

Barns tidiga läslärande

En studie av forskning och metoder för tidigt läslärande ur ett barndomssociologiskt perspektiv.

Moa Wester

Centrum för barnkulturforskning
Magisteruppsats 10p/15hp
Barnkultur 0-80p/0-120hp
Vårterminen 2010
Handledare: Kristin Hallberg
Examinator: Karin Helander



Stockholms
universitet

ABSTRACT

Institution: Centrum för barnkulturforskning, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet
Adress: 106 91 Stockholm
Telefon: 08-16 36 87
Titel och undertitel: Barns tidiga läslärande. En studie av forskning och metoder för tidigt läslärande ur ett barndomssociologiskt perspektiv.
Författare: Moa Wester
Personnummer: 810501-0105
Telefon: 070 467 15 47
E-post: moa.wester@gmail.com
Typ av uppsats: Magisterkurs i barnkultur, uppsats 10p/15 hp
Ventileringsstermin: Hötterminen 2010

Ur ett barndomssociologiskt perspektiv studeras i denna uppsats tre riktningar i forskningen om barns läslärande samt de metoder som bygger på denna. De tre riktningarna är: Traditionell pedagogisk och psykologisk forskning om barns läslärande; Emergent literacy/Early literacy samt Literacy from infancy. I första hand studeras skrifter av tre svenska forskare: Ingvar Lundberg, Caroline Liberg och Ragnhild Söderbergh. Syftet är att undersöka vilka barndomdiskurser och vilka sätt att se på begreppen barn och barndom som speglas.

I Lundbergs forskning ser jag diskursen om Barnet som kultur- och kunskapsåterskapare – ett förhållningssätt som säkrar makthierarkin mellan barn och vuxen. Barnet tränas under strukturerade former under ledning av en vuxen och syftet är att ge en stadig grund inför den senare läsundervisningen i skolan, undervisning som i första hand bygger på syntetiska metoder med bokstavsinläring och ljudning. I Libergs forskning syns diskursen Barnet som *aktiv* kultur och kunskapsåterskapare. Förhållningssättet liknar det som beskrivs av Lundberg men man hyser en större tilltro till barnets kompetens och förmåga att dra egna slutsatser. Utifrån barnets frågor och intresse stöttar den vuxne genom att visa på bokstävers betydelse och ljudningens principer. En alternativ väg visar Söderbergh på. Hennes metod bygger på att en vuxen aktivt försöker väcka det lilla barnets intresse för skriftspråket genom att fokusera på skrivna ords betydelse, innehåll och funktion snarare än på form och avkodningsteknik. När intresset finns lämnas lärandet helt över till barnet och den vuxnes roll blir att stimulera på rätt nivå. Här syns diskursen om det kompetenta barnet och även ett ifrågasättande av makthierarkin mellan barn och vuxen.

Inom Lundbergs och Libergs forskningstraditioner rör man sig inom ramen för den diskurs som jag valt att benämna Skolan som läsandets arena t ex på så sätt att aktiviteterna utgår ifrån de enskilda bokstäverna och ljudningen och därmed initierar det man tänker sig att skolan senare kommer att ta över. Söderberghs forskning innebär ett ifrågasättande av denna diskurs då den handlar om läslärande vid en avsevärt mycket tidigare ålder och dessutom med en helt annan metod. Forskningen/metoden blir därtill problematisk då den både hamnar inom ramen för den vedertagna diskursen om Det naturliga barnet och inom diskursen om Det kompetenta barnet, i meningen läskunnigt. Den ifrågasätter därmed både lärarens roll och kanske också skolsystemet i stort. Anledningen till att hennes metod inte får större genomslag kanske i sin tur kan förklaras som en rädsla för Det kompetenta, läskunniga lilla barnet.

Nyckelord: Läslärande, barndomssociologi, diskurs, barndomdiskurs, tidig läsning, literacy, förskola, barn, barndom, makt, det naturliga barnet, det kompetenta barnet.

Innehållsförteckning

1. Kunna läsa – när, hur och varför?	1
1.1 Tre traditioner inom forskningen om läs- och skrivlärande	2
1.1.1 Traditionell pedagogisk och psykologisk forskning	2
1.1.2 Emergent literacy/Early literacy	3
1.1.3 Literacy from infancy	4
1.2 Syntetisk och analytisk metod	4
1.3 Syfte	5
1.4 Läslärande – metoder och synsätt i svensk skola och förskola	6
1.4.1 Skriftspråk och förskola	9
1.5 Avgränsning	10
2. Teoretiska utgångspunkter	10
2.1 Barndom, barndomssyn och barnsyn	11
2.2 Diskursteori och teorier kring makt	15
2.2.1 Barndomsdiskurser	16
2.3 Socialisation och utvecklingspsykologi	18
3. Metod och disposition	20
4. Tidigare forskning	21
5. Läslärande före skolåldern – studie av tre forskningsinriktningar	24
5.1 Traditionell pedagogisk och psykologisk forskning	24
5.1.1 Bornholmsmodellen	27
5.1.2 Analys och diskussion - Traditionell pedagogisk och psykologisk forskning	32
5.2 Emergent literacy/Early literacy	35
5.2.1 Att lära sig läsa på egen hand	36
5.2.2 Analys och diskussion - Emergent Literacy/early literacy	38
5.3 Literacy from infancy	41
5.3.1. Cadmus-metoden/Tidig läsning	43
5.3.2 Cadmus-metoden i praktiken - Nanna, två år och läsare	45
5.3.3 Att knäcka koden på egen hand	48
5.3.4 Analys och diskussion - Literacy from Infancy	49
6. Analys och slutsatser. En jämförelse mellan tre förhållningssätt	52
6.1 När och hur ska barn lära sig att läsa?	54
6.1.1 När? – Om det sociokulturella tabut	55
6.1.2 Barn ska få vara barn! – Diskurserna om det naturliga- och det kompetenta barnet	56
6.1.3 Hur? – Diskursen om skolan som läslärandets arena	60
6.2 Varför ska barn lära sig att läsa?	63
7. Sammanfattande avslutning	66
8. Litteraturförteckning	69

1. Kunna läsa – när, hur och varför?

Att läs- och skrivkunnighet är viktigt är det knappast någon som ifrågasätter. Att lära sig läsa och skriva kan ses som en demokratisk rättighet – men också som en demokratisk skyldighet. Vi måste helt enkelt behärska dessa konster för att kunna uppfylla de krav vi har på oss som medborgare. I Sverige är det av tradition skolan som ansvarat för att lära barn att läsa men faktum är att barn möter skriftspråket betydligt tidigare än i skolåldern, under mer eller mindre formella eller ordnade former. Forskare som Ragnhild Söderbergh har visat att barn så tidigt som i tvåårsåldern med hjälp av lekar med hela ord kan lära sig att läsa. Jag hade på 90-talet förmånen att följa min yngre syster Nannas läsutveckling efter Söderberghs metod. Nanna fick sina första ordlappar vid fjorton månaders ålder vilket ledde till att hon vid dryga två års ålder själv knäckte skriftspråskoden och därefter läste flytande. Denna erfarenhet har funnits med mig sedan dess och har många gånger fått mig att fundera över hur det kan komma sig att så få känner till denna metod, varför den inte verkar få något större genomslag och varför föreställningen om att läslärandet gott kan vänta tills barnen börjar skolan fortfarande ofta lever kvar.

Text i olika form möter oss hela tiden och litteratur av olika slag är en stor och viktig del av både vuxen- och barnkultur. Utan möjlighet att tillgodogöra oss detta flöde är det lätt att föreställa sig en stark begränsning av våra livsvillkor. Vi lever alla i detta samhälle, vuxna som barn och det är därför intressant att fundera över när det egentligen är dags att lära sig avkoda all denna text. När är det egentligen rimligt att man lär sig läsa? När är det alls möjligt och hur gör man? Det är också intressant att fundera över vad de metoder för läslärande och den forskning om läslärande som bedrivs speglar för syn på varför man alls bör lära sig att läsa. En syn som implicit förmedlas till den som förväntas lära sig.

Denna uppsats handlar om barns läslärande före skolåldern, om forskning om det tidiga läslärandet och metoder för detta. Uppsatsen är en teoretisk diskussion utifrån ett barndomssociologiskt perspektiv, där teorier om barnsyn och diskurser om barndom blir grundläggande utgångspunkter vilka appliceras på idétraditioner och praktiker gällande barns tidiga läslärande.

1.1 Tre traditioner inom forskningen om läs- och skrivlärande

Jag ser tre skilda riktningar inom svensk forskning om läs- och skrivlärande och de metoder som utvecklats utifrån denna; Traditionell pedagogisk och psykologisk forskning¹, Emergent literacy/Early literacy² och Literacy from infancy³.

1.1.1 Traditionell pedagogisk och psykologisk forskning

Denna riktning inom läsforskningen består framförallt av forskning som rör ”metoder för läsinlärning, hur läsprocessen ser ut och hur stavning av ord ser ut”.⁴ Fokus inom denna forskning ligger på hur den enskilda individen lär sig läsa och sedan läser, något som kallas för ett individualpsykologiskt perspektiv.⁵ Inom ramen för den traditionella pedagogiska och psykologiska forskningen utvecklades med start vid slutet av 60-talet en forskningsriktning som kallades metalingvistik. Man menade att förskolebarn som hade problem med att tala om språket (exempelvis genom att besvara frågor av typen ”Hur många ljud finns det i ordet ’sol’?” eller ”Vilket ljud kommer efter o i ordet ’sol’?”) med stor sannolikhet skulle få läs- och skrivsvårigheter när skolans formella undervisning startade. Barn som klarade av frågor av ovanstående slag skulle däremot lyckas bra med skolans undervisning.⁶ Inom denna forskningsriktning har professor Ingvar Lundberg varit särskilt framträdande. Lundberg är forskare i psykologi med inriktning mot utvecklingspsykologi. Han har främst studerat läsinlärning och frågor han forskat kring är ”vilka kognitiva, sociala och språkliga förutsättningar som behövs för en god läsutveckling.”⁷ Lundberg menar att det är viktigt att barn får möta skriftspråk även före skolåldern, då i ett förberedande syfte. Han har varit med och utarbetat en metod, den så kallade Bornholmsmodellen, som syftar till att öka den språkliga medvetenheten hos små barn genom olika typer av lekar. Han menar att lekar av dessa slag kan förebygga läs- och skrivsvårigheter.⁸ Lundberg anser ljudning vara en nödvändighet för en god läsutveckling.⁹

¹ Begreppet används av Caroline Liberg i *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur, 2006. Alla de tre forskningstraditionerna diskuteras mer ingående senare i uppsatsen.

² Liberg använder begreppet Early literacy (1990) men i den litteratur hon skrivit på svenska använder hon översättningen *Forskning om tidigt läs- och skrivinlärande* (2006).

³ Används av Ragnhild Söderbergh i ”Tal och skrift i samspel i den tidiga språkutvecklingen”. I: *Från joller till läsning och skrivning* (red. Söderbergh). Malmö: Gleerups, 1997, s. 267.

⁴ Liberg, 2006, s. 15.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid., s. 17.

⁷ Lundberg, Ingvar, *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & kultur, 2010, baksidetext.

⁸ Häggström och Lundberg, *Språklekar efter Bornholmsmodellen – en väg till skriftspråket*. Linköping: Ing-Read, 2005, s. 5.

⁹ Se exempelvis Lundberg Ingvar, I: *Emergent Literacy Femton forskares tankar om barns skriftspråklärande 2006*, Kullberg & Åkesson (red.), IPD rapporter nr. 2007:1, Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik, 2007a, s. 16-18 eller Lundberg, 2010, s. 56 ff.

1.1.2 Emergent literacy/Early literacy

Parallellt med forskningen om metalingvistik vid slutet av 60-talet tog också en ny forskningsinriktning sin början. Den bröt mot den traditionella pedagogiska och psykologiska forskningen och handlade om barns tidiga läs- och skrivlärande.¹⁰ Marie Clay visade att barns läs- och skrivinlärning börjar tidigt i deras liv och att denna inlärning kännetecknas av samspel med andra människor. Clay benämnde detta Emergent literacy¹¹ medan den svenska forskaren Caroline Liberg istället använder begreppet Early literacy¹² eller i svensk översättning Forskning om tidigt läs- och skrivlärande¹³. Jag kommer i det följande att benämna denna forskningsinriktning Emergent literacy/Early literacy. Inom denna forskning studerade man hur barn beter sig i faktiska läs- och skrivsituationer och både läsande och skrivande belystes. Viktigt är att man anser talspråkande och skriftspråkande vara beroende av varandra.¹⁴ Inom Emergent literacy/Early literacy-forskningen har man visat att barn som vistas i en läsande och skrivande omgivning under förskoleåldern själva börjar upptäcka det skrivna språket och börjar experimentera med läsning och skrivning.¹⁵

En forskare som varit särskilt framträdande inom denna forskningsriktning är Caroline Liberg. Hon är forskare med lärarbakgrund och professor i utbildningsvetenskap med inriktning mot läs- och lärprocesser. Liberg menar att hennes föregångare haft ett snävt perspektiv på vad läsning och skrivning innebär och på hur man lär sig att läsa och skriva. Hon skriver att de flesta tidigare undersökningar bedrivits inom ett individual-psykologiskt och grammatiskt paradigm men att hon istället valt att beskriva dessa processer inom ramen för ett socio-interaktionistiskt perspektiv. Detta innebär att man antar att språket växer fram och utvecklas i interaktion med andra. Skillnaden mellan denna forskning och tidigare är enligt Liberg, att läs- och skrivlärandet inte anses innebära att ”man lär sig att *hantera* skriftens redskap, dvs. bokstäverna och de grammatiska reglerna för hur de sätts samman till ord och satser, utan att man lär sig att kunna *använda* dem i en mängd olika sammanhang för en mängd syften /.../.”¹⁶

¹⁰ Liberg, 2006, s. 18.

¹¹ Fast, Carina, *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*, (Diss). Stockholm: Elanders Gotab, 2007, s. 33.

¹² Liberg, Caroline, *Learning to read and write*, (Diss). Uppsala: RUUL reports from Uppsala University, Department of Linguistics, 1990, s. 4 / Liberg, 2006, s. 8.

¹³ Liberg, 2006, s. 18.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Söderbergh, 1997, s. 264 f.

¹⁶ Liberg, Caroline, I: *Emergent Literacy Femton forskares tankar om barns skriftspråklärande 2006*, IPD rapporter nr. 2007:1, Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik, 2007, s. 27.

1.1.3 Literacy from infancy

Samtidigt som Emergent literacy/Early literacy-forskningen växte fram under slutet av 60-talet och under 70-talet uppstod ytterligare en forskartradition, nämligen Literacy from infancy-forskningen. Den person som i Sverige forskat inom denna tradition är Ragnhild Söderbergh, professor i barnspråk. Inom literacy from infancy-traditionen studerar man i likhet med Emergent literacy/Early literacy-forskningen barn som genom egenarbete upptäcker det skrivna språket. Skillnaden är att barnen som dokumenterats inom Literacy from infancy-forskningen gör det ”förvånansvärt mycket elegantare och tidigare” enligt Ragnhild Söderbergh.¹⁷ Skillnaden är, menar Söderbergh, samspelet. Barnen som dokumenterats inom denna forskningstradition stimuleras i lekfullt samspel baserat på hela ord och dess betydelser och funktion.¹⁸ Man använder sig av textade lappar med ord som intresserar barnet och som så småningom kopplas ihop till meningar, fraser och slutligen texter. Man visar läsriktning genom att peka från vänster till höger och det är barnets intresse som styr innehållet på lappar och i texter. Utgångspunkten ligger i orden och dess betydelser och Literacy from Infancy-forskarna bryter på så sätt med de kodfixerade teorierna. Barnen börjar själva jämföra och analysera skillnader och likheter mellan orden på lapparna och knäcker på detta vis bokstavskoden på egen hand. Söderbergh visar att barn från två års ålder genom samspel och lek med hela ord kan lära sig att läsa.¹⁹

1.2 Syntetisk och analytisk metod

Man brukar tala om två övergripande metoder för läs- och skrivundervisningen: syntetisk och analytisk. De syntetiska metoderna utgår ifrån de enskilda bokstavstecknen vilka kopplas till bokstavsljud som sedan kombineras till ord medan de analytiska metoderna går omvänd väg och tar istället avstamp i hela ord eller meningar som man sedan analyserar i syfte att få fram de enskilda bokstäverna och deras ljud.²⁰ Dessa metoder kan i sin tur sägas ansluta till skilda vetenskapliga traditioner.²¹ Ragnhild Söderbergh presenterar utifrån sin forskning en metod/ett förhållningssätt som är renodlat analytiskt medan man inom Traditionell

¹⁷ Söderbergh, 1997, s. 267.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid., s. 264 f.

²⁰ Hjalme, Anita, *Kan man bli klok på läsdebatten. Analys av en pedagogisk kontrovers*. (Diss), Stockholm: Ekelunds förlag, 1999, s. 59.

²¹ Brigitta Kullberg (*Boken om att lära sig läsa och skriva*. Solna: Ekelund, 2006, s. 137 ff.) menar att de förhållningssätt som finns kan sammanfattas till ett holistiskt- och ett mer naturorienterat vetenskapligt förhållningssätt. Det första innebär att man utgår från helheten d.v.s. texten och orden och lägger huvudvikten vid innehållet i det man läser och skriver. Genom ett analytiskt förhållningssätt leder detta fram till de enskilda bokstäverna och bokstavsljuden. Denna inställning på en humanistisk vetenskaplig grundsyn. En naturorienterad vetenskaplig grundsyn väljer snarare det motsatta, syntetiska, förhållningssättet.

pedagogisk och psykologisk forskning och Emergent literacy/Early literacy-forskning kan visa att både rena syntetiska metoder och blandvarianter är i bruk i praktiken. Exempelvis förespråkar forskaren Ingvar Lundberg ljudmetod, vilket är en syntetisk metod, men menar att vissa vanligt förekommande ord (såsom exempelvis ordet *och*) är lämpliga att lära in som hela ord, d.v.s. enligt analytisk metod.²² Enligt Birgitta Kullberg har det syntetiska förhållningssättet oftast varit det dominerande i praktiken, men det analytiska alltid påverkat klassrumsarbetet. Hon menar dock att man i Sverige idag kanske faktiskt kan diskutera om inte det analytiska förhållningssättet dominerar.²³ Caroline Liberg tycker inte det analytiska förhållningssättet är dominerande men menar att man ofta anser det vara viktigt att kombinera ljudmetod och helordsmetod.²⁴ Carina Fast drar dock utifrån sin forskning slutsatsen att skriftspråksundervisningen fortfarande ofta baseras på ljudmetoden.²⁵

1.3 Syfte

Syntetiska metoder och främst ljudmetoden, ibland i kombination med någon analytisk metod, verkar vara de vanligast förekommande metoderna för läslärande i skolan. Det är därför rimligt att anta att de aktiviteter man ägnar sig åt i förskolan bygger på vetskapen om att det är dessa metoder barnen kommer att möta senare. En anledning till denna uppdelning skulle kunna vara de skillnader i barnsyn och kunskapssyn som finns mellan förskola och skola samt den särställning skolan har och har haft när det kommer till läs- och skrivlärande. Genom historien har synen på barn och barndom sett olika ut och föreställningar om vad barn är, vad barn bör vara och vad barn behöver skiftar både över tid och i skilda kulturella rum.²⁶ Ett sätt att komma åt dessa föreställningar och de betydelser vi lägger i begreppen barn och barndom är att studera olika former av kulturella uttryck.

Syftet med denna uppsats är att undersöka vilka barndomsdiskurser och vilka sätt att se på begreppen barn och barndom som speglas i olika metoder för läslärande/läsförberedande aktiviteter före skolåldern och i den forskning dessa metoder bygger på. Utifrån teorier om barnsyn och barndomssyn samt teorier om diskurser och makt undersöker jag i uppsatsen tre riktningar i forskningen om barns läslärande: Traditionell

²² Lundberg, 2010, s. 105.

²³ Kullberg, 2006, s. 138.

²⁴ Liberg, 2006, s. 16.

²⁵ Fast, 2007, s. 170.

²⁶ Se exempelvis: Johansson, Barbro, *Kom och ät! Jag ska bara dö först... Datorn i barns vardag*. (Diss). Göteborgs universitet: etnologiska institutionen, 2000.

pedagogisk och psykologisk forskning om barns läslärande; Emergent literacy/Early literacy och Literacy from infancy samt de metoder som bygger på dessa forskningsriktningar.

1.4 Läslärande – metoder och synsätt i svensk skola och förskola

Innan den allmänna folkskolan infördes i Sverige var det föräldrarnas uppgift att se till att barnen lärde sig läsa och det var upp till kyrkan att kontrollera detta. Men då den allmänna folkskolan infördes 1842 blev läsundervisningen skolans uppgift vilket i praktiken innebar att samhället nu började lägga sig i när, vad, var och hur barnen skulle lära sig att läsa.²⁷ Sedan etablerandet av folkskolan har läsundervisningen varit skolans uppdrag vilket inneburit att man inom förskolan ägnat sig åt sådan verksamhet i mycket begränsad utsträckning. Min utgångspunkt är att denna skillnad mellan förskola och skola kan beskrivas som skillnader i barnsyn och kan sägas bottna i olika diskurser om barndom. Förskolan har av tradition fått stå för bilden av det naturliga, fria och nyfikna barnet i behov av goda förutsättningar för utlopp och uttryck i fri lek och fritt skapande medan skolan representerat en bild av barnet som ”kultur- och kunskapsåterskapare”.²⁸ I skolan anpassas innehållet efter barnets tänkta kunskaps- och utvecklingsnivå där man tänker sig att ett omoget barn ska ställas inför mindre komplicerade uppgifter än ett moget och också ges mer handledning av läraren. I skolan bestäms också ämnen och indelningen av dessa av vuxna till skillnad från inom förskolan där det finns en tradition av barncentrering där idealet ofta är att barnet ska välja aktivitet och uttrycksform själv. Värnandet av det naturliga barnet kan ses som ett sätt för förskolan att markera skillnaden mellan sin verksamhet och skolans krav på prestation och kunskapsmål.²⁹

I den svenska skolans begynnelse användes bokstavsmetoden för att lära eleverna att läsa. Metoden bygger på att man läser bokstävernas namn och sätter ihop dessa till ord genom att rabbla dem enligt särskilda mönster.³⁰ Under 1860-talet började man utbilda lärare i den så kallade ljudmetoden, en metod som tvärtemot bokstavsmetoden byggde enbart på bokstävernas ljud.³¹ Ljudmetoden infördes i 1919 års undervisningsplan och har länge varit den mest använda metoden i Sverige. Den bygger på att man lär in ett ljud i taget och associerar detta med sin respektive bokstav (eller i ljudstridigt stavade ord med sina bokstäver – som till exempel i sje-ljudet). Inlärningsordningen bestäms dels efter hur lätta eller svåra de

²⁷ Skolverket, *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007*, Rapport 304. Stockholm: Skolverket, 2007, s. 28.

²⁸ Dahlberg, Gunilla och Taguchi Lenz, Hillevi, *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm 1994, s. 13 ff.

²⁹ *Ibid.*, s. 18.

³⁰ Henschen M, Helena (red.) *Skolbarn – en folkundervisning växer fram*. Stockholm: Folksam, 1985, s. 117 f.

³¹ Kullberg, 2006, s. 111.

är att ljuda på men också efter huruvida de liknar varandra till form och ljud. Ordningsföljden kan tillexempel vara ” a, i, o, e, l, s för att man därefter ska kunna läsa och skriva sol, is, al, lo, m.m.”. För att underlätta de första läsövningarna väljer man ord som är lätta att ljuda samman och som inte innehåller bokstäver som inte ännu är inlärd. Under 1800-talet presenterades också ett antal varianter av den så kallade ordbildsmetoden varav en av Anna Kruse och Laura Löwenhielm. Enligt denna metod sker ingen inläring av sambandet mellan bokstäverna och deras ljud, detta samband ska barnet upptäcka själv, istället lärs orden in som bilder.³² En annan ordbildsmetod publicerades av Per Adam Siljeström år 1859. Denna blev kritiserad då man menade att den ledde barnens uppmärksamhet från det viktiga, återgivningen av bokstävernas ljud, till det mindre viktiga, ordens betydelse. Metoden ansågs också göra undervisningen för nöjsam och ge barnen en felaktig föreställning av det pliktfyllda skolarbetet.³³ Den tidigaste lanserade ordbildsmetoden publicerades dock redan år 1800 i form av skriften *Julklapp af Cadmus eller lättaste sättet att lära barn läsa* av pseudonymen Cadmus.³⁴ Under 1900-talet var både bokstavsmetoden, ljudmetoden och ordbildsmetoden i bruk, ljudmetoden var dock vid denna tidpunkt den helt dominerande.³⁵

Efter andra världskriget börjar den svenska skolpolitiken inspireras alltmer av den amerikanska pedagogiken – i sin tur inspirerad av Burrhus Skinner. Skinners tankegångar hade sin grund i två antaganden; dels att all kunskap kunde delas in i små beståndsdelar som sedan kunde läggas samman till en helhet och dels att allt lärande manifesterades i ett förändrat beteende. I enlighet med denna syn på lärande introducerades begreppet läsmognad vilket innebar en ”intelligensålder om minst 6½ år, god urskillningsförmåga i fråga om syn och hörsel, gott ordförråd, gott allmänvetande samt en vilja att lära sig läsa”.³⁶ Den behavioristiskt orienterade vetenskapen talade för en både teknisk och systematisk uppläggning av läs- och skrivundervisningen. I förskolan kunde det förekomma läsförberedande övningar där barnen fick träna sig i läsriktning genom att följa pilar och bollar i vänster-högerriktning samt fick bearbeta olika former och symboler. Själva bokstäverna och läsningen fick man däremot vänta med till skolstarten då man trodde att barnen kunde lära sig fel sätt att läsa om läsinläringen skedde någon annanstans än i skolan eller tidigare än i skolåldern. Enligt ljudmetodens principer skulle barnen lära sig

³² Stadler, Ester, *Dyslexi, en introduktion*. Lund: Studentlitteratur, 1994, s. 46 f.

