vikompeters' genom samverkan och delaktighet.

'Dukompeters' i Kastanjeskolan

Kajsa arbetar med den första formella läs- och skrivundervisningen. Hon ska säkra skriftspråket hos alla elever i klassen oavsett hur många de är. Det är varje lärares ansvar och uppgift att lära barnen läsa och skriva enligt Kajsa. Hos Kajsa har eleverna inte hunnit misslyckas, men alla lär sig vid olika tidpunkter. Här gäller det att skapa ett gott klassrumsklimat i vilket alla elever vet om att de har sin egen läsutvecklingstakt. Perspektivet handlar om att vi alla har rätt att få vara olika. För att läraren och eleven ska veta, hur utvecklingen ser ut har dokumentation på olika nivåer betydelse i alla kontexter. Kajsa har tillsammans med en tidigare speciallärare konstruerat ett eget system, så att de inte missar något barn.

./../när vi hade hållit på knappt en termin så sa vi att nu har dom så mycket på gång nu tappar vi kollen snart. Då tog hon Majas bok och så gick hon igenom, för varje bokstav är det väldigt många övningar som är absolut nödvändiga. Då gjorde hon alla nummer på övningarna här uppe (visar) och då är det en ruta runt alla obligatoriska. Då gör alla dom men vissa kan få göra mer så Krister t.ex. som jag har nu måste få mer intensiv träning och avlyssningsskrivning för det klarar han men han klarar inte av att avkoda direkt. (Kajsa, intervju 1, 20030610, s.6)

Den stora variation, spridning, som finns i klassen gör att Kajsa mycket noggrant för anteckningar efter varje lektion. Kia behöver aldrig ta onödig tid till att fråga Kajsa om vilka elever som behöver vad utan hon kan läsa i Kajsas pärm, där all dokumentation finns. (Kajsa, intervju 4, s. 17, vt-06; Kia, s. 3, vt-06). När Kajsa arbetar med avlyssningsskrivningen avslutas det alltid med att någon läser upp språkstrukturerna, och var och en kontrollerar att de skrivit rätt och efter det sätter de sin signatur längst ner på sidan. Kajsa har också god kontroll i allas böcker. (fältanteckningar, 2005-09-22, s. 6). Eleverna har olika berättelser av läs- och skrivarbetet hos Kajsa. Någon elev berättar hur bra det var att få sitta ensam med läraren när hon gick hos Kajsa. Eleven lärde sig då att bli säker på alla ljuden. (intervju, flicka som fick byta lärare, s. 6, vt-05)

Några elever har bytt skola och flyttat till Kajsas klass. En pojke som kom i år 3 svarar i en av enkäterna att han inte lärde sig så värst mycket på sin gamla skola, eftersom klassen var stor. När han flyttade till Kajsa gjorde han om alla ljuden en gång. Det var jobbigt men nu kan han läsa och skriva bättre. (enkät, s. 6, vt-04). Vid den sista enkäten som besvarades vårterminen 07, svarar alla eleverna att de har blivit bättre inom de efterfrågade områdena: tala, lyssna, läsa och skriva. De beskriver framstegen på olika sätt, någon har blivit säkrare i att stava, någon har ökat sidantal i de böcker som läses, flera säger att det går fortare att läsa nu. Bättre att tala inför klassen säger någon, men poängterar att det inte är så kul trots förbättringen. Någon hatar att redovisa, eftersom det är pirrigt. Förbättringar på att skriva både snabbt och tydligt redovisas och någon skriver mer, medan någon annan säger sig inte vara en "skrivartyp". En elev svarar att han har blivit bättre på att läsa, för i trean kunde han inte skilja på å och ä. Karola kunde också berätta om vilka ljud som störde henne och vad som var svårt i skrivandet och läsandet. Läraren satte in extra stöd redan från början till Karola och även hon klarade nationella provet i år 5. Åtgärdsprogram upprättades redan i år 1 och har regelbundet utvärderats. Elever berättar också att det var okay att vara olika, och Kajsa gick igenom detta många gånger så att man skulle veta det. Eftersom de pratade om det, så tyckte de inte att det var något konstigt att någon kanske inte kunde eller så. (Kristin, år 7, intervju, s. 14, vt-05). Ärlighet, tydlighet och engagemang är vad som synliggörs i det analyserade materialet. Eleverna vet vad de kan.

För jag tror att när vuxna är närvarande och möter eleven det kan bli ett resultat. Om jag inte för en dialog eller ett möte med mina elever då tycker jag att undervisningen är körd. Det gäller för mig att vara engagerad./.../De som känner sig lite osäkra eller dom som haft det väldigt svårt med den ljudstridiga stavningen tycker att dom är osäkra men jag går alltid hårt ut med mig själv och säger att det är absolut min skyldighet att ni ska vara säkra. (Kajsa, intervju 1, s. 7, 9, vt-03)

Alla elever kan på olika sätt beskriva vad de har blivit bättre på och vad de varit bra på även tidigare, och det kan antas att det metakognitiva arbetssättet som ingår i Wittingmetodens tillämpning har haft betydelse. (ur samlat enkätsvar, vt-07). På skolan genomförs regelbundna formella läs- och skrivdiagnoser för att ingen elev ska falla mellan stolarna. Kia och Kajsa menar att den dokumentation och det diagnostiska arbetssätt som ingår i Wittingmetoden gör att de egentligen inte skulle behöva göra olika test. Dessa görs mest för att kommunen så kräver och för "säkerhets skull". Resultaten visar inget annat än det som Kajsas egen dokumentation redan visat. (Kajsa, intervju 1, s. 6; vt-06, Kia, s. 7, vt-06). Nationella proven i

årskurs 5 är den slutliga formella kontrollen, och som tidigare nämnts har *alla* elever som haft Kajsa hela tiden klarat provet, och även de som bytte lärare i år 3. (Kia, intervju, s. 19, vt-06; Kajsa, intervju 5, s. 9, vt-06; elev-intervjuer, vt-05). När klassen arbetar med stavningsregler och Kajsa stavade fel är eleverna snabba att påtala hur ordet ska stavas. De resonerar då runt ordet och när någon ger förslag frågar Kajsa om alla håller med. Svaret är inte något problem utan alla hjälps åt att tänka ut det rätta svaret. 'Dukompetens' stärks i det gemensamma arbetet som är nödvändigt för att nå 'vikompetens'. (fältanteckningar, 2007-05-07, s. 1)

'Vikompetens' i Kastanjeskolan

I de lägre årskurserna hos Kajsa sker kontinuerliga möten mellan eleverna och skriftspråket i helklass, i halvklass, i mindre grupper och mellan lärare och elev. *Utveckling* och *lärande* sker på olika sätt och i olika konstellationer. När Kia är med i klassen kan klassen delas, någon av lärarna tar en mindre grupp av elever eller enskilda individer, allt med fokus på att stödja läs- och skrivarbetet. Eftersom båda lärarna kan Wittingmetoden, så kan de också stödja 'vikompetensen' på olika sätt beroende på vad eleverna just då har behov av i syfte att alla ska *nå målen*. Kajsa känner sig trygg med Kia, eftersom även hon kan Wittingmetoden, och de arbetar tillsammans utifrån gemensam kompetens (Kajsa, intervju 1, s. 17, vt-03) vilket också Kia bekräftar:

Jag finns ju med. Kajsa får också tid, hon är inte alltid ensam med sina 22 barn utan jag går in och jobbar parallellt med henne lite så där vid vissa tillfällen, speciellt i dom lägre åldrarna. Det blir lättare för henne och mig då vi jobbar, då gör vi samma saker. Det är inte så att jag håller på med vissa saker och hon med andra utan jag kollar på schemat och så kan jag lika väl ta en ljudsaga eller avlyssnings-skrivning som Kajsa. (Kia, enda intervjun, s. 3, vt-06)

När **skriftspråket säkerställs** hos Kajsa sker detta genom olika aktiviteter men med det gemensamt att alla elever vet vad som ska göras. Olika teman bearbetas och Kajsa menar att eleverna ska ha en bredd så att de blir intresserade av andra ämnen i skolan och i livet. Eleverna uppmuntras att arbeta med alla, att placera sig så att de kan samtala med varandra om den uppgift de har att arbeta med. Eleverna diskuterar innehåll i uppgiften vilket exempelvis kan handla om att komma överens om var olika ord hör hemma eller vilka ord de kan bilda och hur de stavas.

Elev 1: Jag får plats med en till, en kort, ska vi ta gu- också, eller

Elev 2: ja den får jag plats med, Gunnel, gul, Gud, ska vi ha flera, jag får inte plats

Elev 3: jag kom på flera, hör här – Gustaf – konstigt att Gustaf stavas med f

Elev 2: Gustav (med tryck på v)

Elev 1: ja men en del stavar med f, vi tar flera namn så får vi flera att välja på i sagan, Gunvi (fältanteckningar vid observation 1, s. 1, vt-03)

Arbetet med skriftspråket i grupp handlar om både form och innehåll. Diskussioner förs bl.a. om vad en mening är och hur man kan veta vad som är en mening. Eleverna får tänka ut en mening var som ska berättas högt för de andra i gruppen. Därefter väljer eleverna en kamrat och de skriver meningar i sina böcker. Eleverna lär sig lärarens ”fackspråk”, Wittingmetodens terminologi, t.ex. ”ni har byggt ut ord, meningar, nu ska vi ha en avlyssning, nu ska ni arbeta med självständigt, och nu ska vi gå över till tvåljudskombinationer, två konsonanter”. När elever och lärare talar ”samma språk”, hjälper det eleven att förstå vad som ska läras och är en viktig aspekt för att nå ’*vikompetens*.’ Alla ska förstå uppgiftens innebörd och instruktionen vilket är en betydelsefull del av det metakognitiva perspektivet. Efter arbetet frågar Kajsa eleverna vad som gick bra och varför, samt vad de har lärt sig. Samtal om lärandeperspektiv sker alltid när Kajsa återamlar eleverna i helklass efter det att de arbetat i grupp. De gemensamma samtalen spänner över olika områden, från samverkan, formalia angående skrivande till innehåll i det de arbetat med eller andra vardagliga och erfarenhetsbaserade upplevelser. En stark *vikänsla* skapas också, när andra saker sker runt några kamrater som får hela klassen att agera. Många lektioner i svenska användes då till att ”praktisera skriftspråket” genom att skriva brev exempelvis till politiker och myndigheter om det problem som de behövde hjälp med. Glädjen var stor, när deras arbete bar frukt, och problemen löste sig för kamraterna. (fältanteckningar, s. 1-3, 11-13, ht-03; fältanteckningar, s. 10-11, ht-04)

Ibland delar Kajsa in eleverna i grupper, och ibland får de placera sig fritt men med uppmanan att de ska sätta sig så att de kan samtala med varandra. Vid mina besök ser jag allt från att de arbetar helt självständigt till att Kajsa har diktamen i helklass. Hur samspelet ser ut, beror på vilka aktiviteter som pågår och vilka uppgifter som ska göras. Eleverna hjälper också varandra, om någon har glömt något, eller om de ser att någon behöver hjälp. Det kan också vara så att läraren ber en elev att hjälpa en annan t.ex. vid datorn. Eleverna uppmanas ofta till att titta på varandras arbeten. Fantasin blir bättre, när man är två. (elevsamtal, vt-03, läsåret 03-04; Kristin, intervju, s. 9, vt-05). Det som eleverna främst samspekar runt i alla kontexter är, när de utifrån de innehållsneutrala språkstrukturerna fortsätter att skapa ord, meningar och text.

Jag tror alltid att det är bra att lära sig samarbeta, det är klart att ibland måste man arbeta individuellt. Det skulle inte vara bra om man alltid samarbetade. Det är ändå mycket individuellt arbete så att samarbeta tror jag aldrig är dåligt. (Kevin, intervju efter ett år på högstadiet, s. 12, vt-05)

Hos Kajsa byts platserna i klassrummet med en viss regelbundenhet och hennes förhållningssätt är att alla ska kunna arbeta med varandra. Det gäller att ha ett klassrumsklimat som alla kan trivas i. (fältanteckningar, genomgående under alla läsår). Eleverna säger, att det är roligare och lättare att samspela med varandra. De hjälps åt och berättar att det är lättare att komma på ord. De säger att två hjärnor arbetar bättre än en, och när jag frågar vem som har sagt det svarar de att det har Kajsa gjort. (elevintervjuer/samtal, ht-03). Eleverna kan på olika sätt berätta om vad de anser att de har lärt sig genom att samverka och vad de tyckte om det. Efter ett år på högstadiet kan de dessutom värdera nyttan av det samt jämföra hur de arbetar i sin nya klass.

/.../visst har jag haft nytta av det, det har jag men det är nog mer grupparbeten på låg och mellanstadiet tycker jag. I alla fall än vad det hittills är på högstadiet, det var väldigt mycket grupparbeten i svenskan. (Kevin, intervju efter ett år på högstadiet, s. 8, vt-05)

'Dukompetens' i Ekskolan och Björkskolan

Hos Elin är eleverna på väg att misslyckas, men de hinner rätta upp sin problematik både vad det gäller skriftspråket och självkänslan genom att Elin *lärt* dem. Tidpunkten när eleverna har säkrat sin skriftspråkliga utveckling kan dock variera, beroende på hur stora svårigheterna är och när problemen upptäcktes. En del elever klarar det nationella provet i år 5, medan andra behöver stöd genom hela högstadiet. Elin berättar att de inte hinner hjälpa alla elever före högstadiet. Ibland ger hon extra stöd i form av arbete med ljudsäkerhet innan de slutar år 6. Sedan kontaktas eleverna under hösten i år 7 för en uppföljning med ordkedjetestet. De elever som erhållit extra stöd i år 6 hamnade på treor och fyror i testet. Om eleven tackar nej till stöd på högstadiet, kan man inte tvinga dem, eftersom de måste ha motivation och vilja få stöd. Elin anser att om att eleverna får Wittingmetoden från grunden klarar de sig bra, och endast de som har specifika svårigheter kan då behöva extra stöd på högstadiet. (Elin, intervju 2, s. 11-12, vt-06)

Elin menar att när eleven har kommit igång med läsningen, har lärt sig, och det handlar om lästräning då har hon inte tid att arbeta vidare med detta. Eleven måste lästräna på egen hand vilket blir lättare, när läsningen fungerar och alla ljud är säkrade. Hennes främsta uppgift är att hjälpa eleven

att komma igång och bli säker i sin läsning. När eleven läser böcker brukar även stavningen fungera, eleven kan och vet. Det gäller enligt Elin att hitta barnen så tidigt som möjligt för att undvika att självkänslan tar stryk. Efter varje lektion dokumenterar Elin vad de har arbetat med och hur det gick. (fältanteckningar, genomgående mönster över hela perioden, ht-04 - vt-07)

Elin möter varje elevs olika behov. En elev som går i år 4 och ska läsa om den årskursen har lärt sig att läsa genom att de arbetat med stora bokstäver hela tiden (versaler). Eleven hade svårt att forma de små (gemena), och då blev det jobbigt för honom. Det var lättare att forma de stora men han kopplade ihop stora och små bokstäver hela tiden. Elin använde en bokstavskortlek som de spelade med och memoryspel i vilket små och stora bokstäver skulle memoreras. När eleven ville börja skriva små bokstäver, förde Elin in det. Då gick det väldigt fort och lätt. (Elin, intervju 3, s. 7, vt-06). 'Dukompetens' arbetas med på olika sätt, utifrån vad varje elev behöver, och det gäller också att uppmuntra och motivera eleverna. En av eleverna säger att det är tråkigt att gå till Elin men är väl medveten om att han behöver träningen. Det tråkiga handlar inte om arbetet hos Elin utan om att gå ifrån klassen och missa det de gör där. Det handlar även om hur långt ifrån klassrummet han får förflytta sig, eftersom det då tar tid. Han vet varför han behöver lära sig läsa.

