

Wittingmetodens erfarenhetskunskap relaterad till Vetenskapsrådets kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning

av Anita Hjärme

Vetenskapsrådet publicerade 2015 en "Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever", som läsforskarna Karin Taube, Ulf Fredriksson och Åke Olofsson på regeringens uppdrag sammanställt. Den redovisar genomgången av ca 70 meta-analyser och systematiska översikter med tillsammans 4000 ingående studier, publicerade efter år 2000. (Rapporten finns att köpa i bokform och kan laddas ner på Vetenskapsrådets hemsida.)

Under många år har jag erfarit hur Wittingmetoden kunnat hjälpa elever i olika åldrar och situationer att lära sig läsa, skriva och utveckla sitt språk. När jag först läste rapporten från Vetenskapsrådet fascinerades jag av att grundtankar där stämde så väl med metodens. Mitt syfte nu är att närmare jämföra Kunskapsöversiktens resultat med det Maja Witting, från slutet av 1940-talet, kom fram till i ett lyhört, dynamiskt samarbete med elever och omsatte i praktik.

Jämförelsen begränsas till två viktiga områden, "synen på läs- och skrivprocesserna" och "synen på framgångsrik läs- och skrivundervisning". För studiet av Kunskapsöversikten ligger fokus på den inledande sammanfattningen, resultatsammanfattningar i kapitel 3 och slutsatser i kapitel 4. För Wittingmetoden är min huvudkälla "Wittingmetodens idébakgrund" (Witting, 2005/2016). I inledningskapitlet där berättar Maja Witting att hon gått till sina "gamla ursprungsanteckningar från metodutvecklingstiden" (s. 9). I min studie här använder jag de intressanta inblickar i hennes arbete som detta ger.

Att jämföra Kunskapsöversikten och Wittingmetoden kan ses som en befängd idé: Texterna är av helt *olika slag, med olika direkta syften*, även om *bådas djupare syfte är att förbättra undervisning och elevers läs- och skrivkunskap*. Deras författare har *olika status* och använder, utifrån skilda situationer och forskningstraditioner, *olika redskap*.

Kunskapsöversiktens författare är välkvalificerade läsforskare De drar slutsatser från en stor mängd kvantitativa, *statistiska, "hårddata"*. *Perspektivet är forskningsinriktat*.

Maja Witting har lärarutbildning och en dansk logopedisk utbildning, när hon får sin första läs- och skrivelev. Hennes *perspektiv är praktiskt, elevinriktat*. Målet är inte att skapa en läsmetod eller att bedriva forskning, bara att hennes elever skall lyckas. Hon arbetar dock på ett sätt som liknar det i en forskningsprocess och samlar under mer än tio år systematiskt in "*mjukdata*" i samtal med elever kring läs- och skrivarbetet. Hon frågar, begrundar, analyserar, bygger hypoteser, ändrar, prövar, iakttar och drar tillsammans med eleverna nya slutsatser. Allt dokumenteras nog. När andra senare började intressera sig, kunde hon presentera ett färdigt arbetssätt, i princip detsamma som fortfarande används. Den första metodbeskrivningen publicerades i Psykisk utvecklingshämning, 1964. Det som tillkommit är fler tillämpningar och teori anknytningar.

Trots skillnaderna känns en jämförelse utifrån de två texterna enligt syftet meningsfull.

SYNEN PÅ LÄS- OCH SKRIVPROCESSERNA

Kunskapsöversiktens syn beskrivs på s. 9 med hänvisning till the Simple View of Reading, sammanfattad i formeln Läsförståelse = Avkodning x Förståelse av språk (Gough och Tunmer, 1986, Hoover och Gough, 1990).

Läsförståelse står, enligt the Simple View of Reading, under inflytande av två viktiga faktorer: elevers avkodningsförmåga och deras språkförståelse (förståelse vid lyssnande). (s. 25.)

På s. 5 refereras till Hagtvet, 2009, som på ett sätt motsvarande the Simple View of Reading beskriver "Skrivning = Inkodning X Budskapsförmedling".