³³ Kullberg, 2006, s. 112.

³⁴ Söderbergh, Ragnhild, förord till *Läsning och skrivning före skolåldern (literacy before school-start)*, Colloquium Pædolingvisticum 1993, Paper no 9, (red. Söderbergh). Lund: Child Language Research Institute, Department of Linguistics Lund University, 1994. s. 5.

³⁵ Hjalme, 1999, s. 58.

³⁶ Skolverket, 2007, s. 29.

bokstävernas namn, ljud och form i en särskild ordning för att sedan lära sig att ljuda ihop dem.³⁷

Under 70-talet växte kritiken mot skolans metoder och man menade att den behavioristiska teorin inte gick att applicera på barns språkinläring.³⁸ Debatten var bitvis vild och handlade dels om begynnelsestiden för skriftspråksundervisningen och dels om vilka metoder som var lämpliga.³⁹ Diskussionen tog ordentlig fart när det i Sverige under samma år introducerades två nya läsinlärningsmetoder: Läsning på Talets Grund, LTG,⁴⁰ och Den psykologvlistiska metoden/Wittingmetoden⁴¹.⁴² LTG-metoden bygger på att lärare och elever tillsammans skapar texter som skrivs ned och analyseras till minsta beståndsdelar.⁴³ Parallellt med arbetet kring de gemensamt skapade texterna arbetar barnen också med bokstäver i den ordning de själva väljer.⁴⁴ Wittingmetoden har samma utgångspunkt som ljudmetoden, det vill säga att lära in kopplingen mellan bokstäverna och deras ljud. Bokstäverna lärs in efter en bestämd ordning och sammanljudningen börjar när alla vokaler samt konsonanten "l" är inlärd. Läsövningarna görs med hjälp av innehållsneutrala bokstavskombinationer (la, li, lo osv).⁴⁵ LTG-metoden ansågs ansluta till ordbildsmetoden och innebära ett analytiskt förhållningssätt medan Wittingmetoden ansågs ansluta till ljudmetoden och ha ett syntetiskt förhållningssätt.⁴⁶ Anita Hjalme påpekar dock att båda metoderna betonar betydelsen av att eleverna tidigt i läsinläringen får lära sig principen i det alfabetiska systemet det vill säga kopplingen mellan språkljud och bokstäver och menar att metoderna inte alls är varandras motsatser.⁴⁷

Ett exempel på analytisk metod i skolan idag skulle kunna vara det som brukar kallas storboksmetoden eller ibland Kiwi-metoden. Dessa har sin grund i Reading recovery, ett program utvecklat i Nya Zeeland av Marie Clay, professor vid universitetet i Auckland. Metoden bygger på att barnen samlas kring en text i storboksformat där läraren läser texten och pekar. Man vill här åt den känsla och atmosfär som finns när man läser exempelvis godnattsaga hemma. Man läser texten flera gånger, både vid ett och samma tillfälle samt vid senare tidpunkter. Barnen börjar efterhand göra upptäckter i den skrivna texten och tala kring

³⁷ Skolverket, 2007, s. 29 f.

³⁸ Ibid., s. 31.

³⁹ Kullberg, 2006, s. 138.

⁴⁰ Leimar, Ulrika, *Läsning på Talets Grund*. Lund: Liber läromedel, 1974.

⁴¹ Witting, Maja, *Metod för läs- och skrivinläring*. Solna: Ekelunds Förlag AB, 1985.

⁴² Hjalme, 1999, s. 18.

⁴³ Leimar, 1974, s. 45.

⁴⁴ Ibid., s. 64 ff.

⁴⁵ Stadler, 1994, s. 48 f.

⁴⁶ Kullberg, 2006, s. 138.

⁴⁷ Hjalme, 1999, s. 65.

ord och bokstäver. Tillsammans med läraren analyseras de ord som barnen uppmärksammat. Det kan då vara tid för ”lillboken” som är en individuell bok att läsa själv, med kamrater eller med läraren.⁴⁸ Clay var som nämnts tidigare en av de forskare som först introducerade begreppet Emergent literacy och Kiwimetoden/storboksmetoden torde därför kunna sägas vara en metod i denna anda.

En undersökning genomförd av Karin Taube 1999 visar att varken Wittingmetoden eller LTG-metoden är särskilt vanliga i dagens svenska skola, blandmetod eller ljudmetod är istället vanligast.⁴⁹ Många av de lärare som intervjuas i Carina Fasts avhandling från 2006 menar att barnen lär sig läsa bäst genom ljudmetoden och såväl förskollärare som lärare i studien visar prov på hur de arbetar med en bokstav i taget, ofta under en längre period. Fast menar att den ljudmetod lärarna använder i princip följer den ljudmetod man började utbilda lärare i vid slutet av 1800-talet.⁵⁰

1.4.1 Skriftspråk och förskola

Sedan 1998 har förskolan för första gången en egen läroplan, Lpfö 98. I denna slås fast att ”f/örskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen.”⁵¹ Enligt Lpfö 98 ska också förskolan sträva efter att varje barn ”utvecklar sitt ord- och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner”.⁵² Man ser det således som självklart att barn har ett ”intresse för skriftspråk” och att detta intresse och denna nyfikenhet ska tas tillvara. Exempelvis diskuteras olika sätt att göra förskolan till en ”språklig miljö”, men det är tydligt att man inte talar om läskunnighet som målet för denna.⁵³ Istället är uppfattningen ofta att grunden till läsning och skrivning ligger i att medvetandegöra barn om dessa färdigheter och att detta är något man kan göra i förskolan.

Som en slags övergång mellan förskola och skola finns förskoleklassen och sedan 1 januari 1998 är alla kommuner skyldiga att erbjuda barn plats i förskoleklass från och med det år de fyller sex år. Förskoleklassen är tänkt att fungera som en mötesplats för förskolepedagogik och den mer traditionella undervisningen i skolan och den har en

⁴⁸ Söderbergh, Ragnhild, *Läsa, skriva, tala. Barnet erövrar språket*. Stockholm: Gleerups, 2009, s. 58.

⁴⁹ Skolverket, 2007, s. 65 f.

⁵⁰ Fast, 2007, s. 170.

⁵¹ *Läroplan för förskolan Lpfö 98*, Stockholm: Fritzes, 2006, s. 6.

⁵² *Ibid.*, s. 9.

⁵³ Pramling Samuelsson, Ingrid och Sheridan, Sonja, *Lärandets grogrund. Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Studentlitteratur: Stockholm, 1999, s. 76 f.

gemensam läroplan med grundskolan (Lpo 94).⁵⁴ Trots de goda intentionerna med en mötesplats har det visat sig att det inte så ofta finns utrymme för verkliga möten. Istället förekommer exempelvis att barn arbetar med alfabetet i samma läromedel både i förskoleklassen och i första klass utan att läraren i skolan vetat om det.⁵⁵ Detta skulle kunna bero på att bokstavsinläringen av hävd varit skolans uppgift men att det i och med att förskoleklassen räknas in under skolan har uppstått förvirring om var den grundläggande läs- och skrivundervisningen ska bedrivas, menar Fast.⁵⁶ En tanke är att detta bottnar i den monopolställning skolan kommit att få ifråga om läsning. Söderbergh skriver att det i skolans värld finns pedagoger med utbildning i att lära barn läsa och att det kan finnas en rädsla för att barnen ska lära sig på fel sätt eller kanske till och med ska ta skada av att lära sig läsa utanför skolmiljön och före den lagstadgade åldern.⁵⁷

1.5 Avgränsning

I uppsatsen väljer jag att studera svensk forskning om barns läslärande före skolåldern. Barns läsutveckling hänger ofta ihop med deras skrivutveckling.⁵⁸ Medveten om detta väljer jag ändå att fokusera på just läsutvecklingen. Mitt forskningsfokus ligger främst på skrifter av tre svenska forskare som varit särskilt framträdande inom de tre valda riktningarna: Ingvar Lundberg, Caroline Liberg och Ragnhild Söderbergh.

2. Teoretiska utgångspunkter

Denna uppsats tar sitt teoretiska avstamp i barndomssociologin och synen på begrepp som barn och barndom som konstruerade och därmed föränderliga. Detta gör det fruktbart att utgå ifrån Michel Foucaults diskussion om diskurser och makt, i detta fall med särskilt fokus på diskurser om barndom, samt teorier om barn- och barndomssyn. Enligt Foucault är makt inte någonting man har utan snarare en ”inneboende egenskap hos alla samhällen” och han menar att makt är något som kan utövas men inte ägas.⁵⁹ Detta innebär att vissa saker är möjliga att säga och tänka och andra inte: ”/d/et pågår alltid en kamp om vad som ska anses vara sant,

⁵⁴ Fast, 2007, s. 146.

⁵⁵ Ibid., s. 171 och 173 f.

⁵⁶ Ibid., s. 168.

⁵⁷ Söderbergh, Ragnhild, *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö: Gleerups, 1989 s. 111.

⁵⁸ Liberg, 2006, s. 18.

⁵⁹ Johansson, 2000, s. 46.

men det är inte direkt våld utan snarare framgångsrika auktoritetsyrkanden som avgör vilka sanningar som ska gälla.”.⁶⁰

Att tala om ”barnsyn” eller ”barndomssyn” påminner på många sätt talet om ”barndomsdiskurser” med den skillnaden att det i diskursbegreppet alltid finns en maktaspekt vilken inte behöver vara lika framträdande då man talar om en vis ”syn” på något. Ibland används dessa begrepp dock mer eller mindre synonymt vilket visar sig i följande stycken. Min utgångspunkt är dock att barnsyn och barndomssyn är något som kan skilja sig mellan olika personer medan en diskurs snarare är då ett visst sätt att se på exempelvis barndom blivit mer av vedertagen sanning på bekostnad av andra synsätt som då marginaliseras.

Förutom dessa teorier är det också relevant att redogöra för mer traditionella tankar kring utvecklingspsykologi samt nära besläktade socialisationsteorier då dessa är föregångare till det allt mer etablerade barndomssociologiska sättet att förhålla sig vid forskning om barn och barndom.

2.1 Barndom, barndomssyn och barnsyn

I och med det ökade intresset för fostran genom skolsystem och disciplin som visade sig från 1600-talet kan man också för första gången tala om en syn på barndomen som en speciell och avgränsad period. Enligt Philippe Ariès är det dock inte förrän den moderna kärnfamiljen etableras under 1700-talet som barndomsbegreppet skapas i betydelsen av en insikt om den ”barnsliga egenart som skiljer barnet från den vuxne”.⁶¹ Denna nya syn på barn och barndom som skild från vuxenvärlden och med särskilda behov syns också i upplysningsfilosofernas verk. John Lockes idéer kring uppfostran och lärande beskrivs i *Thoughts concerning education (Tankar om uppfostran)* från 1693 där han hävdar att barnet i undervisningen ska bemötas med respekt och att inläringen ska botten i lust och tron på barnets individuella egenskaper men att undervisningen också ska ställa krav på barnets intellekt och självkontroll. Locke presenterade tanken på barnet som ett tomt blad, en tabula rasa, som skulle fyllas med kunskap.⁶² Något senare publicerades Jean Jacques Rousseaus (1712-1778) roman *Emile eller Om uppfostran* och hans syn på barndomen som den tid då människan står som närmast det naturliga tillståndet presenteras.⁶³ Rousseau talade om barnet som en planta med inneboende växtkraft. Denna planta behöver få växa fritt vilket innebar att uppfostran och utbildning

⁶⁰ Johansson, 2000, s. 46.

⁶¹ Helander, Karin, *Barndramatik och barndomsdiskurser*. Lund: Studentlitteratur, 2003, s. 10.

⁶² *Ibid.*, s. 10.

⁶³ *Ibid.*, s. 11.

snarast ansågs störande för barnets naturliga utveckling.⁶⁴ Helander sammanfattar dessa två riktningar som att den barndomsuppfattning som stödjer sig på Lockes teorier betonar vikten av uppfostran, bildning och civilisation medan uppfattningar om barndom som går i Rousseaus fotspår framhåller barnets inneboende nyfikenhet och spontanitet och menar att denna kan förstöras genom för mycket styrd undervisning och självkontroll. Där Locke talar om barnet som ett oskrivet blad ser Rousseau barnet som en planta som behöver växa fritt och naturligt.⁶⁵

Med syn på barn syftas till det av bland andra Dion Sommer beskrivna filter genom vilket vi ser barn. Dion Sommer skriver att:

/v/ärderingar som vad barn är eller bör vara kan vi kalla för en viss syn på barn ... Vuxnas syn på barn styr hur de 'ser' barn – de uppfattas sällan som de i verkligheten är utan genom ett bestämt barnsynsfilter. Om detta filter har en viss färg så ser man barn i denna färg. Om filtret inte blivit anpassat på senare tid utan använts alltför länge lir det problem med att förstå nutidens barn.⁶⁶

Detta innebär att det finns olika sätt att se på barn i vår samtid, men också genom historien. Det konstruktionistiska sättet att förhålla sig till begreppen barn och barndom är inte längre något kontroversiellt utan har, enligt David Buckingham anammats av de flesta inom modern barndomsforskning, hos historiker såväl som hos sociologer och psykologer. Vår syn på barn, precis som barns syn på sig själva är föränderlig.⁶⁷ Barbro Johansson diskuterar vad som är gemensamt för alla dessa sätt att beskriva barn som existerar och har existerat och hon menar att ett grundantagande är att det finns två kategorier benämnda barn och vuxen.⁶⁸ Dessa står i ett dikotomiskt förhållande till varandra, ”/b/arndom och vuxendom konstrueras, precis som pojkgigt och flickigt, som relationer; definitionen av barn är en som inte är vuxen och vice versa.”⁶⁹ Dion Sommer talar om att det under 70-talet skedde ett paradigmskifte och menar att det vid denna tidpunkt skedde ett perspektivskifte i forskarnas grundläggande uppfattningar om vad ett barn är och hur deras utveckling ska förstås.⁷⁰ Också Allison James och Alan Prout ansluter sig till detta sätt att se på barn och barndom och även de talar om ett nytt paradigm. James och Prout skriver att ”/t/he immaturity of children is a biological fact of life but the ways in which this immaturity is understood and made meaningful is a fact of

⁶⁴ Johansson, 2000, s. 147.

⁶⁵ Helander, 2003, s. 11.

⁶⁶ Sommer, Dion, *Barndomspsykologiska fasetter*, Stockholm: Liber, 2005b, s. 70.

⁶⁷ Buckingham, David, *After the death of childhood*. Cambridge: Polity press, 2000, s. 6.

⁶⁸ Johansson, 2000, s. 149.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Sommer, Dion, *Barndomspsykologi, utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa förlag, 2005a, s. 29ff.

culture.”.⁷¹ Dion Sommer talar förutom om syn på barn också om att det kan sägas finnas en syn på uppfostran, präglad av attityder till hur vuxna bör förhålla sig till och påverka barn.⁷²

Anne-Li Lindgren menar att barndomen idag formuleras i spänningsfältet mellan det romantiska idealet om barnet och ett ideal om barnet som kompetent och autonomt.⁷³ Enligt det romantiska idealet talas om barndomen som en tid skild från vuxenhet och där barns behov och egenskaper definieras utifrån vad vuxna inte är. Man beskriver barn som ”leklfulla, maktlösa, nära naturen, oskyldiga, känslomässigt uttrycksfulla och kreativa” och barns behov beskrivs som ”beroende av vuxna, disciplinering, kunskap och undervisning”.⁷⁴ Enligt Lindgren är detta en barnsyn som forskningen ofta lyft fram i syfte att visa på den betydelse det romantiska barndomsidealet haft för förändringar i samhället. Men i och med att barns rättigheter och en ny barnsyn fått genomslag i debatten och även i delar av välfärdspolitiken menar Lindgren att forskningen fokuserar allt mer på ett ideal där barnets kompetenser och självständighet i förhållande till sin familj lyfts fram. I denna nya debatt menar Lindgren att sentimentaliteten och nostalgin från det romantiska idealet saknas vilket hon anser kan tolkas som att ett kompetent barn hör samman med samhällsförändring och modernitet. Att barndomen idag formuleras i spänningsfältet mellan dessa två ideal förklarar Lindgren genom att de skapas i en växelverkan där de ibland utgör förgrund och ibland bakgrund. Som exempel ger hon FN:s konvention om barnets rättigheter som hon menar är bärare av båda idealen och där vilket ideal som lyfts fram ofta beror på vad konventionen ska användas till.⁷⁵

Neil Postman diskuterar i boken *Den förlorade barndomen* mediasamhällets påverkan på barndomen.⁷⁶ Hans uppfattning är att barndomen gått förlorad i takt med televisionens intåg och att televisionen suddar ut skiljelinjen mellan barn och vuxna då den nya informationsmiljön ger samma informationer åt alla på en och samma gång. Postman skriver: ”/u/nder de betingelser jag beskrivit kan de elektriska media inte undanhålla några hemligheter. Men utan hemligheter kan det naturligtvis inte heller finnas någon barndom.”.⁷⁷ Postman menar att barndomen uppstod i samband med att boktryckarkonsten uppstod och

⁷¹ James, Alison & Prout, Alan, “A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems”. I: *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, (red. James & Prout). Hampshire/Bristol: Falmer P, 1990, s. 2 ff.

⁷² Sommer, 2005b, s. 70.

⁷³ Lindgren, Anne-Li, *Från små människor till lärande individer. Föreställningar om barn och barndom i förskoleprogram 1970-2000*. Lund, 2006, s. 15.

⁷⁴ *Ibid.*, s. 14.

⁷⁵ *Ibid.*, s. 14 f.

⁷⁶ Postman, Neil, *Den förlorade barndomen*. Stockholm: Prisma, 1984.

⁷⁷ *Ibid.*, s. 91 f.

läskunnigheten blev allt mer utbredd. Under medeltiden kunde varken barn eller vuxna läsa, man levde i nuet och någon barndom behövdes inte. Detta gjorde att alla levde i samma informationsmiljö och i samma sociala och intellektuella värld. I och med den ökande mängden tryckt text menar Postman att ett nytt vuxenbegrepp uppstod, nämligen den litterate individen. Denna lämnade barnen bakom sig och från och med uppfinandet av tryckpressen var vuxenheten någonting man måste förtjäna på symbolisk väg snarare än på biologisk. Därmed var vuxen något man måste bli och det skedde genom att lära sig läsa. För att lära sig att läsa behövde barnen undervisning vilket förde med sig att den europeiska kulturen uppfann skolan och därmed gjorde barndomen till en nödvändighet.⁷⁸ Postman menar att läsande ställer större krav än tv-tittande. Att lära sig att läsa innebär också att lära sig vara analytisk, eftertänksam och att lära sig kritisera texter. Något som fört med sig en censurering av barns läsmaterial med hänvisning till att de inte ännu behärskar den ”litterata hållningen” väl nog. I skolan tar sig detta uttryck genom att de böcker som läses i olika årskurser inte bara väljs för att de antas passa i fråga om ordförråd och språk utan också för sitt innehåll. Man har antagit att en elev i årskurs fyra inte har de erfarenheter en elev i årskurs sju har. Ett antagande som enligt Postman kunnat motiveras genom att det tryckta ordet varit tillräckligt svårt att bemästra och det ”litterata förhållningssättet” tillräckligt svårt att uppnå för att fungera som en effektiv spärr både mellan vuxna och barn och mellan barn och tonåringar.⁷⁹ Någon sådan spärr har inte televisionen enligt Postman som frågar sig vad det egentligen betyder att barn är så välinformerade och har kännedom om samma saker som vuxna. Hans svar är att de ”de äter av vuxenkunskapens tidigare gömda äpple och därför drivs ut ur barndomens paradiset”.⁸⁰

En direkt koppling mellan den romantiska synen på det naturliga barnet och läslärande får vi i Rousseaus bok *Emile eller Om uppfostran* där Rousseau skriver specifikt om läslärande. Rousseau menar att barn inte ska behöva lära sig saker de inte har en möjlighet att förstå och av denna anledning menar han att läsundervisning bör undvikas. Han skriver att:

I det jag förskonar barnen från alla plikter, förskonar jag dem också från deras värsta pinoredskap, nämligen böckerna. Läsandet är barnens gissel och nästan den enda sysselsättning, man förstår att ge dem. Emile ska vid tolv års ålder knappast veta vad en bok är. Men han måste väl ändå kunna läsa, invänder man. Jag medger att han måste kunna det, när han drar nytta av läsning; förut kan sådan endast tråka ut honom.⁸¹

⁷⁸ Postman, 1984, s. 49.

⁷⁹ Ibid., s. 88 f.

⁸⁰ Ibid., s. 109.

⁸¹ Rousseau, Jean Jaques, *Emile eller Om uppfostran*. Första delen. Göteborg: Stegelands, 1977, s. 117.

Rousseau menar att man inte bör begära av barn att de ska lära sig något på grund av lydnad. Enligt honom kan barn inte lära sig något de inte själva känner att de vill lära sig – antingen av nytta eller av nöje. Rousseau frågar sig hur det kan komma sig att en så både nyttig och nöjsam konst som läsning blivit en sådan plåga för barnen. Svaret, menar han, är att den tvingas på dem mot deras vilja och låter dem använda den till sådant de inte förstår, istället för att låta motivationen komma ur ett behov av att behärska läsandet. Emiles drivkraft kommer enligt Rousseau att komma ur en önskan om att tyda de inbjudningskort och små brev han får från familj och vänner. Den absoluta nödvändigheten för barnet att förstå dessa kommer motivera honom att lära sig att läsa. Rousseau skriver att Emile säkerligen kommer att läsa och skriva fullkomligt innan han blir tio år gammal, detta av den enkla anledningen att det inte skulle göra något om han inte lärde sig förrän han blev femton. Rousseau lägger dock till: ”/m/en jag skulle föredra, att han aldrig lärde sig att läsa, framför att han köpte denna färdighet på bekostnad av allt, som kan göra den nyttig. Ty vad kommer han att ha för nytta av läsning om man för alltid gjort den till en plåga för honom.”⁸²

2.2 Diskursteori och teorier kring makt

Att se begrepp som barn och barndom som sociala konstruktioner gör att det, som tidigare diskuterats, finns och har funnits olika barndomar och olika sätt att se på barn. Dessa olika synsätt eller barndomar kan kallas för barndomsdiskurser. Foucault antar att diskursproduktionen i ett samhälle kontrolleras och organiseras av olika former av procedurer. Av dessa är utestängningsprocedurer och då främst förbudet tydligast. Foucault skriver att ”alla vet att man inte får säga allt, att man inte kan tala vad om vad som helst när som helst och, slutligen, att inte vem som helst får tala om vad som helst.”⁸³ Jag förstår detta som att när en diskurs väl blivit formulerad hålls den levande genom bland annat utestängningsprocedurer såsom förbud, vilka omöjliggör det som inte ryms inom den. Vem eller vilka som har auktoritet att formulera diskursen och avgöra vad som passar in i den och vad som inte gör det beror på maktfaktorer.

Barbro Johansson ansluter sig i sin avhandling *Kom och ät! Jag ska bara dö först... Datorn i barns vardag* till feministen Sara Mills definition av diskursbegreppet. Mills beskriver begreppet som ”grupper av yttranden eller meningar, påståenden som utövas inom en social kontext, vilka bestäms av den sociala kontexten och vilka bidrar till det sätt på vilket

⁸² Rousseau, s. 117f.

⁸³ Foucault, Michel, *Diskursens ordning*. Installationsföreläsning vid Collège de France, den 2 december 1970. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag, 1993, s. 7.

denna sociala kontext fortsätter att existera”⁸⁴. Johansson skriver att definitionen visar att det till varje företeelse ”exempelvis ett dataspel eller ett barn, hör vissa föreställningar som gör det möjligt att förstå denna företeelse”⁸⁵. Hon fortsätter: ”/u/utvecklingstanken är en diskurs, vars påståenden, begrepp och logik gör att vi uppfattar de barn vi möter på vissa sätt och inte på andra, medan en diskurs som beskriver barndom som kulturell konstruktion ger oss material till att förstå barn på ett annat vis.”⁸⁶ Johansson visar hur olika diskurser kan verka samtidigt i ett samhälle i hegemoniska fält, där vissa diskurser är kraftfullare än andra mer marginaliserade och vissa får faktastatus på bekostnad av andra som utesluts eller underordnas. Detta är ett uttryck för den maktkamp som, enligt Foucault, råder i alla samhällen. Som exempel ger hon den i det svenska samhället kraftfulla diskursen om att datorer hör till framtiden och att det därför är viktigt att barn lär sig hantera datorer, en diskurs som enligt Johansson upprepas av både barn och vuxna. En diskurs som denna gör att den förälder som inte vill skaffa dator till sina barn därför riskerar att ”hamna i en defensiv position i förhållande till den dominerande diskursen”⁸⁷.

I följande avsnitt presenterar jag ett antal barndomsdiskurser som förts fram som förklaringar till hur vi talar och har talat om barn och barndom. Jag utgår ifrån beskrivningar av Barbro Johansson men också av andra forskare och jag väljer att i första hand presentera barndomsdiskurser som är relevanta för min uppsats ämne och syfte. De diskurser jag diskuterar här är de jag har som utgångspunkt i analyserna av mitt material senare i uppsatsen.

2.2.1 Barndomsdiskurser

Barbro Johansson ger i avhandlingen *Kom och ät! Jag ska bara dö först... Datorn i barns vardag* exempel på barndomsdiskurser. Hon skriver att vissa av dessa diskurser är varandras raka motsatser medan andra överlappar och förstärker varandra.⁸⁸

De sätt att se på barn som de tidigare presenterade upplysningsfilosoferna Locke och Rousseau introducerade kan också de benämnas som diskurser. Man talar då om diskursen om Barnet som tabula rasa, ett synsätt som innebär att man anser barnet vara beroende av vuxna för att kunna utvecklas till en god människa, samt om diskursen om Det naturliga barnet. Typiskt för diskursen om Det naturliga barnet är idén om att barn behöver vara i naturen, leka och göra egna erfarenheter.⁸⁹ En diskurs som förändrats över tid är den

⁸⁴ Mills citerad i Johansson översättning: Johansson, 2000, s. 46.