Det där med att läsa, jag måste kunna läsa bra för att kunna ta körkort till bil också. (Erik, intervju 1, s. 8, vt-06)

'Vikompetens' i Ekskolan och Björkskolan

Elin arbetade med eleverna i grupp under det första läsåret som datamaterial samlades in. Eleverna hade olika språkliga aktiviteter gemensamt. Elin skapar 'vikompetens' genom att vid grupparbete alltid ta vara på elevernas erfarenhet och deras kommentarer om varandras ord eller meningar. Samtalen utgår från elevernas vardagsliv i stor utsträckning. Under det andra året har förutsättningarna till grupparbete ändrats, och vid mina besök utvecklades 'vikompetensen' främst i samverkan med läraren. Detta eftersom eleverna behövde olika former av stöd i sin *utveckling* och i sitt *lärande* och dessutom i olika mängd för att *nå målen*. Hos Elin gäller det att stärka 'dukompetensen', så att eleverna hanterar skriftspråket, när de är i klassen, att självkänslan ökar och att *samverkan* och *delaktighet* sker vilket sedan leder till en 'vikompetens'. För de elever som behöver specifikt stöd har Elin en helt egen arbetsgång. (Elin, intervju 1, s. 23, vt-05). Elin använder också Wittingmetodens terminologi och ett fackspråk som eleverna lär sig att hantera, t.ex. "då bygger du ut". Formalia är även viktigt vid Elins lektio-

ner, och samtal förs med eleverna om hur meningar och berättelser byggs, hur ord stavas och vilken sorts ord det är. Eleverna visar på olika sätt att de lärt sig Wittingmetodens begrepp. De kan exempelvis fråga om de ska ta 3 bokstäver i dag, när de ska bygga ord. (observation 1, s. 1, ht-05)

Vid individuellt arbete sker arbetet också med utgångspunkt i elevens erfarenhet samt att Elin använder ordet *vi* när de skapar ord, meningar och berättelser. ”Ska *vi* ta en text också?” ”Kommer du ihåg att *vi* skulle börja med något nytt i dag?” *Vi* har inte haft avlyssning på länge. ”*Vi* bestämde sist att *vi* skulle lägga till ett ord, kommer du ihåg vilket?” ”Då får *vi* fundera vad som är bäst för dig.” (observation 5, kontext 3, ht-05 fältanteckningar, kontext 2, s. 1, vt-07). Elin arbetar med ’*vikompetens*’ på olika sätt vid enskilt arbete men framförallt genom att språkligt bekräfta att det är *vi*, lärare och elev som arbetar tillsammans. Elin följer upp elevernas läs- och skrivutveckling genom formella diagnoser. Det handlar om regelbunden ’*kompetenskontrollering*’ genom exempelvis H4 testet.⁸²

Sen följer jag upp och kollar. Jag gör små koll under hela tiden, t. ex. H4 t.ex. Jag tittar om det har blivit någon förhöjning där, om det går bättre då/.../och jag kan ta ordkedjetestet igen och se hur de klarar det nu. (Elin, intervju 2, s. 6, vt-06)

Utöver olika läs- och skrivdiagnoser samtalar Elin regelbundet med föräldrarna och inte minst med eleverna, eftersom de själva känner om det händer något. Elin använder med andra ord det metakognitiva perspektivet som Wittingmetoden bygger på, elevernas egen reflektion. De formella läs- och skrivdiagnoserna görs för elevens skull, så att de ser vad som har blivit bättre. Elin tar också fram resultatet av det analyssamtal som gjordes vid deras första möte. Eleven ser då vilka bokstäver som ställde till det, och hur dessa hinder sakta men säkert undanröjs. En elev kunde redan i år 1 berätta att vokalen u blev svår, när han skulle ta in vokalen y. Redan från början är det viktigt att samtala och resonera med eleven, eftersom det lägger grunden till att de längre fram kan bedöma vad de kan och vad de behöver träna mer på. Det gäller att skapa ett klimat som inbjuder eleverna till delaktighet. (Elin, intervju, 2, s. 6-8, vt-06). På skolan har speciallärarna bestämt att de ska föra mer noggrann statistik, så att de ser vilka elever de behöver följa upp och vilka som de kan släppa taget om. De använder olika material när de arbetar med och kontrollerar språklig medvetenhet, exempelvis Bornholmsmaterialet. Det finns en talpedagog i kommunen som arbetat fram ett test, Elsie.

⁸² H4 är ett test som används för att ta reda på om eleven har ökat sin läshastighet.

/.../sen har vi Elsie, det är, jag vet inte om du känner till det. Det är en sida med ord som man läser, först är det bara bokstäver på ett blad och sen är det en sida med ord, enkla ord först, sen längre och längre ord, sen en sida med meningar, först en kort mening med bara enkla ord med 3 bokstäver och sen svårare på slutet. Så det har vi läst nu, och då ser vi om dom klarar att läsa det flytande. (Elin, intervju 2, s. 10, vt-06)

'Vikompetens' som från början tränades i samverkan med andra elever övergick till samverkan enbart med läraren. Så har det också varit i Björkskolan där eleven och Elin har en-till-en undervisning vid alla mina besök. Målet är att eleven ska få den 'dukompetens' som behövs för att sedan fortsätta utveckla en 'vikompetens' inom klassens ram. Elins elever beskriver vid enkätsvaren att det går bättre och bättre allteftersom de lär sig. Det går lättare att läsa och textremsan på TV. Stavningen blir säkrare, både att tala och lyssna går mycket bättre, både att lyssna på läraren och på kamrater. (ur samlat enkätsvar, vt-06). En elev beskriver att svårighet kan förekomma med stavning och meningsbyggnad, samtidigt som det har blivit lättare att skriva en berättelse. Koncentration nämns också utifrån att den har blivit bättre. (ur samlat enkätsvar, vt-06 och vt-07)

'Dukompetens' i Lönnskolan

Lena vet att eleverna gör framsteg genom de samtal hon regelbundet för och genom att eleverna sparar sina arbeten, så att de kan se vilka framsteg som gjorts. Eleverna svarar på frågor av metakognitiv karaktär t.ex. vad har jag lärt mig, vad har jag inte lärt mig och deltar i sin egen kunskapsprocess. (Lena, intervju 1, s. 28, vt-05; 2, s. 6, vt-06). Eleverna är medvetna om att de saknar godkända betyg men har inte alltid klart för sig varför. Den låga självkänslan och svårigheter med läsandet gör att elever väljer talböcker med ett innehåll som de känner igen sedan tidigare skolår. Igenkännandet skapar trygghet och gör det lättare att komma in i texten. (Lisa, intervju 1, s. 12, vt-05; 2, s. 5, 15, vt-06). Det gäller för lärarna att skapa ett klimat och ett förhållningssätt i vilket olikheter får råda, så att eleverna kan utvecklas. Lärarna upplever att eleverna växer, allteftersom de både accepterat att arbeta på detta sätt och lärt sig mer, blivit ljudsäkrare och närmar sig sina mål. (Lisa, intervju 2, s. 15, vt-06). Eleverna kan, efter det att de har anammat det nya sättet, tala om vad de vill och hur de tänker, de *lärt sig*. En elev som sakta men säkert tar sig an det som hindrar läsandet kan själv tala om att han eller hon vill fortsätta ett tag till med något ljud, eftersom detta ljud lätt förväxlas med ett annat ljud som känns osäkert, t.ex. u med y. När eleven når den metakognitiva kompetensen, vet vad och att den *kan*, är

medveten om sin kunskap och är delaktig i vad som ska tränas och i vilken omfattning, har 'dukompeters' uppnått. Elevernas skriftspråkliga kompetens ser olika ut, och på det individuella programmet kan de flesta i någon mening läsa, men inte tillräckligt bra för att klara sig i samhället. 'Dukompeters' handlar inte enbart handla om att läsa och skriva utan även om egen insikt om varför de har svårighet med skriftspråket och om att stärka deras självkänsla.

Jag kan redovisa mer nu och det går lättare att läsa textremsan på TV/film. Jag läser tidningar nu och kan lättare formulera meningar. Jag tappar inte så många bokstäver när jag skriver och det flyter på mera när jag skriver. Jag tycker fortfarande att det varit bra att jobba här och rekommenderar andra att gå här. Jag slutar skolan i morgon, (2007 05 15), för jag har fått jobb. (Leif, i Lönnskolan, år 3, enkätsvar vt-07)

Lärarna vet inte hur eleverna tidigare har dokumenterat sin läs- och skrivutveckling, men de möter elever som varken kan meningsbörjan eller meningsslut samt saknar grund i ljudsäkerhet, de har inte uppnått automatiserad avkodning. Vid avlyssningsskrivningen kan läraren direkt höra och se vilka ljud som är osäkra. (Lisa, intervju 3; Lena, intervju 3, vt-06, fältanteckningar, 2005-12-07)

Lisa: vi ska göra en ordsamling idag på - ri

Leila: rita, rida, ring (telefon, ring på fingret), ris, rik, rym – nej rymma – nej det ska vara - ri – utrikesminister, riks - ri

Lisa: vad tänker du på?

Leila: försöker förklara vad det är Laila Freivalds, är en sån, de samtalar om flera ministrar och Leila vet att statsministern heter Göran Persson

Leila: finns ordet rigg, eller kanske rygg, nej, det gick inte - och det finns inte man på - ri - rinna, det rinner, ja men det är regn, nånting rinner, jag vet inte. De pratar om hur det blir när svetten rinner, vatten från disken rinner, olika exempel på rinna

Leila: rix fm, kanske, radio musik – ah – jag ska försöka komma ihåg

Lisa: du jobbar jättebra och tänker

Leila: skrattar, jag försöker komma på, det finns namn på ri - nej, kommer inte på, rysa, risa - det låter samma

Lisa: ri – ry – artikulerar, vad händer med munnen, med tungan

Leila: ja, om man tittar på munnen kan man se

Lisa: känn i munnen, de samtalar mycket om detta och prövar flera gånger, känner och tittar

Leila: riks, risk - man blir rädd, finns i mitt språk också. Heter det risk på svenska

Lisa: ger exempel, risk för att det blir regn

Leila: det är omväxlande hela tiden här

Lisa: vädret ja, se upp så du inte snubblar - risk

Leila: ja, farligt, samma i mitt land

(fältanteckningar, 2005-12-07)

Ett sätt att öka 'dukompentensen' är att vid avlyssningskrivning utöka den innehållsneutrala språkstrukturen från två ljud till tre:

Lena: vi ska ha tre i dag
Lukas: vi tar tre, det hade vi aldrig förra året
Lena: sma (säger strukturen och skriver den på tavlan)
Lukas: smal (de samtalar om smal-fet-tjock, vad som låter kränkande, testar orden på varandra eftersom Lasse är väldigt smal och Linus är rejält kraftig - samtalet vidgas genom Lenas frågor till att omfatta kroppsideal, nutid och dåtid, eleverna har många funderingar och samtalet flyter på bra)
Leo: smacka, smacka till någon
Linus: smaka
Lasse: smaragd
Leo: smarrig
Linus: smak, olika slags smaker, ha olika smak, smart – intelligent
Leo: smaklökar, konstiga grejer som man har på tungan
Lena: vilka är dom
Leo: sött, starkt, beskt
Lasse: salt och surt (de samtalar om lukt - smak, olika dimensioner utifrån deras erfarenhet)
Lasse: smack – en sorts glass, berättar vilken glass det är, smala
Linus: small, kommer inte på flera
Leo: smaska
Lena: vi sätter stopp, ni säger det är svårare med tre
Linus: samer
Lasse: man vill vända på det (fältanteckningar, 2006-02-21)

Lena frågar alltid eleverna, förvissas sig att de är delaktiga i besluten. Lasse förbereder sig och Lena frågar om han sitter bra och är beredd. ”Ja”, svarar Lasse och Lena använder följande strukturer i avlyssningskrivningen: ös, mi, öm, is, ma, sö, mi, am, sa, öl, il, mi, ös. ”Okey, vi slutar där”, säger Lasse. Lena undrade vad det var som gjorde att han tappade koncentrationen. Lasse svarar att han i sö, s först, blev en 8. (fältanteckningar 2005-02-01)

Delaktighet visar sig också när Lena och Lasse ska arbeta med avlyssningskrivning, och redan efter 3 strukturer lägger han ner pennan och skrattar. På frågan vad som hände, svarar han att han tappade koncentrationen, skulle skriva ett litet i och det blev fel. Lena frågar då, om han vill sluta, eller om han orkar med en individuell ordsamling (dokumenterar händelsen i sin bok). Lasse svarar att han vill hoppa över, och Lena tackar honom för i dag. (fältanteckningar, 2005-02-15). Efter de flesta lektioner frågar Lena eleven om det var svårt, lagom eller lätt. Eleverna kan mycket väl svara på hur de upplevde övningen, oavsett om det handlar om en struktur,

ordarbete, skriva meningar eller en text av något slag. (fältanteckningar genomgående kontroll vid alla mina besök under läsåren 2004-2007)

Eleverna har stor frihet att välja skrivhjälpmedel, men kravet är att texten även ska skrivas i datorn. Eget ansvar tas för att uppgifterna fullföljs, även om eleven väljer att arbeta utanför klassrummet, i annat rum. Alternativen är flera, och när de arbetar på egen hand, är det väldigt lugnt och tyst. Lena går runt och hjälper till vid behov, finns alltid nära eleverna, om de behöver henne. (fältanteckningar, läsåren 04/07). Eleverna uppmuntras att skapa texter utifrån egna upplevelser och erfarenheter, och efter ett museibesök skrev en elev följande berättelse för hand:

Det var ett hus med i på Blomorna hade olika färjer. Det var mycket löv i vägen på bilden. Träden var grön. Tavlan var onödigt ful. (vt-04, detta var det första eleven skrev sedan han startade på programmet ht-04)

Några läsår senare blev texten vid handskrift så här:

Den var mycket intresant för det var mycktt fyrkantiga former och färger var bra. Mycket enkel inte massa konstiga saker utan en vanlig tunnelbane staton. Jag tycker att tavlan var bra för det var en enkel tavla (vt-07)

När denna elev skapar meningar utifrån klassens ordsamling och använder datorn kan det bli:

strukturen – stu:

Jag brukar studera musik och då brukar jag läsa om olika musikstilar.
Det kan inte vara roligt att vara stum för man kan inte prata.

strukturen – tri:

När det är tre personer som gör något tillsammans så kan man säga att det är en trio.
Trinidad är ett land som har många löpare, jag brukar se det på friidrottsgalor.

strukturen – ska:

Man ska vara rädd om skallen för den måste man ha hela livet.
Jag har en låssas döds-kalle hemma man kan ha värme ljus i den. (vt-07)

En annan elev skapar ord och meningar utifrån strukturen – ma:

Mafia, Mankell, mantel, mascheas, Mazta, maskingevär, masur, mamma
Mafian rigerar här i stan. Jag ska på manikyr. Jag har en Mazta. Jag ska mala ner dig till mjöl din*** (ht-04)

Meningar av ord som har byggts ut från strukturen –sva:

Den stora och svarta svan som så stilla låg i vattnet är nu vaken.
Igår gav dem där svar på några frågor jag hade.

En dikt med rim:
Jag har haft många svar i mina dar.
I min svank ligger en dank.
Svalungen min sitter i en dunge.
Kattens dans är lik dess svans.
Jag har sett en svamp med damp.

(vt-07)

Från enkla meningar producerade av eleven till mer avancerade, rim, dikt-skapande och i slutet av gymnasietiden hela A4 sidor med berättelser. Elevernas *'dukompetens'* utvecklas främst vid den en-till-en-undervisning som de dagligen har med läraren. Som tidigare har nämnts handlar en stor del av *'dukompetens'* om att stärka elevens självkänsla, att regelbundet följa upp och visa vad de kan. En hel del av lektionerna handlar även om att utifrån ordarbetet bygga upp den kunskap om omvärlden som eleverna många gånger saknar. Lisa anser att de skulle kunna plocka en del övningar ur Bornholmsmaterialet för att arbeta mer med språklig medvetenhet. Många elever som hon har mött kan exempelvis inte rimma. Regelbundna läs- och skrivtest görs även här fast i mindre omfattning. Det pågår en ständig diskussion på vilket sätt man ska kontrollera elevernas framgång så att eleven och dennas föräldrar tydligt kan få en bild av stegring och progression. Vissa saker är lättare att kontrollera än andra.

Lisa: /.../om man tittar på ljud- och teckenbiten, där är det ändå relativt tydligt. Där tittar man på ljuden och diskuterar känslan, hur det känns, om det känns säkert och hur många ljud vi har med nu. Den här som var krånglig för ett år sen och nu sitter den så bra /.../när det gäller fria skrivandet då är det gå tillbaka och titta och jämföra. Ha kvar allt vad dom har gjort och ser på det sättet. Det här är ändå ingenting som är så där tydligt och klart att visa varken för elever eller föräldrarna /.../Ofta ser man att det kommer smygande samtidigt som man jobbar med avlyssnings-skrivningen och bygger upp ljudprogrammet.

I: det blir ett samband där

Lisa: Man kan också höra det när man pratar med eleverna i både ordsamlingarna, framförallt ordsamlingarna. Om dom säger tal – och så – tall – att dom blir medvetna om den här skillnaden som finns i ljuden och då ser dom också stavningen många gånger. (Lisa, intervju 1, s. 13-14, vt-05)

Lisa belyser på olika sätt hur elever reser sig, hur de ser på världen på ett annat sätt och blir medvetna. Efter en viss tid kan eleverna berätta om vad som var svårt i början, att de inte förstod vad de höll på med och var tveksamma till att fortsätta på programmet. Vid en-till-en-undervisningen fördes noggranna anteckningar om de framsteg som gjordes och om elevens reflekterande. När någon elev efter ett par läsår såg tillbaka på vad som hade hänt med honom blev ett av svaren: ”ja, jag har lärt mig å tänka”.

Det kan antas ha betydelse att både lärare och elev reflekterar över undervisning och lärande i syfte att förändra eller förbättra det som ska läras. Vid individuell undervisning initierar lärarna reflektion genom att ställa frågor runt det de arbetar med.

