

KAN MAN BLI KLOK PÅ LÄSDEBATTEN?

Analys av en pedagogisk kontrovers

Anita Hjalme

Avhandling

**Handledare:
Sverker Lindblad**

Doktorsavhandling för filosofie doktorsexamen i pedagogik framlagd vid Uppsala universitet 1999

ABSTRACT

Hjälme, A. 1999: Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers. (Can you get any wiser from studying the reading debate? Analysis of a pedagogical controversy.) Written in Swedish with an English summary. 293 pp Ekelunds Förlag AB, Solna. ISBN 91-646-1315-1

The overall question for this dissertation is: Why is it that scholars and experienced teachers take part in a controversy on initial reading instruction with such intensity and anger?

This study focuses on the reading controversy as it appears in three polarized debates in a Swedish teachers' magazine, *Lärartidningen/Svensk Skoltidning*, 1977-78, 1981 and 1986.

The backgrounds to the controversy in the U.S. and the efforts made there to solve the problem by means of research as well as to the Swedish context of the debates are presented.

The analysis of the texts is based on a model of controversy analysis used in Sweden for analyzing 'scientifically-based' controversies. The aim is to reach beyond the factual level and get an understanding of the forces behind the controversy.

The conclusions are that the root of the controversy lies in different opinions about the character of the reading process and of the process in initial reading. Political-ideological, socio-psychological and personal factors are all suggested as explanations of the dynamics in the debates.

The perspective of practising teachers includes other concerns than those of the theorists but during the period of time covered in this study there is a tendency for the polarization of the controversy among researchers to spread to the field of practice.

The final part refers to connections between this controversy and the controversy of dyslexia.

Keywords: Reading, beginning reading, initial reading instruction, reading debate, reading research, scientifically-based controversy, controversy analysis, dyslexia.

Anita Hjälme, Department of Education, Uppsala University, Box 2109, S-750 02 Uppsala, Sweden

© Anita Hjälme och Ekelunds Förlag AB

ISBN 91-646-1315-1

Omslag: Christel Niklasson

Tryckt hos Fälth och Hässler, Värnamo 1999

Distribution: Ekelunds Förlag AB, Solna

*Till minne av mina föräldrar
Anna och Alvar Sundin*

Innehållsförteckning

OBS! På grund av ombrytning vid överföring till digital form stämmer inte sidangivelserna exakt.

Förord	13
Del I: Inledning, bakgrunder, syfte och metodfrågor	15
KAPITEL 1. Inledning	17
Övergripande syfte, motiv och avgränsning	19
Avhandlingens uppläggning	20
KAPITEL 2. Bakgrund I: Läsfältet	22
Läskontrovers i USA - kontext för den svenska	22
Läsinlärningsmetoder ger debattstoff	23
”Phonics”, tyngdpunkt på sambandet språkljud - bokstäver	24
Helhet och förståelse som grund för läsinlärning	25
Kritik mot respektive ansats	25
Läsinlärning ”laddat” ämne	26
Önskan att lösa kontroversen	27
Arbete på sakfrågeplanet: Forskningsöversikter	28
Klassikern ”Learning to Read: The Great Debate”	29
Carbos kritik av Chall	33
Challs tillbakavisande av kritiken	35
Försök att värdera ståndpunkterna	36
Meningsutbytet Chall - Carbo som kontroversuttryck	36
Ett projekt där man utvärderat praktisk läsinlärning	38
”Follow-Through”	39
Kritik av ”Follow-Through”	40
En stor litteraturöversikt	41

Kontrovers trots arbetet på sakfrågeplanet	42
Behov av fler infallsvinklar	43
”Positioner” i den amerikanska läskontroversen	44
Den ena polen: Betydelsen av ”phonics” framhålls	45
Den andra polen: ”Whole Language”	46
En mellanposition	48
Skilda utgångspunkter ger skilda ståndpunkter	49
Skilda yrkesperspektiv	51
Strävan mot samförstånd	52
Oviss utgång	55
USA-fältets betydelse för mitt vidare arbete	57
Den svenska läsdebattens bakgrund	58
Svensk läs- och skrivinlärningshistoria	58
Samhällsperspektiv på pedagogiska frågor	60
Undervisningen i svenskämnet diskuteras	63
Två läsinlärningsmetoder som debatterats	64
LTG-metoden	66
LTG-metoden uppfattad som ett utbildningsideologiskt medel	67
Wittingmetoden	70
Wittingmetoden uppfattad som motsatt reformsträvanden	71
En laddad läsinlärningsdebatt	72
Ny IEA-undersökning	75
Behov av en ny plattform	75
Svensk läsforskning med relevans för debatten	76
Det svenska läsfältet - läsdebattens kontext	78
KAPITEL 3. Bakgrund II: Kontroversanalys	79
Behov av verktyg för analys av kontrovers	79
Introduktion av en kontroversanalytisk ansats	80
Kontroversen - ett fenomen i vetenskapssamhället	81
Kontroverser sedda som vetenskapens ”salt”	82

Kognitiva paradigmelement - viktiga kontroversfaktorer	83
Kontroversers generaliserade, konkreta drag	84
”Vetenskapsbaserade” kontroverser	86
Expertskap - grogrund för kontroverser	88
Kontroversanalysens teoretiska utgångspunkter	91
Rationalism kontra relativism	91
Begreppet inkommensurabilitet	94
Begrepp knutna till sociala kontexts påverkan	96
Kontroversanalysteori relaterad till LT-debatter	99
Analys av ”vetenskapsbaserade” kontroverser	99
Utgångspunkter för praktisk kontroversanalys	99
Arbete med kontroversanalys - konkreta exempel	101
Bakomliggande förklaringar i Brantes analysmodell	102
Summering av en Branteinfluerad analysansats	105
Brantes modell - grund för mitt analystänkande	106
KAPITEL 4. Syftesprecisering och metodöverväganden	108
Syfte	108
Det övergripande syftet	108
Tre delsyften	109
Metod	109
Särskilda överväganden	109
Motiv för LT-artiklar som huvuddata i min studie	110
Principer för urval i LT-materialet vid min datainsamling	111
Avgränsad läsdebatt som kontroversanalytiskt studieobjekt	113
LT-debatt - uttryck för en ”vetenskapsbaserad” kontrovers	114
Överväganden relaterade till läsning av textdata	115
Överväganden inför min roll som kontroversanalytiker	116
Arbetsgång	117
Motiv för en analysmodell med bakgrund hos Brante	120
Analys i tre steg	122

Min analysmodell	123
Del II: Resultat: Debatt och debattanalys	127
KAPITEL 5. Läsdebatt i LT 1977-78	129
Översikt av den första debattomgångens data	129
Huvudartiklarna	129
Artiklar med en mellanställning	130
Övriga artiklar	130
Datainsamlingen	131
Debattens inledning	132
Åkerbloms artikel i nr 22	133
Åkerbloms utgångspunkt	133
Definition av läsning relaterad till hur man lär sig att läsa	134
Argument mot ”delmetod” för ”helhetsmetod”	135
Argument mot spaltläsning	136
Chomsky och språkets djup- och ytstruktur	137
Åkerbloms artikel i nr 23	137
Hjärnforskning - lateralitet och dominans	137
”Gissning” som övning av hypotesbildningsförmågan	138
Sammanfattning av Åkerbloms artiklar	139
Sune Martinsons inlägg	141
Genmäle av Malmquist på Åkerbloms artiklar	141
Kritik mot Åkerbloms vetenskaplighet	142
Åsiktsskillnader om läsinlärning	143
Helordsmetodens svagheter	144
Sammanfattning av Malmquists genmäle	146
Leimars kommentar till debatten	147
Åkerbloms genmäle på Malmquists artikel	149
Försuttet tillfälle att reda ut missuppfattningar	149
”Helhets-” eller ”delmetod”	149

Vetenskapsmetodologisk indignation	150
Spaltläsning	151
Sammanfattning av Åkerbloms genmäle	152
Malmquists slutreplik	152
Lindells stöd för Malmquists ståndpunkt	154
KAPITEL 6. Analys av den teoretiska debatten 1977-78	156
Steg 1a. Analys av argument och argumentstöd	156
Ett teoretiskt läsprocessuellt plan	156
Ett inlärningspsykologisk plan	158
Ett praktiskt läsinlärningsplan	160
Steg 1b. Linje i de olika ståndpunkterna	162
Resultat av analyssteg 1	164
Steg 2a. Kontroversdynamik: Kognitivt plan	166
Steg 2b. Kontroversdynamik: Ett retorikplan	168
Åkerbloms artiklar i nr 22-23 1977	169
Malmquists artikel i nr 28	169
Åkerbloms genmäle i nr 30	170
Malmquists artikel i nr 2 1978	171
Resultat av analyssteg 2	171
Steg 3. Faktorer ”bakom” med förklaringsvärde	173
Analys utifrån ”problem”, ”osäkerhet” och ”intresse”	174
”Osäkerhet” - en kontroversförutsättning	174
”Intresse” knutet till tre ”determinantplan”	175
Externa sociala determinanter	175
Socialpsykologiska determinanter	176
Personlighetsanknutna determinanter	177
Naivt förstådd indignation - en förklaringsaspekt	179
Resultat av analyssteg 3	181
Slutsatser av den teoretiska debatten 1977-78	183

KAPITEL 7. Praktikerperspektivet i debatten 1977-78	186
Sammanfattningar av artiklar	186
Analys: Drag i ett praktikerperspektiv	192
Innehållsliga teman	192
Praktikerartiklar relaterade till cirkeldimensioner	193
Artiklarna relaterade till min analysmodell	193
Slutsats av praktikerartiklarna 1977-78	195
Avstamp inför debattomgången 1981	196
KAPITEL 8. Debatten 1981	198
Referat av artiklarna	199
Debattstart: En intervju med Edfeldt	199
Björnshög mot Edfeldt	201
Edfeldts genmäle på Björnshögs artikel	202
Lindells reaktion på Edfeldts artikel	203
Praktikerreaktioner på debatten	205
Sundblads inlägg mot Lindell	208
Lindells slutinlägg	210
Edfeldts slutinlägg	210
Analys av LT:s läsdebatt våren 1981	212
Jämförelse utifrån analyssteg 1	212
Diskussion av jämförelseresultatet	215
Det läsprocessuella planet	215
Inlärningsteori och vetenskapsteori som polskiljande	216
Kontroversdynamik	217
Det kognitiva planet	217
Det retoriska planet i de teoretiskt inriktade artiklarna	218
Indignation och retorik bland praktiker	219
Praktikerperspektivet 1981 jämfört med det 1977-78	220
Praktiker med kunskapsgrund i erfarenhet <i>och</i> teori	221
Ställningstaganden på det läsmetodiska planet	221

Bakomliggande faktorer	223
Slutsats av debatten 1981	223
KAPITEL 9. Debatten 1986	226
Referat av artiklarna	226
Rudqvists artikel i nr 3	227
Lundbergs replik i nr 5	228
Edfeldts artikel i nr 6	230
Rudqvists genmäle till Lundberg i nr 8	233
Lundbergs andra artikel i nr 9	234
Edfeldts andra artikel i nr 10	235
Praktikers inlägg i debatten 1986	237
Analys av debatten 1986	239
Jämförelse mellan polerna 1986 utifrån analyssteg 1	240
Diskussion av jämförelseresultatet	241
Kontroversdynamik	242
Del III: Sammanfattning, diskussion och framåtblickar	245
KAPITEL 10. Sammanfattning och diskussion	247
”Bias” i backspegeln	247
Sammanfattning av resultat och slutsatser	249
Kontroversen på sakfrågeplanet	249
Politisk ideologigrund - kanske förbisedd förklaring	250
Kontroversdynamik och faktorer bakom den	251
Debattlinjer avspeglade i praktikerperspektiv	252
Diskussion av praktikrelaterade debattfaktorer	253
Forskning - svagt förnyelseincitament för praktiker	254
Läroutbildning med janusansikte	255
Modifiering mer än förändring	256
Vardagstristess och föräldrappress - förnyelsemotiv	257

Skolor i gynnade miljöer	258
Skolor av ett annat slag	259
Skilda politiska utgångspunkter för syn på läsinlärning	259
Politisk ideologi - del i kontroversdynamiken	260
Kontrovers med grund och verkan på flera plan	260
KAPITEL 11. Linjer från 70- och 80-tal i 90-talsdebatten	262
Tyngdpunktsförskjutning i läsdebatten	262
Utbildningsutskottets utfrågning	262
Nya polariserade linjer	265
Läs- och skrivkommitténs betänkande	267
Dyslexidebatt och välfärdssamhällets problemlogik	267
Inkommensurabilitet - förbisedd men överkomlig	271
Några slutsatser relaterade till handlingslinjer	272
Arbetsätt med struktur <i>och</i> flexibilitet	272
Teorimedvetenhet <i>och</i> praktisk kunskap	273
Professionaliseringsmål i ut- och fortbildning	273
KAPITEL 12. English Summary	275
Introduction	275
Backgrund	275
Aims	276
Methodology	277
The execution of the study	277
Results	278
The matter of the dispute	278
Political-ideological background as an explanation	278
Dynamics of the controversy and underlying causes	279
The perspective of practitioners as it appears in the debate	279
The reading debate merges with the dyslexia debate	280

Referenser	281
------------------	-----

Bilaga: Förteckning över i avhandlingen aktuella LT- artiklar

Förord

En kontrovers är ett givande studieobjekt. Den ger särskilda möjligheter att arbeta med flera dimensioner och bli varse samband mellan dem. Jag har här arbetat med en sakfrågedimension och en kontroversdynamisk dimension som var och en dessutom aktualiserat flera olika linjer längs vilka frågor kunnat följas och aspekter skärskådas.

Att ägna sig åt ett studieobjekt som man i viss mening redan är bekant med innebär både en vinst och en extra utmaning. Man handskas med delvis kända fenomen och får syn på nya sidor hos dem. Samtidigt strävar man med att i sin tolkning frigöra sig från bindning till en tidigare kunskap. Med nya bitar får man en delvis annan bild av det pussel man ivrigt försöker lägga. Samtidigt förstår man alltmer att det inte är helt "läggbart".

Avhandlingsarbete är krävande. Som alla betydelsefulla lärande-, utforskande- och utvecklingsprocesser tvingar det fram fokusering. I likhet med andra viktiga engagemang tar det plats i ens liv, präglar det under ett skede. Mycket måste för en tid ställas åt sidan. Som i många sammanhang försvåras emellanåt omständigheterna på ett sätt som man i stunden inte tycker sig rå med. Det är då härligt att få erfara att det i verkliga livet som i sagan finns goda féer och förunderliga trollkarlar som ger såväl nytt mod som hjälp och råd. Under avhandlingsarbetet har det blivit en lång rad som jag vill tacka för sådana insatser av olika slag:

Mina närmaste, mina vänner på olika håll och mina kolleger i Gävle tackar jag för vänlig omtanke, glada tillrop och stor tilltro. Jag har behövt allt stöd jag fått!

Utan god handledning hade min avhandling aldrig kommit till. Tack till Sverker Lindblad som inte förtröttats i handledaruppgiften och tack till Ingvar Lundberg som ställt sin speciella sakkunskap till förfogande. Tack till dem båda för att de var och en funnits tillgängliga, på olika sätt stimulerat arbetet med fler infallsvinklar, fått mig att se framkomliga vägar, när jag velat ge upp, att granska och tänka en gång till, när jag för snabbt velat lämna ett avsnitt. Tack till Ulla Riis som i samband med avhandlingsseminariet hjälpte mig att tydligare se både värden att glädjas åt i det skrivna och ting att korrigeras. Både henne och Gösta Berglund tackar jag även för goda synpunkter under det avslutande avhandlingsskedet.

Uppmärksamma och kommenterande läsare är ovärderliga under en arbetsprocess av detta slag. För sådana insatser vid olika tillfällen tackar

jag särskilt kollegerna Göran Nerhardt och Christina Tellgren samt min syster Kerstin Sundin.

Utän praktisk hjälp står sig en avhandlingsförfattare slätt. Stort och varmt tack till Michael Knight som givit värdefull hjälp i samband med granskningen av min engelska sammanfattning. Likaså till Katarina Lénard Hedin som hjälpt till både att få fram litteratur och att kontrollera referenslistan. Tack till många fler, t.ex. på biblioteken, på repro och på Pedagogiska institutionens kansli som vid olika tillfällen givit god professionell hjälp.

Högskolan i Gävle och Pedagogiska institutionen i Uppsala tackar jag för att de även givit mig ekonomiska möjligheter till perioder av koncentrerat avhandlingsarbete.

Till sist vill jag tacka min man och livskamrat Carl Johan för att han med jämnmod burit vardagsföljderna av att avhandlingsarbete länge haft prioritet, för att han alltid funnits nära, glatt rätt ut dator- och utskriftsproblem och oförtröttligt redigerat under ett i slutskedet pressat tidsschema. Vi är nog båda lika angelägna att nu sätta punkt för avhandlingsarbetet.

DEL I

Inledning, bakgrunder, syfte och metodfrågor

Inledning

"Hur kan man vara så osams om läsmetoder?"

"Vad handlar bråket egentligen om?"

Sådana frågor, förorsakade av stridslarm vid läsfronten, mötte jag också bland mina kolleger på högstadiet, efter det att jag i slutet av 1970-talet själv börjat sätta mig in i läsinlärning. Frågorna var en följd av en då aktuell het debatt i *Lärartidningen/Svensk Skoltidning* (i det följande LT). Denna debatt är ett uttryck för en tidvis laddad, polariserad, kontrovers¹ på läs- och skrivområdet, som funnits länge och ännu pågår såväl internationellt som i Sverige.

Kontroversen innefattar både teoretiska och praktiska aspekter på läs- och skrivinlärning och på läs- och skrivsvårigheter. Företrädare för motsatta synsätt vad gäller dessa frågor finns i många länder men polariseringen framträder med varierande styrka. Jag har själv mött den påtagligt i olika miljöer t.ex. bland forskare på Nya Zeeland² och i Danmark³, medan man i Norge ställt sig undrande över frågornas laddning i Sverige⁴. Som jag uppfattar det har denna kontrovers fått särskilt starka uttryck i USA och i Sverige. Den svenska debatten har haft sitt mest uppmärksammade forum i LT.

I samband med detta avhandlingsarbete har jag försökt sätta mig in i både den svenska och den amerikanska kontroversen och dessas

¹ *Kontrovers* kommer av det latinska *controversia*, tvist, strid. (Wessén, 1996) I SAOB anges en grundbetydelse "vänd mot vartannat, stridig". Vidare sägs "Tvist, strid; ordstrid; i sht om tvist l. oenighet som förorsakas därav att två olika ståndpunkter stå emot varandra; i fråga om ä. förh. ofta om teologisk strid l. träta; äv. konkretare: tvistefråga". (Band 14, spalt K 2285) I Norstedts uppslagsbok för svenska synonymer och uttryck "Ord för ord" (1992) är *kontrovers* synonymt med *oenighet* och *tvistefråga*. För jämförande studier hänvisas där till uppslagsorden *strid* och *gräl*.

² På Nya Zeeland är den ena sidans centralgestalt Marie Clay (1991, 1993) och den andra sidan kan representeras av t ex Tom Nicholson eller William Tunmer (Thompson, Tunmer, & Nicholson, [Eds.]. 1993; Tunmer & Hoover, 1993).

³ I Danmark kan t.ex. Erik Håkonsson (1989) och Carsten Elbro (1990) ses som representanter för olika synsätt.

⁴ Den svenska debatten har även lett till att en norsk forskare, Per Solvang, (1998) sökt analysera och förstå den. Hans analys tas upp vidare i kapitel 11.

debattuttryck. Jag har då, liksom de i nästa kapitel refererade amerikanska forskarna, Chall och Adams, upplevt att i stort samma debatt drivits under olika perioder. Den verkar både här och i USA ständigt finnas under ytan. Då och då blossar den upp med en häftighet och en ton som antyder att mycket står på spel. Vad detta egentligen är, har, som framgår av nästa kapitel, även amerikanska forskare svårt att förstå, eftersom de i ett 1990-talsperspektiv tycker sig finna att det de ser som forskningens sakfrågesvar⁵ inte slagit igenom som kontroverslösningar.

Vid 1970-talets mitt publicerades i Sverige anvisningar för två nya läsinlärningsmetoder, LTG, Läsning på Talets Grund, (Leimar, 1974) och Den psykologiska metoden, (Witting, 1974), senare kallad Wittingmetoden. Intresset, framför allt för den förstnämnda, blev stort och bidrog till att aktualisera läsmetodik som tema i lärarpresen, främst i LT. En debatt som för lång tid framåt engagerade hela "Lässsverige" växte fram och blev tydlig 1977. (Hjälme, 1979; Kristinsdóttir, 1983) Den har genom åren i olika omgångar tagit ny fart och därvid fokuserat olika aspekter. Under mer än ett årtionde hade metodik för nybörjares läs- och skrivinlärning ensamt huvudfokus. Från sent 1980-tal har intresset förskjutits och också kommit att gälla orsaker till läs- och skrivsvårigheter. (Bladini, 1994⁶)

Både på det akademiska planet och bland praktiker har fältet under lång tid varit så polariserat att den åtskillnad mellan person och åsikt om något man, med "Världens bästa Karlsson", borde betrakta som "en världslig sak"⁷, varit svår att upprätthålla. Kontakterna mellan de två lägren har haft mer av konfrontation än dialog över sig. Polariseringen har fått till följd att diskussionen om dessa pedagogiskt viktiga frågor, åtminstone under perioder, låsts. I en färsk doktorsavhandling (Ahl, 1998) konstateras: "Om denna [läsundervisningen] betraktas i ett antingen-eller-perspektiv, finns risk att värdefulla aspekter i vardera av de båda processmodellerna förbigås och inte beaktas". (s. 241, inom klamrar mitt förtydligande)

När jag började intressera mig för läsdebatten hade jag bakom mig mer än 15 år som modersmåls-/svensklärare i skilda skolformer. De aspekter av läsning jag dittills uppmärksammat rörde texters innehåll eller deras

⁵ I SAOB sägs att "sakfråga" används om frågor "gällande (den faktiska) beskaffenheten av ngt som man är oense om ... l. gällande det egentliga ämnet l. innehållet i en framställning l. en stridsfråga ..." (band 24, spalt S 161). Det kan vara motiverat att här notera att det latent i begreppet "sakfrågesvar" kan finnas en värdering utifrån "saklig" i SAOB:s tredje betydelse av detta ord: "... baserad på föreliggande, relevanta fakta l. omständigheter (o. icke är påverkad av subjektiva synpunkter l. omdömen o.d.) ... stundom liktydigt med: vederhäftig, realistisk, nykter, oromantisk". (band 24, spalt s. 185) Hermerén (1972) framhåller att det är "viktigt att inte förväxla 'saklig' med 'sakligt korrekt'" (s. 110). Sakfrågebegreppet problematiseras i kapitel 2 och 3 och har även betydelse för analysen i kapitel 6.

⁶ Ulla-Britt Bladinis analys behandlas vidare i kapitel 11.

⁷ Uttrycken hänför sig till Astrid Lindgrens bok "Karlsson på taket".

formella särdrag. Hur man gjorde när man läste, hur man lärde eller undervisade om själva läsandet, det hade jag inte funderat särskilt mycket på.

Intresset för läsning, också som teknisk process med kopplingar till inläring och undervisningssätt, väcktes 1978 i samband med min speciallärarutbildning. Mitt "specialarbete" (Hjälme, 1979) kom, liksom min 40-poängsuppsats i pedagogik (Bärneskär, Hjälme & Jansson, 1979), att handla om detta.

Här öppnade sig en ny, fascinerande men också förvirrande värld. Jag mötte intressant teoretisk och praktisk kunskap knuten till olika "läsinläringstraditioner". Jag mötte olika åsikter om läsinläring t.ex. i debatter i LT, men också bland människor mycket starka känslor för eller emot både argument och debattörer. Jag satte mig in i argumenten och försökte förstå såväl de sakliga som de värdemässiga grunderna. Hur läsinlärningsfrågor kunde leda till debatter med så starka laddningar blev jag dock inte klar över. Det verkade ha med den dimension att göra som Fröding beskriver när han konstaterar att "Det, som är sanning i Berlin och Jena, är bara dåligt skämt i Heidelberg"⁸.

Min bakgrund är i dag präglad av att jag med eget stort engagemang sysslat med dessa frågor både praktiskt och teoretiskt i 20 år. Det har givit erfarenhet av arbete med läsinläring och läs- och skrivsvårigheter tillsammans med elever på alla stadier och i olika skolformer. Det arbetssätt jag använt mig av är Wittingmetoden. Teoretiskt har jag haft förmånen att få bearbeta hela fältets frågor utifrån olika synvinklar både som pedagogik- och som svensklärare t.ex. i lärarfortbildning. Detta till trots är de många starka uttrycken i denna kontrovers och dess skyttegravskaraktär fortfarande svårbegripliga fenomen för mig. I mina talrika kontakter med lärare i grundskolan har jag förstått att många är lika konfunderade som jag och därför undviker diskussioner om läs- och skrivfrågor. För åtskilliga har detta också lett till obehagskänslor inför pedagogisk debatt över lag.

Övergripande syfte, motiv och avgränsning

I detta avhandlingsarbete står den långdragna kontroversen på läs- och skrivområdet och några av dess debattuttryck i fokus. Jag har här möjlighet att penetrera detta från utgångspunkter som, i förhållande till mina tidigare studier i debattens snävare sakfrågor, är nya.

⁸ Ur Vad är sanning? i Frödings diktsamling "Gitarr och dragharmonika".

Med detta arbete är mitt övergripande syfte, som preciseras i kapitel 4, att klargöra både sakfrågebakgrund och dynamik i den svenska kontroversen. Dessa aspekter har, så vitt jag kunnat utröna, inte tidigare behandlats mera utförligt, trots att kontroversen och dess debattuttryck haft stor betydelse för hur läs- och skrivfrågor sedan diskuterats bland lärare. (Se dock Bladini, 1994; Dominkovic', 1996; SOU 1997:108; Solvang 1998.)

Jag vill bidra till att öka förutsättningarna för ett fördjupat tankeutbyte om läsinlärning genom att synliggöra både argument och dynamik i kontroversen, och därvid söka skilja argumentationens "rena" sakfrågor från de laddningar som ligger utanför sakplanet men inverkar på debatten.

Ett resultat som tydliggör dessa olika dimensioner torde kunna få positiva följder för frågornas behandling i lärarutbildning och fortbildning och också ge lärare på fältet underlag för en medvetnare läsdiskussion och i förlängningen för en ännu mer professionell verksamhet.

Mitt studieobjekt är i vid mening läskontroversen i Sverige. Konkret begränsar jag det främst till de uttryck denna kontrovers fått i artiklar i tre debatter i LT under en period från 1977 till 1986. Jag ser dessa debatter dels som representativa avspeglingar av den internationella kontroversen på läs- och skrivområdet, dels som en betydelsefull påverkansfaktor på den fortsatta svenska gestaltningen av denna kontrovers. Jag menar också att läsdebattartiklar i LT både kan förse mig med relevanta data, när det gäller förståelsen av den svenska kontroversen, och ge naturliga ramar för nödvändig avgränsning av mitt avhandlingsarbete. Valet av LT-artiklar som huvuddata och begränsningen till de tre debatterna motiveras utförligare i kapitel 4.

Min analys har två tyngdpunkter, en kognitiv och en kontroversdynamisk. Detta förhållande och koncentrationen till avgränsade debatter i LT nödvändiggör, som jag ser det, den förhållandevis omfattande bakgrundsteckning av läsfältet som ges i kapitel 2.

I arbetet med att nå syftet, att klargöra kontroversens argument och dynamik, och dessas bakgrund använder jag, med motiv som utvecklas vidare i kapitel 3 och 4, kontroversanalytiska verktyg.

Avhandlingens uppläggning

Framställningen disponeras i tre huvuddelar. Del 1 innehåller bakgrunder, syfte och metodresonemang. Den omfattar kapitlen 1, 2, 3 och 4.

I kapitel 2 introducerar jag, som bakgrund till det vidare analysarbete som är min huvuduppgift, det fält där läsning och läsinlärning behandlas.

Först ger jag en översikt över den internationellt inflytelserika amerikanska läsdebatten, över försök att där lösa kontroversens frågor på sakplanet och över positioner i den i USA alltså fortgående debatten. Sedan följer en svensk bakgrund till den läsdebatt som utbryter i LT 1977 och på olika sätt fortgått sedan dess.

Kapitel 3 innehåller en teoretisk bakgrund till de kontroversanalytiska verktyg som jag valt att använda i analysen av kontroversen och dess uttryck.

I kapitel 4 preciserar jag mitt syfte och redovisar olika överväganden med knytning till metodval. Studieobjektet diskuteras relaterat till metodverktyg, biasproblematik, dataurval och läsart. Min analysmodell presenteras.

Del 2 är avhandlingens centrala del. Den omfattar kapitlen 5 till 9. Där belyser jag läskontroversen genom att analysera uttryck för den svenska läsdebatten i tre omgångar debattartiklar i LT.

Debattomgången 1977-78 behandlas i kapitel 5, 6 och 7. I kapitel 5 ges referat av de teoretiska huvudartiklarna i debatten. De analyseras i kapitel 6 enligt de tre stegen i min analysmodell. Detta kapitel är avhandlingens kärna. I kapitel 7 behandlas denna första debatts praktiska artiklar. Debatten 1981 refereras och analyseras i kapitel 8 och den 1986 i kapitel 9.

Del 3 innehåller kapitlen 10, 11 och 12 (English Summary). I kapitel 10 sammanfattar jag resultaten av min analys i avhandlingens andra del och diskuterar dem vidare. I kapitel 11 sker en "avstämning" av dessa resultat genom att linjerna dras ut mot kontroversens fortsättning i det svenska 1990-talet och dess debatt kring läs- och skrivsvårigheter.

Bakgrund I: Läsfältet

I föreliggande kapitel sätter jag in mitt studieobjekt, en avgränsad svensk läsdebatt, i ett större sammanhang, först ett engelskspråkigt och därefter ett svenskt. Den inramning jag efter presentationen av det amerikanska läsfältet, i senare delen av detta kapitel, ger den svenska läsdebatten i LT gäller, efter en kort historisk tillbakablick, framför allt tiden från 1970-talets mitt och framåt.

Läskontrovers i USA - kontext för den svenska

Det kan tyckas egendomligt att amerikansk läsforskning och amerikansk läsdebatt ges så stort utrymme i ett arbete om svensk läsinlärningsdebatt i LT. För mig framstår dock en förhållandevis utförlig presentation av det amerikanska läsfältet som oundgänglig i detta sammanhang. Skälen är flera.

Ett är att amerikansk läsforskning är så dominerande på läsforskningsfältet i stort. Det är i USA de stora forskningsöversikterna och metodjämförande effektstudierna gjorts. Utifrån detta material har debatterna på "sakfrågeplanet" drivits internationellt, också i Sverige. Vetenskapsteoretiska skillnader i bedömningar av metodologi och tolkningar av undersökningsresultat har utifrån detta visat sig och lett till hårda debatter i vilka både vetenskapsmän och praktiker deltagit. I USA finns också en mängd tidskrifter som erbjuder debattfora för den internationella läsdebatten.

Ett annat skäl framträder när de amerikanska debatternas innehåll, argumentens karaktär och de kontroversdynamiska uttrycken relateras till svensk läsdebatt. Kontroversen i USA har haft ett betydande inflytande på den svenska. I stort har debatten i båda länderna gällt samma pedagogiska problem. Likartade argument har, utifrån besläktade motstående perspektiv, använts, och ofta har man i den svenska debatten hänvisat till och byggt på amerikansk forskning.

Ytterligare ett skäl är att studiet av amerikansk läsforskning och läsdebatt kan underlätta arbetet med analysen av mina svenska data. Den

amerikanska debatten innehåller genom årtiondena och alltför större åsiktsskillnader än den svenska och den förs bitvis i ett väl så oförsonligt tonläge som den svenska. Den ger därmed en bild av kontroversfältet, där argument och möjliga positioner framstår tydligare. Som svensk kan man se på den amerikanska debatten med viss distans och även därigenom få olika element, också i den svenska kontroversen, bättre belysta.

Utifrån detta är min slutsats att en översikt av för mitt syfte relevanta delar av amerikansk läsforskning och amerikansk läsinlärningsdebatt kan ge en god utgångspunkt för analysen av mina svenska data och bidra till förståelsen av den svenska kontroversen. Det är därför motiverat att här ge den tämligen stort utrymme. Detta gäller trots att jag menar att de viktiga skillnader som finns mellan det svenska och det engelska språket och mellan svensk och amerikansk samhälls- och utbildningskontext borde leda till att man endast med stor försiktighet drog slutsatser från det ena området till det andra.

Det finns också intressanta erfarenhetsutbyten att göra och relevant läsinlärningsforskning att ta del av från länder i Europa med språk som stämmer bättre med det svenska än engelska gör. Under senare år har jag också, t.ex. på International Reading Associations världskongress i Prag i juli 1997 sett tendenser till ett hävdande av sådana ståndpunkter. Ett närmare studium av detta är dock en uppgift som faller utanför ramen för min avhandling. Vad gäller inflytande på svensk läsdebatt, särskilt under 1970- och 80-tal, står USA utan konkurrens.

Läsinlärningsmetoder ger debattstoff

Tillvägagångssätt vid den första läsinläringen har länge givit debattstoff, särskilt i den engelskspråkiga delen av världen.

OUR AGE IS NOT the first to produce "new" approaches to beginning reading instruction. A review by Charles C. Fries (1962) of courses of study, manuals, and journal articles published between 1570 and 1900 uncovers a succession of "discoveries" and "rediscoveries"-alphabet reforms, word methods, sentence methods, experience methods, phonic methods - each with its claim to be the "new", "natural", "true", "logical" way to begin. By ignoring the dates of publication, we can easily believe we are reading current reports. (Chall, 1967, s. 13)

Huvudsakligen rör debatten två läs- och skrivinlärningsansatser, som kan föras till skilda lästeoretiska synsätt (Adams, 1990, Stahl & Miller, 1989). Man talar om dessa inriktningar mot olika läsinlärningsätt i termer av "phonics" eller "Code Emphasis" respektive "comprehension" eller "Whole Language".

Sylvia Onesti Richardson (1991) gör en kort, historisk, global exposé som bakgrund till en diskussion om tillvägagångssätt i läsinlärning. Hon finner det oklart hur de olika synsätten utvecklats men på engelskspråkligt område för hon den kodinriktade metoden tillbaka till c:a 1450 i the Hornbooks och den på visuell uppfattning och större helheter inriktade metoden till Comenius och Orbus Pictus från 1657.

Mitford M. Mathews (1966) beskriver utförligt och intressant läsundervisningens historia, men ett referat av hans arbete skulle här föra för långt. Det framgår dock klart att den ursprungliga utgångspunkten för arbete med olika sätt att undervisa om läsning var insikten om att talspråket ändrades och bokstävernas koppling till språkljud i ord därmed blev mindre tydlig. "The tendency of letters is to remain fixed in form. The tendency of speech sounds, which letters represent, is to change. Inevitably, then letters and the speech sounds for which they stand tend to lose rapport, ...". (s. 20)

Den utmaning pedagoger här stod inför var alltså att underlätta för elever att få grepp om sambandet mellan symbolerna, bokstäverna, och de de representerar, ljuden i det talade språket. Enligt Mathews tacklades problemet med stor underfundighet på flera olika sätt inte minst i Tyskland.⁹ Man prövade att utgå från bokstäver, från språkljud och från textsammanhang. De olika tyngdpunkterna hade olika motiv och innebar vinster och risker för tillkortakommanden på olika sätt, kopplade till hur man uppfattade läsfärdigheten och hur förvärvet av den relaterades till pedagogiska och psykologiska överväganden. Tro på "formalbildningens" generella värde och tro på en "naturlig" inlärning gav olika ramar för pedagogiskt tänkande. De tidiga metodutvecklingsresonemangen här kan, som principer, appliceras också på svenska metoder idag och även ses som en del av bakgrunden till polariseringen i läsinlärningsdebatten.

"Phonics", tyngdpunkt på sambandet språkljud - bokstäver

Den ena polen i här aktuell amerikansk läsinlärningsdebatt, "phonics" eller "Code Emphasis", börjar den egentliga läsinlärningen med att sätta barnet in i och öva det alfabetiska systemets huvudprinciper, framför allt sambandet mellan ljud i talat språk och alfabetets bokstäver. Läsfärdighet innebär här att denna kunskap fungerar generellt och automatiskt, så att full uppmärksamhet kan ägnas textens innebörd.

I läsinlärning med "phonics"-ansats syftar pedagogiken från början alltså främst till att eleverna skall erövra verktyget för läsning, att kunna omsätta

⁹ Som portalgestalter behandlas i Mathews', (1966) fjärde kapitel tyskarna Valentin Ickelsamer, 1500-talets förra del, och Friedrich Gedike, 1700-talets senare del, samt fransmannen Jean Joseph Jacotot, 1800-talets förra del.

det alfabetiska systemets principer praktiskt. På läsmaterialet ställs främst kravet att det skall lämpa sig för övning av de inlärd färdigheterna.

Innehåll blir huvudfråga först i ett senare skede.

Marilyn Jager Adams (1990) påpekar att det i kolonialtidens Amerika inte fanns något särskilt läsinlärningsmaterial. Ofta användes liksom i Sverige Bibeln eller andra religiösa texter. Den praktiserade läsinlärningsmetoden var enkel: "Teach the code, then have them read." (s. 21)

Helhet och förståelse som grund för läsinlärning

I den andra, förståelseinriktade, polens ansats betonas mer betydelsen av att barnet snabbt får uppleva att skrift förmedlar budskap. För att ge en känsla av hur läsning fungerar lärs hela ord in visuellt ("look and say") utan att man direkt och från början fokuserar på de enskilda bokstäverna och deras relation till talat språk. På så sätt kan en begynnande läsfärdighet tidigt användas i meningsfulla sammanhang och i innehållsligt mer engagerande texter. Denna läsinlärningsmetod vann alltmer terräng i USA under 30- och 40-talen och dominerade efter ytterligare ett par årtionden amerikanska läsinlärningsprogram, "Basal Readers", även om dessa i övrigt utformades på olika sätt. Under 70- och 80-talen gjorde sig "phonics"-ansatsen mer gällande igen och under 90-talet har striden stått mellan den och den starkt helhetsinriktade Whole Language Movement som varit på frammarsch.

Kritik mot respektive ansats

Den kritik som efter det amerikanska inbördeskriget kom att riktas mot kodansatsen gällde pedagogikens utformning också sedd ur ett vidare samhällsperspektiv. Det myckna övandet av delfunktioner uppfattades som "tragglande" eller "drill", d.v.s. övning där eleven inte är medveten om eller förstår syftet. Under 1800-talets senare del uppmärksammades risken att elever genom sådana undervisningsmetoder skolades in i att underkasta sig ett skolarbete utan upplevd mening. Kritiken ledde till att det andra, mer förståelse- och helhetsinriktade, lästeoretiska synsättet och dess praktiska tillämpning blev mera omhuldat. I längden undgick dock inte heller det kritik.

1955 kom Rudolph Flesch ut med boken "Why Johnny can't read." Flesch driver där tesen att en säker läsning förutsätter kunskap om ljud- och teckenförbindelser. Han lyfter även fram risken att elever med den förståelseinriktade "look and say"-metoden missar det generella i det alfabetiska systemet och endast kan läsa ord de lärt in. Flesch

rekommenderar "phonics"-ansatsen och knyter den till viktiga demokratidimensioner.

Samhällsperspektivet appliceras alltså på frågor om läsinlärning av båda sidor, men det sker vid skilda tidpunkter. Man kan även notera att de läsmetodiska tänkesätten avlöser varandra gång på gång också under senare årtionden och att samma typ av kritik återkommer mellan varven.

Läsinlärning "laddat" ämne

Läsinlärning tycks, kanske mer än andra pedagogiska frågor, ha engagerat till debatter med en starkt känsloladdad prägel. Jag ger här ett par tidsmässigt åtskilda exempel från amerikansk läshistoria.

Chall (1983) citerar, i introduktionen till sin uppdaterade upplaga, efter Balmouth (1981) en excerpt från en föreläsning 1841 av Horace Mann. Denne nedvärderar där bokstäverna och angriper alfabetfokuserade läsmetoder och försöker sedan frammana starkt positiva känslor inför den helordsmetod, som han i stället förordar.

He refers to letters as

"skeleton-shaped, bloodless, ghostly apparitions, and hence it is no wonder that the children look and feel so deathlike, when compelled to face them." ...

Mann says that lessons in which words are taught first "will be like an excursion to the fields of elysium". (s. 40)

Adams (1990) ger ett citat från Flesch, där han på samma känsloladdade sätt i stället angriper helordsmetod:

It seems to me a plain fact that the word method consists essentially of treating children as if they were dogs. It is not a method of teaching at all; it is clearly a method of animal training. It's the most inhuman, mean, stupid way of foisting something on a child's mind. (s. 24)

Både Chall och Adams ställer sig frågande inför debattens ofta starka laddningar. Vad beror de på?

In the 1960's, seldom did those who held one view seem to reach out and listen to or read the views of the other. Indeed, I found the language then used to be more characteristic of politics and religion than that of science and scholarship. (Chall, 1983, s. 38 i introduktionen till den uppdaterade upplagan)

Chall säger vidare om 70-talets och det tidiga 80-talets debatt:

The ideological nature of the current debate may seem more puzzling because so much more evidence exists today. And yet the persistence of strong feelings on the issues, and the easy distortion of facts, brings to mind another question. Could it be

that the phonics debate is only part of a much broader debate, one concerned with how children are to be educated and what they are to be taught.

The strong stands taken in the debate makes one wonder whether the issues do not far exceed those involved only in initial reading methods. (s. 39 i introduktionen till den uppdaterade upplagan)

Adams (1990) anser också att ideologiska argument spelat roll och "laddat" olika tiders läsdebatter.

The mid-1800's were marked by a resurgence of Jeffersonian ideals: The fate of a democracy was seen to depend upon the wisdom of the majority - the better educated the populace, the greater its collective wisdom. --- The broadening social value of reading turned inevitably to concern with how reading was taught - in particular with how best to instill in students the desire to learn, with how best to prepare them to focus on meaning, ideas, and the true rewards of education. (s. 22)

Enligt Adams är Flesch med sitt sätt att driva debatten skuld till att läsinlärningsfrågan från mitten av 50-talet varit extra känslig.

Flesch did not confine his passion and politics to the issues at hand. --- Flesch vastly oversimplified the issues. --- Thus Flesch succeeded in not only blurring the issues but in quashing rational debate of their larger substance. He succeeded through the heated spillage of his argument, in uselessly polarizing and paralyzing a field of research that our country desperately needs. (s. 25)

Önskan att lösa kontroversen

Debatten har periodvis fått stor uppmärksamhet i media både i USA och i Sverige. Dess svallvågor har då vållat oro bland föräldrar och osämja bland lärare, vilket därmed på olika nivåer i utbildningssystemet skapat ett behov av att finna en lösning som avslutar kontroversen. Uppfattningen att kontroversens egentliga orsak finns på ett sakfrågeplan och att det är möjligt att där finna "objektiva" svar som har tyngd nog att upphäva konflikten har delats av många. Detta gör det rimligt att sökandet efter en lösning börjar på detta plan.

I USA har man också genom åren satsat mycket på att få forskningssvar på det debatten handlar om. Olika läsinlärningsmetoders effektivitet har då stått i fokus. Frågor som kommer igen både i enskilda studier och i forskningsöversikter rör effekten av "phonics" jämfört med "no phonics" och betydelsen av skillnader i användningen av "phonics".

Resultat från många olika sådana studier har vid upprepade tillfällen under senare årtionden sammanställts i forskningsöversikter. (Adams, 1990, kap 2-3 samt "Afterword"; Adams, 1991; Bock, Stebbins, & Proper, 1977; Bond & Dykstra, 1967a; Chall, 1967, 1983, 1989; Chall & Stahl,

1985; Corder, 1971; Pflaum, Walberg, Karegianes, & Rasher, 1980; Snow, Burns, & Griffin, [Eds.] 1998; Stahl & Miller, 1989; Stebbins, St. Pierre, Proper, Anderson, & Cerva, 1977)

I dessa arbeten diskuteras också de metodiska svårigheterna att i stor skala jämföra och bedöma olika studiers resultat. Effektskillnaderna mellan de pedagogiska ansatserna är sällan stora. Ibland är resultaten motstridiga. De sammanfattande slutsatserna är försiktiga, men ger ofta visst försteg för "phonics". Sammantaget kan man konstatera att forskning på sakfrågeplanet givit intressanta resultat men inte löst kontroversen utan i stället lett till nya debatter.

I det följande försöker jag ge en bild först av forskarnas arbete med kontroversens sakfrågor från slutet av 1950-talet och sedan av positionerna i den vidare debatt som hämtar sitt bränsle också från nyare forskning.

Arbete på sakfrågeplanet: Forskningsöversikter

Den debatt, som Flesch med sin ovan nämnda bok åstadkom, växte under 1950-talets senare del och tvingade skolpolitiker att söka en lösning på den kontrovers som debatten var ett uttryck för. Man vände sig för experthjälp till vetenskapssamhället och dess läsforskare och ställde dem inför uppgiften att slita tvisten genom att ge svar på sakfrågeplanet.

Jeanne Chall (1967) berättar att National Conference on Research in English på hösten 1959 sammankallade en särskild läsforskningskommitté till en tredagarskonferens för att planlägga vad som närmare behövde utforskas.

We thought that large-scale cooperative experimentation undertaken with proper, clearly defined controls could provide better evidence on whether some approaches were indeed more effective than others for specific outcomes in reading, for particular kinds of children, with particular kinds of teachers, and in particular kinds of school situations. (s. 5)

Man identifierade viktiga variabler i nybörjarläsning att bevaka i kommande forskning. Det projekt som tog sig an den i citatet beskrivna uppgiften är känt under namnet USOE¹⁰ Cooperative Research Program. Det avrapporterades 1967 och refereras nedan under rubriken "Ett projekt där man utvärderat praktisk läsinlärning".

Chall ansåg att en bas också skulle sökas i tidigare forskning och tog på sig att göra detta. Resultatet publicerades 1967 under namnet "Learning to Read: The Great Debate". Denna bok har blivit en klassiker och

¹⁰ USOE=U.S. Office of Education

presenteras mera utförligt i det följande. Utförligheten motiveras dels av att den knyter an också till det tidigare 1900-talets forskning, dels och främst av den genomslagskraft boken haft. Båda sidor i debatten hänvisar ofta till den. I den finns även utvecklandet av olika analysverktyg beskrivet, vilket har aktualitet också för överväganden jag gjort i samband med mitt arbete. Ett exempel på den debatt boken och Challs forskning lett till refereras även.

Vidare ges korta sammanfattningar av andra, i debatten ofta nämnda, forskningsöversikter, och exempel på kritik mot dem. Mitt syfte är här inte att göra en fullständig redovisning men att ge ett rimligt underlag för att i denna dimension förstå den vidare debatten och positioner i den. Jag bedömer så vara till fyllest, eftersom kontroversen inte fått en avgörande lösning på detta plan och skillnaderna mellan slutsatser inom denna typ av forskning visat sig vara små. Jag har i avsnittet haft nytta av Chall (1983, 1989) och Adams (1991), men jag har också försökt skaffa mig en egen grund för urvalet och då utgått både från min egen kunskap om fältet och från den i olika tidskrifter alljämt pågående debatten.

Klassikern "Learning to Read: The Great Debate"

År 1967 publicerades "Learning to Read: The Great Debate" med underrubriken "An inquiry into the science, art, and ideology of old and new methods of teaching children to read, 1910-1965". Författare var Jeanne Chall, professor vid Harvard.

Utgångspunkt för Challs arbete var det dilemma i förhållande till praktisk verksamhet i skolorna, som läsforskare stod i efter Fleschs ovannämnda bok, när debatten om det bästa sättet att lägga upp läsundervisning blev mycket intensiv.

Chall ansåg att ny forskning måste ha en överblick över redan utförd forskning, en ingående kunskap om aktuella metoders teori, praktik och historia och också en kunskap om faktorer som i olika praktiska situationer kunde spela roll för metodval och för förståelsen av läskontroversen. Hon planerade alltså för att samla sådan baskunskap. Chall genomförde projektet, tillsammans med en grupp medarbetare, under åren 1962-65 med pengar från Carnegie Corporation.

Uppgiften måste ses som en verklig utmaning. Svårigheter att göra jämförelser finns som ständiga problem både i avsnittet om den tidigare forskningen och i de på undervisningspraktik inriktade avsnitten. Överväganden kring detta redovisas och man blir under läsningen väl medveten om osäkerheter och mödor förknippade med ett arbete av denna art och med denna spännvidd. Enligt förordet sändes också ett fylligt

manus ut till en stor grupp läsforskare för kritik och synpunkter, innan den slutliga redigeringen gjordes.

Boken innehåller flera avdelningar. En introduktion tar upp debattens stridsfrågor. Challs sammanfattning lyder:

It is about many facets of the process of teaching children how to read - some theoretical, some very concrete. What makes children interested in learning to read? When should they start? What material should we give them to read? Should they read it silently or orally? What, after all, is reading at the beginning - is it naming or sounding letters or is it comprehending and reacting to stories? --- In terms of the debate, the many issues may be boiled down to one big question: Do children learn better with a beginning method that stresses meaning or with a beginning method that stresses learning the code?

This question, with its many ramifications, underlies the rest of this book. (s. 75)

I en följande avdelning kartlägger och beskriver Chall nio olika *läsundervisningsdiskurser*: "Phonic innovations: Partial reading programs", "Phonic innovations: Complete reading programs", "Linguistic innovations", "ITA" (Initial Teaching Alphabet), "Moore's responsive environment", "Individualized reading", "The Language Experience approach", "Montessori" och "Programmed learning". Var och en av dessa diskurser innefattar flera metoder som kan skilja sig mycket i olika avseenden. Underlaget för kategoriseringen har erhållits genom studier av allt materiel, både för elever och för lärare, till 22 läsinlärningsprogram som var aktuella i USA 1962-63.

I ett nära 20-sidigt appendix beskriver Chall ett analyschema avsett att användas för att kategorisera metoder vid metodanalyser i jämförande läsforskning. Tanken är att komma längre än till svar på frågan "Vilken läsinlärningsattack ger bäst resultat?" och få svar på frågor som "Vad leder var och en av de aspekter som programmet beaktar till och varför?"

I schemat arbetas dels med de nio läsundervisningsdiskurser som nämnts ovan och dels med variabler som jag listar i min översättning:

omfattning (hur täckande materielelet är)

struktureringsgrad

målsättning

motivationsaspekt (innehåll eller kompetensuppbyggnadsprocess)

materielelets ordförråd

bilder (mängd och urvalsprinciper)

texttyp

karaktär på *inläring av grafem- och fonemkorrespondens*

uppläggning av sätt för elevaktivitet (läsning tyst eller högt, skrivandets roll,

strategier för textförståelse, inläring av helord eller bokstäver först),

*förutsatt kunskap (läsberedskap)
grad av lärarinsatser.*

För att ytterligare bredda materialet gjordes tvåtimmarsintervjuer med 25 i teori och praktik väl insatta företrädare för olika arbetssätt om metodernas bakomliggande antaganden. Intervjuerna rörde en provkarta av aspekter som skulle kunna belysa och förklara skillnader mellan olika program. I min fria översättning handlar det om definitioner av begreppet läsning, nybörjarläsning i förhållande till senare läsning, motivationsaspekter, preferens för högläsning eller tystläsning, skrivandets och stavningens betydelse i läsinlärning, läseböckers innehåll, ordförråd och illustrationer, organisation av klassrumsarbete och samarbete med föräldrar.

I en cirka 80-sidig avdelning analyserar Chall speciellt noga tre mycket använda läsebokspaket ("basal readers"). Dessas utgångspunkt är enligt Chall läsförståelse (Comprehension). I appendix B redovisas de formulär som använts. Analysen innebar att forskarna arbetade både kvantitativt och kvalitativt.

... counted the number of running words in stories ... number of new words ... number of words of verbal instruction given the teacher ... number of exercises for each lesson and classified them by kind; we counted the number of pictures per story ... we even classified the kinds of questions the teacher was to ask the pupils. In short, we tried to get as objective a picture as possible of *what* is taught, *how*, and *when*. (s. 201)

I en annan av bokens avdelningar behandlas läsinlärningens praktik utifrån studier av olika metoder som de sågs tillämpade i klassrummet. Här byggde Chall på *observationer av läsundervisning i mer än 300 klassrum i USA, England och Skottland*. (s. 265) Hon ville ha svar på frågor om hur metoderna väckte barns intresse och engagemang, om hur nära lärarna följde metoderna, om andra faktorer som kunde spela roll för utfallet av läsinlärningsarbetet. Hon försökte på fältet få grepp också om reaktionerna bland lärare och skolledningar på läskontroversen och om förutsättningarna för nya metoder. Vilka var de stödjande respektive motarbetande krafterna?

Bokens huvudavsnitt innehåller *analyser av resultat från 31 forskningsstudier kring läsinlärning genomförda under tiden 1910-1965*. Inledningsvis konstateras att många studier gjorts men att resultaten sällan vare sig beaktats eller genererat forskning som utifrån befintlig bas gått vidare. Chall diskuterar läsedebattens läsningar relaterade till det hon ser som brister i forskarsamhällets agerande. En är att man inte har diskuterat fram någon enhetlig definition av målsättningar för nybörjares läsundervisning och en annan är användning av oprecis terminologi. Som

en tredje anger hon, med nothänvisning till Kuhn, paradigmskillnader. Hon pekar också på att flera discipliner och därmed olika forskningstraditioner är verksamma på läsfältet.