⁸⁵ Johansson, 2000, s. 46.

⁸⁶ Ibid., s. 46f.

⁸⁷ Ibid., s. 47.

⁸⁸ Ibid., s. 148.

⁸⁹ Ibid., s. 146f.

om Det kompetenta barnet. Tidigt i historien handlade det kompetenta barnets kompetens om dess möjlighet att arbeta och bidra till familjens försörjning men från slutet av 1800-talet ändrades talet om barns kompetens till att handla om deras inre kapacitet och förmåga att utvecklas i samspel med andra människor i sin omgivning. Under 1900-talet kom det kompetenta barnet att handla om barnets kompetens ifråga om att skaffa sig kunskaper och färdigheter och dess aktiva deltagande i sin egen socialisation. Barn börjar också bemötas som kompetenta konsumenter.⁹⁰ Johansson skriver att ”/k/ulturvetenskaplig och sociologisk barndomsforskning har under det senaste decenniet utvidgat begreppet barns kompetens till att omfatta barns inverkan på samhället i stort.”⁹¹ Diskursen om Barnet som har rättigheter bygger på tanken om att barn är individer med speciella rättigheter och rätt till särbehandling. Detta är en tanke Johansson menar har funnits med från renässansen och framåt och hon skriver att dess politiska manifest finns i barnrättskonventionen. De rättigheter som åsyftas är bland andra rätten till materiell trygghet och rätten till känslomässigt välbefinnande, det vill säga rätten till en lycklig barndom. Denna barndom har kommit att definieras som motsatsen till vuxendomen då den är fri från både arbete och ansvar samt är i nära kontakt med naturen. Men Johansson skriver också att ”/ä/ven denna aspekt av barndomen tas upp av den växande kapitalistiska marknaden: leksaker och andra ting förs fram som garantier för en lycklig barndom”.⁹²

Förutom så kallade barndomsdiskurser finns även andra diskurser som på olika sätt rör barn. Johansson och Johansson visar hur man exempelvis kan tala om en läroplansdiskurs, där den nuvarande läroplanen, vilken talar om undervisning i ”demokratiska arbetsformer” och förespråkar att skilda uppfattningar om olika företeelser förs fram i skolan, har konkurrerat ut äldre föreställningar om att utbildning ska vara förbehållet vissa mer privilegierade grupper i samhället.⁹³ Läroplanen ger både uttryck för och formar en diskurs som i allra högsta grad rör barn och vars utformande och syfte rymmer föreställningar om barn, eller olika barndomsdiskurser.

Olika sätt att se på lärande och barns lärande kan också sägas vara olika diskurser. Den romantiska bilden av Det naturliga barnet är en barnsyn som har varit och kanske fortfarande är djupt förankrad i svensk förskole- och skoltradition där det finns en stark föreställning om det fria och naturliga barnet.⁹⁴ Gunilla Dahlberg och Hillevi Lenz Taguchi

⁹⁰ Johansson, 2000, s. 147f.

⁹¹ Ibid., s. 148.

⁹² Ibid.

⁹³ Johansson, Barbro & Johansson, Eva, *Etiska möten i skolan*, Stockholm: Liber, 2003, s. 20 f.

⁹⁴ Dahlberg & Taguchi Lenz, 1994, s. 13.

menar att fram för allt dagens förskola genomsyras av Rousseaus romantiska idé om barndomen och benämner denna förskolans diskurs "Barnet som natur", en benämning snarlik Johanssons också till innehållet. Med Barnet som natur menar Dahlberg och Lenz Taguchi tanken på det oskuldsfulla, spontana och naiva barnet, barnet som sårbart och oskyldigt men också kapabelt till stordåd och "intellektuella och moraliska prestationer."⁹⁵ Till detta, menar Dahlberg och Lenz Taguchi, finns i förskolans verksamhet kopplat en tanke om att barnet "måste skyddas från samhällets korrupta och kommersiella krafter".⁹⁶ Man har i de flesta förskolemiljöer därför stängt ute vissa typer av leksaker och försöker skapa motbilder till dessa i den pedagogiska verksamheten.⁹⁷ Lenz Taguchi skriver att sättet att "värna om barnet som natur" innebär att man värnar om det man tror finns naturligt i barnet, "d/et behöver bara få frihet till utlopp och uttryck i fri lek och fritt skapande."⁹⁸

Inom skolvärlden ser Dahlberg och Lenz Taguchi istället för diskursen om Barnet som natur den om Barnet som kultur- och kunskapsåterskapare. I skolan finns, precis som i förskolan, en helhetstanke gällande barnen. Man vill ge både social träning och intellektuell träning och utveckling. Trots detta menar Dahlberg och Lenz Taguchi att den svenska skolan är relativt barncentrerad om än på ett annat sätt än i förskolan. Psykologin, som i förskolan är utgångspunkten för en stor del av verksamhetens innehåll och arbetssätt, handlar i skolan snarare om att "anpassa stoffet till barnets kunskaps- och utvecklingsnivå."⁹⁹

2.3 Socialisation och utvecklingspsykologi

David Buckingham menar att barn själva är exkluderade från begreppsbildningar som "barn" och "barndom" då det alltid är vuxna som bestämmer definitionen av dessa. Begreppen får sin innebörd genom föräldrars, lärares, forskares, politikernas, mediernas och andras sätt att förhålla sig till dem, men kan också ta sig form genom institutioner, lagar, principer och så vidare. Buckingham exemplifierar genom att nämna skolan, som han menar är ett tydligt exempel på en social institution som konstruerar och definierar vad det betyder att vara ett barn och dessutom barn i olika åldrar. Barnen grupperas efter ålder istället för efter kunskap eller förmåga och läroplanen samt scheman och betyg visar tydligt hur man förväntar sig att ett barn ska vara.¹⁰⁰ Detta sätt att förstå vad ett barn är för någonting bottnar i föreställningar om

⁹⁵ Dahlberg & Taguchi Lenz, 1994, s. 18.

⁹⁶ Ibid.

⁹⁷ Ibid.

⁹⁸ Taguchi Lenz, Hillevi, *Varför pedagogisk dokumentation? Om Barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2005, s. 27.

⁹⁹ Ibid., s. 18.

¹⁰⁰ Buckingham, 2000, s. 7

utveckling och socialisation som är så vedertagna att de är svåra att ifrågasätta, enligt James och Prout.¹⁰¹

James och Prout beskriver socialisation som den process genom vilken det omogna, irrationella barnet förvandlas till en mogen och rationell vuxen.¹⁰² Socialisationsbegreppet förutsätter på så sätt tanken på utvecklingspsykologin där barndomen är en fas av lärande där barnet utvecklas från att vara en ickemänniska till en fullgod människa, det vill säga blir vuxen. Enligt traditionell utvecklingspsykologi betraktar man denna utveckling som naturlig och universell och är också ett sätt att se på barnet som naturligt på liknande sätt som Rousseau gjorde.¹⁰³ Som tidigare nämnts talar både James och Prout samt Sommer om ett paradigmskifte eller perspektivskifte från ett utvecklingspsykologiskt förhållningssätt till ett mer konstruktionistiskt sätt att se på barndomsbegreppet. Enligt James och Prout är emellertid socialisationstanken fortfarande stark. David Buckingham menar att de vuxnas definitioner av barn är till för att både skydda och för att kontrollera barn. Detta i förlängningen för att barn ska läras att anpassa sig till de vuxnas världsbild och maktordning för att denna inte ska hotas och för att de vuxna ska kunna behålla sin makt över barnen.¹⁰⁴

Föreställningen om det konstruerade och föränderliga barndomsbegreppet har inte alltid varit den dominerande tanken. Under medeltiden fanns begrepp som barn och barndom överhuvudtaget inte, då betraktades barnet snarare som en liten vuxen och ålder ansågs inte vara relevant. Detta till skillnad från idag när ålder är en mycket viktig mätvariabel gällande identitet, självbild och utveckling.¹⁰⁵ Utvecklingsidén bygger på att man uppfattar förändringar i barns, ungdomars och vuxnas liv som förändringar som innebär framsteg och leder till högre funktionsnivåer. Man ser ofta utveckling som en framstegsinriktad förändring från ett ännu inte färdigt tillstånd, till ett annat mer fullständigt eller fullkomnat tillstånd. Sommer beskriver hur det inom psykologin har varit självklart att människobarnet är själva essensen av utveckling. Detta eftersom det under denna tid är särskilt gynnsamt att studera vad utveckling är då förändringarna är så tydliga. Något som har inneburit att utvecklingspsykologi fram tills nyligen varit mer eller mindre synonymt med barnpsykologi.¹⁰⁶ Inom utvecklingspsykologin tänker man sig att det finns särskilda utvecklingsstadier. Om denna stadieteori skriver Sommer att man begripliggör barns

¹⁰¹ James & Prout, s. 22.

¹⁰² Ibid., s. 13.

¹⁰³ Ibid., s.10f.

¹⁰⁴ Buckingham, 2000, s. 12.

¹⁰⁵ Sommer, 2005b, s. 27.

¹⁰⁶ Ibid., s. 30 f.

utveckling genom att ställa upp en given följd av utvecklingsfaser som man tänker sig att alla barn går igenom. Vidare skriver han att:

/d/essvärre inträffar ofta detta: Kreativa forskare utvecklar stadier som heuristiska modeller, som gör det möjligt för dem att kategorisera olika utvecklingsperioder; men denna kunskap har på outgrundliga vägar efter hand överförts till att också gälla som verkliga och lagbundna steg i den normala utvecklingen. Men stadierna är inte verkliga som sådana, de måste förstås som abstraktioner och metaforer, som inte bör förväxlas med själva utvecklingsprocessen.¹⁰⁷

Ett annat problem med stadietanken som Sommer beskriver är att stadierna ses som normativa krav på hur ett barns utveckling ska se ut och som målsättningar för hur långt ett barn har och bör ha kommit.¹⁰⁸

Jag menar att forskning om och metoder för barns läslärande är präglade av vuxnas syn på barn och barndom samt av rådande diskurser om barndom. Hur man ser på barn och barndom påverkar hur forskning om barns läslärande bedrivs och också vilka metoder som arbetas fram och vilka metoder som kommer i bruk.

3. Metod och disposition

Utifrån angivna teoretiska ram analyserar jag i uppsatsen de tre forskningsinriktningar som nämnts tidigare: Traditionell pedagogisk och psykologisk forskning om läs- och skrivinlärning, Emergent literacy/Early literacy och Literacy from infancy samt metoder som bygger på denna forskning. De teoretiska utgångspunkterna blir mina glasögon genom vilka jag analyserar mitt material. Uppsatsen blir i viss mån också en komparativ studie då jag jämför analyserna av de olika forskningsinriktningarna med varandra. Analyserna gör jag utifrån frågeställningar som *hur* man menar att barn lär sig läsa och hur detta lärande kan/bör stimuleras och *när* man anser att detta kan ske. Jag tittar också efter vilken syn på *varför* man bör lära sig läsa som speglas i de olika metoderna/praktiska exemplen. Det senare finner jag intressant då jag tänker mig att detta är något som indirekt också förmedlas vidare till barnen.

Jag prövar i uppsatsen olika beskrivna barndomsdiskurser och synsätt mot forskning och metoder för läslärande. Jag gör efter respektive redogörelse en analys av vilka diskurser om barn och barndom som framträder samt diskuterar resultatet utifrån givna teoretiska utgångspunkter.

¹⁰⁷ Sommer, 2005a, s. 50.

¹⁰⁸ Ibid.

Jag redogör i uppsatsen för de tre forskningsriktningarna samt ger exempel på hur de kan ta sig uttryck i praktiken d.v.s. ger exempel på metoder som bygger på respektive forskningsriktning. Efter respektive genomgång gör jag en kortare analys utifrån givna teoretiska perspektiv. I påföljande kapitel gör jag en djupare analys av mina resultat där jag också förhåller forskningsriktningarna och metoderna till varandra.

4. Tidigare forskning

Forskning som syftar till att undersöka forskning om och metoder för tidigt läslärande i förhållande till barnsyn och barndomsdiskurser finns mig veterligen inte. Inom humanistisk och i viss mån samhällsvetenskaplig forskning har man bidragit med forskning kring barnsyn kopplat till olika kulturella praktiker. Karin Helander har i *Från Sagospel till barntragedi. Pedagogik, förströelse och konst i 1900-talets svenska barnteater* visat hur var tid har sin barnteater och hur uppsättningar, tematik och sätten att förhålla sig till sin publik har sett olika ut genom historien. Synen på barn och barndom förändras över tid och därmed också vad vuxenvärlden anser vara lämpligt och roligt för barnpubliken. På samma sätt har också de underliggande syftena varierat genom historien. Helander urskiljer tre bakomliggande huvuddrag som präglat den svenska barnteatern, teater som pedagogik, förströelse och konst.¹⁰⁹ På liknande vis visar Ingegerd Rydin vilken barnsyn som speglats i TV och radio för barn under 1900-talet i *Barnens röster. Program för barn i Sveriges radio och television 1925-1999* från år 2000.¹¹⁰ Malena Janson undersöker i sin avhandling från 2007 vilka idéer om barn och barndom som speglas i svensk barnfilm. Janson menar att det romantiska sättet att se på barndomen som ett idylliskt paradiset präglat och präglar mycket av den svenska barnfilmen.¹¹¹ Angerd Eilard undersöker i avhandlingen *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007* skildringar av barn utifrån hur genus, etnicitet och generation framställs i grundskolans läseböcker.¹¹² Eilard studerar bilder och text och samspelet mellan dessa men inte själva metoderna för läslärandet.

¹⁰⁹ Helander, Karin, *Från sagospel till barntragedi. Pedagogik förströelse och konst i 1900-talets svenska barnteater*. Stockholm: Carlssons, 1998.

¹¹⁰ Rydin, Ingegerd, *Barnens röster. Program för barn i Sveriges radio och television 1925-1999*, (Diss). Stockholm: Prisma, 2000.

¹¹¹ Janson, Malena, *Bio för barnens bästa? Svensk barnfilm som fostran och fritidsnöje under 60 år*, (Diss). Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis, 2007.

¹¹² Eilard, Angerd, *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007*, (Diss). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola, 2008.

I en avhandling från 2009, *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan* av Elisabeth Björklund, studeras 1-3 åringar i förskolemiljö. Syftet med studien var att undersöka hur de yngsta barnen erövrar och uttrycker litteracitet och Björklund använder här ett vidgat Literacy-begrepp och räknar förutom skrift och bilder in berättande, både med och utan bilder, ritande, sjungande och olika former av kommunikation. Björklund ser två olika slags litteracitet, berättandets praktiker och läsandet och skrivandets praktiker. Hon menar också att barnen i sitt sätt att kommunicera kring exempelvis vad de gör, definierar sig själva som läsare och skrivare.¹¹³

Carina Fasts avhandling *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* från 2007 är liksom Björklunds en etnografisk studie. Fast följer under tre år sju svenska barn från olika sociokulturella miljöer. Studien påbörjas när barnen var fyra år gamla och avslutas då de börjat första klass. Fast följer därmed barnen från förskola till förskoleklass och slutligen också till första klass. Barnen i studien visar sig alla ha rika erfarenheter av läs- och skrivpraktiker med sig hemifrån genom kultur, tradition, språk och religion. Barnen praktiserar också läsande och skrivande i en rad sammanhang, ofta kopplade till olika former av populärkultur och medier. Detta sker långt innan barnen utsätts för formell undervisning. Fast visar dock att de flera av barnen tvingas lämna dessa erfarenheter utanför förskola och klassrum. Många av förskollärarna och lärarna tar bestämt avstånd från den populärkultur barnen har erfarenheter ifrån och barnens egna erfarenheter av läsande och skrivande värderas inte alls. Fast ger exempel på hur en lärare uttrycker att barnen i klassen ännu är för små för att skriva fritt själva, detta trots att flera barn redan gör detta på raster och fritid.¹¹⁴

Ur ett mer samhällsinriktat perspektiv har Anita Hjalme studerat debatten kring läsinlärningsmetoder som fördes under 70- och 80-talen. Hennes avhandling från 1999 har titeln *Kan man bli klok på läsdebatten. Analys av en pedagogisk kontrovers* och visar att läskontroversen bottenar i skilda sätt att se på forskning och forskningsmetoder men också relationen mellan forskning, politik och ideologi.¹¹⁵

Från det litteraturvetenskapliga hållet finns också forskning kring barn och läsande, då ofta ur litteratursociologiska perspektiv. Ett exempel är Maria Simonssons

¹¹³ Björklund, Elisabeth, *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*, (Diss). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2008.

¹¹⁴ Fast, 2007.

¹¹⁵ Hjalme, 1999, s. 18.

avhandling *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*.¹¹⁶ Simonsson vill genom avhandlingen synliggöra barnens egna erfarenheter, förståelser, kunskaper och meningsskapande kring bilderböckerna för att på så sätt komma åt barns världar. Hon studerar därför barns användning av bilderböckerna inom ramen för förskolan. Simonsson menar att för att förstå barns bokanvändande är det viktigt att förstå också det institutionella sammanhang det förekommer i. Förskolan är en institution med särskilda mål, riktlinjer, rutiner som tillsammans utgör förutsättningarna och ramarna för de barndomar som där levs. Simonsson menar därtill att de böcker som förekommer på förskolan speglar pedagogernas föreställningar om barn och deras sätt att se på barnlitteratur. Från litteraturvetenskapligt håll kommer även Thomas Götselius, som skrivit avhandlingen *Själens medium: skrift och subjekt i Nordeuropa omkring 1500*. Götselius diskuterar i avhandlingen ”det svindlande historiska ögonblick då den tryckta boken var ny” och vill spåra hur det ”fenomen vi kallar litteratur uppkommer ur en medial förändring av samma omvälvande slag som den förändring vi lever mitt i.”¹¹⁷ Utifrån bland annat Foucaults diskursbegrepp avhandlar Götselius bland annat boktryckarkonstens intåg, alfabetiseringens uppkomst och hur författarens roll stärktes och blev till en garant för litteraturens mening.¹¹⁸ Vidare diskuterar Götselius läslärandets olika skepnader samt hur:

den allmänna alfabetiseringen introducerades för att säkra alla själars frälsning; hur läsning gjordes till en fråga om förståelse eller konsumtion av diskursen; hur förståelse kom att frambringa en lustframkallande fantasi och hur läsaren, i sista hand, upprättades som subjekt till följd av denna konsumtion.¹¹⁹

Den diskussionen Götselius för om att de skriftsystem som baseras på alfabetet alltid är möjliga att läsa för en alfabetiserad individ – även om denna inte förstår språket i fråga, finner jag särskilt intressant. När krav på förståelse ställs förändras förutsättningarna helt - och vad avses egentligen med ”förståelse”, undrar Götselius.¹²⁰ Denna avhandling är inte relevant för min studie i direkt bemärkelse men jag anser den vara värd att nämna. Detta då den tar upp både diskursanalys och läslärande, om än i en annan form och framför allt i en helt annan tid än min studie. Avhandlingen landar som jag ser det delvis i en tanke om läskunnighet och läsförståelse som en del av människoblivandet, vilket torde kunna anses relevant även idag.

¹¹⁶ Simonsson, Maria, *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*, (Diss). Linköping: Tema barn, Linköpings universitet, 2004.

¹¹⁷ Götselius, Thomas, *Själens medium: skrift och subjekt i Nordeuropa omkring 1500*. Göteborg: Glänta produktion, 2010, s. 11f.

¹¹⁸ Götselius, 2010, s. 305 ff.

¹¹⁹ Ibid., s. 308.

¹²⁰ Ibid., s. 254f.

5. Läslärande före skolåldern – studie av tre forskningsinriktningar

Som visats ovan har den svenska skolan förhållit sig på olika sätt till läslärande genom historien. Vilka metoder som ansetts lämpliga har skiftat över tid liksom hur man sett på barn och lärande. Något som dock inte ser ut att ha förändrats i någon högre grad är uppfattningen om skolans viktiga betydelse för barns läslärande. Men hur ser det då ut när det kommer till de yngre barnen, de som ännu inte börjat skolan? Barn möter skriven text långt innan de börjar skolan, så hur och när börjar egentligen vägen mot läskunnighet och hur förhåller man sig till de yngre barnens läsande (eller inte läsande) inom de olika forskningsinriktningar som presenterats tidigare? I det följande presenterar jag och gör en första analys av de tre forskningsriktningar som utgör mitt material.

5.1 Traditionell pedagogisk och psykologisk forskning

Det finns det inte någon ”allmän accepterad modell för läsprocessen” utan istället två skilda förhållningssätt: det syntetiska och det analytiska, enligt Ingvar Lundberg.¹²¹ Han har tidigare ansett sig vara en förespråkare för det syntetiska förhållningssättet¹²² men menar numer att exempelvis barn med läs- och skrivsvårigheter kan uppnå god läsfärdighet med hjälp av analytiska modeller¹²³. Detta är dock inte något Lundberg ägnat sin egen forskning åt. Tvärtom är det tydligt att han ser på läsutvecklingen ur ett syntetiskt perspektiv och han skriver själv att han anser ljudning vara en nödvändighet för en god läsutveckling.¹²⁴ Dock anser Lundberg att en kombination av ljudmetod och helordsmetod kan vara lämplig vid inläring av vissa vanligt förekommande ord som exempelvis ”och, jag, den”.¹²⁵

Lundberg talar om fyra stadier att genomgå på vägen mot automatiserad läsning.¹²⁶ Ingvar Lundberg och hans kollega Torleiv Høien skriver att då läsning inte är någon ”naturligt utvecklad färdighet” kan man inte alltid, som i andra utvecklingspsykologiska stadieteorier, förvänta sig att alla barn genomgår alla stadier i en bestämt sekvens.¹²⁷ De menar att läsutvecklingen åtminstone delvis är beroende av undervisning och av de erfarenheter varje enskilt barn gör och att det därför inte är möjligt att

¹²¹ Lundberg, 2007a, s. 16.

¹²² Lundberg, Ingvar, I: *Om barns skriftspråksinläring, nio svenska forskares tankar* (red. Kullberg, Birgitta). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, 1995, s. 12 f.

¹²³ Lundberg, 2007a, s. 16 ff.

¹²⁴ Se exempelvis Lundberg, 2007a, s. 16-18, Lundberg, 2010, s. 56ff m.fl.

¹²⁵ Lundberg, 2010, s. 105.

¹²⁶ Lundberg, 2007a, s. 16.

¹²⁷ Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar, *Dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur, 1991, s. 57 f.

fastslå något universellt utvecklingsförlopp. Något barn kanske hoppar över ett stadium och ett annat kanske blandar in läsbeteenden från tidigare stadier i ett senare. Det man, enligt Høien och Lundberg, ändå kan säga är att den sekvens av stadier de beskriver knappast kan ske i en annan ordningsföljd.¹²⁸ Detta är något som trots allt pekar på en klassisk utvecklingspsykologisk hållning till hur barn lär sig läsa.

Det första stadiet, pseudoläsning, innebär att barnet tolkar ett skrivet ord på samma sätt som de känner igen en bild. Det kan tidigt läsa skyltar och etiketter som finns i sitt rätta sammanhang genom dess logografiska utformning eftersom de vet vad bilden står för. Ett exempel är en grupp svensktalande barn i Finland fick se en mjölkförpackning där ordet ”MJÖLK” stod textat. På frågan om vad där stod skrivet svarade alla barn utan tvekan att det stod ”mjölk”. Därefter vände man på förpackningen och visade den andra sidan där det finska ordet för mjölk, ”MAITOA”, stod skrivet och frågade åter barnen vad som stod skrivet på förpackningen. De flesta barnen svarade då ”det har jag ju redan sagt, det står mjölk”. Lundberg drar utifrån detta slutsatsen att barnen inte spontant gör några analyser av texten utan gör kontextuella läsningar av den.¹²⁹ I det andra stadiet, det logografiska-visuella, behandlas varje ord fortfarande som en bild och barnet kan ha egna associationer som gör det lättare att minnas ett ord, exempelvis kanske bokstaven M i KAMEL påminner om djurets två pucklar, skriver Lundberg. Ett ords längd kan också ge barnet ledtrådar om vad det står skrivet. Bokstavskunskap kan underlätta för igenkännande av ord långt innan den alfabetiska koden bryts och Lundberg anser det troligt att detta utnyttjande av bokstäverna hjälper barnen att lite i taget förstå skriftspråkets princip.¹³⁰ I det tredje stadiet, det alfabetiska-fonemiska, börjar barnet tillämpa den alfabetiska grundprincipen, det vill säga att ljuda sig fram, antingen högt eller tyst, när det möter ett nytt ord.¹³¹ I det sista stadiet, det ortografiska-morfemiska, automatiseras avkodningen. Lundberg menar att när barnet börjar upptäcka förstavelser, ändelser, ordstammar och böjningsformer är de redo för en mer avancerad form av ordavkodning där igenkänningsprocessen blir helt automatiserad. När läsningen automatiserats på detta sätt löper den snabbt och säkert utan att man behöver fundera över vad det står.¹³²

Lundberg anser att när man når en mer avancerad form av läsning kan man ta en genväg förbi ljudningen/den fonologiska omkodningen. Detta beror på att man byggt upp ett

¹²⁸ Høien & Lundberg, 1991s. 57 f.

¹²⁹ Ibid., s. 58.

¹³⁰ Ibid., s. 60.

¹³¹ Ibid., s. 63.