Efter en avlyssningsskrivning frågar Lena eleven hur det gick. Lika bra som i går svarade eleven, dom sitter verkligen, ljuden (fältanteckningar 2004-12-07)

'Vikompentens' i Lönnskolan

Eleverna vid Lönnskolan har på olika sätt upplevt att de inte kan lika mycket som andra och deras '*vikompentens*' behöver en omstart. Lisa arbetar främst med individuell *utveckling* och *lärande*. Lena, utvecklar i egenskap av klasslärare, skriftspråkighet både individuellt och genom *samverkan* och *delaktighet*. Vid Lönnskolan kan det tolkas som att eleverna inte uppnår fullständig '*vikompentens*', eftersom alla inte *når målen*. Eleverna når '*vikompentens*' genom att nå de sociala målen och framförallt genom att bli medvetna om sin egen förmåga, få en bättre självkänsla. Lisa förklarar för en elev, varför det är viktigt att de är ljudsäkra och att de kanske får ta bort vokalen å, tills eleven är säker. Det har aldrig hänt förut sade Lisa och därför antecknar *vi* det och sedan får *vi* se om det dyker upp igen. (fältanteckningar vid observation 3, i kontext 4, s. 4, vt-05). Lisa och Lena menar båda att samtalet, kommunikationen är viktig för både lärare och elev.

Att kommunikationen sker i gruppen och läraren, det är inte den som står framme vid tavlan och talar, utan det är eleverna som också har sin kunskap och sin berättelse. Det är alltså elevernas förmåga som plockas fram/.../vi tränar på att kunna lyssna på vad andra har skrivit, att man får talutrymme, att det man har skrivit blir offentligt, att man vågar visa upp att det här har jag faktiskt skrivit, att jag står för det. (Lena, intervju 1, s. 10, vt-05; intervju 2, s. 4, vt-06)

Klassrumsklimat skapas på olika sätt. Vid varje associationsarbete i grupp ser Lena till att alla tänker ut ett ord, de får passa ibland, när de inte kommer på något men kan inte sitta tysta hela lektionen. Samtalen inbjuder till många olika perspektiv och det är högt i tak, inga ord eller ämnen är förbjudna, utan allt kan sägas och diskuteras. När eleverna ska arbeta på egen hand med sina ord, väljer de olika platser att arbeta vid, olika sätt att arbeta med de ord de har valt. Följande instruktioner skrivs på tavlan; bearbetning, ordarbete, skriv orden, skriv meningar, 4 synonymer, sortera, och ta reda på fakta.

Hos Lena pågår samspel under alla lektioner, och de arbetar med språkliga aktiviteter såsom ordsamling eller högläsning med samtal om innehåll-

let. På raster kan man se en hel del samspel, bland annat spelar eleverna gärna olika spel med varandra. (memos, 2005-02-15). 'Vikompetensen' blir allra tydligast, när Lena arbetar med associationsarbete, eftersom eleverna då är samlade i klassrummet. De stimulerar varandra genom ett kreativt ordarbete som också leder till många samtal om levda erfarenheter såväl som om omvärldsfrågor. När det gemensamma arbetet är över blandas 'vikompetens' med 'dukompetens', då eleverna ska välja vad de ska fortsätta att arbeta med. Vid eget arbete samspelar eleverna spontant, även om de främst väljer att arbeta individuellt. Om detta beror på att de är ovana att samspela utifrån uttalanden som gjorts angående tidigare skolgång är svårt att veta. Eleverna vet oftast inte, varför de andra har varit i samma lilla grupp som de själva, och det kan antas att samspel har sett annorlunda ut i tidigare skolgång.

Jag vet inte hur det var med de andra, varför just dom gick i den här gruppen men om jag får säga vad jag kan tro så är det väl att dom typ, ja samma svårigheter som jag, läs och skriv. (Leif, intervju 1, s. 6, vt-05)

Eleverna visar i sina enkätsvar att de är väl medvetna om hur de har utvecklats och även om vad de fortfarande behöver bli bättre på. Det handlar om att någon säger att han nu talar tydligare, att han kan lyssna på talbok nästan dagligen utom om närminnet sviker vissa dagar. Läsning handlade om kortare texter och tidning men innebar också att läsning nu sker ofta jämfört med tidigare, men det går fortfarande hackigt och felläsningar sker ibland. Skrivning går mycket bättre än för 2 år sedan, både små berättelser och längre meningar. Skrivandet sker framförallt på datorn. En elev säger att handstilen är som en kråkas, även om den ibland går att läsa. Eleven producerar egna regelhäften och beskrivningar i den "vampirekampanj" och det "airsoftspel" som han ska iscensätta 2007. Eleven har trivts bra på Lönnskolan och har sökt till Folkhögskola till nästa läsår. (Lasse, enkät 2 och 3, ht-05, vt-06). En annan elev svarar att han kan redovisa uppgifter mera nu än tidigare. Han läser nu textremsan på TV samt tidningar. När han skriver tappas inte lika många bokstäver, och meningar kan numera formuleras. Det är ett annat flyt i skrivandet nu. (Leo, enkät 3, vt-07)

En sammanfattande bild av 'kompetenskontrollering'

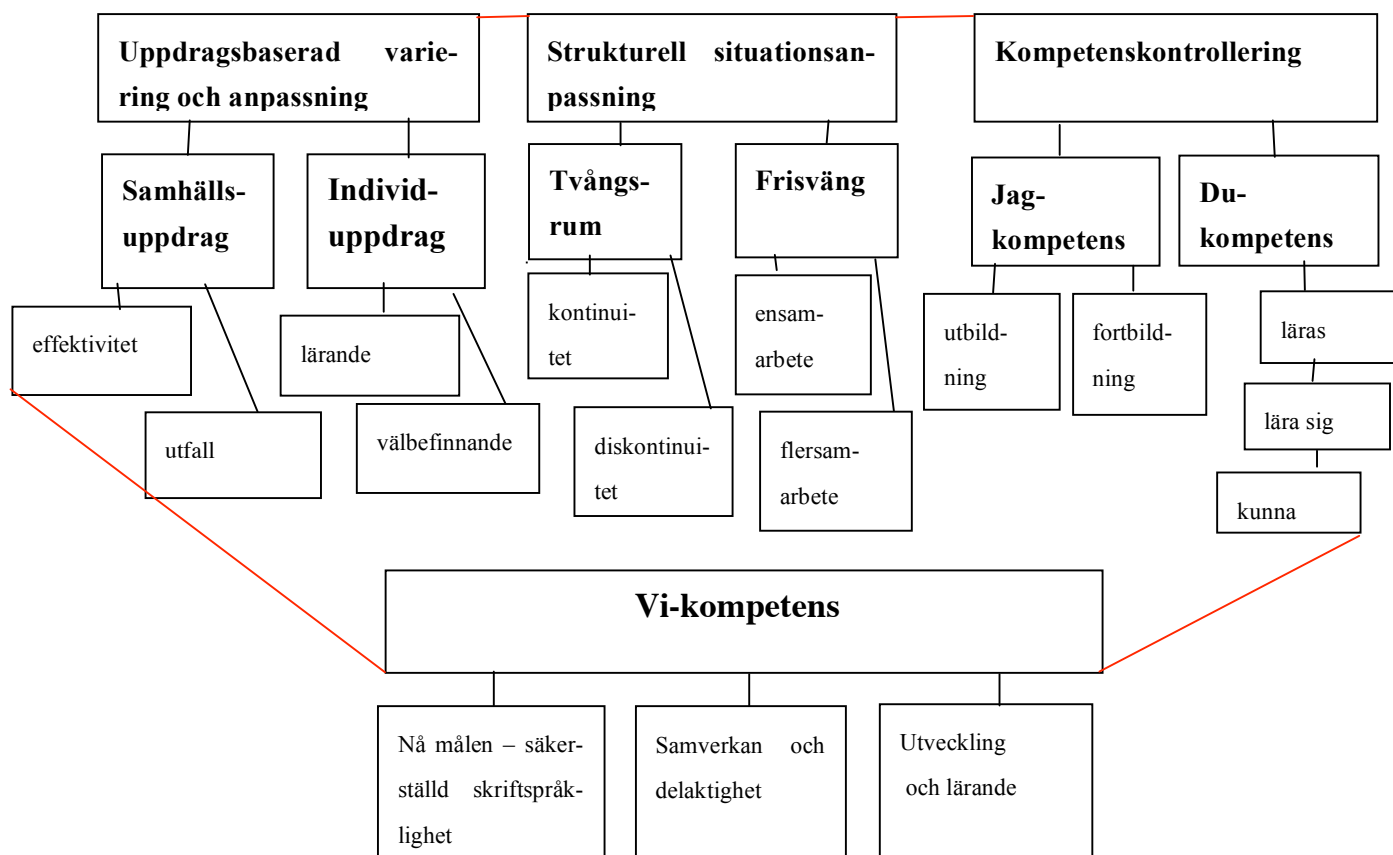
I alla kontexter frågar lärarna eleverna hur det var, hur det kändes i samband med att de har individuella avlyssningsskrivningar, 'kompetenskontrollering' sker dagligen. Kajsas reflekterande innehåller tankar om hur hon kan förändra innehåll för att bättre svara upp mot varje individ, då hon sä-

ger sig vilja ge varje elev optimalt stöd, vilket innebär en *kontrollering* av sin egen *'jagkompetens'* i relation till elevens *'dukompetens'*. (Kajsa, intervju 1, s. 10). Läs- och skrivundervisningen handlar om att förebygga svårigheter och vid behov ge specialpedagogiskt stöd så tidigt som möjligt vilket också förespråkas bl.a. av Fischbein (2001). Lärarna skapar förutsättningar för reflektion genom de samtal som regelbundet förs efter varje avslutad övning i syfte att eleverna ska bli medvetna om sitt eget lärande, metakognition (Bruner, 1971; Witting, 1985, 1986, 2005; Dahlgren & Olsson, 1995). Lärarnas förhållningssätt inbjuder eleverna till att samtala och till egen *'kompetenskontrollering'*. Det klimat som råder i klassen och i gruppen eller vid en-till-en-undervisning skapar den trygghet som eleverna behöver för att vara delaktiga och ta sig an sina uppgifter vilket stämmer med intentionerna i läroplanen (Lpo 94). Hos Lena och Lisa gör eleverna en utvärdering varje termin, de får veta syftet med utvärderingen samt får tydliga instruktioner i hur de ska göra. Frågorna som eleverna ska besvara handlar om deras egen utveckling, om vad de lärt sig, om vad de fortfarande upplever som svårt, samt om vad de upplever vara roligt eller trist att arbeta med. Dessutom ska de reflektera över vad de anser om ämnet svenska i stort, om andra ämnen och om hela situationen på det individuella programmet. Reflektion görs individuellt i klassrummet. (fältanteckningar, 2005-12-07, s. 1). Utvärderingen används som underlag för förändringar vilket också är meningen enligt Karlsson (1999). *'Kompetenskontrollering'* ser olika ut i de olika kontexterna men sker alltid med viss regelbundenhet.

Eleverna har reflekterat både vid intervjuer och i enkäter om eget lärande, om metoden och om tidigare skolgång. Det som är genomgående vid alla svar är att eleverna vet vad de kan, vet vad som kan vara svårt, och de kan även reflektera över varför vissa saker är svåra, samt minnas hur deras tidigare skolsituation sett ut. Det kan antas att de äldre eleverna hade behövt mer lärarstöd vilket i så fall stämmer väl överens med resultatet i Österlinds studier (1998) samt Skolverkets rapport (2003). Lärarna i studien är väl medvetna om sin egen utveckling och den arbetssituation de befinner sig i (Arfwedson & Lundman, 1984; Helldin, 1991). Samverkan mellan lärare, elev och föräldrar har betydelse i *'kompetenskontrollering'* och för att eleverna i kontext 2, 3 och 4 har tackat ja till att få extra stöd utifrån Wittingmetoden.

Det visade sig också vara vanligt att föräldrar har uppmärksammat sitt barns svårighet och bett om stöd i skolan vilket gör att de också är delaktiga i kontrollering av *'dukompetensen'*. Lärarnas *'kompetenskontrollering'* gäller elevens *'du- och vikompetens'* såväl som den egna *'jag- och vikompetensen.'* (Kajsa, intervju 1, s. 10, vt-03; fältanteckningar hos Elin, 2004-

12-04, s. 1-2; elevintervju, Kristin, s. 3, vt-05; elevintervju Lasse, s. 2, vt-05, s. 2). En viktig del i lärarnas egen utveckling är den reflektion som också skett via fortbildning och alla träffar som anordnats bland de lärare som valt att arbeta med Wittingmetoden. (Elin, intervju 1, vt-05). Lärarnas arbete som klasslärare eller som speciallärare både i klass, i grupp och individuellt innehåller många olika dimensioner. Det råder spänningstillstånd såväl som balans mellan det *samhälliga* och det *individuella*, mellan '*frisvängen*' och '*tvångsrummet*' och mellan '*jag- du- och vikompetens*'. Lärarna ska hantera den komplexitet som uppstår i och mellan dessa områden samt skapa förutsättningar för det lärande som eleverna behöver så att skriftspråklig utveckling kan säkerställas. Nedan visas kärnprocessen, mönsterbildning med kategorier och underkategorier ur vilken den grundade teorin har genererats.



Figur 2: Kärnprocessen och mönsterbildning från vilken den genererade teorin har grundats.

Modellen visar på den komplexitet lärare och elever har att hantera. Genom vi-kompetens, som är ett underbegrepp till kompetenskontrollering, knyts samhällsuppdraget samman med individuppdraget. De konflikter som uppstår i lärarnas vardagliga arbete blir till olika dilemman som måste lösas. I frisvängen skapas det läspedagogiska arbete, Wittingmetodens tillämpning, som enligt lärarna leder till att eleverna når målen. Utveckling och lärande sker genom medveten arrangering. Detta görs på grupp såväl som på individnivå vilket också är en grundförutsättning för att samverkan och delaktighet ska komma till stånd. De långa linjerna från rutan med vi-kompetens tydliggör hur alla delarna hänger ihop för att lärarna ska kunna säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering. Wittingmetodens tillämpning ingår som en viktig del i teorin om medveten arrangering.

6. Diskussion

Under några läsår har jag haft förmånen att få ta del av vad som händer när fyra lärare i olika kontexter tillämpar Wittingmetoden i sin läs- och skrivundervisning. Wittingmetoden är en av de läs- och skrivmetoder som väckte heta känslor i den debatt som analyserats av Hjalme (1999). Dagens debatt berör inte läsmetoder, i alla fall inte på den samhällseliga nivån utan rör sig i fältet mellan skolan och lärarnas kompetens, betyg, undervisning och lärarutbildning. Sist men inte minst debatteras larmrapporter om att många elever slutar skolan utan godkända betyg, vilket i sin tur kan leda både till ett utanförskap i samhället och till försämrade chanser att välja framtida yrke.

Läs- och skrivfrågor, en laddad fråga

Inledningsvis i avhandlingen ges en bild av aktuell skoldebatt. Elever som lämnar skolan utan att ha nått målen ökar (Skolverket, 2007). Internationellt såväl som nationellt försöker politiker och ansvariga finna lösningar på problemet, bl.a. förbättrad lärarutbildning avseende läs- och skrivkompetens (Chall, 1967; Stanovich & Stanovich, 1999; NCLB, 2002; Myrberg, 2003). Vi går från en kontroversdebatt (Stanovich, 1986; Hjalme, 1999) om den "rätta metoden" till dagens debatt som snarare tycks mig handla om den "rätta lärarutbildningen". Skolan och dess problematik, elever som inte når målen har varit frågor som debatterats över tid (Andersson, 1986). Mitt i dessa mediala och politiska diskussioner finns elever och lärare som i vardagliga situationer har ansvar för det lärande som pågår. Denna avhandling skrivs inom ämnet specialpedagogik. Om läspedagogik ska vara en fråga för generell eller för speciell pedagogik är något att reflektera över (Lgr 69; Helldin, 1991). På samma sätt kan vi också reflektera över om alla elever ska få lyckas eller om vi anser det vara helt naturligt att det finns elever som aldrig når målen i läroplanen.

Lärarna i studien visar att både generell och speciell pedagogik behövs i läs- och skrivundervisning, olika professioner fyller olika funktioner. Samarbete runt de elever som behöver extra stöd har betydelse, och tydligt är att bästa resultat nås, när alla lärare har god läspedagogisk kompetens. Att lära sig lära barn läsa och skriva har tidigare varit en stor del i utbildningen till lärare, framförallt för lärare som arbetar med de yngre eleverna. Nu har snart dessa äldre lärare, läspedagogerna, gått i pension, och påfyllnad av nya lärare med samma gedigna kunskap saknas (Myrberg & Lange, 2006). Alla lärare oavsett stadium bör ha kompetens på detta område och det är

först då vi kan prata om generell läs- och skrivkompetens (Skolverket, 1998; Helldin, 1991).