Chall slår fast att de studier hon analyserat skiljer sig mycket åt forskningsmetodiskt. Så vitt jag kunnat utröna handlar det om stora, i sig välgjorda, studier med en mängd testdata. De är dock gjorda vid skilda tidpunkter, vilket avspeglas i olika undersökningsuppläggningar och användning av olika testinstrument. Möjligheter, värden, begränsningar och problem med de olika studierna diskuteras både i sig och i förhållande till Challs eget arbete med forskningsöversikten. Om sin datainsamling säger hon: "I selected the experimental studies from references in all the relevant sources known to me". (s. 99) Efter de frågor hon finner ställs, sorterar hon sedan data i *fyra kategorier med varsin samlande frågeställning*.

1. Which achieves better results - a look-say or a phonic method?
2. Which achieves better results - a method that teaches more phonics or one that teaches less?
3. What do experimental comparisons involving a linguistic approach tell us about the values of such an approach?
4. What do experimental comparisons involving the use of modified alphabets tell us about the benefits of these innovations? (s. 100)

Hon söker även svar på frågan om olika metoder passar olika typer av barn olika bra. De två första frågorna får huvudintresset och det är också de som har direkt beröring med läskontroversen. De läsinlärningsmetoder som utvärderas i studierna täcker ett brett spektrum men Chall kategoriserar dem som "Phonics", "Intrinsic Phonics" eller "Look-Say". Hon finner och analyserar nio studier för att besvara den första och 25 för den andra av ovanstående frågor. Några studier berör båda frågorna.

Chall hanterar vissa problem när det gäller att sammanställa resultaten genom att inte nöja sig med de sammanfattande slutsatser och tolkningar som görs i studierna. Hon går till de i varje studie redovisade statistiska resultaten, reanalyserar och *jämför* dem i så många av åtta *läskunnighetsdimensioner*, som data tillåter. Tre av dessa dimensioner rör det vi skulle kalla ordavkodning, en gäller stavning, en ords betydelse/ordförråd, en läsförståelse (tystläsning av text), en läshastighet och en aspekter som "Interest, fluency, expression". (s. 105)

I resultatsammanfattningen efter denna genomgång betonar Chall att dikotomin "Phonics" kontra "Look-Say" i den första frågan endast kan gälla tyngdpunktsskillnader. Båda dimensionerna, avläsning och förståelse, måste finnas i all läsinlärning. Som slutsats presenterar hon två hypoteser gällande grupper:

1. A code emphasis tends to produce better overall reading achievement by the beginning of fourth grade than a meaning emphasis.
2. Growth in reading skills seems to take different courses under the two emphases. (s. 137)

För att fördjupa sin analys genomför hon även en analys av studier (17 stycken) som gäller samband mellan kunskap om bokstäver och om bokstav - ljudförhållanden före läsinlärning och senare framgång i läsinlärning. Hon drar slutsatsen att ett sådant samband finns. (s. 149 f) Hennes slutsats går emot en del av de resultattolkningar som ursprungligen gjorts i studierna, vilket diskuteras och motiveras.

Chall vidgar sitt underlag ytterligare genom att ta del av och analysera *specialpedagogiska studier* kring läs- och skrivsvårigheter, sex fallstudier och fyra metodstudier. I detta avsnitt söker hon svar på frågan om misslyckanden i läsinlärningen kan knytas till metod. Hon finner inte stöd för ett sådant antagande men konstaterar att alla elever i fallstudierna hade svåra avkodningsproblem, inte förståelseproblem. (s. 176)

Challs slutsats blev att systematisk "phonics"-undervisning har stort värde som komplement till förståelseinriktad läsning. Som framgår nedan har detta fortsatt diskuterats. Chall uppdaterade sin forskningsöversikt 1983 och i viss mån även i en nedan behandlad artikel från 1989. Hon drog vid båda dessa tillfällen samma slutsats som 1967.

Det kan här vara berättigat att nämna att den svenske läsforskaren Jon Naeslund i sin avhandling från 1956 har ett bakgrundskapitel som refererar till tidigare internationell forskning inkluderande en sammanfattning av amerikansk läsmetodforskning. Han tar där upp flera av de undersökningar som ingår i Challs forskningsöversikt.

Naeslunds ena slutsats om internationell läsforsknings dåvarande ståndpunkt: "Läsforskarna ger - med mycket få undantag - sitt stöd åt en helhetsbetonad metodik vid den första läsundervisningen" (s. 58), skiljer sig från Challs. En förklaring till detta kan vara att han endast delvis refererar till samma studier som Chall. Naeslund har med europeiska studier, framför allt tyska, och äldre amerikanska än Chall men inte alla hennes senare studier. En annan förklaring kan vara att han inte gått in i detalj i studiernas delresultat på samma sätt som Chall gjort i de amerikanska efter 1910, som hon refererar till. Skillnaden mellan Naeslund och Chall kan ses som en bekräftelse på de tolknings- och jämförelseproblem som den senare brottas med och som hennes kritiker påtalar.

Naeslunds andra punkt i sammanfattningen av tidigare internationell forskning stämmer bättre med Challs: "En alltför renodlad helhetsmetod är dock inte att rekommendera. Övningar i 'phonics' bör därför sättas in för att underlätta avläsningen av framför allt nya ord." (s. 58)

Carbos kritik av Chall

I novembernumret av "Phi Delta Kappan" 1988 ifrågasätter Marie Carbo i en artikel med titeln "Debunking the Great Phonics Myth" kvaliteten på det underlag Jeanne Chall haft för sina slutsatser i *The Great Debate*. Carbo är enligt presentationen vid artikeln "adjunct professor of educational research at Antioch University, Yellow Springs, Ohio, and director of research and staff development with Learning Research associates, Roslyn Heights, NY".

Carbo anser att Challs slutsatser också okritiskt övertagits av flera andra inflytelserika forskare och så fått vid spridning i väl ansedda publikationer. Hon nämner "Becoming a Nation of Readers", "What Works" och en bulletin från U.S. Department of Education (ED), "What We Know About Phonics". Hon framhåller att USA, trots att en majoritet av skolorna använder mer eller mindre av "phonics" i sitt läsinlärningsarbete, enligt en artikel i "Phi Delta Kappan" 1987, har en dålig placering på en av FN:s läskunnighetslistor. Hon drar slutsatsen att "phonics" inte hjälper.

Carbo preciserar sin kritik mot Chall i två punkter:

... first, Chall acknowledged that a sizable amount of the evidence presented in the 1967 edition of *The Great Debate* was based on seriously flawed studies. Second, in Chall's summaries of the research evidence in reading, there are discrepancies between the data included in the original experiments and Chall's reporting of those data. The nature of the discrepancies indicates that both Chall's interpretations and her reporting procedures consistently favored the teaching of more phonics rather than less. (s. 227)

Carbo refererar till en studie som Reginald Corder gjorde på uppdrag av U.S. Office of Education 1971. Medan Chall i sin undersökning själv gjorde tolkningarna, lät Corder 22 doktorander med forskningserfarenhet under handledning tolka de studier han undersökte (totalt 244). Inga signifikanta skillnader mellan metoder kunde där påvisas. I den mån några fanns hade de totalt försvunnit i tredje eller fjärde klass. Corder anser att han haft ett bättre underlag än Chall. Carbo hänför det faktum att Challs studie fick ett mycket starkare genomslag än Corders till "tidsandan".

To put it another way, at the time of the publication of *The Great Debate* the pendulum was poised once again to reverse directions. This time the movement was away from the then-prevalent emphasis on meaning in methods of teaching reading and toward methods stressing decoding. (s. 228)

I huvuddelen av artikeln granskar Carbo sedan kritiskt 16 av de 31 studier som Chall bl.a. bygger sin slutsats på. Hon kritiserar Chall för att i "The

Great Debate", 1967, t.ex. ha uteslutit fakta, kategoriserat oriktigt och jämfört grupper som inte varit jämförbara.

Carbo kritiserar också Challs uppdatering av "The Great Debate" (1983). Det gäller då dels Challs slutsatser utifrån Bonds och Dykstras rapport (Bond & Dykstra, 1967b) och Follow Through (Stebbins et al, 1977), som båda refereras vidare i det följande, och dels den samlade slutsats Chall drar av 22 andra studier som gjorts efter 1966.

Invändningarna gäller både tolkning av resultat och metodfrågor som sampling och kategorisering. Carbo summerar sin kritik:

In summary, the primary research cited by Chall in the 1983 update of *The Great Debate* appears to contain too many experimental flaws and too few "clean" experiments to allow her to draw valid conclusions. (s. 236)

Det enligt min mening viktiga som Carbo aktualiserar är svårigheterna att göra stora jämförande effektstudier. Att Challs försiktiga slutsatser fick stora effekter och ledde till både starkt bifall och stor irritation ser jag som indikationer på att debatten är ett uttryck för en djupare kontrovers.

Challs tillbakavisande av kritiken

I "Phi Delta Kappan's" marsnummer 1989 går Chall i svaromål. Hon ogillar polariseringen i debatten och anser inte att slutsatser och rekommendationer i "The Great Debate" ger underlag för att, som Carbo i sin artikel gör, placera henne på ett sätt som innebär att hon kan uppfattas motsätta sig skrivande och litteraturläsning i arbete med läsinläring.

Den avdelning i Challs artikel där hon avvisar Carbos kritik har rubriken "Correcting the 'corrections' ". Chall börjar där med en resumé av metodöverbäganden och teoribakgrund i "The Great Debate". Hon framhåller att underlaget hämtades in på många olika sätt, vilket Carbo förbiser, och att analyserade studiers starka och svaga sidor redovisades och vägdes in. Hon avvisar utifrån detta kritiken punkt för punkt och beskyller också Carbo för "misreadings of the study" (s. 525) och kritiserar henne för att inte heller ge underlag för andra slutsatser.

If the *Kappan* article had given us a corrected interpretation regarding each of the studies, we could have determined whether a new overall conclusion was warranted. But this was not done. Instead, the *Kappan* article presented assertion after assertion about possible flaws in each study with no attempt to show whether these would change the findings from the individual studies or from all the studies combined.

The *Kappan* article further confounds the question of best methods for beginning reading instruction by concluding that whole-language instruction (undefined) plus "phonics as needed" (also undefined) is the best solution. In a scholarly magazine, one would expect to find some supporting evidence for this conclusion. But none is given. One can only presume that the author thought that a "debunking" of phonics

was sufficient evidence to support any other method, as long as it did not include systematic, direct phonics. (s. 526)

I Challs reaktion, liksom i Carbos artikel, är tonläget mer kontroversens än diskussionens. Det gäller att både argumentera för egna ställningstaganden och att underminera motståndarens ställning.

I den vidare framställningen kontrar Chall också på ett vetenskapligt metodplan och invänder mot Carbos sätt att använda källor. Hon uttrycker besvikelse över att svagheter i detaljer i en liten del av hennes studie fått stor uppmärksamhet, medan det grundläggande forsknings- och teoristöd som slutsatserna i "The Great Debate" bygger på förbigås med tystnad. För att ytterligare stärka sin position gör Chall sedan en genomgång av forskning efter uppdateringen 1983.

Challs (1989) slutsats lyder:

Overall, the recent research evidence supports the earlier findings reported in *The Great Debate*. The evidence of the last 20 years from the classroom, the clinic, and the laboratory confirms the earlier research. (s. 530)

Formuleringarna är här säkrare och mera fastslående än i "Learning to Read - The Great Debate".

Försök att värdera ståndpunkterna

Richard Turner, professor i pedagogik vid University of Colorado, gör 1989 ett försök att avgöra vem som har rätt, Carbo eller Chall. Han konstaterar att många av de studier Chall har med i sina forskningsöversikter har brister eller är svåra att jämföra med varandra. Med hänvisning till tidsandan i slutet på 1960-talet förstår han att Chall ändå tog med alla tänkbara studier. Själv beslutar han sig dock för att i sin genomgång koncentrera sig på de bäst genomförda studierna. Nio studier fyller hans krav på "experimentell design". Hans hypotes är att skillnaderna i resultat mellan de olika metoder som diskuteras i slutänden inte kan vara särskilt stora, eftersom de har en likartad inlärningsteoretisk bas i "associational psychology" (Turner, 1989, s. 278) "Phonics" bygger på att man associerar bokstäver till språkljud och "whole-word approach" (s. 278) på att man knyter talade ord till skrivna.

Turner antar att "phonics"-metodik ger bättre resultat efter en period och fram till slutet av årskurs två, men att skillnaderna sedan utjämnas. I stort finner han sin hypotes bekräftad. Turners genomgång ger stöd för Challs slutsatser, men Turner menar att skillnaderna i effekt är så små att de inte kan vara avgörande för lärares val av arbetssätt.

Perhaps it is time for reading experts to turn away from the debate over systematic phonics in search of more powerful instructional treatments for beginning reading that will influence the development of literacy ... (s. 283)

Meningsutbytet Chall - Carbo som kontroversuttryck

Ämnet för meningsutbytet i tidskriften Phi Delta Kappan mellan Marie Carbo och Jeanne Chall är i grunden ljud - teckenarbetets betydelse i läsinläringen. Bådas utgångspunkt är att svaret på frågan kan ges utifrån vetenskapliga effektstudier. Denna syn delas också av Richard Turner. Väsentligt blir då hur säkert det svar man kan utläsa ur dem är. På ett ytplan rör sig debatten om det. Som jag uppfattar denna minidebatt är samtliga egentligen överens om att det i Challs material finns bristfälliga studier, men man förhåller sig olika till detta.

Carbo underkänner kvaliteten på flera av de enskilda studier som ingår i det material Chall drar sina slutsatser från och, utifrån det, även slutsatserna. I Carbos här aktuella artikel tycks det väsentligt att underminera Challs trovärdighet genom att lyfta fram brister i hennes data. Under rubriken "En mellanposition" refereras i det följande en artikel av Carbo från 1995 som ger vid handen att hon då inte är negativ till "phonics" i sig, men vill anpassa arbetssättet till varje elev. Kanske är det mera en diskussion av räckvidden i Challs slutsats hon vill åstadkomma än ett totalt underkännande av den. Kanske är det ett utslag av dynamiken i den redan etablerade kontroversen som ger diskussionen ett drag av nollsummespel¹¹.

Chall hade i "The Great Debate" försökt skaffa sig ett stort underlag för slutsatser. Hennes ambition var att även kunna utnyttja den information som hon bedömde fanns i äldre studiers mer bristfälliga material. I sin forskningsöversikt hade hon redovisat både dessa studiers brister och hur hon försökt kompensera dem. Genom att bredda slutsatsunderlaget också med andra data hade hon ansett sig ha fast mark under fötterna. Det genomslag "The Great Debate" fått i vetenskapssamhället kan vara ett tecken på att hennes bedömning var rimlig. Carbos ifrågasättande väcker Challs indignation, eftersom det kan uppfattas som ett angrepp på hennes vetenskapliga heder och ett hot mot hennes position i vetenskapssamhället.

Turner ger med sitt inlägg intryck av att vilja både representera den objektiva rättvisan och stå höjd över kontroversen. Kanske hoppas han att denna roll också befrämjar hans egen position i vetenskapssamhället och på läsfältet. Utifrån de bästa studierna i Challs material ger han henne i stort rätt vad gäller tolkningen att studierna ger underlag för att se ljud-

¹¹ Nationalencyklopedin definierar begreppet på följande sätt: "en typ av strategiska spel ... som kännetecknas av att summan av spelarnas vinster och förluster alltid är lika med noll" (band 14, s. 202). En vinst för en spelare förutsätter alltså förlust för en annan.

teckenarbete som betydelsefullt i nybörjarinläring. Han ger samtidigt Carbo rätt i att en hel del studier i Challs stora material är bristfälliga. Själv anser han att det finns viktigare läsinlärningsfrågor att arbeta med, eftersom skillnaderna i effektstudierna är små. Han kan dessutom anse sig ha visat att det försteg som "phonics"-metoder ger inte resulterar i bestående skillnader jämfört med "comprehension"-metoder.

Sammanfattningsvis skulle man kunna säga att debatten vittnar om en viss, främst metodologiskt grundad, osäkerhet på sakfrågeplanet. Möjligheten att olika deltagare har skilda intressen, revir att bevaka eller erövra och inflytande på fältet att slå vakt om aktualiseras även. Det är likaså möjligt att skilda praktiska erfarenheter och tillhörighet till olika vetenskapsparadigm är en faktor av betydelse för skillnaden i ståndpunkter.

Ett projekt där man utvärderat praktisk läsinläring

Som nämnts började en forskargrupp 1959 på uppdrag av the National Conference on Research in English utforma en stor experimentell upplagd undersökning. Den skulle försöka ta reda på om det fanns faktorer som gjorde ett läsinlärningsätt bättre än andra. Detta forskningsprojekt kom att bli känt under namnet USOE¹² Cooperative Research Program.

Praktiska och ekonomiska överväganden ledde till att man skapade ett större samarbetsprojekt vid the University of Minnesota. I det lät man 27 olika lokala projekt, där klassrumsarbete med olika metoder utvärderades, ingå. Man hade gemensamma riktlinjer för insamling av data, elev-, lärare-, skol- och kommunkaraktäristika, gemensamma testbatterier för att mäta olika läs- och skrivvariabler och centraliserad bearbetning av alla insamlade data. Nackdelen med denna upplägning var att man ändå fick ett spretigt analysunderlag och hade svårigheter att göra direkta metodjämförelser och dra slutsatser om enskilda programs effektivitet.

Unfortunately, studies of the nature discussed in this report compare *one complex* of instructional factors with *another complex* of instructional factors, thereby making it impossible to isolate the single characteristic (if indeed there is one) which makes one program more effective than another. (Dykstra, 1968, s. 23)

Undersökningen genomfördes mellan 1964 och 1967 och avrapporterades 1967 av Guy L. Bond och Robert Dykstra i två volymer (Bond & Dykstra, 1967a; Dykstra, 1967). Studien rapporterades och sammanfattades även i en lång artikel i Reading Research Quarterly (Bond & Dykstra, 1967b). Denna återgavs med anledning av 30-årsjubiléet in extenso i samma

¹² Som tidigare nämnts står USOE för U.S. Office of Education.

tidskrift i november 1997. (Bond & Dykstra, 1997) I samma nummer fanns artiklar med reflexioner av forskare som deltagit i arbetet med studien. P. David Pearson (1997) kommenterar i sin artikel bl.a. studiens slutsatser.

Even though both the phonics plus basal and the phonics first (dubbed phonic-linguistic) approaches consistently elicited higher comprehension and word reading scores than basal approaches, Bond and Dykstra avoided the conclusion. (Pearson, 1997, s. 429)

Att inte Bond och Dykstra drog någon bestämd slutsats i sin första rapport kan ha flera orsaker, att ämnet var laddat, att materialet gjorde jämförelser svåra, att skillnaderna var små och att okända, i undersökningen icke mätta eller observerade faktorer, kunde ha avgörande betydelse.

Reading programs are not equally effective in all situations. Evidently, factors other than method, within a particular learning situation, influence pupil success in reading. --- Future research might well center on teacher and learning situation characteristics rather than method and materials. (Bond & Dykstra, 1997, s. 415 f)

I en artikel något senare än den första rapporteringen säger dock Robert Dykstra (1968) att han anser att USOE-undersökningen kom till i stort samma resultat som Chall. "All of the performance measures at either testing point favored the code-emphasis phonics-first program." (s. 21)

Resultaten från Challs arbete upprepar sig men också tveksamheten om dessas räckvidd. Det finns i denna undersökning inte heller något som motsäger Turners tidigare nämnda slutsats att skillnaderna mellan de olika metoderna utjämnas med tiden. Det är tänkbart att dynamiken i en redan etablerad polariserad kontrovers har haft betydelse för hur forskarna här uttryckt sig, att den gjort dem försiktigare och mer återhållna i sina slutsatser.

Av intresse inför behandlingen av den svenska debatten är att både s.k. analytiska läsinlärningsmetoder, med utgångspunkt i ord och text, och s.k. syntetiska, med utgångspunkt i enskilda bokstäver och motsvarande språkljud, ryms inom den ansats som här kallats "phonics".

"Follow-Through"

En stor federalt sponsrad studie omnämns i litteraturen både som "Follow Through" och som "the Abt Associates' Report". Den avrapporterades 1977 i två delar, den ena av Bock, Stebbins och Proper och den andra av Stebbins, St. Pierre, Proper och Anderson. Detta forskningsprojekt berörde under en fyraårsperiod 20 000 elever. "Follow Through has been the largest and most expensive federal educational experiment in this country's

history" (House, Glass, McLean, & Walker, 1978, s. 128). Man intresserade sig för långtidseffekter och sökte ta reda på vilken undervisningsmodell som bäst hjälpte barn med ett sämre utgångsläge att lyckas med sin skolstart. En mindre grupp följdes under lång tid. Huvudsakligen intresserade man sig för 13 olika arbetssätt. "However, during the ten-year evaluation effort, twenty-two models were evaluated" (House et al., s. 133).

Projektet fick redan före starten ekonomiska problem och uppläggningsen måste göras om och anpassas till en bistrare verklighet. De planer som funnits på utveckling av nya tester som även skulle täcka dimensioner utanför de traditionella testernas räckvidd fick skrinläggas.

De olika undervisningssätt som studerades kategoriserades i tre grupper med olika tyngdpunkter i sina målsättningar. Grupperna var "Basic Skills", "Cognitive-Conceptual" respektive "Affective-Cognitive" (Stebbin et al., s.131 f). Uppföljningar gjordes i femte och sjätte klass och för mer än 1000 av eleverna även under deras "senior year in high school". Ett resultat var att variationen mellan skolor med samma läsinlärningsprogram var mycket stor.

Resultaten på läsområdet testades med "Metropolitan Achievement Test". Under de första åren låg tyngdpunkten i testen på "word recognition skills" senare på "comprehension". Den metodgrupp, som rubricerats som den med tyngdpunkt på "basic skills" tenderade att ge de bästa resultaten. Bäst var "the Direct Instruction model" knuten till University of Oregon (Bock et al., s.65 ff). Enligt Adams (1990) innebär den ett utförligt och hårt strukturerat program med systematisk kodattack på läsinläringen. I uppföljningsstudier (Becker & Gersten, 1982) konstaterades att skillnaden mellan elever som fått den träningen och andra blev mindre genom åren men fanns kvar också i den sista uppföljningen. I denna undersökning går resultaten alltså delvis emot Turners hypotes att skillnaderna mellan metoderna på sikt försvinner.

Kritik av "Follow-Through"

Även "Follow-Through" har kritiserats och diskuterats (House et al., 1978; Wisler, Burns, & Iwamoto, 1978). Särskilt nagelfars och klandras den kategorisering av arbetssätt som tagits som utgångspunkt, liksom valet av testbatteri och analysmetoder. Utifrån detta ifrågasätts även slutsatsen ovan. "Follow-Through"-projektets forskargrupp har bemött kritiken. (Anderson, St. Pierre, Proper, & Stebbins, 1978) House som tillsammans med ett par andra forskare utgjorde en fristående grupp för utvärdering av projektet och analysarbetet i det framhåller som ett viktigt resultat av "Follow Through" att betydelsen av kontextuella faktorer tydligt slås fast,

eftersom resultaten visar att variationen inom samma arbetssätt genomgående är större än skillnaden mellan kategorierna.

Under oenigheterna om mät- och analysmetoder och tolkning av analysresultat och slutsatser finns även kring detta forskningsprojekt en gemensam insikt hos projektansvariga och kritiker om verktygens bristfällighet och resultatens begränsade värde för mera långtgående slutsatser.

What emerges from all the critical and developmental work going on in statistical analysis is that, while evaluation is improving because more sophisticated data-analysis methods are being used, confidence in results may be ebbing because of the lengthening list of recognized but unresolved problems. Each analyst applies his or her favorite methods, and there is little consensus about the best ways to proceed. (Wisler et al., 1978, s. 183)

Trots att diskussionen, både kritik och försvar, i stort gäller hårddataproblem anses behovet av vidare analyser grundade också på typer av data som ej så lätt låter sig fångas i statistiska metoders nät.

En stor litteraturöversikt

Susanna Pflaum genomförde tillsammans med flera forskare en ren litteraturöversikt. (Pflaum et al., 1980) De ville ha svar på frågan om det verkligen var så, som de uppfattat att många av 70-talets böcker om läsinlärning skrivna för lärare sa, att det i praktiken inte fanns några påtagliga skillnader mellan olika läsinlärningsmetoders resultat. I forskningslitteraturen tyckte de sig finna en mängd små avvikelser som oftast gick åt ett håll, gav försteg åt en "phonics"-inriktad läsinlärning.

Pflaums forskargrupp började sitt arbete med att identifiera 665 metodjämförelsestudier som citerats i International Reading Association's Annual Summary of Investigations Relating to Reading mellan 1965 och sommaren 1978. De valde sedan slumpmässigt ut 199 som studieobjekt. Av dem uteslöts de där det inte ingick åtminstone fem tillfällen med metodinstruktion och de som hade brister i sin experimentella design och saknade kontrollgrupp eller statistiska uppgifter som grund för slutsatser. De 97 studier som sedan återstod innefattade 341 olika statistiska jämförelser (s. 13).

För jämförelserna användes två tekniker. Den första innebar att man räknade de jämförelsepunkter där experimentgruppen var bäst och de där kontrollgruppen var bäst. Kontrollgruppen använde nästan alltid "basal reading series"¹³. (Adams, 1991, s. 46) Med den andra tekniken mättes

¹³ Med begreppet avses här läsebokspaket av "comprehension"-typ.

skillnaden mellan grupperna tvärs över alla studierna i ett slags sammanfattningsresultat.

Resultaten visade att ungefär 2/3 av experimentgrupperna överträffade kontrollgrupperna. I samband med detta diskuterades den s.k. Hawthorneeffekten¹⁴ utan att denna effekt kunde ses som den rimligaste orsaken.

Forskarna drog slutsatsen att metoder ger större vinster om de används under längre tid och av lärare som tror mycket på dem. Det fanns bara en typ av metoder som gav signifikant bättre resultat än andra. Det var metoder där man började lära ut bokstäver och ljud först och sedan sammanljudning. Pflaum et al. (1980) påtalar att detta resultat stöds också av tidigare forskning. De summerar: "With the different technique for synthesizing research used in this study, this support for systematic phonics appears to be a strong one" (s. 18).

Kontrovers trots arbetet på sakfrågeplanet

Adams konstaterar (1990) efter sin genomgång av forskningsstudier:

The major conclusions of the program comparison studies are based on masses of data gathered through formal experimental procedures and scrutinized through relatively sophisticated statistical techniques. Yet they are, point for point, virtually identical to those at which Jeanne Chall had arrived on the basis of her classroom observations and interpretive reviews of the literature. --- Yet despite all of these very real and significant differences, there seems to be something about that broad class of instruction known as phonics that is of general, substantive, and lasting value.

What specifically is it within this class of instruction that is so good? The program comparisons do not begin to answer this question. (s. 49)

Som framgått har slutsatsen om ett särskilt värde med "phonics" dragits upprepade gånger och i stort accepterats av vetenskapssamhällets läsforskare. Samtidigt har dock de små skillnaderna i effekter mellan olika läsinlärningsmetoder och osäkerheten om hur olika faktorer samspelar med varandra och med kontext i undervisningsprocessen framhållits. Chall anför också att det inte är data från enstaka studier utan mängden av små avvikelser åt samma håll i många studier som tillsammans med hennes egna observationer är grund för hennes slutsats.

En del av den kritik som riktats mot forskningsöversikterna gäller, som framgått, tekniska svårigheter härrörande från ambitionen att hantera stora, delvis disparata, datamängder. Turners ovan nämnda reanalys (Turner,

¹⁴ Hawthorneeffekten = den positiva effekt som experimentgruppsstatus generellt kan tänkas medföra.

1989) bekräftar visserligen Challs tidigare resultat men lyfter också fram andra beaktansvärda aspekter.

Statistiska analysmetoder har som andra metoder för- och nackdelar. Det blir med dem möjligt att bearbeta stora mängder data och att relatera många variabler till varandra. Samtidigt finns dimensioner som inte enkelt låter sig beskrivas med statistik och som därför riskerar att bli förbisedda och förlora uppmärksamhet i debatten.

Att söka sätt att förbättra metoder är en del av det vetenskapliga arbetet. Ingvar Lundberg (1997) nämner att det inför 1990-talets stora IEA-undersökning¹⁵, som jag refererar mer till i ett följande avsnitt om den svenska bakgrunden, diskuterades om läsfärdighet kan mätas med testuppgifter. Man undersökte saken och enades om att det fanns sådana möjligheter. Lundberg framhåller i detta sammanhang nödvändigheten av omsorg i konstruktionen av testuppgifter. "Alla inblandade förstod att hela projektet stod och föll med testkonstruktionen. Ingen möda sparades därför när det gällde att få fram test av högsta kvalitet." (s. 28) Han betonar även att den typ av resultat man får är relaterade till de undersökningsmetoder man använder.

I våra tolkningar av resultaten från IEA-undersökningen får vi emellertid aldrig glömma att vi endast rör oss med korrelativa data från en tvärsnittsundersökning. Detta innebär att vi i princip inte kan uttala oss om orsak och verkan, i varje fall inte med någon som helst säkerhet. Vad vi har är observerade samband mellan variabler. Och samband eller korrelationer har alltid många alternativa tolkningar. (s. 25)

Forskningsmässigt tycker jag mig se att intresset alltmer förskjutits från stora metodjämförande effektstudier på fältet. Man arbetar i stället med att ytterligare klarlägga läsprocessens detaljer, med att förstå vad som kan vara hinder i läsinlärningsprocessen och med att komma fram till hur svagheter kan kompenseras och svårigheter förebyggas. Adams (1990) har i sin forskningsöversikt sammanställt sådan forskning. Andra exempel är Mc Guinness (1997), Stahl och Hayes (Eds., 1997) samt Thompson, Tunmer och Nicholson (Eds., 1993).

Behov av fler infallsvinklar

Som vi sett har inte svar i sakfrågedimensionerna haft kraft nog att häva konflikten. Varje resultat och ställningstagande med betydelse för hithörande frågor har fortsatt lett till nya, inte sällan laddade debatter.

¹⁵ IEA = International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

En del av kritiken mot sakfrågesvaren bottnar, som skymtat i diskussionen ovan, i vetenskaps- eller kunskapsteoretiska motsättningar, av den typ som behandlas i nästa kapitel och där ses som en faktor av betydelse för dynamiken i en kontrovers.

Stridsfrågan gäller i den vetenskapsteoretiska dimensionen bl.a. vilken typ av argument som i olika forskningssammanhang är relevanta. Det har framgått att de stora forskningsöversikterna domineras av studier med experimentell uppläggning och analyserna av statistiska bearbetningsmetoder. Detta värderas på vetenskapsteoretiska grunder olika i olika delar av vetenskapssamhället.

Också skilda kunskapsteoretiska utgångspunkter kan leda till skilda ställningstaganden gentemot forskningsresultat i sakfrågedimensioner. De har med synen på möjligheten till objektivitet i t.ex. resultattolkningar att göra. Hermerén (1972) diskuterar dessa frågor relaterade till samhällsvetenskaperna utifrån ett marxistiskt perspektiv. Han menar att objektivitetsbegreppet är komplicerat. Han anser att forskares personlighet ofta påverkar deras forskning, att olika forskares forskning skiljer sig åt men att objektivitetsfrågan inte behöver bero av detta. Han problematiserar sedan vetenskaplig konsensus. Samstämmighet mellan forskare kan ha flera tänkbara orsaker, förutom att slutsatsen är riktig, kan den bero på att alla begått samma slarvfel, att man anpassat sig till andra eller att alla är offer för en kollektiv villfarelse. Han pekar också på den snedvridning som tendentiöst urval kan leda till.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att kontroversen liksom de laddningar och låsningar som ger dess dynamik hittills bestått. Det förhåller sig så trots att stora ansträngningar att finna avgörande forskningssvar på debattens frågor gjorts, och betydelsefulla resultat rapporterats. Den slutsats jag drar är att en analysmodell måste kunna omfatta olika typer av faktorer som kan ha förklaringsvärde. Den amerikanska debatten ger mig en möjlighet att distansera mig och som utanförstående söka de stora linjerna och få överblick. Utifrån den prövar jag även att se flera förklaringsdimensioner knutna till skilda ståndpunkters skilda utgångspunkter.

"Positioner" i den amerikanska läskontroversen

I det följande försöker jag sammanfattande beskriva det amerikanska läsfältet genom att med representativa exempel konkretisera "positioner". Det gäller dels de vid de båda polerna i läsinlärningsdebatten, dels även den i en mellanposition. Dessa positioner har paradigmatiskt karaktär och bildas av gemensamma ståndpunkter vid var och en av de motsatta polerna

utifrån grundantaganden som görs på ömse håll. Positionerna kan, som framgår av figur 1 nedan, relateras till flera dimensioner, där kontroversen har utgångspunkter eller får uttryck. Denna bakgrund av positioner med knytning till olika utgångsdimensioner kan nyttjas även i en modell för analys av den svenska debatten.

Artikelfloran är mycket omfattande i den amerikanska läsdebatten. Jag har gått igenom listor från en sökning i Eric på "reading" och samtidigt "debate". Vidare har jag gått igenom en sammanställning av "The Whole-Language Debate" (Denner, 1993). Slutligen har jag, i av- och begränsande syfte, mer gått på namn och artiklar det refereras till frekvent och/eller av båda sidor. Trots att debattens omfattning gör den omöjlig att få ett totalt grepp om, anser jag mig därmed ha underlag för en rimlig uppfattning om ståndpunkter vid polerna i den amerikanska läskontroversen.

På ett läsmetodiskt ytplan handlar debatten som framhållits tidigare om ställningstaganden för och emot "phonics" som ett eget inslag i nybörjarundervisningen. Detta kriterium kan i förstone tyckas tydligt men relaterat till praktisk läsinlärning är gränsen, som redan framgått av kategoriseringsresonemang i samband med forskningsöversikterna, svårare att upprätthålla.

"Whole Language"-ståndpunkten i Kenneth Goodmans i det följande redovisade artikel från 1992, innebär dock klara gränsdragningar. De skär, med styrande verkan från de yttre cirkeldimensionerna i figur 1 nedan, igenom flera underliggande dimensioner. I enlighet med vad som vidare sägs i kapitel 3, kan detta ge förklaringar till debattens laddningar.

Skillnaderna mellan olika slags tillämpning, olika metoder, har efter hand minskat, eftersom kritik under olika perioder riktats mot en ensidig användning både av "phonics" och av "whole language". Kritiken har lett till modifieringar på ömse håll och till metodblandning. Ett tecken på det kan vara att Baumann, Hoffman, Moon och Duffy (1996) anger att 98% av lärarna i första klass anser "phonics" viktigt. Groff (1990) rapporterar även stort stöd för "phonics" bland lärare i årskurs ett och två. Jag bedömer att spännvidden i praktiken är stor vid båda polerna och att en tydlig kategorisering av praktisk tillämpning i de perifera delarna av polsfärena är vansklig.

Den ena polen: Betydelsen av "phonics" framhålls

Den ena polen i den amerikanska kontroversen utgörs av dem som anser att "phonics" är en viktig faktor, ett inslag i ett tidigt läsinlärningsskede som inte bör försummas.

Ståndpunkter vid denna pol har till en del redan belysts i tidigare avsnitt. Den grundas på aktuell forskning från flera discipliner, sammanfattad t.ex. av Adams (1990) och har där stöd för följande uppfattningar som ingår i polpositionen:

- skriftspråksinläring gäller ett kulturfenomen.
- den kan inte ske på samma villkor som den biologiskt baserade talspråksinläringen.
- det är av betydelse för utvecklingen av en god läsförmåga att lära sig avkoda effektivt.
- avkodningsarbetet ger denna fas av läsinläringen vissa särdrag i förhållande till vanlig läsning.

Ståndpunktens praktiska följd är en i vissa delar mer strukturerad undervisning. Beaktandet av "phonics" låter sig väl integreras med andra viktiga läsinlärningsaspekter, t.ex. motivation (Chall, 1967, Adams, 1990). Arbete med "phonics"-aspekten står inte heller i motsats till en kommunikations- och förståelseinriktad undervisning, utan försöker ge underlag för en vidare, bredare diskussion och för ett praktiskt handlande, som betonar både fonologisk analys och läsförståelse. (t.ex. Snow et al., 1998)

Det förefaller troligt att en "tyst majoritet" bland lärarna kan föras till metodvarianter i sfären kring denna pol. Utvecklingen har även lett till att en mängd etablerade läsforskare med högt anseende, "experterna", t.ex. Chall och Adams, som en följd av sina vetenskapliga resultat intar en ståndpunkt i debatten som knyter dem till denna pol. Detta trots att de primärt inte vill ha med polariseringen att göra utan anser att det på vetenskapliga grunder borde gå att sätta punkt för kontroversen och rikta uppmärksamheten mot ännu outforskade aspekter av läsinläring och läsundervisning.

Stanovich får med sin strävan att få ett slut på kontroversen, nedan ytterligare belysa det rationalistiska draget vid denna pol. IRA¹⁶ tillkännagav 1997 i ett "statement" sin ståndpunkt: "The teaching of phonics is an important aspect of beginning reading instruction." Också denna organisation vill se ett slut på kontroversen.

Den andra polen: "Whole Language"

"Whole language" är ett samlingsbegrepp för ett tänkande kring läs- och skrivinläring och -undervisning, som har vissa ståndpunkter

¹⁶ IRA = International Reading Association.

gemensamma. "The Whole Language Movement" består mest av lärare men inkluderar även grupper i vetenskapssamhället. En av detta synsätts mest kända teoretiker är Kenneth Goodman (1986). En annan är Frank Smith (1988). Spännvidden inom synsättet är stor, vilket lett till avgränsnings- och definitionssvårigheter. (Adams, 1991)

Kenneth Goodman (1992) ger i en artikel grunddragen i och motiven för den pedagogiska filosofi som är gemensam för den rörelse som sedan 1960-talet vuxit fram kring dessa frågor och nu fungerar som en motpol till den i föregående avsnitt behandlade polen. Goodman ser debatten som en del av en kontinuerlig strid om pedagogik i vid mening, utformningen av skolverkligheten på många plan. "Education is a social-political institution. So conflicts within education reflect and are strongly influenced by political conflicts in the country." (s. 190) En, vid det tillfälle då artikeln skrevs, aktuell anledning till strid var enligt Goodman Bush-administrationens skolpolitik med en tendens att gynna privata elitskolor och skära ner i det allmänna skolväsendet.

Goodman knyter an till Dewey och menar att skolor står inför valet att anpassa elever till skolor eller skolor till elever. Han ser undervisningens teknifiering som en konfliktfråga från 1920-talet och framåt. Tekniken var visserligen avsedd att underlätta för alla men har i stället blivit en barriär för de svagare i samhället. Den har även undergrävt lärares professionella kunskap. Det har därför blivit viktigt att återge lärare kunskap och makt över sin situation genom att revoltera mot undervisningsteknologin. Goodman menar att vetenskapssamhället inte gjort detta utan i stället stött teknifieringen av skolan i och med att man bidragit till både undervisningsmateriel och tester. Linjen kan därifrån dras till effektstudier, byggda på statistiska metoder, och till den förhärskande uppfattningen om vad vetenskap är. "This consistency between research, text, and tests created an illusion of science." (s. 191) Han ser de stora forskningsöversikterna som exempel på detta och tar avstånd hela vägen.

Goodman pekar i stället på annan forskning och nämner icke-behavioristisk psykologi, etnografi, litteraturvetenskap, utvecklingspsykologi och läroplans- och undervisningsforskning. Han ser synen på inlärning som en historiskt viktig konfliktfråga. "Do readers construct knowledge or are they passive recipients of knowledge from texts?" (s. 191)

Goodman intresserade sig tidigt för att förstå läsprocessen. Han säger sig redan då ha gjort ett paradigmsval genom att se på läsare som språkbrukare, genom att använda vanliga texter, genom att se på läsning från ett lingvistiskt perspektiv och avstå från traditionellt vetenskaplig uppläggning med kontrollerade betingelser och standardiserade test. Han beskriver sin grundhållning som präglad av progressiv pedagogik och socialt engagemang. "... philosophically I am a social realist and

educationally a social reconstructionist. --- For me research is never neutral. It is always for or against something or somebody." (s. 192)

Utifrån tvärvetenskapliga, tvärkulturella studier av elevers läsfel betydelse- och innehållsmässigt (eng "miscue") formade han sin läsmodell. "In 1967 I was ready to present the model publicly, using the term 'psycholinguistic guessing game' to describe the tentative information processing I found readers doing." (s. 192) 1984 anser han sig ha underlag för att utifrån flera perspektiv med olika metodologier hävda en gemensam teori för läsning och skrivning. Grundbult i teoribygget var synen på läsning som en meningsskapande process, "... the reader constructs a text parallel to the published text. It is this text the reader comprehends, and it is one that incorporates the reader's beliefs, knowledge, values, and experience." (s. 193) Goodman anser att striden i vetenskapssamhället och styrkan i det traditionella vetenskapsparadigmet har hindrat att hans modell blivit accepterad.

Goodman beklagar det inflytande Adams haft, "she brought to the task a scholarly tradition based on behavioral psychology, now reborn as connectionism" (s. 193). Han menar också att hon är naiv i förhållande till kontroversen. "She joined the struggle though she seems not to recognize that she has; if there is a struggle for her it is between scientists and romanticists." (s. 193)

Goodman känner mycket stöd från lärare på fältet över hela den engelskspråkiga världen och anser att hans forskning dragit nytta av samarbetet med praktiker. Han anger också fyra grundpelare: en syn på språk, på inläring, på undervisning och på "curriculum" exemplifierade i 16 praktiska punkter. Utifrån detta definierar han "Whole Language"-undervisning, "Whole language is producing a holistic reading and writing curriculum ..." (s. 196), och avgränsar den samtidigt från annat. Det som kännetecknar det han avskiljer är ett, enligt hans uppfattning, för smalt intressespektrum. Han kallar detta "enbenthet". Dit för han t.ex. läsinlärningsprogram präglade av effektutvärdering och sådana inriktade på "phonics" eller "direct instruction".

De övergripande pedagogiska målen för "Whole Language" är enligt Goodman "... coherent, scientific pedagogy for a truly democratic society" (s. 198). Han antar att de flesta ställer upp på de målen men anser detta omöjligt för forskare som hävdar smala förklaringsmodeller, "one-legged models who are sincerely offering incomplete and inadequate solutions to the complex problems of educating everyone" (s. 198). Goodman varnar avslutningsvis för den politiska naiviteten som han anser finns bakom de smala perspektiven och försäkrar att han kommer att fortsätta kampen på det vetenskapliga, politiska och professionella planet.

Ord knutna till denna pol som kritiker ger en negativ laddning är t.ex. definitionen av läsning som ett "psycholinguistic guessing game". Man

vänder sig också mot sammanflätningen av lästeoretiska och läsmetodiska frågor med politik i vid mening och menar att detta innebär risk både för den vetenskapliga akribin och för elevers läsinlärning.

En mellanposition

Marie Carbo vars debattinlägg mot Chall refererats ovan är en av dem som när det gäller läsinlärning i praktisk verksamhet intar en position mellan polerna. Hennes utgångspunkt är vardagspragmatisk och individinriktad. Hon skiljer sig i detta från båda polståndpunkterna. Dessa har sina argumentstöd på mer generella plan. För den ena polen finns grunden i lästeoretisk forskning och för den andra i utbildningsideologi.

Carbo (1996) anser att debattens laddningar hänger ihop med att mycket står på spel, "... success in reading is so important, principals and teachers face unrelenting pressure to produce high test scores - often with pitifully little support" (s. 36). Hon hävdar att man skall välja det arbetssätt som fungerar bäst för det enskilda barnet, men menar att rektorer och lärare behöver förstå båda sätten att se på läsprocess och läsundervisning och använda det bästa ur båda, också tillsammans med ytterligare material. Hon motiverar sin ståndpunkt genom att knyta den till inlärningsstilar och uppfattningen att olika arbetssätt passar olika barn. Hon ger även exempel på sätt att integrera metoder, så att de med hänsyn till omständigheter kan variera i tyngdpunkt men ändå innehålla både "phonics" och "comprehension". Historien visar, tycker hon, att ingen av polerna kan vinna för gott. Pendeln har alltid svängt från den ena till den andra och skillnaden nu är, att svängningarna, när pressen på fältet ökar, går fortare än förr.

Skilda utgångspunkter ger skilda ståndpunkter

Den amerikanska debatten ger alltså en överblick av kontroversen på läsfältet. Den innefattar olika synsätt i stridsfrågor av skilda slag. Dessa synsätt är i sin tur relaterade till olika sätt att tänka och arbeta med koppling till olika erfarenheter, situationer och livssammanhang liksom också till varierande värderingar, bindningar och intressen.

Av det föregående har framgått att positioner i kontroversen har implikationer i flera dimensioner, åtminstone i en läsmetodisk, en läsprocessuell, en inläringsteoretisk, en vetenskapsteoretisk och en samhällsideologisk/utbildningspolitisk. Hur debattörerna i debatten placerar frågorna i dessa dimensioner och hur de där anlägger olika perspektiv, beskrivna med ett antal symbolord som "helhet" och "del" eller

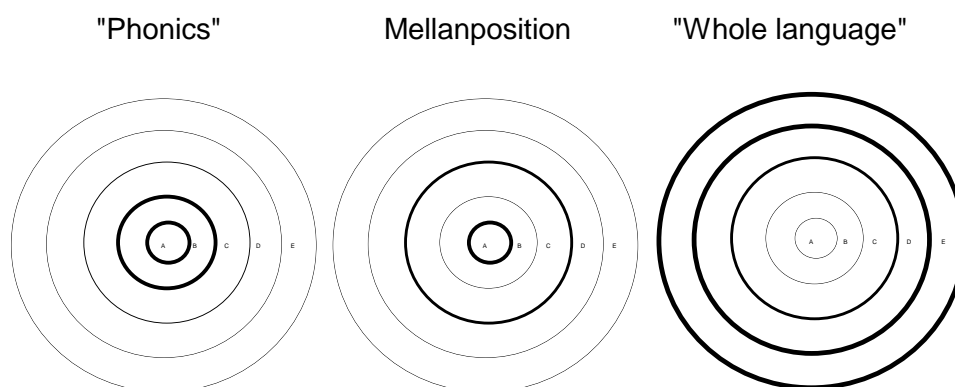
"fragment" och begrepp kopplade till sakfrågediskussionen ovan, tydliggör positionerna.

Ord som "phonics", "direct instruction" och "skill" å ena sidan och "comprehension", "whole language" och "psycholinguistic guessing game" å den andra markerar de olika polerna i en läsmetodisk dimension (t.ex. Deegan, 1995, Kameenui, 1995). Orden kan nämligen knytas till skilda lästeoretiska ståndpunkter som rör uppfattningar om läsprocessen och även om läsning sedd ur ett vidare språkligt perspektiv (Stanovich, 1990, 1993/94).

Goodman framhåller ovan även synen på inlärningsprocessen som polskiljande. Detsamma gör Frank Smith (1992). Vid "phonics"-polen används inte inläringssyn som direkt argument på samma sätt.

Det har även blivit tydligt att debatten för "Whole Language"-sidan, har drivkrafter på ett medvetet ideologiskt och politiskt plan. Deegan (1995) påpekar "the real issue is something much larger than methods. The issue is the struggle to define the nature of the classroom and the culture of schooling." (s. 693) Chall (1983, s. 38 f i introduktionen till den uppdaterade upplagan), Adams, (1990, s. 22) och Stanovich (1990) uttrycker också att de i viss mån anar, misstänker eller förstår att det finns ideologiska motiv utanför sakfrågorna i debatten.

Att olika kontroverspositioner skiljer sig genom att utgångspunkten, med styrande inflytande på resonemangen, förläggs i olika "dimensioner", kan vara en av förklaringarna till dynamiken i kontroversen. Förhållandet kan schematiskt beskrivas som i figur 1.



- A: Läsmetodisk dimension
- B: Lästeoretisk (läsprocessuell) dimension
- C: Inläringsteoretisk dimension
- D: Vetenskapsteoretisk dimension
- E: Utbildningspolitisk dimension

Figur 1. Olika positioners utgångsdimensioner, styrande för ställningstaganden i läskontroversen. Respektive positions utgångspunkter har kraftigare cirkelmarkering.

Sammanfattningsvis illustreras i figuren tankegången att de olika sidorna i debatten tar sin utgångspunkt i olika dimensioner och därmed kommer att inta olika ståndpunkter i debatten.

"Phonics"-sidans utgångspunkt är de läsmetodiska och lästeoretiska dimensionerna. Man anser att kontroversen kan lösas utifrån forskningsresultat. Sådana tillmäts avgörande värde och ses som stående för något objektivt konstaterbart, höjda över kontroversen och dess laddningar. Samtidigt kan objektivitetens möjlighet ifrågasättas och diskuteras på ett vetenskapsteoretiskt plan, vilket också sker vid den motsatta polen.

Den andra sidan, t.ex. Goodman och Deegan, underkänner "phonics"-sidans betoning av sakfrågedimensionen och menar att de viktiga stridsfrågorna är utbildningsideologiska och politiska. Debatten måste fortgå tills opinionen vunnits på dessa plan. De rena läsfrågorna är i sig själva tämligen ointressanta. De kan endast förstås som delar i ett vidare helhetsperspektiv. Helhetsperspektivet är här överordnat och styrande genom övriga dimensioner. När en delprocess fokuseras i den läsmetodiska eller lästeoretiska dimensionen hotar det helhetsperspektivet.

Denna helhetssyn har alltså sin utgångspunkt i en annan dimension än den sakfrågedimension som är "phonics"-polens utgångspunkt. Detta leder till ett slags inkommensurabilitet¹⁷, en svårighet eller t.o.m. oförmåga att förstå, mellan de två sidorna och blir ett hinder för samförståndslösningar i delfrågorna.

I Carbos mellanposition är hänsyn till individ och till det speciella i varje inlärningssituation avgörande. Den inlärningsteoretiska dimensionen är en av utgångspunkterna här. Denna dimension har värde också i de andra positionerna. Den aktualiseras för "Whole Language"-positionen på vägen från utgångspunkten in mot sakfrågorna. För "phonics"-positionen aktualiseras den på väg i motsatt riktning, om och när perspektivet vidgas ut från sakfrågorna, och är då mer knuten till individ- och undervisningshänsyn, som i mellanpositionen, än till samhällsperspektiv, som i den motsatta positionen.

I debatten förbises vanligtvis att helhetsbegreppet till sin karaktär är relativt, att det finns många helhetsnivåer. Det som är del i ett sammanhang är helhet i ett annat och vice versa. T.ex. är läsinlärning en egen helhet med delar där arbete med ljud - teckenrelationer och lästeknik ingår likaväl som arbete med att utveckla läsförståelse, begrepp och ordförråd. Samtidigt är läsinlärning en del i den större helhet som den utbildning skolan svarar för utgör. Denna är i sin tur en del av samhällets aktivitet gentemot sina

¹⁷ Begreppet inkommensurabilitet utreds vidare i sitt teoretiska sammanhang i nästa kapitel.

medborgare. Växling mellan ett helhets- och ett delperspektiv kan göras på olika sätt och fylla olika funktioner. Skillnader kan bl.a. knytas till skilda yrkesmässiga sammanhang. Varierade sätt att få grepp om verkligheten är berättigade. Både fågelperspektivets överblick och mikroskopets detaljerade återgivning har odiskutabelt värde, men bilderna är inte jämförbara. Om de tillåts komplettera varandra kan de tillsammans ge en större kunskap än var och en för sig.

Skiften från helhets- till delperspektiv och tillbaka igen sker både i praktiskt arbete och i debatten på olika vis i en eller flera dimensioner också utan att ideologiska överväganden alls finns med, åtminstone inte medvetandegjorda. Skiften av detta slag förutsätts t.ex. av Chall och Adams äga rum på rationalistiska grunder. De aktualiseras då av sakförhållanden främst i den läsmetodiska och läsprocessuella dimensionen. Hos Carbo sker en sådan växling på praktiska lämplighetsgrunder dels relaterade till de generaliserade läsmetodiska och inläringsteoretiska dimensionerna ovan, dels till kontextuella faktorer i konkreta undervisningssituationer, som faller utanför figuren.

Skilda yrkesperspektiv

Man kan i debatten ana en skillnad i perspektiv eller synsätt också mellan vetenskapsmän och praktiker oberoende av position. En sådan skillnad kan ha betydelse för kontroversdynamiken. Den kan också vara en förklaring till att forskningens generaliserade ståndpunkter och principiellt orienterade resultat har svårt att slå igenom på praktikerdelen av läsfältet. Professionellt lever dessa grupper under olika villkor, knutna till de krav deras konkreta arbetsuppgifter ställer.

I forskares arbete ingår att analysera, strukturera och lägga upp sin forskning så att resultaten skyddas mot slumpinflytanden. Med professionella motiv strävar de efter generaliserbarhet och replikerbarhet. De söker i experimentella situationer renodla och frigöra sitt objekt från kontext. I en annan forskningssituation söker de medvetandegöra, beakta och studera kontextfaktorer också som oundgängliga delar på en helhet. För att vidga sin kunskap går de i vissa skeden alltmer i detalj. En typ av delperspektiv är då utifrån en forskningsuppgift metodologiskt relevant. Detta innebär inte att forskarna är omedvetna om delars plats i olika helheter, men det kan tänkas påverka deras position i en kontrovers. I ett annat forskningsstadium, som aktualiserar samband och sammanhang, relateras också delar till varandra, helheter konstrueras och prövas. Kanske är det ett sådant skede som avspeglas i den färskaste studien (Snow et al., 1998) som refereras nedan under rubriken "Oviss utgång". Praktikerna, lärare på fältet, måste i sitt vardagsarbete mer bejaka den situationsbundna

kontexten. De måste anpassa sig till och arbeta utifrån den förhandenvarande helheten men också känna sin helhets delar, olika kontextfaktorer. Stöd för att lyfta fram dessa faktorer som styrande för praktikerperspektivet har jag t.ex. hos Lindblad (1994). Han har i sin analys nyttjat von Wrights "händelselogik" (von Wright, 1983). Bourdieu (1995/1980) ger även grund för att uppmärksamma det speciella i praktikerperspektivet. Också i de svenska läsdebatter som är mina huvudsakliga studieobjekt finns en perspektivskillnad mellan praktiker och vetenskapare.