¹³² Ibid., s. 65.

inre ortografiskt ordförråd att använda som en inre visuell fuskklapp vid icke automatiserad stavning. Man har då möjlighet att ”se” om man stavat ett ord korrekt eller inte genom att jämföra med sin inre ”fuskklapp”.¹³³ Den fonologiska omkodningen är dock inte helt oproblematiserad, menar Lundberg. För att klara av omkodningen måste barnet ha utvecklat en medveten hållning till sitt eget språk. Exempelvis måste barnet ha kommit till insikt om att språket består av ord, att orden är olika långa och att de är uppbyggda av stavelser och ljud. Detta är, menar Lundberg, inte självklart för ett barn i förskoleåldern. Han skriver att om man ber ett barn säga ett långt ord, kan man få svaret ”tåg”. Barnet associerar då till själva tåget istället för till ordet ”tåg” eftersom ett verkligt tåg ju är långt.¹³⁴

Läsningen har enligt Lundberg två sidor som hänger intimt samman: avkodning och förståelse. Avkodningen måste uppnå en automatiserad nivå för att inte ta förståelsens mentala resurser i anspråk och för att detta ska kunna ske krävs övning. Lundberg menar att ett stort pedagogiskt problem är att skapa goda förutsättningar för omfattande övning, men tillägger att ett ”noggrant och systematiskt arbete” inte står i motsättning till en ”kreativ och levande pedagogik”.¹³⁵ Han skriver också att ”’drillövningar’ kan uppfattas som positivt av barnen, då känslan av framsteg innebär tillräcklig stimulering.”¹³⁶ Birgitta Kullberg, docent i pedagogik och didaktik, som likt Lundberg har ett syntetiskt förhållningssätt till läslärande menar även hon att helordsläsande är något som används i inledningen av det undervisningsbaserade lärandet av skriftspråket då man lär sig känna igen det mönster som ordets bokstäver tillsammans bildar istället för de enskilda bokstävernas namn och ljud. Men så skriver Kullberg att:

/n/är du började arbeta med alfabetets bokstäver, inte bara spontant på egen hand, utan systematiskt och kontinuerligt under ledning av en lärare, lärde du dig successivt namn och ljud på alfabetets bokstäver. Du lärde dig *urskilja* de skilda bokstäverna, och då slutade du med att avläsa helord, dvs. att lära ord som ordbilder. Du fortsatte ditt skriftspråklärande med ljudning och stavning.¹³⁷

Det är således lärarens uppgift att styra in barnen på ljudandets väg och Kullberg betonar i hög grad just lärarens roll vid läslärandet och hon beskriver det begynnande läs- och skrivlärandet, skriftspråkslärandet, ”som en unik process som den skickliga läraren har förmåga att guida elever genom på ett icke överdimensionerat utan naturligt sätt”.¹³⁸ Hon fortsätter: ”/a/tt förstå den alfabetiska koden, dvs. att de grafiska tecknen avkodas till ljud

¹³³ Lundberg, 2007a, s. 17.

¹³⁴ Ibid.

¹³⁵ Ibid., s. 18.

¹³⁶ Ibid.

¹³⁷ Kullberg, 2006, s. 56.

¹³⁸ Ibid., s. 51.

(fonem) och sedan, när de grafiska tecknen står tillsammans (i ord), ljudas samman och betyder någonting, är i sig ett unikt förhållande och blir hos barnen en unik företeelse.”¹³⁹

Utifrån detta synsätt är behärskandet av tekniken, det vill säga avkodningen, en förutsättning för förståelsen och det är just tekniken som är i fokus vid läslärandet.

5.1.1 Bornholmsmodellen

Att lära sig läsa enligt ljudmetoden och utifrån vad den traditionella pedagogiska och psykologiska forskningen visat bygger mycket på skolkontexten och läraren. Men inom denna forskning talas också om de yngre barnen och vikten av att möta skriftspråk även före skolåldern. Ingvar Lundberg har varit med och utarbetat den så kallade Bornholmsmodellen vilken syftar till att öka den språkliga medvetenheten hos små barn genom olika typer av lekar. Han menar att lekar av dessa slag kan förebygga senare läs- och skrivsvårigheter.¹⁴⁰ Boken *Bornholmsmodellen Vägen till läsning – Språklekar i förskoleklass* bygger på ett forskningsprojekt på Bornholm i Danmark som Lundberg var forskningsledare för.¹⁴¹ I projektet använde man sig av lekar och övningar som i sin tur utgick ifrån mindre studier i Umeå som Lundberg också ansvarat för. Ett pedagogiskt material utarbetades och gavs ut 1994 och detta har använts i många svenska förskolor och då särskilt bland sexåringar. Utifrån forskningen på Bornholm visade man att en viktig förutsättning för god läsinlärning¹⁴² var språklig medvetenhet. Man visade också att de barn som får leka språklekar en liten stund dagligen klarar läs- och skrivinlärningen bättre i skolan. Barn med hög risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter klarade sig bra om de dagligen under det sista förskoleåret fått leka språklekarna och Lundberg drar slutsatsen att språklekarna både kunde underlätta läsinlärningen och förebygga lässvårigheter. Lundberg menar att läsutvecklingen vilar på fyra grundpelare: språklig medvetenhet, bokstavskunskap, ett gott ordförråd samt motivation eller uppgiftsorientering.¹⁴³ Språklig medvetenhet är en allmän term som innebär att man börjar uppmärksamma sitt eget språk, hur det låter och hur det är uppbyggt. Mer specifikt talar Lundberg om vikten av fonologisk medvetenhet det vill säga medvetenhet om språkets ljudmässiga uppbyggnad, samt fonemisk medvetenhet. Det senare innebär att man har förmåga att uppmärksamma språkets minsta betydelseskiljande byggstenar, fonemen.

¹³⁹ Kullberg, 2006, s. 51.

¹⁴⁰ Häggström & Lundberg, 2005, s. 5.

¹⁴¹ Lundberg Ingvar, *Bornholmsmodellen Vägen till läsning – Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur & Kultur, 2007b.

¹⁴² Jag använder här ordet ”läsinlärning” istället för ”läslärande” då detta är det ord Lundberg själv använder i *Bornholmsmodellen Vägen till läsning – Språklekar i förskoleklass* vilken ligger till grund för beskrivningen av Bornholmsmodellen.

¹⁴³ Lundberg, 2007b, s. 6 f.

Lundberg menar att för att kunna lära sig läsa och skriva måste man förstå att ord är uppbyggda av fonem och att dessa i olika kombinationer kan bilda alla språkets otaliga ord.¹⁴⁴

Lundberg menar att barn som får gå igenom alla steg i Bornholmsmodellen får en god förberedelse inför den egentliga läsinläringen då de fått förståelse för en rad grundläggande principer:

- de har förstått att ord inte bara har betydelse, utan att de också har en ljudmässig form.
- de inser att ord kan låta nästan likadant, men om man byter ut ett ljud, t ex i början, så kan ett helt nytt ord med en annan betydelse uppstå.
- de har lärt sig hur man delar upp ett ord i fonem.
- de har lärt sig hur de flesta fonem motsvaras av en bokstav.
- de förstår hur man kan ljuda samman fonem till ett ord.
- de kan de flesta bokstäverna inte bara till namnet utan också det ljud som representeras av bokstaven.¹⁴⁵

Barnen har genom denna förståelse i stort sett knäckt den alfabetiska koden vilket annars brukar utgöra ett hinder för god fortsatt läsutveckling, enligt Lundberg. Om lekarna skriver Lundberg att de ofta syftar till att väcka barns intresse för ”ords sammansättningar, innebörder, släktskap och ursprung.”.¹⁴⁶ Tanken är också att barnens ”nyfikenhet, lust och glädje inför språket väckas”.¹⁴⁷

Barnen förväntas inte lära sig att läsa före skolåldern, även om vissa barn ändå gör det, däremot bör de förberedas för denna kommande undervisning genom att få en medveten hållning till språket. Den medvetna hållningen handlar i stort om att förstå kopplingen mellan bokstäver och deras ljud. Lust och intresse betonas av Lundberg, men det är lust och intresse för ord och språket i stort – inte specifikt för det skrivna ordet/språket. Detta trots att syftet med Bornholmsmodellen är att förbereda för just läs- och skrivlärande.

Språklekar enligt Bornholmsmodellen

Jag kommer i det följande att skriva ”läraren” då jag syftar till den person som arbetar med modellen i förskolan/förskoleklassen, medveten om att det säkerligen kan vara både lärare, förskolelärare och barnskötare som arbetar med metoden.

Språklekarna i Bornholmsmodellen är indelade i fem kategorier. Det finns totalt ett 40-tal lekar i programmet och Lundberg rekommenderar att man noga går igenom alla lekarna och att man gör det i rätt ordningsföljd. Man bör inte ägna mer än i genomsnitt en kvart om dagen åt lekarna och under varje kvart bör man hinna med flera lekar. Lundberg

¹⁴⁴ Lundberg, 2007b, s. 8.

¹⁴⁵ Ibid., s. 7.

¹⁴⁶ Ibid., s. 7 f.

¹⁴⁷ Ibid., s. 8.

skriver att om man avsätter 15 veckor till språklekarna blir tempot ganska lugnt men han skriver också att tempot kan behöva vara både snabbare eller långsammare beroende på barngruppen. Vissa barn kan dessutom behöva fler repetitioner i mindre grupper.¹⁴⁸ I boken finns ett schemaförslag där det tydligt framgår vilka lekar som ska lekas vilken dag och vecka.¹⁴⁹ Några exempel på lekar inom de olika kategorierna följer här:

1) *Lyssna på ljud*. Syftet med denna första kategori lekar är att väcka barnens intresse för ljud och Lundberg skriver att de är främst uppmärksamhetsövningar. Det kan handla om att identifiera ljud som exempelvis röster i ett angränsande rum, en dörrklocka, andning, etc. eller övningar med syfte att träna barnens förmåga att minnas och utföra handlingar i successiva steg. Ett annat syfte med just dessa lekar är att barnen ska öva sig i att lyssna för att kunna förstå och följa muntliga instruktioner, förmågor som Lundberg påpekar blir extra viktiga när barnen senare kommer till skolan. I en annan lek delas ett plastdjur alternativt en bild av ett djur ut till varje barn. Läraren frågar sedan exempelvis vilket djur det är som *ryter* varpå det barn som har fått ett lejon/bild av ett lejon ska svara ”Det här är ett lejon. Det ryter!”.¹⁵⁰ Läraren uppmanas också förklara skillnaden mellan människors och djurs språk för barnen:

Fråga barnen: 'Hur många ord tror ni människor kan?' Berätta för barnen: 'Djur kan inte tala om sådant som inte är här just nu. De kan säga att det är fara på färde just nu, att här finns det nu god mat eller jag vill bli kliad på ryggen just nu. Men de kan inte tala om vad som *ska* hända, t ex vad de ska göra i sommar; de kan inte heller berätta om det som hände i julis eller vad som händer i ett annat hus, i en annan stad, i ett annat land. Människor kan prata om allt möjligt eftersom de kan så många ord.'¹⁵¹

2) *Ord och meningar*. Under hela den tid som barnen arbetar med skrift i skolan kommer känslan för ord och meningar att utvecklas, skriver Lundberg som genom detta steg vill skapa en grund för denna utveckling. I den första leken uppmanas läraren börja med en förklaring av vad en mening är för något genom att berätta:

'En mening berättar om något och talar om vem eller vad den berättar om.' Ge exempel på meningar där barnen får vara huvudpersoner:
Peter har en cykel.
Sara har fått en fotboll.
Maja spelar flöjt.
Efter varje exempel ska du betona att du just sagt en *mening*.¹⁵²

¹⁴⁸ Lundberg, 2007b, s. 22f.

¹⁴⁹ Ibid., s. 24f.

¹⁵⁰ Ibid., s. 28f.

¹⁵¹ Ibid., s. 29

¹⁵² Ibid., s. 34.

Därefter uppmanas läraren att säga något som inte har subjekt, exempelvis ”har bruna ögon” och därefter fråga barnen om detta är en mening. Läraren ska sedan förklara att det inte är en mening eftersom ”en mening måste ange *vem* det är fråga om”.¹⁵³ Läraren ska också visa att en mening måste ha ett predikat, exempelvis genom att fråga om ”Barnen” eller ”Max” är meningar och uppmanas därefter att ”f/örklara att det inte kan vara meningar, eftersom man inte vet vad de gör eller har”.¹⁵⁴ Läraren ska sedan ge ytterligare några exempel på meningar för att därefter låta några av barnen komma med exempel. Andra lekar går ut på att hjälpa barnen förstå att en mening består av en rad ord, t ex genom att lägga fram en kloss för varje ord i en mening som samtidigt sägs högt.¹⁵⁵ Barnen ska också öva på vilket av två ord som är längst, t ex björn eller kattunge. I denna lek använder man sig av magnetbokstäver eller textade ord på kartongbitar.¹⁵⁶ Detta är dock relativt ovanligt, vanligare är att man låter ord i meningar symboliseras av klossar. I detta samt i föregående steg uppmanas läraren ofta att ”berätta” eller ”förklara” olika saker för barnen, läraren antas därmed besitta kunskap som barnen inte har men som ska överföras till dem.

3) *Första och sista ljudet i ord*. I det tredje steget ska barnen lära sig att ord är uppbyggda av fonem (d.v.s. ljud) samt lära sig känna igen fonem och skilja olika fonem åt. Ett exempel på en sådan lek säger läraren först varje barns namn högt och med betoning på det första ljudet i namnet. Därefter ska barnen gissa vilket namn läraren är på väg att säga när hon långsamt och tydligt uttalar det första ljudet i ett av barnens namn. I en annan lek använder man bildkort uppdelade i par, exempelvis bilder föreställande en räv och en ros eller en lampa och ett tåg. Barnen ska då tala om vad bilderna föreställer (varpå läraren upprepar med betoning på första ljudet i varje ord) samt tala om ifall de börjar på samma fonem eller inte.¹⁵⁷ I lekarna används rekvisita som garnnystan, bildkort och en påse med föremål som sudd, strumpa, klocka och kaka men man använder inte i någon av lekarna i denna kategori textade ord eller bokstäver för att visa skillnaden mellan olika ljud i skrift.¹⁵⁸ Det blir därmed tydligt att det är den språkliga medvetenheten man tränar och att skriven text och dess innehåll är sekundärt.

4) *Fonemens värld – analys och syntes*. I det fjärde steget ska barnen lära sig att alla ord är uppbyggda av en rad fonem. I de första lekarna används endast ord med två fonem, som i följande exempel:

¹⁵³ Lundberg, 2007b, s. 35.

¹⁵⁴ Ibid.

¹⁵⁵ Ibid., s. 35ff.

¹⁵⁶ Ibid., s. 39.

¹⁵⁷ Ibid., s. 45f.

¹⁵⁸ Ibid., s. 45-59.

- 1) Visa barnen bilden av en isbit. Förklara att ord kan delas upp (analyseras, segmenteras) i delar. Delarna kan man kalla språkljud. Uttala sedan orden med tydlig avgränsning mellan de två ljuden: *i – s* samtidigt som du lägger ut markörer (klossar eller plockisar) under bilden. För att verkligen markera att det är två ljud kan det vara bra om markörerna är olika, tex har olika färg.
- 2) Peka på markörerna, en i taget från vänster till höger, samtidigt som du upprepar ljuden. Barnen ser då tydligt kopplingen mellan markörerna och ljuden. Därmed förstår de bättre att ordet kan delas upp i två ljud.¹⁵⁹

Därefter läggs konsonanter till tvåljudsorden t. ex. ”*r – is, m – al, s – ås.*”.¹⁶⁰ Vid analys av dessa ord är det vanligt att barnen missar vokalfonemet vilket läraren måste vara noga med att korrigera, enligt Lundberg.¹⁶¹ Efter några lekar enligt ovanstående princip byggs ljudövningarna på i lekar där också treljudsord används. Ofta används klossar och barnen kan själva få ett antal klossar vilka symboliserar ljud de kan bygga ord med. De kan också få träna på att plocka bort eller lägga till en kloss/ljud för att se vilket ord det blir då.¹⁶² Lekarna blir gradvis mer avancerade och barnen ska lära sig sammanljuda fonem genom att exempelvis säga de tre fonemen *k – l – o* flera gånger efter varandra, snabbare och snabbare för att komma fram till vilket ord det är. När de kan svaret ska de räcka upp handen och vara beredda att placera in ordet i en mening.¹⁶³

5) *Bokstävernans värld – på väg mot riktig läsning.* I det femte och sista steget kopplas fonemen ihop med bokstäver. Målet är att barnen ska förstå att varje fonem motsvaras av en bokstav och att ett ord består av ett antal bokstäver ordnade från vänster till höger. Lundberg understryker att detta endast är förberedande aktiviteter då ”/d/en egentliga läsundervisningen får komma senare.”¹⁶⁴ Orden man använder bör vara enstaviga och fokus bör ligga på tjugoen särskilt utvalda bokstäver. Vissa ord är enklare än andra, menar Lundberg, detta då exempelvis *s*-ljudet i ordet *sol* är enklare att hålla ut på och långsamt låta glida över i *o*-ljudet till skillnad från *b*-ljudet i ordet *bok*.¹⁶⁵

Lekarna liknar ofta de tidigare introducerade lekarna men nu representeras ljuden av bokstäverna istället för av klossar. Barnen får exempelvis lära sig första bokstaven i varandras namn genom att läraren säger en bokstav och frågar vems namn som börjar på denna. Läraren uppmanas välja enkla namn som börjar med de bokstäverna barnen ska lära sig först. Barnen ska räcka upp handen när de tror att de vet svaret och läraren visar då bokstaven för barnen samt uttalar motsvarande fonem. Läraren ska dra ut på ljudet eller

¹⁵⁹ Lundberg, 2007b, s. 62f.

¹⁶⁰ Ibid., s. 62.

¹⁶¹ Ibid.

¹⁶² Ibid., s. 65 ff.

¹⁶³ Ibid., s. 73ff.

¹⁶⁴ Ibid., s. 81f.

¹⁶⁵ Ibid., s. 83.

upprepa det tills de flesta av barnen räckt upp handen. I de sista lekarna i materialet är det meningen att barnen ska börja ljuda. Läraren kan då skriva ord på en tavla och barnen ska ljuda ihop dem för att komma fram till vilka ord det är. Därefter kan läraren byta ut en bokstav i ordet och låta barnen ljuda på nytt för att se skillnaden. I dessa ljudningslekar uppmanas läraren vara noga med att alla barn verkligen är med. Barnen får också försöka skriva ord som läraren dikterar. Efter varje dikterat ord bör barnen få hjälp att avgöra om det har blivit rätt och när det blir det uppmanas läraren berömma barnen. Man ska inte använda fler än fem ord per dag att skriva, då är risken överhängande att barnen tröttnar enligt Lundberg.¹⁶⁶

I slutet av boken finns förslag på ett prov som barnen kan göra och som ska visa på barnens nivå. Provet ska gärna göras innan man börjar med språklekarna för att fastställa hur barnens fonologiska medvetenhet ser ut och för att få en uppfattning om hur fort man kan gå fram. Provet ska gärna genomföras några gånger per termin då det kan hjälpa till att identifiera barn med särskilt stora problem.¹⁶⁷ Lundberg betonar att ordavkodning endast är en sida av läsningen då vägen mot god läsning innefattar mycket annat. Exempelvis är förståelsen av texter viktig och vad gäller denna är ordförrådet avgörande. Av denna anledning förespråkar han förutom språklekarna även daglig högläsning, mycket samtalande och fritt berättande.¹⁶⁸ Ser man bara till själva Bornholmsmaterialet är det likväl just ordavkodningen som står i fokus.

5.1.2 Analys och diskussion - Traditionell pedagogisk och psykologisk forskning

Det är tydligt att Lundberg har ett utvecklingspsykologiskt perspektiv när han talar om läsning. Han skriver att läsningen inte är någon "naturligt utvecklad färdighet" och att man inte kan förvänta sig att alla barn genomgår alla stadier i någon bestämd sekvens.¹⁶⁹ Trots detta beskriver han fyra stadier och menar att dessa ändå kan anses givna i den ordning de beskrivs, även om något barn kan tänkas hoppa över något stadium samt att de kan tänkas gå i varandra. I Lundbergs beskrivning av läsutvecklingen är vad läsning innebär och hur man läser redan klart och som jag ser det handlar det för barnen främst om att lära sig och förstå eller inse vissa principer. För att knyta åter till de teoretiska utgångspunkterna kan man säga att barnen ska socialiseras in i den av vuxenvärlden bestämda världsordningen. De vuxna besitter kunskap och har facit medan barnen förväntas tillgodogöra sig kunskapen de vuxna

¹⁶⁶ Lundberg, 2007b, s. 84.

¹⁶⁷ Ibid., s. 94.

¹⁶⁸ Ibid., s. 107ff.

¹⁶⁹ Høien & Lundberg, 1991, s. 57 f.

förmedlar. Detta blir tydligt också i Lundbergs beskrivningar av Bornholmsmodellen där läraren ofta uppmanas ”förklara” och ”berätta” för barnen hur vissa principer och företeelser fungerar. Ett exempel på det är då läraren först uppmanas fråga barnen hur många ord de tror att människor kan - men utan att ha något direkt utrymme för att lyssna på barnens hypoteser, eller utgå ifrån dessa för att diskutera vidare. Istället finns ett färdigt svar att leverera (till och med färdigformulerat i handledningen): ”Berätta för barnen: ’ Djur kan inte tala om sådant som inte är här just nu. De kan säga att det är fara på färde just nu /.../.”¹⁷⁰ På liknande sätt förväntas barnen lära sig vad en mening är utifrån lärarens beskrivning (som också finns färdigformulerad): ”En mening berättar om något och talar om vem eller vad den berättar om.” varpå läraren ska ge exempel på meningar och efter varje exempel betona att hon just sagt en ”mening”.¹⁷¹ Ser man strikt till detta tryckta material finns inte någon större tilltro till barnens kompetens att själva uppmärksamma principer eller skaffa insikt om olika nödvändiga principer. Denna kunskap ska istället förmedlas av läraren.

Till en början, i det som Lundberg kallar ”pseudoläsning” känner barnet igen ord som bilder och exemplet med mjölkpaketet visar att det är ordets mening som är relevant för barnet. Detta tolkas av Lundberg som att barnet gör kontextuella läsningar av texten och inte någon analys. I stadiet efter detta känner barnet igen ord efter särskilda visuella drag. Lundbergs exempel, där bokstaven M i KAMEL sägs kunna påminna barnet om kamelens två pucklar förutsätter också att barnet införlivar den nya kunskapen (ordet KAMEL) i sin egen kunskapsbank (genom att associera det skrivna ordet kamel till hur en kamel ser ut).¹⁷² Så långt förväntas barnet klara sig på egen hand. Men i det följande stadiet antas barnet börja tillämpa den ”alfabetiska grundprincipen”, alltså ljudningen. Detta sker emellertid inte utan vägledning om vi får tro Kullberg som menar att ”arbetet med bokstäver” bör ske, inte bara ”på egen hand” utan ”systematiskt och kontinuerligt under ledning av en lärare”.¹⁷³ Ett exempel på sådant systematiskt arbete för de yngre barnen skulle kunna vara Bornholmsmodellen. Som läslärandet beskrivs av Kullberg och Lundberg är det en process vilken barnet måste ta sig igenom på ett förutbestämt vis genom att förstå vissa principer. Dessutom ska det helst ske med hjälp av en lärare.

Dahlberg och Lenz Taguchi menar att det inom skolvärlden finns en diskurs man kan kalla barnet som kultur- och kunskapsåterskapare. De menar att skolan präglas av ett ”återskapandet av den rådande kulturen och det kunskapsstoff som samtiden anser som

¹⁷⁰ Lundberg, 2007b, s. 29.

¹⁷¹ Ibid., s. 34.

¹⁷² Høien & Lundberg, 1991, s. 58 ff.

¹⁷³ Kullberg, 2006, s. 56.

väsentligt för att samhällets produktion skall fungera och utvecklas.”.¹⁷⁴ Barnet som kultur- och kunskapsåterskapare är, enligt Lenz Taguchi, ett sätt att se på barnet som ett tomt ark, eller ett tomt kärl, som passivt väntar på att fyllas av den vuxne med dennes kunskap och kultur.¹⁷⁵ Denna diskurs passar väl in på den Traditionella pedagogiska och psykologiska forskningens barnsyn. Den rådande kulturen och det väsentliga kunskapsstoffet blir i detta fall ljudandet och avkodningstekniken och ”samhällets produktion” kan kanske ses som ett upprätthållande av samhällsordningen och av maktförhållandet mellan barnet och den vuxne. Enligt det sätt som Kullberg och Lundberg väljer att se och beskriva läslärandet förutsätts mer eller mindre ett stadium där en vuxen, gärna en lärare, medvetandegör barnet om den alfabetiska principen. Detta i sin tur leder till att lärandesituationen blir till en explicit hierarkisk praktik där den vuxnes makt- och kunskapsövertag blir mycket tydlig. Något som syns inte minst i Kullberg och Lundbergs sätt att tala om det ”systematiska” och ”noggranna” arbete som krävs samt de ”drillövningar” Lundberg beskriver.¹⁷⁶ Lundberg skriver förvisso att ”noggrant och systematiskt arbete” inte står i motsättning till en ”kreativ och levande pedagogik” samt att ”’drillövningar’ kan uppfattas som positivt av barnen, då känslan av framsteg innebär tillräcklig stimulering”.¹⁷⁷ Det talas emellertid inte om någon särskild mening med själva *läsandet*. Metoden/avkodningstekniken verkar viktigare än *vad* och *varför* man läser.

Också sättet läraren som arbetar med Bornholmsmodellen uppmanas att ”berätta” och ”förklara” för barnen befäster makthierarkin mellan barnet och den vuxne. Dessa språklekar för barn före skolåldern bygger på en tydligt ledande vuxen och ett arbete också utifrån denna modell måste ske noggrant och systematiskt. De återkommande testsituationerna gör dessutom att metoden ligger nära hur Kullberg beskriver arbetet med läsning enligt ljudmetoden i skolan. Detta trots att Lundberg mycket tydligt klargör att detta är förberedande arbete inför den verkliga läsundervisningen som kommer först i skolan.

Caroline Liberg menar att åsikterna går isär angående huruvida ”denna så kallade fonologiska medvetenhet” som tränas exempelvis genom Bornholmsmodellen är en ”förutsättning för eller en följd av läslärande.”.¹⁷⁸ Hon skriver att ”mycket tyder på att man idag anser att dessa båda interagerar och förstärker varandra.”.¹⁷⁹ Enligt Liberg har man också kunnat visa att barn som inte har en uppfattning om varför man läser och hur det går till när

¹⁷⁴ Dahlberg & Taguchi Lenz, 1994, s. 18.

¹⁷⁵ Taguchi Lenz, 2005, s. 27.