I dagens skola är det ofta speciallärare/specialpedagoger som ger stöd och genomför läs- och skrivdiagnoser. Stora internationella undersökningar t.ex. PISA, 2000, 2003, 2006; PIRLS 2001/2006) visar på nedgång i läsförmåga hos våra elever. Gustafsson (2008) har granskat statistik i dessa undersökningar och lyfter upp olika faktorer som vållar problem vid genomförandet av storskaliga mätningar. Ofta får resultat och statistik stå oemotsagda, när media skriver om resultaten. Trots de betänkligheter som finns angående genomförande och olika faktorer påverkan, kvarstår det faktum att elever som inte når läs- och skrivmålen har ökat. Vilken undervisning hade elever som inte når målen behövt? Specialpedagogisk eller vad? Resultatet i studien bekräftar tidigare forskning om att ett förebyggande arbete lönar sig.

Syftet med studien var att studera lärares tillämpning av Wittingmetoden i några olika lärandemiljöer samt att utifrån vald ansats, Grounded Theory, begreppsliggöra elevers och lärares arbete med skriftspråkighet i en ny teoribildning. Vilken huvudangelägenhet hanterar lärarna? Vilka problem ska lösas i det vardagliga läs- och skrivarbetet. Detta var de öppna forskningsfrågorna som sedan preciserades till följande frågor:

- Vad i Wittingmetoden och dess tillämpning verkar ha betydelse för elever som befinner sig i riskzon för läs- och skrivsvårigheter, är på väg att få eller redan har svårigheter?
- Hur upplever eleverna oavsett kontext lärarnas arbetssätt?
- Hur medvetandegörs elevernas skriftspråkliga utveckling?
- Vad i lärarnas arbete kan ses som ett specialpedagogiskt förebyggande arbete?

Metodologisk diskussion

Grounded Theory (GT) valdes som forskningsansats i denna studie, från det att fältet hittades, genom datainsamling och bearbetning till analys. Glaser (1967, 1978, 1996, 1998, 2005) har inspirerat mig till att försöka förstå och prova den klassiska GT- metoden. Den teori som genererats i studien har grundats genom tidigare beskrivna parallella arbetsinsatser. Glaser (1978) säger att metoden tar tid, både datamaterialet och forskaren genomgår en process och det sker en mognad över tid. Det var först i den slutliga fasen, när begrepp, kategorier och hypoteser sorterades och provades som den genererade teorin fick den i studien presenterade utformningen. I början av

datasorteringen var det alltför lätt att hamna i traditionella beskrivningar av olika händelser. Den svåraste fasen var att arbeta med begreppsliggörandet och många gånger har datamaterialet granskats och sorterats, innan en högre nivå av teorigenerering nåddes vilket gjorde att allt tagit mer tid än jag kunnat föreställa mig. Trots stor tidsåtgång var det en vinst med reflektion i omgångar över datamaterialet. Bekantskap med materialet fördjupades, vilket sedan banade väg för fortsatt analys. Sista fasen, att skriva fram texten, har varit svår, eftersom balansen mellan att vara lagom deskriptiv och lagom teoretiserande kräver mer träning än en enda avhandling ger. I tidigare kapitel nämndes att mitt sätt att tolka Grounded Theory får ses som ett lärande. Precis som de elever studien handlar om ska lära sig hantera skriftspråket, ska forskaren lära sig behärska vald metod.

Hur var det då att forska på mitt ”gamla yrkesfält”? Alvesson och Sköldberg (1994) påtalar att forskarens medvetenhet om att ”vara på sitt eget fält” inte behöver innebära någon risk. Den kan, med en kritisk hållning, i stället lämna bidrag till intressanta forskningsresultat. Min egen förförståelse i att arbeta med läs- och skrivundervisning, både i generell och i speciell pedagogik kan inte tas bort. Däremot har jag aldrig arbetat med den läsmetod som lärarna tillämpar och som är studieobjektet i avhandlingen. Samtidigt ansvarar jag för kurser inom läs- och skrivområdet vid lärosätet, där jag arbetar. Aktuell forskning, aktuella avhandlingar och medial debatt om valt problemområde har vare sig varit möjligt eller önskvärt att undvika. I förordet och i inledningen ges en bild av min förförståelse och kunskap inom det undersökta fältet. Den har dock inte varit styrande vid bearbetning och analys av det empiriska datamaterialet. Snarare är det så att min egen förförståelse om läs- och skrivundervisning och om Wittingmetodens tillämpning har begreppsliggjorts genom Grounded Theory.

Det är läsaren som avgör hur relevant och tillförlitlig teorin är. Teorin ska avspegla det insamlade datamaterialet och det undersökta området. Läsaren ska kunna lita på, känna tilltro till, att teorin går att tillämpa (Glaser, 1978, 1998). De tidigare redovisade kvalitetskriterierna: fit, work, relevance och modifiability ligger till grund för teorigenereringen och läsaren uppmanas värdera teorin i relation till dessa kriterier (a.a.)

Fit. Alla begrepp, kategorier och teorin har analyserats fram ur det insamlade datamaterialet. Den ständigt jämförande processen har hjälpt begreppen att förtjäna sin plats i den genererade teorin angående hur lärarna **medvetet arrangerar** för att *säkerställa skriftspråklighet* (a.a.).

Work. Teorin ska fungera, den ska förklara vad som pågår och vad som händer i ett lokalt fält. Den bör klargöra hur lärarna hanterar, **medvetet arrangerar**, utifrån komplexiteten i sitt uppdrag, att *säkerställa skriftspråk-*

lighet. Teorin ska även gå att använda och förstå både för läsaren och för de personer som finns i de undersökta kontexterna (a.a.).

Relevance. Teorin ska belysa det som är mest angeläget eller problematiskt för lärarna i deras arbete. Det gäller att upptäcka det som faktiskt sker och utifrån det skapa relevanta begrepp. I kapitel 6 redovisas kärnprocessen, kategorier och begrepp för att läsaren ska kunna följa den mönsterbildning som utgör teorin (a.a.).

Modifiability. Teorin ska vara modifierbar i förhållande till ny data som kan komma från andra studier i liknande kontexter. Den ska alltså kunna modifieras i relation till hur den praktiska verkligheten förändras (a.a.). Den genererade teorin visar på den komplexitet och dynamik som finns i lärarnas arbete vilket gör att den inte kan ses som en färdig och slutgiltig produkt. Teorin är en samling antaganden om lärarnas läspedagogiska arbete genererad utifrån empiriska data (a.a.). Glaser och Strauss (1967) hävdar att när empiri har visat vägen till en teori kan det ta tid, innan den har provats och visat sig vara värdefull. Således ska den genererade teori som här presenteras ses som ett första utkast till teori utifrån olika antaganden om lärares arbete med att lära alla elever läsa och skriva.

Teorin **att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering** har genererats utifrån hur lärarna i de undersökta kontexterna tillämpar Wittingmetoden. Teorin har grundats genom analys och hypotesprövning i det empiriska datamaterialet. Genom **medveten arrangering** skapas förutsättningar för att hantera den komplexitet som råder mellan det samhälleliga och det individuella uppdraget. Reflektion och observation är centrala aspekter för att lösa uppgifter i komplexa situationer. Dewey (1916/1997) menar att reflekterande innebär tillbakablickande såväl som förutsägelser framåt. Lärares pedagogiska överväganden såväl som etiska värderingar har betydelse för hur teoretisk kunskap förenas med praktisk undervisning, i detta fall läs- och skrivundervisning (Handal & Lauvås, 1982; André, 2008).

Pragmatik, handlingsteorier, stämmer väl överens med hur lärarna i de undersökta kontexterna löser uppgiften att **säkerställa skriftspråket**. Det samhälleliga och det individuella uppdraget ska smälta samman och för att klara detta skapas **medvetna arrangeringar**. Lärarna i föreliggande studie är erfarna, reflekterar och möter de individuella behoven samtidigt som de är väl medvetna om både de hinder och de möjligheter som finns i uppdraget och i den organisation de har att hantera. De har ett generellt såväl som ett speciellt läspedagogiskt förhållningssätt. Det specialpedagogiska framträder tydligt i kontext 2 och 3, där eleverna främst erhåller individuellt specialpedagogiskt stöd. I kontext 4 får specialpedagogik mer traditionell

innebörd, eftersom eleverna bär med sig flera år av misslyckanden, även i form av ”dålig specialpedagogik”. Lärarna och eleverna får omdefiniera specialpedagogik vilket görs genom att skriftspråksarbetet också sker i den generella pedagogiken. I kontext 4 gäller det att skapa trygghet utifrån att specialpedagogik tidigare kan ha upplevts som negativ. Lärarna följer Wittingmetodens systematiska arbetsgång. Oavsett vilket stadium eleverna går i ser lärarna till att de har säkrat ett område innan nästa påbörjas. Genom läspedagogiska handlingar får läs- och skrivlärandet mening och eleverna lär sig skriftspråket genom att använda det.

Lärarna **säkerställer skriftspråklighet** genom **medveten arrangering** utifrån en tydlig läs- och skrivpedagogik. Teorin är som en trestegsmodell i vilken stegen vävs in i varandra i en aldrig sinande ström av mångfaktoriella händelser. Stegen i teorin som väver samman lärarnas och elevernas arbete i de undersökta kontexterna är *'uppdragsanpassning'*, *'situationsanpassning'* och *'kompetenskontrollering'*. Lärarnas tillämpning av Wittingmetodens olika dimensioner löper som en röd tråd genom alla kontexter. En tolkning kan då vara att lärarnas tillämpning av metoden är av generell karaktär såtillvida att det gäller det allmänna som alla elever ska tillägna sig vad gäller skriftspråklighet. I så fall kunde antaganden göras om att speciell pedagogik inte behövs. Studiens resultat visar att likheter mellan generell och speciell pedagogik är större än skillnader. Alla elever har stöd i sitt lärande oavsett om de har svårigheter eller ej, om de springer fort fram eller behöver mer tid. Det intressanta är dock att Wittingmetoden ofta ses som en specialpedagogisk metod som främst används i undervisning av äldre elever eller vuxna som av olika skäl inte klarat av läs- och skrivmålen. Finns det något i metodens tillämpning som kan ses som förebyggande specialpedagogik?

Wittingmetodens tillämpning, ett stöd för elever som riskerar att få läs- och skrivsvårigheter och för dem som redan har svårigheter

Elever ska inte få misslyckas och specialpedagogisk insats ska inte vara någon sorts botgöring utan elever ska ha tidigt stöd (Taube, 1988; Snow m.fl., 1998; Olofsson, 2002; Stanovich, 2000; Fischbein, 2001). I den generella pedagogiken såväl som i den speciella måste alltid hänsyn tas till att varje elev är unik och att omgivningsfaktorer samspelar med individens förutsättningar. Specialpedagogiska insatser ska främst handla om att undanröja de hinder som finns för lärande efter det att hindren har identifierats (Fischbein, 1996). Lärare ska ha kompetens att använda olika läspeda-

gogiska metoder eller snarare metodisk variation (Myrberg, 2001). Hur kommer det sig då att en del lärare har valt att använda en speciell metod, i detta fall, Wittingmetoden? En metod som ofta ses som en specialpedagogisk lösning, när elever i de högre årskurserna behöver extra stöd. Valet att följa lärares tillämpning av Wittingmetoden i den första läsinläringen i en vanlig klass var särskilt viktigt, då forskning visat, hur viktigt det är att eleven tidigt kommer igång med sitt läsande och skrivande.

Wittingmetodens idébakgrund och metodiska handgrepp ligger enligt mitt förmenande helt i linje med läroplanens värdegrund och etiska hållning (Lpo 94). Alla elever har rätt att utvecklas utifrån sina individuella förutsättningar och behov. Stöd och insatser av olika slag ska ges till alla som behöver och detta oavsett vad elevens problematik handlar om. I förverkligandet av en skola för alla torde det vara positivt med en gemensam pedagogik. Förutsättningarna att nå skolans alla delar, alla elever borde öka med en gemensam läs- och skrivpedagogik. I Wittingmetodens handbok ges tydliga riktlinjer i en systematisk arbetsgång samt extra övningar vilket innebär att eleverna får möjlighet att träna så länge de behöver tills de uppnått en automatiserad avkodning. Olika elever behöver olika mycket träning (Juel & Roper/Schneider, 1985). Enligt Adams (2001) är bokstavsljuden svåra att lära sig vilket betyder att det krävs **medveten arrangering** för att **säkerställa elevens skriftspråkighet**. Läs och skriva pågår parallellt vilket stämmer överens med annan forskning (Adams, 2001; Lerkkanen, 2003). Wittingmetoden skiljer sig på denna punkt genom att eleverna i den formella undervisningen startar i skrivandet, och läsandet tar vid först när eleven har klarat det viktiga symbolarbetet. Arbetet ska alltid ske med eleven som samarbetspartner, och i det gemensamma ligger att båda tar ansvar och att en gemensam begreppsapparat används. Eleven ska således vara delaktig, aktiv, och även medveten om det lärande som pågår. Detta synsätt har stor samstämmighet med läroplanen och även med ett specialpedagogiskt förhållningssätt (Witting, 1985, 1986, 1990, 2005).

Vad kan då vara problematiskt med en metod som egentligen innehåller det som också kännetecknar god läspedagogik, dvs. möter individens behov med ett systematiskt och strukturerat arbetssätt (Naeslund, 1956; Andersson, 1986; Dahlgren & Persson, 1988; Højen & Lundberg, 1990; Ejeman & Molloy, 1997; Liberg, 2003; Myrberg, 2003). Här finns det anledning att reflektera över de dilemman som kan uppstå, när lärare tar sig an en läs- och skrivmetod t.ex. Wittingmetoden (Nilholm, 2006, ang. dilemma). När lärare har erfarenhet och god kompetens samt tar del av aktuell läsforskning och sist men inte minst har varje individs lärande för ögonen, föreligger troligen ingen fara. Dilemmat uppstår kanske när oerfarna lärare med eller

utan läspedagogisk kompetens tar sig an Wittingmetoden. Den skulle då kunna tillämpas statistiskt, utan kreativitet och bli ganska trist vilket en del anser att metoden är. Metoden ställer också krav på lärarens hantering av tid utifrån elevens behov, eftersom den anses vara en långsam metod. Läraren måste se på tidsanvändning i relation till hur undervisningen anpassas till *'tvångsrum'* respektive *'frisväng.'* En metod som har ett så speciellt material, en så tydlig arbetsgång och systematik ställer, för att stimulera alla elever, höga krav på språklig lärarkompetens. Läraren måste t.ex. förstå varför de olika övningarna är placerade i en viss ordning. God ämneskunskap i svenska är ett måste men även god kompetens i att analysera och reflektera över hur elevernas lärande fortskrider. De lärare som har bredd och djup i sin kompetens kan antagligen använda vilken metod de vill. Lärare som har mindre god kompetens kan säkert få svårigheter med Wittingmetoden liksom troligen också med andra metoder.

Kanske är det brister i lärarkompetensen som gör att eget, individuellt arbete har ökat i skolan, där "fylleriövningar" i olika kommersiella läromedel utan forskningsförankring får stort utrymme (Kroksmark, 1994; Österlind, 1998; Granström, 2003; Lindkvist, 2003). När relevant kunskap saknas, tar man till annat, och när relevant kunskap finns kan man fritt välja vilken metod som helst. Ett sätt att lösa detta dilemma är givetvis adekvat innehåll i lärarutbildningen samt regelbunden fortbildning. Samma sak gäller specialpedagoger/speciallärares kunskap. Ska de stödja läs- och skrivutvecklingen behövs adekvat kompetens. Specialpedagogik sett utifrån ett förebyggande perspektiv ställer också krav på lärarnas kompetens inom läs- och skrivpedagogik. Det är dock inte tillräckligt utan lärarnas etiska hållning och värdegrund samt förmåga att reflektera över de handlingar som görs behövs också (Handal & Lauvås, 1982; Elbro, 1999; SOU, 1999; André, 2008).