Kraven på en tanke- eller värderingslinje genom olika uppfattningsplan, konsistens, konsonans och koherens, är större på vetenskaparna. Möjligen är praktikerna misskända i dessa avseenden, begreppen kanske under mer kontextstyrda villkor fått andra och förbisedda uttrycksformer. Kanske finns ändå beröringspunkter. En del forskare är, som framgått, skeptiska till rena sakfrågeresultat, utifrån vetenskapsteoretiska överväganden. En del praktiker intar, utifrån sin erfarenhet av en mångfasetterad verklighet, samma hållning.

Strävan mot samförstånd

I en uppmärksammat artikel prövade Keith Stanovich (1990), som i stort står på samma sida i kontroversen som Adams och Chall, att formulera en strategi för att få slut på kriget mellan de olika läsforskningsparadigmen. Han ser där vetenskapares strider som förödande, inte minst för praktiker. Därför vill han få de olika sidorna att se varandras ståndpunkter mer som komplementära än som varandra uteslutande. Han har argumenterat vidare för detta (t.ex. Stanovich, 1993/94; Stanovich, K. E. & Stanovich, P. J. 1995) och även fått mothugg, t.ex. av Grundin, (1994). Andra med betydelse för läsdebatten har också klargjort sina positioner mot Stanovich (t.ex. Deegan, 1995; Goodman, 1992; Smith, 1992; Watson 1994).

Stanovich (1990) lyfte fram delar av en allmän vetenskapsteoretisk bakgrund, strider mellan rationalister och relativister, mellan positivisterna och mera tolkande teoretiska ståndpunkter, t.ex. om kvantitativa respektive kvalitativa metoders värde, och relaterade till läsdebatten. Han hävdar att debatter får negativa laddningar när de upplevs som nollsummespel så att framgång och vinst för någon med nödvändighet blir förlust för någon annan. Han ser uppfattningen om olika riktningars oförenlighet, inkommensurabilitet, som försvårande för kontroversens lösning. Han finner detta så mycket olyckligare som han menar att begreppet inkommensurabilitet övertolkats så att det fått en betydelse av

oöverkomlighet, som inte är relevant. Han hänvisar därvid till Kuhn själv (Kuhn, 1970, efterskrift).

Han gör också en genomgång av motsättningar på läsfältet utifrån en kategorisering av det i tre olika läsforskningsperspektiv, det neurofysiologiska, det informationsprocessuella och det sociokonstruktivistiska.

Han exemplifierar det neurofysiologiska perspektivets betydelse och dess samtidiga otillräcklighet. Perspektivet har bidragit med hjärnforskningsfakta om strukturella skillnader mellan människor med speciella läs- och skrivsvårigheter och andra utan dessa svårigheter. Utifrån sådana fakta har det dock ibland dragits alltför vittgående slutsatser om orsaker till dessa svårigheter. Resultaten har enligt Stanovich heller inte kunnat ge funktionella förklaringar till eller bot för svårigheterna. Detta perspektivs forskningsresultat har därmed varit otillräckliga för praktiskt verksamma pedagoger som ändå upplevt dem som revirhotande.

Det informationsprocessuella perspektivets insatser exemplifieras med forskning kring den fonologiska kodningsprocessen. Den försiktiga slutsatsen att störningar i denna är en beaktansvärd möjlig orsak vid lässvårigheter har av sociokonstruktivister upplevts som intrång på deras område. Detsamma gäller resultat som pekar på betydelsen av samspel mellan genetiska och kontextuella faktorer för hjärnstrukturernas utveckling.

I det sociokonstruktivistiska perspektivet ses kontextfaktorer, politiska och sociala, som helt dominerande förklaringsgrund också till faktiska eller bedömda skillnader i läsförmåga. Stanovich är själv klar över att dessa faktorer har betydelse och hänvisar till sin artikel 1986 om Matteuseffekten.¹⁸ Han hävdar sedan att de olika perspektiven kan samexistera och berika fältets gemensamma uppfattning om läsprocessen. Han ger också exempel på forskare och forskning som överskridit paradigränserna. Han summerar sin ståndpunkt:

In the complex community of scholars and teachers concerned with reading, there no doubt exist numerous obstacles to paradigm integration and collaboration. It may be difficult for practitioners, school administrators, and curriculum representatives not to take sides in paradigm disputes that are relevant to educational, social and political positions that have already been staked out. But one service that the reading research community can provide, surely, is a context for a more dispassionate and open-minded consideration of existing approaches to understanding reading acquisition and reading ability differences. (Stanovich, 1990, s. 227)

I en senare artikel ansluter sig Stanovich och Stanovich (1995) till en analys i fem punkter som Adams (1991) gjort av motståndarlägrets

¹⁸ Uttrycket hänför sig till en vers i Matteusevangeliet (25:29), "Var och en som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har."

positioner. De diskuterar dem där ur "fredssynpunkt". De anser att man trots olika utgångsperspektiv kan bli överens om de första tre, "teacher empowerment", "child-centred instruction" och "integration of reading and writing". (s. 88) Värre blir det med de två sista som rör synen på undervisning och lärande av "phonics" och synen på skriftspråksinlärning som antingen naturligt given eller kulturellt betingad. Här kan de avgörande skillnaderna mellan parterna ligga. Stanovich förordar i båda artiklarna (1993/1994, 1995) en strategi i fem punkter för hur man kan gå vidare mot en lösning av kontroversen. Det tillvägagångssätt han föreslår har stora likheter med ett resonemang som Wetlesen (1988) för och som behandlas vidare i nästa kapitel under rubriken "Kontroversers generaliserade konkreta drag".

I Stanovichs modell ligger att man först försöker hitta punkter som man är överens om. Därvid är det viktigt att frammana en positiv anda, så att alla anstränger sig. Ur det ömsesidiga tillmötesgåendet kan växa en tillit som gör det möjligt att diskutera bevissätt och acceptera resultat, som kan avgöra tvisterna. I den processen försöker man först göra en problembeskrivning och definiera viktiga skiljepunkter att pröva vetenskapligt. Slutpunkten är att man på båda sidor respekterar resultatet.

Stanovich hänvisar även till att mycken forskning redan utförts och fått stort erkännande i vetenskapssamhället. Beaktansvärda resultat finns att diskutera för att nå konsensus¹⁹. Det gäller t.ex. kontextens olika roll i ordavkodningsprocessen i olika läsinlärningsfaser, vilket har bäring på frågan om betydelsen av fonologisk träning i läsinlärningen. Det gäller frågan om hur talspråk respektive läsning lärs och hur naturligt given tillägnelsen av läsförmåga är. Det gäller också karaktären på läsinlärningsprocessens delprocesser och hur detta påverkar metodvalet mot holism eller analys av delar. Adams och Bruck (1995) framhåller detsamma.

Stanovich och Stanovich vet dock att det de anser vara "research consensus" (s. 97) ifrågasätts av representanter för motståndarsidan, "Whole Language". De hänvisar som exempel till Kenneth Goodmans ovan refererade artikel från 1992 och anser att denna typ av motstånd har andra orsaker än vetenskapliga. De menar att det är läge för motståndarsidan att revidera sin uppfattning och på forskningsmässiga grunder överge några av sina ståndpunkter.

The way now seems clear for whole language advocates to reconstitute their position in a scientifically respectable way. They could retain most of their broad socioeducational goals ... Indeed, such a move might raise the status of the whole

¹⁹ Se även Höien & Lundberg, 1992.

language movement by showing that it is responsive to scientific evidence and rational argument. (s. 99)

Goodman har som framgått en annan syn på saken.

Oviss utgång

Stanovich diskuterar i samband med försöken att finna en lösning på kontroversen möjligheterna för de olika positionernas företrädare att nå förståelse trots olikheter i utgångspunkt och synsätt. Han ställer sig optimistisk. Efter att ha tagit del av de olika debattinläggen har dock den åsikten vuxit sig starkare hos mig, att debattörerna ser på frågorna utifrån helt olika perspektiv. Olika intressen gör att frågorna medvetet eller omedvetet drivs i olika dimensioner och därigenom polariseras. Detta kan, menar jag, också vara en förklaring till intrycket att representanter för de olika lägren pratar förbi varandra, mer för monologer än deltar i dialoger. Debattinläggen tycks ibland mer avsedda att stärka de egna anhängarna än att bidra till en konstruktiv lösning på kontroversen. Genom en argumentation utifrån varandra uteslutande kategorier förs debatten som om det gällde ett nollsummespel.

Kanske är det som Stanovich hoppas, att deltagarna i debatten skulle kunna förstå varandras argument, om de ansträngde sig att sätta sig in i vilka perspektiv deras motståndare utgått ifrån, och om de kunde känna tillit till varandra. Kanske gäller det egentligen en annan slags förståelse än den som rör resonemanget kring en viss debattfråga eller forskningsmetod. Det kanske handlar om att förstå det symbolvärde vissa frågor, t.ex. motståndet mot "phonics", också inslag av det, fått i "Whole Language". En kompromiss i en sådan fråga kanske är vanskeligare för känslan av helhet och konsekvens i den egna uppfattningen än man utifrån kan förstå. Inom ett konfliktperspektiv har dessutom inte samförstånd ett egenvärde.

Groff (1990) anser att de skilda åsikterna om metodologi och resultatets värde fört in kontroversen i en återvändsgränd. "Neither side in this dispute trusts the other's interpretation of what is acceptable research, or for that matter, how the findings of research should be interpreted." (s. 8 f)

Paradigm är, som framgår av nästa kapitel, sega. Ofta krävs en ny forskargeneration för ett byte .

Ansträngningar att överbrygga motsättningar pågår dock hela tiden. Sommaren 1998 publicerades av The National Academy of Sciences en studie av läsfältet byggd på många välkända forskares (uppräkningslistan av dem fyller nästan en sida i början av volymen) gemensamma bedömningar. (Snow et al., 1998) Jag kan se att båda sidor i den långdragna kontroversen är representerade. De har ingått i en särskild kommitté som gjort

sammanställningen. Ytterligare mer än en halvsida forskare tackas för att de läst och kommit med kommentarer.

Bakgrunden till denna studie är kontroversen på läsfältet.

The field of reading is one that has long been marked by controversies and disagreements. Indeed, the term 'reading wars' has been part of the debate over reading research for the past 25 years. (s. V i Preface)

Kommittén har strävat efter att kunna ge en sammanhållen bild av läsprocessen och pedagogiska slutsatser som därav kan dras. De anser sig ha fört frågan framåt kanske t.o.m. lyckats. "We submit this report with high hopes that it may indeed mark the end of the reading wars and that it will contribute to the successful reading development of many children." (s. VII) Man redovisar en enighet om att både det alfabetiska systemets princip och insikten om texts budskapsbärande funktion är viktig i nybörjarundervisning.

It may come as a surprise to the reader to find that consensus in achieving that integrated picture, among the members of this diverse committee, was not difficult to reach. All members agreed that reading should be defined as a process of getting meaning from print, using knowledge about the written alphabet and about the sound structure of oral language for purposes of achieving understanding. All thus also agreed that early reading instruction should include direct teaching of information about sound-symbol relationships to children who do not know about them and that it must also maintain a focus on the communicative purposes and personal value of reading. (s. VI)

Resultatet, som jag uppfattar det, skiljer sig i sak inte så mycket från det som kunnat utläsas både av den tidigare forskningen och av praktikers erfarenheter. Möjligen har man kommit till en punkt där kontroversen av många upplevts som ett hinder. I arbetet med att undanröja den kan man då beakta det berättigade i ståndpunkter vid båda polerna. Framtiden får utvisa om denna enighet i formuleringar på det teoretiska planet rör på den polarisering som blivit en negativ kraft på fältet. Om så sker anser jag resultatet vara gott.

USA-fältets betydelse för mitt vidare arbete

Mitt studium av den amerikanska läsdebatten har gjort flera ting av betydelse för mitt fortsatta arbete tydligare för mig.

Trots stora forskningsöversikter och många effektstudier, som givit en teoretisk grund för ställningstaganden på ett läsprocessuellt och läsmetodiskt plan, har kontroversen ändå fortsatt.

Den kontrovers som den omfattande amerikanska debatten är uttryck för tycks i sin tur ha en del av sin bakgrund på ett vetenskapsteoretiskt plan. Där torde frågor som rör vetenskapligt expertskap och vetenskaplig kunskaps eventuella särart kunna få en vidare belysning. Relevansen för andra plan, t.ex. också för praktiska undervisnings- och inläringssituationer kräver ytterligare överväganden.

Jag har även blivit varse att olika perspektivs utgångspunkter kan leda till förståelseproblem, som det kräver speciell ansträngning på ett inlevelseplan att forcera. Fler faktorer än "sakförhållanden", sådana som intention och vilja hos individer eller grupper kan alltså även de antas påverka hur en kontrovers utformas och drivs vidare. Det är önskvärt att också sådana faktorer kan belysas i en analys av den svenska läsdebatten i LT.

Genomgången av det amerikanska läsfältet styrker mig i uppfattningen att min analysmodell bör ha en vidd som gör det möjligt att beakta och relatera till varandra såväl kognitiva aspekter rörande "sakfrågan" som kontroversdynamiska aspekter, helst på både grupp- och individnivå.

Den svenska läsdebattens bakgrund

Under senare delen av 1970-talet skärptes motsättningarna mellan olika lästeoretiska synsätt i Sverige, den internationella kontroversen fick uttryck också här. Inte minst fick den debatt, som till stor del fördes i LT, en polariserande och positionslåsand effekt. I det följande ger jag en bakgrund till denna svenska debatt. En sammanfattning ges i kapitlets sista avsnitt.

Svensk läs- och skrivinlärningshistoria

Egil Johansson (1972) har genom sin forskning i gamla husförhörslängder visat att vi i Sverige redan på 1600-talet kan tala om en begynnande allmän läskunnighet. Svensk läsinlärning har alltså en osedvanligt lång historia. Flera typer av läs- och skrivinlärningsmetoder har också utkristalliserats, som regel finns idéernas ursprung i andra länder, främst i Tyskland, England och USA²⁰. (Se vidare t.ex. Andersson, 1986; Ericson, 1986; Naeslund, 1956; Persson, 1989.)

Den läsmetod det på 1600-talet rörde sig om var enligt Britta Ericson (1986) "... förmodligen varianter av bokstaveringsmetoden ..." (s. 12). Den avlöstes mot slutet av 1800-talet mer allmänt av ljudmetoden, som också den förekommit i många varianter. Stegvis beaktades innehållsaspekter mer. Naeslund skriver dock om 1800-talets läsmetodik: "Det har sitt intresse att konstatera hur ensidigt läsningen i allmänhet koncentrerades på de mekaniska momenten och hur föga läsförståelsen var föremål för uppmärksamhet" (s. 42). Han antyder likväl tidiga metoddiskussioner om betydelsen av arbete med läsförståelse i svensk lärarpres 1867 och 1877 (s. 42 och 47).

Omkring sekelskiftet presenterade Anna Kruse en "ordbildmetod". Enligt Naeslund (s. 48) fanns alla tre metodtyperna i bruk 1954. Ljudmetoden var då helt dominerande²¹.

²⁰ Mitford M. Mathews (1966) behandlar, som tidigare nämnts, historiskt olika sätt att lära barn läsa. Tyngdpunkten ligger på engelskt språkområde, men han har även ett kapitel om tidiga tyska insatser.

²¹ Karin Taube (1998) ger statistik över förhållandena i Stockholm 1993-97. "Sett över alla fem åren har de allra flesta årskurs 3-klasserna (416) undervisats med hjälp av en blandmetod. LTG-metoden och traditionell läsinlärning har varit ungefär lika populära. Endast något fler klasser har undervisats med LTG (342) än med traditionell metod (329). Studerar man utvecklingen över perioden 1993-97 närmare finner man att LTG-metodens användning har haft en nedåtgående trend och metoden är i dag den minst använda av de tre metoder som här jämförts." (s 12)

Också landets förste professor i pedagogik, med säte i Uppsala, Bertil Hammer, hade ett förflutet som läseboksförfattare och föreläsare för den s.k. intressemetoden. Ett citat från honom visar även att den metodfråga som en del av de här aktuella läsdebatterna handlar om har rötter långt tillbaka.

Och entusiasmen för ordmetoden ... höll i sig till 1904, då jag fick tillfälle - att pröva den i praktiken. ... resultatet vart en bekräftelse på de erfarenheter, jag sedan fann, att man gjort även i Förenta staterna, nämligen, att framstegen väl synas lovande i början, men snart nog göra oss fullständigt besvikna med avseende på säkerheten och grundligheten, varigenom barnen även berövas glädjen av ett stegvis fortskridande i självständig läsning. Vid närmare eftersinnande inses ock, att läsespsykologiens stöd för ordmetoden blott är skenbart. Nybörjarens sätt att läsa behöver ju ej vara mera likt den övades, än barnets krypande liknar den vuxnes sätt att gå. (Hammer & Wallgren, 1906, s. 55)

Även senare har läsforskare, t.ex. de i detta arbete aktuella, Åke Edfeldt, Jon Naeslund, Eve Malmquist och Ingvar Lundberg, medverkat i läsläror.

Av hävd har huvudlinjerna i svensk läsinlärning fram till 1970-talet kategoriserats som *syntetiska* eller *analytiska* enligt kriterier, relaterade till utgångspunkterna för det praktisk-metodiska hantverket med bokstäver i läs- och skrivinlärning (se t.ex. Ejeman [red.], 1987).

De syntetiska metodernas utgångspunkt var enskilda bokstavstecken. De presenterades ofta med anslutning till bildframställda exempelords begynnelseljud. Bokstaven *s* knöts t.ex. till en bild av en sotare och till begynnelseljudet i ordet *sotare*. Formandet av bokstäver och samband mellan ljud och tecken övades på olika sätt. När ett antal bokstäver sålunda var inlärd kombinerades de till ord och till enkla meningar.

De analytiska metoderna tog ord eller en lätt text som utgångspunkt och analyserade utifrån detta fram de enskilda bokstäverna och de språkljud som svarade mot dem och övade sedan på samma sätt som de syntetiska.

Blandformer mellan syntetisk och analytisk metod fanns även, och gemensamt hade olika metoder att inlärningsgången fram till början av 70-talet styrdes av en läsebok.

Samhällsförändringar under 1950- och 60-talen leder så småningom bl.a. till att också kvinnor med barn i förskoleåldern i allt större utsträckning arbetar utanför hemmet och att den offentliga barnomsorgen byggs ut. Detta förändrar barns uppväxtvillkor. De kommer till skolan med andra förutsättningar än tidigare, vilket ställer lärare inför nya utmaningar och ökade krav på förnyelse av undervisningssätt.

1974 publicerades, som nämnts i kapitel 1, handledningar till två nya läsinlärningsmetoder, LTG (Läsning på talets grund), utarbetad av Ulrika Leimar (Leimar, 1974, 1977) och Den psykolingvistiska metoden, senare kallad Wittingmetoden efter sin upphovskvinna, Maja Witting (Witting,

1974, 1985, 1986, 1997). I båda skedde arbetet utan läsebok eller färdiga bilder. Dessa metoder presenteras under egna rubriker nedan.

Som framgår t.ex. av artiklar publicerade i LT i anslutning till de debatter, som behandlas i del 2 nedan, pågick under 1970-talet på många håll ett förnyelsearbete med läsinlärningsmetodik. Det innebar ofta att lärarlag gjorde egna varianter, med inslag från flera mer etablerade läsinlärningsmetoder. Utgångspunkten var som regel en traditionell ljudmetod och den viktigaste inspirationskällan till förändring var LTG.

Krav på en mera medveten och ren LTG-tillämpning med tydlig gränsdragning mot traditionell ljudmetod restes allteftersom det utbildningsideologiska medvetandet bland LTG-företrädare ökade. Den internationella läskontroversens poler blev utgångspunkter för de i del två av detta arbete behandlade vetenskapsbaserade läsdebatterna i LT 1981 och 1986.

Flera nya läsebokspaket gavs också ut under 1970- och 80-talen. Ett av dem ledde till den nämnda LT-debatten 1986.

I alla här nämnda läsinlärningsmetoder finns, i ett tidigt skede men på olika sätt, arbete med bokstäver och deras koppling till ljud i talat språk. En läsmetod utan detta är "ordbildmetoden". Man lär där in hela ord utan att fokusera på alfabetets generella karaktär (Doman, 1964, Söderbergh, 1991). Metoden har använts dels t.ex. av föräldrar som vill lära sina barn läsa i mycket tidiga åldrar, dels i särskolan för utvecklingsstörda barn. Den kan även ingå som ett led i en läsförberedande verksamhet i förskolan och sedan kopplas till någon typ av läsinlärning.

Samhällsperspektiv på pedagogiska frågor

Svenska skolreformers historia är väl beskriven (Isling, 1980; Marklund, 1980, 1981, 1982, 1985, 1987, 1989; Richardson, 1978). Man kan konstatera att skolfrågor vissa perioder varit mer politiskt intressanta och värdeladdade än i andra perioder. I mitt licentiatarbete (Hjälme, 1994) behandlade jag bl.a. 1946 års skolkommissions yttrande (SOU 1948:27). Det övergripande demokratiseringsmål som där formuleras har tydlig politisk-ideologisk koppling, trots att man i dokumentet förordade en värdenneutral skola. Målet i sig var inte omstritt men vad det konkret skulle innebära var det.

Man kan, som jag gjort, (a.a.) hävda att dessa pedagogiska stridsfrågor kan beskrivas och förstås utifrån Bernsteins (1977) läroplansteoretiska konfliktperspektiv som en förändring av mål och läroplanskod i riktning från traditionell samlingskod, "collection code" mot en progressiv samarbetskod, "integrated code".

I samlingskoden är ämnesuppdelning central. Bernstein beskriver koden som hierarkipräglad och knuten till den bestående kulturen i det omgivande samhället. Den skiljer ut och delar upp individer genom tidig specialisering. Kunskap får drag av privat egendom och kan tjäna som "symboliskt staket".

Den integrerade koden kännetecknas av att allt skolans innehåll är underordnat en övergripande idé t.ex. den om demokrati. Kunskap ses som ingående i en större helhet, där olika innehåll står i en öppen relation till varandra. Enligt Bernstein (s 112) är den integrerade koden fullt ut inte realiserad.

De bredare skolpolitiska stridigheterna kom under 60-talet att främst gälla organisationsfrågor knutna till högstadiets differentieringsproblematik och till betyg. I samma mening som den jag i detta arbetes andra del, i analysen av svenska läsdebatter, lägger i begreppet vetenskapsbaserad kontrovers kan de hårda striderna kring differentieringsfrågan (Marklund, 1985) ses som ett svenskt exempel inom det pedagogiska området på en sådan. Efter hand, och särskilt under 70-talet i samband med Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980a), fokuserades frågor om undervisningens djupare innehåll och om hur undervisning borde gå till för att främja det övergripande utbildningspolitiska demokratiseringsmålet.

Bertil Gran gör i en artikel (LT nr 1, 1980) en översikt av pedagogikens utveckling genom 1950-, 60- och 70-talen. Han beskriver 1970-talet som "skoldebatternas årtionde" (s 10). Många bollar hålls i luften.

... ett ständigt växelspel - ibland som konflikt, ibland som samspel - mellan teorier och ideologier med utgångspunkt i utvecklingspsykologi, i tesen om specifika inlärningssvårigheter, i gruppdynamiska antaganden, i beteende- och pedagogiskt-teknologiskt tänkande, i ekologiska synsätt och i strävan att skapa alternativa samhällen. På det hela taget har det skett en kontinuerlig förskjutning i intressen mot de senast beskrivna idéerna, utan att någon av de tidigare officiellt övergivits. Man har aldrig halat någon flagga utan blott rest nya flaggstänger. (s. 12)

80-talsdebatten menar han "kommer att handla om hur en individs kunskaper och färdigheter bäst kan växa och utvecklas i sociala sammanhang och mot bakgrund av individens sociala och kulturella erfarenheter" (s. 12).

Barnstugeutredningen (SOU 1972: 26; SOU 1975:67) gav begreppet dialogpedagogik riktningsgivande betydelse för förnyelsearbetet i förskolan. Det fick, som framgår nedan aktualitet också i diskussionen av nya arbetssätt på lågstadiet t.ex. knutet till LTG i läsinlärningsdebatten. I dialogbegreppet fanns en koppling till Paolo Freires medvetandegörande och frigörande pedagogik. I 1970-talets utbildningsdebatt analyserades

"dialogpedagogik" både som mål och som medel och begreppets konkreta användning problematiserades (Eklund, 1976; Hasselgren, 1976).

Marklund (1982) talar om "en omkring 1970 nytänd skolpolitisk debatt om språkkunskaper, övriga kunskaper, betyg och allmän trivsel i den nya skolan" (s. 373). SIA, utredningen om skolans inre arbete, tillsattes 1970. Enligt Marklund blev den "ett slags allmänt uppsamlingsheat för skolreformernas alltjämt olösta frågor" (s. 384). SIA:s huvudbetänkande (SOU 1974:53) gav underlag för en regeringsproposition (1975/76:39). Enligt Gunilla Svingby (1981) var SIA-utredningen även det som gav upphovet till en översyn av gällande läroplan, Lgr 69.

[Översynen] var därmed indirekt orsakad av de upplevda svåra problemen i skolan. Dessa härleddes i första hand till arbetssättet. Huvudfrågan i propositionen gäller därför enligt regeringens uppdrag till skolöverstyrelsen (ASÖ 1976/77:4) utvecklandet av nya arbetssätt och nya arbetsformer. (s. 69, inom klamrar mitt tillägg)

Svingby (1981) gör, utifrån dokument och intervjuer, en beskrivning av arbetet med läroplansöversynen och av området som fyllt av konflikter mellan olika nivåer och intressenter: "detta är ett fält, minerat med politiska fällor av skenbara samförstånd"²² (s. 57). I förlängningen låg en ny läroplan, Lgr 80, (Skolöverstyrelsen, 1980a), som bl.a. gav uttryck åt en förändrad kunskapssyn (Carlgren, 1994).

Diskussioner om en förändrad kunskapssyn är en allmänpedagogisk faktor med betydelse för förståelsen av den läsdebatt som behandlas i det följande. Under 1950- och 60-talen växte en kunskapssyn fram som innebar en tro på att objektiv och värderingsfri kunskap var möjlig (Carlgren, 1994, s. 27). Den avspeglade sig i den "rationella läroplanskod" (Lundgren, 1979) som präglade grundskolans första läroplan, Lgr 62 (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1962). Under 1970-talet ställs denna kunskapssyn under debatt och i Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980a) har vi ett vidgat kunskapsbegrepp som betonar människans aktiva byggande av den egna kunskapen. Enligt Carlgren fanns dock mer att göra. "Kunskapsdiskussionen knöts däremot endast till antaganden om människans natur, inte till kunskapens strukturer och former" (Carlgren, s. 28). Hon drar ut linjerna från 70-talet mot vår, det senare 90-talets skola:

När nu skolväsendet är under omvandling till ett mer målstyrt system, där de pedagogiskt professionella har ansvar för utvecklingen i skolan, blir diskussionen om

²² I en PM i en metodkurs om symbolisk interaktionism 1993 har jag utifrån Svingbys rapport prövat att analysera arbetet med läroplansöversynen ur ett negotiated order-perspektiv och funnit det möjligt att tolka konflikter och samförstånd på olika nivåer där som resultat av en sådan process.

de kunskaps och inlärningsteoretiska grunderna för denna verksamhet än viktigare. En professionell lärarverksamhet innebär ställningstaganden till såväl kunskap, lärande och undervisning som till hur dessa omsätts i lärarverksamheten. (s. 28 f)

Sammanfattningsvis kan sägas att genomförandet också av grundskolans ideologiska dimension under 1970-talet kom i fokus. Kopplingen mellan skolan och det omgivande samhället och reformeringen av det aktualiserades. Konflikten mellan skilda politisk-ideologiska synsätt blev tydlig. Skolans arbetssätt uppmärksammades och diskuterades som medel i detta sammanhang. LT-debatten kan ses även som en avspiegling av dessa strömningar i tiden.

Undervisningen i svenskämnet diskuteras

Med utgångspunkt i en rapport från det internationella IEA-projektet²³ (Hansson, 1975) diskuterades från 1970-talets mitt skolans svenskundervisning. I rapporten konstaterades att svenska skolelever hävdade sig bra i kunskapsavseenden. Allt var dock inte gott och väl. Vid en närmare analys av data från undersökningen framgick att elever från socialt och kulturellt svaga miljöer missgynnades, också i den svenska skolan. Data visade även att svenska elever, trots att de arbetade ambitiöst, trivdes dåligt och hade en mer negativ attityd till skolan än andra länders elever.

IEA-rapporten gav alltså underlag för en vidare diskussion om skolan i allmänhet och om svenskundervisningen i synnerhet. Både ett samhällsperspektiv och ett pedagogiskt perspektiv, med koppling också till ett långsiktigt individuellt livsperspektiv, aktualiserades.

Skolöverstyrelsen gav samma år ut ett diskussionsunderlag, "Basfärdigheter i svenska", (Skolöverstyrelsen, 1975). Under en följd av år var sedan aktiviteten där kring svenskämnet stor. Kring decennieskiftet arbetade man med den nya läroplan, Lgr 80, som infördes läsåret 1982-83 (Skolöverstyrelsen, 1980a). 1983 kom skriv- och 1984 läsdiagnoser (Skolöverstyrelsen, 1983a respektive 1984). 1983 utgavs kommentarmaterialet "Skriva" (Skolöverstyrelsen, 1983b) och 1985 kommentarmaterialet "Tala" (Skolöverstyrelsen, 1985). 1986 kom den första upplagan av kommentarmaterialet "Läsa" (Skolöverstyrelsen, 1986). Efter en revision, föranledd av en strid kring denna första upplaga, kom den andra 1988 (Skolöverstyrelsen, 1988a). Samma år utgavs även en omarbetad och ändrad kursplan i svenska (Skolöverstyrelsen, 1988b). I flera av dessa dokument från Skolöverstyrelsen avspeglas läskontroversen på olika sätt.

²³ IEA=The International Association for The Evaluation of Educational Achievement

I ett nummer av tidskriften "Svenska i Skolan" (nr 4, 1991) som har temat "80-talet i backspeglarna" skriver Kerstin Bergöö, Olle Holmberg och Ann-Chalotte Möllerberg under rubriken "Redaktörernas betraktelse". De anger vad de uppfattar som 1980-talets tydliga tendens med stöd också i Lgr 80: "Bort från de isolerade och mekaniska färdighetsövningarna! Strävan måste vara att *funktionalisera* undervisningen." (s. 3)

Vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Lund bildades i början av 1970-talet en grupp som kom att kallas Pedagogiska gruppen (Holmberg, 1990). I seminarieform diskuterades där svenskämnet och svenskundervisningen utifrån ett brett intressespektrum. Gruppen formulerade sig även i skrift, 1976 kom boken "Svenskämnets kris" och flera följde.

Det "funktionalistiska" synsätt som i början präglade diskussionen i Pedagogiska gruppen var resultat av ett mer eller mindre nödvändigt perspektivbyte: bort från det fruktlösa driblandet med formen både i ämnet och i iscensättningarna i klassrummet och ner till de grundläggande frågorna om undervisning och samhälle och ämne ... Ytterligare en omständighet spelade stor roll. Vi tillhörde alla den politiska vänstern, även om vi inte var partianslutna ... De frågor om jämlikhet och demokrati som aktualiserades under studentrevolten 1968 betydde (och betyder) mycket för min världsbild. (Holmberg, 1990, s. 53)

Genom IEA-undersökningen lyftes andra viktiga faktorer i skolarbetet än resultat fram. Svenskämnet kom att av förändringsbenägna grupper, särskilt inom den politiska vänstern, diskuteras utifrån ett vidare samhällsanknutet pedagogiskt perspektiv i motsats till ett tidigare dominerande ämnescentrerat. Den prioritet som man ansåg att arbete med olika formaspekter haft ifrågasattes. Sådana synpunkter fördes fram även i debatterna i LT. De kan sättas in i Bernsteins läroplanskodsperspektiv.

Två läsinlärningsmetoder som debatterats

Som nämnts i kapitel 1, aktualiserades läsinläringstemat under 1970-talet av att handledningar om LTG- respektive Wittingmetoden, publicerats 1974. "Metod" är ett begrepp som enligt ordlistan (SAOL) aktualiserar två aspekter, "förfaringssätt", d.v.s. praktik, och "planmässighet". Det senare kan positivt knytas till noggrannhet, vetenskaplig metodologi och akribi. Negativt kan det även relateras till en pedagogisk värdegrund associerad med styrd pedagogik, motsatt en som ger utrymme för elevens egen aktivitet, och till förmedlingspedagogik.

Båda metoderna innebar brott med mycket i läsebokstraditionen. Samtidigt finns i båda grundläggande läsinlärningsmoment som också varit

läseboksmetodens kärnpunkter. Dessa nya arbetssätt kan alltså ses som bryggor mellan en äldre läsebokstradition och något nytt.

I LTG markeras förhållningssättet till barn, som en tyngdpunkt i det nya. Varje barns egna inlärningsinitiativ ges utrymme i ett "öppet" inlärningsklimat med ett flexibelt arbetssätt. En annan hörnpelare i denna nya läsinlärningsmetodik är materialet, barngruppens egen text utifrån ett samtal om gemensamma erfarenheter. I Wittingmetoden är en del i det nya själva det mångfasetterade arbetssättet och motiven också för dess detaljer, beaktandet av det oundgängliga i själva läsinlärningsuppgiftens karaktär och av spännvidden i elevers förutsättningar i de många dimensioner som är viktiga när barn skall lära sig läsa och skriva. En annan del är betoningen av att undervisningen måste utformas så att eleven får möjlighet att ta ansvar för sin egen inläring på ett inre plan.

Ingrid Isling, lågstadielärare och skolkonsulent i Stockholm, uppmärksammade i en recension i LT nr 33, 1979 av Sveriges lärarförbunds antologi "Läsinläring och lästräning i grundskolan" likheter i sättet att se på barn i de två metoderna, som båda presenteras i antologin: "Just på den punkten - att ta tillvara barnens egna resurser och egna förmåga - finns också flera likheter i två för övrigt så olika metoder som den Maja Witting står för och den Ulla Richthoff berättar om (i det senare fallet LTG)." (s. 10)

I debatten och dess följdiskussioner på fältet knöts dock LTG och Wittingmetoden, utifrån sina läsinlärningsmaterial, elevproducerade texter respektive innehållsneutrala språkstrukturer, lästeoretiskt till var sin pol motsvarande de amerikanska. Enligt min mening hör i stället båda, liksom då aktuella svenska läseboksmetoder, trots vissa tyngdpunktsskillnader, lästeoretiskt, till det som motsvarar sfären kring "phonics"-polen. Min ståndpunkt härvidlag motiveras av att de samtliga betonar betydelsen av att eleverna får lära sig principen i det alfabetiska systemet, kopplingen mellan språkljud och bokstäver, på ett tidigt stadium i läsinläringen.

Både LTG och Wittingmetoden ville tillförsäkra eleverna rätten att knyta det egna språket och egna bilder till sin läsinläring, men de gjorde det på olika sätt. Mycket i den allmänpedagogiska och utbildningsideologiska värdegrunden hade de båda metodskaparna och deras metoder gemensamt, vilket ofta förbisågs i debatterna. Beaktandet av värdefrågor knöts till LTG, (se t.ex. Anward, 1981, Isling, Å., 1989) där dessa frågars betydelse också lyftes fram mer. Wittingmetoden kom, inte sällan utifrån förenklade uppfattningar av dess läsinlärningsmaterial, att av många ses som en reaktionär variant av traditionell läsinläring. I debatten ställdes därmed LTG mot de traditionella läseboksmetoderna och mot Wittingmetoden. När det gällde läsinlärningspraktik blev huvudfrågan ställningstaganden för eller emot LTG. Detta avspeglas också i det LT-material som behandlas i detta arbetes andra del.

Ulrika Leimar värjde sig för debattens polariserande övertoner (LT nr 29, 1977) och hävdade upprepade gånger betydelsen av att LTG-lärare behärskade det traditionella läsinlärningshantverket och utnyttjade det som en integrerad del av det nya arbetssättet.

Efter hand kom sättet att bemöta elever att uppfattas som kärnan i LTG och viktigare än de strukturerade läsmetodiska delarna. LTG blev ett medel i arbetet med att förändra skolans arbetssätt i vidare mening och förordades av skolkonsulenter och i lärarutbildningar. Kunskapen om läsinlärningens handgreppselementa förlorade därmed i betydelse i delar av LTG-sfären. Som en följd kom kritiken mot LTG som "låt-gå-metod". Ulrika Leimar avvisade denna tolkning av arbetssättet och den därav följande kritiken (LT nr 29, 1977) men effektiviteten och resultaten av LTG som läs- och skrivinlärningsmetod ifrågasattes även fortsättningsvis (t.ex. Ekener i LT nr 29, 1978).

I kategoriseringar av fältet har Wittingmetoden genom åren ofta uppfattats som en renodlad avkodningsmetod med extremt syntetisk inriktning (t.ex. Lundberg, 1982). Enligt min mening beror detta mer på i sig förståeliga kategoriseringsbegränsningar än på detta arbetssätts karaktär. Wittingmetoden passar inte in i de vanliga kategoriseringssystemen. Den skär igenom kategorierna på ett vis som de vanliga indelningarna inte fångar in. Arbetssättet är mångfasetterat och ställningstaganden i det kan därför, vid ett ytligt betraktande, tyckas innehålla en rad paradoxer.

Wittingmetoden innebär t.ex. både arbete efter en fast yttre struktur och elevens fria utforskande av det egna språket. Metoden förutsätter att en medvetenhet skapas hos den lärande om nödvändigheten av att bygga upp sin egen inre process och ta ett aktivt inlärningsansvar. I metodens förberedelsearbete ägnas, utifrån dimensioner i ett metakognitivt perspektiv, mycket uppmärksamhet åt detta.

Både syntetiska och analytiska processer är viktiga också i Wittingmetoden, men för olika ändamål. Ett muntligt förberedande läsinlärningsarbete där man lyssnar ut ljud i språket utifrån ett större språksammanhang har analytisk karaktär. I den fas där inlärning av bokstäver och sammanljudning står i fokus har däremot arbetet syntetisk karaktär.

Wittingmetodens arbetsmaterial, de "innehållsneutrala språkstrukturerna", har också det provocerat särskilt dem som sett text som en axiomatisk utgångspunkt för läsinlärning och för arbete med språklig utveckling. Språkstrukturerna har i Wittingmetoden en dubbel användning, både i arbete med att automatisera avkodningen och, utifrån ett fritt associerande, i utvecklingen av elevens språkliga medvetenhet i flera dimensioner.

I debatten har drag i de båda metoderna lyfts fram eller förbisetts på ett förenklat sätt och givit en skev eller insnävad uppfattning och bidragit till polariseringen av läsdebatten.

För att ge ett tidstypiskt underlag för förståelsen av metoderna och den roll de, särskilt LTG, spelade i LT-debatterna gör jag i följande avsnitt fylligare presentationer av metoderna byggda på LT-artiklar från 1970-talet. För mer heltäckande beskrivningar hänvisas till Leimars och Wittings ovan nämnda egna böcker.

LTG-metoden

LTG presenterades i LT först i en stor artikel i nr 50, 1974, skriven av Gudfinna Ragnarsdóttir. Anledning var ett LTG-symposium i Göteborg med över 100 deltagare. Symposiet anordnades av Pedagogiska institutionen vid lärarhögskolan i Göteborg på uppdrag av Skolöverstyrelsen. I artikeln nämndes flera skolkonsulenter och representanter för lärarutbildningar.

En definition av LTG av Ulrika Leimar återgavs: "LTG är individuell läsinläring, utgående från och växelverkande med barnets egna upplevelser och barnets tänkande, så som det kommer till uttryck i dess tal." (s. 7) Monica Åhs, konsulent vid länskolnämnden i Gävle gjorde sin sammanfattning: "LTG-metoden är i grund och botten en människosyn." (s. 7)

Om arbetssättet sades att man bygger vidare på dialogpedagogikens grund. Det framhölls att barnen väljer i vilken ordning de vill arbeta med bokstäverna. Man använder "helt traditionella, individuellt avpassade övningar i ljudanalys och samljudning" (s. 7). Utgångspunkt är dock barnens egna texter i stället för läsebok. Alla stimuleras också att skriva efter egen förmåga. Ett citat från Wenche Nerdrum-Ullman, rektor vid det dåvarande förskoleseminariet i Gävle, återgavs: "Med LTG giltigförklarar man barnets språk vilket förstärker deras identitet och självförtroende." (s. 9)

Barnens positiva reaktioner, arbetslust och skolglädje framhölls som viktiga fördelar med arbetssättet. En rektor sade sig heller aldrig ha upplevt så glada och tillfredsställda lärare som de som arbetat med LTG. Det konstaterades också att lärare som framgångsrikt arbetat på annat sätt känt sig trampade på tårna av den generella kritik mot andra arbetssätt, som blivit en följd av att LTG-metoden stått i ett positivt intressefokus. Farhågor för disciplinproblem dryftades även. Symposiedeltagarna vädjade till Skolöverstyrelsen att "tillsätta ett forskningsprojekt kring LTG-metoden" (s. 10).

En ny LTG-presentation skedde i LT i en artikel i nr 8 1976 och ingick i en serie artiklar med rubriken "Skola i förändring". Den skrevs av Fejan Ljunghill mot bakgrund av IEA-undersökningens resultat att svenska elever var negativa till skolan och trivdes dåligt där.

Artikeln byggde på en intervju med Ulrika Leimar. Den tog sin utgångspunkt i ett brett utbildningsideologiskt perspektiv och frågan "Vad vill du med skolan?" Ulrika Leimars svar löd: "Jag vill ha in mer levande liv, mer skapande verksamhet i skolan." (s. 14) Hennes sökande efter alternativ till läseboken bottnade enligt intervjun bl.a. i att de traditionella läseböckernas texter hade "dålig anknytning till sjuåringens egen verklighet." (s. 15) Ett annat skäl var svårigheterna att individualisera utifrån läsläror.

I artikeln kontrasteras det ljumma intresse som först mötte Ulrika Leimar, då hon presenterade sina tankar 1968, mot det som mötte henne och LTG-metoden vid tiden för intervjun. "Idag kan man knappast gå på en debatt om skolan utan att någon entusiastisk lärare nämner LTG som en lösning på skolans problem" (s. 15). Ulrika Leimar såg risker för metoden i detta, "när lärare kastar sig över LTG utan tillräckliga kunskaper om arbetssättet" (s. 16). Hon sade vidare: "Jag är rädd för att LTG blivit ett begrepp som står för allt som vill bryta med en traditionell undervisning" (s. 16). Hon såg faran att LTG kunde få klä skott för sådant som misslyckades.

Angående förhållandet till traditionell läsmetodik sägs i artikeln: "Ulrika Leimar är inte ute efter att fördöma den traditionella läsinläringen, den måste i viss mån kombineras med LTG." (s. 16) Som det specifika i LTG-metoden framhölls: "Grunden för LTG är att man utgår ifrån barnens egna texter, istället för ifrån den traditionella läsläran." (s. 16) "Läsebokens OS, MOS, RAR, VIS ... ligger ju långt ifrån barnets eget talade språk." (s. 15) "Stommen i LTG är de fem faserna: samtalsfasen, dikteringsfasen, laborationsfasen, återläsningsfasen och efterbehandlingsfasen." (s. 17) Detta utvecklades inte närmare i artikeln, i stället framhölls det allmänna förhållningssättet i LTG.

LTG handlar inte bara om en arbetsmetod, utan om ett sätt att vara som lärare. Det handlar helt enkelt om hur man umgås i klassrummet, om förhållandet mellan lärare och elev, och kan därför inte begränsas till just läsinläring i årskurs 1. --- En konsekvens av det är att hela undervisningen får en laborativ inriktning. (s. 17)

Artikeln aktualiserade fler allmänna inlärningsresonemang. Den "förskolans dialogpedagogik" som LTG gick vidare med ställdes mot "den mer traditionella förmedlingspedagogiken" (s. 17). De båda typerna av pedagogik kopplades till barnet som aktivt respektive passivt i inlärningsituationen. Sammanfattningsvis sades: "En mycket viktig

komponent i dialogpedagogiken är alltså *samspelet mellan eleverna, inte bara mellan elever och lärare.*" (s. 17) Kopplingen mellan synen på barn och arbetssätt framhölls.

Vad allt det här i grunden handlar om är ju hur vi ser på barnet, säger Ulrika Leimar. Ser vi det som en lat, passiv varelse, som behöver inympas med konkurrenslusta för att lära sig något? Eller ser vi det som en varelse som är intresserad och vill upptäcka sin omvärld och gå in i ett samspel med kamrater och lärare?

Det är självklart att den attityd vi har till barnet också får konsekvenser för den undervisning vi bedriver. (s. 18)

Leimar ansåg att skolan svikit eleverna på denna punkt. "Redan från början styr vi in barnen i det här tänkandet. Redan från första klass ser vi barnet som vad det ska *bli* och inte som vad det *är*." (s. 19)

I artikeln fanns även en sammanfattning av metoden.

När det gäller att lära barn läsa eller snarare att *hjälpa barnet lära sig läsa*, är det inte fråga om att åstadkomma enbart en teknisk avläsningsfärdighet. Det viktigaste är att få en meningsfull integrering av talspråksutveckling, begreppsbildning, orientering i omvärlden och social utveckling med förståelse för "bokstävernans budskap". --- Semantiska aspekter betonas mer än fonetiska, även om man därför inte försummar de formella ljudanalys- och sammanljudningsövningar, som är nödvändiga för att barnen ska få en säkerhet även i att utläsa för dem okänd text. --- läsprocessen är avhängig förmågan att tala och lyssna. Talet i sin tur uppstår ur behovet av kommunikation och förutsätter en gemensam begreppsvärld. Metoden vill tillvarata den dynamik som finns hos en grupp barn ... Läraren har att skapa gynnsamma inlärningssituationer, där utrymme ges för samtal elev - elev och lärare - elev. ... LTG är individuell läsinlärning, som utgår ifrån och växelverkar med barnets egna upplevelser och barnets tänkande, så som det kommer till uttryck i dess tal. (s. 19)

LTG-metoden uppfattad som ett utbildningsideologiskt medel

Så vitt man kan utläsa botten Ulrika Leimars utvecklingsarbete med LTG-metoden i ett missnöje med traditionell läsinlärning. Den har inte visat sig vara innehållsligt tillräckligt verklighetsanknuten, motiverande och stimulerande för vare sig elever eller lärare. Den har inte heller givit tillräckliga möjligheter att individualisera arbetet och svara mot den utmaning som förändringar i barns nu annorlunda uppväxtvillkor ställt skolan inför. Lindblad (1994) har i en studie byggd på intervjuer med LTG-lärare här pekat på ökad skilsmässofrekvens, ökat massmedieutbud, inte minst TV, och utbyggd förskola som betydelsefulla faktorer (s. 139).

Den nya metoden har utvecklats för att råda bot på detta men också för att stå i samklang med ett värdegrundat läraryrkesförhållningssätt gentemot barn kopplat till dialogpedagogik. I ett "laborativt" arbetssätt kan ligga ett

accepterande av barns egen aktivitet och upptäckarlust, inom vida, men av lärarkunskap om läsinlärning definierade, ramar.

Intresset för LTG kan, förutom till längtan efter förnyelse hos många lärare och till förändringar i samhället, också relateras till idéströmningar i tiden. I de utbildningsideologiska strävandena låg, som nämnts, att man ville få skolreformerna att slå igenom på ett inre plan i skolan. Förändrade arbetssätt sågs i detta sammanhang som medel i reformarbetet.

LTG-metoden aktualiserade flera aspekter som kunde stämma med dessa strävanden.

Barnens egna texter som läsinlärningsmaterial skulle kunna vara en väg till starkare samhällsanknytning, och barnens fria val av vilka bokstäver de ville arbeta med ett steg bort från en förkättrad styrande förmedlingspedagogik mot ett demokratiskt frihetsideal. Sammantaget skulle man här kunna se en möjlighet till en förskjutning från formaspekter, representerande död materia, meningslöshet och passiviserande tvång, mot liv, innehåll och individens fria val. Att sådana förhoppningar knöts till LTG framgår både av redan refererade källor och av en del av de LT-artiklar som refereras i detta arbetes andra del.

I de ovan refererade LT-artiklarna anas redan en motsättning mellan förändringspådrivarna som enligt det nyss förda resonemanget kan antas se LTG som ett medel för sina vidare syften och fokuserar förhållningssättet och Ulrika Leimar som starkare hävdar läsinlärningsdimensionen. Tidskriften KRUT tar 1981, i sitt nummer 18, upp en liknande tankegång i en redaktionell text kallad "Ulrika och drakarna. En sannsaga". (Broady, Gustafsson, Hellblom, & Palme, 1981).

Wittingmetoden

I anslutning till den debatt mellan Åkerblom och Malmquist, som behandlas vidare i kapitel 5 och 6, uppmanades Maja Witting att presentera sin metod i LT. Metoden hade inte nämnts direkt i den debatten och Maja Witting knöt inte heller sin beskrivning av metoden till den, när hennes artikel publicerades i LT nr 8 1978.

Hon började sin artikel med att fokusera barn som själva lär sig läsa. Gemensamt har de att de frågar mycket. En del barn börjar intressera sig för skrivna ord, andra för enstaka bokstäver. För båda grupperna blir resultatet detsamma. "Barnen kommer underfund med att tecken och språkljud fungerar enligt vissa principer." (s. 30) Dessa principer, att bokstäverna symboliserar språkljud, att de skall tolkas i ordning från vänster till höger och då glida över i varandra "så att det blir *ram* och inte *r-a-m*", (s. 30) utgör den del av läsprocessen som i metoden kallas symbolfunktionen. Förståelse, kopplad till begreppsbildning, alltså till

erfarenhet och tänkande, utgör den andra delen. "Eleverna upptäcker att symbolkombinationer som de tränar motsvarar någonting som de känner igen ur sitt ordförråd." (s. 32)

Förståelsen innebär att man uppfattar begrepp och skeenden som symbolkombinationerna uttrycker. --- Hur bra man förstår har i sin tur att göra med vilka erfarenheter man hunnit göra och på vilken förmåga man har att använda sina erfarenheter till generaliseringar. (s. 30)

För Witting är skillnaden i de två läsprocessdelarnas karaktär avgörande. Symbolfunktionen måste övas tills färdigheten automatiserats. I förståelseavseende blir man dock aldrig fullärd. "Förståelsen måste vi träna livet ut, medan vi knappast märker att vi sysselsätter oss med symbolfunktionen när den en gång blivit överinlärd." (s. 31) Witting noterade i artikeln att den skicklige automatiskt tolkar större språkliga enheter än bokstäver. "Skickliga läsare tolkar alltså inte varje enskild symbol eller symbolkombination. De tolkar inte heller varje ord och inte orden i varje uttryck." (s. 31)

Witting visade också med exempel att både barn som håller på att lära sig läsa och skickliga läsare allt som oftast läser ord som de inte riktigt vet vad de betyder. Symbolfunktionen fungerar men man behöver slå upp ord "såvida man inte nöjer sig med den ungefärliga innebörden och tycker att man får den genom textsammanhanget eller annan kontext" (s. 31).

Witting framhöll vidare att man kan nå den överinlärningsnivå som behövs för en säkert fungerande läsning på olika sätt. Vid läsinläring får det inte "dröja alltför länge innan nybörjare märker de första effekterna av att de är på väg mot en överinläring" (s. 31). Hon angav två uppgifter för en läsmetod.

Läsmetodens ena uppgift är att underlätta för eleverna att komma underfund med symbolfunktionen och att skapa sådana träningsmöjligheter att den blir överinlärd. --- Läsmetodens andra uppgift är att tillförsäkra eleverna rätten att använda sitt eget språk som grund för läsförståelsen. --- Metodens dubbla uppgift framtingar en fördelning mellan ett fast uppbyggt träningsprogram och ett fritt språkligt associerande och skapande. Min metod har den konstruktionen att eleverna erbjuds återkommande systematisk symbolfunktionsträning, samtidigt som det inte krävs av dem att de ska förstå ord och uttryck som valts ut av någon annan. De kan istället lägga sitt eget språk som bas för läsförståelsen. --- Det är deras aktiva och associativa läsförståelse som eftersträvas. Förståelsen är aktiv i den meningen att eleverna söker, inte matas. Den är associativ i den meningen att det är i sitt eget ordförråd eleverna söker. Varje ord som de hittar blir också automatiskt stoff till samtal där de kan komma med upplevelsebidrag. (s. 32)

Lyssnandets roll i det praktiska arbetet både med förståelse och symbolfunktion betonades i artikeln. I symbolfunktionsträning har

avlyssningsskrivning en central plats. Eleverna lyssnar då aktivt på språkljud och språkljudskombinationer och skriver sedan ner motsvarande bokstäver.

Wittingmetodens språkligt laborativa arbete beskrivs på följande sätt:

När eleverna undersöker om det finns ord bland symbolkombinationerna nöjer de sig inte med att identifiera kombinationer som är ord. De skapar också ord av kombinationer som inte är ord och de utvidgar kombinationer som redan är ord till andra ord. --- Verksamheten att skapa och identifiera ord har också det särskilda värdet att eleverna får användning för specialkunskaper som tillhör deras intresseområden och att man som lärare får osökta tillfällen att lära av sina elever. (s. 33)

"Textläsning och skapande verbal verksamhet avlöser successivt den grundläggande symbolfunktionsträningen. ... eleverna läser för sitt nöjes skull eller för att ta reda på något som de vill veta." (s. 33) Stegvis lär sig eleverna även att klara ljudstridig stavning.