Wittingmetodens syn: När Maja Wittings elever med motiveringen att det var svårt "att göra två saker samtidigt", avvisade ord och text för sin lästräning förstod hon först inte innebörden. Det blev nödvändigt för henne att försöka komma underfund med hur läsning i detalj gick till. Hon kom fram till att *två delar ingick* och noterade att eleverna:

... ofta koncentrerade sig på den ena delen av läsandet. Antingen använde de alltför stor energi på avkodningen och missade då viktiga delar av läsförståelsen eller också försökte de få grepp om förståelsen utan att lägga så stor vikt vid detaljerna i avkodningen. Även då gick det läsförståelse förlorat. ... Kunde det finnas underlag i själva läsprocessen för att arbeta i två samverkande men åtskilda delar, en färdighetsdel och en förståelsedel? (Witting, 2005, s. 63.)

Hon *fördjupade* synen på läsprocessen genom att påtala skillnader i lärandet mellan avkodning, "symbolfunktionen", och läsförståelse.

Symbolfunktionen är en färdighet med den för färdigheter karakteristiska egenskapen att kunna automatiseras, medan förståelsen är av kreativ och dynamisk natur. ... Språkljud och bokstäver har vissa bestämda egenskaper och relationer, man förflyttar sig alltid från vänster till höger på raden och man gör det med bibehållen kontinuitet. Med förståelsen är det annorlunda eftersom den är resultatet av en inre tolkningsprocess. (Witting, 2005, s. 65.)

Att eleverna föredrog att lästräna med ett stavelsematerial från äldre läsläror hade Witting svårt att godta, men gav med sig och utvecklade stavelserna till "*inhållsneutrala språkstrukturer*", d.v.s. till svenskan anpassade, generaliserbara, språkliga enheter. Det visade sig att detta material kunde användas på två olika sätt. Det passade till arbete med båda delarna i läsprocessen. Grunden för Wittings speciella tudelade arbetssätt lades här.

... det stora värdet i att använda innehållsneutrala språkstrukturer var, att de tillät eleverna att anpassa sitt agerande med full koncentration till både symbolfunktion och läsförståelse. I stavelsekaraktären finns dessutom en annan positiv egenskap, nämligen att det inte är i förväg bestämt, att det eleverna möter har en innebörd, som det är underförstått att de måste klara av. De kan i stället söka inom sig själva för att avgöra om de förstått eller ej. ... Detta sätt att förhålla sig till läsförståelsen ger också eleverna möjlighet att förstå vad ord är. Eftersom de hela tiden står inför frågor som 'Finns det ord här bland strukturerna?' och 'Kan det bli ord av den här strukturen?', skapas goda förutsättningar för dem att utveckla ordbegrepp. (Witting, 2005, s. 64 f.)

Att elevernas ville lyssna och skriva i stället för att öva sammanljudning i lästräningen, ledde sedan till analys av *skrivprocessen*. Witting förstod att den, likt läsprocessen, har två delar "som till sin karaktär är väsensskilda." (Witting, 2005, s. 67.)

Hon insåg även att skrivandet, till skillnad mot läsandet, tidsmässigt kunde ske på elevernas villkor.

Under mitt jämförelsearbete har jag ofta undrat hur det var möjligt för Maja Witting att, redan i början av sin lärargärning, dra slutsatser om läs- och skrivprocessdelarnas karaktär, utveckla ett anpassat material med dubbel användning och så omsätta sin nya kunskap fullt ut i praktik.

FRAMGÅNGSRIK LÄS- OCH SKRIVUNDERVISNING

Kunskapsöversikten: I en sammanfattning av vad "översiktliga studier om *läsundervisning generellt* visade ... att framgångsrika undervisningsprogram nästan alltid innehåller" beskrivs den undervisning forskarna vill se förverkligad (s. 111. Nedan punktad och något förkortat av mig.)