Saknas detta perspektiv kanske eleven får " mogna" utan att adekvat stöd ges eller att elever som "inte kan" av lärare anses bäst placerade någon annanstans. Dilemmat finns både i de olika lösningar som ofta föreslås och i det synsätt lärare har angående elever som är i behov av extra stöd. Olika lösningar påverkar elevens framtida liv på olika sätt (SOU, 1974; Garpelin, 1997; Skolverket, 2006). Eleverna i kontext 4 har varit med om olika lösningar genom grundskolans läsår. Det är först på gymnasiet som deras svårigheter med skriftspråket ges stort utrymme och arbetas med. Elevernas kamp med att "lära om" ger stor utdelning, men inte i form av att målen nås, utan deras vinst är främst att självkänslan reparerats. I kontext 3 och 4 innebär arbetet att reparera självkänslan och genom systematiskt läs- och skrivarbete förebygga ännu större misslyckanden med bestående svårighe-

ter. Det förebyggande perspektivet visar sig på olika sätt i lärarnas tillämpning av Wittingmetoden. Den viktiga starten i självständighetsarbetet, det diagnostiska arbetssättet och *'kompetenskontrollering'* är grundpelare i att tidigt upptäcka elever som riskerar att utveckla läs- och skrivsvårigheter men också i att ge stöd i efterhand för dem som av olika skäl har utvecklat svårigheter (Witting, 1998). Vad kan anses vara speciellt eller generellt med denna metod och hur passar den in i teorin om att **säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering?**

En läsmetods placering i den genererade teorin

I Wittingmetoden ges en tydlig arbetsgång, handfasta metodgrepp för lärarens och elevens arbete. Handledningen (Witting, 1986) talar om säkerhet och om vikten av att grunda och skapa förutsättningar för att säkerställa och stimulera elevernas läs- och skrivutveckling. Systematik och struktur är drag som präglar metoden och lärarnas tillämpning. Lärarens uppdrag handlar om att både möta samhällets krav och individers olika förutsättningar (Naeslund, 1956; Skolverket, 1998; Hjalme, 1999; Fröjd, 2005). Förutsättningar för lärande ska skapas oavsett om det handlar om nybörjares läs- och skrivundervisning, om elever som behöver extra stöd i mellan- och högstadietåren eller om elever i gymnasieskolan som behöver en omstart. Metoden ger verktyg för detta (Witting, 1985). Aktuell forskning som belyser hur lärarens arbetssätt stödjer och utvecklar elevens läsning och läsförståelse bekräftar den genererade teorin om **att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering** (Harm, McCandliss & Seidenberg, 2003; Block, Gambrell & Pressley, 2002). Lärarna i studien möter de olika behov som finns genom *'uppdragsanpassning'*, ett begrepp som stämmer väl överens med det förhållningssätt som betonas i Wittingmetodens handbok.

Den läsmetod som läraren tillämpar måste också vara möjlig att genomföra oberoende av vilka förutsättningar, organisatoriska och andra, som råder i en viss skola. *'Situationsanpassning'* av läsmetoden innebär att lärarna måste förhålla sig till och navigera mellan *'tvångsrum'* och *'frisväng'*. Mitt begrepp, frisväng, kan vid en första anblick anses vara detsamma som Bergs frirumsmodell (1981). Till viss del är det så, men i studien har skolornas organisation inte granskats utan läs- och skrivpedagogik. Då en läsmetods praktiska tillämpning fokuseras, innebär mitt begrepp, *frisväng*, att lärarna anpassar sina medvetna handlingar främst utifrån metoden. Andra ramfaktorer t.ex. tid påverkar också men har inte granskats specifikt mer än att tidsperspektivet är tydligt kanske främst i relation till elevens lärande

(Dahllöf, 1967; Lundgren, 1979). *Frisväng* och *tvångsrum* är begrepp som bara kom för mig vid analysen av hur lärarna trots allt motstånd de upplevt mot vald läs- och skrivmetod ändå fortsatt att tillämpa den. I Wittingmetoden finns en tydligt strukturerad arbetsgång som läraren kan arbeta utifrån. Metoden säger inte något om platsen för lärande men i själva grundidén ligger antaganden om att eleverna bör ha en miljö i vilken arbetsro råder, annars blir det svårt att säkra ljuden. Struktur och systematik kan vid en hastig blick ses som ett *'tvångsrum'*. De innehållsneutrala språkstrukturerna ligger helt klart inom *'tvångsrummet'*, eftersom de är metodens "grundpelare". Det intressanta är att så fort dessa strukturer bearbetas av eleverna hamnar de genast i *'frisvängen'*. Strukturerna sätter igång en kreativitet i vilken eleverna är delaktiga och aktiva.

Wittingmetodens innehållsneutrala språkstrukturer är tids- och rumsneutrala och de saknar åldersgräns. Strukturerna förflyttas från *'tvångsrum'* till *'frisväng'* då de som läsinlärningsmaterial får dubbla betydelser. De används till att säkra ljuden, att uppnå en automatiserad avkodning och till fri association och innehållsskapande. Genom det sensomotoriska arbetssättet vid avlyssningsskrivningarna blir ljuden tydliga. Stavelsen ger inte samartikulation på samma komplicerade sätt som ord i textsammanhang ger. Eleverna fastnar inte i ett ljud-för-ljud-hackande, utan detta elimineras genom avlyssningsskrivandet. Strukturerna skapar en tydlighet från starten, fångar in ljuden och säkrar dessa. När strukturerna sedan arbetas vidare med leder det till ett rikt ordskapande i vilket elevens egna ord används. Vid läsinlärning med ett färdigt läsmaterial måste eleven förhålla sig till någon sorts "läsnorm".

När eleven skapar egna ord ökar skrivglädjen och orden flödar fram. Eleverna visar på otaliga exempel av ordskapande som leder vidare till att skapa meningar och texter. I detta kreativa arbete blir elevens levda erfarenhet och språkliga bakgrund tydlig. En del elever har stort ordförråd, andra mindre, men i samverkan lär de sig av varandra och skapandet av texter blir utifrån vars och ens förutsättning. Den egna erfarenheten och elevens unika individualitet får stor plats. För elever som har ett annat modersmål blir den svenska språkstrukturen tydlig med de innehållsneutrala strukturerna. De ger en säker grund i symbolfunktionsarbetet som i sin tur skapar förutsättningar för en fortsatt stabil läs- och skrivutveckling (Witting, 1985, 1986, 2005; Hjalme, 1999; Fröjd, 2005). Systematik och struktur kan anses vara speciellt i metoden men är antagligen vad alla elever behöver oavsett läs- och skrivmetod eller ämnesområde. De innehållsneutrala språkstrukturerna är speciella för Wittingmetoden. De används såväl generellt, vid nybörjarundervisningen som speciellt vid ominläring och när elever behöver extra

stöd. Slutsats av detta är att Wittingmetoden kan användas både i generell och i speciell undervisning eftersom det är i mötet med elever som metoden anpassas till vars och ens behov.

Lärarkompetens i den genererade teorin

Lärarna har olika grundutbildning och olika påbyggnadsutbildning. Det kan antas att den regelbundna fortbildning som lärarna genomgått har betydelse för deras kompetens i att hantera '*uppdragsanpassning*'. Lärarnas kunskap om teoretiska dimensioner av läs- och skrivprocessen är en förutsättning för '*situationsanpassning*' och '*kompetenskontrollering*'. Kompetens används både i den generella och i den speciella pedagogiken. Kan det antas att deras gedigna erfarenhet av att möta stor variation av elever också behövs för att kompetensen ska bli användbar. Erfarenheten har betydelse både för att kunna anpassa den generella pedagogiken och utöver det också kunna avgöra när speciell pedagogik ska användas (Björck-Åkesson, 2007; Fischbein, 2007).

Enligt Askling m.fl. (1997, s. 96-96) kan det råda motsättning mellan individers kompetens i ett kollektivt arbete. Det krävs goda ledare och en bra organisation för att hela skolans pedagogiska verksamhet ska utvecklas. Askling menar att den avreglering som skett av statens ansvar för skolan påverkar hur kompetensen utvecklas. I teorin om **att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering** har endast lärares kompetens vad det gäller läs- och skrivpedagogik studerats. Även om lärarnas kompetens studeras i relation till hur de tillämpar Wittingmetoden, kan antaganden göras om att de utifrån sin kompetens även kan använda andra läsmetoder. Tre av de fyra lärarna har många års erfarenhet av att också ha arbetat med andra läsmetoder, innan de började tillämpa Wittingmetoden. Studiens resultat ska givetvis sättas i relation till att det är duktiga och erfarna lärare som agerar i studien. Om man vill tränga bakom skeendet i ett visst arbetssätt kanske det krävs att de lärare man studerar är bra på det arbetssätt som studeras. Det finns dock inget som tyder på att lärarna gör något annat än det deras uppdrag kräver. Den kompetens de besitter har de genom åren förvärvat, och antaganden kan göras om att så kan det se ut även i andra kontexter. Lärarnas '*jagkompetens*' är en viktig aspekt av den genererade teorin, troligen den friskfaktor som betyder mest för att eleverna ska erhålla en väl fungerande läs- och skrivundervisning (Antonovsky, 1991).

Den komplexitet det innebär att vara lärare, att möta mängder av elever som har olika behov och förutsättningar i att lära sig läsa och skriva kräver lärare med god kompetens (Alexandersson, 1994b; Skolverket, 1998; Mar-

ton & Both, 2000; Day, 2000; Myrberg, 2001, 2003; Myrberg, 2006). Lärarna använder strategier som anses effektiva vilket bl.a. innebär att de tydligt visar vad som nu ska läras (Langer, 2002). Även om lärarna i denna studie också använder lektionstid för allmän information och andra frågor sker det under begränsad tid. Snabbt fokuserar de på det lektionen ska handla om, läs- och skrivundervisning. Lärarnas etiska hållning innebär bl.a. att de alltid talar om för eleverna att ansvaret för läs- och skrivutvecklingen är lärarens, men utan elevens egen lärandeinsats går det inte att nå målen. I alla kontexterna skapas en arbetsvänlig atmosfär i vilken lärande kan ske även när antal elever varierar. Lärarna har ett gott ledarskap och ordning upprätthålls genom elevernas delaktighet (Dysthe, 1996; Arfwedson & Arfwedson, 2002; Granström, 2003). Detta kan sättas i relation till aktuell forskning som visar att många av de elever som har svårigheter att nå målen har saknat arbetsro och en tydligt strukturerad undervisning (Granström & Einarsson, 1998; Österlind, 1998; PISA, 2006; Paulin, 2007). Det specialpedagogiskt förebyggande arbetet sker genom de **medvetna arrangeringar** som görs i vilken *kompetenskontrollering* får en alldeles särskild betydelse. Genom Wittingmetodens diagnostiska arbetssätt och elevernas delaktighet skapas förutsättningar för att **säkerställa skriftspråklig**het.

Elevernas delaktighet och den genererade teorin

Metakognitivt reflekterande, delaktighet och elevansvar är grundelement i Wittingmetodens idébakgrund men hur stämmer detta med den genererade teorin? De flesta elever vet inte vad metoden heter men kan berätta om vad de gör. När jag nämner Wittingmetoden är det några elever som känner igen namnet. Det råder tämligen stor enighet bland eleverna om att det är positivt att arbeta på detta sätt. De äldre eleverna kan jämföra och ge uttryck för vad de har lärt sig. De vet också vilka problem de har haft och vad som fortfarande kan vara svårt. Även de yngre eleverna kan oftast tala om vad som är svårt för dem. I Metodkontakt har olika artiklar publicerats som bekräftar att de flesta elever kan uttrycka vad i skriftspråket som varit och kanske fortfarande är problematiskt. Om detta beror på hur frågor ställs vid de utredningar, analyssamtal, som görs, eller om eleven genom upplevd erfarenhet och reflektion har ett metakognitivt tänkande kan inte helt besvaras i denna studie. Jag har inte genomfört några speciella ”mätningar” utan har bara tagit del av elevernas olika utsagor. De nyckelområden som Wittingmetoden bygger på, självständighetsarbetet och analyssamtalet, stödjer elevens lärande hos nybörjare såväl som hos dem som behöver ominlä-

ning. Det metakognitiva handlar inte enbart om att tänka utan även om att träna. Eleven måste träna många gånger på det som ska läras.

Eleverna anser att de har fått den tid de behövt för att lära sig. De talar om sitt eget lärande så att det kan tolkas som att de har ett metakognitivt perspektiv på vad de ska lära sig, vad de kan och vad de har lärt sig. Det har stor betydelse att eleverna kan tala om sitt skriftspråkliga lärande, att de förstår läsningens funktion och form (Dahlgren & Olsson, 1995; SOU, 1997:108). En del elever har behövt stor hjälp för att bli metakognitivt medvetna om läsandets form och funktion och om sin egen skriftspråkliga utveckling. Eleverna är också medvetna om att de har kommit olika långt och förstår, varför en *'situationsanpassning'* görs. Någon elev läser om sin årskurs och andra springer fort fram.

Då förberedande arbete och metakognitivt tänkande poängteras i metodens tillämpning, kan det också antas att eleverna har lättare att förstå, varför de behöver mer hjälp. Bronfenbrenner & Ceci (1994) hävdar att tidiga åtgärder ger bättre utfall, och för en del barn är det inte tillräckligt med det som den generella pedagogiken erbjuder.

Det metakognitiva reflekterandet rymmer antagligen flera perspektiv än vad som här berörs, men helt säkert visar eleverna i föreliggande studie att de är väl medvetna om sitt eget "språkande". Wittingmetodens fackspråk lär de sig snabbt och vet vad läraren menar i samband med *'situationsanpassning'* och *'kompetenskontrollering'*. Ett gemensamt språk och en begreppsapparat behövs, för att eleven ska hantera det som ska göras, eftersom lärandeobjektet då synliggörs (Dewey, 1916/1997; Vygotskij, 1934/1999; Marton & Both, 2000). Ett specialpedagogiskt förebyggande förhållningssätt handlar enligt min tolkning även om att nå KASAM,⁸³ vilket innebär att den uppgift eleven ska göra ska vara begriplig, hanterbar och meningsfull (Antonovsky, 1991). När lärare och elev använder samma begrepp, fackspråket, ökar möjligheten att förstå och tolka det som ska göras, och då blir uppgiften genomförbar. Meningsfullheten handlar också om att vara aktiv och delaktig i det som sägs och det som görs. I Langers (2002) studie om time-on-task är det tydligt att eleven ska veta vad som ska göras här och nu, och för olika göranden behövs olika språkliga begrepp. Det kan antas att eleverna på något sätt är medvetna om det jag beskriver i den genererade teorin, eftersom de vet vad lärarna gör, när de arbetar med *medvetna arrangeringar*. Elevernas aktiva deltagande märks på alla områden och framträder mycket tydligt, när lärarna arrangerar för *'kompetenskontrollering'*. Dewey (1916/1997) påtalade betydelsen av att det sker ett rikt ut-

83 KASAM, känsla av sammanhang

byte och samverkan mellan lärare och elev, och att lärarna ska vara väl insatta i elevens utveckling. Eleverna är medskapare i teorin, de deltar aktivt i de olika **arrangeringar** som lärarna **medvetet** sätter igång. Dessa olika arrangeringar stödjer elever som behöver extra stöd såväl som dem som behöver extra utmaningar. Med dessa slutsatser anser jag att mina frågor har besvarats och syftet med studien har uppnåtts. En faktisk teori har grundats utifrån vad lärarna har för problem att hantera i de undersökta fälten.

Från ett verksamhetsfält till ett annat

Att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering är en faktisk teori i det undersökta området om hur lärarna tillämpar Wittingmetoden i läspedagogisk undervisning. Det väsentliga i teorin är att den förklarar, hur lärarna hanterar den dubbelhet som deras uppdrag innebär. Lärare ska på bästa tänkbara sätt tjäna både individ och samhälle. I Grounded Theory är frågan om generalisering inte aktuell. Den teori som genererats utgår från empiri i ett faktiskt fält, i en speciellt utvald verksamhet. Teorin kan modifieras om ny data tillförs eller genom att den prövas (Glaser, 1978). Det kan finnas andra verksamhetsfält i vilket **medveten arrangering** kan prövas. Det kan ske i olika verksamheter, där en variation av människors olika behov ska bemötas, i en miljö där olika yrkesprofessioner ska både möta individens behov och svara upp mot de mål verksamheten och dess uppdragsgivare ställt upp. De eventuella modifieringar som kan behövas i ett annat verksamhetsfält utvecklar teorin ytterligare. Om teorin prövas och visar sig ha relevans på flera områden, kan den kanske utvecklas till en formell teori.

Den genererade teorin i ett samhällsligt perspektiv.

Darling-Hammond (1997) belyser vilken betydelse en god lärarutbildning har, och de vinster som görs, när man investerar i denna. En god lärarutbildning ger grund för en bra undervisning. I de inledande kapitlen ges en bild av ett samhälle som genomgått och genomgår stora förändringar. Elevers sjunkande läsförmåga debatteras i relation till förändringar i läroplaner, lärarutbildning och den läskompetens som dagens samhälle kräver, också i ett internationellt perspektiv. De lösningar som skapas, handlar om att ge mer poäng för läs- och skrivområdet i lärarutbildningen, om tidiga betyg och tester, om mer disciplin. Hur kan teorin ses i relation till detta?

Om alla elever ska lyckas att ta ett "läskörkort" och klara de läskrav som samhället ställer kan antagande göras om att lärarnas kompetens för **medveten arrangering** har betydelse. Många aspekter kan läggas på **att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering**. Skolministern vill omfördela medel från de högre till de lägre årskurserna vilket är bra, samtidigt som det torde framgå av studiens resultat att elever behöver mycket stöd även i de högre skolåren. Detta påtalar också Liberg, (2007) och hävdar att alla lärare oavsett ämne ska ha kompetens att stödja och arbeta med elevernas läsande och skrivande. Texter måste tolkas och förstås och detta ställer krav på lärarkompetens. Hur ska samhället möta och hantera de behov av kompetenta lärare som måste tillgodoses för att *alla* elever ska ta sitt "läskörkort"?