Wittingmetoden uppfattad som motsatt reformsträvanden

Maja Wittings utgångspunkt är ett kombinerat praktiskt och teoretiskt perspektiv. Det förutsätter såväl praktisk erfarenhet, med begrundan av barns faktiska läsinlärning och deras reaktioner i samband med det, som teoretisk läsprocesskunskap. Utifrån dessa två dimensioner relaterade till varandra drar hon slutsatser, teoretiskt och praktiskt, för ett generaliserat tillämpningsplan. Hennes metodbeskrivning är pragmatisk mer än idealistisk. Den har en stark inriktning på läsprocessen och på det ett barn där behöver komma underfund med för att lära sig läsa. Kunskapen om denna inlärningsuppgifts karaktär relateras till barns förutsättningar, erfarenheter och språk.

Individens vilja att delta aktivt är här knuten direkt till synen på inlärning, specifikt läsinlärning, som något som kräver en inre aktivitet. Den måste den lärande själv ta ansvar för och den ger utdelning i form av ny kunskap och ökad färdighet. Genom att processen görs medveten kan den bli ett led i uppbyggandet av ett inre, eget självförtroende och ge motivation att gå vidare. Implicit ligger uppfattningen om barn att de, med lärarnas stöd, kan ta ett sådant ansvar och undan för undan bli allt mer självständiga i detta, och om en lärarroll som förutsätter en syn på eleven som jämbördig part också i ansvar för inläringssituationen.

De innehållsneutrala språkstrukturerna erbjuder ett material där både spelrummet för individers språkliga utforskande och möjligheterna att tillgodose elevers skilda behov av tydlighet och övning i inläringen av sambandet mellan språkljud och bokstäver är själva essensen. Utbildningsideologiskt tycks dock detta inlärningsmaterial, till skillnad

mot LTG:s, ha givit associationer rakt motsatta dem som förändringsarbetet i skolan krävde. Språkstrukturerna tycks ha lett tankarna till "meningslöshet" och "utantilldrill", till en hårt styrd, passiviserande pedagogik i stället för till t.ex. "egenaktivitet", "delaktighet", "kreativitet", "kompetenshöjning", "självförtroende", "arbetsglädje" och "individualisering inom klassens ram", som också hade varit möjligt.

En anledning till detta kan ha varit att reformatörerna med en idealiserad bild av barn och inläring satte sig för dåligt in i Wittingmetodens tankar för att se dess avvägning mellan struktur, relaterad till läsprocessens karaktär, och flexibilitet i förhållande till individer i en inläringssituation. En annan anledning kan ha varit att man inte hade förmågan att komma ur de associationer till förmedlingspedagogik av dåligt märke, som språkstrukturer vid första anblicken kan väcka, och förstå att dessa här gav öppningar mot en ny pedagogik och en mer professionaliserad lärarroll.

En laddad läsinlärningsdebatt

Av det föregående har framgått att det länge funnits olika metoder för läsinläring både i USA och i Sverige. Det har även framgått att metoddiskussioner förts i båda länderna. I USA finns redan tidigt emotionellt laddade uttryck för olika ståndpunkter i debatten (t.ex. de citat av Mann och Flesch som återgivits ovan). Under hela vårt århundrade har det där funnits tydliga poler i debatten om läsinläring. I Sverige får vi en motsvarighet först 1977 i den nämnda debatten mellan Åkerblom och Malmquist.

Att en laddad och polariserad debatt uppstår vid denna tidpunkt och att argumentationstonen redan i Åkerbloms första artiklar i LT nr 22 1977 är skarp, kan också kopplas till tidens svenska samhällsdebatt och utbildningspolitiska strömningar. Klimatet i samhällsdebatten präglades efter studentrevolten 1968 under 1970- och 1980-talen av ett konfliktperspektiv.

I LT nr 34, 1979, fanns ett referat av Fejan Ljunghill (1979) från en debattkväll om kunskaper i svenska, som Svenskläraryöreningen ordnat och där bl.a. representanter för den s.k. "Kunskapsrörelsen"²⁴ deltog. I inledningen till referatet sägs: "Pendeln svängde kraftigt från höger till

²⁴ I "Boken om pedagogerna" (Svedberg & Zaar, 2:a uppl, 1988) sägs om denna rörelse: "En strömning som trädde fram i början av 80-talet, främst representerad av Föreningen Kunskap i skolan, och krävde en ökad inriktning mot 'kunskaper' i skolan." (s 182) Det framhålls vidare att många olika riktningar, pedagogiskt och politiskt fanns inom Kunskapsrörelsen. Man knyter den till den amerikanska "Back to Basics Movement" som blev en följd av "Sputnikchocken" i USA. (s 98)

vänster och tonen blev stundtals rätt från. Den polarisering som i dag finns i skoldebatten fanns också i hög grad i denna sal." (s. 11)

Vad gäller utbildningspolitiken fanns hos många en otålighet inför genomförandet av skolreformen också som förändringar av skolans inre arbete. I den allmänpedagogiska debatten aktualiserades värderingsfrågor om människosyn, inlärningssyn, kunskapssyn och samhällssyn och fördes över till det läsmetodiska planet (Allard & Sundblad, 1987).

Åke Isling (1989) anlade ett likartat värdefrågeperspektiv på läsinlärningsmetoder genom den svenska historien i artikeln "Från Luther till Ltg". Han hade tidigare (1988) problematiserat pedagogiska referensramar som historiskt tillhöriga två huvudströmningar och kopplat dem till skilda värdegrunder. Den ena med rötter i skolastiken

utgår från att människan genom arvsynen är ond och måste frälsas. --- Medlet för detta är en kollektiv formalistisk fostran/utbildning med bestämda fasta normer och kunskaper som inpräglas genom strängt regemente och hård drill. (s. 69)

Den andra

såg människan som ursprungligen god och med anlag som med rätt fostran och utbildning kunde utvecklas på ett positivt sätt. --- Medlet för detta var en fostran och undervisning som anköt [tryckfel i originalet] till verkligheten, som gick vägen från det funktionella/konkreta till det bokliga/abstrakta och först därefter tog till teorin/begreppen för att förklara verkligheten. Denna fostran byggde på individernas intresse och självverksamhet. (s.69 f, inom klamrar min kommentar)

Under 1970-talets slut och i början av 80-talet granskades och problematiserades läs- och skrivinlärningsmetodik utifrån ett vidare samhällsanknutet perspektiv (t.ex. Gustafsson, 1981 a och b). Detta kom även till uttryck i LT:s läsdebatter från 70-talets senare del. Med olika styrka och med vissa tyngdpunktsförskjutningar har de fortgått genom 80-talet och in på 90-talet. (Se t.ex. Bladini, 1994, med fler referenser s 2 not 2 och 3.) Ett annat exempel är striden kring kommentarmaterialet Läsä. (Skolöverstyrelsen, 1986, 1987, 1988; Witting & Hjalme, 1987; Witting, 1988).

I debatten gjordes läs- och skrivinlärning till en viktig utbildningsideologisk symbolfråga. De värdefilosofiska aspekterna kom tidvis att dominera över de lästeoretiska. (Se t.ex. Allard & Sundblad, 1987.) Läsinlärningsmetoder kategoriserades utifrån parbegrepp, dels allmänna pedagogiska som eleven/ämnet, helhet/del och dels ämnesspecifika, där man nu hellre talade om *avkodnings-* respektive *förståelseinriktade metoder* (Lundberg, 1982) än om syntetiska respektive analytiska.

Hans Åkerblom (1989) delade i en artikel läsinlärningsfältet i två traditioner. Han hävdade att den ena utgått från behavioristiska teorier. De hade fokus på observerbart beteende, stimulus- responsförbindelser, "den svarta lådans pedagogik" (s. 12) och del (isolerad färdighetsträning) för helhet (läsförståelse). Den andra traditionen hade enligt Åkerblom i stället utgått från kognitiva teorier. De hade fokus på läsförståelse, helhet för delar, och använde en pedagogik där läsning uppfattades som en "aktiv process" (s. 15), vilket krävde en ny lärarroll.

Både avkodningsfärdighet och läsförståelseförmåga är, som framgått i avsnittet om den amerikanska debatten inte blott områdesrelevanta utan även nödvändiga att öva i läs- och skrivinlärning, oavsett vilken metod man använder. Lundberg (1982) påpekade detta och försökte mildra polariseringen genom att tala om skillnader i lästeoretiska tyngdpunkter och inriktningar av den första läsinlärningen i stället för att värdegrunda olikheter mellan läs- och skrivinlärningsmetoder.

Under början av 90-talet fick läs- och skrivdebatten en ny vinkling som gäller synen på läs- och skrivsvårigheter (t.ex. Hedström, 1993; Bladini, 1994; Pedagogiska magasinet nr 1, 1997). Värdegrunden finns här överförd till en kategorisering byggd på kriterier utifrån skilda uppfattningar om orsaker till vissa människors problem med läsning och skrivning. Återklanger av den gamla typen av debatt har då och då hörts t.ex. i Lärarnas tidning i flera nummer under hösten 1994 och våren 1995 och i Pedagogiska magasinet nr 3, 1996²⁵. Mitt intryck från täta kontakter med skolfolk t.ex. i fortbildningssammanhang är dock att de inte väcker samma uppmärksamhet, inte engagerar lika mycket, som på 70- och 80-talen.

Det som hände på det svenska läsfältet under 1970- och 1980-talen kan sammanfattande beskrivas som en avspiegling av det som samtidigt skedde på ett vidare pedagogiskt fält med anknytning också till det ännu vidare politisk-ideologiska fältet. Andra pedagogiska dimensioner än resultat sedda ur ett snävt ämnesperspektiv aktualiserades. Sammankopplingen med dessa större sfärer innebar som jag ser det en vinst, genom att frågor från ett bredare spektrum diskuterades, men också en fara för förenklingar och en därmed sammanhängande risk att förlora betydelsefulla nyanser.

²⁵ Artiklar av Larsen, Madsén, Söderbergh och Tham.

Ny IEA-undersökning

1995 avrapporterades en ny IEA-undersöknings svenska del. (Taube, 1995) Den aktualiserade många läs- och skrivinlärningsfaktorer och gav därmed ytterligare diskussionsstoff.

Sammanfattningsvis konstaterades i undersökningen att svenska nioåringar och fjortonåringar hävdar sig väl vid en internationell jämförelse av olika läsförståelsekategorier. Nioåringarna kom på tredje plats efter Finland och USA bland 27 deltagande länder när resultaten från alla prövade texttyper lades ihop. Fjortonåringarna kom i motsvarande tabell på tredje plats efter Finland och Frankrike bland 31 länder.

Det fanns en läsförståelsekategori som gett sämre resultat för svenska elever än man utifrån övriga resultat kunnat vänta. Det gällde läsning av faktatexter bland fjortonåringarna. Det ledde till frågan: "Har förståelsen av skönlitteratur i skolan betonats på bekostnad av förståelsen av sakprosa?" (s. 116) Trots att svenska barn och ungdomar som totalgrupp visade sig läsa bra, fanns också resultat som visade att "... mellan 4 och 4,5 % av eleverna i åk 8 läser sämre än genomsnittselever i åk 3!" (s. 116)

Man har även försökt jämföra 1990-talets läsförståelseresultat med 1970-talets undersökning och dragit slutsatsen att läget är ungefär detsamma som då.

Behov av en ny plattform

Med tiden har många i Sverige, och, som tidigare framgått, också i den engelskspråkiga världen, tröttnat på polariseringens låsningar. Det gamla konfliktmönstret kring läsinlärningsfrågan har i viss mån börjat brytas upp. Samtidigt finns tecken på att detta nu i stället gäller synen på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

Nya aktörer t.ex. handikapp- och andra intresseorganisationer har under 90-talet fått allt mer tyngd. De står utanför de gamla polsfärerna men ställer medvetna krav på skolans och lärares agerande i syfte att effektivisera läsundervisningen.

Liberg (1993) menar att de diametralt olika uppfattningar om den första läs- och skrivinlärningen, som tidigare utkristalliserats, åtminstone på forskarsidan nu möts i kompromisser. Bladini (1994) uttrycker i sitt slutavsnitt insikt om nödvändigheten av att de tidigare polariserade sidorna börjar respektera varandra, så att samlade insatser kan göras på läs- och skrivområdet.

Med grund i den senaste IEA-undersökningen, diskuteras också, bl.a. av Lundberg, om och i så fall när och hur, metoder och lärares

undervisningsinsatser har betydelse för den stora elevmajoritetens läsinläring. (Lundberg, 1997, s. 32)

Det finns även strävanden att försöka häva låsningarna i debatten genom att fånga in andra praktikrelaterade dimensioner än metoder i analyser av läs- och skrivundervisning (Skolverket, 1994). Också bland praktiker på fältet finns en tendens att som en reaktion på debattens polarisering undvika metodbegreppet och positioner nära polerna.

Svensk läsforskning med relevans för debatten

I sin tidigare nämnda avhandling tog Jon Naeslund (1956) upp metodfrågan på ett för svensk läsforskning unikt sätt, som har direkt relevans för frågorna i LT:s senare läsdebatter. I en väldesignad experimentell tvillingstudie jämförde han resultaten av den syntetiska "ljudmetoden" och den analytiska "ordbildmetoden" (s. 86 ff). Undersökning utgick från ett antal hypoteser (s. 17 f), härledda ur "tidigare experimentell forskning och praktisk-pedagogisk erfarenhet" (s. 17). I sina slutsatser gav han den syntetiska metoden försteg, särskilt för barn på lägre begåvningsnivåer. Han framhöll att "den överlägsenhet de syntetiskt undervisade tvillingarna uppvisar icke erhållits på bekostnad av läsförståelsen" (s. 151).

1979 gav Sveriges lärarförbund, som nämnts, ut en liten antologi "Läsinläring och lästräning i grundskolan". Lundberg pekar i sitt avsnitt på viktiga forskningsinsatser inom området som svenska forskare tidigare gjort. Han nämner från senare årtionden Eve Malmquist, Ebbe Lindell och Åke Edfeldt, samtliga liksom han själv huvudagerande i någon av de tre debatter som jag i det följande skall analysera. Alla fyra är tillika professorer och kända läsforskare. De har alla både brett och på olika sätt specialiserat sysslat med de frågor som debatterna handlar om, läsprocessen, läs- och skrivinläring och läs- och skrivsvårigheter.

Samtliga ovannämnda forskare har också populariserat sin forskning och så blivit lästa av många lärare och haft stor betydelse för praktiker på fältet (t.ex. Malmquist, 1974, Lindell, 1978, 1980, Edfeldt, 1982, Lundberg, 1982, 1983, 1984, Höien & Lundberg, 1992, Häggström & Lundberg, 1994).

Lundberg (1979) klagar i sin inledningsvis nämnda artikel också över att återväxten av svenska läsforskare tycks dålig. Under de cirka 20 år som gått har ändå en hel del svensk läs- och skrivforskning bedrivits och belyst olika aspekter som har relevans för debatten. Den har bedrivits både av ovannämnda forskare själva och, ofta med stöd av dem, av en i forskarsamhället yngre generation och resulterat i avhandlingar. Inte minst

gäller det den forskargrupp som växte fram kring Lundberg under hans tid i Umeå.

Några av de avhandlingar som uppmärksammats och lästs av praktiker antingen direkt eller i populariserade versioner nämns kort i det följande. 1979 kom Margareta Grogarns avhandling, "Dålig läsning. Bakgrund, läsförmåga och läsintresse hos elever på FO- och VE-linjerna i gymnasieskolan", 1980 Britta Ericsons, "Läsvårigheter och emotionell störning", 1983 Margit Tornéus, "Rim eller reson. Språklig medvetenhet och läsning", 1985 Gösta Dahlgrens och Lars-Erik Olssons "Läsning i barnperspektivet", 1988 Karin Taubes "Reading acquisition and self-concept". Det begynnande 1990-talet gav tre viktiga avhandlingar. 1990 kom Caroline Libergs "Learning to read and write", 1991 Anders Arnqvists "Phonemic Awareness in preschool children: Four studies on the relationship between phonemic awareness, reading ability and short-term memory" och Birgitta Kullbergs "Learning to learn to read".

I en grov kategorisering av deltagare i den svenska debatten utifrån *lästeoretiska kriterier* kan gruppen ovan först nämnda forskare knytas mer eller mindre till två poler som här är motsvarigheter till dem i den amerikanska. Dessa poler kommer i det svenska lärarpresssammanhanget främst till uttryck som olikheter i tyngdpunkter i synen på läsmetod och läsprocess.

Vid den pol som har åtskilligt gemensamt med Chall, Adams och Stanovich finns Malmquist, Lindell och Lundberg, vid den andra - ovan representerad av Goodman, Smith och Deegan - Edfeldt.

Av de sedan nämnda avhandlingsförfattarna deltar ingen direkt i de debatter som är mitt studieobjekt, men Birgitta Kullberg har artiklar i anslutning till debatten 1977-78 och även till den 1981. Avhandlingsförfattarna representerar olika discipliner och har därmed i sina avhandlingar på ett annat sätt skilda perspektiv på läsinlärning än de som kännetecknar polerna i debatterna i LT på 1970- och 1980-talet. En inplacering av dem vid dessa poler tycks därför vansklig och föga meningsfull. I en 1990-talskontext är dragningen mot samförståndslösningar på mittfältet stor också bland svenska läsforskare.

Det svenska läsfältet - läsdebattens kontext

Syftet med denna översikt av det svenska läsfältet har varit att ge en bild av den kontext, i vilken de debatter i LT som är mina analysobjekt i del 2 nedan, försiggår. Avslutningsvis sammanfattas här huvuddragen.

Utifrån en radikaliserings av det politisk-ideologiska fältet ökade omkring 1970 i Sverige kraven på att skolreformen också skulle få genomslag i skolans inre arbete och avspeglas t.ex. i nya arbetssätt. På Skolöverstyrelsen bedrevs under hela den period, då de LT-debatter som analyseras i detta arbetes andra del ägde rum, ett intensivt arbete kring svenskämnet och många dokument publicerades. Svenskämnet aktualiserades även i en stor internationell läsundersökning (IEA). Där lyftes ett oroande drag av vantrivsel trots goda kunskaper fram hos svenska elever och gav stoff att granska skolans samhällsuppdrag från nya infallsvinklar.

I den svenska läsundervisningstraditionen hade det fram till 1970-talet huvudsakligen funnits två läsinlärningstraditioner, den analytiska, med en utgångspunkt i skriftbilden av hela ord, och den syntetiska, med utgångspunkt i bokstäver och dessas samband med språkljud. Den senare hade en helt dominerande ställning. I båda fallen var arbetet kopplat till läseböcker och egentligen hade man i båda arbetat med både analytiska och syntetiska processer fast i olika faser och på olika sätt. Vid 1970-talets mitt kom, som framgått, två alternativ till dessa läseboksmetoder fram, LTG och Wittingmetoden.

På läsinlärningssidan knöts framför allt LTG till en politisk-ideologisk värdebas och blev därmed både intressant, som en möjlig väg att modernisera läsinlärningsmetodiken och relatera den till en progressiv pedagogik, och ifrågasatt, från ett mer traditionellt och resultatriktat perspektiv.

Som en följd polariserades läsinlärningsdebatten. Också för den svenska debatten torde faktorer med förklaringsvärde finnas i flera dimensioner, av samma slag som utifrån figur 1 ovan applicerats på den amerikanska. Också här tycks de rena sakfrågedimensionerna erbjuda en för snäv analysbas för att nå förståelse av den polarisering och de kontroversdynamiska laddningar som finns. Också här finns en kontrovers där förståelse för argumentens och dynamikens bakgrund kanske kan leda till en mer konstruktiv debatt.

Bakgrund II: Kontroversanalys

Behov av verktyg för analys av kontrovers

Efter att i kapitel 2 ha gett en bakgrund i form av en allmän beskrivning av läsdebatten i USA, dess innehåll, dess intensitet och de medel med vilka den förts, samt av det svenska läsfältet och dess kontroversuppladdning, går jag nu in på den teoribakgrund som jag funnit kan bidra till utformandet av de redskap jag prövar i analyser av uttryck för den svenska läskontroversen i detta arbetes del 2.

Under min snart 20-åriga forskarutbildning har jag upprepade gånger ställts inför problemet att matcha en för mig angelägen och intressant fråga med lämplig teoribakgrund utan att fjättras av dess ideologiska bojor. Detta har alltid inneburit mycken kraft-, motivations- och tidsödande vanda, även om jag undervägs lärt en del och så småningom funnit olika möjligheter att hantera problemet i de situationer där detta varit oundgängligt. Inför arbetet med läsdebatterna i LT, sköt jag detta problem, som jag misstänkte kunde stjälpa hela projektet, framför mig och arbetade med ett studium av "sakfrågorna" i stället.

En vän uppmärksammade mig dock vid ett tillfälle på Thomas Brantes och Helena Normans (1995) analys av kontroversen om elöverkänslighet. Kanske fanns där en lösning på mitt dilemma. Jag läste boken och såg möjligheten att analysera en kontrovers vidare än utifrån det sakfrågeplan som jag dittills fokuserat. En modell skymtade, som tycktes bred nog att rymma helt olika frågedimensioner och därmed låta olika teoribakgrunder balansera varandra. Jag bedömde de verktyg, som användes där och tycktes fungera väl, som potentiellt möjliga att utnyttja också i mitt arbete och beslöt att sätta mig närmare in i analysmodellen och i så mycket av teoribakgrunden som var nödvändigt för att förstå verktygens funktion. Eftersom jag var novis på området blev det ett tämligen krävande arbete. (Hjälme, 1997)

I ett tidvis spännande samspel mellan ett studium av läskontroversen, i Sverige och internationellt, och ett annat av den modell Brante, ensam eller

med andra, använt för analys av flera olika kontroverser tog min modell, närmare beskriven i nästa kapitel, så småningom konkret form. I slutet av detta kapitel redovisar jag mina överväganden inför valet av ett Branteinspirerat analysförfarande.

Mitt kontroversanalytiska studium har hållits inom ramar som motiverats främst av de praktiska behov analysen av mitt material aktualiserat. Jag tecknar här endast den begränsade bakgrund som varit betydelsefull för den analys jag genomför i detta arbetes andra del.²⁶

Introduktion av en kontroversanalytisk ansats

Thomas Brante har på svensk mark, på egen hand och tillsammans med andra, arbetat på att åstadkomma en analysmetod för kontroverser. Den har prövats och utvecklats i konkreta analyser av olika kontroverser om frågor som, i likhet med läsinlärning, debatterats både allmänt i samhället och av vetenskapliga "experter". Studierna behandlar t.ex. kärnkraft, dödsbegreppet och elöverkänslighet. (Brante, 1984, 1990a, 1990b, 1993, 1996, 1997; Brante & Elzinga, 1988; Brante & Hallberg, 1989, 1991; Brante & Norman, 1995) Dessa frågor har, som läsinlärning, lett till polariserade kontroverser utifrån osäkerhet på sakfrågeplanet och olika parters skilda bakgrunder och intressen.

Brante och Norman (1995) ser kontroversstudier som en nu "relativt etablerad forskningsgren, internationellt sett" (s 48). De säger vidare att detta i Sverige inte är något stort fält men att en tvärvetenskaplig grupp i Göteborg har arbetat med metoderna, också med en tidskrift, VEST²⁷ knuten till sig. Förutom de ovan nämnda studierna anges ytterligare ett antal (s 48). Bland dem finns en doktorsavhandling om expertskap av Göran Sundqvist (1991) som jag refererar mer till i ett följande avsnitt om vetenskapligt expertskap.

Den kontroversanalys de nämnda forskarna utvecklat och använt, har, som jag ser det, med framgång använts för att belysa både de skilda frågorna i sig och dynamiken i kontroverserna kring dem. Hur väl en sådan modell fungerar i förhållande till mitt material, de uttryck läskontroversen fått i LT-debatter i Sverige, är en empirisk fråga som kan skärskådas först i detta arbetes slutfas.

²⁶ Internationellt är kontroversanalys ett stort fält. Ett standardverk, där flera av de stora namnen finns representerade är en antologi från 1987, "Scientific controversies", under redaktion av H. Tristram Engelhardt Jr och Arthur L. Caplan.

²⁷ VEST = Tidskrift för VEtenskapsSTudier.

Kontroversen - ett fenomen i vetenskapssamhället

I de ovan nämnda studierna diskuteras i flera sammanhang vetenskapliga kontroverser och möjligheten att det på ett principiellt analysplan finns generella drag i dessa. I en artikel från 1990 gör Brante en vid bestämning av begreppet vetenskap och definierar det som "det som kallas vetenskaplig kunskap" (Brante, 1990a, s. 5). Han hävdar även: "I denna breda mening kan vi konstatera att *praktiskt taget alla* kontroverser i den moderna välfärdsstaten är eller snabbt blir vetenskapliga!" (s. 5)

Utifrån ett sådant konstaterande är ett studium av vetenskapliga kontroverser viktigt på ett allmänt samhällsplan och intressant forskningsmässigt. Brante (1984) ser t.ex. frågetecken som han vill försöka rätta ut: "Om vetenskapen är en objektiv och neutral process, där vetenskapsmän med i stort sett likadan träning (kunskapsbakgrund) har att ta ställning till samma fakta, hur är motsatta tolkningar och slutsatser möjliga?" (s. 13) Han undrar vidare: "Betyder detta att vetenskapen trots allt inte är objektiv och neutral? Eller betyder det att andra, icke-vetenskapliga faktorer spelar in?" (Brante, 1996, Not 4) Den läskontrovers som jag beskrivit i föregående kapitel aktualiserar för mig samma frågor.

Brante och Norman (1995) ser en kontrovers som en konflikt mellan två synsätt, på det vetenskapliga planet mellan "paradigm", bestående av "kognitiva element", implicit förenade, sammankittade, med något från en annan, en socio-psykologisk dimension. De betonar alltså att kontroverser "kan uppstå på grund av de sociala mekanismer som är inbyggda i forskarsamhället" (s. 19) och inte endast på teoretiska grunder. "Enligt vår mening täcker begreppen *problem*, *osäkerhet* och *intresse* ...eftersom de betecknar de förutsättningar som måste föreligga för att en kontrovers skall uppstå och vidareutvecklas överhuvudtaget." (s. 44)

Författarna menar att kontroverser allmänt kännetecknas av att kunskapsläget är osäkert och att fältet inrymmer intressemotsättningar, som ger kontroversincitament. Trots det ovissa i sakfrågan, det som gäller "problemet", står grupperingar mot varandra och argumenterar med stor säkerhet. Kontroverser blir ofta långdragna eftersom positionerna lätt låses. Anledningarna till detta är att "när olika helhetsuppfattningar väl formats så tenderar kontrahenterna att ha svårt - eller är till och med ovilliga - att förstå varandras perspektiv" (s. 24 f). Oförståelseklyftan mellan de inblandade parterna vidgas under hand.

Utmärkande för en kontrovers är att deltagarna är medvetna om situationen och agerar utifrån denna, vilket betyder att de inte endast ägnar sig åt att försöka lösa själva sakfrågan utan även åt att underminera motståndarsidans argument. (s. 24)

Vidare sägs: "Typiskt är att de inblandade parterna polariseras, och att *indignation* över motståndarnas ovetenskaplighet, omoral, egoism och allmänna dumhet uttrycks i arga ordalag." (s. 25)

Brante och Norman formulerar även en "kontroverslag": "Ju mer betydelsefulla samhällsliga konsekvenser en fråga har, desto större är sannolikheten att det uppstår polarisering och kontroverser bland vetenskaparna." (s. 25)

Kontroverser sedda som vetenskapens "salt"

Enligt Brante och Norman (1995) innebär traditionell uppfattning av vetenskap att den präglas av harmoni och självständighet och att den tydligt kan skiljas från andra kunskapsformer. Normalt ses konflikter i den vetenskapliga världen som pinsamma avvikelser. Författarna menar dock att det kan vara väl så fruktbart att analysera vetenskapliga förlopp ur perspektivet att konflikter skulle vara det naturliga och önskvärda tillståndet som att harmonin skulle vara det. I en tidigare nämnd artikel (Brante & Elzinga, 1988) uttrycks dessa tankar utförligare:

Vi misstänker dock att den ymniga förekomsten av kontroverser inte är en fråga om misstag eller tillfälliga avvikelser utan att de indikerar något annat, mycket mer djupgående, som rör själva vetenskapens natur och funktionssätt. (s. 60)

De båda forskarna ser fördelar med konfliktsituationer för själva forskningsarbetet. De refererar i detta sammanhang (s. 65) till Feyerabend (1977) och hans argument för "kontrainduktiv metod". Feyerabend menar att det är viktigt att forskare uppmuntras att formulera teorier som motsäger det vedertagna. I vid mening kan han sägas förorda kontroverser som arbetsmetod. Brante och Elzinga framhåller som en positiv möjlighet att de som är inblandade i en kontrovers tvingas både sätta sig in i olika argument och själva vara uppfinningsrika. Detta kan knytas till vetenskaplig noggrannhet och akribi och ha betydelse för arguments utveckling över tid och också innebära framväxt av viss ny kunskap inom det område som kontroversen rör. Kontroversen "skapar interaktion, d.v.s. såväl sammanhållande som motstridiga tendenser, mellan grupper angående någon gemensam angelägenhet" (Brante & Elzinga, 1988, s. 61).

Liknande tankegångar uttrycks på flera håll. Brante och Hallberg (1991) menar att olika resonemangsstilar framstår tydligare under kontroverser än annars. Detsamma gäller antaganden som normalt anses självklara, men som satta under debatt på nytt måste synlig- och medvetandegöras. I en kontrovers prövas ståndpunkter och värderas på nytt i samband med att de eventuellt skall försvaras i en skärpt argumentation.

Brante (1984) konstaterar att konfliktsituationer ger bra tillfällen att studera de normsystem som, kanske implicit, gäller på de båda sidorna i kontroversen. Förståelsen av grunderna för de vetenskapliga argumenten underlättas. I inledningen till antologin "In Science We Trust?" exemplifierar Elzinga och Sunesson implicita frågor som de menar kontroversstudier ger möjligheter att tydliggöra. "From our experience, it seems that the study of *scientific controversies* offers a particularly fruitful avenue for introducing a wider consciousness of ethical and political issues of science in society" (Elzinga, Nolin, Pranger & Sunesson [Eds.], 1990, s. 10). Brante och Norman (1995) refererar i sina likartade resonemang till fler forskare.

Genomgången ovan ger vid handen att en kontrovers kan bidra till framsteg inom olika områden. Ett studium av motsatta ståndpunkter i läskontroversen kan förhoppningsvis både leda till en vidgning av kunskapsfältet och till en intensifierad behandling av centrala frågor. Detta är för mig viktigt i studiet av läskontroversen och mer intressant än studiet av kontrovers- eller konsensustillstånd som sådana.

Kognitiva paradigmelement - viktiga kontroversfaktorer

Brante och Norman (1995) ser en kontrovers, där vetenskapare är indragna, som en konflikt mellan två "... helhetsperspektiv, vars kognitiva element hålls samman av sociala och psykologiska faktorer och intressen" (s. 29). "Kognitiva element" utgörs av delaspekter på det de refererade författarna definierar som "paradigm", d.v.s. vetenskapliga uppfattningar om *kunskapsobjekt, metodologi, teori och förklarande modeller och empiriska fakta*. Brante och hans olika medförfattare behandlar dessa "element" både övergripande, vetenskapsteoretiskt, och konkret knutna till ett antal kontroverser.

Synen på kunskapsobjektet är starkt teorirelaterad, kontextberoende, och central i "paradigm". "Vetenskapen arbetar därför aldrig med naturen i ren eller oförmedlad form utan alltid via ett *kunskapsobjekt* som uttrycks i ett nätverk av begrepp." (Brante & Norman, s. 27) Uppfattning av kunskapsobjektet påverkar i sin tur val av metoder, upplevelse av praktiska erfarenheter och typ av förklarande teoribildning runt omkring. Åsikter om "objektet" och dess beskaffenhet är därmed en nyckelfaktor i analysen av kontroverser, som har en utgångspunkt i vetenskap, och som utspelar sig främst mellan vetenskapare.

Vid behandlingen av detta "element" uppehåller man sig, i de studier Brante och hans medförfattare gjort, mycket vid skillnaden mellan rationalism och relativism. Grundläggande för den är, som framgår av ett följande avsnitt, olikheter i sättet att avgränsa och definiera

forskningsobjektet. På det vetenskapsteoretiska planet handlar det om objektet "vetenskapens natur". I konkreta kontroversanalyser gäller det för dem specifika tings natur, t.ex. kärnkraften som farlig/ofarlig, döden som hjärt- eller hjärndöd, elöverkänslighet som ett bio-elektriskt eller psyko-socialt grundat fenomen.

Metodologibegreppet rör den typ av metoder, kopplade till en viss uppfattning om vad vetenskap är, som man inom ett visst vetenskapligt "paradigm" ser som givna och legitima. Metodologiska val leder till sätt att undersöka objekten som i sin tur lyfter fram vissa aspekter och lämnar andra obeaktade. Resultat och slutsatser påverkas därav. Detta för vidare både till teoribildning och till den perceptionsprocess som styr uppfattningen av empiri. Även metodologi är därmed en del av kontroversstudiers analysobjekt.

Kontroversers generaliserade konkreta drag

Under en kontrovers kan deltagare använda *olika strategier* i sin hantering av argumentationssituationen. Inom sociologin betecknas dessa med termerna "voice" och "exit". "Voice" innebär att man argumenterar, "exit" att man vägrar att diskutera. Brante och Norman (1995) kopplar dessa rolltyper till konflikter, där en "vetenskapsman" ifrågasätts på ett sätt som uppfattas som ovärdigt, t.ex. av en "lekman". Detta kan markeras med arrogant "voice" eller överlägsen tystnad, "exit" (s. 40).

Albert O. Hirschman (1970), som myntat begreppen, behandlar utifrån ett annat perspektiv de två strategierna, deras förutsättningar och följder. Hans exempel är missnöjda kunders sätt att reagera i förhållande till de firmor som de inte är belåtna med. Han vidgar sin analys till organisationer och stater. Han konstaterar att "exit" i konkreta livssituationer är den traditionella, ofta lyckosamma strategin i USA. "Why raise your voice in contradiction and get yourself into trouble as long as you can always remove yourself entirely from any given environment should it become too unpleasant?" (s. 108)

Hirschman menar att exitstrategin även varit framgångsrik vid sk klassresor och inneburit "success via exit from one's group" (s. 112). Han anser att den i detta sammanhang ofta är en lågstatusstrategi, den tillämpas om man inte anser sig ha så mycket att förlora eller vinna och om ens engagemang inte är starkt nog.

Those who departed from their communities had no thought of improving them thereby or of fighting against them from the outside; they were immigrants rather than émigrés, and soon after their move "couldn't care less" about the fate of the communities whence they came. (s. 108)

I en kontrovers innebär exitstrategin strikt tillämpad förstås att argumentationen, och därmed den vidare genomlysningen av frågan riskerar att upphöra. En variant med viss bibehållen genomslagspotential är "uttåg under protest".

Brante och Norman (1995) anger *fyra sätt som en kontrovers kan avslutas på*, "lösning, övergivande, differentiering och stängning". (s. 46) Vid "övergivande" har frågan förlorat sin aktualitet. Differentiering innebär att man löser problemet genom att dela upp området. Om en extern auktoritet går in och fäller ett avgörande, stängs kontroversen. I slutet av sin bok diskuterar de två ofta praktiserade möjligheter för det omgivande samhället att gripa in i en låst kontrovers. Den ena är "kommittémodellen" och den andra "advokatmodellen" (s. 174 f). Kommittémodellen förutsätter en syn på vetenskapsmän som opartiska. De skall lämnas att i lugn och ro lösa problemet. I advokatmodellen anses experter potentiellt partiska, varför båda sidors argument skall framläggas och granskas av "icke-engagerade vetenskapare".

Brante och Norman (1995) anser att båda dessa modeller har begränsat värde och förordar att man i stället prövar den "kontradiktoriska" tekniken. Wetlesen (1988) diskuterar denna teknik, bl.a. de modeller som praktiskt utformats och prövats av Arthur Kantrowitz och B. M. Casper. Metoden innebär att man i ett slags rättegångsförfarande diskuterar och analyserar problemets punkter och i olika omgångar, undan för undan, avför det man är överens om och ytterligare penetrerar det som man ännu är oense om. Brante och Norman summerar: "Förvånansvärt ofta är det endast ett fåtal punkter kring vilka oenighet föreligger och det är på dessa arbetet sedan kan koncentreras." (s. 176) Enligt Wetlesen kan frågan slutligen avgöras genom en domarpanel.

Enligt min mening innebär "övergivande" och "stängning" att försöken att lösa kontroversen genom att förstå olika ståndpunkter och pröva att sammanställa dem i en vidare helhet ges upp. "Kommitté-" och "advokatmodellen" kräver insatser av utomstående, som kan vara svåra att få till stånd. Om detta lyckas ligger ändå i dem att andra än parterna tar över konfliktlösningsarbetet vilket också känns som ett uppgivande. Risken för att lösningen då finns kvar under ytan torde också vara stor.

Med "kontradiktorisk teknik" kan man inom det fält som hyser kontroversen, genom kartläggning av det man är enig respektive oenig om, komma åtminstone ett steg vidare. Under det arbetet kan man kanske få förtroende och respekt tillräckligt för varandra för att häva polariserande konfliktladdningar så att samtal kan föras och en konstruktiv lösning nås.

"Vetenskapsbaserade" kontroverser

Brante och Norman (1995) talar om *tre olika typer av kontroverser*, "vanliga vetenskapliga", "kunskapsbaserade" och "vetenskapsbaserade" (s. 11). En "vanlig vetenskaplig" kontrovers fokuserar teorier och fakta. Den utspelar sig helt mellan vetenskapare. I en kontrovers som är "kunskapsbaserad" däremot spelar vetenskapliga argument en underordnad roll. Författarna avgränsar den kontroversstyp de kallar "vetenskapsbaserad" från dessa två.

En vetenskapsbaserad kontrovers definierar vi som en utdragen dispyt om en fråga med viktiga sociopolitiska konsekvenser där vetenskapare ingår som centrala aktörer på båda sidorna, och vetenskapliga argument utgör en avgörande ingrediens. Begreppet betecknar åsiktsmotsättningar där kontrahenterna grundar sina ståndpunkter på vetenskapliga argument, men även på t.ex. moraliska, politiska, ekonomiska, rättsliga och andra övertygelser. (s. 10 f)

I "vetenskapsbaserade" kontroverser är vetenskapares roll, också utanför sitt vetenskapsområde, som experter på båda sidor, intressant. I en sådan kontrovers deltar också andra med annan grund för sitt expertskap än vetenskap. Argumentspektrum är därmed, som jag uppfattar det, vidare i denna kontroversstyp. Sådana kontroverser orsakas ofta av att vetenskapare ger sig in i "externa" frågor. De innefattar därmed "bredare sociopolitiska och snävare vetenskapliga perspektiv" (s. 25). Författarna framhåller även att vetenskapare som deltar i vetenskapsbaserade kontroverser förutom att de måste strida på den inomvetenskapliga fronten även tvingas ta externa hänsyn. "Vetenskaparna befinner sig i ett bredare kraftfält av särintressen." (s. 42) Bindningar till intressen i samhället utanför akademierna förklarar "de intima sambanden mellan vetenskapliga teorier och politiska motsättningar" (s. 23).

Utifrån detta synes det mig att de debatter på läsoområdet, som jag vill analysera, bäst passar in under kategorin "vetenskapsbaserad" kontrovers, trots att undervisning i samband med läsinlärning är en praktik. LT-debatterna drivs med vetenskapare på båda sidor, argumenten får tyngd av vetenskap, men även praktiker deltar och argumenterar utifrån sitt, i en komplex undervisningssituation, erfarenhetsgrundade expertskap. Läsdebatt som kontroversanalytiskt studieobjekt och LT-artiklar om läsinlärning som uttryck för en vetenskapsbaserad kontrovers diskuteras vidare i nästa kapitel i samband med mina metodöverväganden.

Som en del av de kunskaper det tidigare arbetet med en kontroversanalytisk ansats givit, redovisar Brante och Hallberg (1991), liksom Brante och Norman (1995), typiska drag i vetenskapsbaserade kontroversers förlopp, hur de uppstår, utvecklas och avslutas. Begreppen

problem, osäkerhet och *intresse* som ovan nämnts som allmänna förutsättningar för en kontrovers, liksom det som tidigare sagts om *kontroversstrategier* och *avslutningsalternativ* gäller förstås även här.

Som drivkraft i en konflikt är "intresse" viktigt. Det kan här knytas till nedan behandlade expertskap och vara både inomvetenskapligt och externt. För att en vetenskapsbaserad konflikt skall uppstå krävs att intresset för någon eller några är så stort att frågan drivs trots motstånd. "Vetenskapsbaserade kontroverser uppstår då forskare kopplas till respektive intresse." (Brante & Norman, 1995, s. 45)

I uppkomstskedet handlar vetenskapsbaserade kontroverser om "problemet", om det som kontroversen rör, med en vetenskaplig term, om kunskapsobjektet. Finns det överhuvudtaget? Vem är expert med rätt att formulera det, om det finns? Revirtänkande, med både en social och en kognitiv sida, framhålls som en viktig faktor i kontroversens första fas. Det kan här också handla om gränsdragningar mellan professioner eller yrken.

I nästa fas, efter uppkomstskedet, utkristalliseras motsatta uppfattningar och ståndpunkter "cementerats" och polariseras. Brante (1984) utreder i ett avsnitt utförligare de teoretiska grunderna för polarisering (s. 140 ff). Han konstaterar även att man i svensk debatt ofta bygger på utländska källor och att det vanligen brister i kommunikationen mellan dem som står emot varandra. Man sätter sig inte heller in i, eller godtar varandras premisser. Viljan att vinna ett argument och övertyga tredje part är en starkare drivkraft. Brante tycker sig kunna dra slutsatsen att modeller och tolkningar av data vid kontroverser mellan experter ofta primärt används som politiska resurser för sociopolitiska mål, inte som information eller sakunderlag.

Inte sällan ingås oheliga allianser. Media kan intressera sig och komma att spela en roll som påverkar det fortsatta skeendet. Kontroversens sociala och argumentativa struktur växer fram under denna andra fas. Under hand läses positionerna genom att det formas "förklaringsramar inom vilka vetenskapliga, etiska, ekonomiska, politiska, filosofiska etc argument jämkas samman och bildar konsistenta självbegränsande men samtidigt ömsesidigt uteslutande perspektiv" (Brante, 1996, s. 124).

Brante (1996) anger flera skäl till att sådana gemensamma mönster för tolkning och förklaring uppstår. På den sociala nivån handlar det om att "den institutionella omgivning som en forskare befinner sig inom utövar ett tryck på denne ..." (s. 124). På den individuella nivån finns ett behov av konsistens, "ett behov av harmoni mellan logiska, känslomässiga och normativa komponenter" (s. 124). Harmonin hotas av oenighet med den egna gruppen, av konfrontationer med föreställningar eller perceptioner som ifrågasätter egna viktiga uppfattningar.

Expertskap - grogrund för kontroverser

Utvecklingen i det moderna samhället har kommit att innebära att "experter" fått en alltmer betydelsefull roll baserad på den auktoritet "vetenskapen" ger dem. "Vetenskapen kommer in dels som underlag, dels som legitimering av olika positioner" (Brante, 1996, s. 120).

Expertens uppgift är att förkroppsliga den kunskapsproducerande sektorn i samhället och utgöra en brygga mellan denna sektor och beslutsfattarna. "Expertisen kommer in i beslutsfattandet i kraft av sin kompetens och trovärdighet, sin auktoritet inom ett visst ämne. --- Kunskapen ger auktoriteten, som utmynnar i tillämpning, åtgärder." (Brante, 1984, s. 14)

Brante och Norman (1995) pekar på två skäl till att vetenskap får stor betydelse också i samhället utanför den vetenskapliga världen. De lyfter fram en koppling mellan vetenskap och lagstiftning och pekar på att också många vetenskapare har intresse av att påverka också förhållanden utanför sin professionella sfär. Brante (1996) påpekar att också "moraliska frågor, t.ex. frågan om jämlikhet, utreds med vetenskapliga medel, t.ex. genom statistiska studier som påvisar graden av ojämlikhet" (s. 120).

Brante (t.ex. 1984) diskuterar det vetenskapliga expertskapet och dess grunder bl.a. utifrån Mertons fyra "institutionella imperativ". De ger en sammanfattning av principer som forskarsamhället måste präglas av för att kunna producera en "objektiv" kunskap: *universalism* som förutsätter för all vetenskap gemensamma, kontextoberoende, kriterier t.ex. som grund för värdering och bedömning av vetenskapligt arbete; *kommunism* i fråga om t.ex. forskningsresultat, de är allas egendom; *oegennyttia*, som t.ex. skall förhindra att någon lockas att fuska. Merton (1972) menar dock att denna sida hos vetenskapen mer beror på stark institutionell kontroll än på forskares individuella moraliska halt. Det fjärde imperativet är *organiserad skepticism*. Genom kritisk och noggrann granskning förhindras att förhastade slutsatser dras.

Brante och Norman (1995) ser vetenskapligt arbete, och därmed förutsättningen för expertskap, som en del i "sociala processer, som ingredienser i en större ideologisk, politisk och ekonomisk dynamik" (s. 18). De nämner Mertons satser och även att Nisbet gör en liknande beskrivning av "Vetenskapens etos". De påtalar å andra sidan också att det med visst fog kan hävdas att det som utmärker vetenskap snarast är negationer av Mertons imperativ. Vilken av de båda normuppsättningarna som för tillfället gäller avgörs av situationen.

Brante (1996) tar upp de personliga, psykologiska faktorernas koppling till en individs roll i vetenskapssamhället. "Vetenskapare är ofta strängt bundna till sina inlärd paradig. Den individuella vetenskaparens

specifika sätt att tänka utgör ett investerat intresse, ett intellektuellt kapital, för denne." (s. 121)

Brante och Norman (1995) aktualiserar tillika emotionella faktorerers betydelse, de plus- och minusvärden som utifrån olika sätt att se på forskningsprocessen ligger i forskares engagemang, både det specifika i en viss fråga och det mera allmänna i forskning.

Sundqvist (1991) diskuterar expertskap i förhållande till profession och menar att det första går utöver det senare.

Experten måste gå utöver sin verksamhet som forskare för att bli expert, dvs sakkunnig rådgivare. Den vetenskapliga kunskapen blandas då med politiska element. Forskaren som expert måste sammanfatta, förenkla och fylla ut sina forskningsresultat för att bli användbar som expert. Här ligger paradoxen att forskaren som expert egentligen är lekman, därför att forskaren är forskare och inte politisk rådgivare (expert). (s. 15)

Sundqvist ställer experters domän, mellan vetenskap och politik, och de strategier, som präglar verksamheterna där, i fokus. Han definierar experter och deras insatser som "syntesen av vetenskap och politik" (s. 20). Han diskuterar följderna av samhällets forskningsberoende och hävdar att detta leder till att det uppstår en gråzon mellan vetenskap och samhällsliv, dit han förlägger experternas verksamhetsområde. Samhället "förvetenskapligas" samtidigt som vetenskapen "politiseras", d.v.s. "dras in i samhälleliga verksamheter och används allt flitigare i politiken" (s. 13 f).

Sundqvist identifierar två strategier som, relaterade till domänerna "vetenskap" och "politik", får stor betydelse i hans resonemang. De går ut på att begränsa respektive att utvidga vetenskapens inflytandesfär genom "politisering" respektive "förvetenskapligande". Han bygger sin vidare analys av olika expertkontexter på Mary Douglas Durkheiminspirerade kunskapsstypologi. I den bildar två dimensioner, "grid" (galler, system) och "group" (grupp), axlar i en fyrfältstabell. (Douglas, 1987)

Sundqvist låter i sin studie "grid" stå för en hierarkisk styrningsdimension och "group" för en social integreringsdimension innefattande aspekter som individens grad av beroende av gruppen och gruppens grad av öppenhet mot individen. I kombinationen av axlarna uppstår fyra kontextfält med olika kombinationer av högt respektive lågt värde i de två dimensionerna hierarkisk styrning och social integration av individer i en grupp. (s. 51) Kontexten styr de uppfattningar kognitivt om ett ämne/vetenskapsobjekt som finns i fyrfältstabellens olika fält. Den styr också den handlingsstrategi som kännetecknar positionen i ett fält. Sundqvist menar att en bestämd kontext ger ritualiserade drag både i tänkande och i handling för individer som ingår i den.

Ett lustigt och litet oväntat resultat finner Sundqvist, efter en genomgång av "policystudier" (s. 110 ff). Den av hans tidigare nämnda expertstrategier som innebär expansion, "förvetenskapligande" av en vidare samhällssektor, "utgör ett svar på den politiska kulturen i Västeuropa, medan den begränsande strategin svarar mot förhållanden i USA" (s. 148).

I Sundqvists framställning kopplas en förvetenskapligande strategi till en hög värdering av vetenskapens sakfrågesvar. En politiserande strategi innebär där att, åtminstone spännvidden i, sakfrågesvarens giltighet ifrågasätts. Han knyter en motsättning mellan vetenskapare och praktiker till de olika domänerna vetenskap och politik och för praktikerna till den politiska domänen. Deras strategi i en revirstrid blir då begränsning av den vetenskapliga domänens inflytande och utvidgning av sin egen genom en politisering av frågorna.

Sundqvist hävdar att kontroverser mellan experter ofta kan förklaras utifrån olika definitioner av vetenskapens gränser och därav följande skilda utgångspunkter och strategier i gränlandet mellan vetenskap och politik. Latent ser han även ett "motsatsförhållande mellan demokrati och expertvälde" (s. 14). Expertskap innebär inte sällan rollkonflikt med krav på dubbla lojaliteter, mot vetenskapssamhället och mot den beslutsfattande, rådbehövande, instansen.

Det tycks mig som om viktiga dimensioner i Sundqvists resonemang om skillnader mellan kontexter utifrån "grid" och "group" även kan appliceras på det vaga men kanske ändå användbara kontextbegreppet "tidsanda". Sundqvist identifierar i sina resonemang fyra typstrategier för experter, där synen på expertens domän, utifrån förhållandet mellan vetenskap och politik, som åtskilda respektive överlappande med tydlig eller diffus gräns, är en faktor. En annan är synen på inflytandets riktning, som förvetenskapligande eller politiserande. Analysen i modellen gäller alltså expertstrategier relaterade till kontexter. Komprimerat sammanfattar han resonemangen i en fyrfältstabell. (s. 230)

Det faktum att vårt samhälle allmänt har en tendens att överlämna frågor till vetenskapare för expertbehandling aktualiserar för min del en kluvenhet. Den är kopplad både till medvetenhet om vetenskaplig kunskaps begränsning och till tveksamhet inför politisering av vetenskapen. Det finns en spänning mellan ett idealiserat vetenskapligt expertskap och en verklighet, där personer både kommer till korta och styrs, kanske omedvetet eller fördolt, av olika bindningar och intressen.

I sin analys för Sundqvist in praktikerperspektivet, som en utgångspunkt i den politiska sfären för kritik av en alltför rationalistisk vetenskapssyn. I LT-texter i samband med de läsdebatter som är mitt studieobjekt ser jag även ett delvis annat praktikerperspektiv. Det är grundat i praktisk erfarenhetskunskap, "rationellt" och inriktat på sakfrågeplanet. Det är samtidigt kritiskt till det förvetenskapligande av läsinlärningsfältet utifrån

det, till teori begränsade perspektiv, som experter utan erfarenhet av sakfrågorna i en praktisk undervisningssituation står för.

Kontroversanalysens teoretiska utgångspunkter

Rationalism kontra relativism

Rationalism och relativism är polariserade begrepp i det man kan se som en vetenskapsfilosofisk eller vetenskapsteoretisk kontrovers (Brante, 1984). Definitioner av dessa begrepp och deras bakgrunder är intressanta på ett allmänt teoretiskt plan. De motsatta ståndpunkterna ingår inte sällan som en del i förklaringen till den ömsesidiga oförståelse de båda sidorna i konkreta kontroverser manifesterar. En kort beskrivning är därför påkallad här.

Vattendelare mellan de båda riktningarna är som begreppen antyder uppfattning om den vetenskapliga kunskapens natur och bedömning av möjligheten att göra oberoende observationer och uppnå "säker" kunskap. Dessa frågeställningar kan, som nämnts ovan med hänvisning till Carlgren (1994) och Lundgren (1979), även relateras till kunskapssynen i den svenska grundskolans läroplaner.

Skillnader i detta avseende avspeglas också i LT:s läsdebatt. Vid kontroverspolar utkristalliseras linjer av gemensamt tänkande kring vetenskaplig metod, t.ex. preferens för "experimentella" respektive "kontextuella" studier, och kring värdering av respektive resultat typer. Dessa linjer är intressanta i analys av bakgrundsfaktorer och har som sådana förklaringsvärde också när det gäller kontroversen på läsområdet och de uttryck den fått i svensk lärarpressdebatt. I den amerikanska debatten har vi sett sådana paradigmatiska skillnader exemplifierade vid polerna av t.ex. Chall respektive Goodman.

Utnyttjandet av vetenskapsteoretiska kategorier av detta slag i analysen innebär för min del inte ett ställningstagande för eller emot respektive ståndpunkt utan endast en utgångspunkt i sökandet efter förklaringar till kontroversen i ett brett spektrum. En rationalistisk kunskapssyn har länge dominerat i vetenskapssamhället och präglat arbetet där. Relativistiska tankar har sedan påverkat sättet att tänka och arbeta olika mycket inom olika discipliner. Båda dessa kunskapsteoretiska poler kan och har kritiserats i olika avseenden. Kritiken är en anledning till att båda sidor fortsatt arbetar med att utveckla sina metoder och tolkningsmöjligheter.