¹⁷⁶ Kullberg, 2006, s. 56, Lundberg, 2007, s. 18.

¹⁷⁷ Lundberg, 2007a, s. 18.

¹⁷⁸ Liberg, 2006, s. 17.

¹⁷⁹ Ibid.

man läser, med stor sannolikhet kommer att få läs- och skrivsvårigheter. Barn som har en uppfattning om detta och vars uppfattning stämmer överens med den som redan läskunniga har, kommer däremot med stor sannolikhet att klara sig bra.¹⁸⁰

5.2 Emergent literacy/Early literacy

Enligt Emergent literacy/Early literacy-forskningen sker språkutveckling i interaktion med andra personer. Liberg skriver att: ”/d/et är som medlem av ett samhälle, en kultur, i vilken språkande är ett sätt att nyskapa, återskapa och vidmakthålla mening som barnet växer upp till en språkande människa.”¹⁸¹ Vidare menar Liberg att man inte ensidigt kan studera det språk som barnen producerar utan att man också måste ta hänsyn till hur vuxna talar med barn och hur barn talar med varandra.¹⁸² I Libergs avhandling *Learning to read and write* från 1990 avhandlingen följer hon elva barn, runt tre-fyra år gamla, i deras informella möte med skriftspråket före skolstarten. De elva barnens föräldrar har fått föra anteckningar över barnens eget arbete med läsning och skrivning samt över barnens frågor och kommentarer som rör läsande och skrivande, två av de deltagande barnen är Libergs egna.¹⁸³

Caroline Liberg talar om två olika sätt att läsa och skriva, ”grammatiskt” och ”effektivt” (enkelt beskrivet ”ljudning” respektive ”flytande” läsning). Hon menar att de senaste hundra årens forskning inom läs- och skrivinläringen dominerats av undersökningar och utredningar som berört det grammatiska läsandet och skrivandet. Detta är något hon menar återspeglas i skolans lägre årskurser där mycket vikt fästs vid just det grammatiskt tekniska arbetet och betydligt mindre vid effektivt läsande och skrivande.¹⁸⁴ Något som syns också i beskrivningen av Bornholmsmodellen ovan. I *Learning to read and write* undersöker Liberg istället barns informella möte med skriftspråket före skolstarten ur ett socialinteraktionistiskt perspektiv.¹⁸⁵ Boken *Hur barn lär sig läsa och skriva* (vars andra upplaga kom 2006) är riktad mot lärarstudenter och bygger på avhandlingen. *Hur barn lär sig läsa och skriva* är i mycket en ren översättning av avhandlingen men då Liberg i upplagan från 2006 reviderat vissa textdelar och begrepp har jag i första hand valt att använda mig av denna.¹⁸⁶

¹⁸⁰ Liberg, 2006, s. 17 f.

¹⁸¹ Ibid., s. 27.

¹⁸² Ibid., s. 19 f.

¹⁸³ Liberg, 1990.

¹⁸⁴ Liberg, 2006, s. 30.

¹⁸⁵ Liberg, 1990.

¹⁸⁶ Liberg, 2006.

5.2.1 Att lära sig läsa på egen hand

Att lära sig läsa före skolåldern på egen hand, eller med viss hjälp av föräldrar, kallar Liberg för informellt läs- och skrivlärande. Barn som lär sig läsa- och skriva på detta sätt börjar ofta med vad Liberg kallar ”obegränsad läs- och skrivförmåga”, där de genom egna krumelurer förmår lösa de flesta läs- och skrivuppgifter de stöter på. Detta brukar sedermera övergå till ett något mer begränsat läsande och skrivande där de läser och skriver enstaka ord som de känner igen som helheter. I dessa tidiga försök till läsning och skrivning kan barnet utföra vad det vill, men ändå begränsat - antingen är det bara barnet själv som kan läsa sina egenhändigt nedtecknade tecken, eller så omfattas läs- och skrivkunskapen endast till enstaka ord.¹⁸⁷

Det finns minst tre olika typer av detta tidiga läsande och skrivande som barnet klarar av att utföra på egen hand och som Liberg benämner som ”begränsat effektivt läsande och skrivande”: preläsande och preskrivande, situationsläsande och situationsskrivande (kopieringsskrivande) samt tidig form av helordsläsande och tidig form av helordsskrivande.¹⁸⁸ Preläsande är då barn ”läser” men inte genom att tyda bokstäver eller ord, utan istället genom att återberätta innehållet i exempelvis en bekant bok samtidigt som det bläddrar, alternativt fantiserar ihop innehållet. Preskrivande är skrivande av ”antingen krumelurer eller riktiga bokstäver men utan verkligt innehåll.”¹⁸⁹ Situationsläsande är då ett barn kan läsa ett ord i ett sammanhang men inte i ett annat. Liberg ger ett exempel med en flicka som kan läsa ordet *mjolk* på mjölkpaketet men inte nedskrivet på papper. Situationsläsande omnämns ibland som gissningsläsande, något Liberg uppfattar som missvisande och nedvärderande. Hon menar att situationsläsandet är ett bra sätt att skaffa sig en första bekantskap med nya ord för att sedan kunna läsa dem även i andra sammanhang och således är mycket betydelsefull ur inlärningssynpunkt. Dessutom är det en effektiv teknik som används även av utvecklade läsare vid mötet med en text man inte känner till särskilt väl – sammanhanget blir ett stöd för förståelsen av ordet. Verkliga gissningar förekommer enligt Liberg endast i de fall där sammanhanget ger dåligt, alternativt rent missledande, stöd. Situationsskrivande är ett grammatiskt korrekt skrivande som innebär att barnet kopierar annan skriven text, ofta utan att veta vad det skrivna betyder. Liberg menar att situationsskrivande precis som situationsläsande är ett effektivt sätt att komma vidare i lärandet och att det sedan övergår i helordsskrivande och helordsläsande som i sin tur övergår

¹⁸⁷ Liberg, 2006, s. 30 f.

¹⁸⁸ Ibid., s. 43.

¹⁸⁹ Ibid., s. 43 ff.

i ett intresse för bokstäver.¹⁹⁰ Liberg skriver att effektivt läsande och skrivande växer fram i ”situationer där barnet genom en inre drivkraft vill läsa och skriva”.¹⁹¹ Dessa situationer och sammanhang måste den vuxne hjälpa till att skapa för att hjälpa barnet in i skriftspråkandet, skriver Liberg.¹⁹² Detta tolkar jag som att man har ett förtroende och en tilltro till barnets förmåga men att läsandet och skrivandet trots det anses vara så komplicerat att lärandet är mer eller mindre beroende av en vuxen. Hur detta kan gå till visas exempel på nedan.

Enligt Liberg upptäcker barnet så småningom att de helord det lärt sig går att plocka isär till bokstäver, i första hand genom att jämföra ord som innehåller samma bokstäver och som det ser ofta. Ett exempel på detta är följande situation med en flicka på 4 år och 1 månad samt hennes mamma:

Exempel 1.

Barn: Bolla och Bill. Det passar ju ihop. Vilken bokstav börjar Bill på?

Mamma: //.

Barn: Då börjar ju Bolla också på //.

Mamma: Ja.

Flickan och hennes mamma samtalar om andra namn och ord som börjar på //.¹⁹³

Liberg menar i och med detta att barnet lär sig mycket av den grundläggande grammatik som ingår i skolans ”ljudningsundervisning” i ”samtalet och lekens form”.¹⁹⁴ I nästa steg börjar barnet enligt Liberg även att läsa på ett grammatiskt sätt med hjälp av ihopljudning.¹⁹⁵ Liberg ger följande exempel med en flicka, 4 år och 8 månader, och hennes mamma:

Exempel 2.

Barnet har upptäckt bokstäver på mammas tröja där det står <SALASKOLAN>

Barn: Vad står det där?

Mamma: (visar bara de två första bokstäverna <SA>). Vilka bokstäver ser du?

Barn: /<s>/ och /<a>/.

Mamma: Hur låter bokstäverna?

Barn: /s:a/

Mamma: Ljud ihop då!

Barn: /s:-a:/ (B. Viskar flera gånger)

Mamma: Bra! Det är rätt! Vad blev det?

Barn: Sa

Mamma: Bra! Nu kan du ju! Se ´n då?¹⁹⁶

Detta leder till att det börjar använda det grammatiska skrivandet för att skriva ord som inte är kända sedan tidigare. Liberg menar att det grammatiska läsandet och skrivandet ofta äger rum inom ramen för ett effektivt läsande och skrivande. Hon menar att situationen ovan är ett

¹⁹⁰ Liberg, 2006, s. 46 ff.

¹⁹¹ Ibid., s. 60.

¹⁹² Ibid., s. 60 f.

¹⁹³ Ibid., s. 31.

¹⁹⁴ Ibid.

¹⁹⁵ Ibid.

¹⁹⁶ Ibid., s. 94.

exempel på ett meningsskapande och ett effektivt språkande där flickan ännu inte lärt sig att vara effektiv i skrift mer än i begränsad utsträckning. Barnet tar därför med stöd av sin mamma hjälp av ett grammatiskt läsande.¹⁹⁷ Liberg skriver att barnens egna försök att läsa och skriva med grammatiskt stöd inte alltid är helt lyckade och att detta skrivande och läsande därför ofta övergår i diktamenssituationer.¹⁹⁸ Detta syns både i föregående exempel och i följande situation med en flicka på 3 år och 1 månad och hennes mamma:

Exempel 3.

Barnet leker med små plastbrickor med bokstäver (versaler) på. Flickans namn är Majsan.

Barn: Jag vill lägga Majsan. Först en Majsan bokstav (tar <M>), sen en Albin (tar <A> [morfar heter Albin]). Vad kommer sen?

Mamma: /j:/ som i Jan (Mamma och flickan letar tillsammans [morbror heter Jan]).

Barn: Sen en Albin bokstav (sic!) (lägger <A>). Nu står det Majsan. Nu vill jag lägga 'God Jul'. Vad kommer?¹⁹⁹

Liberg konstaterar att flickan kommer långt med hjälpen hon får av sin mamma, men att hon inte når hela vägen fram. Hon skriver Maja istället för Majsan vilket Liberg inte tror att mamman missar utan snarare väljer att inte kommentera. Flickan och hennes mamma fortsätter sedan att lägga God Jul samt namn på släkt och vänner. I dessa fall är det dock mamman som talar om vilka bokstäver som ska vara med, i vilken ordning de ska stå och hur de ska uttalas.²⁰⁰ I dessa situationer av diktamensläsande och diktamensskrivande ingår alltid minst två personer menar Liberg, ”en som lär ut och en som lär sig”.²⁰¹

Vissa förskolebarn överger snabbt det grammatiska läsandet till förmån för ett utvecklat och effektivt läsande och en del läser flytande redan när de börjar skolan. Däremot menar Liberg att det är sällan dessa barn uppnår ett utvecklat effektivt skrivande, detta sker vanligtvis först i högre åldrar efter ”en tids grammatiskt diskuterande”.²⁰²

5.2.2 Analys och diskussion - Emergent Literacy/early literacy

Liberg betonar tydligt barnens egna initiativ och egna strategier för att närma sig skriftspråket. Hon menar att barnen på egen hand, eller tillsammans med kamrater och/eller vuxna lär sig känna igen hela ord och att de också gör insikten om att de inlärdade hela orden går att bryta ned till bokstäver. Detta till exempel genom att jämföra ord de ser ofta. På detta sätt lär sig barnen,

¹⁹⁷ Liberg, 2006, s. 31f.

¹⁹⁸ Ibid., s. 93.

¹⁹⁹ Ibid., s. 92.

²⁰⁰ Ibid., s. 92f.

²⁰¹ Ibid., s. 94.

²⁰² Ibid., s. 32.

enligt Liberg, grundläggande grammatik i "samtalets och lekens form".²⁰³ Liberg menar vidare att barnen sedan börjar läsa på grammatiskt sätt med hjälp av ihopljudning, men tittar man närmare på Libergs egna exempel (se ovan) är det tydligt att det är vuxna som på ett eller annat sätt leder in barnen på ljudningen. Barnen har initialt själva intresserat sig för läsningen – men det är inte de själva som initierar ljudandet. Barnen "börjar" inte ljuda utan styrs in på formaspekten av läsandet istället för innehållsaspekten. Barnet i exempel 2 ovan har inte frågat om *hur* man läser det som står skrivet på tröjan, utan undrat över *vad* som står skrivet där, det vill säga intresserat sig för *innehållet* eller *betydelsen* av det skrivna ordet. Denna tolkning stöds också av Ragnhild Söderbergh som angående Libergs forskning skriver att:

Vad som slog mig vid läsningen av Libergs avhandling var att alla föräldrarna i hennes undersökning, 10 familjer, stödde sina barn i första hand genom att gå in och visa dem hur man korrekt skall använda det alfabetiska skriftsystemet. Föräldrarna ljudar och sammanljudar, förklarar i vilken ordning bokstäverna skall komma när man skriver ett visst ord, vilka ljud ett visst ord innehåller eller vilka bokstavstecken som ingår i ett skrivet ord. Alltså, även om inläringen sker i hemmiljö, på basis av barnets intresse och i konkreta språkhandlingar, i läsande och skrivande, så sitter man fast i skolmässigheten.²⁰⁴

Söderbergh menar att det finns ett övergripande sociokulturellt mönster för hur barn ska lära sig läsa och skriva och att detta mönster var helt dominerande och styrande över samspelets mönster i den "lilla sociokulturella enheten, familjen".²⁰⁵ Det är alltså, även om samspelet och leken betonas, syntetiska metoder som används av familjerna i Libergs forskning men inte med samma strikta utvecklingspsykologiska synsätt man har inom den än mer traditionella forskningen som presenterats tidigare.

I Emergent literacy/Early literacy-forskningen ses barnet som kompetent och aktivt i kunskapssökandet men maktordningen mellan barn och vuxen är ändå fast då barnen anses vara beroende av den kunskap de vuxna kan förmedla angående *hur man gör* när man läser och om vad läsande innebär. De barn i Libergs forskning som lär sig läsa före skolåldern gör detta till viss del på egen hand och till viss del med hjälp av föräldrar eller andra redan läskunniga. Graden av vuxeninverkan kan dock säkerligen variera.

Barnen i Libergs forskning är i förskoleåldern och det är rimligt att anta att en stor del av både det informella och det grammatiska läsandet och skrivande barnen ägnar sig åt sker inom ramen för förskolans verksamhet, spontant eller i ordnad form. Enligt Gunilla Dahlberg och Hillevi Lenz Taguchi är den romantiska bilden av barnet som natur djupt

²⁰³ Liberg, 2006, s. 31.

²⁰⁴ Söderbergh, Ragnhild, "Barns tidiga läsning ur ett sociokulturellt och psykolingvistiskt perspektiv". I: *Barns läsutveckling och läsning: rapport från ASLA:s höstsymposium Stockholm, 15-16 november 1990*, (red. Hene & Wahlén). Uppsala: Association suédoise de linguistique appliquée (ASLA), 1991, s. 18.

²⁰⁵ Ibid.

förankrad i förskolan. Taguchi menar att föreställningen om det naturliga och fria barnet länge varit dominerande i den svenska förskolan och att ”/f/ri lek och fritt skapande, där barnet får uttrycka sin personlighet, har varit kontrast till skolans värld.”²⁰⁶ Man kan dock tänka sig att den romantiska synen på barnet som natur, ”det fria barnet” och så vidare inte bara hänger ihop med förskolans praktik utan att det överhuvudtaget är en barnsyn som är vanlig när man talar om barn som ännu inte börjat skolan. Kanske kan man också tänka sig att det är ett etablerat sätt att se på också skolbarn när de vistas utanför själva skolkontexten?

Taguchi skriver att det för förskolan under dess etablerande var viktigt att skilja sig från skolan och att man i förskolans begynnelse snarast värjde sig mot kunskapsförmedling, ”/l/äsning, skrivning och räkning har setts som typiska uppgifter för skolan, varför man i förskolan uppmuntrat barnens intresse för dessa verksamheter i väldigt begränsad utsträckning.”²⁰⁷ Förskolan präglas, anser Taguchi, av en tanke om att ”den kunskap som hänger samman med den motoriska, sociala och psykologiska utvecklingen i stort sett skall inväntas – den mognar naturligt fram hos barnet”.²⁰⁸ I enlighet med Piagets stadieteorier följer dock dessa färdigheter universella stadier och måste ”ges förutsättningar och tränas”.²⁰⁹ Detta stämmer överens med Libergs exempel på informellt läsande och skrivande. Först när barnen självmant börjar visa intresse för läsning och skrivning ska detta stimuleras och då kan den vuxne också visa på ljudandets principer. Därmed ligger den av Dahlberg och Taguchi beskrivna diskursen om barnet som kultur- och kunskapsåterskapare nära även här. Barnen ska uppmuntras och stimuleras i sitt spontana läsande men först när de är ”redo” ska de introduceras för ljudningen, det vill säga tillvägagångssättet. Att ljudningen, alltså det ”grammatiska läsandet”, är en fas man måste gå igenom är tydligt. Däremot kan det variera hur länge man befinner sig här och hur djupt man behöver gå. En skillnad mellan denna forskningstradition och den tidigare beskrivna är dock tilltron till barnet och dess förmåga att på egen hand tillgodogöra sig skriftspråket. Inom Emergent literacy/Early literacy-traditionen ses barnen som aktiva och initiativtagande och kanske kan man tänka sig en något mer vidgad diskurs, barnet som *aktiv* kultur- och kunskapsåterskapare. Jag ser också en skillnad i hur man förhåller sig till *syftet* med läsandet. Även om barnen här styrs in på ljudandet och på de grammatiska aspekterna av språket så är innehållet av stor betydelse. Barnen börjar sitt begränsat effektiva läsande och skrivande då de själva anser sig få ut

²⁰⁶ Taguchi Lenz, 2005, s. 24.

²⁰⁷ Ibid., s. 23 f.

²⁰⁸ Ibid., s. 27.

²⁰⁹ Ibid.

någonting av det, då barnet ”genom en inre drivkraft vill läsa och skriva”.²¹⁰ Det skrivna språket fylls med mening och läsandet har en mening utöver inläringen av en teknik, *hur man gör* och barnen kan på så sätt själva antas ha en idé om varför man ska/bör lära sig att läsa. Däremot verkar inte vikten av innehållet överträffa praktiken. I exemplet med tröjtexten ovan är det tydligt att det var viktigare att visa på *hur* barnet skulle gå tillväga för att självt kunna utläsa vad som stod på tröjan än att svara på frågan och faktiskt tala om vad som stod skrivet.

5.3 Literacy from infancy

Ragnhild Söderbergh menar att läs- och skrivlärandet och språklärandet hänger ihop och hon vill se dem på samma sätt – som ett lärande av det skrivna språket. Liksom talspråkslärandet sker lärandet av skriftspråket genom en kombination av egenarbete och samarbete. Skillnaden är att skriftspråkslärandet från den vuxnes sida sker på ett formellt yrkesmässigt sätt, i skolan, från en bestämd ålder. Samarbetspartnerna är lärare som utbildats för sitt uppdrag, något Söderbergh menar har medfört att andra vuxna såsom föräldrar och förskollärare ofta undviker ett mer informellt vardagligt samarbete med förskolebarn då de visar intresse för läsning och skrivning.²¹¹ I de nordiska länderna är ålder för skolstart 6-7 år och metoden för läsinläring företrädevis kodbaserad. Söderbergh skriver att det med tiden kommit att skapas en allmän föreställning om att skolstartsåldern liksom den kodbaserade metoden skulle vara den naturliga.²¹² Något hon menar Literacy from infancy forskningen visar inte behöver stämma. Genom att ha utgångspunkt i de hela orden och dess betydelser menar Söderbergh att man kan bryta med de kodfixerade teorierna vilket i sin tur möjliggör ett ifrågasättande av ålderstabut.²¹³

Med stöd i Literacy from Infancy-forskningen konstaterar Söderbergh att små barn kan lära sig läsa, förutsatt att de stimuleras och ges möjlighet att vistas i miljöer där skrivet språk finns som en naturlig del. Detta på samma sätt som att stimulans och att vistas i miljöer där talat språk används är en förutsättning för att kunna lära sig att tala. Söderbergh konstaterar dock att det är betydligt lättare att stänga barn ute från situationer där de kan lära sig språket i skrift än från sådana där de lär sig att tala. Detta menar hon är den kanske viktigaste orsaken till att det inte är fler barn som kan läsa vid skolstarten – det talade språket används i den dagliga, direkta kommunikationen mellan människor. Det är ett personligt

²¹⁰ Liberg, 2006, s. 60.

²¹¹ Söderbergh, 2007, s. 23.

²¹² Söderbergh, 1997, s. 264.

²¹³ Ibid., s. 267.

dialogspråk där ”ömsesidiga signaler hela tiden går mellan talare och lyssnare, signaler som upplyser om ifall budskapet gått fram och där eventuella missförstånd strax kan redas ut.”²¹⁴ Det skrivna språket används istället vid indirekt kommunikation där avsändaren/skrivaren i regel inte är närvarande när mottagaren/läsaren, nås av det skrivna. Den direkta återkopplingen är därför i dessa fall omöjlig. Med undantag för skyltar som till exempel ”utgång” är det skrivna meddelandet också i avsaknad av yttre stöd som kroppsspråk och ofta även situationskontext. Söderbergh skriver att själva vitsen med skriften är att den ska kunna vara dekontextualiserad, det vill säga vara obunden av här och nu, tid och rum. Genom skrift kan ett meddelande nå geografiskt långväga platser och dessutom även ännu ofödda människor (även om tal genom exempelvis ljudband också kan sparas och skickas, något som dock förutsätter att mottagaren har en för inspelningen anpassad apparat). Att tyda skrift kräver bara läskunnighet och vår biologiskt givna utrustning.

Sålunda, menar Söderbergh, är svårigheten med skriven text ur inlärningssynpunkt att ”sändaren är frånvarande”, ”/s/kriften är TYST och pekar i regel inte hän mot, refererar inte till, det som den syftar på. Någon måste ’ge röst åt’ skriften och koppla den till det den syftar på för att den illitterate skall förstå och kunna läsa”.²¹⁵ Söderbergh beskriver hur pedagogen och läsforskaren Arthur I. Gates redan 1968 påpekade att TV hade en central uppgift gällande detta och att amerikanska förskolebarn troligtvis skulle lära sig läsa spontant när TV-apparaterna blivit så billiga att alla barn hade en egen portabel apparat. Han syftade då till den form av reklam-TV där en röst ropar ut namnet på en vara samtidigt som man får se varan och dess namn i tryck vilket, skriver Söderbergh, är i princip just den form av både talande och refererande text som hon skulle kunna tänkas behövas. Vad Gates, enligt Söderbergh, inte tänkt på var de ytterligare faktorer som måste till för att inläringen ska fungera hos det lilla barnet, nämligen känsla, engagemang och ömsesidighet. Söderbergh menar att ”/n/är barnet lär sig läsa under de mest gynnsamma omständigheterna sker det *i samspel med en engagerad och kärleksfull motpart, som anpassar sin kommunikation efter barnets intresse och förmåga.*”²¹⁶ Enligt Söderbergh är emotionaliteten det mest utmärkande för detta sätt att anpassa kommunikationen. Hon menar att god interaktion i läsvänlig miljö kan ge tidiga läsare och att var vi inte hindrade av rådande tabu skulle denna interaktion stärkas ytterligare och göras ännu mer läsförande. Detta skulle enligt Söderbergh kunna ske genom att skapa ”lekrutiner i skrift, ’leka läslekar’” på samma sätt som vi utan

²¹⁴ Söderbergh, 1989, s. 111.

²¹⁵ Ibid., s. 111 f.

²¹⁶ Ibid., s. 112.

samvetsbetänkligheter leker ”språklekar’ med barn och på så sätt underlättar deras talspråksinlärning – rim och ramsor, tittut, gömmalekar, peka-benämna”.²¹⁷ Söderbergh har, inspirerad av den tidigare nämnda skrift som kyrkoherden och pedagogen Israel Gustaf Wänman publicerade under pseudonymen Cadmus, utvecklat en ordbildsmetod vilken hon väljer att benämna Cadmus-metoden.²¹⁸ Metoden, menar Söderbergh, är just en sådan form av läslek som får ”den tysta skriften att tala”.²¹⁹

I följande avsnitt beskrivs inledningsvis Cadmus-metoden och hur den uppstått och utvecklats. Metoden bygger på lek med ordlappar och för att förklara hur detta kan se ut från det att barnet först möter ordlapparna tills det att den alfabetiska koden knäcks utgår jag ifrån Maria Westers beskrivning av hur hennes dotter Nanna lärde sig läsa.²²⁰ Fallet med Nanna finns också kommenterat av Söderbergh, dels i artikeln ”Tal och skrift i samspel i den tidiga språkutvecklingen”²²¹ och dels i *Läsa, skriva, tala. Barnet erövrar språket*.²²² Detta avsnitt följs av en redogörelse för hur Ragnhild Söderbergh utifrån sin forskning förstår läsutvecklingsprocessen hos de barn som lär sig läsa enligt metoden. Avslutningsvis kommer en analys och diskussion av Literacy from Infancy i likhet med tidigare forskningsinriktningar som presenterats.

5.3.1. Cadmus-metoden/Tidig läsning

I skolan använder man sig av mer eller mindre formell undervisning och där styr skolstartsåldern åldern för introduktionen av läslärandet. Men som också nämnts fanns en läskunnighet i Sverige redan långt innan den allmänna folkskolans införande. Söderbergh skriver att det i folkskolans tidiga år faktiskt förutsattes att barnen skulle ha klarat av sin första läsundervisning hemma och det var som en hjälp till dessa föräldrar som Cadmus/Wänman publicerade sin skrift. Han beskriver där hur man genom lek med ordkort kan lära sitt barn läsa när barnet just lärt sig tala ”ty senare kunna dessa lekar icke roa”.²²³

Ragnhild Söderbergh beskriver hur Cadmus redan i inledningen till häftet ”Julklapp af Cadmus eller Lättaste Sättet att lära Barn läsa” kritiserar det ”fordom brukliga,

²¹⁷ Söderbergh, 1989, s. 112.