Denna fråga får förbli obesvarad, då föreliggande studie inte syftar till att besvara den. Frågan kan ses som en slutkommentar utifrån tidigare beskrivningar av en samhällelig debatt. Däremot ska frågan om vilken kompetens lärarna i de undersökta kontexterna uppvisar och hur denna kompetens har tillägnats besvaras. Ett tydligt svar är en gedigen grundutbildning, regelbunden fortbildning, kunskap om aktuell läsforskning och ett ständigt reflekterande över egna handlingar, när de **säkerställer skriftspråklighet genom medveten arrangering**. Läsmetodens praktiska tillämpning, varpen, vävdes samman med den vardagliga komplexitet lärarna har att hantera, trådarna, vilket blev mönstret i den genererade teorin, den färdiga väven. Detta var också vad Maja Witting gjorde, när hon arbetade fram metoden. Teorin kan öka kunskap och medvetenhet om den komplexitet lärarna ska hantera. Den kan även öka kunskap och förståelse för vad som krävs för att *alla* elever ska nå läs- och skrivmålen. Lärare och lärarstudenter kan genom teorin få redskap för att skapa de förutsättningar som krävs när elevens skriftspråklighet ska säkerställas. De tidigare beskrivna delarna behövs för att teorin om att **säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering** ska ha relevans om hur lärarna tillämpar Wittingmetoden i de undersökta kontexterna.

Vad tillför denna studie och vilka nya frågor väcker den?

Min förhoppning är att andra lärare, i olika pedagogiska verksamheter, ska reflektera över teorins användbarhet, pröva den och utveckla den vidare. De lärare och elever som har släppt in mig i sin vardag har gett mig ytterligare perspektiv och ökad förståelse för den komplexa värld lärare har att hantera. Det har varit en stor utmaning att arbeta utifrån Grounded Theory, inte

minst att analysera den stora mängden data som samlats in vilket samtidigt också bidragit till ny kunskap och erfarenhet.

En annan reflektion är att forskning behövs om på vilket sätt lärarutbildningen/läraryrket borde skapa förutsättningar för att ge de blivande lärarna kompetens på läs- och skrivområdet, teoretisk såväl som tillämpningsbar. Lärarstudenter är olika, en *upptragsanpassning* behövs också under deras utbildning. De behöver god kunskap om läs- och skrivforskning i relation till god läspedagogik vilket kan ske genom *situationsanpassning*. Sist men inte minst bör de klara av sitt kommande uppdrag och för detta behöver en *kompetenskontrollering* göras.

Studien väcker nya frågor om hur andra läsmetoder tillämpas i olika verksamheter. Om resultatet av Skolverkets nationella granskning (1998) fortfarande har aktualitet, kan det antas att många olika kontexter skulle vara intressanta att studera utifrån hur det läspedagogiska arbetet ser ut. Ny data kan samlas in, och teorin kan provas i andra kontexter för att se om den har relevans oavsett metod. Det kan också vara av värde att söka efter flera lärare som tillämpar Wittingmetoden för att hos dem prova teorin. Lärarna i de undersökta kontexterna har trots all kritik de fått utstå, för att de valt att arbeta med Wittingmetoden, ändå fortsatt. Man kan fråga sig varför? Det skäl lärarna uppger är att metoden är väldigt kreativ och säker. Metoden i sig innebär ett diagnostiserande arbetssätt vilket enligt lärarna gör att de tillsammans med sina elever kan se vad som behöver tillföras för att skriftspråkighet ska säkerställas hos *alla*. Lärarna har fått positiv respons från föräldrar, rektorer, kollegor i olika sammanhang och sist men inte minst från eleverna. Eller är det resultatet av ett gemensamt lärar-
elevarbete, dvs. en positiv läs- och skrivutveckling som bidragit till att de trots all kritik hållit fast vid samma metod?

Slutord.....

Nu har detta arbete nått sitt slut vilket inte leder till lediga dagar utan till ett fortsatt yrkesliv som förhoppningsvis blir fullt av nya utmaningar. Det har varit oerhört intressant att studera en läs- och skrivmetod som jag inte visste mycket om men trots det hade åsikter om. Många gånger i livet slås man av att vi människor har åsikter om olika områden utan att närmare ha studerat dessa. Det verkar vara svårt att ändra synsätt, oavsett vad forskning kommer fram till. För egen del har jag fått uppleva ett arbetssätt som varit både inspirerande, kreativt och omtyckt av eleverna. Allt detta förvånade mig, eftersom min egen bild av Wittingmetoden var negativ. Jag har fått revidera min egen bild av metoden. En metod, oavsett vilken, blir ingenting

utan engagerade och kompetenta pedagoger vilket jag redan var förvissad om. Praxisnära forskning om hur duktiga lärare, snart pensionerade, arbetar med läspedagogik var utgångspunkten för val av forskningsområde. Att det blev Wittingmetoden var en slump och hade den först tillfrågade läraren tillämpat annan metod, hade denna granskats. Läraren valdes utifrån att hon av kollegor bedömdes vara en erkänt skicklig läspedagog. Förhoppningsvis kan mitt bidrag till läsforskarsamhället, genom denna avhandling, minska gapet mellan teori och praktik och få flera att ge sig ”ut på fältet” och samla empiri om olika händelser i olika kontexter. Undrar vilket nytt fält jag ska ta mig anframöver?

SUMMARY

This study, based on Grounded Theory, focuses on how a number of teachers and their pupils use a specific teaching strategy, The Witting Method, when teaching pupils to read and write. The choice of Grounded Theory methodology was based on the supposition that it would provide an effective approach to identify the kinds of problems that teachers faced in their teaching practice and how they tried to resolve them.

The Witting method is since the 1960's a method of instruction for reading and writing at different grade-levels in Sweden. The method was developed by Maja Witting, Education Researcher and Teacher Training Lecturer at Uppsala University, now retired. Witting developed her approach to teaching after many years of close interaction with pupils' learning in classroom situations. The theoretical base of the Witting method stresses the importance of meta-cognition and linguistic awareness and is based on the idea that the learner must first master the system of relations between letters and sounds. This is a prerequisite to comprehend what is being read. It is also based on "the content neutral language structures", (ma, bi, is) and on a dialogue between the pupil and teacher sharing responsibility for the learning process.

Aim and objectives

The specific aim of the study is to conceptualize and generate a theory about what teachers and their pupils, in four different contexts, and over a number of years, actually do when working with The Witting Method.

A wider goal is to try and apply the implications of the derived grounded theory to general and special education theory in helping to alleviate reading and writing difficulties and prevent pupils from failing? The study began with an open question about "what's going on" and led on to the following questions:

- in what way is the Witting method and its application, regardless of the context in which it is used, important for pupils who are at risk of failing or already have failed in their reading and writing acquisition?
- what additional didactic strategies are experienced teachers using to deal with specific learning challenges?
- what are pupils' experiences of their teachers' way of working?
- could pupils articulate a conscious awareness of their reading and writing development?
- what aspects of the teachers training is an impediment for their own special education practice?

Background

In Sweden there is a dearth of knowledge about what experienced and skilled teachers do when they succeed in teaching children to read and write. Many professional practitioners of the present generation will soon reach retiring age. Therefore it is important to investigate and record what these teachers do in their actual practice with literacy teaching. International comparative research in recent years has shown that Swedish pupils' reading and writing skills have been declining (PISA; PIRLS). Media and policymakers have highlighted this issue at national and international level. Too many Swedish pupils leave school without having reached the minimum standards set by the compulsory school curriculum. Successful societal development is depending on having a literate population. The benefits accrue not only for individual personal development but also enable the possibility for participant citizenship (Stanovich, 1986; Elbro, 1999; Stanovich & Stanovich, 1999; Myrberg, 2003). This begs the question as to the source or cause of the problem of an unacceptable number of pupils failing in their reading and writing development? Is the cause to be found in the schooling system itself? Are teacher deficient? Is it the teacher training or the individual learner who is at fault?

Historically, these issues have been the source of much discussion. Best practices and specific methods have been discussed, but also what kinds of competencies teachers ought to possess. Teacher training programmes in Sweden have been criticized because teacher trainees of today have less knowledge about read and write teaching than earlier generations (Andersson, 1986; Skolverket, 1996, 1998; Myrberg & Lange, 2006). This thesis falls within the field of Special Education, and is rooted in a preventive perspective. No pupils ought to fail in his or her literacy acquisition. Thus, if or when they need extra support, it should be made available to them, and as early as possible. Olofsson (2002) has pointed out that problems still remain for early reading and writing acquisition. Adults who manage to avoid learning to read and write are automatically disbarred from further education.

Optimal didactic strategies for teaching children to read and write have been debated over many years. Hjalme (1999) after a thorough analysis of this controversy concluded that the debate ought to be laid to rest. New research had clarified those factors that are most important for the development of reading and writing. Of most importance are teachers' competencies, that is, general teaching competence and specific knowledge of the process of reading and writing acquisition. Most teacher trainees learn what they have been taught to learn and it is therefore important that part of their

training integrates theoretical knowledge on literacy acquisition with relevant, evidence based, didactic experiences (Anders, Hoffman & Duffy, 2000).

Method and sampling

Grounded Theory, the research method in this study, has been applied from the outset of data collection and throughout the whole data-gathering procedure. Grounded Theory is an inductive method with a number of deductive steps. It is a general method that can be used with any kind of data. The goal of Grounded Theory is to generate and formulate hypotheses based on conceptual ideas emanating from the data which may later be subjected to normal verification procedures. Potential hypotheses are generated by constant comparison of data at different levels of abstraction. Through constant comparison of descriptive data, concepts, categories and properties of those categories are generated. This is recorded in written memos, and by the sorting of these memos the goal is to 'discover' or uncover an emergent theory. Grounded Theory presupposes that this emergent theory will reflect how teachers in the substantive field deal with the main concerns of their teaching practice (Glaser, 1979, 1998, 2001).

The parameters of the present study are (i) four teachers/special teachers, (ii) their 44 pupils, 16 girls and 28 boys (iii) in four different contexts, (iv) all using the Witting method. The four teachers were women varying in age and experience as follows: age 50, 5 years experience, age 48, 26 years of experience, age 59, 38 years experience, and age 61, 40 years experience. All subjects have been chosen through purposeful sampling, beginning with the first teacher who put the author in contact with the Witting method. The first teacher was also the link to the second teacher. The author met the last two teachers at a conference. The age of the pupils ranged from 7 to 20 years and all were chosen because of their connections with the various teachers.

Data-gathering was eclectic. Some lessons were video-recorded. "Open questionnaires" were distributed among pupils in order to study their learning process in relation to the Witting method. "Small chats" and regular interviews with all teachers and some pupils also contributed to the data. Also, information about what teachers and their pupils actually do when they are working with reading and writing was gathered through observation and note-taking in the field.

Data analysis followed the precepts of Grounded Theory methodology (Glaser, 1978, 1998). Once concepts had been generated they were re-

flected upon. All categories and subcategories were then part of a framework from which the core category emerged. By constantly comparing, memo writing and analyzing, all sub-categories were fitted into to the core category. Memo writing is of central importance in the theoretical analysis and eventually contains hypotheses of the emergent theory. My memos, in which I was noting ideas and reflections on concepts and how they related to each other, were crucial to my work which ended in the final sorting that preceded the generation of the ultimate Grounded Theory.

Theoretical considerations

The starting point for this study, using Grounded Theory, was a pragmatic perspective on science and knowledge, since what was being investigated is the practical use of a specific method for teaching reading and writing. The goal was to formulate a theory that would convey how people in a substantive field understand their reality. The method being investigated, the Witting method is easy to identify on a theoretical level. It is well described in a handbook, in articles and in different books that explain the ideological background as well as the development of the method. While this study is focused on the practical use of the method, there is an overlap between theoretical issues and practical considerations.

A pragmatic approach to scientific endeavour highlights how real people act in real situations and where those activities are possible to observe (Liedman, 1998). Dewey (1916/1997) has pointed to the strong relationship between real experience and the educational process. Learning, from Dewey's perspective, is a dialectic process based on observation, activity, experiences and conceptualizations these experiences generate. Schools should adapt to changes in society and teacher ought to be aware of individual differences in the pupils they are teaching. The practical process of teaching reading and writing may also be interpreted on the basis of Vygotskij's theories about development and mediation where proximal zones of learning and social interaction plays a big part. Current ideologies in any society also have an impact on what happens in the day to day environment in any school. It is within this environment that teachers are responsible for organizing optimal learning experiences for every pupil (Vygotskij, 1934/1999). What then is required in order to be able to teach children to read and write and what are the important considerations when a teacher has to choose between specific didactic procedures?

Teaching methods should always include both phonological skills and comprehension. It is also important, where necessary, for teaching support

to be given as early as possible, which in turn demands the carrying out of regular assessments of the pupil's progress (Chall, 1967; Barr et al, 1991; Adams, 1980, 2001; Juel, 1996; Lerkkanen, 2003; Myrberg, 2003; Fröjd, 2005). Any teaching practice includes a multitude of factors and it is almost impossible to decide whatever method might be "the best" or most effective. Research results indicate that pupils at risk have more success with methods based on letter-sound connections. Successful teaching strategies should involve a balance between working with letter-sound and comprehension (Naeslund, 1956; Barr, Kamil, Mosenthal & Pearson, 1991; Lerkkanen, 2003;). Wasik and Slavin (1993) have pointed out that more research on the effects of teaching support is needed and how collaboration between pupils and teachers leads to successful reading and writing development.

As mentioned above, this thesis is written within the framework of special education. Special education in Sweden is based on a broad perspective. This means that difficulties or possibilities have arisen in the interaction between the environmental factors and the individual predispositions. Special education is defined as interdisciplinary and has a holistic perspective. To encourage success it is important to note that teachers' competence and their personal ethics have crucial impact on success rates. Teachers need to know and understand how children learn in different ways, that all individuals are unique and that they have different experiences and backgrounds when faced with the hurdle of learning to read and write. The challenge for teachers is to try to meet these individuals' needs and be able to tailor their teaching practice to the variation they find in their pupils (Chall, 1967; Taube, 1988; Lindblad, 1994; Fischbein, 1996, 2001, 2007; Adams, 2001, Myrberg, 2001, 2003; Tornberg, 2006; Björck-Åkesson, 2007). Research has also shown how important an individual's self confidence is for the continuing literacy development and that reading and writing development begins quickly once children have begun school (Taube, 1988; Snow et al, 1998; Stanovich, 2000). Teachers, in knowing how to teach reading and writing, must still be free to choose what method they wish.

The generated theory, conclusion and discussion

The empirical data indicated that teachers experience themselves as having to deal with complexity where they must serve both societal and individual needs. Society is in need of well-educated citizens and this goal can only be reached when all pupils have mastered the ability to read and write. The studied teachers have struggled to *ensure* each pupil's reading and writing

development and they had to do this through what is labeled '*didactic arranging*'.

There are many factors that teachers have to account for, including each pupil's personal wellbeing, their learning development and societal demands for effective teaching and successful outcomes. Teachers must meet the variation of needs and experience among pupils, where some can already read and others may require additional and perhaps increasing support. There is also a large difference between teaching beginners and younger and older pupils with varying levels of propensity for reading acquisition. To vary teaching loads and strategies and support individual needs is important at all age-levels in school.

The studied teachers were found to work in an organisation where they had to navigate between what is termed *constrained spaces* and *liberated spaces*. Their work is both about *discontinuity* and *continuity*, about *scheduling* and *teamwork*, about *collaboration* and *isolation*. They also show an ability to adapt to situations, materials and time and space. They are in charge of 'me', 'you', and 'we' – expressing this competence in documentation, by reflection and always in close collaboration with pupils and their family.

The use of the Witting method enables a diagnostic mode of teaching as it contains tools that allow a teacher to follow each pupil's reading and writing development and signals where early extra support may be necessary. The neutral content structures (ma, bi, rö) in the Witting method are of special importance as they are triggers for the pupils' creativity vocabulary development. This in turn is important for the pupils' creation of texts and ability to achieve reading comprehension.

Ensuring literacy through didactic arranging is the proposed Grounded Theory. It derives from how teachers, in different contexts, teach pupils to read and write by using the Witting method. Experienced teachers, while showing competency in teaching reading and writing, also possess an ability to deal with all the factors involved in day to day schoolwork. They invoke a holistic perspective that fits well into special education practice but also in general teaching practice. Collaboration involving those pupils deemed to be in need of extra support was also shown to give results. Their use of *didactic arranging* enables the prerequisites needed for them to handle the complexity of their assignment on both societal and individual levels. Reflection and observation is central for solving complex situations (Dewey, 1916/1997). Teachers' didactical considerations as well as their ethical values are important for how theoretical knowledge unites with teaching practice, in this case, the teaching of reading and writing.