Brante (1984) knyter det vetenskapliga expertskapets förmenta tyngd till den rationalistiska ståndpunkten att möjligheten till säker kunskap finns, och att vetenskaplig kunskap är bättre och sannare än annan kunskap. Detta antagande förutsätter också att den vetenskapliga kunskapsformen kan identifieras och särskiljas. Rationalisterna hävdar att "demarkationskriterier" kan ange en gräns mellan vetenskap och icke vetenskap. Exempel på sådana är det klassiska verifierbarhetskriteriet, som innebär verifiering genom upprepning av experiment. Karl Popper (1972) hävdade i stället ett falsifikationskriterium, vilket innebar att man inom vetenskapen ständigt borde försöka motbevisa sina hypoteser för att utvärdera deras styrka. Följden av föreställningar om vetenskap som något avgränsat blir att man får laborera med två skilda kunskapsformer, en vetenskaplig, som är självständig och möjlig att studera i sig, och en icke vetenskaplig, som är kontextberoende.

Den rationalistiska ståndpunktens vetenskapsteoretiska motpol är den relativistiska. Denna riktningens teoretiska rötter utreds av Sundqvist (1991). Durkheims "kollektiva representationer" och Kuhns "paradigm" utgör hörnstenar. Dessa begrepp behandlas utförligare i nästa avsnitt. Vid den relativistiska polen ses kunskap som relativ i den meningen att den antas vara beroende av socialt sammanhang. Möjligheten att finna absoluta kriterier som kan utgöra gränsmarkeringar mellan vetenskaplig och annan kunskap förnekas. I likhet med övrig kunskap betraktas de av rationalisterna hävdade kriterierna för vetenskaplig kunskap som kontextberoende. Följden blir att alla ställningstaganden i en debatt måste granskas och förklaras, behandlas "symmetriskt". Man kan inte avföra några som ovetenskapliga och därför irrelevanta. Detta är innebörden i den s.k. symmetritesen.

De skillnader i uppfattningar om kunskapsobjektets karaktär, som en rationalistisk respektive relativistisk utgångspunkt ger, kommer även att påverka synen på metodologi, synen på vilka sätt att arbeta som vetenskapsmän bör använda sig av. Enligt Brante (1984) stöder rationalistiska metodologier sig på "analytiska filosofers och logikers teorier om vetenskapens interna dynamik och logik", medan de relativistiska finner sitt stöd hos "historiskt orienterade filosofer" (s. 39).

Ståndpunkter, där element från båda polerna beaktas, intas även. Brantes syn på vetenskapen är således relativistisk i meningen att han tar avstånd från "det rationalistiska postulatet att det finns absoluta kriterier för vad som är genuint vetenskaplig kunskap" (1984, s. 14). Han avvisar dessutom i enlighet med post-kuhnsk tradition individualistiska epistemologier till förmån för en social sådan. Han redovisar (s. 17) knytning till "Edinburgh-gruppen" och "the strong programme", som han även anser har stöd i kontinental filosofi t.ex. hos Foucault. Brante motiverar sin åsikt bl.a. genom att dra paralleller mellan Foucaults syn på t.ex. relationen

mellan "normalt" och "vansinnigt" som en relativisering av sanningsbegreppet och den vetenskapsteoretiska motsättningen mellan sant och falskt. (s. 39 ff) "Denna i verkligheten inskrivna dualism mellan förnuftet och vansinnet korresponderar mot den rationalistiska dualismen mellan det sanna och det falska på det diskursiva planet." (s. 40) Han menar att Foucaults historiska analyser är "neutrala" (s. 42), symmetriska och i viss mening kausala. "Foucault talar aldrig om kausalsamband, utan använder det vagare begreppet korrelation - likafullt sträcker sig förklaringarna av vetenskapliga diskurser långt utöver deras metodologi eller 'ratio'." (s. 42)

Det starka programmet är ett kunskapssociologiskt program utformat av David Bloor. Denne har höga tankar om en kunskapssociologisk utgångspunkts möjligheter att förstå och förklara den vetenskapliga kunskapens innersta. (Bloor, 1976, 1981) Han ser all kunskap, även den som i matematik och logik anses ha a priori-karaktär, som delvis beroende av sociala faktorer.

Bloor ger fyra riktlinjer för förklaringar av vetenskap enligt det starka programmet. Dessa förklaringar skall vara *kausala*, d.v.s. brett fokusera faktorer som kan vara orsak till föreställningar och kunskaper. De skall vara *opartiska*, d.v.s. söka förklaringar till båda sidor, lika ivrigt granska det som synes sant och det som synes falskt. De skall vara *symmetriska*, d.v.s. orsaker av samma typ skall förklara både "sant" och "falskt". Slutligen skall de vara *reflexiva* i den meningen att programmets krav gäller även den egna vetenskapen och dess resultat.

Arbete i det "starka programmet" sker alltså med "relativistisk metodologi". Brante (1984) kopplar för egen del ihop detta med en realistisk kunskapsteori. (s. 20, s. 38) Han sammanfattar denna senare i "två enkla punkter: (A) Det existerar en av medvetandet oberoende yttervärld, och (B) Det mänskliga tänkandet påverkas (begränsas) av denna yttervärld" (s.38). Han vill finna ett alternativ till de mer extrema versionerna av rationalism och relativism (s. 24) och menar att det ur ett vardagsperspektiv finns plus- och minusvärden med båda sätten att se.

Rationalismen är rimlig i den meningen att vetenskapen faktiskt ger kunskaper som oftast är pålitligare än andra; den är en särskild, i någon mening autonom, kunskapsform. Rationalismen är orimlig i sin strävan att finna absoluta kriterier för kunskapen. Relativismen är å sin sida rimlig i sin betoning av andra kunskapsformers värde, och av våra kunskapers "konjekturrella" karaktär. Den är orimlig om den tolkas ... som att alla kunskaper är lika mycket (eller litet) värda. (s. 36)

Brante (1997) utvecklar senare sin mellanståndpunkt och kallar den i en artikel i "Sociologisk forskning" för "kausal realism". Han markerar där mot både positivism och subjektivism och pläderar för ett vidgat

kausaltbegrepp. Det förutsätter inte "universell regelbundenhet" utan är ett kontinuum mellan detta och "en kausalrelation som gäller *ibland*" (s. 319). Det innefattar *tendenser* och tillåter "begreppet 'kausalt kraft' som en beteckning för en förmåga eller disposition hos ett objekt eller en aktör" (s. 319). Brante anger tre postulat för den kausala realismen: "1. Det finns en av medvetandet oberoende verklighet. ... 2. Det är möjligt att nå kunskap om denna. ... 3. All kunskap är felbar." (s. 316) Han konstaterar: "det finns inga absoluta kriterier på sanning, paradigmet förekommer, det finns inte en enda vetenskaplig metod eller metodologi utan metoder är mer eller mindre lämpliga, beroende på forskningens syfte och objekt" (s. 317). Den ståndpunkt som utvecklas i denna artikel leder till en debatt i tidskriften. Patrik Aspers (1997) argumenterar där mot "kausalt realism" och för "antirealism".

För egen del kan jag känna sympati för en mellanposition där mitt begränsade vetenskapsteoretiska intresse likaväl som mitt sökande efter analysverktyg, som är konkret hanterliga, primärt obundna ideologiskt och mångfasetterade kan kännas legitimerat. I en debatt där olika perspektiv i skilda dimensioner ställs mot varandra känns det angeläget att kunskapsformer kan värderas utifrån sina premisser och deras bidrag relateras till aktuella frågeställningar, både på ett situationsanknutet verklighetsplan och på ett generaliserat teoriplan. Det tycks mig att jag här kan finna stöd i Brantes nyss relaterade tankegångar.

Begreppet inkommensurabilitet

Olikheterna i teoretisk bakgrund kan leda till att de två motståndarlägren i en kontrovers inte förstår varandra. Grunden till detta är att de är omedvetna om eller inte vill förstå ur vilken sfär den andres argument härleds. Problemet blir *inkommensurabelt* d.v.s. de i problemet ingående ståndpunkterna tycks sakna en gemensam nämnare till vilken argumentationen anknyter.

Begreppet aktualiseras i kontroversanalys som en förklaringsgrund utifrån ett relativistiskt påverkat synsätt. Enligt Brante och Norman (1995) kan det bidra till förståelsen av varför antagonister talar förbi varandra. Brante (1984) behandlar inkommensurabilitet med en diskussion utifrån Kuhn och Feyerabend. Han konstaterar att begreppet inte kan definieras exakt men att vissa kännetecken kan ges.

Vår vardagliga erfarenhet säger oss att företeelser ofta inte kan jämföras, eftersom de ligger i helt olika dimensioner. Med inkommensurabilitet avses dock något annat och mer. Det handlar om i grunden *olika* sätt att se på *samma* fenomen. Inkommensurabiliteten kan gälla hela problemet eller

delar av det. Trots att man har ett ämnesområde gemensamt kan de grundläggande skillnaderna i utgångsperspektiv, definitionssätt, bedömningskriterier eller metoder för databearbetning och tolkning försvåra, nästan omöjliggöra, identifikationen av en gemensam plattform som utgångspunkt för diskussionen av problemet. Den praktiska följden av att man inte förstår varandras ställningstaganden på fackmässiga grunder blir att man måste finna andra förklaringar till dem.

George Allen (1979) behandlade i en studie tänkbara orsaker till inkommensurabilitet mellan parterna i en kontrovers. Hans exempel, som jag anser kan vara belysande också för motsättningarna på läsområdet, är en naturvetenskaplig kontrovers från tiden kring det förra sekelskiftet. Den utspelade sig mellan forskare som byggde sin syn på arters utveckling på Darwins respektive Mendels idéer. Allen såg flera möjliga förklaringar till denna kontrovers t.ex. okunnighet om och ointresse för den andra sidans tänkande och resultat liksom en arrogant hållning från båda sidor. Han samlade data om forskare på båda sidor och gjorde en uppställning där han redogjorde för forskarnas ålder, forskningsintresse och syn på kontroversens kärnfaktorer, evolution och ärftlighet.

Allens data visar ett starkt positivt samband mellan olika åsikter i sakfrågan och skillnader i vetenskaplig bakgrund och träning. Han tar även upp andra möjliga förklaringar. Ålder är en. Yngre forskare ville övervinna en tidigare generations begreppsliga och metodologiska traditioner. Suktan efter framgång och uppmärksamhet för en teori och en viss del av ett fält är en annan. Brante (1984) konstaterar utifrån Allen: "Med ett ord tycks Allens survey tyda på att skilda professionella intressen, investerade yrkesintressen, kan vara en viktig variabel för förklaringen av hur 'synbarlig inkommensurabilitet' uppstår och vidmakthålles." (s. 61 f)

Allen beskrev också hur kontroversen kunde få sin lösning genom att skillnaden mellan att se på och tolka evolutionen ur ett genotyp- respektive ur ett fenotyperspektiv klargjordes i och med Wilhelm Johannsens forskning. "Johannsen's work helped to bridge the logical, if not always the sociological and psychological, gap ..." (Allen, 1979, s. 206) Båda sidor fick genom den nya forskningen såväl en del av sitt tänkande bekräftat som möjlighet att se hur den andra sidans tidigare forskning kunde ge komplement till den egna. Notabelt är emellertid att Allen insåg att ny kunskap inte alltid kan överbrygga de sociala och psykologiska följderna av en kontrovers.

Brante (1984) skiljer mellan "äkta" och "oäkta" inkommensurabilitet. Den "oäkta" bottnar i okunskap som i sig kan vara en följd av sociopolitiska faktorer som gör att man inte intresserar sig tillräckligt för "rivalers" ståndpunkter, för att förstå dem, eller helt enkelt inte vill ha med dem att göra, inte samverka för att komma till klarhet och se hur kontroversen kan lösas. Det handlar egentligen mer om makt och revir och

mindre om teoretiska sakfrågor. Vid äkta inkommensurabilitet rör det sig om ett antingen/eller-problem, där endast det ena kan vara rätt, men där båda sidor, på epistemiska grunder, uppfattar att bara den egna ståndpunkten är rätt, inte motståndarens.

Brante och Hallberg (1991) framhåller att de olika sidornas socio-politiska inramning ger olikheter i betraktande och tolkning, som gör att man endast skenbart diskuterar samma fråga. I själva verket kan motsatta paradigmen leda till att man, utan att avse det, kan komma att diskutera olika frågor. Brante (1996) noterar att argument från en sida därmed inte kan falsifiera den andra sidans ståndpunkt. "*Båda sidorna i en kontrovers kan därför mycket väl agera rationellt utifrån sina respektive kriterier.*" (s. 125)

Begrepp knutna till sociala kontexts påverkan

I den kontroversanalytiska forskningsansatsens bakgrundsteorier finns, som framgått, antaganden om att de sociala sammanhang som människor ingår i präglas av en gemensam referensram, och att denna i sin tur styr individernas tankar och handlingar. De sociala krafterna verkar inte endast avgränsande och försvarande utåt utan även enande inåt. Brante och Norman (1995) menar att mönster för sådan påverkan ingår även i vetenskapliga discipliners etableringsprocess: "formeringen av skolbildningar och traditioner och så småningom organiseringen av ämnen i högre akademiska lärosäten är sociala krafter som givit upphov till åsiktsöverensstämmelse och akademisk gemenskap." (s. 23)

Det är rimligt att anta att socialt bestämda värderingar och tankemönster också påverkar skeendet i kontroverser via de människor som där argumenterar och handlar. En kontrovers formas i en kraftmätning mellan individer som, kanske omedvetet, representerar gruppbyggningar, olika kulturer. I det följande tar jag kort upp viktiga teoretiska referenser som fokuserar på den sociala kontextens påverkanskraft och som därigenom har betydelse som bakgrund för dimensioner i min analysmodell.

Émile Durkheim aktualiserade kring sekelskiftet i sin kunskapssociologi synen på individers uppfattningar som socialt styrda.²⁸ Han talar om kraften i de gemensamma föreställningar som präglar en grupp med

²⁸ Det verk som synes ha störst betydelse för belysningen av Durkheims uppfattning om hur krafter i den sociala kontexten styr individer är, med originalets franska titel, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, från 1912. Också *De la division du travail social*, från 1893, och *Les règles de la méthode sociologique*, från 1895, ger stoff i detta avseende. Vid min selektiva läsning av Durkheim har jag dragit nytta av Sundqvists (1991) genomgång.

användning av termerna *sociala fakta*, *kollektivt medvetande* och *kollektiva representationer*.

Kollektivt medvetande har en vidare betydelse än kollektiva representationer. Det kan ses som den kollektiva motsvarigheten till en individs referensram. Durkheim kopplar samman styrkegraden i det kollektiva medvetandets tvingande kraft gentemot individen med olika samhällens olika former av "solidaritet". En "mekanisk" form förs till ett odifferentierat samhälle med ett starkare, för individen mer begränsande, kollektivt medvetande. En "organisk" solidaritetsform förs till ett differentierat samhälle med ett svagare, mindre styrande, kollektivt medvetande.

Durkheims (1912) beskrivning av de kollektiva representationerna ligger påtagligt nära hans definition av "sociala fakta" (Durkheim, 1895). De kollektiva representationerna ingår i det kollektiva medvetandet. De svarar mot de allmännare termerna "kategorier" och "begrepp" och fungerar sammanfattande och fokuserande i ett kunskapssystem. De är socialt bestämda, beroende av en grupp, bestämmande gentemot individer men själva fria i förhållande till varje enskild individ. De styr individers uppfattningar och handlande inifrån, via ett omedvetet införlivat kollektivt medvetande och via de representationer som hör dit. Dessa representationer är varaktiga och överindividuella, men inte oföränderliga. "De varierar över tid och skiljer sig mellan olika kulturer." (Sundqvist, 1991, s. 28)

Pierre Bourdieu (t.ex. 1995/1980) utvecklar med *habitusbegreppet* sin beskrivning av sociala bakgrundskrafter som verkar styrande på en människas handlande. Habitus är ett i tidiga sociala erfarenheter baserat system av dispositioner. De verkar strukturerande på föreställningar och ger en grund utifrån vilken handlande i förhållande till olika omständigheter sker. Habitus kan även gälla grupper med liknande erfarenheter och fungera som likriktare i deras sätt att hantera situationer. Habitus kan på så sätt relateras till en logik i handlandet, som är beroende både av tidigare erfarenheter och av förhandenvarande situation. I samspelet mellan habitus och omständigheter kan samma handling ha olika mening för olika individer och grupper. Samma habitus och omständigheter kan också leda till olika reaktioner inom vissa dispositionsramar.

Utifrån habitusbegreppet kan skilda tolkningar av ett och samma fenomen mellan individer alltså förstås inte bara som habituseffekter kopplade till socialt betingad historia utan också som *samspelseffekter* mellan detta det förgångna och det i situationen aktuella. Variationen, även mellan individer med likartad habitus, ökar därmed och förutsägbarheten, utifrån gemensam historia, vad gäller reaktioner på företeelser minskar. För en utomstående betraktare kan skeendet därför framstå som

obegripligt, utan logik. Detta tycks inte sällan vara fallet med kontroverser.²⁹

I denna översikt bör även *paradigmbegreppet* från Thomas Kuhns klassiska verk "The Structure of Scientific Revolutions" från 1962 (Kuhn, 1970) aktualiseras. Utgångspunkt är återigen att vetenskap inte är något oföränderligt eller absolut. Det är i stället en historiskt och socialt bestämd företeelse. Ordet paradigmbetyder egentligen böjningsmönster. Hos Kuhn har det en betydelse av vetenskaplig förebild, ett mönster med stark genomslagskraft och stort inflytande i bestämda avseenden. Inflytandet skall ha viss utsträckning i tid och rum. Paradigmet innefattar val av forskningsuppgifter och legitimering av dem som vetenskapliga, val av arbetsmetoder och av olika teorier. Det har en social dimension. I sin präglade funktion förutsätter paradigmet en grupp vetenskapare som gemensamt fungerar inom dess gränser och underkastar sig dess mönster.

För att betona det sistnämnda förhållandet använder Kuhn termen *disciplinary matrix*. Brante (1984) tar upp detta begrepp och dess bakgrund.

Kuhn föreslår att vi för att förstå vetenskapens egentliga natur och funktionsätt utgår från de "*commitments*" vetenskapsmän har till sin grupp och de förebilder, teorier, metoder, metafysiska antaganden, "symboliska generaliseringar" och värden gruppen omfattar. --- Dessa komponenter bildar en ordnad enhet, en "disciplinär matris ...". (s. 160 f)

Foucault har haft betydelse för tänkandet i den kunskaps sociologiska traditionen och för redskapens utformning i kontroversanalytiska studier. Foucaults *diskursbegrepp* (Foucault, 1993) nyttjas av Brante (1984) i hans analys betecknande en språkliga aspekt i samma präglade funktion som t.ex. paradigmbegreppet har i andra avseenden. "Diskurser existerar genom diskursiva praktiker, t.ex. vetenskapens speciella tillvägagångssätt för att framställa och uttrycka kunskaper om sina objekt." (s. 180) Det handlar om att formulera sig kring ett vetenskapligt objekt. I en debatt gäller det att

²⁹ Brante och Norman (1995) betonar att alla verklighetsföreställningar vare sig de grundar sig på vetenskaplighet eller på något annat alltid kan ges alternativ, men att alternativa teories spelrum ofta begränsas och motverkas av etablerade kognitiva synsätt och sociala grupper (s 23).

När det gäller sammanhang av olika slag som individen står i och präglas av, från "lokalsamhället", "närsamhället", "livsvärlden", till "marknaden" och "staten", talar Brante och Norman om *institutioner*. I vetenskapsbaserade kontroverser spelar institutionen "vetenskap" med t ex Mertons tidigare nämnda imperativ den största rollen. För att beteckna övergripande samband mellan flera institutioner används termen *institutionella sfärer*. Författarna ser de institutionaliserade norm- och tolkningssystemen som makrosociala faktorer. "Institutioner förser individen med vissa *habitus*, en karaktärsformering innefattande inte bara konventioner, normer och etikett utan även motiv, preferenser och målsättningar. ... institutioner innehåller självbekräftande och självreproducerande mekanismer." (s. 33)

uttrycka problemet och dess karaktär, forma argument och motargument på diskursens villkor.³⁰

Kontroversanalysteori relaterad till LT-debatter

Den teori som ligger bakom kontroversanalysen understryker ytterligare betydelsen av att jag i min analys av LT-debatterna har två tyngdpunkter, en kognitiv, knuten till "sakfrågan", och en där sociala kontexters inverkan både på sakfrågeplanet och på kontroversdynamiken beaktas. För mig, som har ett, av en uppgiftsorienterad inställning, begränsat intresse för vetenskapsteoretiska frågor, tycks det orimligt att renodla en vetenskapsteoretisk ståndpunkt och utgå antingen från en rationalistisk föreställning eller från en relativistisk. Båda innebär för mig memento i det praktiska arbetet. Det är min uppfattning att sakfrågeplanets frågor, både i sig och kopplade till de kognitiva paradigmelementen, är viktiga kontroversfaktorer. Sociala kontextfaktorer och individualpsykologiska faktorer är i en konflikt sammanflätade med dem. Okunskap, liksom ovilja att sätta sig in i motståndarargument och avsiktliga eller oavsiktliga misstolkningar, både på individ- och gruppnivå, spelar en roll i kontroverser.

³⁰ William A. Gamson och Andre Modigliani arbetar även med begrepp som är besläktade med dem som tidigare nämnts. De tillskriver i en artikel (1989) de *interpretive packages*, "tolkningspaket", som styr tolkningen av textargumenten i en diskussion, stor betydelse. Brante och Norman (1995) tar också upp begreppet (s 25). De refererar till det som *sociopolitisk kod*. Som jag uppfattar det kan detta begrepp relateras till institutionsbegreppet och definieras som det institutionen präglat sina medlemmar med och de konkreta uttryck detta får, i inomvetenskapliga sammanhang enligt Brante och Norman synonymt med paradigm. "Det mer allmänna begreppet sociopolitisk kod motsvaras inom vetenskapssamhället av begreppet 'paradigm' ...". (s 26)

Ytterligare en term som används (t ex Brante & Hallberg, 1991) för att etikettera och beskriva för tänkande och handlande styrande faktorer är *Hessenät*. Den engelska filosofen Mary Hesse (1974) beskriver en modell, som innebär att vetenskapliga teorier tolkas utifrån lagstyrda nätverk av begrepp. Teorier ses alltid som underbestämda av fakta (Duhem/quine-tesen). Hesse anger två förutsättningar för kunskapsproduktion. En gäller anpassning till verkligheten i en "korrespondens"-dimension, den andra "koherens", anpassning till det kognitiva nätverket. Ett Hessenät är föränderligt över tid och varierar mellan olika kontexter.

Analys av "vetenskapsbaserade" kontroverser

Utgångspunkter för praktisk kontroversanalys

Brante och Norman (1995) fokuserar det mångfasetterade i vetenskapsbaserade kontroverser. Blandningen av sociopolitiska och vetenskapliga element påverkar förloppet och gör att de måste förstås både utifrån en kognitiv, en social och en psykologisk nivå, "som ingredienser i en större ideologisk, politisk och ekonomisk dynamik" (s. 18). Analysen måste, om man skall nå en djupare förståelse, spänna över flera fält, så att "den ömsesidiga interaktionen mellan kognitivt, socialt och individuellt fokuseras" (s. 22). I sin strävan att blottlägga också det inre skeendet i en sådan kontrovers utgår dessa forskare i den egna analysen från ett kontroverssteoretiskt perspektiv och tillämpar "vissa sociologiska och vetenskapsteoretiska begrepp och insikter" (s. 13). I sin studie behandlar författarna i det teoretiska bakgrundskapitlet (kap 2) först kognitiva faktorer av betydelse och därefter sociala.

Principiellt ger författarna tre riktlinjer för det praktiska arbetet med en analys av en kontrovers (s. 48). Inflytanden från det tidigare nämnda "starka programmet" är i dem inte svåra att spåra.

För det första krävs ett *distanserat förhållningssätt* till studieobjektet. Kontroversanalytikern är iakttagare och en som registrerar, inte part, inte en som tar ställning till ståndpunkterna, inte en som försöker värdera sanningshalt eller rimlighet.

För det andra söker man de olika ståndpunkternas *orsaker i ett vidare fält* som innefattar teoretiska, sociala och individuella dimensioner.

För det tredje försöker man *kartlägga kontroversen symmetriskt*. Författarna ser det nämligen som typiskt för kontroverser att de innehåller symmetriska mönster med t.ex. argument och motargument.

Brante (1984) framhåller vikten av att man i analysen är uppmärksam på detaljer, t.ex. på vad som väcker *indignation* i en kontrovers. "En bra sociologisk metod för att nå de normer, värden och intressen som är oskrivna och underförstådda i ett samhälle eller en social grupp är att undersöka vilka typer av beteende som väcker *indignation* i gruppen." (s. 125) *Analogier* som används i argumentationen av de olika sidorna kan även vara beaktansvärda. "Analogierna har funktionen att binda samman det kända med det okända. De innebär därför *en tolkning av fakta ...* de förser kort sagt debattörerna med viktiga instrument för identifieringen av likheter och olikheter." (s. 147. Min kursivering.) Perspektivet på analogiernas funktion tydliggörs ytterligare i analysen av

elöverkänslighetskontroversen. (Brante & Norman, 1995) "Analogier har också ofta funktionen att väva samman olika instanser och delar av en fråga till ett koherent perspektiv. De överbryggar skillnaden mellan fakta och värderingar, och utgör det cement som förenar fragmenterade instanser till en helhet." (Brante & Norman, 1995, s. 104)

Även Gamson och Modigliani (1989) betonar att små uttryckskännetecken som metaforer, speciella verbala eller visuella uttryckssätt och hävdade moralvärden har betydelse, när det gäller att känna igen diskurser och mönster för kluster vid polerna i en kontrovers.

När det gäller att få grepp om den rent vetenskapliga sidan av en kontrovers påtalar Brante och Norman efter McMullin betydelsen av att granska faktorers relevans och *skilja mellan epistemiska och icke-epistemiska* argument. Epistemiskt är sådant som båda parter i kontroversen erkänner som i princip vetenskapligt. I parternas referensramar kan antingen ligga mer av den traditionella vetenskapens snäva relation till det sociala objektet, det som Parsons kallar "funktionell specificitet". Alternativt kan de präglas mer av lekmannens "diffusitet, där många aspekter av 'det sociala objektet' tas i beaktande." (Brante & Norman, 1995, s. 40) Brante och Elzinga (1988) framhåller samtidigt att kriterier för bedömning av vad som i varje situation är epistemiskt och vad som inte är det i princip är kontextberoende. (s. 63) Brante (1984) påtalar också att teori som skall förklara data inte kan vara helt oberoende. Den kommer att ha "drag av godtycklighet". (s. 169) Detta måste en forskare vara medveten om och försöka begränsa verkningarna av.

De ytterligare aspekter som här tillförts, t.ex. vikten av att indignationsuttryck uppmärksammas, har ett konkret praktiskt värde för min analys. Likaså kan den skillnad mellan expertens funktionella "specificitet" och lekmannens diffusitet relaterad till en mångfasetterad verklighet appliceras på teoretikers respektive praktikers perspektiv i läsdebatterna.

Arbete med kontroversanalys - konkreta exempel

Mitt intresse för kontroversanalys bottnar, som framgått, i ett praktiskt behov av analysverktyg. Jag har därför särskilt fokuserat också den teknisk-praktiska sidan, den metodologi, som Brante och hans olika medförfattare använt i analyser av tre konkreta vetenskapsbaserade kontroverser. Det gäller, som tidigare nämnts, den om kärnkraft (Brante, 1984), den om dödsbegreppet (Brante & Hallberg, 1991) och den om elöverkänslighet (Brante & Norman, 1995). Studierna bygger på olika

typer av data och ger exempel på olika sätt att handskas med kontroversargument. (För utförligare sammanfattningar se Hjärme, 1997.)

Den praktiska analysmodell som sammantaget framträder innehåller flera delmoment. Först kommer en kartläggning av argument. Därefter kategoriseras dessa. Likheter och skillnader blir tydliga. Olika paradigmer eller subparadigmer framträder. Arbetet går vidare med en analys där kognitiva, sociala och psykologiska faktorer på paradignivå fokuseras. Idealt vill man nå en syntes av alla tre dimensionerna, eftersom de uppfattas som intimt relaterade till varandra och inte kan särskiljas utan att analysresultatet reduceras och förlorar sin helhetsprägel.

Den psykologiska, subjektrelaterade, dimensionen visar sig vara svår att relaterad till verkliga personer, få in i de konkreta analyserna. I kärnkraftsstudien gör Brante (1984) ett ambitiöst prövande arbete som beskrivs närmare nedan. Vikten av att så många faktorer som möjligt beaktas framhålls även i analysen av kontroversen om dödsbegreppet. I boken om elöverkänslighet ägnas inkommensurabilitetsproblematiken, i ett vidare perspektiv, särskild uppmärksamhet i arbetet med att fördjupa förståelsen av olika paradigmmekanismer.

Teun A. van Dijk ger i "Discourse as social interaction" (1997) synpunkter som kan vara användbara i en analys av sådana faktorer. Han menar att diskursen kan beskrivas på olika strukturella nivåer. van Dijk talar om argumentation som en särskild genre med särskild retorisk struktur, och påtalar argumentationens drag av ömsesidighet, ett inlägg har en relation till ett annat. Han behandlar "action", "context" "power" och "ideology" som kategorier att beakta (s. 6 f). När det gäller "handlandet" anger han "intentionalitet" och "perspektiv" som viktiga faktorer.

I behandlingen av kontextbegreppet skiljer han mellan "abstract discourse analyses" och "social discourse analyses". I den förra typen analyseras kunskapselement, i min tolkning betyder det sådana som ovan kallas paradigmelement och preciserats efter Brante och Norman. I den senare involveras deltagarna, deras roller, syften och bakgrund på annat sätt. van Dijk skiljer även mellan "local or interactional context" and "global or societal context" (s. 15). Han menar att den förstnämnda ofta utformas i sin funktion att spegla och vara en del av den senare. Han anser det vara viktigt att se kontext övergripande, knyta den till "higher level definition of the whole situation" (s. 14). Han påpekar även att kontext inte är något objektivt, den får mening för och av dem som ingår i den.

Det centrala elementet i van Dijks analys av maktbegreppet är "kontroll". Möjligheten till kontroll kan bygga på olika slags tillgångar och maktmedel. I vetenskapsbaserade kontroverser menar jag att det kan handla mycket om symboliska värden för kontroll av innehåll och kontext av betydelse för diskursen.

Ideologidimensionen ses av van Dijk som en länk mellan diskursen och samhället, en bro som kan förena sociala, intellektuella och samhällseliga element i studier av diskurser. Ideologier formar en värdegrund som påverkar också kunskapssidan i socialt och därmed individuellt liv. De definierar grupper och deras positioner i förhållande till varandra. Den "ideologiska" fyrkanten med positionerna "vi är bra", "de är dåliga", "de har ingenting bra", "vi har ingenting dåligt" kan enligt van Dijk användas vid beskrivning av diskurser och, som jag ser det, också vid analys av dem.

Bakomliggande förklaringar i Brantes analysmodell

Brantes (1984) utgångspunkt för en analys av bakomliggande sociala förklaringar är att Mertons institutionella imperativ överträds och att sociala faktorer kan bidra till att förklara varför. Han framhåller att den förklaringsram han prövar oundvikligen får drag av godtycklighet, "den har konstruerats med en induktiv generaliseringsmetod" (s. 169). Hans data kommer från intervjuer med etablerade forskare. I sin analys fokuserar han i ett avsnitt de förklaringar dessa ger till motståndarargument. De betecknas av båda sidor i kontroversen som icke-epistemiska, "irrationellt" grundade.

Brante väljer att se dessa uttalanden som verklighetsgrundade och gällande inte bara respondenterna. Hans ställningstagande stämmer också med det starka programmets opartiskhets- och symmetriprincip, som nämnts ovan. Han förklarar dem alltså "naivt" genom att utgå från det respondenten säger och relatera det till allmän teori på flera plan i stället för att "konstruktivistiskt" söka förklaringen bakom, mer begränsat på ett socialt plan. Modellen visar sig applicerbar på hans data, "... de socialpsykologiska förklaringar som används av några av respondenterna har fog för sig, d.v.s. det finns välgrundade teorier som gör förklaringarna trovärdiga" (s. 161). Han finner även stöd för modellen hos andra forskare som använt ett liknande perspektiv.

Med detta tillvägagångssätt söker Brante allmän kunskap om mekanismer i vetenskapandet, vars förklaringsvärde kan utsträckas till kontroverser. "När en vetenskapsman beskriver opponenter utgångspunkter så avslöjar han också grunderna för vetenskapen i allmänhet, och sålunda också för sin egen utgångspunkt." (s. 148)

Brante talar om "determinanter" på olika plan. Det rör sig om krafter som kan antas ha inflytande på individer och deras handlande. För Brante innebär denna term dock inte att människor är underkastade en utifrån ödesbestämmande makt. "Detta betyder att subjektet inte är passivt, utan

utvecklar en dynamik som aktivt intervenerar i den teoretiska och sociala strukturen - subjektet är därför i denna mening inte determinerat." (s. 187)

Han finner tre typer av "determinanter" efter vilka hans data kan kategoriseras. *Externa sociala determinanter* emanerar från det omgivande samhället. De kan vara ideologiska, politiska eller ekonomiska.

Socialpsykologiska determinanter härrör från den egna referensgruppen.

De är alltså krafter i en närmare social kontext.

Personlighetsdeterminanter innefattar t.ex. karaktärsdrag. Från dessa kategorier drar han sedan ut linjer mot "välkända sociologiska och psykologiska teorier" (s. 156) och använder dessa allmänna teorier i förklaringar av sina data.

Bakom kategorin "externa sociala determinanter" finns uppfattningen om kontroversen "som uttryck för mer fundamentala samhälleliga motsättningar", ett spel där man "i mer eller mindre ritualiserade former attackerar och försvarar, d.v.s. spelar sina föreskrivna och standardiserade roller" (s. 157). "Perspektivet harmonierar ofta med den klassiska marxismens distinktion mellan 'borgerlig' och 'proletär' vetenskap." (s. 158) Determinanter på detta plan påverkar ens världsbild och kan i extremfall leda till att vetenskapliga resultat förvanskas med motivet "ändamålet helgar medlen". Brante ser inte denna nivå som kunskapsteoretiskt särskilt intressant men bland teoretiker finner han många exempel på att denna nivå utnyttjas. "De utgår alla från förekomsten av specifika intressen, och reducerar teoretiska konflikter till en social nivå." (s. 158) Genom att använda fler determinantplan vill Brante balansera detta.

I den andra kategorin knyts förklaringarna till respondenternas yrkesförhållanden och livssituation. Det handlar alltså om samspelet med en närkontext. Detta har en objektiv sida, med en "nätverkseffekt" (s. 152). Den utsätts individen för omedvetet. Den är svår att motverka. Inflytanden från närkontext har också en subjektiv sida. Brante ser strävan "efter harmoni och stabilitet mellan de olika komponenter som konstituerar personligheten" (s. 158) som gemensam för de socialpsykologiska teorier som kan förklara samband i denna kategori.

Festingers (1957) dissonansteori är en typteori som behandlar detta. Den tar upp tre störningskällor för konsonansen, som också kan ha förklaringsvärde i kontroverser. Det handlar om sociala processer utifrån brytningar mellan olika åsikter som leder till oenighet i ens referensgrupp. Kognitioner eller perceptioner, föreställningar och intryck, som är oförenliga med ens egna uppfattningar är andra störningskällor. Om "harmonin mellan komponenterna störs, så utlöses en psykisk mekanism som reducerar dissonansen" (s. 159). Den leder till flyktmekanismer bort från dissonansen. Man förnekar, bortser från eller omtolkar det som stör, för att nå konsonans.

Att vara i balans, vara konsonant eller konsistent är viktigt för den mänskliga organismen. Det handlar om samspel i socialt, kognitivt och perceptuellt hänseende med en kontext. Brante (1984) anger med hänvisning till Kuhn att det i den vetenskapliga sfären gäller de paradigmatiske bindningar vetenskapsmän har till sin grupp. De är en förutsättning för konsensus om kunskapsobjekt och forskningsmetoder inom gruppen. Här görs intellektuella investeringar och inhöstas dito vinster.

I den tredje determinantkategorin gäller förklaringarna personlighetsdrag. Brante finner att många psykologiska teorier av olika slag är användbara här. Han väljer dock att anknyta till Jungs teori om personlighetstyper och via Mitroff (1974) relatera den till fyra vetenskapskaraktärer med olika slag av vetenskaplig argumentering. De är "den hårde experimentalisten", "den abstrakte teoretikern", "den intuitive syntetiseraren" och "den humanistiske vetenskapsmannen".

Brante (1996) har, som framgår av nedanstående tabell, ytterligare bearbetat och modifierat sin modell

Tabell 1. En matris där kontroversnivå och den process en kontroversen över tid genomgår förs samman på ett generaliserat plan (Brante, 1996, s. 123)

	Uppkomst	Kristallisering	Avslutning
Teoretisk	Problemidentifiering	Förklaringsramar Inkommensurabilitet	Erövring Nya demarkationer
Social	Institutionaliserade Motsättningar	Allianser Maktförhållanden	Differentiering Stängning
Individuell	Investerade intressen	Psykologisk konsonans	Cynism vs naivism

I denna modell kombineras en teoretisk, en social och en individuell analysnivå med kontroversskeden, ett uppkomstskede, ett kristalliseringsskede och ett avslutningsskede. Därmed tillkommer alltså en möjlighet att fånga in kontroversers utveckling över tid och diskutera förändringar och deras innebörder.

Summering av en Branteinfluerad analysansats

Expertisen har en viktig roll i vårt samhälle. I många kontroverser står olika experter med i princip samma vetenskapliga status mot varandra. Hur kan detta förstås? Den frågan kan, liksom övertygelsen om kontroversers viktiga roll i vetenskapssamhället och om kontroversanalysers fruktbarhet, sägas vara utgångspunkt för den kontroversanalytiska ansatsen.

I Sverige har Tomas Brante och en tvärvetenskaplig forskargrupp som fanns kring tidskriften VEST varit banbrytare för ansatsen. Det filosofiska perspektivet bakom är i huvudsak "relativistiskt". Målet är att utveckla teoretiska begrepp för analys av "kontroversers struktur och dynamik" (Brante, 1990a, s. 5). Centrala är olika begrepp som beskriver vetenskaplig kunskaps vidare kontextberoende. Dit hör Kuhns "paradigm", Foucaults "diskurs" och Bourdieus "habitus".

Kontroversers kännetecken och förlopp samt olika kontroverstyper beskrivs framför allt av Brante & Norman (1995). Särskilt uppmärksammar de s.k. "vetenskapsbaserade kontroverser", där konfliktfrågorna kan ha en bred bas, i samhället och i vetenskapen. I dessa kontroverser kan andra aktörer än forskare via "intressen" vara inblandade.

I analyser av vetenskapsbaserade kontroverser är ett distanserat förhållningssätt viktigt. Argument behandlas symmetriskt, d.v.s. alla typer av argument tas på allvar och jämfälls. Orsaksförklaringar söks brett. Teoretiska, sociala och psykologiska dimensioner är tillsammans intressanta.

Brantes modell - grund för mitt analystänkande

Tabell 1 ovan är en sammanfattning av Brantes tänkande kring analys av vetenskapsbaserade kontroverser. Den anger i kategoriserad form aspekter som jag finner relevanta och applicerbara också på denna studies LT-debatter. Inflytanden kan spåras i min figur i slutet av kapitel 6, där resultaten av huvudanalysen av debatten 1977-78 sammanfattas.

Att jag ser Brantes praktiska kontroversanalysmodell som en viktig inspirationskälla för min analysmodell har skäl på flera plan. Jag menar att debattartiklarna i LT ger ett analysunderlag som till sin debattuttryckskaraktär har likheter med Brantes intervjudata. På båda sidor finns i hans kontroverser, liksom i min, vetenskaplig och annan expertis. I mitt material finns, liksom i hans, argument utanför sakplanet, t.ex. knutna till den indignation som motståndare i debatten väcker hos varandra. På ett principiellt analysplan menar jag att skillnaden i ämne mellan hans kontroverser och min saknar både intresse och betydelse.

Mot bakgrund av den biasproblematik som jag diskuterar i nästa kapitel har jag sökt en modell som utifrån klart utsagda frågeställningar erbjuder en fast struktur för analysen. Samtidigt har jag velat undvika de ideologiska bindningar som ofta följer med en till en teoribakgrund hårt knuten modell. Jag har uppfattat att även Brante sett detta som ett problem och försökt undvika det genom att arbeta i flera dimensioner och i dem

med olika "allmänna" teorier. Som ett tecken på ett seriöst sökande efter och beaktande av olika förklaringsmöjligheter anser jag det vara att han även prövar "naiva" uppfattningars förklaringsvärde.

Brantes modell ger därmed något jag anser vara viktigt, inte minst i kontroverssammanhang, möjligheter att, på ett övergripande plan, utifrån allmänna teorier, diskutera många olika faktorer med potentiellt förklaringsvärde. I min analys gäller det ställningstaganden vid läskontroversens poler, där ett flertal förklaringsgrunder aktualiseras. Brante har i analyserna av sina kontroverser, liksom jag i arbetet med min, velat bättre förstå mekanismer bakom generaliserade ställningstaganden vid poler.

Att som förebild ta en modell från ett annat område än det kontroversen gäller, i detta fall från sociologin i stället för från t.ex. språkvetenskapen, har jag sett både som ett sätt att undvika att kontroversen får insteg i själva modellen och som ytterligare ett sätt att aktualisera fler aspekter i analysen än de som är invanda på området.

En svaghet som visade sig i Brantes modell (1984) var svårigheten att fånga in den personliga dimensionen knuten till en individ. I min analys eftersträvar jag inte detta. En sådan knytning är där kanske inte ens önskvärd av etiska skäl. De enskilda debattörerna i mitt material utgör i sina debattinlägg endast exempel på ståndpunkter vid motsatta poler. I denna dimension analyseras inläggen i syfte att aktualisera infallsvinklar med förklaringsvärde, generaliserat tänkbara orsaker till kontroversdynamiska mekanismer.

I förhållande till läsinlärningskontroversen kan det även anmärkas att Brante inte ägnat praktikerperspektivet speciell uppmärksamhet. I kontroversen om dödsbegreppet (Brante & Hallberg, 1989, 1991) ställs dock argument med hemorts rätt i olika yrkesperspektiv mot varandra. Uppfattningar om dem som epistemiska respektive icke-epistemiska diskuteras liksom inkommensurabilitetsaspekter. I min diskussion kan praktikerperspektivet vidgas t.ex. utifrån von Wright (1983) och Bourdieu (1995/1980).

Syftesprecisering och metodöverväganden

I detta kapitel preciseras mitt syfte. Arbetet knyts till kontroversanalytiska verktyg. De olika överväganden och avgränsningar jag gjort redovisas. Slutligen presenteras min analysmodell.

Syfte

Det övergripande syftet

Det övergripande syftet med detta arbete är, som nämnts i inledningen, att, utifrån en studie av främst debattartiklar i tre debattomgångar i LT (Lärartidningen/Svensk Skoltidning) *klargöra bakgrund och dynamik i särskilt 1970-och 80-talens svenska del av den kontrovers kring olika läs- och skrivfrågor, som länge pågått internationellt.*

För att förstå dagens situation, och även den tveksamhet inför en förnyad diskussion som finns hos många lärare, behövs enligt min mening en bakgrund, ett aktualiserande av det som varit och ett försök att förstå detta. Om det som är kan relateras till en förståelse för det som var, kan förhoppningsvis ett angeläget nytt, fördjupat tankeutbyte om läsinlärning, både dess specifika ämnesanknutna aspekter och dess koppling till bredare pedagogiska frågeställningar, växa fram.

I kontroversen finns en kognitiv "sakfråge"-sida. I sakfrågebegreppet lägger jag här, och i det följande, att frågorna behandlas med en bas i och ett intressefokus på de två inre dimensionerna i cirklarna i figur 1 ovan i kapitel 2, d.v.s. läsprocessteori och läsinlärningsmetodik i snäv bemärkelse. I kontroversen finns även en kontextberoende kontroversdynamisk sida, där de yttre cirkeldimensionerna i figur 1 kan få aktualitet.

Genom att i min analys beakta både kontroversens kognitiva dimension och dess dynamik vill jag utifrån ett på detta sätt breddat förståelseunderlag *bidra till en djupare och vidare förståelse* av denna

kontrovers, så att det svenska fältets *låsningar* kan *mildras*, *förutsättningar* för en öppnare och mer konstruktiv diskussion *skapas* och *lärare ges underlag* för medvetnare, insiktsfullare och självständigare överväganden på detta område.

Tre delsyften

Jag arbetar med att nå det övergripande syftet via tre delsyften, som är relaterade till steg och frågeställningar i den konkreta analysmodell som avslutar detta kapitel.

Ett delsyfte är att genom kartläggning av argumenten i LT:s debattartiklar konkretisera svenska "positioner" vid polerna i kontroversen. Det handlar här alltså om att ge en översikt av kontroversens frågor och av ståndpunkter vid dess poler, som de avspeglas i argument i LT-debatten.

Ett annat delsyfte är att få grepp om dynamiken i den svenska LT-debatten. Retoriska drag är t.ex. intressanta, eftersom de gör emotionella, plus- eller minusladdningar i ett visst inlägg tydligare.

Ett tredje delsyfte är att utifrån ett vidare teorispektrum, än det som är direkt relaterat till läsprocess och läsinlärning, synliggöra bakomliggande faktorer som kan ha förklaringsvärde för debatt och kontrovers.

Metod

I arbetet med att nå syftet begränsar jag studiet till svensk debatt, främst som den avspeglar sig i tre debatter i LT, 1977-78, 1981 och 1986. Mitt val av just lärartidningsartiklar och begränsningen av mitt undersökningsobjekt till dem motiveras nedan i ett särskilt avsnitt.

Som framgått har jag valt att nyttja kontroversanalytiska verktyg. Den modell jag använder mig av i mitt arbete bygger på slutsatser som dragits efter en tidigare redovisad genomgång av den ovan, i kapitel 3, behandlade kontroversanalytiska teoriansatsen och även av studier, där denna ansats varit utgångspunkt och dess verktyg använts praktiskt. (Hjälme, 1997)

Särskilda överväganden

Innan min analysmodell presenteras finns anledning att redovisa ett antal överväganden som lett till att jag funnit artiklar i LT lämpade att kontroversanalytiskt studera för att få grepp om den svenska läs- och

skrivkontroversen, dels dess kognitiva och vetenskapliga bakgrund, dels dess laddningar och vidare bakgrund. De gäller först mina motiv för att begränsa studiet av läskontroversen till att huvudsakligen gälla debatter i LT. Det gäller även överväganden inför läskontroversen som kontroversanalytiskt studieobjekt och LT-debatter som vetenskapsbaserade kontroversuttryck. Vidare gäller det principer för mitt urval vid datainsamlingen. Mina data utgörs av texter, och därmed kommer även överväganden relaterade till analys av texter in. Slutligen gäller det överväganden om mig själv som utforskare av kontroversen enligt den valda ansatsen, inklusive den biasproblematik jag har att handskas med.

Motiv för LT-artiklar som huvuddata i min studie

Som framgått är mitt analysobjekt på ett mer övergripande plan den nämnda kontroversen på läs- och skrivområdet. Som totalitet utgör den ett för stort område för ett arbete av det slag jag här är inbegripen i. En begränsning måste till. Begränsning kräver överväganden och bör göras så att den främjar syftet, och möjliggör ett fördjupat studium utan att förskjuta perspektivet genom sin insnävning. Enligt min mening innebär fokuseringen på just artiklar i debatter i LT en begränsning av detta slag.

LT-artiklar ger en möjlighet att med en hanterlig datamängd få syn på många aspekter i läskontroversen. På ett måttligt utrymme aktualiseras i dessa debattartiklar de olika sakfrågorna och argument för och emot ståndpunkter.

I LT-artiklar avspeglas den vidare kontroversen och dess innehållsliga poler i koncentrerad form.

I LT-artiklar ges i ett sammanhållet meningsutbyte utrymme för kontroversdynamik, också den dimensionen får tydliga uttryck.

I båda avseendena medger artikelmaterial i LT en jämförelse över tid.

Mitt val av lärarpressartiklar som huvuddata har ytterligare motiv. Det främsta är att, enligt mina intryck från breda kontakter med fältet i olika slag av lärarutbildning och lärarfortbildning, utgjorde *LT-debatter, under hela den period jag studerar, kontroversens i skolans värld mest uppmärksammade uttryck*. De nådde ut till och engagerade många, både praktiker och vetenskapare. Det ter sig också naturligt att läsinlärningsdebatter fick sitt främsta forum i LT, organ framför allt för låg- och mellanstadielärare, de lärargrupper för vilka frågan haft störst relevans.

Debattartiklar i LT hade genom sitt genomslag också en styrande effekt på debatten av dessa frågor allmänt och en betydande påverkan framåt på

den gestaltning kontroversen fick i svensk skolverklighet, inte minst på olika lågstadier.

Den kontrovers det gäller rör ett fält med en vetenskaplig och en praktisk del. Data måste medge att båda delarna synliggörs. Lärarpress har, jämfört med t.ex. vetenskapliga tidskrifters större "funktionella specificitet", en bredare koppling till skolans vardagsliv. *Expertis representerande olika ståndpunkter från både vetenskaps- och praktikerdel av läsfältet kommer till tals i samma medium.*

Även om LT har egna intressen som kan tänkas påverka den gestaltning en debatt får, har jag bedömt spektrum där, i sin inriktning på läsinlärning, vara vidare än det i andra tänkbara källor. Till LT:s ställning i kontroversen och till den bias som den kan tänkas belasta mitt val av LT som huvuddata med återkommer jag i diskussionen i del 3.

Att jag avstått från alternativet att försöka täcka ett flertal olika tidskrifter har, förutom med övertygelsen att LT-artiklar ger mig tillräckligt bra data, med begränsningsönskan relaterad både till en strävan att gå på djupet och till min egen mänskligt begränsade ork och förmåga att göra.

Principer för urval i LT-materialet vid min datainsamling

Mitt intresse för läskontroversen avgränsades på ett tidigt stadium av detta arbete till att främst gälla svensk läsinlärningsdebatt i LT, från det att mitt intresse för området väcktes i slutet av 1970-talet och ett tiotal år framåt, tills tyngdpunkten i debatten sköts över mot läs- och skrivsvårigheter. Vid en första genomgång av LT:s årgångar 1977-89 fann jag att det nästan varje år fanns enstaka artiklar och kortare debatter avseende skilda aspekter inom läs- och skrivområdet. Tillsammans skulle de kunna ses som delar av en utsträckt polariserad kontrovers där. Jag insåg dock snart att detta material skulle bli för omfattande och heterogent. Det var nödvändigt att begränsa också denna datamängd om arbetet skulle kunna slutföras på ett meningsfullt sätt.

Jag beslöt att utnyttja att det i LT-materialet ingick ett antal avgränsade debatter. Flera av dem avspeglade var för sig väl de principiellt viktiga sakfrågorna i den mer vidsträckta kontroversen på läsinlärningens område. Det fanns också de som var tillräckligt omfattande för att argumenten skulle hinna bli bemötta av en motståndare och "returnerade", d.v.s. huvuddebattörerna hade minst två artiklar var. Det sista ansåg jag viktigt för att uttryck för kontroversens dynamiska dimension skulle kunna studeras. Användningen av begreppet "vetenskapsbaserade" debatter hjälpte mig här att ytterligare avgränsa mitt studieobjekt och ändå behålla ett underlag för en bred analys med dimensioner från både ett vetenskapar- och ett praktikerperspektiv. Jag insåg under arbetets gång att mitt syfte

bättre skulle tjänas av ett detaljstudium av några sådana mindre debattsken än av en flyktigare behandling av allt tänkbart material i LT.

Läsinlärning och undervisning i samband med det är en elev- och lärarpraktik. Trots den insikten, kom jag fram till att det, för arbete med mitt syfte, skulle ge mer att fånga in debattomgångar med en vetenskapligt grundad teoretisk utgångspunkt än sådana med en rent praktisk. Teoretiska frågor är lättare att generalisera och föra en allmän debatt om än praktiska erfarenheter från den egna undervisningen. Det är också generaliserade, motsatta, ståndpunkter som är polariseringens grund. Praktiska inlägg kan ingå i eller ha en plats i anslutning till vetenskapsbaserade debatter.

Som redan nämnts koncentrerade jag efter övervägandena ovan mitt studium till en läsinlärningsdebatt 1977-78, en 1981 och en 1986. Jag anser att texterna i och omkring dessa debatter tillsammans ger ett gott underlag för arbete utifrån mitt syfte. Min bedömning i dessa avseenden bygger både på egen "medlevd" kunskap om fältet och på en förvärvad genom studier som mer systematiserat redovisats i kapitel 2 och 3. Genom att de debatter jag valt är spridda över ett knappt decennium kan kontroversen följas över tid. Slutsatser som dras utifrån det begränsade materialet i den första debatten kan även i viss mån valideras mot material i de senare debatterna. Också förändringar i kontext kan diskuteras.

Kontroversens objekt blir tydligt redan i den första debatt som jag studerar. Det gäller här artiklar i LT från och med nr 22 1977 till och med nr 9 1978. Stridsäpplet är "läsinlärningsmetodik". Kärnfrågan rör alltså praktik. Argumentationen mellan de viktigaste aktörerna i den debatten, Hans Åkerblom och Eve Malmquist, formas dock främst utifrån bakomliggande teori. Den vidare teoretiska kontrovers som sedan länge finns, där kunskapsobjektet är innebörden i "begreppet läsning", relaterat både till läsprocessen och till aspekter rörande förvärvet av läsförmåga, hamnar därmed i centrum för LT-debatten. Andra, t.ex. Ulrika Leimar och Maja Witting, undviker att gå in direkt i denna debatt men klargör i artiklar i anslutning till den sina ståndpunkter.