- Omfattande "utbildning av lärare och uppföljning som fokuserar specifika undervisningsmetoder".
- Undervisningsstrategier "med syfte att öka elevers motivation, använda tiden mer effektivt och lära eleverna effektiva lärandestrategier".
- "samarbete mellan barn omkring strukturerade inlärningsaktiviteter".
- Stark betoning "av fonemisk medvetenhet och bokstav-ljud-kopplingar". Det gav "positiva effekter inte bara på avkodningsförmåga utan även på förståelse och totala läsmått".
- "... vad som kan förändra elevers prestationer är strategier som i grunden förändrar vad elever och lärare gör tillsammans varje dag ... omfattande professionell utveckling av strategier i klassrummet med målet att elevers deltagande och engagemang ska vara optimalt, att elevernas kunskap om bokstav-ljudkopplingar stärks och att de får lära sig metakognitiva strategier för att förstå vad de läser".

TVÅ "SFÄRER"

Min analys gav vid handen att det rör sig om *två innehållsliga sfärer*: Den ena tar upp *en allmän "klassrumsdimension"* (punkt ett, två och fem), den andra *arbetsätt och läsundervisningens innehåll* (punkt tre och fyra).

Jag insåg att **Wittingmetodens** två kärnbegrepp, "*elevansvar*" och "*innehållsneutrala språkstrukturer*", i metodpraktiken alltid tätt förenade, i min analys passar in i var sin sfär.

Elevansvaret kan i *klassrumsdimensionen* jämföras med Kunskapsöversiktens elev- och kunskapssyn.

De innehållsneutrala språkstrukturerna ger förutsättningarna för metodens speciella arbete med båda delarna av läs- och skrivprocesserna och hör därmed till *dimensionen om arbetsätt och läsundervisningens innehåll*.

KLASSRUMSDIMENSIONEN

Kunskapsöversikten betonar att lärare behöver god kompetens och utbildning, även om "specifika undervisningsmetoder" (punkt 1), för att förändra undervisningsstrategier "med syfte att öka elevers motivation, använda tiden mer effektivt och lära eleverna effektiva lärandestrategier" (punkt 2) och utveckla "strategier som i grunden förändrar vad elever och lärare gör tillsammans varje dag" (punkt 5). Detta är Kunskapsöversikten och Wittingmetoden eniga om, men det finns en *viss skillnad*.

I **Kunskapsöversikten** ligger fokus på *lärarna*. Djupare sett berörs dock både elev- och lärarroll: "omfattande professionell utveckling av strategier i klassrummet med målet att elevers deltagande och engagemang ska vara optimalt". (punkt 5.)

Wittingmetodens elevansvar berör likaså både elev- och lärarroll, men, redan från Maja Wittings första läs- och skrivelev, *ligger fokus på eleven*, som måste ges tid och möjlighet att ta delansvar för den egna lärprocessen och för sin roll i samspelet med läraren och andra elever. Detta ingår och övas i förberedelser för tillämpningen Nyinläring (d.v.s. i arbete med elever som lär sig läsa och skriva för första gången). (Se Witting, 2011, s. 24 ff., Witting, 2005, s.38.)

Att Maja Witting började samtala med elever om deras roll i arbetet är kopplat till hennes första elev. Hon beskriver det som "följden av ett nödläge och inte en i förväg vald principiell hållning". (Witting, 2005, s.57.) I brist på bättre föreslog hon att de skulle gå igenom det som han med andra lärare provat, misslyckats med och flytt från, för att se om det inte ändå fanns en del att ta vara på där. Eleven gick efter viss tvekan med på det. Utfallet av nödlösningen blev positivt och samtal kring arbetet utvecklades till en metodprincip.

Jag kunde också konstatera, att jag aldrig på egen hand genom att tolka elevens reaktioner skulle ha kunnat genomskåda vilka problem och möjligheter som de olika övningsmaterialen innehöll. Här lärde jag mig alltså de första grunderna i vad det innebär att på allvar ha elever som medarbetare. Utan att jag var medveten om det lades nu alltså grunden till den elev- och kunskapsyn som skulle komma att präglade metoden. (Witting, 2005, s.13.)