Pragmatic, action-oriented, humanistic theories fit well with how these teachers in their didactical strategies solve their assignment of *ensuring literacy*. The individual and societal assignments must meld together and these teachers achieve this through their *didactic arranging*. The grounded theory of *ensuring literacy through didactic arranging* may be regarded as a model in three stages where the threads are woven together in a never-ending stream of multifactorial activities. The stages in the theory where teachers' and pupils' work is woven together are: *assignment adaptation*, *situational adaptation* and *competence controlling*. The teachers' use of the different dimensions of the Witting method reveals a common thread throughout the varying contexts. One problem or possible dilemma that might occur when a teacher uses a specific method like the Witting method is that experienced teachers may be assumed to adopt and adapt many different methodological approaches when teaching reading and writing. The Witting method is a structured and systematic approach that fits well with what research has shown any effective method ought to contain. A dilemma may arise when an inexperienced teacher uses this method. The teacher may be inclined to adopt a mechanical or static strategy, without displaying any didactic creativity of their own. This use of the Witting method may be experienced as boring, which is the opinion of some teachers. Since the method is based on a clear handbook and systematic exercises it places higher demands on a teacher's competence. Especially since the Witting method has no "fixed" material. Teachers are expected to understand the theoretical basis of each exercise and the order in which the various exercises are expected to occur. An adequate knowledge of Swedish is an absolute prerequisite but also the ability to analyze and reflect about the pupils' progress. Experienced teachers, with a broad and deep competence, might well be able to use whatever teaching method they wish. On the other hand, a teacher that might have difficulty in using the Witting method would probably have difficulty with any method.

This dilemma may perhaps explain why individual school work has increased along with all sorts of materials to fill the school day. This has led to a large market for commercial teaching material that has evolved without any basis in research (Kroksmark, 1994; Österlind, 1998; Granström, 2003; Lindkvist, 2003). The notion of *ensuring literacy through didactic arranging* fits well into actual research about teachers support to pupils' literacy development (Harm, McCandliss & Seidenberg, 2003; Block, Gambrell & Pressley, 2002). Classroom collaboration between teachers and their pupils enables pupils to use meta-cognitive thinking about their learning process. They are able to talk about their own learning and knowledge when they

are made aware about what they have learned, what they still need to learn and what they yet have not learned. They are also aware about special difficulties in their reading and writing development. A common language and shared concepts about literacy is needed in order to understand how pupils deal with their learning (Dewey, 1916/1997; Vygotskij, 1934/1999; Marton & Both, 2000). Time-on-task was also shown to be important so that pupils can come to know what they are doing and going to do at any given moment (Langer, 2002).

The importance of the grounded theory generated in this thesis explains how teachers handle the duality implied in their assignments, serving both societal and individual needs. Though the theory has emerged from empirical data gathered in a substantive field and focusing on a specific activity, namely teaching literacy, it cannot immediately be generalized. The theory may however be modified as new empirical data accrues or as it is subjected to empirical testing (Glaser, 1978).

Ensuring literacy through didactic arranging can hopefully contribute to new perspectives on teaching reading and writing and also on teachers' competencies. Investment in teachers' competencies and in ensuring adequate teacher education programmes are important factors in enabling pupils' reading and writing development. This also serves societal needs for well-being and having a well-educated population (Darling-Hammond, 1997). All pupils have a "legal" right to succeed in their reading and writing.

Referenser

- Adams, M. J. (1980). Failures to comprehend and levels of processing in reading. I R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W.F. Brewer (Eds.). *Theoretical issues in reading Comprehension*, 87-112. Hillside, NJ: Erlbaum Associates.
- Adams, M. J. (2001). *Beginning to Read*. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts, London, England.
- Alexandersson, M. (1994b). *Metod och medvetande*. (Akademisk avhandling) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in Educational Sciences; 96.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Anders, P. L., Hoffman, J. V. & Duffy, G. G. (2000). Teaching teachers to Teach Reading: Paradigm Shifts, Persistent Problems and Challenges. *Handbook of Reading Research*, 719-742.
- Andersson, I. (1986). *Läsning och skrivning: en analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842-1982*. (Akademisk avhandling) Umeå: Umeå Universitet.
- Anderson, L. W. & Burns, R. B. (1989). *Research in classrooms: the study of teachers, teaching and instruction*. Oxford: Pergamont Press.
- Anderson, S. L. & Gumus, S. S. (2006). Preparing pre-service secondary education majors for inclusive classroom in the USA. *Inclusive Education*, 10 (6), 529-546. Canada: McGill University.
- Andreassen, A. B., Knivsberg, A. M. & Niemi, P. (2006). Resistant readers 8 months later: Energizing the student's learning milieu by targeted counselling. *Dyslexia* 12, 115-133.
- Andrén, M. (2008). *Det pedagogiska överbägandet. En uppmärksamhetsriktande studie i och genom humanvetenskaplig handlingsteori*. (Akademisk avhandling) Åbo Akademi. Åbo Akademis förlag.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Arfwedson, G. B. & Arfwedson, G. (2002). *Didaktik för lärare - en bok om lärares yrke i teori och praktik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Arfwedson, G. & Lundman, L. (1984). *Skolpersonal och skolkoder. Om arbetsplatser i förändring*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Askling, B. (1983). *Utbildningsplanering i en lärarutbildning. En studie av läroplansarbete i den decentraliserade högskolan*. (Akademisk avhandling) Stockholms universitet. Studies in Education and Psychology 12. Lund: Liber Förlag/Gleerups.
- Askling, B., Almén, E., Zetterholm Ankarstrand, I. (1997). *Strategier för skolutveckling. Samverkan mellan skola och universitet*. Linköping: Linköpings universitet.
- Austin, M. C. & Morrison, C. (1963). *The first R: The Harvard report on reading in elementary schools*. New York: Macmillan.

- Barr, R., Kamil, M., Mosentahl, P., & Pearson, P. D. (1991). *Handbook of Reading Research. II*. White Plains, NY: Longman.
- Berg, G. (1981). *Skolan som organisation: en analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv*. (Akademisk avhandling) Uppsala: Uppsala Universitet.
- Bergum, C. (1992). Ominlärning och fonologisk medvetenhet - vuxna elever beskriver vägen till språkljudsmedvetenhet. *Metodkontakt*, 2, 2-13. Solna: Ekelunds förlag.
- Biancarosa, G. (2005). After Third Grade. *Educational Leadership*, 63 (2), 16-22.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket - tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Björck-Åkesson, E., Granlund, M., Simeonsson, R. (2003). Early Childhood Intervention. I G. L. Albrecht, (Eds.) *Encyclopedia of Disability*. Sage Publication.
- Blachowicz, C. L. Z. & Fisher, P. (2000). Vocabulary Instruction. *Handbook of Reading Research, III*, 503-523. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Blachowicz, C. L. & Obrochta, C. (2005). Vocabulary Visits: Virtual field trips for content vocabulary development. *The Reading Teacher*, 59 (3), 262-268.
- Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. (Akademisk avhandling) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in educational sciences; 76.
- Block, C. C., Gambrell, L. B. & Pressley, M. (Eds.). (2002). *Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research Theory and Classroom Practice*. Jossey-Bass.
- Bond, G. L. & Dykstra, R. (1976). The cooperative research program in first-grade reading instruction. (1976). *Reading Research Quarterly*, 2 (4), 5-142.
- Bradley, L. & Bryant, P.E. (1983). *Categorising sounds and learning to read: A causal Connection*. Nature.
- Broadly, D. (1999). Det svenska hos ramfaktorteorin. I På återbesök i ramfaktorteorin. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 1999, 4 (1). Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Brodin, J & Renblad, K. (2000). Ethical reflections in research on persons with intellectual disabilities. *Journal of Technology and Disability*, 13 (3), 151- 159.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-Nurture Reconceptualized in Development. Perspective: A Bioecological Mode. *Psychological Review*, 10 (4), 568-586.
- Bruner, J. (1971). *På väg mot en undervisningsteori*. Malmö: Gleerups Förlag
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2004). Reading Comprehension Difficulties. I T. Nunes, & P. Bryant, (Eds.). *Handbook of Children's Literacy*, 313-338. Kluwer Academic Publisher.

- Carlsson, S. G., Hjelmqvist, E. & Lundberg, I. (2000). *Delaktig eller utanför: psykologiska perspektiv på hälsa och handikapp*. Umeå: Borea.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: Mc Graw-Hill.
- Chall, J. S. (1983a). *Learning to read: The great debate*. Updated Ed. New York: McGraw-Hill.
- Cohen, Manion & Morrison (2001). *Research methods in education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlgren, L-O & Persson, U-B. (1988). *Perspektiv på läsinläring och läsundervisning*. Linköping: Linköpings universitet.
- Dahlgren, G & Olsson, L-E. (1995). Barns uppfattningar om läsning och skrivning. I Ahlsén, E. & Allwood, J. (red.) *Språk i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlin, K., Myrberg, M. & Klingberg, T. (2006). Training of Working Memory in Children with Special Education Needs. I M. Myrberg (2007). *Dyslexi- en kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådets Rapportserie, 2:2007, 54-55. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Dahllöf, U. (1967). Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Komparativa mål och processanalyser av skolsystem. *Göteborg Studies in Educational Sciences* 2. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Day, B. (2000). Teachers for a new Century: Two Premiere Programs. *Kappa Delta Pi Record*, 36 (3), 124-127.
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. (Originalutgåva: *Democracy and Education*, 1916)
- DsU 1986:13. *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Egelund, N., Haug, P., & Persson, B. (2006). *Inkluderande specialpedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Ehri, L.C. (1980). The development of orthographic images. I U. Frith, (Eds.) *Cognitive Processes in spelling*, 311-338. London, England: Academic Press.
- Ehri, L. C. (1999). Phases of Development in Learning to Read Words. I J. Oakhill, & R. Beard, (Eds.). *Reading development and the teaching of reading: A Psychological Perspective*, 79-103. Oxford UK: Blackwell Publishers,.
- Ejeman, G. & Molloy, G. (1997). *Metodboken Svenska i grundskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Elbro, C. (1999). Dyslexia-Core Difficulties, Variability and Causes. I J. Oakhill, & R. Beard, (Eds.). *Reading development and the teaching of reading*, 131-151. Oxford UK: Blackwell Publishers,.
- Elbro, C. & Scarborough, H. (2004). Early Intervention. I T. Nunes, & P. Bryant, (Eds.). *Handbook of Children's Literacy*, 361-381. Kluwer Academic Press.

- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Eriksson Gustavsson, A-L. (2002). *Att hantera läskrav i arbetet. Om industriarbetare med läs- och skrivsvårigheter*. (Akademisk avhandling) Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Akademisk avhandling) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fischbein, S. (red.). & Björklid, P. (1992). *Individens samspel med miljön: ett interaktionistiskt perspektiv på pedagogik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Fischbein, S. (1996). Specialpedagogik och lärarutbildningen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1 (2), 89-99.
- Fischbein, S. (2001). Specialpedagogisk kunskap från olika teoretiska utgångspunkter. *Att Undervisa*, 4, 18-19.
- Fitzgerald, J. & Graves, M. (2004). Reading Supports for all. *Educational Leadership*, 62, (4), 68-71.
- Fredriksson, U. & Taube, K. (2001). *Läsning bland elever med invandrabakgrund. En undersökning av läsförmåga och bakgrundsfaktorer hos elever i årskurs 3 i Stockholm 1993-1996*. Stockholms universitet, Institutionen för internationell pedagogik.
- Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesons.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5, 192-214.
- Fröjd, P. (2005). *Att läsa och förstå svenska*. (Akademisk avhandling) Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
Göteborgsstudier i Nordisk Språkvetenskap 3.
- Frylmark, A. *Språklekar i skolan*. Härnösand: OrdAF.
- Föhrer, U. & Magnusson, E. (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan. Kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Garpelin, A. (1997). *Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass*. (Akademisk avhandling) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glaser, B (1978). *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Sociology Press.
- Glaser, B. (1996). *Gerund Grounded Theory: The Basic Social Process Dissertation*. Sociology Press.
- Glaser, B. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussion*. Sociology Press.
- Glaser, B. (2005). (Eds.). *The Grounded Theory Review: An international journal*. Sociology Press.
- Good, Gretchen A. (2001). Ethics in research with older, disabled individuals. *International Journal of Rehabilitation Research*, 24 (3), 165-170.

- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Goswami, U. & Bryant, P. E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gottardo, A., Stanovich, K. E. & Siegel, L. S. (1997). The relationships between phonological sensitivity syntactic processing and verbal working memory in the reading performance of third-grade children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 563-582.
- Granström, K. & Einarsson, C. (1998). *Utmaningar och provokationer i lärares vardagliga arbete*. FOG-rapport, nr 41, Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Granström, K. (2003). Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I S. Selander, (red.). *Kobran, Nallen och Majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, 223-243. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Grigorenko, E. (2001). Developmental Dyslexia: An Update on Genes, Brains, and Environments. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42, 91-125. Cambridge University Press.
- Gustavsson, A. (1998). *Inifrån utanförskapet. Om att vara annorlunda och delaktig*. Stockholm: Johansson & Skyttmo Förlag.
- Gustafsson, C. (1984). *Några huvuddrag i klassrumsforskningens utveckling och nuvarande inriktning*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Gustafsson, J-E. (2008) Effects of International Comparative Studies on Educational Quality on the Quality of Educational Research. *European Educational Research Journal*, 7 (1).
- Gustafson, S. (2000). *Varieties of reading disability. Phonological and orthographic word decoding deficits and implications for interventions*. (Akademisk avhandling) Linköpings universitet, Institutionen för undervisning och psykologi.
- Guvå, G. & Hylander, I. (2003). *Grundad teori- ett teorigenererande forskningsperspektiv*. Stockholm: Liber.
- Hall, L. (2004). Comprehending Expository Text: Promising strategies for struggling Readers and students with Reading Disabilities. *Reading Research and Instruction*, 44 (2), 75-95. Wint 2004.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. (Second ed). London: Routledge.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1982). *En strategi för handledning - på egna villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Harm, M. W., McCandliss, B. D. & Seidenberg, M. S. (2003). Modelling the Successes and the Failures of Interventions for Disabled Readers. *Scientific Studies of Reading*, 7 (2), 155-182. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hartman, J. (2001). *Grundad teori. Teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, S. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisningen*. Skolverket.

- Heimdal Mattsson, E. & Roll Pettersson, L. (2007). Segregated groups or Inclusive Education? An interview study with students Experiencing Failure in Reading and Writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51 (3), 39-252.
- Helldin, R. (1991). *Finns en unik specialpedagogisk yrkeskompetens?* Uppsala Universitet, Centrum för didaktik.
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem: en historisk analys av avvikelser och segregation*. Stockholm: HLS.
- Helldin, R. (2002a). *Specialpedagogik och sociala problem i gymnasieskolan: en granskning av skoldemokratins innebörd och kvalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Helldin, R. (2002b). *Specialpedagogisk forskning – en kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Hermerén, G. (1996). *Kunskapens pris: forskningsetiska problem och principer i humaniora och samhällsvetenskap*. Stockholm: Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsområdet (HSFR).
- Hjälms-Brännström, B. (2003). Metakognition och elevansvar i Wittingmetoden. Utdrag ur ett examensarbete. *Metodkontakt*, 2 (17). Solna: Ekelunds Förlag.
- Hjälme, A. (1994). *Mål, styrning och lärares frihet i yrkesutövningen. En studie av 1964 års skolkommissions betänkande och Lgr 62*. (Licentiatavhandling) Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen. (Pedagogisk forskning i Uppsala rapport nr 113)
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsedebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. (Akademisk avhandling) Solna: Ekelunds förlag.
- Hoover, A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2.
- HSFR (1996). *Etik. Forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap*. Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet. Uppsala: Produktion Ord & Form AB.
- Hurry, J. (2004). Comparative Studies of Instructional Methods. *Handbook of Children's Literacy*, 557-574. Kluwer Academic Press.
- Häggström, I. & Lundberg, I. (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen - handledning*. Umeå: Centraltryckeriet.
- Højen, T. & Lundberg, I. (1990). *Läsning och lässvårigheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Högskoleverket. (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Högskoleverkets Rapportserie 2005: 17R. Stockholm: Högskoleverket.
- Jacobsson, I-L. (2002). *Diagnos i skolan: En studie av skolsituationen för elever med syndromdiagnos*. (Akademisk avhandling) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Janson, U. (1996). *Skolgården som mötesplats. Samspel mellan elever med och utan synskador*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Gruppen för handikappforskning, Rapport nr 9, nov. 1996.
- Johannessen, A. & Tufte, P-A. (2003). *Introduktion till Samhällsvetenskaplig metod*. Stockholm: Liber

- Johansson, M-G. (1985). Något om läs- och skrivdiagnoser sett ur en speciallärares synvinkel. *Nordisk tidskrift för Specialpedagogikk*, 3, 187-194.
- Johansson, M-G. (1994). Varför läs- och skrivdiagnoser? *Att undervisa*, 5, 29-31.
- Johnston, T. (2006). *Pushing Into Advanced Mathematics Classes: A Grounded Theory Study of Ability Grouping in Middle level Mathematic Classes*. (Akademisk avhandling) Oregon State University.
- Juel, C., & Roper/Schneider, D. (1985). The influence of basal readers on first grade reading. *Reading Research Quarterly*, 20, 134-152.
- Juel, C. (1996). What makes literacy tutoring effective? *Reading Research Quarterly*, 31 (3), 268-289.
- Karlsson, O. (1999). *Utvärdering - mer än metod! Tankar och synsätt i utvärderingsforskning*. Stockholm: Svenska Kommunförbundets Forskningsråd.
- Krokmark, T. (1994). *Didaktiska strövtåg: didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lang, L. (2004). *...Och den ljusnande framtid är vår ... Några ungdomars bild av sin tid vid riksgymnasium*. (Akademisk avhandling) Malmö: Malmö Högskola.
- Langer, J. A. (2002). *Effective literacy instruction: Building successful reading and writing programs*. Urbana IL; National Council of Teachers of English.
- Lansfjord, M. (1999). *Good Reading and Writing Skills for Realizing Individual Potential*. Stockholm: Skolverket.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: CWK Gleerups Bokförlag.
- Lerkkanen, M-K. (2003). *Learning to read. Reciprocal Processes and Individual Pathways*. (Akademisk avhandling) Jyväskylä: Jyväskylä University, Department of Early Childhood.
- Liberg, C. (2003). Bilder av läs- och skrivutveckling i samspel. I S. Selander, (red.), *Kobran, Nallen och Majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, 205-220. Stockholm: Lärarhögskolan och Skolverket.
- Liberg, C. (2007). Att lära sig läsa och skriva. *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Liberman, I., Shankweiler, D., Fischer, F. W. & Carter, B. (1974). Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18 (2), 201-212. I M. Myrberg, (2007). *Dyslexi- en kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådets Rapportserie 2:2007, 27-31. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Liedman, S-E. (1998). *Mellan det triviala och det utsägliga*. Göteborg: Daidalos.
- Lindblad, S. (1994). *Lärarna - samhällets och skolans utveckling*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindkvist, M. (2003). *Individualisering. Att kliva ur och vara i gemenskap*. (Licentiatavhandling) Linköping: Linköpings Universitet, Filosofiska Fakulteten.