²¹⁸ Ibid., s. 117.

²¹⁹ Ibid., s. 113.

²²⁰ Wester, Maria, ”Att läsa vid två års ålder”, I: *Läsning och skrivning före skolåldern (literacy before school-start)*, Colloquium Pædolingvisticum 1993, Paper no 9, (red. Söderbergh). Lund: Child Language Research Institute, Department of Linguistics Lund University, 1994. Fler exempel på tidiga läsare finns i exempelvis Söderbergh, 2009 samt i Söderbergh, 1997.

²²¹ Söderbergh, 1997.

²²² Söderbergh, 2009.

²²³ Söderbergh, 1994, s. 5.

allmänt kända, sättet att lära Barn läsa”²²⁴ Han syftar då till en bokstavsbaserad inläring som tråkar ut barnet: ”knäppt hade Barnet begynt lära A och B, förrän det redan ledsnat”²²⁵ Cadmus metod bygger istället på lek med ordkort som ska lekas när barnet börjar tala och i slutet av hans häfte finns förtryckta ord, fraser och kortare meningar att klistra upp på brädbitar. Dessa skulle sedan visas för barnet med en ”förtroendets min”²²⁶ Söderbergh skriver att Cadmus starkt betonar ”det positiva känsloklimatet, inläring i lekfullt samspel som drivs av barnets eget intresse; lek, aldrig plikt och hellre för litet än för mycket, ty ’ingenting brådskar”²²⁷ De ord Cadmus presenterar i häftet är sådana som syftar till att vara intressanta för barnet, såsom pappa, mamma, ord för kroppsdelar, godis, djur och leksaker. Söderbergh skriver att Cadmus starkt betonar att man inte får ge barnet ord som det inte skulle kunna förstå. Vidare beskriver Söderbergh hur ”Cadmus hyllar självlärandets princip”²²⁸ :

De första 48 korten är tryckta med gemena (små) bokstäver, men de följande 48 med såväl gemena som versaler (stora). Meningen är att man skall klistra dessa två versioner på var sida av brädlappen: ’Barnet förvärfvar derigenom en kännedom till, utan att man behöfver sysselsätta sig därmed’. Han påpekar också att med dessa ordkort ’Början göres ... af sig sjelf till den eljest svåra och alldeles icke nöjsamma bokstafskännenomen’²²⁹

På 1960-talet lanserades av Glenn Doman en ”modern och revolutionerande ’ny’ metod att lära barn läsa ’utan att egentligen behöva anstränga sig”, något som sades skulle kunna ske från det att barnen fyllde två år. Också Doman använder sig av läskort och har i princip samma ordförråd och tillvägagångssätt som Cadmus. Ragnhild Söderbergh tar upp Domans metod i boken *Barnets tidiga språkutveckling* men poängterar där att det främst är den första upplagan av boken som är att likna vid Cadmus tankegångar. I den senare åttiotalsupplagan uppfattar Söderbergh i läshandledningen ”mycket av effektiv drill och prestationsjakt som han (Doman, min anm.) på ett flagrant sätt kontrasterar mot den lekmentalitet som han i sak säger sig förespråka”²³⁰ Söderbergh fick själv upp ögonen för detta sätt att lära barn läsa genom att 1965 läsa Domans bok i svensk översättning, och började då läsleka med sin tvååriga dotter. Resultatet blev, skriver Söderbergh, ”dels en modifierad ’Doman-metod’” (som Söderbergh föredrar att kalla Cadmus-metoden) och ”dels en undersökning om vad som egentligen händer, vilka processer som är verksamma när ett litet barn på det här sättet får bekanta sig

²²⁴ Söderbergh, 1997, s. 268 f.

²²⁵ Ibid.

²²⁶ Ibid., s. 268 f.

²²⁷ Ibid.

²²⁸ Ibid.

²²⁹ Ibid.,

²³⁰ Söderbergh, 1989 s. 117.

med ordkort, eller 'läslappar', och som följd härav lär sig läsa.”²³¹ Söderberghs bok *Reading in Early Childhood: a linguistic study of a preschool child's gradual acquisition of reading ability* kom ut 1971 och där redogör hon för och kommenterar sin dotter Astrids läsutveckling med hjälp av nämnda metod.²³²

5.3.2 Cadmus-metoden i praktiken - Nanna, två år och läsare

Nanna började säga sina första ord strax före ett års ålder för att vid fjorton månaders ålder kunna säga cirka tio ord. Ungefär vid denna tidpunkt mötte Nanna sina första ordlappar i form av pekböcker hennes mamma gjort till henne av gamla fotoalbum. På ena uppslaget fanns namnet på en kär person skrivet och på nästa en bild på den samma. Om läsningen av albumen skriver Wester: ”/läsningen gick till på följande sätt. Jag sitter med Nanna i knät, pekar på det skrivna ordet och säger 'Titta här står det *Lovisa!*' Vi vänder blad. 'Och titta! Här är *Lovisa!*'”²³³. Orden valdes alltid efter kriteriet att de skulle vara betydelsefulla för Nanna och några av de första orden efter familjemedlemmar och vänner blev därför glass, duscha, cykel och dansa. Böckerna blev mycket uppskattade och Nanna visade snart tecken på att hon visste vad som stod på flera av korten, något som blev tydligare i takt med att hennes talspråk utvecklades. Efter hand Nanna lärde sig att säga nya ord fick hon även lösa lappar. Wester menar att denna period var mycket viktig för Nannas fortsatta språkutveckling då hon mellan 14 och 16 månaders ålder gjorde den grundläggande erfarenheten att språk är kommunikation som kan se ut på olika sätt. Nanna lärde sig att personer, saker och begrepp har olika beteckningar vilket innebär att man dels kan se dem, d.v.s. skrivna ord och dels höra dem, d.v.s. talade ord. Med denna insikt som grund gick Nanna in i nästa period, ”ordsamlarperioden”, med ”samma lust och naturliga förhållningssätt till såväl talat som skrivet språk.”, skriver Wester.²³⁴

Från att ha haft ett relativt långsamt ökande ordförråd snappade Nanna från ca sexton till sjutton månaders ålder snabbt upp nya ord. Hon började härma ord samt försöka sig på tvåordsmeningar. Ungefär samtidigt beskriver Wester hur en förändring också skedde gällande de skrivna orden – hon lärde sig nya ord snabbare och började också aktivt be om nya skrivna ord. Vid 18 månaders ålder började Nanna göra jämförelser mellan olika skrivna ord, när hon fick ordet *pippi* ville hon genast jämföra med *pappa*, *kommer* jämfördes med *kaka* och *godis* med *glass*. Vid denna tidpunkt fick Nanna sina första hemmagjorda böcker

²³¹ Söderbergh, 1989 s. 117.

²³² Söderbergh, Ragnhild, *Reading in Early Childhood: a linguistic study of a preschool child's gradual acquisition of reading ability*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1971.

²³³ Wester, 1994, s. 20.

²³⁴ *Ibid.*, 20f.

baserade på små episoder ur sitt eget liv. Böckerna med titlar som *Nanna går till doktorn* och *Nanna ramlar* var mycket uppskattade. Nanna tyckte också mycket om sånger och ramsor och hennes mamma textade därför stora affischer med hennes favoriter. De första var *Baka baka liten kaka* och *I ett hus vid skogens slut*. Wester beskriver hur sångerna sjöngs (med samma pekande på orden som vid läsningen av de hemmagjorda böckerna) vid sänggåendet och hur Nanna plötsligt en dag avbröt ramsandet för att själv börja peka på de olika orden. Wester skriver att: ”/f/örbluffad fick jag klart för mig att hon lärt sig känna igen vartenda ett av orden. Jag kunde peka slumpmässigt på vilket ord som helst och hon sa vad det stod. Ordet *dess* gick lika bra som ordet *hjälp*, trots att hon inte visste vad det betydde.”²³⁵ Nanna ville därefter se alla gamla bekanta sånger och ramsor i skrift. En favoritsyssla för Nanna blev att sitta i sin mammas knä när och leta bekanta ord i morgontidningen och det blev många ord, som ”*och, så, i, till, från, på, också* m.fl.” skriver Wester.²³⁶ Födelseannonserna med festliga ord som *Grattis* och *Hurra* var särskilt omtyckta. Från att vid sjuutton månaders ålder kunna läsa tjugofem ord läste Nanna vid nitton månader sjuttio ord, varav en hel del ”formord” hon inte använde i sitt tal. Hon gjorde sig nu också väl förstådd i sitt tal och hade ett gott ordförråd. Nu räckte det ofta för Nanna att se ordet i skrift en gång för att sedan komma ihåg det, ”/a/nledningen till att hon inte kunde läsa fler ord, var att vi inte hunnit med att ge henne alla nya ord i skrift. Problemet var vårt: vi hann inte med hennes snabba ordsamlartakt.” skriver Wester.²³⁷ Vid tjugoen månaders ålder började Nanna själv leka med ord. Wester skriver att hon en morgon vaknat av att Nanna suttit i sängen och rimmat för sig själv:

Gång på gång upprepade hon: baka-kaka, baka-kaka; rulla-bulla, rulla-bulla; rumpa-stumpa, rumpa-stumpa o.s.v. Till saken hör att jag ibland satt upp ordlappar på sänggaveln för att hon skulle ha något att roa sig med om hon vaknade tidigt på morgonen. Just denna morgon fann bara ordet baka uppsatt. Kanske var det detta som inspirerade henne.²³⁸

Nanna hittade också på egna lekar med ordlapparna. I en skulle lapparna gömmas under en duk och Nanna och hennes mamma skulle därefter ta varsin legogubbe och med pipiga röster leta efter de ord hon hade gömt. När Nanna var 21 månader räknades för sista gången de ord hon kunde läsa, dels de som fanns i ordlådan och dels andra ord hon snappat upp, det var då 235 säkra ord, men förmodligen fler, skriver Wester. Nanna läste vid denna ålder också enklare meningar och hade listat ut ljuden för flera bokstäver. En månad innan sin tvåårsdag hittade Nanna en gammal läsebok med alla bokstäver tryckta huller om buller på första

²³⁵ Wester, 1994, s. 21.

²³⁶ Ibid.

²³⁷ Ibid., s. 23.

²³⁸ Ibid.

uppslaget. Nanna kunde då säga namnet på alla bokstäver utom z, q och x som hon frågade om och därefter mindes. Wester skriver att det inte var frågan om något ”papegojliknande rabblande”, Nanna hade istället namngivit bokstäverna efter hur de lät och satte därför konsekvent ett ”e” efter alla konsonantljud ”/s/åledes kallade hon t ex bokstäverna F, K, L och R för fe, ke, le och re”.²³⁹ Vid ungefär samma tid fick Nanna nya hemgjorda böcker med lite mer text än tidigare. Hon började också läsa riktiga böcker förutsatt att storleken på bokstäverna var ordentligt tilltagna, att radavståndet var rejält och att innehållet tilltalade henne.²⁴⁰

Wester betonar skillnaden mellan Nannas tidiga läsning och normala nybörjarläsare som ”sakta ljudande stapplar sig fram i texten”. Nanna tittade istället på det hon skulle läsa, tog till sig innehållet genom tyst läsning och översatte sedan till ett talspråk hon behärskade. Hon kunde emellertid läsa också ordagrant. Wester skriver: ”h/åller jag däremot fingret under, ord för ord, så kan hon läsa allting helt ’rätt’. Likaså kan jag slumpmässigt peka på vilket ord som helst och hon säger vad det står.”²⁴¹ Wester beskriver också hur Nanna använder sig av det skrivna språket för att öva sig i sitt talspråk. Hon är mån om att uttala saker rätt och hon hör när hon säger fel, varvid hon kan be om att få ordet skrivet. På detta sätt, skriver Wester, ”lyckas hon efter att ha tränat flera gånger uttala orden *Andreas, papperskorgen, morgonen, äntligen och Spirello*”.²⁴²

Omkring sin tvåårsdag löste Nanna den alfabetiska bokstavskoden. Hon kunde därefter läsa vilket ord som helst, förutsatt att det var ett ord hon hade möjlighet att förstå och hon hade inga problem med vare sig karamellkiosk, kycklingpaj eller stjärnkikare. Det som istället blev problematiskt var ordföljd och radbyte. Nanna hade förstått att orden skulle komma i en viss ordning eftersom Wester när hon läste högt brukade hålla ett finger under texten för att ge Nanna möjlighet att följa med om hon ville. Ordningen i de skrivna raderna stred dock ibland mot Nannas talspråkliga utveckling och hon hade då problem att vid högläsning läsa ihop dem till en mening såsom den stod skriven. Tidigare hade Nanna översatt alltför svåra meningar till ett talspråk som hon klarade av, något som Wester tolkar som att Nannas läsförmåga och tankemässiga utveckling var i fas medan talförmågan släpade efter. Nanna förstod mer än vad hon kunde ge uttryck för i tal men läsningen kunde här ge näring, menar Wester. Nanna hade förstått att ordföljden var av betydelse och började därför med stor energi själv försöka lista ut hur det fungerade och till sin hjälp tog hon sånger och

²³⁹ Wester, 1994, s. 23.

²⁴⁰ Ibid., s. 23 f.

²⁴¹ Ibid., s. 24.

²⁴² Ibid.

ramsor. När Nanna var två år och två månader kunde hon inte ännu själv sjunga en sång från början till slut på grund av den stora mängden ord, men med hjälp av sångtexten ”lilla Kalle Anka satt på en planka...” som satt uppsatt på en vägg i hemmet började Nanna öva på att få med varje ord i rätt ordning. Wester beskriver hur Nanna under flera dagar gång på gång gick fram till sångtexten och sjöng och när det blev fel, exempelvis om hon råkade hoppa över ett ord eller en rad, började hon om från början. Nannas lycka över sin prestation när det äntligen gick var inte att ta miste på, skriver Wester.²⁴³ Vid två år och tre månaders ålder plockade Nanna fram boken *Herr Ugglan* vilken Wester beskriver som en läsa-lättbok för lågstadiet. Boken hade några få kapitel och glest mellan raderna men text över hela sidor. Nanna läste hela första sidan felfritt, ”hon hakar sig bara på ordet smör-gås som till hennes förundran är delat med ett bindestreck”, konstaterar Wester.²⁴⁴ Nanna läste orden i rätt ordning och lyckades också med radbyten:

Först knäckte hon den alfabetiska koden i de enskilda orden, nu har hon klarat nästa steg: hon har förstått och börjar behärska ordföljden i skriven text. Likaså har hon förstått hur radbyten ska gå till, även om det inte alltid är så lätt att hitta till nästa rad. Men hon vill inte heller att jag pekar under orden när hon läser. Själv gör hon det inte heller. Däremot får jag hålla fingret under när jag läser för henne.²⁴⁵

5.3.3 Att knäcka koden på egen hand

Vad är det som händer när det lilla barnet på egen hand knäcker koden och börjar läsa? Ragnhild Söderbergh menar att strategierna barnet använder sig av skiljer sig beroende på när de börjat med ordkorten och på hur deras talspråkliga utveckling sett ut. Nanna som fått sina första ordkort vid ett års ålder och som då hade ett relativt ringa förråd av talade ord verkar ha tagit rim och ramsor till sin hjälp vid kodbrytningen, enligt Söderberghs tolkning.²⁴⁶ För de barn som fått sina första ordkort vid två-tre års ålder verkar istället ordens böjningsändelser varit en stor del av kodbrytningen. Söderbergh beskriver hur flickan Astrid i sjätte läsmånaden kunde cirka 270 ord. Dessa ord blev till en minnesbank som hon kunde använda sig av när hon skulle läsa nya ordkort. Bland de 270 orden fanns ofta ord i flera böjningsformer samt deras grundord, exempelvis ”*Annas och Anna, snälla och snäll, sov och sova*”. Där fanns också sammansatta ord där efterleden var desamma, såsom ”*hattaffären, klockaffären och hundaffären*”.²⁴⁷ På så sätt kunde Astrid då hon för första gången fick ordet ”bäcken” läsa ut ordet helt korrekt baserat på orden ”bäck” samt ”en” som hon redan kunde.

²⁴³ Wester, 1994, s. 24 f.

²⁴⁴ Ibid., s. 25.

²⁴⁵ Ibid.

²⁴⁶ Söderbergh, 2009, s. 106.

²⁴⁷ Ibid., s. 99 ff.

På liknande sätt beskriver Söderbergh hur Astrid då hon första gången hon ser ordet ”ugglan” läser det som ”ugglans” – ett ord hon haft tidigare – men snabbt korrigerar sig själv och uttalar det korrekta ”ugglan”. Söderbergh menar att Astrid hade möjligheten till denna snabba analys då hon var bekant med s-ändelsen sedan redan välkända ord som ”Astrid” och ”Astrids”, ”Anna” och ”Annas” osv. Hon gjorde därigenom på egen hand insikten om att bokstaven -s svarar mot ljudet /s/. Liknande väg mot kodbrytning finns det flera exempel på i Söderberghs forskning.²⁴⁸ Hur själva inläringen av ordkorten går till kan se ut på olika vis. Söderbergh och Wester har båda använt hemgjorda pekböcker men Söderbergh har först gett orden som ordlappar medan Wester har presenterat den hela boken meddetsamma.²⁴⁹ Astrid fick tidigt ord ur ”riktiga” böcker som sedan kombinerades till meningar för att sedan leda till att hon kunde läsa hela böcker själv.²⁵⁰ För en ytterligare mer ingående beskrivning av denna läsprocess hänvisas till Ragnhild Söderberghs bok *Läsa, skriva, tala. Barnet erövrar språket*.²⁵¹

5.3.4 Analys och diskussion - Literacy from Infancy

Genomgående för de beskrivningar av tidig läsning som studerats närmare ovan är att innehållsaspekten, samspelet och lusten betonas. De textade ordlapparna ska vara av betydelse och intresse för barnet och själva läsandet bygger på lek och samspel. Man kommer inte med färdiga lösningar till barnet, inte heller talar man om rätt och fel. Ragnhild Söderbergh hänvisar tillbaka till år 1800 och Cadmus betonande av ”det positiva känsloklimatet”, ”inläringen i lekfullt samspel som drivs av barnets eget intresse”, ”lek, aldrig plikt och hellre för litet än för mycket, ty ’ingenting brådskar’”.²⁵² Söderbergh vänder sig, till skillnad från Lundberg, emot drillning när hon avfärdar Domans senare böcker som ”mycket av drill och prestationssjukt”.²⁵³ Också i fallbeskrivningen av hur Nanna lärde sig läsa är det tydligt att vikten av det textmässiga innehållet betonas. Orden som användes var ord som var av betydelse för Nanna och de valdes utifrån hennes intressen samt efter vilka ord hon själv bad att få nedskrivna.

I beskrivningen av Nanna ser jag diskursen om det aktiva och kompetenta barnet. Vägen mot läskunnigheten beskrivs i termer av insikter som Nanna själv gör, exempelvis insikten om att personer, saker och begrepp har olika beteckningar; dels i form av

²⁴⁸ För fler exempel se exempelvis Söderbergh, 1997 samt Söderbergh, 2009.

²⁴⁹ Se t.ex. Söderbergh, 1997, s. 118 samt Wester, 1994, s. 21.

²⁵⁰ Söderbergh, 2009, s. 99.

²⁵¹ Söderbergh, 2009.

²⁵² Söderbergh, 1997, s. 268f.

²⁵³ Söderbergh, 1989 s. 117.

skrivna ord och del i form av talade ord.²⁵⁴ Detta kan jämföras med en av de enligt Frank Smith mest grundläggande förutsättningarna för barns läslärande, nämligen att barnen ser hur läsning kan användas för att främja deras intressen och syften. Alltså att förstå vad text är för något, hur text används och kan användas och hur text kan utnyttjas av dem själva. Smith menar att det naturligtvis inte skadar ett barn att vara bekant med alfabetet då denna kunskap kan användas till att fästa barnets uppmärksamhet vid distinktiva aspekter hos texten, som att påpeka hur två ord inleds med samma bokstav. Däremot anser han inte att kunskap om alfabetet är en förutsättning för att lära sig att urskilja ord, ”alfabetet kan bli ett handikapp om vuxna använder det för att försöka träna barnen i att ljuda ord innan de är förmögna att begripa vad det är som de vuxna talar om.”.²⁵⁵ Först när man känner igen ord går det att göra lärandet av bokstäver meningsfullt, skriver Smith.²⁵⁶

I min läsning är Nanna en aktiv medskapare av sitt läslärande. Hon bad enligt Wester själv aktivt om nya ord redan vid sexton-sjutton månaders ålder och hon gjorde på eget initiativ jämförelser mellan ord. Nanna kunde också ta initiativ till läslekar samt avbryta sin mammas högläsning för att själv ta över läsandet när hon så önskade och då hon första gången visade prov på att ha lärt sig bokstävernas namn skedde det på hennes eget vis. Minns exemplet med den gamla läseboken där Nanna vid 23 månaders ålder namngav alla bokstäver utom ”z”, ”q” och ”x” enligt en egen princip där hon gav bokstäverna namn efter hur de lät, i konsekvensens namn med ett ”e” efter varje konsonantljud. Ett annat exempel på Nannas eget initiativtagande var då hon bad att få ord hon hade problem att uttala nedskrivna. Söderbergh menar att Nanna på så vis skapade en egen strategi för att på själv träna sitt talspråk, där hon använde sin nya insikt om att bokstäver svarar mot ljud för att lära sig att uttala ord som papperskorgen och äntligen.²⁵⁷

Läslärande enligt Söderberghs metod bygger på barnets nyfikenhet och lust att lära, något jag menar rimmar väl med hur diskursen om Det naturliga barnet eller Barnet som natur beskrivits. Barnet som natur är den diskurs Dahlberg och Lenz Taguchi kopplar samman med förskolan – där ju barn i samma åldrar som de vilka Söderberghs metod riktar sig mot finns. På så vis håller sig metoden inom ramarna för det socialt accepterade och man kan fundera över om detta sätt att tala om metoden blir ett sätt att göra upp med det Söderbergh beskrivit som det sociokulturella tabut angående läslärande. I och med att man hänvisar till begrepp som nyfikenhet, lust och lek knyter man an till en beskrivning av barnet som redan är

²⁵⁴ Wester, 1994, s. 20f.

²⁵⁵ Smith, Frank, *Läsning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1996, s. 145.

²⁵⁶ Ibid.

²⁵⁷ Söderbergh, 1997, s. 275.

etablerad och vedertagen när det gäller små barn och när det gäller förskolebarn i synnerhet. Vad som kanske blir mer problematiskt är att det i metoden också bor en syn på barnet som kompetent och att även om läselekarna är just lekar som bygger på samspel och lust finns ett underliggande syfte. Tanken är trots allt att barnet ska lära sig att läsa, eller åtminstone göra sig nya insikter om skrivet språk, aktiviteter som traditionellt sett hört skolan till. Möjligen är just detta en av anledningarna till att metoden fått föga genomslagskraft i den svenska förskolan och bland föräldrar till svenska barn. Kanske kan det vara så att man har svårt att få ihop diskurserna om det fria och naturliga barnet med diskursen om det kompetenta barnet samt med en syn på barnet som aktivt kunskapssökande.

Går man tillbaka till den romantiska bild av det naturliga barnet som Rousseau sägs förmedla är det tydligt att Rousseaus beskrivning av hur det optimala läslärandet går till inte ligger alls särskilt långt ifrån Söderbergh och Cadmus beskrivningar. Rousseaus Emile förväntas lära sig av nyfikenhet och inre driv i samband med att han upptäcker att han går miste om för honom viktig information om han inte knäcker läskoden.²⁵⁸ Detta är likt de beskrivningar av de tidigt läsande barn som Söderbergh och Wester ger – med skillnaden att barnen i Söderbergh och Westers beskrivningar blir uppmärksammade på det skrivna språket betydligt tidigare än Rousseaus Emile. Rousseau skriver att drivkraften bör vara den ”för stunden kännbara nyttan, /.../” och anledningen till att läsande trots att det borde vara en nöjsam konst blivit en sådan plåga för barnen handlar just om avsaknaden av sådan kännbar nytta.²⁵⁹ Att läsandet tvingas på dem mot deras vilja och används till sådant de inte kan förstå är vad som gör läsande till en plåga menar Rousseau som också hellre såg att Emile aldrig lärde sig läsa än att han ”köpte denna färdighet på bekostnad av allt, som kan göra den nyttig.”²⁶⁰ En sådan känsla av kännbar nytta verkar vara just vad barnen i Söderberghs forskning upplever – hade det så kallade inre drivet inte funnits hade de inte lärt sig läsa efter denna metod. Att de blir uppmärksammade på eller själva uppmärksammar det skrivna språket tidigare än Rousseaus Emile är inte så konstigt med tanke på det textsamhälle vi lever i idag till skillnad från under Emiles 1700-tal.

²⁵⁸ Rousseau, 1977, s. 118.

²⁵⁹ Ibid., s. 117f.

²⁶⁰ Ibid., s. 118.

6. Analys och slutsatser. En jämförelse mellan tre förhållningssätt

Man kan konstatera att trots olikheterna mellan Libergs och Lundbergs forskning och de metoder de visar på, både vad gäller förhållningssätt och resultat, så liknar de ändå varandra. Utvecklingen barnen i studierna genomgår vid läslärandet är liknande, även om Liberg och Lundgren drar olika slutsatser utifrån detta. Nedan följer en något förenklad uppställning av de bådas faser:

Liberg

Begränsat effektivt läsande och skrivande

(Alla former tidiga läsförsök. Helordsläsning, situationsläsande, preläsande)

"Det grammatiska badet"

(Grammatiska samtal, grammatiskt skrivande, grammatiskt läsande)

Utvecklat effektivt läsande och skrivande

(Automatiserat "flytande" läsande)

Lundberg

Psudoläsning

(Ordet känns igen som en bild)

Det logografiska-visuella stadiet

(Ordets delar börjar uppmärksammas, men med barnets egna associationer.

Bokstavskänedom är till hjälp.)