... intressant att se, hur metodutvecklingen i själva verket kom att präglas av att eleverna kunde göra medvetna bedömningar av vad som var lätt och svårt, klart och oklart och av vad de kunde och inte kunde. Utan att känna till den metakognitiva aspekten utnyttjade jag alltså det förhållandet att elever kan reflektera över sitt tänkande, sina kunskaper och färdigheter, för att avgöra hur arbetet bäst borde gå vidare. (Witting, 2005, s.57.)

Samarbetet med eleverna ledde för Maja Wittings egen del till ett perspektivbyte från ett lärarperspektiv till ett perspektiv grundat i de upplevelser som läs- och skrivlärande elever kunde formulera för henne. Hon lät detta bli styrande för arbetet. Ur detta samarbete växte också Wittingmetodens speciella arbetssätt fram. Elevansvaret i Wittingmetoden är från början erfarenhetsgrundat. Senare har det fått sin teoriknytning till teori om metakognition.

DEN ANDRA DIMENSIONEN: ARBETSSÄTT OCH INNEHÅLL

Kunskapsöversikten poängterar starkt "fonemisk medvetenhet och bokstav-ljud-kopplingar", strukturerade inlärningsuppgifter och systematisk undervisning (bl.a. på s.111 och 29.)

Om vikten av fonologisk medvetenhet, struktur och systematisk träning av ljud- bokstavs-kopplingen råder *enighet mellan Kunskapsöversikten och Wittingmetoden*, likaså om nyttan av undervisning om ords betydelsebärande delar, om ett arbetssätt i balans med svenskämnets olika delar och med andra ämnen. I Kunskapsöversikten motiveras även en-till-en-interventioner. I Wittingmetoden tillämpas detta, där det i kombination med elevansvar gynnar elevers lärande.

Wittingmetoden har väl utarbetade och prövade strategier för detta, ett arbetssätt med användning av "innehållsneutrala språkstrukturer" i strukturerad "avlyssningsskrivning" och "*fri association*". Med innehållsneutrala språkstrukturer är det möjligt att i båda momenten anpassa arbetet till elevers olika träningsbehov.

Avlyssningsskrivning är en strukturerad multisensorisk träning av ljud- teckensamband, en övning som kräver koncentration och därför anpassas i längd till elevens/elevgruppens förmåga. Det är viktigt att varje elev orkar genomföra den koncentrerat. I den ökade förmågan att lyssna ut språkljud ligger även grunden för stavning.

Det fria associerandet innebär att elever, utifrån en given språkstruktur, söker aktivt i hela *sitt* ordförråd. De ord eleven kommit på bearbetas och leder, förutom till vidgat ordförråd och fördjupade begrepp, till kunskap om ords byggnad och till enkelt skrivande som efter hand utvecklas. (Witting, 2005, s. 25 ff.) Alla svenskämnets moment kan övas och alla slags språkliga frågor kan komma upp.

Ett typiskt Wittingpass innebär alltså två aktiviteter som svarar såväl mot Kunskapsöversiktens "betoning av fonemisk medvetenhet och bokstav-ljud-kopplingar" som mot arbete med ordförråd, morfologisk medvetenhet och läsförståelse. Att samma material används på två sätt håller ihop läsprocessdelarna i en metodisk helhet. Man får även omväxling mellan en strukturerad, koncentrationskrävande del och en kreativ med fritt ordskapande och vidare ordbearbetning på olika språkliga plan.

FONOLOGISK MEDVETENHET. I Kunskapsöversiktens resultatkapitel redovisas *fonologisk medvetenhet* först. (s. 15ff, sammanfattning. s. 5 och 109.)

Den kognitiva psykologins kanske största bidrag till läsforskningen utgörs av upptäckten av sambandet mellan barns fonologiska förmågor och utvecklingen av en väl fungerande ordavkodningsförmåga (Bus & van IJzendoorn, 1999; National Institute for Literacy, 2008; Stanovich, 2000; Wagner & Torgesen, 1987). I dagsläget råder konsensus om att fonologisk medvetenhet är positivt relaterat till läsutveckling. (s. 15.)