- Lpo 94 (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94 (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundberg, I., Olofsson, Å. & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Stockholm: Liber 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), 263-83.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2003). *Den goda läsutvecklingen. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lyytinen, H., Erskine, J., Tolvanen, A., Torppa, M., Poikkeus, A-M. & Lyytinen, P. (2006). Trajectories of Reading Development: A Follow-up From Birth to School Age of Children With and Without Risk for Dyslexia. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52 (3) 514-546.
- Malmquist, E. (1973). *Läsundervisning i grundskolan*. Lund: Gleerups.
- Marton, F. & Both, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Matson, I-L. (2007). *En skola för eller med alla. En kommuns arbete för att nå sina mål*. (Licentiatavhandling) Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för individ, omvärld och lärande/Forskning 39.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. Jossey-Bass Inc., Publishers, P.O. Box 44305, San Francisco.
- Mohlin, M. (2004). *Att vara i särklass - om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. (Akademisk avhandling) Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap, Institutet för Handikappvetenskap.
- Myndigheten för Skolutveckling. (2003). *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Myndigheten för Skolutveckling. (2007). *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber.
- Myrberg, E. (2006). *Fristående skolor i Sverige. Effekter på 9-10-åriga elevers läsförmåga*. (Akademisk avhandling) Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, M. (2005). Läs- och skrivpedagogiska perspektiv på lärarutbildningen 1975-2005. *Vägval i skolans historia*, 3 (5), 8.

- Myrberg, M. & Lange, A. (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter. Konsensusprojektet*. Stockholm: Specialpedagogiska Institutet och Lärarhögskolan i Stockholm.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi - en kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie, 2:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Naeslund, J. (1956). *Metodiken vid den första läsundervisningen*. (Akademisk avhandling) Uppsala: Almqvist & Wiksells.
- Naeslund, L. (1997). *Forskaröga på lärargärning*. Linköpings Universitet. Skapande Vetande.
- Naeslund, L. (2001). *Att organisera pedagogisk frihet. Fallstudie av självständigt arbete med datorstöd vid en grundskola*. Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap. Läspedagogiska Institutet EMIR, rapport nr 5.
- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna den*. (Akademisk avhandling) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på Specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006a). Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” - vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i Fokus*, 28. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Nilholm, C. (2006b). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (4), 431-445.
- Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (red.), (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets Rapportserie 5:2007, Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nyström, I. (2002). *Eleven och lärandemiljön - en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. (Akademisk avhandling) Växjö universitet: Acta Wexionensia, Nr 20/2002
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B. & Harris, K. R. (2005). Research in Special Education: Scientific Methods and Evidence-Based Practices. *Council for Exceptional Children*, 71 (2), 137-148.
- OECD (1995). *Literacy, Economy and Society*. Paris och Ottawa: OECD och Statistics, Canada.
- Olofsson, Å. (2002). Twenty years of phonological deficits: Lundberg's sample revised. E. Hjelmquist (Ed.). *Literacy in the new millennium*. London: Whurr.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2001). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Paulin, A. (2007). *Första tiden i yrket - från student till lärare: en studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket*. Stockholms universitet, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, LHS.
- Perfetti, C. (1999). Cognitive Research and the Misconception of Reading Education. I J. Oakhill, & R. Beard, (Eds.). *Reading Development and the Teaching of Reading*, 43-55. Cambridge: Blackwell.
- Perfetti, C. A. & Lesgold, A.M. (1977). Discourse comprehension and sources of individual differences. Just, M. A. & Carpenter, P. A. (Eds.). *Cognitive*

- processes in Comprehension*, 141-183. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Göteborgs Universitet, Institution för specialpedagogik. Rapport nr 11.
- Pflaum, S. W., Walberg, H. J., Karegianes, M. L. & Rasher, S. P. (1980). Reading instruction: A quantitative analysis. *Educational Researcher*, 9, 12-18.
- PIRLS (2001). Stockholm: Skolverket.
- PIRLS (2006). Stockholm: Skolverket.
- Proposition. 1975/76:39. Skolans inre arbete. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition. 1991/92:75. Proposition om lärarutbildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rasborg, F. (1975). *Undervisningsmetoder och arbetsmönster: en introduktion*. Stockholm: Aldus.
- Reichenberg, M. (2005). *Gymnasielever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. (Akademisk avhandling) Göteborg studies in educational sciences 232, Göteborgs Universitet. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rosén, M., Myrberg, E. & Gustavsson, J-E. (2004). Läskompetens i skolår 3 och 4 - en jämförelse mellan 35 länder. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). *Forskning i fokus*, 21. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Rosenqvist, J. (red.), (2007). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige. Om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i särskolan*. Stockholm: Specialpedagogiska Institutet.
- Rydellius, P-A. (2005). En hälsobefrämjande skola. *Psykisk hälsa*, 1, 6-18
- Rylander, G. (2003). Reflektioner kring Wittingmetoden. *Metodkontakt*, 3 (17). Solna: Ekelunds Förlag.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordning med examensordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SIA (1974). *Skolans inre arbete. Ett debattinlägg*. Stockholm: Nordstedts.
- Simeonsson, R. J., Leonardi, M., Lollar, D., Bjorck-Akesson, E. & Hollenweger, J. (2002). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF): Toward a universal classification of disability in childhood. *Social Science and Medicine*, 3, Special Issue.
- Sivertun, U. (2006). *(Special)pedagogik och social utslagning*. (Akademisk avhandling) Stockholm: HLS Förlag.
- Sjöstedt, N. (2001). Mina plusvärden i Wittingmetoden. *Metodkontakt*, 4. Solna: Ekelunds Förlag.
- Skolverket. (1992). Bildning och kunskaps: särtryck ur läroplans kommitténs betänkande. *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Stockholm: Skolverket/Liber.
- Skolverket. (1996). *Bilden av skolan 1996*. Skolverkets rapport nr 100. Stockholm: Liber.

- Skolverket. (1998). *Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen*. Skolverket: Nationella Kvalitetsgranskningar, Särtryck ur Rapport 160. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket. (2000). *Hur särskild får man vara? En analys av elevökningen i särskolan*. Dnr: 2000: 2037. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (2001). *PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2003). *Nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket. (2004). *PISA 2003 - svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006). *Kommunernas särskola - elevökning och variation i andel elever mottagna i särskolan*. Dnr: 2006: 01333. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket. (2007). *PISA 2006. 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera-naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007). *Skolverkets lägesrapport*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan, Lgr 62*. Stockholm.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan, Lgr 69*. Stockholm.
- Skolöverstyrelsen. (1974). *Utbildningsplan för klasslärarlinjerna vid Lärarhögskolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan, Lgr 80*. Stockholm.
- Skolöverstyrelsen. (1986). *Läroplan för grundskolan, Lgr 80. Kommentarmaterial: Grundläggande språkliga färdigheter - läsa*. Stockholm: Liber.
- Snow, C. E., Burns, S., & Griffin, P. (Ed.), (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press.
- Snowling, M. J., Hulme, C., Smith, A., & Thomas, J. (1994). The Effects of Phonetic Similarity and List Length on Children's Sound Categorisation Performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58 (1), 160-180.
- Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Sohlberg, P. & B-M. (2001). *Kunskapens former. Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Stockholm: Liber.
- SOU 1974: 36. *Skolan, staten och kommunerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1974.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg: om rätten till skriftspråket och om Förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*: Slutbetänkande. Statens Offentliga Utredningar Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1998:66. *Funktionshindrade elever i grundskolan*. Stockholm: Slutbetänkande av utredningen om funktionshindrade elever i skolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:21. *Lindqvist nia - Nio vägar att utveckla bemötandet av personer med funktionshinder*. Slutbetänkande från utredningen om bemötande av personer med funktionshinder. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SOU 2003:35. *För den jag är: Om utbildning och utvecklingsstörning*. Slutbetänkande från Carlbeckskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 221-234.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407
- Stanovich, K. & Stanovich, P. (1999). How Research Might Inform the Debate about Early Reading Acquisition. I J. Oakhill, & R. Beard, (Eds.). *Reading Development and the Teaching of Reading*, 13-31. Cambridge: Blackwell.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in Understanding Reading*. The Guildford Press. New York. London.
- Starrin, B., Larsson, G., Dahlgren, L. & Styrborn, S. (1991). *Från upptäckt till presentation. Om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Stenlund, S. (2000). *Filosofiska uppsatser*. Skellefteå: Norma.
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techniques*. California: Sage Publications.
- Stuart, M., Masterson, J. & Dixon, M. (1999). Learning to read words turns listener into readers: How children accomplish this transition. I J. Oakhill & R. Beard, (Eds.). *Reading Development and the Teaching of Reading*, 109-129. Cambridge: Blackwell.
- Stukát, K-G. & Bladini, U-B. (1986). *Svensk specialundervisning. Intentioner och realiteter i ett utvecklingsperspektiv*. Publikationer 1986:14. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Svensson, I., Jacobsson, C. & Yan, W. (1995). Hur kan ärtflighet undersökas vid läs- och skrivsvårigheter? I C. Jacobsson, & I. Lundberg, (red.). *Läsutveckling och dyslexi*, 179-190. Stockholm: Liber Utbildning.
- Svensson, I. (2003). *Phonological Dyslexia: Cognitive, behavioural and hereditary aspects*. (Akademisk avhandling) Göteborgs Universitet, Psykologiska Institutionen.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning: Elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. (Akademisk avhandling) Stockholms Universitet, Pedagogiska Institutionen.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
- Taube, K. (1987). *Läsinlärning och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Prisma.
- Taube, K. (1988). *Reading acquisition and self-concept*. (Akademisk avhandling) Umeå: University of Umeå.
- Taube, K. (2000). *Läsinlärning och självförtroende*. Smedjebacken: Prisma.
- Thulesius, H., Barfod, T., Ekström, H & Håkansson, A. (2004). Grundad teori utvecklar läkekonsten. *Läkartidningen*, 40 (101), 3066–3070.

- Thulesius, H. O. & Grahn, B. E. (2007). Reincentivizing - a new theory of work and work absence. *BMC Health Services Research*, 7 (100). (3 July 2007).
- Tideman, M. Rosenqvist, J. Lansheim, B. Ranagården, L & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen: om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad och Malmö Högskola.
- Torgesen, J. K., Alexander, A.W., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Voeller, K.K.S. & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34. 33-58, 78.
- Tornberg, G. (2006). "Bara men ser till barnens bästa." En studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla. Karlstad universitet, Estetisk-filosofiska fakulteten, Avd. för utbildningsvetenskap, barn och samhälle, Pedagogiskt arbete.
- Trondheims kommun (2007). *Kainn du itj å skriv?* Rapport Brukerundersøkelse, Trondheim kommun.
- Trost, J. (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- UHÄ rapport, 1986:32. *Ny utbildning av lärare för grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen*. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. (Originalutgåva 1934, Thought and Language) Göteborg: Daidalos.
- Wasik, B. A. & Slavin, R. E. (1993). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly*, 28 (2) 179-200.
- Wedin, A-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning*. (Akademisk avhandling) Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Witting, M. (1985). *Metod för läs- och skrivinlärning*. Solna: Ekelunds förlag.
- Witting, M. (1986). *Handledning*. Solna: Ekelunds förlag.
- Witting, M. (1990). *Grundelement i Wittingmetoden - elevansvar och arbete med innehållsneutrala språkstrukturer*. Solna: Ekelunds förlag.
- Witting, M. (1993). *Wittingmetoden - en metod för många. Ominlärning - ett sätt att övervinna läs- och skrivsvårigheter*. Solna: Ekelunds förlag.
- Witting, M. (1998). *Före läs- och skrivinläringen*. Ekelunds förlag.
- Witting, M. (2005a). *Wittingmetodens idébakgrund*. Solna; Ekelunds Förlag.
- Witting, M. (2005b). *Wittingmetoden och metodfriheten*. Solna: Ekelunds Förlag.
- Wolff, U. (2005). *Characteristics and varieties of poor readers*. (Akademisk avhandling) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Åman, K. (2002). *Specialpedagogisk roll inom tidig intervention - att beskriva och analysera dimensioner av professionell kompetens*. (Akademisk avhandling) Västerås: Mälardalens högskola.
- Åsberg, R. (2000). *Ontologi, Epistemologi och Metodologi*. Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik. IPD - rapport Nr 2000:13.
- Åström, T. (2004). *I kraftfältet kring handikapp: om moralpositioneringar och teori om social positionering*. (Akademisk avhandling) Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik.

Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. (Akademisk avhandling) Uppsala studies in Education 75. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Internetreferenser

- Enochsson, P. (2007). *Inte elevens fel om skolan misslyckas!*;
www.skolutveckling.se/pressrum/artiklar/pia_om_kvalitet/ (20070314, kl.13.00)
Färre elever når målen; www.skolverket.se/sb/d/1768/a/10905
(20080211, kl.12.25)
- Dagens Nyheter www.dn.se (20070214, kl.10.14)
- Läraryrket www.lararforbundet.se (20070214, kl.10.18)
- Läraryftet. www.regeringen.se/sb/d/8544/a/80855 (20080230,kl.9.10)
- Mälardalens Högskola www.mdh.se/isb/child (20060202, kl. 8.20)
- NCLB. www.nclb.com (20071005, kl.14.10)
- NLS. www.standards.dfes.gov.uk/primary/
www.nationalreadingpanel.org/Publications/publications.htm
(20071005, kl.14.50)
- PISA. www.skolverket.se/sb/d/254 (20080214, kl. 13.30)
- PISA. www.pisa.oecd.org (20080214, kl.13.45)
- PIRLS. www.iea.nl/pirls2006.html (20080214, kl.13.35)
- PIRLS. www.skolverket.se/sb/d/253/a/366 (20080214, kl. 13.40)
- Proposition 2006/07:1. *Budgetproposition för år 2007*;
www.regeringen.se/sb/d/7277/a/71066 (20070314, kl.14.30)
- Riksdagen www.riksdagen.se (20070214, kl.10.23)
- Sesame street <http://sv.wikipedia.org/wiki/Sesam> (20060514, kl. 18.20)
- Skolverket (2006). *Två av tre klarar gymnasieskolan på tre år*.
www.skolverket.se/sb/d/1405/a/6690 (20070214, kl. 09.25)
- Specialpedagogikens kunskapsfält*: www.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=9183
(20080310, kl. 11.20)
- Specialpedagogik i lärarutbildningen*;
www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=101&bet=2005106:11
(20080208, kl.9.30)
- Svenska akademiens ordbok, SABO. <http://g3.spraakdata.gu.se/sabo> (20070602
(20070602, kl. 13.20)
- Svenska Dagbladet www.svd.se (20070214, kl. 10.12)