Det alfabetiska-fonemiska stadiet

(Börjar ljuda)

Det ortografiska-morfemiska stadiet

(Avkodningen automatiseras)

Caroline Liberg framhåller vikten av det grammatiska badet där den vuxne i de grammatiska samtalen tydligt, om än i informella lekfulla sammanhang, styr in barnen på bokstävernas form och gör det uppmärksamt på ljudningssystemet.²⁶¹ Liberg skriver att när "barnet börjar använda sig av grammatiskt läsande och skrivande är det på väg att bryta den alfabetiska koden".²⁶² Ingvar Lundberg framhåller vikten av det alfabetiska-fonemiska stadiet där barnet genom att ljuda börjar uppmärksamma ordens enskilda element (bokstäverna) och dess ordningsföljd samt ordens arkitektur. De får då också en klarare bild av ordens ortografiska struktur, det vill säga hur orden stavas. Dessa nya erfarenheter omformar barnets

²⁶¹ Se t ex exempel 1 och 2 i Liberg, 2006, s. 26.

²⁶² Liberg, 2006, s. 27.

språkföreställningar, skriver Høien och Lundberg.²⁶³ Caroline Liberg fokuserar förvisso i högre grad än Ingvar Lundberg på interaktionen och på läslärandet som en språklig process i samspel mellan barnet och dess omgivning. Trots detta menar jag att de beskrivna stadierna påfallande lika och att de kan sammanfattas i det följande: utvecklingen börjar med att barnets intresse vaknar, eller väcks, för att efter en tid av helordsläsande och andra egna lässtrategier styras in på ljudningen. I ett sista skede automatiseras läsandet och sker därefter snabbt och flytande. Läsaren har då ett stort inre ordförråd av ord som känns igen som bilder, men också av ortografiska strukturer som effektiviserar igenkänningen. Det jag ser som den egentliga skillnaden är att barnen i Libergs forskning initialt själva intresserat sig för läsandet. De har från början en idé om vad de vill åstadkomma med läsningen, det vill säga *varför* de vill lära sig läsa, och det första läsandet utgår ifrån denna idé. De kan därmed redan från början sägas ha den medvetna hållningen till sitt eget språk som Lundberg talar om.

Inom Emergent Literacy-traditionen talas det om samspel, interaktion, lek och lustfylldhet men precis som i Kullbergs och Lundbergs sätt att beskriva läslärandet är det den vuxne som sitter inne med facit och med det rätta sättet. Jag menar att det som främst skiljer de olika syntetiska metoderna/förhållningssätten åt är hur man väljer att skapa de goda förutsättningar för omfattande övning som Lundberg talar om. Ragnhild Söderbergh menar just att man vid en närmare granskning av Emergent Literacy-forskningen finner att de vuxna som barnen samspelar med är:

starkt präglade av ett samhälle där det rådande sociala regelverket utgör ett dolt hinder för ett verkligt fruktbarande samspel i Vygotskijs anda. Ett samspel där de vuxna genom sitt stöd gör det möjligt för barnen att agera på en nivå där de småningom kommer att kunna röra sig fritt och självständigt, ett samspel som skulle kunna leda fram till full läs- och skrivkunnighet före skolstart utan traditionell undervisning. De vuxna är fångar i ett samhälle där man är rädd för att 'börja för tidigt' och där man sitter fast i ett kodtänkande".²⁶⁴

Caroline Liberg, Ingvar Lundberg och Ragnhild Söderbergh kan alla sägas vara överens om den allra första fasen i barns skriftspråkstillägnande – helordsläsningen. Det jag ser som den stora skillnaden mellan de två förstnämndas och Söderberghs forskning är att medan Liberg och Lundberg båda poängterar vikten av grammatiska samtal och fonologisk medvetenhet genomgår barnen i Söderberghs forskning inte något stadium av långsamt ljudande eller samtalande kring grammatik och fonetik. Söderberghs forskning visar istället att barn inte behöver genomgå någon grammatisk fas för att uppnå flytande läsning, utan kan upprätthålla sin begränsat effektiva läsning ända tills dess att det uppnått utvecklat effektivt läsande, för att

²⁶³ Høien & Lundberg, 1991, s. 64.

²⁶⁴ Söderbergh, 1997, s. 265.

använda Libergs begrepp. Den fonologiska medvetenheten och förmågan att tala om språket utvecklas parallellt med den faktiska läsningen av hela ord och texter. En stor skillnad mellan den utveckling Söderbergh beskriver och den Liberg och Lundberg beskriver är att barnen som lär sig läsa i enlighet med Literacy from Infancy forskningen på egen hand, med den vuxnes bekräftelse och respons, uppmärksammar likheter mellan ord och bokstäver på vägen mot kodbrytningen. Detta uppmärksammande tycks dock inte ha någon inverkan på effektiviteten i deras läsning.

En ytterligare stor skillnad jag ser mellan hur de traditionella metoderna fungerar och hur exempelvis Nanna lärde sig läsa, ligger i förväntningarna från de vuxna. Medan barnen i Libergs studie har vuxna omkring sig som antagligen har en förväntning på ungefär hur läslärandet kommer att gå till, har Nannas mamma inte en aning om vilken riktning läsandet ska ta sig. Då Nanna vid läselekandets början inte har talspråket fullt ut vet Wester inte hur mycket flickan tar in. Som jag ser det är en av förutsättningarna för Söderberghs metod just denna – den vuxne måste acceptera att inte säkert veta hur utvecklingen går och istället ha tillit till barnets kompetens. För Nannas del yttrade det sig så att hon en dag avbröt sin mamma vid sjungandet/läsandet av sången *I ett hus vid skogens slut* som var textad på en affisch. Nanna pekade på orden och läste. Wester beskriver hur hon då förstod att Nanna lärt sig känna igen varje enskilt ord.²⁶⁵ I min tolkning innebär detta att metoden förutsätter en syn på barnet som kompetent, medvetet och aktivt men också en syn på läsandet och kunskapen som något som är till för den som lär och inte för någon annan. Detta kan jämföras med hur barnen som deltar i Bornholmsmodellen utsätts för ett noga planerat program som skall genomföras i en särskild ordning under en viss tid. I denna ingår även noggranna och upprepade tester där läraren/pedagogen kan förvissa sig om att barnen förstått och hänger med.

6.1 När och hur ska barn lära sig att läsa?

Sedan slutet av 1970-talet har läsforskningen börjat se läsinlärning som en språklig process men läsundervisningen har förblivit i stort sett densamma, enligt Söderbergh. Hon skriver vidare att ”det skrivna språket lärs ut i skolan genom formell undervisning. Inlärningen av det skrivna språket styrs därför av ett strikt socialt regelverk, som bl.a. bestämmer *ålder för introduktionen* (= åldern för skolstarten) och *undervisningsmetoden*.”²⁶⁶

²⁶⁵ Wester, 1994, s. 21.

²⁶⁶ Söderbergh, 1997, s. 264.

6.1.1 När? – Om det sociokulturella tabut

Man kan tala om ett sociokulturellt tabu där läslärande före skolålder inte är fullt accepterat då inläring av det skrivna språket så starkt är sammankopplat med skolstarten och därmed också skolåldern.²⁶⁷ Enligt rådande föreställning bör förskolan istället fokusera på att förbereda barnen för den kommande läsundervisningen. Exempelvis övar man på rim för att medvetandegöra barnet om det talade språkets ljud innan dessa kopplas till bokstäverna.²⁶⁸ Ett tydligt exempel på detta är den tidigare beskrivna Bornholmsmodellen som är en metod just för att förbereda barnen för skolans läsundervisning men även föräldrarna i Libergs forskning som tydligt anpassat sig efter skolans tillvägagångssätt.

Också Carina Fast visar att dessa idéer om läslärande i förskola och skola fortfarande lever kvar. Förskollärarna i hennes undersökning ställer tydligt lek och fantasi mot skolans verksamhet.²⁶⁹ Här tycks den traditionella forskningen kring läs- och skrivlärande vara tydligt kopplat till skolan medan den form av emergent literacy som Liberg talar om kan knytas till förskolan. Carin Jonsson tar i avhandlingen *Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling* även hon upp detta.²⁷⁰ Jonsson hänvisar till pedagogikforskarna Gustavsson och Mellgren som utgår från att den skriftspråkliga traditionen av hävd tillhör skolan och att skolan har monopol på ”den korrekta vägen för att leda barnen till skriftspråklighet.”²⁷¹ Jonsson hänvisar även till Myndigheten för skolutveckling som i en rapport från 2003 visar att det råder en strikt och stadiindelad syn på läsning. I förskoleåldern förknippas läsning med lek medan den vid skolstarten förknippas med bedrift och senare med tänkande och tolkning. Vidare refererar Jonsson till Bente Hagtvet och skriver då att ”Hagtvet menar att det inte är sjuårsgränsen, inte heller utvecklingspsykologiska grunder som fått läsningen att bli så starkt förbundet med skolstart. Snarare är det så, tolkar hon, att det formella sättet att undervisa har fått styra”.²⁷² Hagtvet skriver att om ”fyra-femåringar skulle förväntas skriva bokstäver eller svara på vilket ljud de representerar, lägger pedagogiken på sjuåringarnas nivå och den blir mer traditionell och ’teknisk’ än vad som är tänkt för förskolebarn. En sådan pedagogik kan för fyra-femåringarna i bästa fall upplevas som tråkig. I värsta fall kan den få barn att tappa självförtroendet redan i

²⁶⁷ Söderbergh, 1997, s. 150f.

²⁶⁸ Ibid., s. 264.

²⁶⁹ Fast, 2007, s. 150.

²⁷⁰ Jonsson, Carin, *Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*, (Diss). Umeå: Fakulteten för lärarutbildning, Umeå universitet, 2006.

²⁷¹ Jonsson, 2006, s. 59.

²⁷² Ibid.

förskolan”.²⁷³ Jonsson skriver fortsättningsvis att ”/o/avsett om Hagtvets hypotes är riktig, så visar hon indirekt på att skolans läs- och skrivundervisning tycks ha en tradition av att vara anpassad efter lärarens, snarare än barnets strategier.”.²⁷⁴

Eftersom läslärande i enlighet med den traditionella pedagogiska och psykologiska forskningen förutsätter, som Kullberg beskrivit det, systematiskt och kontinuerligt arbete med bokstäver under ledning av en lärare, skulle man kunna säga att läslärande hos yngre barn blir till en omöjlighet. Dels av den anledning att förskolan av tradition vill hävda barns rätt till fri lek och vara en kontrast till skolans kunskapsförmedlande men också av den anledning som Jonsson beskriver: nämligen att *undervisningssättet* inte är anpassat för barn som inte börjat skolan. Metoden förutsätter skolvärlden. Som visats ovan har flera forskare visat att små barn på egen hand skapar/utvecklar literacy i olika grad, men detta verkar inte haft någon större inverkan på hur förskolan och skolan förhåller sig till läslärandet. I John Lockes anda verkar man istället mena att barn är i behov av undervisning för att lära sig att läsa men det ser också ut som om den behavioristiska traditionen har lämnat djupa avtryck i det svenska skolsystemet. Detta inte minst i form av begreppet läsmognad som på många sätt, direkt eller indirekt, fortfarande verkar leva kvar. Innan skolåldern bör man hålla sig till rim och ramsor eller möjligen språklekar som i fallet med Bornholmsmodellen (där det noga påpekas att läskunnighet inte är målet) alternativt grammatiska samtal utifrån barnens frågor, så som Liberg visar. Jag tolkar, som tidigare nämnts, det som att de grammatiska samtalen håller sig inom ramen för det socialt accepterade. Detta eftersom föräldrarna som barnen samtalar är fast i det Söderbergh benämner som skolmässigheten och därför leder dem in på bokstavsanalys och ljudning. Söderberghs Cadmus-metod tar en annan väg och den riktar sig dessutom till yngre barn vilket inte faller inom ramarna för det sociokulturellt accepterade.

6.1.2 Barn ska få vara barn! – Diskurserna om det naturliga- och det kompetenta barnet

Tidigare nämnda Öjaby förskola i Växjö har gett ut en bok om sin verksamhet, *Skriv och läsglädje! – om små barns naturliga vilja att bli medlemmar i skriv- och läsklubben*.²⁷⁵ Boken inleds genom att förskolans rektor Assar Thorsjö ställer frågan: ”kan man lära fem-, tre- eller till och med ettåringar att läsa och bör man alls göra det?”. Thorsjö svarar att man på Öjaby

²⁷³ Hagtvét Eriksson, Bente, *Språkstimulering – Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & Kultur, 2004, s. 11.

²⁷⁴ Jonsson, 2006, s. 59.

²⁷⁵ Einarsson, Peo (red.), *Skriv och läsglädje! – om små barns naturliga vilja att bli medlemmar i skriv- och läsklubben*. Växjö: Öjaby Förskola, 2004.

inte alls ställer dessa frågor utan istället frågar sig istället retoriskt ”bör man *låta* små barn skriva och läsa?”.²⁷⁶ Detta pekar på något jag ser som en motsättning i tanken på det lilla barnet som läskunnigt – nämligen uttrycket ”barn ska få vara barn”.

Anne-Li Lindgren skriver att när ”barns autonomi och kompetens framhålls framträder de som lika vuxna, och gränserna mellan barndom och vuxenskap förskjuts. När gränserna förskjuts skapas oro bland vuxna och de kan då försöka återskapa de traditionella relationerna genom att exempelvis åberopa ideal som stärker det romantiska barndomsidealets position.”.²⁷⁷ Lindgren menar att både förskole- och skolvärlden är strikt vuxenstyrda verksamheter där vuxna agerar i anda av vad de tänker sig är det bästa för barnen. Detta innebär i sin tur att barnen i förskolan uppmuntras ”vara barn”, leka fritt och få utvecklas naturligt utan för mycket press och krav medan barnen i skolan behöver undervisas och socialiseras in i samhällets redan givna ramar. I förskolan lämnas barnens egna världar utanför då man tycker att förskolan ska vara skyddad från samhällets korrumpa och kommersiella krafter och vill skapa motbilder genom att exempelvis förbjuda barnens egna leksaker.²⁷⁸ Detta tolkar jag som ett sätt att värna om ”barnet som natur” så till vida att man värnar om det man tänker sig finns naturligt i barnet. Man menar att barn behöver ”få frihet till utlopp och uttryck i fri lek och fritt skapande.”, som Lenz Taguchi skrev.²⁷⁹ Skolvärlden i sin tur låter, som Fast visat, också barnen lämna sina egna erfarenheter utanför klassrummet.²⁸⁰ Detta trots att Fast visar hur barnen använder kommersiella artefakter som både leksakskataloger och Pokémonkort i sitt läs- och skrivlärande. I skolan menar man istället att alla ska mötas på lika villkor, något som verkar innebära att endast den kunskap som inhämtas inom skolans väggar är värdefull.

Uttrycket ”barn ska få vara barn så länge de är barn” är något också Söderbergh stött på och då som argument till varför små barn inte ska lära sig läsa. Andra argument mot den tidiga läsningen är att den skulle vara skadlig för barnens så kallade naturliga utveckling.²⁸¹ Detta stämmer överens med vad Lindgren skriver ovan om förskolans verksamhet där vuxna agerar utifrån vad de tänker sig är det bästa för barnen. Även om läslekarna enligt Cadmus-metoden inte nödvändigtvis sker i förskolan utan likaväl kan ske i hemmet så är målgruppen barn i förskoleålder och man kan tänka sig att de tankar Lindgren

²⁷⁶ Einarsson, 2004, s. 8.

²⁷⁷ Lindgren, 2006, s. 15.

²⁷⁸ Dahlberg & Taguchi Lenz, 1994, s. 18.

²⁷⁹ Taguchi Lenz, 2005, s. 27.

²⁸⁰ Fast, 2007, s. 171 f.

²⁸¹ Söderbergh, 2009, s. 151.

förmedlar gäller även dessa barn och hur metoden kan bemötas av vuxna även utanför förskolekontexten.

”Barn ska få vara barn” är på många vis ett problematiskt uttryck. Den första artikeln i *Konventionen om barnets rättigheter* fastslår att alla människor under 18 år är barn.²⁸² Dock kan begreppet barn förklaras och definieras på fler sätt än bara genom en parameter som ålder. Exempelvis anser de flesta att man ska kunna förvänta sig olika saker av barn i olika åldrar och vad detta kan vara visar på olika aspekter av begreppet barn och vad som kan läsas in i det. David Buckingham menar att skolan är ett tydligt exempel på hur en social institution konstruerar och definierar vad det betyder att vara ett barn och dessutom barn i olika åldrar. Där grupperas barnen efter ålder istället för efter kunskap eller förmåga och läroplanen samt scheman och betyg visar tydligt hur man förväntar sig att ett barn ska vara.²⁸³ På samma sätt kan man tänka sig att förskolan har sina konstruktioner och givetvis också samhället utanför dessa två institutioner. Jag tänker mig att det varken i skolans eller i förskolans förväntningar på ett barn som inte ännu börjat skolan ingår att det lilla barnet ska vara läskunnigt. Jag tänker mig också, utifrån vad Söderbergh skriver angående det sociokulturella tabut eller det jag valt att kalla diskursen om skolan som läslärandets arena, att föreställningen om det lilla barnet som icke läskunnigt är stark även utanför institutioner som förskola och skola. Ett litet barn som är läskunnigt utmanar en av de vedertagna föreställningarna om vad ett barn är och bör vara. Det läskunniga lilla barnet utmanar därtill tankar om socialisation och utvecklingspsykologi på det sätt att det för tidigt lärt sig det som de vuxna beslutat inte är möjligt/lämpligt att lära sig förrän senare. Det lever på så vis inte upp till diskursen om Det naturliga barnet.

James och Prout beskriver socialisation som den process genom vilken det omogna, irrationella barnet förvandlas till en mogen och rationell vuxen.²⁸⁴ Enligt Postman har just läskunskap varit en viktig del i vuxenblivandet sedan boktryckarkonstens intåg. Den bokkultur som dominerade från 1500-talet till 1900-talet skapade enligt Postman ett kunskapsmonopol som skilde barn och vuxna åt. En litterat vuxen hade tillgång till alla de ”heliga och profana informationer som fanns i böcker, till de många olika litteraturformerna, till alla de hemligheter i den mänskliga erfarenheten som fanns bevarade i tryck. Barnen hade det vanligen inte. Vilket är orsaken till att de var barn. Och till att de måste gå i skolan.”²⁸⁵

²⁸² *Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Regeringskansliet, Utrikesdepartementet, 2006, s. 34.

²⁸³ Buckingham, 2000, s. 7.

²⁸⁴ Allison James & Alan Prout, s. 13.

²⁸⁵ Postman, 1984, s. 87 f.

Postman skriver vidare att ”/b/arn är en grupp människor som *inte vet* vissa saker som vuxna vet. Under medeltiden fanns det inte några barn eftersom det inte fanns några förutsättningar för att de vuxna skulle kunna ha monopol på vissa informationer. Under Gutenbergs tidsålder utvecklades sådana förutsättningar. Under televisionens tidsålder försvinner de på nytt.”²⁸⁶ Postman konstaterar att om de vuxna inte längre är någon tillförlitlig kunskapskälla för de unga kommer de också att brista i auktoritet, ”i en värld där de vuxna inte har mer auktoritet än de unga, finns ingen auktoritet.”²⁸⁷ Postmans rädsla för den förlorade barndomen skulle kunna formuleras som en *rädsla för det kompetenta barnet* och utifrån denna tanke kan man fundera över vad Postman skulle säga om tidigt läsande barn, barn som läser innan de fått formell undervisning i skolan. Jag tänker mig att ytterligare anledning till kritiken mot Söderberghs metod och till att den inte får något större genomslag är just en rädsla för det kompetenta barnet och för att på ytterligare ett område förlora kontroll över vad barn ska ha tillgång till för information.

Som diskuterats tidigare talar flera forskare (se t.ex. James och Prout samt Sommer ovan) om ett paradigmskifte inom forskningen om barn och barndom, från ett utvecklingspsykologiskt förhållningssätt till ett mer konstruktionistiskt sätt att se på barndomsbegreppet. Dock menar exempelvis James och Prout att socialisationstanken fortfarande är stark och Buckingham anser att de vuxnas definitioner av barn är till för att både skydda och för att kontrollera barn - detta i förlängningen för att barn ska läras att anpassa sig till de vuxnas världsbild och maktordning för att denna inte ska hotas och för att de vuxna ska kunna behålla sin makt över barnen.²⁸⁸ Diskurserna om Barnet som kultur och kunskapsåterskapare samt Barnet som aktiv kultur och kunskapsåterskapare som diskuterats ovan utmanar inte dessa föreställningar. Tvärtom kan de snarast sägas stärka, eller i alla fall befästa, denna samhällsordning. Däremot är det kanske så att diskursen om Det naturliga barnet är helt oförenlig med tanken på ett läskunnigt barn och att diskursen om Det kompetenta, i meningen läskunniga, barnet upplevs hota de vuxnas världsbild och maktövertag? Med detta menar jag givetvis inte att läskunniga två, tre eller fyraåringar plötsligt skulle ge sig in i den politiska debatten eller ställa krav på representation i beslutsfattande organ. Wester är tydlig med att den läskunniga 2,5 åriga Nanna inte skiljer sig från andra tvååringar i fråga om intressen eller koncentrationsförmåga, Wester skriver att: ”/h/on (Nanna min anm.) är givetvis inte intresserad av att läsa ledarsidan i morgontidningen

²⁸⁶ Postman, 1984, s. 97.

²⁸⁷ Ibid., s. 101.

²⁸⁸ Buckingham, 2000, s. 12.

eller annan text som vida överstiger hennes tankemässiga utvecklingsnivå.”²⁸⁹ Däremot är det intressant att fundera över vad en utbredd tidig läskunnighet skulle ställa, om några, för krav på exempelvis barnlitteraturen.

Som visats tidigare finns flera parallella diskurser om barn och barndom och ytterligare en av dessa är diskursen om Barnet som har rättigheter vilken bygger på tanken om att barn är individer med speciella rättigheter och rätt till särbehandling och vars politiska manifest finns i barnrättskonventionen. Barbro Johansson skriver om denna diskurs och menar att de rättigheter som åsyftas är både rätten till materiell trygghet och rätten till känslomässigt välbefinnande. Detta innebär rätten till en lycklig barndom – en barndom som enligt också Johansson kommit definieras som motsatsen till vuxendomen: ”fri från ansvar och arbete och i nära kontakt med naturen”.²⁹⁰ Det är på så vis inte orimligt att tänka sig att diskursen om barnet som har rättigheter hänger tätt samman med diskursen om barnet som natur, eller det Lindgren talar om som det romantiska barndomsidealet. Barn har helt enkelt rätt till känslomässigt välbefinnande vilket anses liktydigt med rätten till en lycklig, naturlig barndom långt ifrån allt vad man anser höra vuxenvärlden till. Sannolikt hör läskunnighet, eller åtminstone den bild man har av *läslärande*, till en av dessa saker.

6.1.3 Hur? – Diskursen om skolan som läslärandets arena

Det som är sociokulturellt accepterat när det kommer till läslärande skulle också kunna formuleras som diskurser. En sådan väljer jag att benämna *Diskursen om skolan som läslärandets arena*. Det är i skolan barn ska lära sig läsa och det är med skolans metoder det ska ske. Enligt Söderbergh är skolans monopolställning i fråga om läsande så stark att det till och med finns en rädsla för att barnen ska lära sig på fel sätt eller kanske till och med ta skada av att lära sig läsa utanför skolmiljön före den i princip lagstadgade åldern. Andra argument mot tidig läsinläring som enligt henne förts fram är att den tidiga läskunnigheten sker på bekostnad av andra och viktigare moment i barnets utveckling: ”tidiga läsare leker inte, de får dåliga kamratkontakter, deras estetiska kvaliteter blir lidande etc.” är exempel på sådana påståenden.²⁹¹ Ytterligare argument kan vara att *barn ska få vara barn* och hänvisningar till begreppet läsmognad.²⁹² Alla dessa argument bemöter Söderbergh i *Läsa, skriva, tala. Barnet erövrar språket* där hon också konstaterar att motståndet börjar lätta.²⁹³ Hon nämner Öjaby förskola i Växjö som sedan 80-talet arbetat efter hennes metoder och andra förskolor som

²⁸⁹ Wester, 1994, s. 28.

²⁹⁰ Johansson, 2000, s. 148.

²⁹¹ Söderbergh, 1989 s. 111.

²⁹² Einarsson, 2004, s. 81.

²⁹³ Söderbergh, 2009, s. 150ff.

inspirerats av Öjabys sätt att integrera läsning och skrivning i den vanliga förskoleverksamheten som bidragande orsaker till detta.²⁹⁴ Detta har möjliggjorts genom att förskolan på många sätt ännu är en slags frizon där man, så länge man håller sig inom vissa givna ramar, lokalt kan bestämma hur man vill arbeta. Dock menar Söderbergh att det fortfarande kan bli vissa problem i övergången mellan förskola och skola då man inte vet hur man ska få in de barn som redan kan läsa i systemet tillsammans med de barn som inte ännu är läskunniga.²⁹⁵ Denna problematik syns också i Carina Fast forskning. Flera av barnen Fast följer kan läsa redan då de börjar skolan och lärarna i hennes studie verkar lösa detta genom att helt sonika inte låtsas om barnens läskunnighet istället för att utmana dem på nya sätt. De låter alla barn arbeta på samma vis, oavsett förkunskaper, vilket leder till att barnen varken vet vad de egentligen gör när de ”arbetar med bokstäver” och inte heller varför. Fast frågar i sin forskning en pojke vad de ”jobbar med i skolan” och pojken svarar ”Bokstäver”. På följdfrågan ”Hur då? Bokstäver?” svarar han att ”/v/i övar på att bli bra på en sort”. När Fast undrar vad de gör med bokstäverna svarar pojken att de lär sig att ”bli bra på dom”. Samma pojke läser vid tillfället flytande men förstår uppenbarligen inte att bokstavsarbetet i skolan hänger ihop med hans eget läsande.²⁹⁶ Detta trots att det står i Lpo 94 att ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling.”²⁹⁷

Söderbergh menar att läsundervisningen sett mer eller mindre likadan ut sedan 70-talet. Något som får stöd i Fasts forskning som visar att den traditionella ljudmetoden är både väl använd och uppskattad av lärare idag. Fast skriver att skolans lärare under många år har ”varit med om en debatt som rör olika metoder för läs- och skrivundervisning. Därför är det oförklarligt att knappt någon av de sju barnens lärare ifrågasätter metoden att lära ut en bokstav i taget och låta barnen lämna alla sina erfarenheter utanför klassrummet.”²⁹⁸ Fast visar hur bokstavsträningen i skolan ofta sker helt isolerad från barnens erfarenhetsvärld och hur barnens försök att dra in sin begreppsvärld inte tas till vara av förskollärare och lärare. Hon menar att det är uppenbart att denna traditionella läs- och skrivundervisning inte bygger vidare på barnens egna vardagserfarenheter. Ytterligare exempel på detta är att en del av lärarna i studien endast låter eleverna skriva ord där bokstäverna de gått igenom gemensamt i

²⁹⁴ Läs mer om Öjaby förskola i Einarsson, 2004.