Nya debattomgångar, som kan rubriceras som vetenskapsbaserade, startar med att någon presenterar eller kritiserar en bok eller företeelse på ett sätt som aktualiserar tidigare motsättningar. Det gäller debatten mellan Åke Edfeldt och Ebbe Lindell 1981 om den förstnämndes läsprocessmodell och slutsatser om läsinlärning utifrån den. Det gäller även debatten mellan Åke Edfeldt och Ingvar Lundberg med anledning av en ny läslära, "Läs med oss", 1986. Den debatten startas med ett inlägg av praktikern Margret Rudqvist, som också deltar i den vidare debatten.

Totalt ingår ett drygt fyrtiotal LT-texter i mina data. Jag har bedömt ungefär hälften av dem utgå från ett forskarperspektiv. Det är också dessa artiklars författare som är huvuddebattörer i de tre ovannämnda debatterna, som jag med motiv som utvecklas vidare nedan, anser vara

"vetenskapsbaserade". Av de övriga texterna kan en del ses som debattinlägg utifrån ett praktikgrundat expertskap och andra utgör praktikers reaktioner på debatterna eller är artiklar som i samband med debatterna, anknyter till läsinlärningstemat. Båda de sistnämnda texttyperna fyller en funktion som avspeglar av aktuell debattkontext med betydelse både för min analys och för den fortsatta kontroversens utveckling.

De artiklar som på olika sätt utgör min databas finns förtecknade i Bil 1 men ingår inte enskilt i min referensförteckning.

Avgränsad läsdebatt som kontroversanalytiskt studieobjekt

De studier, där kontroversanalytiska verktyg använts på ett sätt som inspirerat mig, gäller ämnen från naturvetenskaplig eller teknisk sektor med en stark och uppenbar koppling till politik och samhällsliv. Samspelet mellan vetenskap och samhälle framstår i dessa studier nästan som en förutsättning. Man kan diskutera om en läsinlärningskontrovers i detta avseende är ett rimligt ämne och om debatter i svensk lärarpress lämpar sig att analysera med kontroversanalytiska verktyg.

Lärarpress har en ambition att spegla vad som händer på pedagogiskt viktiga områden och att sätta kontroversiella frågor under debatt. Att läs- och skrivinlärning upprepade gånger fått utrymme i häftiga debatter i LT ger grund för slutsatsen att detta är väsentligt både i en snävare sakfrågedimension och i relation till en vidare pedagogisk diskussion. Mot bakgrund av genomgången av amerikansk läsdebatt i kapitel 2 ovan menar jag att LT-debatterna om detta också är konkreta avspeglings av den större internationella läsdebatten och en vidare kontrovers mellan synsätt bakom den.

Läs- och skrivinlärning blev, som framgått av teckningen av den svenska debattkontexten i kapitel 2, från sent 70-tal, något av en allmänpedagogisk huvudfråga. Den rörde, tillsammans med ett antal andra frågor, t.ex. sådana som rörde hemspråksundervisning, stort intresse från Skolöverstyrelsens sida. Det vittnar bl.a. de tidigare nämnda läs- och skrivdokumentens omfång (bl.a. Skolöverstyrelsen, 1983a, b, 1984) samt konferensen 1980 (Skolöverstyrelsen, 1980b) om. Denna fråga fick utrymme också i media. Kanske kan man t.o.m. säga att läsinlärning mot slutet av 1970-talet blev något av en skolpolitisk symbolfråga, en probersten på skolarbetets progressivitet. Den förblev så åtminstone fram till publiceringen av Skolöverstyrelsens kommentarmaterial till Lgr 80, "Läsa" 1986 (Skolöverstyrelsen, 1986), striden om det (Witting & Hjalme,

1987) och dess andra reviderade upplaga 1988 (Skolöverstyrelsen 1988a, Witting, 1988).

Det här anförda ger grund både för bedömningen att läsinläring varit en skolpolitiskt viktig fråga med relevans också i en vidare samhällsdiskussion och för uppfattningen att mitt studieobjekt kan penetreras med kontroversanalytiska verktyg.³¹

LT-debatt - uttryck för en "vetenskapsbaserad" kontrovers

De överväganden som lett fram till att jag hänför mitt studie- och analysobjekt, den svenska kontroversen på läs- och skrivområdet, främst som den uttrycks i tre avgränsade omgångar av debattartiklar i LT, till kategorin "vetenskapsbaserade" kontroverser i Brantes och Normans (1995) ovan i kapitel 3 definierade mening, redovisas i detta avsnitt.

Jag använder, efter Brante och Norman, "*vetenskapsbaserad*" för att beteckna *en utdragen kontrovers med vetenskapare som huvudagerande på båda sidor och med vetenskapliga argument som en avgörande ingrediens*. I detta avseende skiljer sig denna kontroverstyp från den "kunskapsbaserade". I "vetenskapsbaserade" kontroverser deltar *även andra med intresse för frågorna*, vilket gör att vetenskaparna i sina inlägg måste ta hänsyn till en vidare kontext än den rent vetenskapliga. Dessa förhållanden avgränsar denna kontroverstyp från "vanliga vetenskapliga", där endast vetenskapare deltar, och debatten ligger på ett inomvetenskapligt plan. Vilken kategoribeteckning som väljs kan i förhållande till mitt material med viss rätt ses som en fråga av mindre betydelse. Genom att välja att behandla det som vetenskapsbaserat får jag aspekter i paradigmdimensionen i fokus. För såväl analysens kognitiva som dess kontroversdynamiska sida är dessa aspekter värdefulla. De kan i denna kategori tas till vara utan att möjligheten att också beakta praktikerperspektivet förloras.

Två *vetenskapare* står mot varandra som *huvuddebattörer* i var och en av de tre LT-debatter som jag valt att fokusera. Det är inlägg från dem som får upp temperaturen i debatterna och driver dem vidare. *Utifrån vetenskapsargument polariseras debatten*. I en vetenskapsbaserad debatt kan dock *expertska* byggd på *beprövad erfarenhet genom praktiskt arbete och sådant byggd på vetenskapligt arbete* båda aktualiseras. Även ståndpunkter som skiljer mellan de perspektiven kan där konfronteras, vilket också sker i dessa LT-debatter.

Vetenskaparnas inlägg blandas i vart och ett av de tre debattskeden som jag studerat med olika praktikers synpunkter. Somliga deltar i debatten

³¹ Som framgår av kapitel 11 gör Per Solvang en liknande bedömning.

utan att vetenskapliga argument alls åberopas. I stället relaterar de debattens frågor till den egna skolverkligheten. Ibland är också knytningen direkt till en pågående debatt svag, men inläggen avspeglar ändå en vilja att redovisa en ståndpunkt och att hävda den praktiska lärarerfarenhetens relevans för den av debatten aktualiserade läsinlärningsfrågan.

Slutsatsen utifrån det ovan anförda är att mitt avgränsade studieobjekt kan betraktas som vetenskapsbaserat och att analysen kan vinna både i bredd och djup av detta.

Överväganden relaterade till läsning av textdata

I min datainsamling arbetar jag direkt med texter. Som framgått gäller det främst debattartiklar i LT. Inför denna textläsning finns, liksom alltid när texter utgör data i vetenskapliga sammanhang, anledning till vissa överväganden. Flera forskningstraditioner, t.ex. fenomenologi, hermeneutik och strukturalism, alla paraplybegrepp för flera sinsemellan olika tillvägagångssätt, har utifrån skilda frågor och utgångspunkter utvecklat teoribakgrunder för vad som bör övervägas.

Ur olika sådana teoretiska perspektiv kan texten, författaren, läsaren, läsningen och relationer mellan dessa storheter på olika sätt begrundas. Frågor om textens, det språkliga uttryckets, relation till en eventuell, objektiv, verklighet kan aktualiseras. Textens "mening" kan på olika sätt undersökas och gälla författarens intention eller den läsandes tolkning. Det kan gälla vilka frihetsgrader som finns i uttrycksmöjligheter för författarens intention eller för variationer i läsares uppfattningar. Texten kan intressera på en språkligt eller innehållsligt strukturell, generaliserad nivå eller på en individanknuten upplevelsenivå. Den kan tolkas på en explicit konkret nivå eller på en underliggande, av implicita inflytanden präglad, nivå.

Många möjligheter att förstå och tolka en text står alltså till buds. Den naiva tron på möjligheten att direkt läsa ut objektiva fakta ur texten konfronteras i det vetenskapliga sammanhanget. Läsart och läsarpuppfattning blir begrepp att problematisera på vägen mot en metodologisk modell. (Jfr Olsson, 1997, s. 28 ff; Falk, 1997, s. 23 ff, s. 28 ff) Finns t.ex. en "objektiv" läsning?

Orienterande studier i textanalysteori (Eagleton, 1989) ger snarast ett negativt svar på den frågan och också en förvissning om att flera tolkningar alltid är möjliga och att den egna vuxit ur och präglats av ens medvetna eller omedvetna tolkningsbas.

Detta leder i det konkreta arbetet till slutsatsen att den egna läsefrukten kontinuerligt måste skärskådas och misstänkliggöras. Det leder också till slutsatsen att den egna referensramen, tolkningsbasen, så långt möjligt

måste synliggöras och dess inverkan undersökas. (Jfr Falk, 1997, s. 35 ff) Personlighetsdrag, parade med erfarenheter och kunskaper som det liv man levt givit, spelar naturligtvis roll här. För min del är säkert mitt långvariga intresse för läs- och skrivinläring och läs- och skrivsvårigheter i denna forskningsuppgift en faktor på ont och på gott.

En annan faktor med betydelse här är den skolning jag fått. Mina universitetsstudier sträcker sig över fyrtio år och omfattar många olika ämnen. De har inneburit mer eller mindre medvetna möten med olika vetenskapsfilosofiska riktningar som troligen alla bidragit till mitt sätt att se på dessa frågor i dag. Kanske spelar det långa tidsperspektivet och de växlingar, upphöjanden och förkastanden, som jag bevittnat, roll, för att jag nu har svårt att identifiera någon av dem som min värdegrund och därför mer krasst nöjer mig med att söka verktyg för det praktiska arbetet.

Det ter sig rimligt att sättet att läsa relateras till textens art och till läsningens syfte, till dess funktion i en analysmodell. Utifrån detta ställningstagande skall jag nu försöka ytterligare avgränsa och precisera syftet med min textläsning, beskriva dess funktion i mitt fortsatta arbete.

Merparten av de artiklar som är aktuella i denna studie har jag läst förr, för nu tämligen länge sedan. De tidigare mötte jag i samband med ett fördjupningsarbete i min speciallärarutbildning 1978-79 och de senare, när de var aktuella i lärares diskussioner, som regel i samband med att de publicerades. Jag begrundade dem då ur ett sant/falskt-inriktat sakperspektiv i det man kan kalla en naiv läsning. Den läsning som nu förestår här, som angetts ovan, andra syften och ställer då andra krav.

Texterna är inlägg i en vetenskapsbaserad kontrovers. De har en för sådana framställningar typisk karaktär och är både språkligt och innehållsligt explicita. Jag läser dem nu för att jag anser att de kan bidra till att synliggöra kontroversens mekanismer. Mitt intresse är riktat mot strukturen i argumentationen, dess roll i debatten och dess betydelse för kontroversen. Övergripande finns här alltså ett strukturalistiskt drag i min läsning. Den utgår från antagandet att artiklarna ger data av två slag vilka tillsammans bildar olika linjer som kan diskuteras i paradigm-/diskurstermer och ha förklaringsvärde när det gäller dynamiken i kontroversen. Dessa data finns dels i form av argument och stöd för argument, i vilka en innehållsaspekt aktualiseras, och dels som argumentationsdrag, i vilka en mer formell språkaspekt, med inriktning på retoriken, aktualiseras.

Läsningen innebär "sök läsning" med utgångspunkt från mina i analysmodellen nedan preciserade frågor. Jag letar och registrerar argument och argumentationsdrag. I samband med analysen krävs sedan många omläsningar i kontrollerande syfte med den tillagda frågan: Finns en rimlig grund för de strukturlinjer jag tycker mig se?

Överväganden inför min roll som kontroversanalytiker

Ytterligare överväganden gäller mig själv som forskare i sammanhanget. Kan jag tillgodose de tre principiella krav som Brantes och Normans riktlinjer innebär? De ställer krav på *distans till studieobjektet*, på att *söka orsaker*³² *till ståndpunkter i ett vidare fält* och på att *kartlägga kontroversen symmetriskt*.

När det gäller distanskravet kan jag konstatera att jag har en biasproblematik att hantera, eftersom jag sedan länge är intresserad av de frågor debatten gäller och också har en uppfattning om dem. Den bygger dels på egen praktisk erfarenhet främst av arbete med Wittingmetoden och dels på både de inblickar i andras praktik och den teoretiska förtrogenhet med dessa frågor, som arbete på en högskola med ansvar för kurser i lärarfortbildning och lärarutbildning givit.

Att utan en utifrån given struktur beskriva egen bias är svårt, kanske omöjligt. Pierre Bourdieu och Loic Wacquant (1992) ger en modell för biasbeskrivning, som jag i det följande prövar att utgå ifrån. Den är uppdelad på tre nivåer. *På den första nivån behandlas personanknutna aspekter* bl.a. kön och socialt ursprung. Författarna anser att bias på denna nivå vanligen är den bäst beaktade. Jag kan inte finna något i min relation till den aktuella forskaruppgiften som kräver speciell uppmärksamhet i detta avseende.

En andra nivå rör forskares position på fältet och deras relationer till andra forskare. Det kan handla om konkurrens, hämnd, lojalitet och också om maktaspekter som inflytande och möjligheter, alltså faktorer som kan påverka och snedvrída ens perspektiv i forskarrollen. Denna nivå ger mer stoff att begrunda. Jag har en position på fältet som föreläsare och som ansvarig för olika kurser. Också i min tämligen blygsamma ställning har, i vissa konkreta situationer, konkurrens om trovärdighet och inflytande aktualiserats.

Mitt engagemang i den tidvis hett omdiskuterade Wittingmetoden har haft betydelse. I den direkta debatten har metoden varit perifer men nämnts både som ett positivt exempel (t.ex. Lindell i LT nr 13, 1981) och använts som ett avskräckande jämförelseobjekt (Edfeldt i LT nr 6 och 10, 1986). (Se även Isling, 1989.) Metoden har så, trots att den intar egna ståndpunkter i debattfrågorna och i vissa dimensioner har mer gemensamt med den ena polen och i andra mer med den andra, blivit placerad vid en, och motsatt en annan, pol i debatten.

Wittingmetodens företrädare har sällan deltagit direkt i kontroversen. Ett undantag utgör striden om kommentarmaterialet Läsa (Witting & Hjalme,

³² Jag ansluter mig här till Brantes ovan under rubriken "Rationalism kontra relativism" i kapitel 3 vidgade kausalbegrepp.

1987; Witting, 1988) där Skolöverstyrelsen i den första upplagan (Skolöverstyrelsen, 1986) gick till angrepp på metoden. Man tvingades tillrättalägga (Skolöverstyrelsen, 1987), hålla ett seminarium i vilket Wittingföreläsare (däribland även jag) deltog, och därefter ge ut en andra, reviderad, upplaga av detta kommentarmaterial (Skolöverstyrelsen, 1988).

Allmänt har jag, både av purt intresse för frågorna och för att kunna fullgöra mina arbetsuppgifter på högskolan, strävat efter att sätta mig in i och bli orienterad om olika synsätt och lärt mycket av det. Jag har haft tillfälle att träffa, lyssna till, och genom åren samtala med många som "haft röst" i dessa sammanhang. Av deltagarna i de debatter som är mina studieobjekt har jag åtminstone någon gång pratat personligen med alla de nämnda huvudaktörerna utom med Hans Åkerblom och Margret Rudqvist, som jag veterligen aldrig mött.

Den andra sidan av min bias är en förtrogenhet med området som i det arbetet innebär plusvärden att förvalta.

Sammanfattningsvis kan jag utifrån fältets karaktär och min position där konstatera att både kontroversen i sig och de uppgifter jag haft yrkesmässigt präglat mitt sätt att se och agera i flera avseenden. Omständigheterna, t.ex. ifrågasättandena av Wittingmetoden, har t.ex. tvingat mig att ständigt, teoretiskt och praktiskt, pröva argument mot egna ståndpunkter och försöka förstå olika sätt att tänka. En annan följd är att jag fått en preferens för resonemang av "å ena sidan och å andra sidan"-typ och att jag inte ser debatter som nollsummespel. Mitt val att fokusera sådant stoff i LT: s läsdebatter som kan rubriceras som vetenskapsbaserat kan också hänga ihop med min bias där praktikererfarenhet blandas med krav på teoretiserande distans.

Bourdieu's och Wacquants tredje nivå avser den intellektuella sfären och den bias som knytning till diskurs eller paradigm innebär. Den är enligt författarna svår att handskas med, eftersom själva forskningsmiljön kan vara så starkt präglad av den att vare sig man själv eller omgivningen ser den som en bias.

Begrundan resulterar i att jag kan peka på ett par sådana inflytanden på mitt tänkande kring de frågor debatterna gäller:

1) Jag ser de lästeoretiska sakfrågorna som det centrala i en *läsdebatt*. Samtidigt har min roll som akademisk lärare och doktorand i pedagogik gjort mig medveten om också den vetenskapliga kunskapens både begränsning och beroende av kontextfaktorer. Om jag deltagit i debatten skulle min spontana utgångspunkt ändå troligen varit att starta i mitten av figur 1 ovan i kapitel 2 och gå utåt mot en vidare pedagogisk diskussion och där relatera min lästeoretiska ståndpunkt till de andra dimensionernas frågor.

2) Jag uppfattar arbete för att nå avkodningsfärdighet som *ett* nödvändigt medel i läsinlärning för att nå demokratimålet att alla skall

kunna läsa t.ex. för att kunna skaffa sig underlag för ställningstaganden i olika frågor.

Mina egna uppfattningar har därmed på vissa polskiljande punkter, särskilt de rent lästeoretiska, mer gemensamt med den ena sidan i debatten än med den andra. Det blir då viktigt att vara observant på att argument från den motsatta sidan får en rättvis behandling. Ett sätt att hantverksmässigt underlätta detta är att ge fylliga referat av båda sidors debattinlägg och också redovisa när Wittingmetoden nämns, eftersom det kan vara punkter som aktualiserar min bias.

Det centrala i överväganden kring bias är att man som forskare bättre kan inse hur man påverkats i förhållande till analysresultatet. Det handlar enligt min mening dels om medvetenhet dels om hederlighet i det vetenskapliga hantverket. Grad av medvetenhet och hederlighet är i det egna fallet svår att rätt bedöma. En väl genomtänkt och klart strukturerad analysmodell utifrån bestämda frågor torde dock minska bias spelrum, "distans erhålles lättast via en begreppsapparat som styr perceptionen mot aspekter av kontroverser som omger själva sakfrågan". (Brante ,1996, s. 120)

I analysarbetet är dessutom mitt *analysobjekt kontroversen* och inte debattens enskilda sakfrågor så som jag tidigare intresserat mig för dem. Just det distanserade och övergripande i själva ansatsen kan underlätta för mig i detta avseende. Analysmodellen har sitt ursprung i sociologisk teori, något som ger mig ett nytt perspektiv också på det tidigare bekanta sakfrågeplanet.

Det är även av pragmatiska skäl angeläget att vara uppmärksam på biasproblematiken, eftersom jag, med den kontroversanalytiska ansatsens vidare syftande verktyg, hoppas kunna komma längre än jag hittills gjort, när jag försökt förstå kontroversen på sakfrågenivå, d.v.s. i mer isolerade lästeoretiska och läsinlärningsmetodiska dimensioner. För att kunna dra nytta av ansatsen fullt ut inser jag att det är viktigt att verkligen försöka tillmötesgå de tre nyssnämnda principiella riktlinjernas krav.

Arbetsgång

De olika debattomgångarna behandlas i tur och ordning tidsmässigt, med början i kapitel 5 med debatten 1977-78. Denna debatt får störst utrymme, eftersom basen för den vidare analysen av de två återstående debatterna skapas här. I kapitel 5 refereras de teoretiska artiklarna utförligt, i kapitel 6 analyseras dessa artiklar och i kapitel 7 förs de praktiska inslagen i debatten in. I kapitel 8 följer så debatten 1981 och i kapitel 9 debatten 1986. I kapitel 10 sammanfattas resultaten och diskussionen vidgas. I

kapitel 11 relateras debatterna i LT till mer aktuella debatter i två fora, av annat slag, protokollet från Utbildningsutskottets utfrågning av en expertpanel i januari 1994 och Läs- och skrivkommitténs betänkande, "Att lämna skolan med rak rygg", (SOU 1997:108) samt översiktligt remissinvändningar mot det.

Analysens huvudfokus ligger på de artiklar som främst rör debattens teoretiska sida, där "vetenskapare" debatterar utifrån en generaliserad teoretisk nivå. I resonemangen för jag sedan också in praktiskt inriktade artiklar.

Datainsamling sker genom noggrann läsning av LT-artiklarna utifrån mitt ovan angivna övergripande syfte och de tre delsyftena. Den redovisas i referatform. Både för att ge underlag för läsarens egen bedömning och för att ge en uppfattning om mer än innehållet, om ordval och ton i debatten, är jag generös med citat.

Analysen drivs sedan i tre huvudsteg enligt nedanstående analysmodell. I steg 1 och 2 kategoriseras och sammanförs data på olika sätt. I steg 3 söker jag belysa kontroversen genom att aktualisera olika slag av tänkbara bakomliggande förklaringar.

Motiv för en analysmodell med bakgrund hos Brante

Som antytts i kapitel 3 är det vanskligt att hävda en *förklaringsrams* räckvidd och giltighet. Jag uppfattar den godtycklighet som Brante (1984) påtalar som något som i viss mening alltid vidlåder förklaringsramar. Som forskare agerar man utifrån en vald modell, byggd på antaganden om vissa teories förklaringsvärde i förhållande till vissa data, och är i analysen så skarpsinnig man kan. Man gör sitt bästa för att belysa sitt undersökningsobjekt men kan ej göra anspråk på att nå "Sanningen".

Brante (1984) diskuterar som bakgrund till sin analysmodell svårigheter med kausalt inriktade förklaringsmodeller som hans egen.

Var skall orsakerna sökas? På en mikro- eller makronivå? I vetenskapens inre eller yttre förhållanden? I samhällets klass- eller arbetsdelning, eller i det vetenskapliga samhällets specifika organisations- eller maktstrukturer? Allmän samhällsideologi eller intern, lokal teoretisk ideologi? Eller i den individuella forskarens psykologi, speciella attityder och intressen? (s. 115)

Andra problem gäller hur funna orsaksfaktorer skall rangordnas och hur deras korrelation till det man vill förklara skall fastställas. Brante tar även upp det dilemma man befinner sig i, när man utifrån skall komma åt bakomliggande, fördolda, förklaringar till individers handlingar.

Man kan rikta sitt studium mot "bredare kollektiva intressen eller mer allmänna institutionella mekanismer" (s. 120) och röra sig på ett

generaliserat plan. Institutionella och kollektiva förklarings relevans på individplanet kan dock ifrågasättas. Om man å andra sidan koncentrerar sig på individanknutna förklaringar stöter man på "okändheter". Dessa ofta svårtäckta luckor i ens data "för in spekulativa, ofta kontrafaktiska, element i förklaringen" (s. 121). Brante anser att detta utifrån aktuella forskningsmetoder är oundvikligt. Om man försöker balansera denna risk genom att fråga de agerande själva, lurar en annan fara i efterrationaliserade och tillrättalagda svar. Dilemmat är alltså dubbelt. I vissa avseenden kan man inte komma tillräckligt nära dem vilkas handlingar man vill förstå och förklara. I andra avseenden innebär närhet en fara att man okritiskt accepterar den agerandes egen subjektiva bild.

Till detta kan läggas att även forskningsetiska överväganden kan begränsa utrymmet för arbete i den personanknutna dimensionen.

Brante redovisar hur tidigare forskning hanterat dessa vanskligheter och bygger därefter den modell han i kärnkraftsstudien prövar för att nå bakom och utöver sina data. Han gör inte anspråk på att med den bemästra svårigheterna men gör ett försök att tackla dem.

Brantes analys drivs, som framgått i kapitel 3, utifrån principiellt viktiga tankegångar i allmänna "enkla" sociologiska, socialpsykologiska och psykologiska teorier. I modellen inbegrips tre olika förklarings- eller determinantplan, som har knytning till olika kunskapssociologiska nivåer. På vart och ett fokuserar han vissa fenomen och huvuddrag i tankegångar, som där är gemensamma i flera enskilda teorier, inte variationen mellan olika forskare eller tänkare i den specifika utformning av dem. Han kommer på så sätt att allmänt använda skilda typer av teorier knutna till de olika planen och kan tydligt demonstrera sin modell.

Hans empiriska data från forskarintervjuerna används som exempel. Med dem bekräftas, att ett underlag för att diskutera utifrån vart och ett av teoriplanen finns. De olika förklaringsarnas generella räckvidd preciseras inte närmare utan detta ses som en empirisk fråga. Teorier och data ger tillsammans en grund för att aktualisera fenomen med tänkbart förklaringsvärde. Modellen innebär alltså att man, för att belysa kontroversmekanismer, rör sig mellan flera olika slag av allmänna teorier och ett specifikt konkret plan med data från intervjuerna.

När jag väljer att i skapandet av min modell utgå från Brantes är det för att den är teoretiskt bred och därmed öppen för många möjliga förklaringar och determinerande faktorer. Utifrån genomgången i kapitel 3 och ovanstående resonemang drar jag slutsatsen att det för mitt praktiskt inriktade intresse är tillräckligt att fokusera på teoretiska huvuddrag utan att gå in i olika teoretikers sätt att specifikt använda dem.

Genom att analysen pendlar mellan flera teoretiska plan och ett, genom dataanknytningen, specifikt konkret, kan faktorer från en i vid mening ideologiskt betingad kontext på ett makroplan föras in, liksom även sociala

faktorer i en närkontext och, åtminstone på ett generaliserat plan, personlighetsrelaterade faktorer. Teoretiskt och empiriskt stöd kan samverka och stärka underlaget i en förklaringsgrund. Där "okändhet" eller forskningsetiska hänsyn försvårar knytning till individuella debattörers livssituation eller historia kan resonemang ändå föras utifrån ett generaliserat plan. Man kan för diskussion aktualisera faktorer som går utöver det begränsade materialet i en viss studie.

Relaterat till mitt syfte, där kontroversen och dess tänkbara orsaker på ett generaliserat plan är mer intressant än att klarlägga precisa orsaker till argument på ett individplan, ser jag i modellen sammantaget mer av värde än av brist. I mitt tredje delsyfte ingår att brett aktualisera "faktorer som kan ha förklaringsvärde" inte att slå fast en auktoritativ tolkning utifrån en teoribakgrund.

Jag är dock medveten om att denna min uppfattning inte kommer att delas av alla. Analysresultaten kan, med andra utgångspunkter, kanske ses som vaga på ett sätt som mångfalden inte uppväger. Likaså kan min i modellen demonstrerade "lösa" anknytning till en specifik teoribakgrund på samma sätt kritiseras och anses leda till ytlighet i analysen.

Analys i tre steg

Analysen genomförs, i enlighet med undersökningens delsyften, i tre huvudsteg. Varje nytt steg innebär att perspektivet vidgas och fler aspekter förs in. Mina frågor konkretiserar dem.

I steg 1 fokuseras *sakfrågeargument*. De kategoriseras på två sätt, först i tre innehållsliga kategorier (steg 1a), sedan i "linjer" knutna till de två sidorna i debatten (steg 1b).

Indelningar av åsiktskluster på läsfältet kan med olika foki göras på olika sätt. I en dansk kategorisering (Dalby, Elbro, Jansen & Plough Christensen, 1983) från början av 1980-talet, alltså från samma tid som de LT-debatter jag behandlat, görs t.ex. en indelning³³ i fyra grupper utifrån *läsprocessteori*: "Sekventielle læseprocessteorier" (s. 326), "Holistiske læseprocessteorier" (s. 339), "Udviklingsteorier om læsning" (s. 356) samt "Affektive læseprocessteorier" (s. 365). De olika synsätten relateras även till praktik. Bakom denna kategorisering finns amerikanska eller engelska teoretiska processmodeller som fokuserar olika faktorer i läsinlärning eller sidor av läsning. En annan dansk indelning (Gamby, 1990) kan knytas till resonemangen i del 3. Där används tre kategorier utifrån olika sätt att se på läs- och skrivsvårigheter: "Den kommunikationsorienterede skole" (s.

³³ Boken är ett lagarbete, som jag förstår förordet är dock denna del skriven av Carsten Elbro.

171), "Den skole- og samfundskritiske skole" (s. 171) och "Den færdigheds- og udviklingsorienterede skole" (s. 172).

För att inte bindas av referensramar relaterade till andra sammanhang, har jag valt att göra en egen kategorisering utifrån de ämnessfärer data i LT-debatten aktualiserar och låta ståndpunkter i dem forma "linjer". Kategorierna växte fram genom att jag med upprepad läsning identifierade argument och prövade olika sätt att sortera dem. Omväxlande arbetade jag också med den amerikanska debatten och figur 1. Innehållsligt överensstämmer utfallet i analyskategorierna här och i de översiktliga bakgrundsdimensionerna i figur 1, men utifrån LT-debatternas data behandlas frågorna här i en annan ordning.

De linjer som framträder relateras till de "positioner" i den amerikanska debatten som diskuterats i kapitel 2. De "kognitiva element" som Brante och Norman angett och som redovisats i kapitel 3 bildar även de en teoretisk bakgrund att särskilt relatera till.

I steg 2 fokuseras *dynamiken, laddningarna* i argument och argumentationssätt. Först diskuteras följder av den intellektuella gemenskap som positioner vid polerna innebär. (Steg 2a) Sedan granskas retoriken och "samtalstonen", emotionella uttryck i texterna, som en annan faktor av betydelse. (Steg 2b)

I steg 3 fokuseras *bakomliggande förklaringar*. Utifrån ett vidare teorispektrum, även utanför själva sakfrågan, söker jag synliggöra faktorer som kan ha förklaringsvärde för debatt och kontrovers.

Min analysmodell

Analyssteg 1. Analysen utgår i detta steg från det första delsyftet och arbetar med i artiklarna insamlade data utifrån följande frågor:

Vilka aspekter diskuteras?

Vilka argument anförs?

Vad anförs till stöd för argumenten?

Formas "linjer" som skiljer sig mellan debattörerna?

Kan linjerna knytas till positioner med paradigmatiske karaktär?

Kategorisering av debattens sakfrågeargument görs på två sätt.

1a. Argument och argumentstöd som rör läsning och läsinlärning delas in i tre innehållsliga kategorier med motsvarigheter i de tre inre bakgrundsdimensioner i figur 1 i kapitel 2:

- teoretiska uttalanden om läsprocessen
- teoretiska uttalanden av allmän pedagogisk och inlärningspsykologisk karaktär
- utsagor om praktisk läsinlärningsmetodik.

De två sidornas argument jämförs i varje kategori.

1b. Huvuddebattörernas ställningstaganden i de enskilda sakfrågorna sammanställs så att argumenten sammantagna, genom de tre kategorierna, formar "linjer" efter vilka debattörerna sedda som representanter för olika sidor i debatten driver sin argumentation. Linjerna relateras till kontroversens paradigmatiska poler, som de framstår i den amerikanska debattens "positioner" i kapitel 2 ovan.

Resultat av steg 1 redovisas.

Analyssteg 2. Med utgångspunkt från resultaten i analyssteg 1 vidgas analysen utifrån det andra delsyftet. Kontroversdynamiska faktorer fokuseras i steg 2a och 2b.

2a. Först gäller det följer av den intellektuella gemenskap som positioner vid polerna innebär. Analysen styrs här av följande frågor:

- Vad betyder skillnader i uppfattningen av "kognitiva paradigmelement" vid polerna, för debatten och kontroversen?
- Kan de ge inkommensurabilitetsproblem?
- Finns icke-epistemiska argument? Hur ser de ut?

2b. Sedan granskas framställningens retoriska drag utifrån följande frågor:

- Vad leder till känslomässigt positivt eller negativt laddade reaktioner, t.ex. indignation, hos debattörerna?
- Hur uttrycks detta? Vilka metaforer och analogier används?
- Vilka följder får en känslomässig laddning av argument via retoriska medel för den fortsatta debatten?
- Avspeglas motiv, bindningar, lojaliteter, intressen?

Resultat av steg 2 redovisas.

Analyssteg 3. Utifrån delsyfte tre söker jag förklaringar och prövar att synliggöra tänkbara bakomliggande faktorer med förklaringsvärde. Inspirationskälla är här begrepp hos Brante och Norman (1995) och Brantes (1984, 1996) analysmodell som refererats i föregående kapitel .

Analysen styrs, utifrån resultaten i steg 1 och 2, av följande frågeställningar:

- Hur har "linjerna" paradigmatiske karaktär med förklaringsvärde också i en vidare psykologisk eller social dimension?
- Vad står på spel?
- Hur har bindningar, lojaliteter, intressen förklaringsvärde för argument, motargument och upprördhet?

Resultat av steg 3 redovisas.

Slutsatser

Analysen enligt ovanstående modell gäller de inlägg som konstituerar debatterna, främst huvuddebattörernas. Övriga inlägg och artiklar med lösare knytning till en specifik debatt refereras sammanfattande och relateras vidare till analysstegen i den mån som de ger ytterligare underlag och berikar analysen. Deras roll som kontextavspeglingar beaktas även.

Del II

Resultat: Debatt och debattanalys

Läsdebatt i LT 1977-78

Den läskontrovers som länge pågått internationellt kom, som nämnts, att få uttryck också i Sverige t.ex. i de tre vetenskapsbaserade debatter som är aktuella i detta arbete. Två artiklar av skolpsykolog Hans Åkerblom, i LT nummer 22 och 23 1977, gav upphov till den första debatten. Den anses av LT:s redaktion vara avslutad i nr 9 1978. I min behandling av den, i detta och två följande kapitel, använder jag samma avgränsning.

Totalt rör det sig i denna debattomgång om 21 texter av olika slag. De finns förtecknade i Bil 1.

I detta kapitel redovisas i referatform min läsning av främst debattens fem huvudartiklar. I kapitel 6 driver jag analysen av dessa inlägg, ett material med tydlig kontroversprägel, genom de tre stegen i min analysmodell. I kapitel 7 behandlas övriga artiklar med läsinlärningsinnehåll eller debattanknytning på annat sätt som publicerades i LT under denna debattperiod.

Översikt av den första debattomgångens data

Huvudartiklarna

Professor Eve Malmquist reagerade på Åkerbloms nyss nämnda två artiklar med en artikel i nr 28 och Åkerblom svarade på den i nr 30. Malmquist gjorde en avslutningsreplik i nr 2 1978. Ebbe Lindell, senare professor i Malmö, gav med teoretiska, forskningsgrundade argument Malmquist stöd i en artikel i nr 35 1977.

Det är Åkerbloms och Malmquists artiklar som är kärnan i denna debattomgång. Åkerblom och Malmquist står som representanter för motsatta vetenskapsgrundade uppfattningar och åberopar vetenskap och forskning som stöd för sina olika argument. De håller sina praktiska rekommendationer på ett övergripande plan och refererar till konkreta

metoder endast som exempel. Retoriken i deras inlägg bär tydlig kontroversprägel. Deras artiklar står i fokus för mitt intresse.

Artiklar med en mellanställning

Bland debattomgångens övriga artiklar finns ett par som intar en särställning, en av Sune Martinson och en av Ulrika Leimar. Trots att dessa artiklar har stark anknytning till debatten, har jag efter överväganden, kommit fram till att de ändå inte på samma sätt som de ovan nämnda ingår i den. Martinson, lektor vid lärarhögskolan i Stockholm, reagerade snabbt på Åkerbloms första artiklar och inlägget publicerades i nr 27, alltså före Malmquists i nr 28, men Åkerblom svarade inte på detta inlägg och Martinson återkom inte. Martinsons artikel framstår därmed mera som en reaktion på början till det som sedan blev en debatt, mellan Åkerblom och Malmquist, än en del i debatten. I nr 29 kommenterade Ulrika Leimar på redaktionens uppmaning ur ett mer praktiskt perspektiv en del av det som sagts i Åkerbloms och Malmquists artiklar i nr 22-23 respektive nr 28. Hon betonade i sin artikel att hon trots sitt inlägg ville stå utanför debatten mellan de två.

Det kan diskuteras om Martinsons och Leimars artiklar hör hemma i referatet av huvudartiklarna i detta kapitel och analysen i kapitel 6 eller i kapitel 7. Jag har, efter viss tvekan, valt att markera deras mellanställning i förhållande till både huvudartiklarna och de artiklar som helt behandlas i kapitel 7 genom att referera dem här, tidsmässigt inordnade bland huvudartiklarna, men inte ta in dem i analysen i kapitel 6 utan först i kapitel 7. Mina motiv för detta är att de har en närmare knytning till Åkerbloms respektive Malmquists artiklar än övriga som refereras i kapitel 7. De belyser huvuddebatten genom att de avspeglar reaktioner direkt på de teoretiska argument som Åkerblom och Malmquist anför. Liksom Lindell hamnar de dock utanför hetluften mellan huvuddebattörerna. Martinsons och Leimars artiklar har i likhet med artiklarna i kapitel 7 ett mer praktiskt perspektiv än huvuddebattörernas och Lindells.

Övriga artiklar

Under den här aktuella debattperioden fanns i LT även artiklar vilkas författare inte direkt deltog i den pågående debatten mellan Åkerblom och Malmquist, men som av den inspirerats att skriva eller av redaktionen anknutits till den. Jag har valt att ta med dessa artiklar i mitt arbete men referera och behandla dem i ett särskilt kapitel, kapitel 7.

Att dessa artiklar ges en plats i mitt arbete har följande motiv. De ingår i och ger en bild av den kontext i vilken debatten mellan Åkerblom och Malmquist uppstår. De avspeglar den svenska kontroversens uppkomstskede och är därmed intressanta både som led i utvecklingen av den och som jämförelseobjekt i analyserna av de senare debatterna. Ett skäl att ta upp dem i ett särskilt kapitel är att dessa inlägg inte spelar, eller är tänkta att spela, någon roll direkt i debatten mellan Åkerblom och Malmquist. Ett annat är min uppfattning av dem som markeringar av främst personliga ståndpunkter, byggda på konkret yrkeserfarenhet, vunnit i praktiska undervisningssituationer. Perspektivet är ett annat än det för Åkerblom och Malmquist gemensamma mer principiella och teorigrundade. Dessa artiklar har inte heller karaktären av inlägg i en vetenskapsbaserad kontrovers.

Artiklar som behandlas i kapitel 7 gäller i flera fall ett visst sätt att arbeta, en metod: Fejan Ljunghills i nr 25, 1977, Birgitta Kullbergs i nr 28 1977, Mai Karlssons och Inger Ekelöfs i nr 7 1978 och Maja Wittings och Anna Lisa Molins respektive artiklar i nr 8 1978. Maja Wittings artikel är ovan refererad i kapitel 2. Till det referatet hänvisas i kapitel 7.

Några artiklar har en bredare inriktning. Ingegerd Berg och Inga Borg redovisade i nr 25 1977 en undersökning om LTG-metoden bl.a. dess spridning och lärares motiv för att arbeta med den. I nr 32 gjorde K-G Ahlström ett inlägg där läsdebatten knöts till högstadiets arbetsformer. Marianne Larsson och Gudrun Bergström fokuserade i nr 1 1978 läsmetoder mera allmänt. Inger Sandberg tog i nr 3 1978 sin utgångspunkt i Sylvia Ashton-Warners arbete bland maoribarn på Nya Zeeland och drog därifrån ut linjen till svensk läsinlärningsdebatt. Birgitta Henriksson och Kerstin Hjerling granskade i nr 9 1978 lärarrollen utifrån LTG.

Slutligen fanns även insändare med synpunkter på läsinlärningsmetoder, själva debatten eller någon av de frågor den aktualiserat, i nr 35 1977 av Ingalisa Almquist respektive av Ulla Vikström och i nr 9 1978 av Gudrun Sundström.

Datainsamlingen

I det följande försöker jag först genom fylliga referat, utifrån nedan angivna frågor, och generösa citat låta läsaren följa mig, när jag samlar material för analysen av de teoretiskt inriktade huvuddebattörernas artiklar.

De första artiklarna, särskilt Åkerbloms, får extra stort utrymme, eftersom de ger denna debatts utgångspunkt. Efter de längre referaten av

debattinlägg finns en kortare sammanfattning, som kan utnyttjas av den som trötts av de utförliga referaten.

Utifrån mitt syfte söker jag i datainsamlingskedet främst svar på frågor som: Vad vill Åkerblom med sina artiklar? Vad argumenterar han för? Emot? Vilka är hans argument? Vad åberopar han som stöd? Vad reagerar Malmquist på? Vad försvarar han? Vad angriper han? Vilka argument och vilket stöd för sina ståndpunkter anför han? Vad reagerar Åkerblom på i Malmquists artikel? Vad försvarar han? Vad angriper han? Vilka argument och vilket stöd för dem anför han? Vad innebär Malmquists avslutande artikel i förhållande till de föregående? Hur går Martinson, Leimar och Lindell in i debatten? Vilken betydelse har deras inlägg för debatten?

Debattens inledning

Åkerbloms artikel i LT nr 22 1977 har rubriken "Barns läsinlärning. Rapport om den nyaste forskningen". Den i nr 23 heter "Barns läsinlärning II". I dessa artiklar aktualiseras både praktiska tillvägagångssätt vid den första läsinlärningen och teoretiska bakgrundsresonemang. Redaktionens inledning till de två artiklarna lyder:

Artikeln som införs i detta och nästa nummer av Lärartidningen, behandlar den senaste forskningen kring barns läsinlärning inom den kognitiva psykologin, lingvistik och neurofysiologin. Artikeln vill visa hur kunskaper inom dessa ämnesområden kan bidra till att förstå läsprocessen och hur dessa kunskaper kan användas till att förbättra läsundervisningen. Artikelförfattaren Hans Åkerblom är skolpsykolog men f n verksam vid Pedagogiska institutionen samt som kursledare för kursen "Hur lär barn sig läsa?" vid institutionen [tryckfel i originalet.] för lingvistik vid Lunds universitet. (s. 11, inom klamrar min kommentar)

LT ger i denna text en inramning som även får betydelse för den på dessa artiklar följande debatten. Trots att Åkerblom inte i traditionellt formell mening odiskutabelt kan sägas tillhöra vetenskapssamhället, får han här status som vetenskaplig expert. Argumenten i den efterföljande debatten kommer också att i avsevärd grad bygga på olika forskningsresultat, vara en vetenskapsbaserad debatt.

Åkerbloms artikel i nr 22

Åkerbloms utgångspunkt

Åkerblom anger en bakgrund till artiklarna i erfarenheten "att intresset för barns läsinlärning är mycket stort bland i stort sett alla lärarkategorier" (s. 12). En anledning till detta kan alarmerande siffror om ökande läs- och skrivsvårigheter och höga analfabettal vara.

Enligt uppgift finns det idag tiotusentals svenskar som saknar så grundläggande läs- och skrivfärdigheter att de måste betecknas som analfabeter. Dessutom finns det över 100 000 svenskar som saknar den läsfärdighet som en normalelev i åk 6 har uppnått. (s. 12)

Utifrån detta kritiseras lärarutbildningen och den förhärskande läsinlärningsmetodik. Åkerblom framhåller lågstadielärarnas viktiga roll i skolsystemet och beklagar att det brister i deras utbildning. Han ser "att många lärare idag verkar missnöjda med den undervisning de fick ..." (s. 12). Vidare sägs:

Läsvårigheter orsakade av ineffektiv läsundervisning, som kan hänföras till otillräcklig utbildning av lågstadielärare i läsningens psykologi och pedagogik vid våra lärarhögskolor, är svåra att acceptera och svåra att försvara. (s. 13)

En förändrad läsinlärningsmetodik presenteras som ett instrument att råda bot på problemen.

Stora grupper lärare söker nya kunskaper och nya vägar för att förbättra sin läsundervisning, som idag på grund av bristande kunskaper om läsprocessen måste betecknas som en metodisk roulett, en slumpmässig procedur.

Ett uttryck för denna nyorientering är att över 3000 lärare över hela landet undervisar enligt LTG-metoden (Läsning på talets grund). Personligen tror jag att LTG kommer att ligga till grund för 1980-talets läsinlärningsmetodik. Denna förutsägelse styrks av resultat från effektmätningar av olika läsinlärningsmetoder inom den internationella läsforskningen. (s. 12 f)

Åkerblom stöder sin uppfattning på "stora forskningsframsteg inom den kognitiva psykologin och inom lingvistik eller språkvetenskapen" (s.14). I det senare fallet hänvisar han till Chomsky. Han skriver att dennes teorier "gjort att vi har fått en ny syn på språk och språkinlärning" (s. 14). Han betonar datorers betydelse för forskningsgenombrotten.

Under de senaste 5-10 åren har forskningen inom den kognitiva psykologin genomgått en enorm utveckling. Den kognitiva psykologin sysslar med kunskapsprocesser, dvs hur vi tillägnar oss kunskap. Vår kunskap om hjärnan, synen, hörseln och minnet, som är viktiga komponenter i läsprocessen ökar varje dag. Vi kan t ex idag, med hjälp av datorer, på ett helt annat sätt än bara för några år sedan studera vad som händer i hjärnan när vi tillägnar oss kunskap och löser problem. (s. 14)

Han säger vidare att nya forskningsresultat "kommer att medföra att vi på ett genomgripande sätt måste ompröva vår syn på traditionella läsinlärningsmetoder och läsinlärningsmateriel" (s. 14).

Definition av läsning relaterad till hur man lär sig att läsa

Åkerblom ger i inledningen till det mer teoretiska avsnittet sin definition av vad läsning är. Han definierar läsning som "problemlösning", en förståelseaktivitet.

Läsning är inte, som kanske många tror, enbart en översättning av de skrivna symbolerna dvs bokstäver till ljud, utan en långt mera komplicerad process. Läsning är problemlösning. Problemet är att förstå vad författaren säger. (s. 14)

Han gör sedan en beskrivning av läsprocessen, där han allmänt, utan att specificera sina referenser, hänvisar till neurofysiologisk och neuropsykologisk kunskap.

Läsprocessen kan starkt förenklad liknas vid en kedja, där varje länk är nödvändig för att läsningen ska fungera. Är någon länk skadad kan denna skada påverka läsningen som helhet t ex i form av lässvårigheter. När vi läser högt bearbetas texten av hjärnan, synen, minnet och hörseln i olika steg. Vi uppfattar och registrerar först orden i ett bildminne. Därefter vandrar de vidare till synminnet, hörselminnet, betydelseminnet (vårt 'lexikon') och till uttalsminnet för att slutligen uttalas. Återkopplingen mellan tal och hörsel är oerhört viktig vid läsinlärningen. En liten hörseldefekt kan sannolikt ge läs- och skrivsvårigheter. (s. 14)

Han går vidare till lingvistik och säger:

Man har genom experimentella undersökningar konstaterat att vi uppfattar meningsfulla helheter först antingen vi läser en text eller hör tal. ... Hjärnan utgår från och bearbetar helheten genom att göra en analys av delarna, av bokstäver vid läsning och av talljud vid tal. (s. 14)

Han konkretiserar det teoretiska resonemanget med exempel som läsaren skall kunna känna igen, dels från iakttagelser av hur man kan uppfatta t.ex. det egna namnet på en tidningssida och sedan få leta efter det om man vill

läsa mer, dels iakttagelser av hur barn lär sig själva: "Barn som själva lär sig läsa utgår ju också från hela ord." (s. 14) Han nämner det egna namnet och olika varumärken. "Orden förekommer här i ett meningsfullt sammanhang, dvs orden betyder något för barnet." (s. 14)

Argument mot "delmetod" för "helhetsmetod"

Åkerblom för under begreppet delmetod samman de läsinlärningsmetoder som t.ex. i metodöversikter brukar klassificeras som syntetiska. Det innebär, som nämnts tidigare, att man lär sig att koppla bokstäver till ljud och att "ljuda", innan man börjar "läsa". Åkerblom har invändningar mot detta tillvägagångssätt. Han säger att det inte går att nå förståelse genom att ljuda ljud för ljud. Han hävdar att läsinlärningen därigenom blir lösryckt från text och textsammanhang.

Ljudningen förvränger följaktligen ordets uttal och barnen har därför ibland svårt för att känna igen ordet efter att ha ljudat samman det. Delmetoden skapar slutligen en långsam och ineffektiv läsning som många aldrig kan frigöra sig från, inte ens i vuxen ålder. (s. 15)

Han ställer denna, vid den tidpunkt när artiklarna skrevs, förhärskande läsundervisningsmetodik i motsats till egna erfarenheter av barns tidiga läsning.

Det är först när de börjar skolan och ska lära sig läsa på nytt enligt pedagogiskt utprovade metoder som orden rycks loss från ett meningsfullt sammanhang och upphör att betyda något för stora grupper elever. Att dessa systematiskt upplagda läsinlärningsmetoder direkt strider mot barnens naturliga sätt att lära sig läsa på är man tyvärr ofta okunnig om. De flesta lär ju sig tack och lov trots allt att läsa. Detta faktum kan enligt min uppfattning i varje fall inte tillskrivas de metoder man till övervägande delen använder i våra skolor idag, eftersom dessa metoder inte överensstämmer med de strategier det stora flertalet elever använder när de spontant lär sig läsa. (s. 14)

Åkerblom anser att orsaken till att många lärare arbetar efter delmetoden är den pedagogiska traditionen. Han kritiserar detta och menar att man nu vet bättre, bl.a. utifrån den helhetssyn på språket han tidigare i sin framställning forsknings- och teoriantknutit. Han menar att även inlärningspsykologiska skäl talar för det.

Det är ju en gammal pedagogisk princip vid inläring att lära in delarna först, 'att bygga huset från grunden'. När det gäller läsinlärning bör man göra tvärtom, nämligen börja med helheten, med 'hela huset'. Språket kan beskrivas som ett system som består av meningar, ord, bokstäver och ljud som först i sitt sammanhang, i systemet, betyder något, blir meningsfullt. Meningsfull sammanhängande text är

lättare att förstå än meningar och ord utan inbördes sammanhang. Rycker man loss språkets delar ur systemet, som man gör i delmetoden, och tränar dessa separat, blir de enskilda delarna, dvs bokstäverna och ljuden, ofta abstraktioner för barnen. Delmetoden försvårar och fördröjer helt i onödan en rationell och effektiv läsinlärning för många elever och kan sannolikt skapa lässvårigheter redan i första klass. Delmetoden betonar huvudsakligen den rent mekaniska sidan av läsningen och ägnar inte förståelsen av den lästa texten tillräcklig uppmärksamhet utan producerar elever som visserligen kan uttala orden men som tyvärr ofta inte förstår vad de läser. Vidare är det i många fall inte möjligt att uttala ett ljud i sänder utan att lägga till ljud som inte finns i ordet när man uttalar det i vanligt talspråk. (s. 14 f)

Han säger vidare:

En elev som i en nybörjarbok i läsning tvingas läsa ord som han inte kan hänföra till någon kategori och som saknar inbördes sammanhang, blir obegripliga för honom. Denna typ av läsinlärning, som inte bygger på förståelse, är icke meningsfull. (s. 16)

Utifrån sina iakttagelser och genom att parallellisera tal och läsning med stöd av lingvistisk forskning drar Åkerblom sina slutsatser. Han betonar förståelsens betydelse i läsinlärningen och förordar att man utgår från kända ord och ett textsammanhang.

Det är därför man bör lära barn att läsa med hjälp av de ord som de redan har i sitt ordförråd, ord som de förstår. Man bör alltså utgå från den språkliga nivå där barnet befinner sig och låta läsningen bli en naturlig fortsättning på språkutvecklingen. (Jämför Läsning på talets grund LTG.) (s. 16)

Åkerblom gör vidare en utläggning om minnets funktion och begränsning och om minnets olika delar, korttidsminne (KTM) och långtidsminne (LTM). Han gör även kopplingar till perception. Han ser här ytterligare motiv för sin helhetliga, förståelseinriktade läsmetodiska linje.

Argument mot spaltläsning

Åkerblom menar att "delmetoden", som även kan innefatta "spaltläsning", d.v.s. att man läser enstaka ord på rad i spalter, inte utnyttjar elevernas språkliga kompetens och kan skada motivationen för läsinlärning. Han argumenterar kraftfullt mot den.

En typ av läsning som varken utnyttjar barnens språkliga kompetens eller väddar till deras motivation är spaltläsning. Spaltläsning ... har trots sin skenbart systematiska uppbyggnad inget stöd vare sig i den moderna språkvetenskapliga eller i den kognitiva forskningen. --- Spaltläsning är inte bara slöseri med tid. Den kan också redan på ett tidigt stadium genom sin totala brist på naturliga associationer, som för en nybörjare måste upplevas som ytterst arbetsam, fördärva intresset och lusten för läsning. Vidare finns risken att ineffektiva ögonrörelser (fixationsmönster) lärs in,

som när de blivit inlärd (manifesta) är mycket svåra att få bort. Man har bl.a. funnit att upp till 75 procent av de ord som barn inte kunnat förstå då de förekom i ordspalter, har de förstått i sammanhängande text. Det vore därför ett framsteg om man inom svensk läspedagogik slopade spaltläsningen till förmån för meningsfulla och motivationsskapande texter. (s. 16)

Chomsky och språkets djup- och ytstruktur

Åkerblom stöder som nämnts sin argumentation mot "delmetod" för "helhetsmetod" på Chomskys språk teori. Denne beskriver språk som ett system med en yt- och en djupstruktur. Ytstrukturen är den yttre formen, vid läsning, texten, och djupstrukturen är innehållet. Grammatiken har en förbindelsefunktion, med den utförs transformationer mellan strukturerna.