Det kausala sambandet mellan träning i fonologisk medvetenhet och utveckling av ordavkodning är robust på så sätt att det verkar gälla generellt över olika språk och alfabetiska skrivsystem ... (Understrykning, min rättning.) ... införande och genomförande kräver kompetens och fungerar bättre under strukturerade förhållanden. ... har störst effekt när övningarna är explicita och när fokus ligger på fonemnivå ... (s. 5.)

I rekommendationerna i Kunskapsöversiktens sista kapitel framhålls bl.a.:

... aktiviteter där barnen får höra, identifiera och blanda språkljud i ord ... För att få störst effekt på läsinlärningen bör insatserna handla mest om ljud (fonem) och mindre om ramsor ... innehålla inslag av direkt och explicit instruktion. (s. 114)

Wittingmetoden arbetar särskilt med fonologisk medvetenhet i nyinlärningens förberedelsearbete. Man börjar med att lyssna koncentrerat på ljud i omgivningen och fortsätter med att lyssna ut språkljud i ord, tyda språkljud till ord m.m. När den egentliga läsinlärningen börjar, lyssnas ljud ut i ord i en liten berättelse, innan bokstaven presenteras och formandet lärs. (Se t.ex. Witting, 2005, s. 35 ff., Witting, 2011, s. 46 ff.)

BOOKSTAV-LJUD-KOPPLINGAR.

Kunskapsöversikten:

De signifikanta effekterna som produceras av systematisk undervisning om bokstav-ljud-kopplingar på barns läsutveckling var tydlig i de mest rigoröst designade experimenten. (s. 29.)

Unga elever i risk för svårigheter bör ges explicit och systematisk undervisning om fonologisk medvetenhet och bokstav-ljud-kopplingar. En- till-en-interventioner kan leda till förbättrade läsresultat för många elever som annars riskerar att få lässvårigheter och misslyckas i skolan. (s. 5 f.)

Forskning har visat att även undervisning om ords betydelsebärande delar har effekt på elevers läsning och skrivning. Det är dock viktigt att lärare försäkras om att barn förstår avsikten med att lära sig om ljud, bokstäver och betydelsebärande bitar och att de kan använda sina förmågor ... Självklart ska systematisk undervisning om bokstäver, ljud och betydelsebärande bitar av ord vara integrerad med annan undervisning för att skapa ett balanserat läsprogram. (s. 114)

I **Wittingmetoden** innebär arbete med ljud- bokstavskopplingen språkljudsanalyser och avlyssningsskrivning. (Se t.ex. Witting, 2005, s. 39 ff.) Det fortsätter sedan med innehållsneutrala språkstrukturer, använda dels i *avlyssningsskrivning* och dels i *fritt associerande*.

SLUTSATS

Min jämförelse mellan Kunskapsöversikten och Wittingmetoden bekräftar stark samsyn på läs- och skrivprocesserna och på vad som är viktigt undervisningsinnehåll.

Maja Witting drar egna slutsatser om arbetsmaterial och arbetssätt och utformar noggrant den tudelade praktiken på ett sätt som inte utvärderas så som krävts av studierna i Kunskapsöversikten. I avsnittet "Teoribasens hållfasthet" diskuteras dock dels flera "Utvärderande bedömningar" som gjorts och dels teorigrunden för arbetssättet. (Witting, 2005, s. 85 ff.) Min och många andras erfarenhet är att praktiskt arbete på Wittingsätt med innehållsneutrala språkstrukturer i läs- och skrivprocessernas *båda* dimensioner är effektivt, smidigt kan svara mot olika elevkategoriers behov och ofta upplevs roligt av elever. Det borde därmed kunna ha en mer betydelsefull roll att spela i en skola som nu kämpar för att bättre nå målet att ge alla elever både en god läs- och skrivförmåga och nya nycklar till vidare språkutveckling.

LITTERATURLISTA

Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Delrapport från Skolforsk-projektet, Vetenskapsrådet 2015.

Witting, M. (2005). *Wittingmetodens idébakgrund*. Solna: Ekelunds förlag. 2016 omtryck: Stockholm: Verti förlag.

Witting, M. (2011). *Före läs- och skrivinläringen*. Stockholm. Verti förlag. (1998 utg. på Ekelunds förlag.)