²⁹⁵ Söderbergh, 2009, s. 153.

²⁹⁶ Fast, 2007, s. 169.

²⁹⁷ *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes 2009, s. 4.

²⁹⁸ Fast, 2007, s. 171 f.

klassrummet används. En lärare låter bara eleverna skriva av ord från tavlan, hon började med fem ord och är i slutet av höstterminen uppe i sju ord. Läraren menar att barnen inte ännu är redo för att skriva själva. Fast har dock observerat att flera av flickorna i klassen på rasterna sitter och skriver berättelser i egna anteckningsböcker och påpekar detta för läraren som svarar ”Ja, jag har sett att dom har små böcker ute på rasterna som dom skriver i. Men det är inget direkt som jag har styrt eller som vi arbetar med.”.²⁹⁹ Liknande exempel finner Fast i en förskoleklass där Fast observerat att flera av barnen skriver själva hemma men där läraren säger att ”Nej, nej att skriva själva är dom för små för. Några av flickorna kan sitta och rita och skriva men det är mest pyssel.”.³⁰⁰

Ingvar Lundberg menar att ett stort pedagogiskt problem är att skapa goda förutsättningar för omfattande övning, men tillägger att ett ”noggrant och systematiskt arbete” inte står i motsättning till en ”kreativ och levande pedagogik”. Han skriver också att ”’drillövningar’ kan uppfattas som positivt av barnen, då känslan av framsteg innebär tillräcklig stimulering.”.³⁰¹ Pojken i Fasts studie uttrycker inte något direkt ogillande mot bokstavsarbetet men det står helt klart att det inte är inplacerat i något meningsfullt sammanhang. Arbetet med bokstäverna har ingenting med läsande att göra. Barnen som skriver på egen hand har skapat egna tillfällen för övning – men dessa verkar inte värderas särskilt högt.

Vad gäller skolans metoder kan man fundera över om det också finns en idé om att läslärande, eller kanske till och med barns lärande i skolan överlag, ska ske med ett visst mått av blod, svett och tårar. Den norske professorn Jørgen Frost skriver i sin bok *Läsundervisning och läsutveckling* att dagens barn:

är allt mer krävande än förr, och vana vid kvalificerad underhållning. Alla är inte inställda på att låta nytta gå före nöje, på att prestera innan man kan njuta frukterna /.../. Det är inte heller alla som accepterar en undervisningsform där man inte får möjligheten att delta aktivt, och saknar inflytande över vad de ska göra under lektionerna. /.../.³⁰²

Detta klingar i harmoni med den kritik som framfördes mot Siljeströms helordsmetod under 1800-talets andra hälft där Siljeströms metod ansågs göra undervisningen för nöjsam och ge barnen en felaktig föreställning av det pliktfyllda skolarbetet.³⁰³ Frosts tankegångar är också intressanta att sätta i relation till vad Sommer skriver om de senmoderna familjerna i det

²⁹⁹ Fast, 2007, s. 170.

³⁰⁰ Ibid.

³⁰¹ Lundberg, 2007a, s. 18.

³⁰² Frost Jørgen, *Läsundervisning och läsutveckling*. Lund: Studentlitteratur, 2009, s. 10 f.

³⁰³ Kullberg, 2006, s. 112.

moderna västerländska samhällets så kallade förhandlingsbarn. Han menar att varje barn har sin egen barndom och att detta har betydelse för hur förskolan och skolan bör bemöta barnen som kommer dit. Förhandlingsbarnen kräver att bli lyssnade till och de vill göras delaktiga i de beslutsprocesser som rör dem. Enligt Sommer innebär detta att de vuxna som i sin yrkesroll möter dessa barn måste förhålla sig till varje individ och dennes/dennas behov. Förhandlingsbarnen ställer också krav på undervisningen, skriver Sommer. Det är enligt honom inte möjligt att göra motstånd mot den utveckling som sker i de moderna familjerna som är "själva resonansbotten för förändringarna i kulturen och samhället".³⁰⁴ Man kan fundera över hur kraven från dessa barn och kanske också deras familjer går ihop med den traditionella läsundervisningen och de drillövningar Lundberg talar om. Man kan också fundera över om det finns ett självändamål i att låta nytta gå före nöje som Frost skriver eller om det inte i själva verket är så att det är *önskvärt* att eleverna har åsikter om undervisningsmetoder och om det inte är så att vi ska sträva mot en undervisning där nyttan kommer tillsammans med frukterna? Detta kan man spekulera i men tydligt är att diskursen om skolan som läsandets arena samt de diskurser som styr metoderna för detta lärande är kraftfullare än både läroplan och barnens egen syn på sitt läsande och sitt lärande.

6.2 Varför ska barn lära sig att läsa?

En utgångspunkt för denna uppsats är att det bakom de olika metoderna och förhållningssätten till läslärande ryms en idé om vad läsande är till för som i de olika lärandesituationerna på ett underliggande sätt också förmedlas vidare till barnen som ska lära sig att läsa. Jag tänker mig alltså att *sättet* på vilket barnet förväntas lära sig läsa också säger barnet något om *varför* det ska lära sig läsa och vad läsningen i sig är bra för. I de tre forskningsriktningar jag studerat är det tydligt att det ligger olika mycket fokus på innehållet i det man läser och på själva tekniken – d.v.s. hur man gör när man läser.

Lundbergs traditionella pedagogiska och psykologiska forskning och den utarbetade Bornholmsmodellen har ett tydligt fokus på formen och tekniken och mindre vikt verkar läggas vid vad man faktiskt läser. Också i de exempel Carina Fast ger av hur den syntetiska ljudmetoden används i förskoleklass och skola kan man tydligt se detta. I Bornholmsmodellen som är riktad mot barn i förskola eller förskoleklass är det i princip *bara* formen som tränas. Ord och bokstäver används inte alls förrän i slutet av programmet, istället använder man bilder eller s.k. "plockisar", exempelvis klossar. Sannolikt kopplar vissa barn

³⁰⁴ Sommer, 2005a, s. 169 ff.

inte alls samman dessa aktiviteter med läsande och även om vissa andra barn ändå gör denna koppling är det uppenbart att det inte är ord eller texter som är det viktiga i dessa situationer. Lundberg menar inte att denna läsförberedande träning ska vara de enda situationer där barnen möts av skrivet språk, tvärtom konstaterar han att barn möter skriftspråk i flera sammanhang långt innan de börjar skolan och att de i dessa sammanhang tidigt lär sig mycket om skriftspråket, såsom läsriktning och namn på olika bokstäver. Ett mycket viktigt sådant möte är enligt Lundberg högläsningen.³⁰⁵ I den modell för läsförberedande träning som han själv varit med och utarbetat är det dock inte högläsning eller intressanta texter som fokuseras. Där väljs istället de ord som man arbetar med utifrån hur läsvänliga de antas vara. Detta är återkommande också i de förskoleklasser och klasser Carina Fast studerat som använder sig av syntetiska metoder, se exempel ovan. Också i dessa klasser är tekniken och lärarens idé om hur läslärandet ska gå till viktigare än *vad* man läser och skriver och också viktigare än barnens egna erfarenheter och intressen. Man kan misstänka att det också i arbetet utifrån Bornholmsmodellen uppstår situationer där barnens intressen och tidigare erfarenheter får stå tillbaka till förmån för lärarens planerade aktivitet. Enligt de rekommendationer som följer modellen uppmanas läraren att ”gå igenom alla lekarna noga och i rätt ordningsföljd om man ska få goda resultat” samt att ”ägna högst en kvart om dagen till språklekarna. Och under varje sådan kvart bör man hinna med flera lekar.”³⁰⁶ I Lundbergs förslag är ”de 43 lekarna fördelade på sammanlagt 15 veckor = 75 dagar”, han påpekar dock att beroende på barngrupp kan tidsperioden behöva bli både kortare eller längre.³⁰⁷ I denna planering och uppmaning om noggrannhet och ordningsföljd kan knappast finnas så mycket utrymme för utsvävningar. Arbetet med läslärandet enligt hur det framstår i beskrivningarna av Bornholmsmodellen, i Fasts exempel eller i Lundbergs beskrivningar av läsinlärningsprocessen, säger inte mycket om vad läskunskapen kan användas till. Fokus ligger på teknik och form och barnen får använda sig av andra erfarenheter för att förstå vad läsandet i sig har möjlighet att öppna för dörrar. Skriftspråket används i de exempel som getts inte heller till något som verkar vara betydelsefullt för barnen själva. ”r – is, m – al, s – ås” är antagligen tämligen meningslös text för en 6-åring, särskilt med tanke på att det fanns barn i samma ålder i Fasts studie som på raster faktiskt skrev egna berättelser. Med detta inte sagt att språklekarna eller de tidigare nämnda drillövningarna måste vara tråkiga. Det finns säkerligen barn uppfattar dessa som positiva då ”känslan av framsteg innebär tillräcklig stimulering”, precis som Lundberg

³⁰⁵ Lundberg, 2010, s. 30 f.

³⁰⁶ Lundberg, 2007b, s. 23.

³⁰⁷ Ibid.

skriver.³⁰⁸ Om läsning och läsande säger de dock inte mycket, jag tänker här återigen på pojken i exemplet ovan som kunde läsa flytande men som förklarade skolans läsundervisning med att man där övar på att bli ”bra” på bokstäver.

Tittar man på hur det tidiga läslärandet kan se ut enligt Caroline Liberg börjar det hela med att barnet på ett eller annat vis börjar intressera sig för texters innehåll, eller kanske snarare blir nyfikna på skrivna ords betydelser. Det är ofta barnet självt som initierar en aktivitet och anledningen kan vara att få veta vad som står skrivet någonstans eller att barnet av någon anledning vill skriva något och då försöker sig på det. Den vuxne fungerar i dessa sammanhang som vägvisare och förebild och kan exempelvis hjälpa barnet att ljuda sig igenom ett ord för att visa hur man kan tyda ut vad som står där. Även om initiativet ofta är barnets visar Liberg att aktiviteten ofta tas över av den vuxne som leder den vidare. I de exempel som givits ovan syns, vilket också Söderbergh påpekar, att barnen ofta styrs in på ljudandets principer och på formaspekten av läsandet. Till skillnad från de exempel Fast har gett av syntetiskt läslärande och till skillnad från hur man kan tänka sig att språklekandet efter Bornholmsmodellen ser ut i fråga om barnens möjlighet till inflytande och initiativ tar detta läslärande sin utgångspunkt i barnens intressen. Den vuxnes roll blir att utifrån de barninitierade lärandesituationerna visa på form och teknik. Eftersom de vuxna förväntas invänta barnens initiativ och inte själva aktivt väcka intresse för läsandet bygger det hela på att barnet redan har någon form av förståelse för vad läsning är och innebär. Lärandet tar avstamp i en vilja att behärska läsandet och skrivandets konst och därmed finns redan en förståelse för vad denna är och kan användas till.

På denna punkt, bland andra, skiljer sig emergent literacy/early literacy traditionen från literacy from infancy traditionen. I den senare är det ju den vuxne som initierar läsleken och medvetet försöker väcka barnets intresse och detta görs i vissa fall avsevärt mycket tidigare än när intresset och initiativen kommer från barnen själva i Libergs forskning. Förhållningssätten skiljer dock även i det fortsatta då den vuxne enligt literacy from infancy traditionen inte styr in barnen på något särskilt spår i fråga om *hur* läsandet ska gå till eller om *vad* som bör läsas. Förutom att möjligen visa på läsriktning är den vuxnes uppgift inte mer än att förse barnet med skrivna ord utifrån barnets intresse, som alltså helt får styra. Både Söderbergh och Wester beskriver hur barnet efter att en vuxen initierat läslekan själv tar initiativ till hur och när det ska lekas. Den vuxnes roll är att ta till vara dessa tillfällen och stimulera barnet i leken på precis rätt nivå. Söderbergh gör i *Läsa, skriva, tala* –

³⁰⁸ Lundberg, 2007, s. 18.

Barnet erövrar språket en analys av Nannas läslärande utifrån Vygotskijs teorier. Hon menar att Nannas mamma i samspel med Nanna i läselekarna, utan att själv vara medveten om det, hela tiden såg till att befinna sig i vad Vygotskij beskriver som ”den närmast förestående utvecklingsfasen”.³⁰⁹ Mamman låg i leken ett steg före Nannas egen utveckling och därigenom blev Nanna stimulerad på en lagom utmanande nivå. På detta sätt har, menar Söderbergh, ”den vuxne bidragit till att barnet bearbetat vad som erbjudits i samspelet med den vuxne, internaliserat det, och så tagit ytterligare ett steg i sin utveckling mot en självständig behärskning av det skrivna språket.”³¹⁰ I Söderberghs metod är det innehållet som står i fokus och barnet får från första stund kännedom om att skriven text betyder någonting och att skriven text kan beröra. Orden som används till en början väljs utifrån barnets intressen och efter vad barnet självt ber om och de längre historier som senare används kan vara antingen av dagboksliknande karaktär och handla om barnet självt (så som Wester ger exempel på ovan) eller vara intressanta böcker (som i Söderberghs exempel). Både Wester och Söderbergh visar dessutom hur barnet på egen hand och på eget initiativ kan ta skriftspråket till hjälp för att öva sitt talspråk och det har därmed självt funnit ytterligare ett användningsområde.

7. Sammanfattande avslutning

Barns tidiga möte med skriftspråket kan se ut på olika sätt och som vuxen kan man välja att förhålla sig till det lilla barnets läslärande på skilda vis och mer eller mindre aktivt. Man kan, såsom Liberg visar i sin forskning, invänta barnets intresse för det skrivna språket och utifrån barnets frågor visa på bokstävers betydelse och ljudningens principer. Man kan, som i Lundbergs fall, under strukturerade former och med genomtänkt agenda ge barnen den grund man tänker sig att de behöver för att klara skolans läsundervisning på ett bra sätt - en undervisning som i första hand bygger på syntetiska metoder med bokstavsinnlärning och ljudning. En alternativ väg visar Söderbergh på. Hennes metod, eller kanske snarare förhållningssätt, bygger på att en vuxen aktivt försöker väcka det lilla barnets intresse för skriftspråket genom att fokusera på skrivna ords betydelse, innehåll och funktion snarare än på deras form och på avkodningsteknik. Dessa tre förhållningssätt speglar olika sätt att se på begreppen barn och barndom och också olika barndomsdiskurser.

³⁰⁹ Söderbergh, 2009, s. 167.

³¹⁰ Ibid., s. 166.

I Lundbergs forskning och i den beskrivna Bornholmsmodellen är läsande en kunskap som ska läras ut av en vuxen till ett barn som i sin tur ska lära in vissa principer för att på så vis lära sig att ljuda och sedermera flytande läsning. Detta genom flitigt övande. Detta synsätt kan sammanfattas som en syn på barnet som kultur- och kunskapsåterskapare och det är ett förhållningssätt som säkrar makthierarkin mellan barn och vuxen. Barnet förväntas inte kunna mer än den vuxne och inte heller bidra med egna strategier för lärandet. Istället är det den vuxne som med tydlighet ledar barnet rätt. Det slutgiltiga läslärandet förväntas inte komma förrän i skolåldern men i förskoleåldern är det viktigt att förbereda inför denna undervisning. I Libergs forskning syns ett barn som ges mer utrymme och vars kompetens det sätts större förtroende till. Man litar till att barnets intresse kommer att vakna och när intresset väl finns svarar den vuxne på barnets frågor, uppmuntrar och stöttar. Den vuxne visar leder barnet in på ljudningen och på skriftspråkets form snarare än funktion. Fortfarande rör man sig inom ramen för den diskurs som jag valt att benämna *Skolan som läslärandets arena*. Detta dels för att det inte är de vuxna som initierar lärandet men också för att de vuxna väljer den accepterade metoden, ljudningen. I, vad man tänker sig vara, barnets takt vågar man sig på att initiera det som skolan senare kommer att ta över – nämligen kunskapen om bokstäverna, hur de ser ut, hur de låter och hur de kan ljudas ihop. Jag har valt att benämna denna diskurs för barnet som *aktiv* kultur och kunskapsåterskapare då förhållningssättet på många sätt liknar det som beskrivs av Lundberg men då man ändå hyser en större tilltro till barnets kompetens och förmåga att dra egna slutsatser. Dock kan den vuxne fortfarande förvänta sig att läsutvecklingen sker enligt ett särskilt mönster och sitter dessutom på kunskaper som ska förmedlas till barnet. Söderberghs forskning och metod bygger istället på att den vuxne aktivt initierar läselekandet men därefter lämnas mycket över till barnet. Den vuxnes roll blir då istället att stimulera barnet på lagom nivå. Detta kräver stor lyhördhet inför barnets intressen och signaler. Eftersom metoden inte bygger på att den vuxne ska förmedla kunskap om varken hur bokstäver ser ut eller låter och inte heller om hur avkodning sker kan hon/han inte heller ha några särskilda förväntningar på i vilken takt eller ordning lärandet sker. Den vuxne måste ha tilltro till barnets kompetens och därtill släppa kontrollen över lärandeprocessen – denna är det barnet som styr. Här syns diskursen om det kompetenta barnet och även ett ifrågasättande av makthierarkin mellan barn och vuxen.

Cadmus-metoden som Söderbergh beskriver har inte nått något större genomslag. Fortfarande är det i skolan, möjligen med begynnande övning i förskolan, som barn i allmänhet förväntas lära sig att läsa. Antagligen beror detta på att den allmänna förväntningen på hur läslärande ska gå till är så starkt präglad av skolkontexten och av de

syntetiska, ljudbaserade metoderna att man har svårt att se hur ett tidigare läslärande skulle kunna ske. Min uppfattning är att Söderberghs metod inte heller är särskilt välkänd. Därtill blir denna helordsmetod problematisk då den så tydligt hamnar mellan två övergripande diskurser: förskolans diskurs om barnet som natur och diskursen om det kompetenta barnet i meningen läskunnigt. Den innebär ett ifrågasättande av diskursen om skolan som läslärandets arena (och därigenom av både lärarens roll och skolsystemet i stort) - något som i sin tur skulle kunna förklaras som en *rädsla för det kompetenta, i meningen läskunniga, barnet*.

8. Litteraturförteckning

- Björklund, Elisabeth, *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*, (Diss). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2008
- Buckingham, David, *After the death of childhood*. Cambridge: Polity press, 2000
- Dahlberg, Gunilla & Taguchi Lenz, Hillevi, *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm 1994
- Eilard, Angerd, *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007*, (Diss). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola, 2008
- Einarsson, Peo (red.), *Skriv och läsglädje! – om små barns naturliga vilja att bli medlemmar i skriv- och läsklubben*. Växjö: Öjaby Förskola, 2004
- Fast, Carina, *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*, (Diss). Stockholm: Elanders Gotab, 2007
- Foucault, Michel, *Diskursens ordning*. Installationsföreläsning vid Collège de France, den 2 december 1970. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag, 1993
- Frost Jørgen, *Läsundervisning och läsutveckling*. Lund: Studentlitteratur, 2009
- Fröjd, Per, *Att läsa och förstå svenska, läsförmåga hos elever i årskurs 9 i Borås 2000-2009*. (Diss) Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket, 2005
- Götselius, Thomas, *Själens medium: skrift och subjekt i Nordeuropa omkring 1500*. Göteborg: Glänta produktion, 2010
- Hagtvat Eriksson, Bente, *Språkstimulering – Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & Kultur, 2004
- Helander, Karin, *Barndramatik och barndomsdiskurser*. Lund: Studentlitteratur, 2003
- Helander, Karin, *Från sagospel till barntragedi. Pedagogik förströelse och konst i 1900-talets svenska barnteater*. Stockholm: Carlssons, 1998
- Henschen M, Helena (red.) *Skolbarn – en folkundervisning växer fram*. Stockholm: Folksam, 1985
- Hjälme, Anita, *Kan man bli klok på läsdebatten. Analys av en pedagogisk kontrovers*. (Diss), Ekelunds förlag: Stockholm, 1999
- Häggström, Ingrid & Lundberg, Ingvar, *Språklekar efter Bornholmsmodellen – en väg till skriftspråket*. Linköping: Ing-Read, 2005
- Høien, Torleiv och Lundberg, Ingvar, *Dyslexi*. Natur och Kultur: Stockholm, 1991

James, Alison & Prout, Alan, "A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems" I: *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, (red. James & Prout). Hampshire/Bristol: Falmer P, 1990

Janson, Malena, *Bio för barnens bästa? Svensk barnfilm som fostran och fritidsnöje under 60 år*. (Diss) Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis, 2007

Johansson, Barbro, *Kom och ät! Jag ska bara dö först... Datorn i barns vardag*, (Diss). Göteborgs universitet: etnologiska institutionen, 2000

Johansson, Barbro & Johansson, Eva, *Etiska möten i skolan*. Stockholm: Liber, 2003

Jonsson, Carin, *Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*, (Diss). Umeå: Fakulteten för lärarutbildning, Umeå universitet, 2006

Konventionen om barnets rättigheter. Stockholm: Regeringskansliet, Utrikesdepartementet, 2006

Kullberg, Birgitta, *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Solna: Ekelund, 2006

Kullberg & Åkesson (red.), *Emergent Literacy Femton forskares tankar om barns skriftspråkslärande 2006*. IPD rapporter nr. 2007:1, Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik, 2007

Leimar, Ulrika, *Läsning på Talets Grund*. Lund: Liber läromedel, 1974

Liberg, Caroline, *Learning to read and write*, (Diss). Uppsala: RUUL reports from Uppsala University, Department of Linguistics, 1990

Liberg, Caroline, *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur, 2006

Liberg, Caroline, I: *Emergent Literacy Femton forskares tankar om barns skriftspråkslärande 2006*, IPD rapporter nr. 2007:1, Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, 1995

Lindgren, Anne-Li, *Från små människor till lärande individer. Föreställningar om barn och barndom i förskoleprogram 1970-2000*. Lund: Arkiv förlag/ stiftelsen Etermedierna i Sverige, 2006

Lundberg, Ingvar, I: *Om barns skriftspråksinlärning, nio svenska forskares tankar* (red. Kullberg, Birgitta). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, 1995

Lundberg Ingvar, I: *Emergent Literacy Femton forskares tankar om barns skriftspråkslärande 2006*, Kullberg & Åkesson (red.), IPD rapporter nr. 2007:1, Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet: 2007a

- Lundberg, Ingvar, *Bornholmsmodellen Vägen till läsning – Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur och Kultur, 2007b
- Lundberg, Ingvar, *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & kultur, 2010
- Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes, 2006
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes, 2009
- Postman, Neil, *Den förlorade barndomen*. Stockholm: Prisma, 1984
- Pramling Samuelsson, Ingrid och Sheridan, Sonja, *Lärandets grogrund. Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur, 1999
- Rousseau, Jean Jaques, *Emile eller Om uppfostran*. Första delen. Göteborg: Stegelands, 1977
- Rydin, Ingegerd, *Barnens röster. Program för barn i Sveriges radio och television 1925-1999*, (Diss). Stockholm: Prisma, 2000
- Simonsson, Maria, *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*, (Diss). Linköping: Tema barn, Linköpings universitet, 2004
- Skolverket, *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007*, Rapport 304. Stockholm: Skolverket, 2007
- Smith, Frank, *Läsning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1996
- Sommer, Dion, *Barndomspsykologi, utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa förlag, 2005a
- Sommer, Dion, *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber, 2005b
- Stadler, Ester, *Dyslexi, en introduktion*. Lund: Studentlitteratur, 1994
- Söderbergh, Ragnhild, *Reading in Early Childhood: a linguistic study of a preschool child's gradual acquisition of reading ability*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1971
- Söderbergh, Ragnhild, *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö: Gleerups, 1989
- Söderbergh, Ragnhild, "Barns tidiga läsning ur ett sociokulturellt och psykolingvistiskt perspektiv". I: *Barns läsutveckling och läsning: rapport från ASLA:s höstsymposium Stockholm, 15-16 november 1990*, (red. Hene & Wahlén). Uppsala: Association suédoise de linguistique appliquée (ASLA), 1991
- Söderbergh, Ragnhild, förord till *Läsning och skrivning före skolåldern (literacy before school-start)*, Colloquium Pædolingvisticum 1993, Paper no 9, (red. Söderbergh). Lund: Child Language Research Institute, Department of Linguistics Lund University, 1994
- Söderbergh, Ragnhild, "Tal och skrift i samspel i den tidiga språkutvecklingen". I: *Från joller till läsning och skrivning* (red. Söderbergh). Malmö: Gleerups, 1997

Söderbergh, Ragnhild, I: *Emergent Literacy Femton forskares tankar om barns skriftspråklärande 2006*, IPD rapporter nr. 2007:1, Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik, 2007

Söderbergh, Ragnhild, *Läsa, skriva, tala. Barnet erövrar språket*. Stockholm: Gleerups, 2009

Taguchi Lenz, Hillevi, *Varför pedagogisk dokumentation? Om Barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2005

Wester, Maria, "Att läsa vid två års ålder", I: *Läsning och skrivning före skolåldern (literacy before school-start)*, Colloquium Pædolingvisticum 1993, Paper no 9, (red. Söderbergh). Lund: Child Language Research Institute, Department of Linguistics Lund University, 1994

Witting, Maja, *Metod för läs- och skrivinlärning*. Solna: Ekelunds Förlag AB, 1985

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**