En elev som lär sig läsa med delmetoden, där rätt uttal av alla enskilda ljud i ett ord tycks vara viktigare än förståelsen av den lästa texten, satsar självfallet hela sin energi på att uttala ljuden rätt utan att egentligen förstå vad han läser. Eleven vågar helt enkelt inte ägna tankeinnehållet någon tid eller energi eftersom han då riskerar att läsa fel. Han håller sig därför hela tiden på ytstrukturnivån och går direkt från skriften till uttalet och hoppar över djupstrukturnivån där tankeinnehållet finns. Denna typ av läsinlärning, läsning utan förståelse med renodlad ljudträning där man bortser från språkets grammatik och semantik är mycket diskutabel. De flesta elever kan tack och lov ändå i stort sett förstå vad de läser, trots att de lärt sig läsa med delmetoden, men höstterminen 1976 fanns det enligt Statistiska centralbyrån 119 103 elever i våra skolor som inte kunde. (s. 16).

Åkerbloms artikel i nr 23

I den andra artikeln i LT nr 23 fortsätter Åkerblom sin framställning från nr 22 och för in ytterligare teoretiska aspekter.

Hjärnforskning - lateralitet och dominans

Han börjar här med ett resonemang om hjärnhalvornas funktioner och inbördes samarbete.

Hos 97 procent av befolkningen finns den språkliga förmågan i vänster hjärnhalva. Denna halva är i regel dominant. --- I den vänstra halvan finns förutom vår språkliga förmåga även förmågan att uppfatta delar av en helhet och i rätt ordningsföljd, t ex bokstäver i ett ord. I den högra halvan finns vår förmåga att uppfatta bilder t ex ordbilder dvs hela ord. (s. 12)

Han kopplar dominansförhållanden mellan hjärnhalvorna till läsning och skrivning.

Ofullständig övergång av ögonens rörelseriktning till vänster- högerläsning kan tänkas medföra felläsning av ord på grund av visuella omkastningar av bokstäver.

Högerhalvans dominans kan hos vissa barn kvarstå i skolåldern. Detta kvarstående högersidiga dominansförhållande, som är vanligare hos pojkar än hos flickor, förmodas hämma vänstra halvans funktioner, bl a förmågan att uppfatta delar av en helhet i rätt ordningsföljd, t ex bokstäver i ett ord och ord i en mening. Denna könsbundna dominans skulle möjligen kunna vara en del av förklaringen till att pojkar oftare har lässvårigheter än flickor. Eftersom högerhalvan, där ordbilden tolkas, tycks vara mest funktionellt aktiv hos elever med lässvårigheter, vore det lämpligt att lära dessa elever att läsa med helhetsmetoden. Lär man däremot dessa elever att läsa med delmetoden, med den hjärnhalva som hos lässvaga elever fungerar sämst, kommer läsinläringen sannolikt att försvåras och ta längre tid. (s. 12 f)

Åkerblom finner även stöd för sina läsinlärningsargument i traditionellt psykologiska mognads- och självförtroendeaspekter på läsinläring.

De fysiologiskt läsomogna eleverna kan ju inte lära sig läsa lika bra som sina kamrater hur gärna de än vill och hur mycket de än försöker, i synnerhet om man i skolan använder metoder som direkt försvårar läsinläringen för dessa elever. Att vilja och ändå inte kunna gör att eleven blir ängslig, rädd för att göra fel, får underlägsenhetskänslor och en kronisk bristande tilltro till den egna förmågan. Detta förvärrar inte bara lässvårigheterna utan även barnets totala psykiska situation. En sådan elev som kanske dessutom har sociala problem, har i regel svårt att komma igen, att hämta in de kunskapsförsprång som kamraterna har, under resten av sin skoltid. (s. 13)

Han tar i ett avsnitt som längdmässigt dominerar i artikeln upp ögonens funktion vid läsning och diskuterar olika begrepp: "fixationer" och "saccader", "centralt och perifert synfält" och "öga-röst-vidd". Han påtalar skillnader i ögonrörelsemönster mellan goda och svaga läsare. Han knyter resonemangen till läsförståelse. "Med ett sådant fixationsmönster är det kanske inte konstigt att eleven har svårigheter att förstå vad han läser. Läsastigheten är som jag nämnt tidigare en viktig faktor för läsförståelsen." (s. 14) I fortsättningen knyter Åkerblom ihop hjärnhalve-, ögonrörelse- och synfältsresonemang med sin läsinlärningsmetodiska utgångspunkt, att underlätta läsförståelsen. Han har i detta sammanhang synpunkter på bilder i läsinläringstexter. Han inser att bilden har betydelse för läsmotivationen men tar ändå avstånd från den i den första läsinläringen. Han menar, att hjärnan riskerar att få alltför mycket information om det också finns bilder, att detta kan leda till att hjärnan värjer sig genom att begränsa synfältet, och att det därmed finns en risk för tunnelseende.

"Gissning" som övning av hypotesbildningsförmågan

Åkerblom anknyter i artikelns sista del till resonemangen i den förra artikeln om läsning som problemlösning och till det som där sagts om betydelsen av att redan från början använda läsinlärningsunderlag som är sådant att barn kan söka en mening i det. Han utvecklar här detta vidare.

Läsning bör ses som en hypotes- och problemlösningsprocess, där det bör vara tillåtet för eleverna att gissa. När man arbetar med ett problem har man ju i de flesta fall en grov uppfattning om hur man ska lösa problemet. Man har med andra ord en hypotes. Med hjälp av denna hypotes gör man någorlunda begåvade gissningar om hur man ska lösa problemet. Problemet då det gäller läsning är ju att förstå textinnehållet. (s. 15 f)

Han menar att man därigenom kan utveckla en läsförmåga där man inte behöver "fixera varje bokstav eller ord". "Detta faktum att läsaren behöver se mindre av texten ju mer han förstår av tankeinnehållet antyder att han tar sig fram genom texten med hjälp av en serie gissningar." (s. 16)
Åkerblom menar att det sätt att läsa som den i sammanhanget väl insatte kan tillämpa ger anvisningar för hur läsinläringen bör läggas upp.

Ett mål för läsundervisningen bör därför vara att träna elevernas hypotes- och problemlösningförmåga genom att låta dem läsa meningsfulla och logiskt sammanhängande texter och låta dem gissa sig till de ord som de inte kan med hjälp av textsammanhanget. Det är här viktigt att påpeka att läraren under inga omständigheter bör gripa in och rätta elevens fel under pågående läsning. --- Om läraren griper in och hjälper eleven med ett ord som kanske eleven ett ögonblick senare själv kan uttala och förstå, gör läraren i all välmening eleven en otjänst. I stället bör läraren vänta tills eleven läst meningen till slut och se ifall han rättar sig själv. Rättar eleven inte själv en felläsning har han sannolikt inte heller förstått vad han läst, och då är ju rättning under pågående läsning inte meningsfull. Att inte låta eleven själv få lösa problemet, trots att han kanske gång på gång försöker, kan allvarligt skada hans läsmotivation. Detta pedagogiska missgrepp kan skapa en passiv elev, som utan att själv försöka förstå vad han läser ständigt väntar på lärarens hjälp. Detta synsätt på läsundervisningen nödvändiggör därför en omvärdering av lärarrollen. (s. 16)

Åkerblom avslutar sin framställning genom att slå fast att mycket i den nya forskningen sammanfaller med sunt förnuft och framstår som självklart. Ändå är det "mycket vi inte vet idag om läsinläringen och om hjärnan" (s.16). "Men vi vet dock nu så pass mycket att vi åtminstone kan förebygga lässvårigheter för stora grupper elever genom att använda läsmetoder och läsinlärningsmateriel som underlättar och inte försvårar läsinläringen." (s. 16)

Sammanfattning av Åkerbloms artiklar

I Åkerbloms artiklar framträder ett tydligt syfte på det läsmetodiska planet. I artiklarna finns dock även uttryck som på ett mer övergripande plan kan tolkas i termer av totalt underkännande av den förhandenvarande skolan. Implicit kan en önskan om en annan skola ligga.

Direkt och uttalat vill dock Åkerblom argumentera för det han beskriver som en ny syn på läsning och läsinlärning, konkretiserad i "helhetsmetod". Som ett led i detta argumenterar han mot den vid denna tid vanliga läsinlärningsmetoden, som han kallar "delmetod". Han vänder sig till lärare på fältet och vill ge dem kunskap om flera områden genom att referera forskningsrön.

Åkerblom definierar läsning som problemlösning. Det gäller att förstå texten. Han stöder sin argumentation med argument som han hämtat från flera olika discipliner. Han menar att dessa forskningsresultat är avgörande för hur läsinlärning bör läggas upp.

I artikeln i nummer 22 tar han upp minnet, särskilt korttidsminnet och dess funktion. "Meningsfull perception innebär förståelse, och meningsfull inlärning förutsätter förståelse." (s. 16) Han säger även att man bör utgå från barnens ordförråd och språkliga nivå, "låta läsningen bli en naturlig fortsättning på språkutvecklingen". (s. 16) Han refererar här till LTG som ett positivt exempel. Åkerblom bygger i sin argumentation också på paralleller, som han drar, mellan tal och skrift. Han åberopar den egna erfarenheten att barn som lär sig läsa själva använder "helordsteknik". I båda artiklarna anförs även psykologisk teori om mognad och självförtroende som stöd för "helhetsmetod".

I det sista avsnittet i den första artikeln sammanfattar Åkerblom kort Chomskys språk teori. Han menar att en elev som möter delmetoden i sin läsinlärning lär sig att hålla sig på ytstrukturnivå.

I fortsättningsartikeln i nummer 23 tar Åkerblom först upp hjärnans funktion kopplad till läsning. Faktorer knutna till syn, ögonrörelser, synfält och öga- röstvidd, får stort utrymme. Anknytningen till Åkerbloms läsmetodiska ställningstagande gäller möjligheten att förstå texten utan att behöva fixera små enheter.

I ett långt slutavsnitt anknyter han till definitionen av läsning som problemlösning och gissning utifrån sammanhang som en god lässtrategi. Han utformar det till en kraftfull plädering för den uppfattning han har om läsinlärningsmetodik och lästexter. Här berörs även lärarrollen. "Läraren bör stödja eleverna under deras läsinlärning, inte styra deras inlärning." (s. 16)

Åkerblom kritiserar, utifrån samma teorigrundade argument som han använder för sin egen åsikt, ihärdigt den läsinlärning som vanligen praktiseras, "delmetoden". Han menar att den är "föråldrad", "försvårar och

födröjer ... en rationell och effektiv läsinlärning". (nr 22, s. 14) Han anser att den t.o.m. kan "skapa lässvårigheter redan i första klass" (nr 22, s. 15). Spaltläsning ser han som ett särdeles vanskligt inslag i läsinlärningen. I resonemang om synfält och koncentrationsförmåga pläderar han mot bilder i direkt anslutning till läsinlärningstexter.

Sune Martinsons inlägg

Sune Martinson, lektor i svenska vid lärarhögskolan i Stockholm och författare till en uppskattad lärobok för mellanstadiet "Skapande svenska", reagerade snabbt på Åkerbloms två första artiklar. Hans inlägg i LT nummer 27 hade rubriken "Den odelbara människan. Eller något om läsinlärning och metoder".

Martinson framhåller där att hans synpunkter bygger på "personliga erfarenheter och brottningar" (s. 15). Han säger sig känna sympati för Åkerbloms entusiasm och trosvisshet men också aggressivitet. "Jag tycker nämligen att artiklarna på ett otillåtet sätt begränsar vårt synfält." (s. 15) Martinson vänder sig mot det han i Åkerbloms artiklar uppfattar som förenklingar. Det gäller tolkning av forskningsresultat och deras betydelse för praktiskt arbete, synen på människan, läsinlärning, läs- och skrivsvårigheter och de kopplingar mellan teori och verklighet som Åkerblom gör.

Martinson deklarerade i artikeln sin allmänna syn på läsinlärning. "Jag är fast övertygad om att inga metoder - hur vansinniga, svåra, komplicerade eller felaktiga de än må vara - kan varaktigt hindra barn från att lära sej läsa, nota bene om de omges av kärlek och glada förväntningar." (s. 15) Han menar att undervisning varit illa utsatt för "växlande 'sanningar' " och att "falska förväntningars sköka föder mej ångestens barn" (s. 15). Om Åkerbloms forskningsreferenser säger han:

Jag har läst dem på ett annat sätt än Åkerblom. Jag har tolkat dem så att neurofysiologerna formulerar kraftiga varningar för övertro på nära, snabba genombrott --- Chomsky varnar för överdriven optimism --- den entusiasm och hängivenhet som löper på månstrålar riskerar att störta till marken och krossas, om Målet och Vägen i den återvändande solens ljusflöde visar sej vara svävande dunster: En hägring framkallad av längtan och saknad. (s. 16)

Martinson tror inte på metoder, särskilt misstror han Metoden. Han tror på människors möte och människans storhet "om hon omfattas med kärlek, tycks ingen ännu synbar gräns finnas för hennes förmåga" (s. 18).

Genmäle av Malmquist på Åkerbloms artiklar

I ett senare nummer (nr 28) av Lärartidningen/Svensk Skoltidning går Eve Malmquist, professor i pedagogik vid Linköpings universitet och internationellt känd läsforskare, i kritiskt svaromål på Åkerbloms artiklar. Malmquist inleder med att lyfta fram Åkerbloms angrepp på den förhärskande läsmetodiken som riktat också mot lågstadielärarna.

Skulle man tro skolpsykologen Hans Åkerblom från Lund, så bedrivs den elementära läsundervisningen i våra skolor på ett alltigenom felaktigt och förkastligt sätt. Lågstadielärarna i vårt land har enligt Åkerblom mycket bristfälliga kunskaper om läsprocessen. Den läsundervisning som bedrivs, betecknar han 'som en metodisk roulett, en slumpmässig procedur'. --- Detta är den hårda dom Åkerblom faller över våra lågstadielärare och deras arbetsmetoder. (s. 18)

Malmquist tar sedan upp diskussionen om lämpligt tillvägagångssätt vid den första läsinläringen och det forskningsstöd som finns för olika typer av läsmetodik.

Åkerblom säger att 'den nyaste forskningen' om läsinläring stöder 'helmetoden' och LTG. Han avvisar kategoriskt 'delmetoden', som han anser skapar lässvårigheter redan i första årskursen. Systematiskt upplagda läsinlärningsmetoder fördöms kapitalt. Detta gäller bl.a. lästekniska övningar i form av s k spaltläsning. (s. 18)

Kritik mot Åkerbloms vetenskaplighet

Malmquist säger sig vara mycket nyfiken på

... vad det är för resultat från "den nyaste forskningen" angående barns läsinläring som ger honom [Åkerblom] underlag för en sådan avrättning av nu i vårt land använda metoder. Man förväntar sig en redovisning av vilka forskningsresultat som visat att ordmetoden och LTG är överlägsna andra läsinlärningsmetoder. Men det får man leta förgäves efter, trots att Åkerblom getts rikligt med utrymme i Lärartidningen. (s. 18, inom klamrar min kommentar)

Malmquist menar sig i stället ha fått "en trosförklaring jämte en profetia" (s. 18). Han skärskådar i sin fortsatta framställning den forskning som Åkerblom presenterat i sina artiklar och ifrågasätter dess nyhetsvärde. Han menar att denna typ av forskningsresultat är intressanta men inte nya.

Men är denna forskning epokgörande 'ny', som det hävdas? Det beror givetvis på vilka tidsperspektiv man har. Studier angående ögonens rörelser under läsning med användning av speciella kameror har gett betydelsefulla bidrag till vår förståelse av vissa faser i läsprocessen. Men de resultat som Åkerblom nämner i sin artikel var i sina stora drag kända från forskning vid tiden kring sekelskiftet och de första

årtiondena av 1900-talet (Erdmann och Dodge, 1898; Dearborn, 1906; Buswell, 1922; Taylor, 1937). Detsamma gäller minnesstudierna. Inte innebär väl de takistoskopiska undersökningar Åkerblom tar upp angående uppfattningen av ord och bokstäver några forskningsnyheter? Laboratorieförsök av det slag han refererar skedde också redan omkring sekelskiftet av t.ex. Cattell (1885), Woodworth (1906), Zeitler (1900), Mesmer (1904), Thorndike (1917), etc. (s. 18)

Malmquist ger vetenskapliga referenser till stöd för sin kritik, men en lista med fullständiga referenser saknas. Han skärper sin kritik mot Åkerbloms sätt att arbeta vetenskapligt.

Vidare möter vi i Åkerbloms artikel några försök att bekantgöra resultat från forskning angående hjärnan och dess sätt att arbeta. Där blandas på ett vårdslöst sätt accepterade teorier om hjärnans funktioner med helt obekräftade hypoteser. Neurologer och hjärnfysiologer av facket både i vårt land och utomlands är ännu långt försiktigare än Hans Åkerblom i sina uttalanden angående lokalisering av olika funktioner i hjärnan och samspelet mellan de båda hjärnhemisfärerna. (s. 18 f)

Malmquist menar att försöket att stödja läsmetodiska ställningstaganden på detta "får betraktas som dristiga spekulationer endast" (s. 19). Angående lingvistik håller Malmquist med Åkerblom om att det är "en vetenskap på stark frammarsch" (s. 19) med många nya teorier. Han kritiserar dock prioriteringarna.

Av dessa väljer Åkerblom ut en som är ytterst kontroversiell, och med denna som utgångspunkt vill han revolutionera svensk läsmetodik. Vad som tydligen är Åkerbloms förebild är Kenneth Goodmans teori om läsning som "en psykolingvistisk gissningslek". Den teknik för information och opinionsbildning som Åkerblom begagnar sig av måste man starkt ta avstånd ifrån. (s. 19)

Malmquist gör tydligt att han inte anser att Åkerblom håller måttet rent vetenskapligt.

Hans artiklar innehåller, som jag ser det, beskrivningar av helt korrekta och viktiga observationer blandade med entusiastiska livfulla skildringar som vittnar om högst bristfälliga kunskaper om hur läsundervisningen egentligen går till i våra skolor. Dessutom bjuds det på ett antal vilseledande och oberättigade slutsatser från ett forskningsområde till ett annat eller från en färdighetsnivå inom läsinläringen till en annan. (s. 19)

Åsiktsskillnader om läsinläring

Malmquist övergår därefter till att argumentera mot Åkerbloms läsmetodiska ställningstaganden.

Det ensidiga användandet av en enda metod - som t.ex. i detta fall ordmetoden, som Åkerblom förordar, anses genomgående av ledande läsmetodiker i världen vara förkastligt. (Se t.ex. Chall, 1967; Harris och Sipay, 1975, och The teaching of Reading, UNESCO, 1974 och 1976.) (s. 19)

Malmquist hänvisar till "den starka mognadsspridningen i varje skolklass" och hävdar att "all läsundervisning bör använda sig av flera läsmetoder" (s. 19). Han anser att de båda läsmetodiska riktningarna närmat sig varandra och påverkat varandra. "Det är inte längre fråga om ett antingen eller som Åkerblom tror." (s. 19)

I sin extrema utformning har var och en av de olika läsmetoder som Åkerblom tar upp mötts av välmotiverade kritiska invändningar. Som en följd av denna kritik har metoderna modifierats [tryckfel i originalet] och i vissa avseenden alltmer närmat sig varandra. --- Även i engelskspråkiga länder har på senare år ljudmetoder fått starkt ökat utrymme. Å andra sidan har det skett modifieringar [tryckfel i originalet] och förändringar av ljudmetoden i riktning [tryckfel i originalet] mot ett insättande av förstående läsning redan från de allra första läsövningarna, så bl.a. i vårt land. (s. 19, inom klamrar mina kommentarer)

Malmquist beskriver detta växelspel mellan de läsmetodiska aspekterna på följande sätt:

Utgångspunkten för ljudanalysövningarna är helheter i form av ord. Därefter attackeras de enskilda elementen i ordet - ljuden - och tecknen för ljuden - bokstäverna. Och självfallet vill man att barnet ska nå fram till förståelse av de ord det läser redan från de allra första sammanljudningsövningarna. (s. 19)

Helordsmetodens svagheter

Malmquist beskriver Åkerbloms förordande av ordmetoden som "reservationslöst" (s. 19) och uppfattar att motivet för detta är att göra läsinlärandet roligare och intressantare. Malmquist övergår sedan till att redogöra för det han menar vara svagheter i den metod Åkerblom förordat.

Metodens främsta svaghet ligger väl däri att eleverna inte ges någon säker teknik att med framgång attackera och läsa även sådana ord som de inte tidigare mött. --- De får en tendens att gissa utifrån allmänna karakteristika i ordets utseende. Och detta gissande och detta memorerande av ordgestalter tycks vara idealet för Åkerblom. (s. 19)

Malmquist kritiserar sedan Kenneth Goodmans teorier om läsning som "a psycholinguistic guessing game", som han menar att Åkerblom lutar sig mot.

Goodman underkänner andra vägar att nå fram till förståelse t ex genom att man läser ut ordet med hjälp av ljudmetoder (som däremot förordas av framstående lingvister sådana som Bloomfield, Fries, Wijk och Venezky). Liksom Goodman förbiser Åkerblom att det ges [o-]lika stadier i utvecklingen av läsfärdigheter. Det tillvägagångssätt som mogna, kunniga läsare använder för att förstå innehållet i en text är inte utan vidare användbart i nybörjarundervisningen. (s. 19, rättelsen inom klamrar med hänvisning till en "Rättelse" införd i LT nr 30, s 23)

Malmquist instämmer i att "skickliga läsare som har mycket goda kunskaper" (s. 19) om det en text behandlar med hjälp av sin skicklighet och kunskap ganska väl kan förutsäga innehållet men deklarerar samtidigt en uppfattning om nybörjarläsning som skild från den läsning den skicklige läsaren kan tillämpa:

Men Åkerblom inser uppenbarligen inte att för en nybörjare eller en mindre skicklig läsare leder just en sådan gissningsteknik till sämre läsfärdighet, sämre innehållsuppfattning och oförmåga att ta emot det budskap som texten vill förmedla. (s. 19 f)

Goodmans hypotes att barn inte behöver träning på isolerade ord och att en presentation av nya ord i ett sammanhang är allt som behövs för att barn ska kunna lära sig att uttala dem och förstå dem, har prövats i några få undersökningar. Hypotesen har inte kunnat bekräftas. Inläsning [Inläring] genom träning på isolerade [tryckfel i originalet] ord gav klart bättre resultat (se t ex studier av Singer, Samuels och Spiroff (1973-1974). (s. 20, inom klamrar dels rättelse med hänvisning till en "Rättelse" införd i LT nr 30, s. 23, dels min kommentar)

I fortsättningen påtalar Malmquist Åkerbloms inkonsekvens när han dels liknar den förhärskande läsundervisningen vid "metodisk roulett" och samtidigt angriper den för systematik. Han fortsätter: "Man frågar sig om det kan bli mindre av hasard och slump i läsundervisningen om man bygger på en renodlad helordsinläring via gissning och med stöd av endast textsammanhanget, som Åkerblom förordar." (s. 20) Malmquist lyfter även fram den betydelse olika språks ljudenlighet kan ha för valet av läsmetod.

Åkerblom har tydligen inte observerat att metodvalet till viss del kan vara beroende också av den fonetiska strukturen i ett språk. För läsinläring i länder som har språk med en relativt ljudenlig stavning förefaller ljudmetoden mera naturlig och användbar än där språket har en mera komplicerad stavning. En läsundervisning med ljudmetoden som grund passar avgjort mycket bättre för svenska språket än för t ex engelskan. (s. 20)

Malmquist försvarar, motiverar och förklarar de läsmetodiska tillvägagångssätt som Åkerblom, fördömt i sina artiklar. Han hänvisar även till sådant han förmodar att Åkerblom är okunnig om, "några vetenskapliga

studier i vårt land" och goda svenska resultat i IEA-undersökningen (s. 20).

Det krävs repetition och överinläring av en god och säker teknik i alla typer av färdigheter. Detta gäller vare sig det är fråga om att lära sig spela ett musikinstrument, att simma, att köra bil eller att lära sig läsa och skriva. Läsinläringen behöver ideligen förstärkas på viktiga punkter genom systematiskt upplagda tekniskt betonade övningar som tillämpar den gamla, sunda principen att gå från det lättare till det svårare, från det enklare till det mera sammansatta. Men dessa övningar i läsningens mekanik är mycket ansträngande. De bör därför inte pågå mer än korta tidsperioder åt gången. Det vet varje erfaren lärare. Liksom också att tekniska färdigheter är hjälpmedel, instrument - nödvändiga verktyg - men inte slutmål i sig själva. --- fram till det stadium som kan sägas representera ett slutmål; en förmåga av kreativ läsning - då vi söker att från det lästa få nya idéer, ... och komma fram till nya upptäckter i fråga om tankar och känslor. Eleven ska få lära sig att tycka om att läsa och vänja sig vid att låta läsning bli en integrerande del av hela det kommande livet. Annars har vi misslyckats i vår läsundervisning, även om vi tycker att vi effektivt bibringat dem lästeknikens elementa. (s. 20)

Malmquist kommenterar LTG, pekar på sådant som han ser positivt på och refererar till Ulrika Leimar. "Leimar (1974) medger att hon i början inte hade tillräckligt klart för sig 'i hur hög grad det är nödvändigt att barnen uppmärksammas på tecken/ljudkorrespondenserna'." (s 21) Han förmodar att Åkerblom inte har "något stöd att vänta från företrädare för LTG" (s. 21).

Han redovisar "några av de potentiella svagheter som enligt amerikanska lässpecialister (t.ex. Heilman, Harris, Burns och Roe) ligger i 'Language Experience Approach' som där närmast motsvarar LTG i vårt land." (s 21) Det handlar om flera punkter: "Alltför många ord kan bli introducerade på en gång." "Viktiga grundläggande ord blir inte repeterade nog ofta ..." Det läggs "en alltför kraftig börda på läraren" och uppstår svårigheter att tillgodose "alla elevers olika behov och förutsättningar". Dikteringar "kan läras utantill". Det finns risk för sämre "litterär kvalitet" och för att eleverna blir uttråkade av att repetera samma läsmaterial. (s. 21)

Mot slutet av artikeln kritiserar Malmquist "Åkerbloms sätt att handskas med statistiska uppgifter". "Han anför att över 119 000 elever under ht 1976 deltagit i samordnad specialundervisning i läsning och skrivning. Och sedan tillfogar han i en slutvinjett: Dessa kunde inte läsa." (s. 21) Malmquist menar att det just är på grund av tidigt insatt specialundervisning som många i denna grupp "lärt sig att läsa och undgått att få speciella lässvårigheter" (s. 21).

Han avslutar artikeln med att betona att svensk läsundervisning är bra men kan bli bättre, framför allt på högre stadier. Detsamma gäller lärarutbildningen. Han råder till avvaktan i metodomdömen "tills man

genom en objektivt utvärderad försöksverksamhet i verklighetstroga skolsituationer har påvisat att man har bättre alternativ att erbjuda" (s. 21).

Sammanfattning av Malmquists genmäle

Malmquist pekar på brister i Åkerbloms vetenskaplighet i flera avseenden. Den forskning denne rubricerat som ny menar Malmquist är gammal.

Malmquist ifrågasätter vetenskapligheten både i Åkerbloms helhjärtade ställningstagande för metoder med utgångspunkt i textsammanhang, t.ex. LTG, och det teoristöd denne anfört. Han efterlyser "forskningsresultat som visat att ordmetoden och LTG är överlägsna andra läsinlärningsmetoder" (s. 18). I stället tycker sig Malmquist i Åkerbloms artiklar finna "en trosförklaring jämte en profetia" (s. 18).

Malmquist säger att Åkerblom "på ett vårdslöst sätt" blandat accepterade teorier och "helt obekräftade hypoteser" (s. 18), att han med uttalandena om helhetsmetoden som lämplig för elever med läs- och skrivsvårigheter gör "dristiga spekulationer endast" (s. 19), att han "för fram drastiska och onyanserade förslag" (s. 19), att artiklarna innehåller sådant som är korrekt och viktigt blandat "med livfulla skildringar som vittnar om högst bristfälliga kunskaper" (s. 19) och att de bjuder på "ett antal vilseledande och oberättigade slutsatser från ett forskningsområde till ett annat eller från en färdighetsnivå inom läsinlärningen till en annan" (s. 19). Malmquists kritiska hållning är tydlig i uttryck som: "Åkerblom inser uppenbarligen inte ..." (s. 19) och "Åkerblom har tydligen inte observerat ..." (s. 20). Han kritiserar vidare Åkerblom för sättet att handskas med statistik.

Malmquist argumenterar starkt mot användning av ett enda metodiskt tillvägagångssätt, vilket han menar att Åkerblom förordar. Han hävdar att "såväl analytiskt som syntetiskt förfarande" är nödvändigt.

Malmquist argumenterar mot Kenneth Goodmans definition av läsning som "en psykologvistik gissningslek", som han menar att Åkerblom stöder sig på. Malmquist anser att vare sig Goodman eller Åkerblom inser skillnaden mellan de lässtrategier en skicklig och kunnig läsare kan använda och de en nybörjare kan utnyttja. Han menar också att Goodmans hypotes om "att barn inte behöver träning på isolerade ord" (s. 20) inte kunnat bekräftas utan snarare vederlagts.

Malmquist hävdar att Åkerbloms angrepp på ljudmetoden, som den används i Sverige, är oberättigat. Han pekar på goda resultat som påvisats både i Sverige, dock utan referenser, och internationellt (IEA-undersökningen) och hänvisar till internationell forskning.

Leimars kommentar till debatten

I den artikel i LT nummer 29, "LTG är ingen låt-gå-metod", som Ulrika Leimar ombetts skriva, betonar hon, att hon vill stå utanför denna läsdebatt. "Eftersom jag själv saknar vetenskaplig kompetens i traditionell bemärkelse vill jag uttryckligen ställa mig utanför skottlinjen för de mer eller mindre tydligt uttalade anklagelserna vetenskapare emellan." (s. 29) Hennes eget perspektiv är praktiskt. Intresset gäller "hur barnen och lärarna har det i skolan, när barnen ska lära sig läsa och skriva" (s. 29). Åkerbloms namn nämns inte i artikeln, men en del av det han sagt i nr 22 och 23 kommenteras.

Först ansluter sig Leimar helt till Eve Malmquists rekommendationer om en kombination av metoder i läsundervisningen. Hon anser, också som han, att det behövs en "objektiv studie av LTG:s effektivitet i olika avseenden" (s. 29). Hon är oroad "över en alltför ytligt grundad optimism och löslig tillämpning" av sina idéer (s. 29).

Leimar vill inte ansluta sig till "några svepande negativa uttalanden om en hel kårs yrkeskompetens" (s. 29), men anser inte "att vi har anledning att skryta över vad lärarhögskolorna ger de blivande lärarna med sig i bagaget av kunskaper om barns språktillägnande, om läsprocessen och läsmetodik" (s. 29). Hon rekommenderar Kenneth S Goodmans "The Psycholinguistic Nature of the Reading Process" till grundligt studium, analys och kritisk diskussion. Vidare ger Leimar, tillsammans med hänvisning till sin bok, kommentarer till vad läsinläring enligt LTG innebär. "inte något slappt låt-gå-system eller att man saklöst kan slopa allt vad man eljest brukar ta upp i läsundervisningen. Många moment i den formella lästräningen måste tas upp på välbeprövat sätt." (s. 29)

Barnen måste läras att med utgångspunkt från en analys av ljuden i sina egna uttalade ord ljuda ihop skrivna ord. De måste lära sig en teknik att angripa även för dem okänd text. Det väsentliga är att utgångspunkten är barnet, inte läseboken, att inlärningsprocessen styrs av barnets mognad, dess perception, dess begrepp. (s. 30)

Leimar värjer sig mot att LTG likställs med Language Experience Approach to teaching reading (LEA) i USA. Det finns likheter men

... specifikt för LTG menar jag är den fasta strukturen i undervisningsförloppet (där laborationsfasen är särskilt viktig) och i övrigt de fasta rutinerna som barnen tränas in i när det gäller t ex individuell bokstavsinläring och hanterandet av övningsmaterial, ... (s. 30)

Skillnaderna mellan LTG och LEA gör att man enligt Leimar inte heller kan låta de invändningar som i USA riktats mot LEA gälla LTG. Hon

avvisar i sin artikel alla de punkter som Malmquist, med utgångspunkt från amerikansk kritik av LEA, angivit som potentiellt vanskliga.

Leimar refererar läraromdömen och konstaterar att LTG visat sig vara stimulerande och värd en tyngre arbetsbörda för lärare och positiv och motiverande också för alla slags elever. I artikelns avslutning säger hon att LTG handlar om mycket mer än ren läsinläring.

... om barns tänkande (enligt Piagets teorier bl a), om undervisning i största allmänhet på barnens villkor, om lärarrollen, om allmänna attityder till barn, om ett motivationsskapande klassrumsklimat som ger utrymme för både fritt samarbete och egna initiativ o s v. (s. 37)

Åkerbloms genmäle på Malmquists artikel

I LT nummer 30 svarar Åkerblom på det angrepp, som han uppfattar att Malmquists artikel innebär.

Jag har med stor förvåning tagit del av Malmquists artikel i Lärartidningen nr 28. Artikeln måste, som jag ser det, vara byggd på en missuppfattning av innehållet i mina artiklar om barns läsinläring i nummer 22 och 23 av Lärartidningen. Mycket hade säkert därför varit vunnet om Malmquist och jag i lugn och ro hade fått resonera om vad vi egentligen menar. Jag beklagar därför att professor Malmquist valt konfrontation istället för en välbehövlig konstruktiv debatt om läsning och läsinläring. (s. 20)

Åkerblom inleder denna artikel med en travesti på Malmquists inledning av sin artikel.

Skulle man tro professorn i pedagogik, Eve Malmquist, vid universitetet i Linköping, så är lågstadielärarna i vårt land nöjda med den traditionella läsundervisningen, nöjda med sin utbildning och nöjda med sina kunskaper om läsprocessen. (s. 18)

Han fortsätter med retoriska frågor "Hur ska man då förklara?" Frågorna gäller intresset för LTG och för fortbildningskursen i Lund.

Försuttet tillfälle att reda ut missuppfattningar

Åkerblom vill med sin nya artikel reda ut det som han uppfattar som "konstruerade missuppfattningar" från Malmquists sida (s. 20). Han börjar med att slå fast att han inte vill framstå som kritiker av lärarkollektivet. "Professor Malmquist försöker ge sken av att jag angriper lågstadielärarna i dessa artiklar. Det är ju som säkert alla förstår, inte mot lågstadielärarna som min kritik riktas, utan mot deras otillräckliga utbildning." (s. 20)

"Helhets-" eller "delmetod"

Han går sedan vidare med åsikterna om läsning, läsinlärning och om olika läsinlärningsmetoder. Han argumenterar för att Malmquists angrepp är oberättigat och dess syfte svårförståeligt, eftersom han menar att denne i många fall själv uttryckt liknande tankar. Åkerblom ställer i ett långt avsnitt sina egna utsagor vid sidan av formuleringar av Malmquist, gjorda i boken *Läsundervisning i grundskolan* (1973) och i en lärarhandledning, för att styrka sina påståenden. Åkerblom hänvisar till att de båda definierat syntetisk och analytisk metod på likartat sätt och att även Malmquist pekat på svagheter i "delmetoden". Han vänder sig dock emot att Malmquist likställer "helordsmetod" och "ordbildmetod" med den "helhetsmetod" som han i sina två första artiklar pläderat för. Han påpekar att Malmquist i vissa lägen kan rekommendera helordsmetod, vilket han anser vara att gå ännu längre än han själv på denna av Malmquist i genmälet så kritiserade väg.

Åkerblom vänder sig mot Malmquists påstående att han förordar "helordsavläsning via gissning med stöd av endast textsammanhanget" (s. 20) och utreder närmare att han med textsammanhanget menar redundansen i språket, som även nybörjare kan ha nytta av när det gäller att förstå texten.

Malmquist bortser tydligen från det faktum, att även en nybörjare har en sedan flera år etablerad språkförmåga, som han kan utnyttja vid läsning om han får en meningsfull sammanhängande text att använda den på. Det rör sig således inte [tryckfel i originalet] om 'gissning' som Malmquist tycks 'tro', utan om en konstruktiv hypotesprövning byggd på elevens språkkunskaper, tidigare erfarenheter och utvecklade begreppsapparat. (s. 22, inom klamrar min kommentar)

Åkerblom framhåller vidare (s. 22) Kenneth Goodmans meriter som "professor i pedagogik och en av världens främsta läsforskare", som "vetenskaplig rådgivare åt den aktade forskningstidskriften *Reading Research Quarterly*" och som författare av boken *The Psycholinguistic Nature of the Reading Process*.

Åkerblom tar även upp det Malmquist i sin artikel sagt om sambandet mellan korttidsminne och läsning. "Om detta samband varit känt ända sedan sekelskiftet, varför har man då inte förmedlat denna kunskap till lärarna?" (s. 22) Han kritiserar Malmquists sätt att parallellisera sim- och läsinlärning.

Vetenskapsmetodologisk indignation

I sitt genmäle i LT nr 28 på Åkerbloms artiklar i nr 22 och 23 kritiserade Malmquist Åkerbloms vetenskaplighet. Nu ger Åkerblom igen.

Malmquists självpåtaga roll som de traditionella läsmetodernas banerförare för honom tidvis ut på djupt vatten, så t ex när han skriver: 'Goodman underkänner andra vägar att nå fram till förståelse, t ex genom att man läser ut ordet med hjälp av ljudmetoder (som däremot förordas av framstående lingvister sådana som Bloomfield, Fries och Venezky).' Vid en kontroll av de litteraturreferenser, som Malmquist åberopar som stöd för sin uppfattning, finner jag till min förvåning, att flera av dessa är direkt felaktiga och vilseledande. Så är bl a fallet då det gäller hans referens till Bloomfield. Bloomfield skrev en uppsats om läsinlärning redan 1942. Materialet, som baserade sig på hans idéer, publicerades först 1961. Hans teorier utvecklades sedan vidare av Fries. Bloomfield var mycket kritisk mot ljudmetoder, i synnerhet mot de metoder som använde sig av syntetiska sammanljudningstekniker.

Venezky, som Malmquist också åberopar ovan som stöd för ljudmetoden, varnar för tron att enbart dechiffring av skrift till tal är läsning, eftersom man kan lära sig uttala texter på ett utländskt språk utan att förstå det. (Venezky, Technical Report No 188, 1972). (s. 22 f)

Åkerblom åberopar vidare en finsk undersökning av Venezky och en utsaga från en italiensk konferensdeltagare som stöd för sin uppfattning att ett språks ljudenlighet inte garanterar att barn här förstår vad de läser.

Spaltläsning

Åkerbloms och Malmquists olika uppfattningar om spaltläsning och dess roll i läsinlärning har framgått av mitt referat av deras tidigare artiklar. Åkerblom återkommer till frågan.

Malmquist försöker med stöd av ännu en vilseledande litteraturreferens vetenskapligt motivera sk spaltläsning. Han refererar till studier av Singer, Samuels och Spiroff, som påstås visa att 'Goodmans hypotes att barn inte behöver träning på isolerade ord inte har kunnat bekräftas' och att 'inläsning (enligt en "rättelseruta" skall det vara 'inlärning') genom träning av isolerade ord gav klart bättre resultat.' Vid kontroll av denna referens finner jag att Goodman och Singer, Samuels och Spiroff i själva verket refererar till två skilda processer, nämligen dels till läsprocessen (Goodman), dels till inlärningsprocessen (Singer och andra). I det ena fallet är det alltså fråga om läsning, i det andra om inläsning med förstärkning av rätt svar. (Singer, Samuels och Spiroff, 1973-1974).

Malmquists sätt att handskas med litteraturreferenser är således minst sagt märkligt. Hans försvar för de traditionella läsinlärningsmetoderna vilar uppenbarligen på mycket bräcklig grund, eftersom han nödgas tillgripa så drastiska medel som osanna och vilseledande uppgifter som stöd och försvar för dessa metoder. (s. 23, samtliga uppgifter inom parentes i originalet)

Åkerblom konstaterar att det inte finns forskning om LTG-metodens resultat. Han hänvisar dock till ett antal internationella studier om likartade metoder. En rör positiva resultat av The Language Experience Approach (LEAP) i Canada av Pienaar 1977. Han fortsätter:

Man har vidare i ett antal undersökningar funnit att denna metod är lika bra eller överlägsen andra mer traditionella läsinlärningsmetoder, bl a då det gällde att lära invandrarbarn, barn med lässvårigheter och vuxna analfabeter att läsa. (Hahn, 1967), (Harris, Serwer, Gold, 1967), (Stauffer, Hammond, 1969), (Baxley, Henton, 1971), (Becker, 1972), (Agin, 1975). (s. 25)

Avslutningsvis säger Åkerblom:

Jag anser i likhet med professor Malmquist att en objektiv studie av LTGs effektivitet i vårt land vore i högsta grad önskvärd. Om en sådan undersökning kommer till stånd, kommer resultaten säkert att visa att 'trollkraften' i LTG är barnens motivation, som man får på köpet när man utgår från deras egen verklighet. (s. 25)

Sammanfattning av Åkerbloms genmäle

Åkerblom uttrycker i sitt svar på Malmquists genmäle på de första artiklarna besvikelse över att Malmquist reagerat med konfrontation i stället för diskussion. Åkerblom beskriver Malmquists argumentation som byggd på "konstruerade missuppfattningar" (s. 20), t.ex. om att Åkerblom angriper lågstadielärarna, medan kritiken i själva verket riktas "mot deras otillräckliga utbildning" (s. 20).

I ett långt avsnitt tar Åkerblom sedan upp flera läsmetodiska termer och definitioner av dessa. Han parallelliserar citat ur sina två första artiklar med korta, lösryckta, citat ur sådant som Malmquist skrivit, främst i andra sammanhang, om läsinlärning och läsundervisning. Åkerblom hävdar sedan att de båda i långa stycken har samma uppfattning och att han inte kan förstå varför Malmquist konfronterar honom.

För att understryka och tydliggöra sin egen ståndpunkt utreder Åkerblom den språkliga redundansens betydelse också i nybörjarläsning. Det handlar om "en konstruktiv hypotesprövning byggd på elevens språkkunskaper, tidigare erfarenheter och utvecklade begreppsapparat" (s. 22). Han framhåller även de vetenskapliga förtjänsterna hos Kenneth Goodman, som Malmquist inte uppskattat.

Åkerblom tar upp kampen med Malmquist på det vetenskapliga och metodologiska planet, när det gäller argumenten och stödet för dem. Han har kontrollerat Malmquists litteraturreferenser och hävdar att flera av dem "är direkt felaktiga och vilseledande" (s. 22). Han skriver vidare: "Malmquists sätt att handskas med litteraturreferenser är således minst sagt märkligt." (s. 23) Av detta drar Åkerblom slutsatsen att Malmquists argumentation mot hans läsmetodiska ståndpunkt och för sin egen vilar "på mycket bräcklig grund" (s. 23).

Slutligen delar han Malmquists åsikt om att det behövs "en objektiv studie av LTG:s effektivitet" (s. 25).

Malmquists slutreplik

I LT nummer 2 1978 avslutar Malmquist debatten. Han markerar i sin inledning kraftfullt sitt fortsatta avståndstagande från såväl Åkerbloms första artiklar i nr 22 och 23 1977 som från hans genmäle i nr 30 1977.

Åkerblom tillämpar i sitt svar på min analys av hans besynnerliga utläggningar den kända men föga välsedda demagogiska tekniken att dölja sin reträtt med dimridåer, undanglidningar, förnekanden och förklaringar att man blivit missförstådd. Och så kryddas det hela med beskyllningar av diverse slag för att man ska komma ifrån de centrala punkter, där man blivit ansatt. Åkerbloms prat om att jag missuppfattat innehållet i hans artiklar och att jag borde i 'lugn och ro' ha resonerat med honom om problemen, istället för att angripa hans trossatser, faller på sin egen orimlighet. Det borde Åkerblom ha tänkt på *innan* han publicerade sina artiklar. Nu är ju skadan redan skedd. (s. 20)

I sin argumentation påminner han med citat från Åkerblom om "de kraftiga fördömande uttalanden han gjort angående våra lågstadielärares läsinlärningsmetoder" (s. 20).

Malmquist upprepar sedan både sin kritik mot de forskningsrön på vilka Åkerblom byggt sin argumentation för "helhetsmetod" och mot "delmetod" och sina egna argument för att man inte skall "försvära sig till endast en metod utan ge nybörjaren övning i såväl analytiskt som syntetiskt förfarande" (s. 20).

Om man skulle följa Åkerbloms Goodmaninspirerade förslag att nonchalera teknisk lästräning av isolerade ord och istället låta nybörjarna nöja sig med textsammanhanget och gissning för att komma tillrätta med okända ord kan resultaten snabbt bli förödande - sämre läsfärdighet, sämre innehållsuppfattning och förmåga att ta emot det budskap som texten vill förmedla. (s. 23)

Han uppskattar inte Åkerbloms försök att "ge sken av att 'våra åsikter stämmer överens'. Det gör de inte alls. --- mitt betraktelsesätt rimmar inte med Åkerbloms förkastande omdömen om delmetoder." (s. 20)

Huvuddelen av artikeln ägnar Malmquist sedan en genomgång av de av hans referenser som Åkerblom i LT nr 30 1977 angripit. Han försvarar sin tidigare användning av dem och påtalar hur Åkerblom misstolkat och förvanskat dem genom att byta ut eller utesluta vissa ord. "Åkerbloms referat ger med andra ord en falsk bild av Venezkys resultat." (s. 22)

Begränsat erkännande ger han dock sin motståndare: "Det är riktigt, som Åkerblom påpekar, att man enligt Bloomfield inte skall bedriva ljudmetodundervisning i egentlig mening. --- Ord ska läsas som helheter, men innan ordläsningen startar ska barnen behärska bokstäverna ..." (s. 22).

I samband med att han fortsatt tar avstånd från Kenneth Goodmans teori applicerad på elementär läsinlärning kommenterar han ironiserande Åkerbloms upplysning om dennes vetenskapliga meriter exemplifierade med uppdrag för International Reading Association och Reading Research Quarterly och berättar även om sina egna i samma sammanhang.

Avslutningsvis upprepar han att både lärarutbildning och läsundervisning kan förbättras och uttrycker igen önskemålet om en "objektiv utvärderande studie i vårt land av LTGs effektivitet i olika avseenden" (s. 23).

Lindells stöd för Malmquists ståndpunkt

I LT nr 35 1977 skriver Ebbe Lindell, sedermera professor i Malmö, en artikel, "Det goda samvetet ljudar". Redaktionen presenterar den som "ett inlägg i läsinlärningsdebatten". Lindell refererar till Malmquists artikel i nr 28 och antar att den mottogs "med tacksamhet av väldigt många lärare" (s. 37). Han instämmer i det Malmquist skrivit och vill endast stödja och komplettera detta "genom att visa hur den svenska läs- och skrivmetodiken vuxit fram med stöd av både erfarenhet och forskning" (s. 37). Begränsat utrymme gör att han endast ger "ett par exempel" (s. 37).

I sin framställning tar han sedan upp Frits Wigforss "Barnens färdighet i läsning och skrivning vid skolgångens början", från 1945. Wigforss undersökte barns bokstavskunskap och deras förmåga att läsa ord. Hans fråga skulle enligt Lindell kunna formuleras på följande sätt: "Kan barn läsa utan att känna till bokstäverna?" (s. 37) Wigforss svarar efter sin undersökning nej på frågan. Lindell citerar: "En 'helhetsmetod' med utgångspunkt i orden och ej i bokstäverna är således ej den av barnen använda läsmetoden." (s. 37) Han sammanfattar själv: "Ingen kan läsa utan bokstäverna men kunskap om bokstäverna garanterar inte läsning." (s. 37) Om Wigforss läsmetodiska ståndpunkt säger Lindell vidare att denne

hade ändå en rätt förmedlande syn på metodiken. Han menade att helordsmetoden spelade en roll också för det barn som kan bokstäverna. Barnet har upptäckt läskonsten med hjälp av ett antal ord som det redan känt till. Dessa ord har sedan analyserats. Däremot, skriver Wigforss, kan en intensivare bokstavs-inlärning och noggrannt [tryckfel i originalet] uppbyggda sammanljudningsövningar [tryckfel i

originalet] vara att föredra för barn med svårigheter vid den första läs- och skrivinläringen. (s. 37, inom klamrar mina kommentarer)

Lindell pekar på att Wigforss önskade "en grundlig experimentell prövning av olika läsmetoder i vårt land" (s. 37) och ser den genomförd av Naeslund.³⁴ Lindell sammanfattar Naeslunds resultat: "För barn med goda förutsättningar spelar läsmetoderna inte så stor roll. De lär sig läsa i alla fall. Andra barn är mer metodkänsliga och för dem är tydliga ljudningsmetoden den bästa." (s. 38) Resultaten tolkas som att svaga barn hjälps av ljudningen "att inse sambandet mellan bokstäverna på papperet och ljuden i språket" (s. 38).

Lindell hävdar sedan att dessa undersökningars resultat spelat stor roll för flera årtiondens läsinlärningsmetodik genom att både Wigforss och Naeslund ingått i mycket använda läslärorens författarteam. "Dessa författargrupper kom att lyckligt förena praktisk lärarefarenhet med vetenskapligt underbyggd metodik." (s. 38 f) Att detta varit betydelsefullt och givit goda resultat menar Lindell visat sig. Han hänvisar till de svenska tioåringarnas topplacering i den tidigare nämnda IEA-undersökning.

Lindell argumenterar också för sin ståndpunkt att ljudning är en viktig del av läsinlärning. Han utvecklar den med utgångspunkt från "läsningens samband med både tal och skrift" (s. 39).

Det har kunnat visas att skrivförmågan har samband med både ordkunskap och generalisering men framförallt med det talade språket. Ju klarare en person kan minnas och redovisa [tryckfel i originalet] ords uttal, ju bättre skiver [tryckfel i originalet] han. Men det blir då i sin tur sannolikt så, att en läsmetod som gynnar den tydliga ljudredovisningen också bäst stöder skrivningen. Men inte nog härmed. Det finns också en viktig växelverkan mellan läsningen och talet i sin tur. (s. 39, inom klamrar mina kommentarer)

Lindell hänvisar sedan till den norske metodikern Skjelfjord och sammanfattar den begynnande läsningens betydelse för talet. "Metoder, där barnen lärde att ljuda orden hjälpte förmodligen mer än metoder som betonade helordsläsning." (s. 39)³⁵

Lindell vill med sitt stöd stärka Malmquists läsmetodiska ståndpunkt och hans försvar för en läsinlärning med utgångspunkt i bokstäver och språkljud genom att koppla den till resultat från etablerad läsforskning, knuten till effektundersökningar.

³⁴ Naeslunds undersökning är refererad i kapitel 2 ovan.

³⁵ Artikeln avslutas med en referenslista. Förutom Wigforss, Naeslund och Hansson anges Lindell: *Läs- och skrivmetodikens psykologi*, Lund 1972 och Ejemans och Larssons bok om olika läsinlärningsmetoder "Svenskämnet i skolan. Lågstadiet. Mellanstadiet." från 1976.

Analys av den teoretiska debatten 1977-78

I detta kapitel analyserar jag utifrån mitt syfte, i enlighet med den i kapitel 4 ovan beskrivna analysmodellen, data från huvudartiklarna i den vetenskapsbaserade debatt som redovisats i föregående kapitel. Det är i debatten mellan Åkerblom och Malmquist som kontroversen blir tydlig både i argument och i dynamik. I analysen här koncentrerar jag mig på dessa två.

Lindells artikel tillför ingenting i sak avgörande. Den har heller ingen betydelse för dynamiken i kontroversen och får därför ingen särskild plats i analysen. Som framgått av inledningen till kapitel 5 för jag i analys hänseende Martinsons och Leimars artiklar till kapitel 7.

Steg 1a. Analys av argument och argumentstöd

I detta analyssteg aktualiseras huvuddebattörernas argument och argumentstöd på tre innehållsligt skilda plan, ett för teoretiska argument knutna till uppfattningar om läsprocessen, ett för argument knutna till ett inlärningsteoretiskt, allmänt psykologisk-pedagogiskt plan, och ett för argument knutna till ett praktiskt läsmetodiskt plan.

Ett teoretiskt läsprocessuellt plan

På det teoretiska läsprocessuella planet fokuseras debattörernas konkreta argument rörande syn på läsprocessen, på hur läsning går till, och hur de åberopat stöd för sina olika uppfattningar. De viktigaste utgångspunkterna för debattörernas argument bör, enligt min uppfattning utifrån genomgången av amerikansk debatt, finnas på detta plan. De torde ha betydelse för följande analyssteg och behöver därför synliggöras.

Åkerblom formulerar sina argument utifrån en generell, övergripande, definition av läsning, som implicit inbegriper läsinlärning. Läsning är en helhetsprocess. Han beskriver pragmatiskt läsprocessen som "en hypotes- och problemlösningsprocess" (nr 23, s. 15). Textsammanhang och andra

kontextuella faktorer har en central roll både för processen som sådan och för resultatet. Han gör ingen principiell skillnad mellan processerna i läsinlärning och i utvecklad läsning.

I det stöd Åkerblom åberopar för "helhetsargumentet" framträder dock en mer komplex syn på läsprocessen. Helhetsperspektivet har flera sidor. Det handlar både om en överordnad förståelsesida, som motiveras utifrån lingvistisk forskning med utgångspunkt i talspråkliga förståelseprocesser, och om en visuellt perceptuell sida, som motiveras utifrån gestaltpsykologiska lagar. Hans sätt att använda argumenten antyder att han ser talspråk och talspråksförvärv som paralleller till skrift och skriftspråksförvärv.

Åkerblom knyter vidare sina argument för helhet både i förståelseaspekten och i den perceptuella aspekten till "kunskap om hjärnan, synen, hörseln och minnet, som är viktiga komponenter i läsprocessen" (nr 22, s. 14). Han åberopar experimentella undersökningar och forskningsrön från flera discipliner, som rör detaljprocesser med en allmänt grundläggande funktion.

Åkerblom drar slutsatser om dessa allmänna processers betydelse för läsningens delprocesser och applicerar dem på läsinlärning utifrån helhetsperspektivet. I hans sätt att resonera här skymtar en syn på läsprocessen som uppbyggd av neurofysiologiska delprocesser. Dessa ser han dock som sekundära i förhållande till hjärnans primära arbete med helheter. "Hjärnan utgår från och bearbetar helheten genom att göra en analys av delarna, av bokstäver vid läsning och av talljud vid tal." (nr 22, s. 14)

Malmquist invänder inte mot den övergripande definition av läsning som är Åkerbloms utgångspunkt, men han beskriver målet för läsundervisningen på ett sätt som visar att han ser läsning som en flerdimensionell process i flera utvecklingssteg. Läsinlärning är ett inledande steg och innebär en process med särdrag i förhållande till den helt läskunniges läsning.

Hans resonemang ger vid handen att han, i motsats till Åkerblom, anser att lästeknik och förståelse i läsinlärningen är olika urskiljbara element, och att lästeknikrelaterade delprocesser där har betydelse, medan dessa element i senare "läsning" är integrerade och förståelseprocesser då helt avgörande. *Malmquist* menar att det i den förra krävs läsmetodiska överväganden, som troligen också kan kopplas till olika språks fonologiska struktur. Han ser i läsinlärningsprocessen flera faser där analytiska och syntetiska inslag båda finns med och har fokus växelvis.

Malmquist ser, utifrån sin uppfattning om en processkillnad mellan läsinlärningsläsning och utvecklad läsning, även en relation mellan läsinlärning och senare läsning. Den innebär att läsinlärningens

utformning, hur den svarar mot den processens särdrag, är betydelsefull för kvaliteten på en senare, utvecklad, läsning också processuellt.

Malmquist underkänner inte den typ av forskningsresultat som Åkerblom argumenterar utifrån, men han anser att denne drar felaktiga, oberättigade eller förhastade slutsatser till praktiskt arbete.

Sammanfattningsvis ger genomgången av argument och argumentstöd på det läsprocessuella planet vid handen att oenigheten mellan Åkerblom och Malmquist inte rör den övergripande definitionen av läsning som en meningssökande aktivitet. Olikheter i uppfattningar på detta plan blir dock tydliga när teorin relateras till läsinlärning och till undervisningspraktik.

Oenigheten gäller främst frågan om läsinlärningsprocessen skiljer sig principiellt från den utvecklade läsningens process på ett sätt som bör få följder i läsinlärningsundervisning. De gäller även i vilken grad talspråkliga processer är giltiga som tolkningsmodell för läsningens processer.

Synen på läsprocessen som uppbyggd av neurofysiologiska och neuropsykologiska delprocesser vållar inte heller meningsutbyte. Oenighet gäller däremot vilken praktisk betydelse kunskap om detta har och vilka slutsatser som kan dras av aktuell hjärnforskning. Åkerblom uppfattar dessa resultat som mer slutgiltiga och entydigt viktiga för läsinlärning än Malmquist gör.

Ett inlärningspsykologiskt plan

På ett teoretiskt inlärningsplan fokuseras argument med hänvisning allmänt till pedagogisk och psykologisk teori om inlärningsprocesser, motivation, mognad och självförtroende i förhållande till läsinlärning. Tillämpningen ligger på det praktiska läsmetodiska planet. Kanske är anledningen till att detta plan aktualiseras endast i allmänna termer och främst i Åkerbloms första artiklar, att han i dessa vänder sig direkt till praktiker.

Ingendera parten anger bestämda teoretiker som källor, men vid tidpunkten för debatten relaterades, utifrån Barnstugeutredningen, dessa frågor ofta i första hand till Piaget, Bruner och Homburger Erikson. Det fanns även, vilket nämnts i kapitel 2, särskilt i kretsar som definierade sig som progressiva och utbildningsideologiskt stod till vänster, en tendens att kategorisera arbetssätt värdegrundat och knutet till skilda typer av inläringsteorier. I polariserande syfte användes begrepp som "dialogpedagogik" och "frigörande pedagogik" ställda mot andra som "förmedlingspedagogik" och "svart pedagogik". Dessa begrepp används dock inte explicit av någondera parten i den här aktuella debatten.

Åkerblom ger sina läsinlärningsargument utifrån ett allmänt, brett, inlärningsperspektiv, där helhetsförståelse, knuten till det redan kända, via referensramen, samspelar med perceptionen. "Meningsfull perception innebär förståelse, och meningsfull inläring förutsätter förståelse". (nr 22, s. 16)

Han ställer också in kunskapen om de olika delprocesser som behandlats i föregående avsnitt under ett helhetligt förståelseperspektiv, som på detta plan kopplas till mognad, motivation och självförtroende.

Mognadsbegreppet knyts till hjärnans fysiologiska mognad och till lateralitetsresonemang, "under de första levnadsåren är i regel den högra hjärnhalvan, bildhalvan, dominant. --- Högerhalvans dominans kan hos vissa barn kvarstå i skolåldern." (nr 23, s. 12) Detta påverkar ögonrörelseriktningen och "förmågan att uppfatta delar av en helhet i rätt ordningsföljd, t.ex. bokstäver i ett ord och ord i en mening". (nr 23, s. 12 f) *Åkerblom* menar att detta ger stöd för rekommendationen att ta hela ord som utgångspunkt i syfte att underlätta läsinläring.

Åkerblom anför flera argument i samma kategori. Förståelse utifrån helhetsperspektivet ger insikt om hur läsning går till vilket ger elever motivation för att lära sig läsa. Genom att man lär sig utnyttja olika kontextuella ledtrådar får man tillgång till fler möjligheter att förstå textens budskap vilket kan kompensera lästekniska brister och ge självförtroende, som leder till mer läsning och mer läsutveckling. *Åkerblom* argumenterar i detta sammanhang skarpt mot lästekniska övningar, t.ex. spaltläsning, som han menar har motsatt effekt.

Malmquist bestrider inte betydelsen på ett allmänt plan av de aspekter som *Åkerblom* aktualiserat, men anser att denne drar slutsatser om kopplingar till läsinlärningsmetodik, som det inte finns forskningsmässigt underlag för, och att denne förbiser de speciella överväganden som läsinläring kräver.

Själv betonar han färdighetsaspekten i läsinläring och lägger ett inlärningsperspektiv, inkluderande motivation och självförtroende, på den. Strukturering av inlärningsstoffet är då viktig både för inläring och för undvikande av misslyckanden. "Det krävs repetition och överinläring av en god och säker teknik i alla typer av färdigheter." (nr 28, s. 20) Samtidigt måste psykologiska hänsyn t.ex. till uthållighet och motivation här och nu tas.

Malmquist framhåller kunskap om mål och delmål som viktig pedagogisk kunskap. Det finns koppling mellan en inläring som ger lästeknisk säkerhet och långsiktig måluppfyllelse vad gäller både läsfärdighet i sig och den som inlärningsverktyg. Han menar att det på längre sikt finns en risk som inbegriper inläring, förståelse, motivation och självförtroende, om *Åkerbloms* argument tas för goda.

Åkerblom förordar reservationslöst ordmetoden under hänvisning till att läsinlärandet på detta sätt blir roligare och mera intresseväckande för barnet. Metodens främsta svaghet ligger väl däri att eleverna inte ges någon säker teknik att med framgång läsa även sådana ord som de inte tidigare mött. (nr 28, s. 19)

Sammanfattningsvis kan sägas att detta plan ur läsforskarperspektiv inte tycks ha samma vetenskapliga tyngd som det läsprocessuella. Det kan bero på att planets framträdelseformer i glada, stolta och studievilliga elever bedöms ha sin direkta koppling till den praktiska undervisningssituationens personrelationer mer än till ett generaliserat läsprocessuellt eller läsmetodiskt plan. Det kan även ha med en för båda parter likartad vetenskapssyn, syn på objektets förhållande till faktorer på detta plan och på metodologi, att göra.

Oenigheten mellan Åkerblom och Malmquist rör inte främst aspekter på detta plan. I slutsatser om inlärnings- och motivationsförutsättningar och dessas verkan på ett praktiskt läsinlärningsplan skiljer sig dock debattörerna åt. Åkerblom ser utifrån sina ställningstaganden på läsprocessplanet på dessa frågor mera övergripande och allmänt relaterade till här- och nuvärden, medan Malmquist utifrån sina ställningstaganden där riktar sin uppmärksamhet mer specifikt mot läsinlärningsprocessen relaterad till ett längre inlärningsperspektiv.

Ett praktiskt läsinlärningsplan

På detta plan fokuseras argument som rör utformning av läsinlärningsundervisning.

Åkerblom förordar som framgång, helhetsmetod och avråder från delmetodiska grepp. "Det är ju en gammal pedagogisk princip vid inläring att lära in delarna först, 'att bygga huset från grunden'. När det gäller läsinläring bör man göra tvärtom, nämligen börja med helheten, med 'hela huset'." (nr 22, s. 14)

Eleverna bör lära sig att använda ledtrådar i textsammanhanget och språket för att kunna göra "någorlunda begåvade gissningar" (nr 23, s. 16). Han ser det som värdefullt att eleverna vågar pröva sina innehållsliga hypoteser och gissa. Den strategi som bör tillämpas skall börja i en helhet, ta stöd av kontextuella, språkliga och visuella ledtrådar och sedan gå till delarna och "syntetisera ljuden till ett ord" (nr 22, s. 14). Han avvisar inte arbete med bokstäver och ljud, men betonar att den visuella analysen av ordet kommer först och eventuellt arbete med dess delar sedan. (nr 30, s. 21)

Som framgått av det teoretiska läsprocessplanet ovan, intar Åkerblom ståndpunkter om relationen mellan talspråk och skriftspråk och om förhållandet mellan nybörjarläsning och utvecklad läsning, som gör en detaljerad läsinlärningsmetodik, inriktad på skriften som ett medium med ett specifikt symbolsystem, perifer. En särskild fas präglad av en utarbetad, detaljerad läsinlärningsmetodik blir då irrelevant eller åtminstone onödig. Han menar att tekniska övningar som ljudning och spaltläsning skadar mer än nyttar och därför bör undvikas.

Åkerblom vill av hänsyn till elever med perceptuella svårigheter inte ha bilder till höger om texten. De kan störa koncentrationen på texten. Han tar upp lärarrollen och säger att läraren skall vara stödjande utan att ingripa rättande i processen.

Malmquist hävdar att både syntetiska och analytiska strategier är viktiga att lära. Han anser ett ensidigt arbete, analytiskt såväl som syntetiskt, vara felaktigt och ger skäl från internationell forskning för båda strategiernas otillräcklighet i en sådan användning.

Han framhåller de tekniska färdigheterna som "grundläggande" (nr 28, s. 20) och anser "att väl strukturerade läsövningar med ljudmetoden som grund i avsevärd utsträckning kan förebygga uppkomsten av läs- och skrivsvårigheter" (nr 28, s. 20). Han säger vidare: "Läsinlärningen behöver ideligen förstärkas på viktiga punkter genom systematiskt upplagda tekniskt betonade övningar ..." (nr 28, s. 20). Läraren måste dock vara lyhörd och ta hänsyn till elevers mognad och motivation i läsinlärningsarbetet. Övningspassen får inte vara för långa och arbetet måste varieras.

Den typ av forskningsstöd som *Malmquist* anför för sina argument i debatten är huvudsakligen undersökningar från engelskspråkiga länder om effekter av olika sätt att gå tillväga vid den första läsinlärningen. Exempelvis nämns den i kapitel 2 nämnda forskningsöversikten av *Jeanne Chall*.

Malmquist anser att mål- och delmålsinsikt hos läraren är viktig. Det gäller här åsikten att det för djupare läsförståelse krävs att eleven kan läsa tekniskt och att själva lästekniken är ett smidigt, i stort automatiserat, verktyg. Utvecklingen mot mer avancerad läsning, när eleven lärt sig detta, gäller sätt att förhålla sig till textens budskap, att läsa för att få information, läsa reflekterande och kritiskt eller för nöjes skull. Säker läsning är betydelsefull för långsiktig måluppfyllelse. Gissning som lässtrategi betraktas som något negativt.

Både *Åkerblom* och *Malmquist* refererar i viss mån till *LTG-metoden*, men deras diskussion rör alltså inte direkt den. Båda vill dock ha en ordentlig utvärdering av den. *Åkerblom* ser denna metod som ett efterföljansvärt exempel på den typ av läsinlärningsmetodik som han rekommenderar.

Malmquist är försiktig i förhållande till LTG. Han aktar sig för att direkt kritisera Ulrika Leimar eller LTG. Han noterar som positivt att Ulrika Leimar förstått "i hur hög grad det är nödvändigt att barnen uppmärksammas på tecken/ljudkorrespondenserna" (nr 28, 1977, s. 21). Han påtalar detta som en skillnad mellan LTG och Åkerblom. Han menar att "Åkerbloms trossatser angående å ena sidan helmetodens suveränitet och å den andra LTG inte heller går ihop" (nr 2, 1978, s. 20). Han varnar även, utifrån amerikansk forskning, för "potentiella svagheter" med läsinlärning av LTG-typ (nr 28, 1977, s. 21).

Sammanfattningsvis kan, inte särskilt förvånande, konstateras att debattens kärnfråga finns på detta analysplan och att åsikterna här uttryckta i rekommendationer för praktik skiljer sig mellan debattörerna på ett mer avgörande sätt. Delvis är de helt motsatta. Den centrala frågan rör färdighetsträningens berättigande. En annan viktig fråga, där Malmquist och Åkerblom har skilda meningar, rör ordningsföljden för olika moment i läsinlärningsundervisningen. Skall kunskap om bokstäver komma först och sedan appliceras på text eller skall helheten, ord eller mening komma först och delarna begrundas i ett senare led?

Mer intressant är att analysen genom de tre planen visar att de olika åsikterna här är en konsekvens av de ståndpunkter som tidigare redovisats på läsprocessplanet och på det inlärningsteoretiska planet.

Vi kan erinra oss att stridsämnet också i den i kapitel 2 sammanfattade internationella debatten kretsar kring samma frågeställningar: Skall tyngdpunkten i den första läsinlärningen ligga på "phonics" eller på "comprehension"? Var i inlärningsgången bör "phonics" komma in?

Steg 1b. Linje i de olika ståndpunkterna

Argumenten från den innehållsliga kategoriseringen på de tre planen ovan sammanställs här och knyts till debattörerna i linjer som kan relateras till de positioner med paradigmatiske karaktär som vi sett i den amerikanska debatten.

Åkerblom:

DET LÄSPROCESSUELLA PLANET:

- Helhetsperspektiv: Förståelse överordnad, kontextuella ledtrådar centrala.
- Generell definition av läsbegreppet: Hypotesprövning, problemlösning.

- Läsinlärning ingen specifik process.
- Stöd från lingvistisk talspråksforskning åberopas.
- Stöd från neuropsykologi och hjärnforskning åberopas även.
- Mot ett delmetodiskt synsätt som ger motiv för lästekniska övningar, t.ex. spaltläsning.

DET INLÄRNINGSPSYKOLOGISKA PLANET:

- Brett inlärningsperspektiv: Helhet, referensram, perception, förståelse.
- Mognad: Hjärnan, lateralitet.
- Motivation: Förståelse av målet, underlättad process.
- Självförtroende: Framgång snabbt.
- Även ur motivationssynpunkt mot lästekniska övningar, främst spaltläsning.

DET PRAKTISKA LÄSMETODISKA PLANET:

- För helhetsmetod. Helheten först, delarna sedan.
- Viktigt att lära sig utnyttja kontextuella ledtrådar.
- Mot delmetodiska grepp t.ex. ljudning och spaltläsning.
- Mot bilder, åtminstone till höger om texten.
- Lärarrollen: Stödjande, icke rättande.

Malmquist:

DET LÄSPROCESSUELLA PLANET:

- Läsnings flerdimensionell process i flera utvecklingssteg.
- Läsinlärning en process med särdrag jämfört med utvecklad läsning.
- Viktigt att ha en teknik för att avläsa även nya och okända ord.
- Teknikaspekten kräver särskild uppmärksamhet i läsinlärning.
- Försvarar lästekniska övningar utifrån ovanstående .
- Talspråkliga processer inte analoga med skriftförvärvsprocessen.
- Ännu osäkert vilken relevans neuropsykologi och hjärnforskning har här.
- Undersökningar som visar att svenska barn läser bra åberopas som stöd, liksom internationell läsforskning. Hänvisar även till lärares professionella erfarenhet och omdöme.

DET INLÄRNINGSPSYKOLOGISKA PLANET:

- Ser det allmänna inlärningsplanet som bakgrund till ett specifikt läsinlärningsperspektiv.
- Läsinläringsskedets färdighetsaspekter viktiga i ett längre perspektiv.

- Försvarar lästekniska övningar. Viktigt att beakta elevens uttröttbarhet.
- Inlärningsstoffets strukturering viktig.
- Koppling från dessa punkter till motivation och självförtroende.

DET PRAKTISKA LÄSMETODISKA PLANET:

- Mot ett renodlat arbetssätt.
- För växelspel mellan syntetiska och analytiska strategier i läsinläringen.
- De tekniska färdigheterna grundläggande.
- Mot "gissning" som lässtrategi.
- Åberopat forskningsstöd främst amerikanska effektstudier.
- Lärarrollen: Professionalitet i förhållande till mål, stoff och elev.

Resultat av analyssteg 1

Analysen utifrån de innehållsliga kategorierna knutna till steg 1a visar att den svenska debattens sakliga kärnfrågor ligger på ett praktiskt läsmetodiskt plan. Det handlar om ljud-teckenträningens plats i undervisning i samband med läsinläring. När skall den ligga? Hur skall den utformas? Det handlar också om vilka strategier som skall ges företräde i den första läsinläringen, sådana med en avkodningsinriktning eller sådana med en läsförståelseinriktning. Två frågor konkretiserar komprimerat oenigheten i debatten mellan Åkerblom och Malmquist. Den första är den om lästekniska övningars, särskilt spaltläsning, värde. Åkerblom är negativ och Malmquist positiv. Den andra är den om "gissnings"- eller hypotes-prövningsstrategins värde. Här är Åkerblom positiv och Malmquist negativ.

Analysen i steg 1a har även visat att ställningstaganden på det praktiska läsinlärningsplanet har sin teoretiska bakgrund på läsprocessplanet i olika uppfattningar om läsinlärningsprocessen och dess karaktär, d.v.s. i olika lästeoretiska paradigmer med skilda uppfattningar om "objektets", läsinlärnings, karaktär. Malmquist betraktar läsinläring som en process med särdrag i förhållande till en mer utvecklad läsning med en automatiserad färdighetssida. Det gör inte Åkerblom. Oenigheten rör även läsningens karaktär inlärningsmässigt i förhållande till talet.

Analysen i detta steg ger också vid handen att det från dessa huvudplan, det praktiska och det teoretiska läsinlärningsplanet, finns kopplingar också till ett inlärningspsykologiskt plan. Åkerblom åberopar inlärningspsykologiska faktorer som argument utifrån sin helhetssyn. Den

kan uppfattas som styrande för honom genom de plan som har knytning till de tre inre cirkeldimensionerna i figur 1, dock mer på praktisk-pragmatisk än på ideologisk grund.

Malmquist ser detta plan och processer där som allmänna bakgrundsfaktorer. Han drar teoretiska linjer för motivations- och självförtroendenaspekter dit men använder inte explicit planets teorier i sin argumentering. Utan att ifrågasätta dessas giltighet, anser han att det finns något specifikt i läsinlärningsprocessen som föranleder särskilda praktiska åtgärder. Han tycks mena att kunskaper om de allmänna pedagogisk-psykologiska och de specifika läsinlärningsprocesserna kan och bör integreras och att det är en professionell uppgift för läraren att göra sådana teoretiska överväganden parade med lyhördhet för eleven.

Av analysen här framgår även att Malmquists och Åkerbloms ståndpunkter skiljer sig på ett mera avgörande sätt på det praktiska planet än på de teoretiska. På de teoretiska planen accepterar båda att de forskningsområden som Åkerblom aktualiserar i sina inledande artiklar på något sätt har betydelse för förståelsen av läsning och dess delprocesser. De är däremot oense om vilka slutsatser med praktisk betydelse som kan dras av denna forskning. Båda accepterar också de forskningsmetoder som tillämpats där och i effektstudier, t.ex. i USA.

Analysen utifrån steg 1b visar att det finns skilda linjer för Malmquist och Åkerblom genom de tre planen i steg 1a, och att linjerna mellan dessa svenska debattörer skiljer sig på ett sätt som liknar linjerna vid polerna "phonics" och "whole language" i den amerikanska debatten. Stridsfrågorna är ju, som framgått, också de samma i Sverige som i USA. Malmquists argument och hans stöd för dem ligger mycket nära de amerikanska läsforskarnas i "phonics"-positionen. Åkerblom har övergripande många argument gemensamma med "Whole Language"-positionen, men han anger delvis andra motiv och avvisar inte "phonics" lika kategoriskt som Deegan och Goodman. Spännvidden är dock stor vid denna pol också i USA.

I linjerna genom de tre planen kan en skillnad i perspektiv iakttagas. Åkerblom hävdar ett helhetsperspektiv men ger det inte explicit en överordnad roll relaterat till de yttre dimensionerna i figur 1, vilket Goodman gör. Åkerbloms helhetsperspektiv tycks ha en mer praktisk-pragmatisk grund. Han ser på läsinläring utifrån teori om allmänna processer på det inlärningspsykologiska och läsprocessuella planet och drar slutsatser utifrån dem. Han generaliserar dem i rekommendationer för läsinlärningsundervisning.

Malmquist tycks se teori om de allmänna processerna som en bakgrund, men han argumenterar utifrån det specifika i läsinläringssituationen och utifrån teori om en särskild process i läsinläringsskedet.

Explicit åberopas inte i debatten mellan Åkerblom och Malmquist argument med en bakgrund i de yttre dimensionerna i figur 1. Detta är en skillnad jämfört med den i kapitel 2 refererade amerikanska debatten. I steg 3 diskuteras dock dessa dimensioners roll som bakomliggande, implicita faktorer med förklaringsvärde.

Slutligen sammanfattar jag i nedanstående tabell resultaten av analysen i steg 1 i "positioner" vid de svenska läsinlärningspolerna.

Tabell 2. Åkerbloms och Malmquists positioner i LT-debatten 1977-78. De exemplifierar poler i den svenska läskontroversen utifrån analysen i steg 1

Åkerbloms "position":	Malmquists "position":
Läsinlärningsperspektiv: Inläring och läsning ses som generella och helhetliga processer. Förståelse överordnad. Strategier: Hypotesprövning, problemlösning.	Läsinlärningsperspektiv: Det allmänna planet ses som bakgrund till ett specifikt läsinlärningsplan. Skriftsystemet är kulturellt betingat. Läsning måste läras och automatiseras.
Hävdar: Helhetsmetod. Helheten först, delarna sedan.	Hävdar: Syntetiska och analytiska strategier kompletterar varandra i läsinläringen. Teknikaspekten kräver särskild uppmärksamhet på vägen mot fullgod läsning, där förståelseaspekten kan få full uppmärksamhet. Inlärningsstoffets strukturering viktig.
Mot: Spaltläsning.	Mot: "Gissning" som lässtrategi.
Åberopat forskningsstöd: Lingvistisk talspråksforskning, neuropsykologi och hjärnforskning.	Åberopat forskningsstöd: Främst amerikanska effektstudier.
Annat stöd: Lärarintresse för förändring, utifrån missnöje med det som är.	Annat stöd: Lärarerfarenhet.

I positionerna innefattas de aspekter som ingått i analysens steg 1, argument, argumentstöd och linjer i argumentationen. "Positionerna" sammanfattar ståndpunkter i debatten. De definieras här i termer av "läsinlärningsperspektiv", "hävdar", "mot", "åberopat forskningsstöd" och "annat stöd".

Steg 2a. Kontroversdynamik: Kognitivt plan

Utifrån mitt andra delsyfte och resultaten i analyssteg 1 samt i enlighet med analysmodellens steg 2a koncentrerar jag i detta analyssteg uppmärksamheten på kontroversdynamiska faktorer. Mitt intresse gäller sådana knutna till den paradigmatiska gemenskap som samstämmiga ställningstaganden i kontroversiella sakfrågor kan ge vid polerna. Det gäller även tecken på inkommensurabilitetsproblem och eventuell användning av icke-epistemiska argument.

De resonemang som refererats i kapitel 3 ovan om paradigm kan enligt min mening överföras på de positioner av paradigmatiske karaktär som bildas vid poler i en vetenskapsbaserad kontrovers. Utifrån detta antagande drivs analysen i detta steg.

Brante och Norman (1995) anger, som framgått av kapitel 3, vissa "kognitiva element" som sammanfattar ett vetenskapsparadigms viktiga delar. Dessa element rör uppfattningar om kunskapsobjekt, metodologi, teori samt förklarande modeller och empiriska fakta. Vilka skillnader finns mellan Malmquists och Åkerbloms positioner i dessa avseenden?

Synen på kunskapsobjektet, innebörden i "begreppet läsning", relaterad både till läsprocessen och till aspekter rörande förvärvet av läsförmåga, är en polskiljande fråga. Analysen i steg 1a har visat att Åkerblom och Malmquist svarar olika på frågan "Vad är läsning relaterad till läsinläring?" Malmquist skiljer på det läsprocessuella planet mellan läsning vid läsinläring och den skicklige läsarens läsning, medan Åkerblom inte gör det utan definierar utifrån den skickliges läsning. På det praktiska planet leder detta till motsatta ståndpunkter.

Analysen i steg 1a ger föga underlag för att konstatera skillnader mellan Åkerblom och Malmquist i synen på vetenskaplig metodologi. Sådana skillnader är tydligare i amerikansk debatt och har där betydelse för vilka argument man godtar och vilka man avför som icke-epistemiska eller på annat sätt irrelevanta. Att olikheter av detta slag inte framträder i debatten mellan Åkerblom och Malmquist kan även tänkas bero på att deras forum är LT och mängden läsare lärare, inte vetenskapare.

Underlag finns däremot för att konstatera viss skillnad i uppfattning av förklaringsmodeller och tolkning av empiri. Främst tar det sig uttryck i olikheter i de svenska positionerna ovan i punkten "läsinläringsspektiv" och i tolkningar av praktikers reaktioner i "annat stöd".

Åkerblom har ett allmännare och bredare helhetsperspektiv, Malmquist zoomar in det mer specifika. Åkerblom tar fasta på och vill stödja lärares förändringsvilja utifrån deras missnöje, Malmquist lutar till lärares erfarenhetsgrundade professionalitet och försvarar deras praktik.

Perspektivskillnaden finns också mellan polerna i den amerikanska debatten. Man anar även skillnader i förhållandet till praktiker och empiri där. Koppling till praktiker är i mina amerikanska exempel mer perifer än i den här aktuella svenska debatten. Att debatten drivs i en lärartidning kan ha betydelse också i detta avseende.

Vad betyder dessa paradigmatiska skillnader för debatt- och kontroversdynamik? En enighet, innefattande både teoretiker och praktiker inom de olika polsfärerna, både om *hur* läsinläring skall gå till och *varför*, innebär möjlighet till fördjupad kunskap men också risk för "enögdhet", begränsning. I ett konstruktivt meningsutbyte med andra som har en annan uppfattning kan gedigen, teoretisk och praktisk, kunskap från polsfärerna leda till att båda parter berikas och att kunskapen på fältet totalt ökar. I en kontrovers däremot kan polgemenskap även alstra en dynamik som leder till intolerans. Debatten blir då mer laddad och polariserad och kontroversen löper risk att cementeras. I det ligger även en fara, att debatten tystnar.

Är skillnaderna i synsätt i dessa frågor så stora att de kan medföra inkommensurabilitetsproblem? Som jag bedömer det borde det inte generellt vara så i denna debatt, men, i vissa delar och under vissa omständigheter, kan detta ändå vara aktuellt. Risken för en så djup oförståelse ökar om man inte kan följa en praktisk frågas teoretiska trådar bakåt. Den ökar likaså om man inte ser olika debattörers utgångspunkter och inser dessas betydelse. T.ex. ger fågelperspektiv och mikroskoperspektiv olika bilder som inte är jämförbara men som ändå kan komplettera varandra om man förstår skillnaden. Risken för inkommensurabilitet ökar också om hetluft i debatt och kontrovers, bindningar, intressen eller andra individanknutna variabler begränsar rörelsefrihet och flexibilitet i debattörers uppfattnings- och tankeförmåga.

I uppfattningar om argument som icke-epistemiska ligger att man söker anledningar utanför sakplanet till att motståndaren inte delar ens ståndpunkt. Det innebär resonemang av typen: "Om han bara var insatt, inte styrd av ovidkommande intressen, illvillig eller ohederlig eller okunnig skulle han minsann erkänna sina misstag och hålla med mig."

I kapitel 2 har vi sett hur Goodman förklarar andra amerikanska läsforskarens ståndpunkter med "enbenthet". I denna svenska debatt är exemplen, som framgår av citat nedan i analyssteg 2b, ännu mer konkreta och personliga. De gäller ömsesidigt bristande vetenskaplighet, kompetens och vederhäftighet. Motståndarens hederlighet och ärliga avsikter ifrågasätts även.

Beskyllningar av det här slaget driver troligtvis upp temperaturen i debatten och bidrar, om de får bilda mönster för de former som tankeutbytet mellan kontroversens poler har, till att poängtera och skärpa motsättningarna.

Steg 2b. Kontroversdynamik: Ett retorikplan

Utifrån mitt andra delsyfte och hittills vunna resultat samt i enlighet med analysmodellens steg 2b söker jag här i en språklig dimension emotionella uttryck av betydelse för kontroversdynamiken. Jag undersöker, som framgått av modellen, indignation hos debattörerna och uttryck för detta. Jag försöker förstå vilken roll denna dimension spelar i argumenteringen och vilka följder den får för debatten.

Att materialet på detta stadium i analysen endast härrör från två personer är ett forskningsetiskt dilemma. Det finns en risk att debattörerna som personer uppmärksammas på ett oönskat sätt. Det är därför angeläget att betona att perspektivet i analysen har det generella i exemplen i fokus inte personerna bakom dem. Det för analysen intressanta är sådant i debattinläggen här som exemplifierar vanliga företeelser med betydelse och förklaringsvärde för dynamiken i kontroverser allmänt.

Åkerbloms artiklar i nr 22-23 1977

Redan i debattens två första artiklar används retorik som ett medel att fördöma de åsikter och företeelser författaren inte gillar t.ex. "delmetoden". Med en drastisk bild beskrivs t.ex. detta tillvägagångssätt som "metodisk roulett, en slumpmässig procedur" (nr 22, s. 15). Resultat av försök att ljuda sig fram i ett längre ord liknas vid "en oassimilerad samling nonsensord" (nr 22, s.16). Syntetisk metod sägs innebära att man får "börja med att lära ut språket på nytt" (nr 22, s16). Om ett synfält som på grund av bild på textsidan krympts sägs: "Det är nästan som att titta genom en strut" (nr 23, s. 15).

Också för att karaktärisera det som har anknytning till den egna argumentationen används bilder men av ett annat slag: "ett genombrott inom den forskning som sysslar med läsning och läsinläring", "en ständigt ökande ström av internationella forskningsrapporter", "Läsning är problemlösning", "Läsprocessen ... en kedja", en "länk skadad", "ledtrådar som t.ex. ordets form", "nätverk av begrepp", syntaxen "kan liknas vid en brygga". (Samtliga nr 22, s. 16)

Malmquists artikel i nr 28

Den retoriska dimensionen används även i genmälet på dessa artiklar. Den riktas här också direkt mot en motståndare. De inledande artiklarna tolkas som "häftiga angrepp" (s. 19), "en avrättning av nu i vårt land använda

metoder". Det talas om "den hårda dom Åkerblom fäller över våra lågstadielärare och deras arbetsmetoder" (s. 18).

Motståndarens vetenskapliga anspråk godkänns inte. Indignationen över dennes artiklar uttrycks på ett sätt som kan uppfattas som ironiserande och raljerande. Det gäller både dennes ställningstagande i läsmetodfrågan och anspråket på att kunna föra ut ny forskning av sådan dignitet att den bör leda till en total omprövning av allmän praxis på läsområdet.

Den forskning som åberopas i de två första artiklarna sägs här vara antingen gammal och välkänd eller irrelevant när det gäller läsinlärning.

Men är denna forskning epokgörande 'ny', som det hävdas? Det beror givetvis på vilka tidsperspektiv man har. ... Men de resultat som Åkerblom nämner i sin artikel var i sina huvuddrag kända från forskning vid tiden kring sekelskiftet ... (nr 28, s. 18).

Malmquist har även identifierat den forskare Åkerblom framför allt stöder sig på i praktisk-metodiska frågor, Kenneth Goodman. Han delar inte uppskattningen av denne amerikanske professor och ogillar sättet att beskriva läsning som en "gissningslek".

Av dessa väljer Åkerblom ut en som är ytterst kontroversiell, och med denna som utgångspunkt vill han revolutionera svensk läsmetodik. Vad som tydligen är Åkerbloms förebild är Kenneth Goodmans teori om läsning som "en psykologvistik gissningslek". (nr 28, s. 19)

I detta genmäle påtalas flera gånger motståndarens okunnighet. Dennes argument beskrivs som "en trosförklaring jämte en profetia ..." (s. 18) och som "dristiga spekulationer endast" (s. 19). Sättet att argumentera och använda forskningsstöd kritiserar också. Det sägs att "accepterade teorier" och "obekräftade hypoteser" i de inledande artiklarna "blandas på ett vårdslöst sätt" (s. 18). Andra formuleringar är "... så insinuerar han", "klart osaklig argumentering" (båda s. 21) och "drastiska, onyanserade förslag ... korrekta och viktiga observationer blandade med entusiastiska livfulla skildringar som vittnar om högst bristfälliga kunskaper ..." (s. 19).

Motståndarens linje, när han dels beskriver läsinlärningsmetodiken som metodisk roulett och samtidigt kritiserar systematiken i den och förordar gissning utifrån ett textsammanhang, ifrågasätts.

Åkerbloms genmäle i nr 30

I genmålet på föregående artikel används samma ton som där. Författaren uttrycker oförståelse för motståndarens starka indignation efter de första

artiklarna och uppfattar såväl denna som angreppet på honom själv som oberättigat. Han ser inte sina artiklar i nr 22 och 23 som start på en kontrovers. Ansvar för utvecklingen mot en sådan lägger han i stället på motståndaren, som "valt konfrontation istället för en välbehövlig konstruktiv debatt" (s. 20). Det antyds även att denne har andra än epistemiska skäl för att angripa inledningsartiklarna. "Malmquists kritik av mina artiklar i detta avseende är konstruerade missuppfattningar, vars syfte är svårt att förstå" (s. 21).

På sakplanet finns i artikeln en kluvenhet. Dels ägnas mycket utrymme åt att i citatjämförelser påvisa likheter i ståndpunkter mellan sig själv och motståndaren, t.ex. att slå fast att "våra åsikter beträffande definitioner av metoder till största delen stämmer överens" (s. 21). Dels ifrågasätts dennes argument till de traditionella läsinlärningsmetodernas försvar. "Malmquists självpåtagna roll som de traditionella läsmetodernas banerförare för honom tidvis ut på djupt vatten" (s. 22), "inte ens en professor i pedagogik kan väl på fullt allvar dra paralleller mellan att tillägna sig ett språk och motoriska färdigheter" (s. 22).

Ståndpunkterna från de två första artiklarna utvecklas och förtydligas. Liksom i dem stöds argumentationen genom attack på motståndaren, här både traditionell metodik och personen. Kritik mot den egna vetenskapligheten bemöts och återgäldas. Vad gäller termer och definitioner påtalar författaren att han inte använt ordet helordsmetod, som motståndaren påstått, utan ordet helhetsmetod, vilket är något annat. De referenser denne givit nagelfars och anges i vissa fall vara "direkt felaktiga och vilseledande" (s. 22). Den slutsats som i detta genmäle dras om motståndarens argument är: De "vilar uppenbarligen på mycket bräcklig grund" (s. 23).

Malmquists artikel i nr 2 1978

Även i den sista av debattens huvudartiklar livas språket av analogier, metaforer och retoriska frågor: Författaren menar att hans motståndare tillämpar "den kända men föga välsedda demagogiska tekniken att dölja sin reträtt med dimridåer, undanglidningar ... Och så kryddas det hela med beskyllningar ..." (s. 20). Dennes argumentering karakteriseras: "den serie av obestyrkta påståenden han utslungar ..." (s. 20).

Den ton som används kan fortsatt uppfattas som ironiserande och nedlåtande: "Psykologen Hans Åkerblom, Lund, har i sin debut som artikelförfattare i anspråksfulla tongångar --- Åkerbloms prat --- faller på sin egen orimlighet" (s. 20). Motståndarens utläggningar sägs vara "besynnerliga" (s. 20). Andra liknande formuleringar är: "Det borde

Åkerblom ha tänkt på ... (s. 20). "I sina desperata försök att komma ifrån de allvarliga anmärkningar jag gjort beträffande hållbarheten i hans spekulationer ..." (s. 22). Det sägs att motståndaren "helt frankt förnekar vad han sagt i sina tidigare artiklar" och retoriskt ställs frågan: "Sedan när anses det korrekt och tillbörligt att pådyvla personer åsikter som de aldrig uttalat?" (båda s. 23)

Resultat av analyssteg 2

Resultaten av analyssteg 2a visar att det finns skillnader i uppfattningen av kunskapsobjekt, teori och förklarande modeller och tolkning av empiri. Om sådant renodlas och paras med trångsynthet och intolerans kan de båda sidornas ståndpunkter i en kontrovers tänkas förstärka en polarisering. Det finns också risk för inkommensurabilitetsproblem, om man inte kunnigt och vidsynt kan pröva vad olikheterna står för.

Det har framgått av analysen i detta steg att icke-epistemiska argument används i den svenska LT-debatten och att de formuleras på ett sätt som kan antas bero mer på den aktuella stridens hetta än på paradigmatiske motsättningar vid polerna.

Analysen utifrån steg 2b visar att kontroversretorik används i artiklarna på ett sätt som det finns anledning anta påverkar fortsatt debatt. Detta förhållande kan även ha inverkan på dynamiken i kontroversen i riktning mot en starkare polarisering.

Åkerbloms indignation i de första artiklarna (nr 22-23) ligger, åtminstone explicit, på sakplanet och gäller den vid tiden förhärskande läsinlärningsmetodiken. Särskilt stark är den inför lästekniska övningar t.ex. spaltläsning. Han angriper även lärarutbildningarna. Åkerblom argumenterar i dessa artiklar inte mot en personlig motståndare. Han riktar sig mot lärartraditionen, mot förhärskande praxis, lärarutbildningen, implicit kanske mot hela skolan.

Malmquist ger i sin artikel i nr 28 uttryck för en personligt upplevd indignation. Han antyder att han reagerar å lärarnas vägnar, men uttrycken tyder på att också den egna känslan utmanats. Malmquist är upprörd över Åkerbloms angrepp på skolan, lärare och deras arbetssätt och över dennes läsmetodiska ställningstaganden. Han är även upprörd över Åkerbloms vetenskapliga anspråk och över dennes tilltro till Goodman, som Malmquist fränkänner auktoritet i sammanhanget (nr 28, s. 19). I det följande debattinlägget (nr 30) är det Åkerbloms tur att uppträda som den förörrättade oskulden och lägga skulden för konfrontationen på Malmquist.

Det genuina i uppsåt och reaktion kan naturligtvis diskuteras och t.o.m. ifrågasättas, men det kan även uppfattas som äkta och förstås utifrån den delfaktor i van Dijks (1997) "action"-begrepp som han kallar "perspective" (s. 8). Argument kan ses som handling i van Dijks mening och präglas då av en avsikt och ett perspektiv. Det förstnämnda är grunden för en handling. På det planet kan man anta att debattörerna har en medvetenhet, att de på ett sakplan vet vad de argumenterar för och emot.

Det givna perspektivet för båda debattörerna är det egna sändarperspektivet och det är inte säkert att de i sin argumentation försökt pröva ett mottagarperspektiv. Som framgått är tonen redan i de inledande artiklarna hårt fördömande i argumenten mot och starkt positiv i argumenten för. Den "ideologiska fyrkant" som omnämns i slutet av kapitel 3 ovan och som van Dijk (s. 33) talar om verkar att passa in på argumentationen där. Tonläget trappas sedan upp och får även personadress.

Argumentationen formas i ett samspel mellan debattörerna. Som nämnts ovan i kapitel 3 aktualiseras detta av van Dijk. Han påtalar dess drag av ömsesidighet. Denna ömsesidighet gäller självklart sakplanet men den kan enligt min mening appliceras även på det sociala planet. Den ton som språkligt präglar ett inlägg, det sätt på vilket argumenten förs fram, får följder för bemötandets utformning och för dynamiken i den fortsatta debatten och utvecklingen av kontroversen i vidare mening. "Social responsivitet" är en benämning på de elementära krafter som här är verksamma (Asplund, 1987).

I denna debatt blir man medveten om att den är en kraftmätning som sker inför stor publik. Med ett drastiskt och bildrikt språk vill båda debattörerna knipa poäng, befästa sin position, bekräfta riktigheten i sina tidigare ståndpunkter och underminera motståndarens genom att få skrattarna på sin sida. Ironiska och raljerande vändningar används som medel i kampen, för att stärka de egna argumenten och samtidigt försvaga motståndarens ställning. Det gäller att vinna inflytande hos åhörarna/läsarna. Det som står på spel har rimligen med revir, inflytande och lojalitet att göra och kan tolkas både i personliga termer och i kontroversens generaliserade poltermer.

Steg 3. Faktorer "bakom" med förklaringsvärde

I detta steg utgår jag från mitt tredje delsyfte och resultaten från analysstegen 1 och 2. I enlighet med analysmodellens steg 3 fokuseras här

faktorer, som kan tänkas "ligga bakom", utgöra motiv, ha förklaringsvärde på ett generaliserat plan, för kontroverser och kontroversdynamik.

Kontroversen, dess natur och dynamik, kan delvis förstås utifrån motsatta *paradigmatiska polpositioner*, delvis också utifrån de *personer som agerar och driver kontroversen*.

De polariserade positionernas ståndpunkter förändras i detaljer över tid, men huvudlinjerna består. Som framgår av figur 1 i kapitel 2 och av resultaten i analyssteg 1b, skiljer sig positioner med avseende på utgångspunkt, bredd över dimensioner och ställningstaganden inom de två dimensioner som närmast berör sakfrågan, den lästeoretiska och den läsmetodiska. Brante och Norman (1995) anger "kognitiva element", viktiga, teoretiskt inriktade, delar i ett vetenskapsparadigm. De har ovan relaterats till den svenska läsdebatten i analyssteg 1a och 2a.

Paradigm utgör, för vetenskapare, grund för en intellektuell gemenskap med också sociala och psykologiska implikationer. Personer agerar utifrån intressen och lojaliteter. Dessa är starkare eller svagare relaterade även till en social och psykologisk kontext.

Analys utifrån "problem", "osäkerhet" och "intresse"

Utgångspunkt för min analys är dels begreppen "problem", "osäkerhet" och "intresse", av Brante och Norman (1995) använda för att sammanfatta förutsättningar för och drivkrafter i kontroverser, dels resonemang som Brante (1984, 1996) för kring sin modell. Denna teoribakgrund har redovisats i kapitel 3. De amerikanska polpositionerna och bakgrundsdimensionerna i figur 1 i kapitel 2 används som jämförelsepunkter.

"Problem" är det som kontroversen gäller på ett teoretiskt plan, i vetenskapliga sammanhang, "kunskapsobjekt". Den här aktuella kontroversens "problem" är, som framgått av analyssteg 1a, "läsning", relaterad till läsinlärning. Kring det utkristalliseras ståndpunkter som polariseras. För LT-debatten har detta behandlats i steg 1b och 2a ovan.

"Osäkerhet" - en kontroversförutsättning

En förutsättning för att en vetenskapsbaserad kontrovers skall uppstå är att det föreligger en från det teoretiska planet emanerande "osäkerhet". Hur kan osäkerhetsbegreppet appliceras och förstås i läskontroversen?

Som vi sett i kapitel 2 har det varit svårt, att med effektundersökningar, tillräckligt entydigt hävda försteg för en metodisk linje i läsinlärning för att på den grunden lösa kontroversen. Samtidigt hävdar ansedda läsforskare,

t.ex. Adams, Chall och Stanovich, att sådana resultat finns, och fanns redan på 70-talet, och att dessa resultat på ett teoretiskt plan i stort är accepterade av vetenskapssamhället. De studier sådana uttalanden refererar till arbetar med ett inzoomat närperspektiv på läsprocessen. Den mot detta opponerande linjen har, som vi sett, en annan utgångspunkt i ett bredare utbildningspolitiskt perspektiv, där sakfrågedimensionerna är underordnade och i viss mening perifera.

Utifrån dessa skilda utgångspunkter kanske läsinlärning och vad som är viktigt i den, och med den, ter sig helt olika. Osäkerheten skulle kunna vara en följd av att två perspektiv visar upp inkomparabla bilder. En förklaring till kontroversen via "osäkerhet" kan alltså vara att utgångspunkten, direkt i sakfrågorna, eller i utbildningsideologi och vetenskapsteori, spelar en avgörande roll och ställer två vetenskapssparadigm mot varandra i den vidare läskontroversen.

För kontroversens utveckling utifrån detta krävs sannolikt att båda bilderna svarar mot praktikers erfarenhet och/eller behov. Även praktikerfältet måste i så fall vara delat. Punkten "annat stöd" i de svenska positioner, som i analyssteg 1b formas utifrån Åkerbloms och Malmquists debattinlägg, tyder på en sådan skillnad. Den stämmer också med vad Lindblad (1994) redovisar om LTG-lärares motiv för att byta arbetsätt och vad de upplevt av andra lärares reaktion på det.

Det kan vara så att den praktiska situationen är så komplicerad, med hänsynstaganden och avvägningar på olika nivåer, att betydelsen av de enskilda variabler, som forskarna påvisat, blir svårfångad. Det kan därmed vara vanskligt för praktikern att uppleva forskarnas resultat som verifierade i klassrumssituationen. De känns därför osäkra.

"Intresse" knutet till tre "determinantplan"

"Intresse"-begreppet är mångtydigt men kan ses som ett samlingsbegrepp för faktorer på flera plan som har inverkan på individers uppfattningar och handlingar. Det innefattar drivkrafter och determinerande inflytanden. Dessa kan komma utifrån, från närkontext och från den egna personligheten. De kan vara interna och avse ett engagemang som investerats i de ställningstaganden som över tid cementeras vid polerna. De kan även vara externa men på något sätt anknyta till positioner vid polerna.

Brante (1984) identifierar i den förklaringsmodell som återgivits i kapitel 3 determinanter, som på tre plan har styrande, men inte predestinerande, inverkan på människors tänkande och handlande i gemen, vilket inkluderar också vetenskapsmäns och kontroversdeltagares. Genom linjer dragna från dessa determinantplan ut mot allmän sociologisk, socialpsykologisk och psykologisk teori kan enligt modellen bidrag till

förståelsen av handlingar, ståndpunkter och argument vid poler i en kontrovers erhållas.

Externa sociala determinanter

Till externa sociala determinanter räknar Brante (1984) inflytanden av ideologiskt, politiskt och ekonomiskt slag. Han ser individerna som utifrån influerade av dessa krafter. Kombattanterna deltar förutsägbart, oflexibelt, mer som i en ritual än som i en dialog. Determinanter på detta plan kan sägas ingå i den yttersta cirkeldimensionen i figur 1 i kapitel 2.

I den amerikanska debatten anför Goodman och Deegan politiska och ideologiska skäl som avgörande för sina ställningstaganden genom alla dimensioner i figur 1, medan forskarna vid den andra polen anser sådana argument vara icke-epistemiska, liggande utanför läsdebatten. De skilda utgångspunkterna kan ses som beroende av olika relationer till externa sociala determinanter.

I debatten mellan Åkerblom och Malmquist finns inte argument från det yttre cirkelplanet explicit. Möjligen finns de som antyts implicit under Åkerbloms argument i en mer allmän kritik av skolan. Det kan likaså finnas sådana inflytanden via determinanter på det socialpsykologiska plan, som behandlas under nästa rubrik.

Det är även rimligt att anta att utbildningsideologiska argument är med som drivkrafter i den svenska kontroversens bredare bas. De ingår i varje fall i den skolkontext där också läsdebatten hör hemma. Av avsnittet om den svenska bakgrunden i kapitel 2 har framgått att det vid tiden för debatten ännu stod hård strid om implementeringen av utbildningspolitiska beslut från 1950-talet. En stark symboladdning av en fråga kan ha koppling till externa sociala determinanter.

Den dåtida Skolöverstyrelsen kan ses som en del av en administrerande mellannivå mellan en övre politiknivå och en lägre verkställarnivå, lärare på fältet. (Hjälme, 1994) Gentemot den nedre nivån kan denna mellannivå tänkas utgöra en yttre determinantkraft. Inom Skolöverstyrelsen blir läsinlärningsfrågorna, som nämnts, i slutet av 1970-talet intressanta också som frågor med symbolvärde (t.ex. Skolöverstyrelsen, 1980b). Man positionerar sig efter hand närmare den pol, som i debatten 1977-78 representeras av Åkerblom, än den som representeras av Malmquist.

Ekonomiska argument har explicit inte spelat någon roll i debatten vare sig i USA eller i Sverige. Som en kuriositet kan noteras att Åkerblom anför lägre kostnad som ett argument för att avstå från illustrationer i läseböcker. På ett generaliserat plan kan ekonomiska argument förknippade med t.ex. läroboks- och handboksproduktion, kurs- och föreläsningsverksamhet vara determinanter. Jag har dock svårt att se ekonomi som en speciell drivkraft, verksam direkt i den här aktuella debatten.

Författarskap och föreläsningar bedömer jag i detta sammanhang mer ha "symboliskt värde", d.v.s. ha betydelse ur status-, inflytande- och revirsynpunkt snarare än ur ekonomisk synpunkt. Praktikerfältet kan då vara en faktor att ta hänsyn till. Huvuddelen av "publiken" finns vid den arena som lärarpress utgör. Det kan tänkas ha betydelse för argumentationen.

Socialpsykologiska determinanter

I debattörernas sociala närmkontext finns enligt modellen också determinanter. Med utgångspunkt i t.ex. Festingers (1957) teori tolkas strävan efter konsistens och harmoni, personligt och socialt som en viktig drivkraft i människors liv. Om möjligt vill man vara lojal mot den grupp man ingår i och mot de åsikter som där råder. Inom forskarsamhällets paradigmbildningar gäller det, som framgått av steg 2a ovan, främst uppfattning av kunskapsobjekt och metodologi. Med referens till figur 1 har jag konstaterat att utgångspunkt och bredd över dimensioner spelar roll för polskiljande ställningstaganden här. Vid "Whole Language"-polen ligger utgångspunkten långt ut i figuren. Den har genomslagskraft i alla dimensionerna. "Phonics"-polen koncentrerar sitt intresse till den snävare sakfrågans dimensioner.

En väletablerad och internationellt erkänd läsforskare har troligen goda personliga kontakter i den amerikanska läsforskarvärlden och kan tänkas dela dessa forskares åsikter i de ovan nämnda paradigmskiljande frågorna och känna lojalitet med dem i de ställningstaganden som knutit dem till "phonics"-polen. Malmquist kan ses som företrädare för läsdelen i det internationella forskarsamhället.

En yngre akademisk lärare kan vid denna tidpunkt tänkas ha ingått i en politiskt och utbildningspolitiskt mera engagerad och radikal miljö. I Lund fanns, som nämnts i kapitel 2, kring Pedagogiska gruppen vid Litteraturvetenskapliga institutionen en sådan miljö med intresse för läsinlärning kopplad till litteraturläsning och ett språkligt helhetsperspektiv. Åkerblom kan ha haft en lojalitet av paradigmatiske karaktär till denna krets och andra likasinnade med koppling till den fortbildningskurs om läsning som han vid tiden för debatten medverkar i.

Om sådana skilda sociala lojaliteter funnits och hur de i så fall haft betydelse för ställningstaganden i debatten mellan Åkerblom och Malmquist finner jag svårt att avgöra. De paradigmskiljande uppfattningarna om kunskapsobjektet torde dock röra en tillräckligt grundläggande och symbolladdad fråga vid polerna för att aktivera inåt stödjande och utåt stängande sociala krafter där. I ett skede när kontroversen konsoliderats växer lojalitetsaspektens förklaringsvärde. Mötet med kognitioner och perceptioner som härrör från andra

utgångsdimensioner än ens egna och stör den egna uppfattningen är troligen ett irritationsmoment. Detta kan, också i den svenska läsdebatten tänkas vara en drivkraft för ett häftigare meningsutbyte. Ordväxlingen om Åkerbloms vetenskaplighet och Malmquists referenser kan tolkas som uttryck för det.

Även på detta plan kan band till delar av praktikerfältet spela in. Malmquist är en stor och aktad auktoritet på läsningens områden för praktiker i Sverige. Hans deltagande i debatten kan till en del bero på lojalitet med lärare som även kan ha vädjat till honom att gå in till den etablerade läsmetodens försvar efter Åkerbloms angrepp. Detta kan vara en delförklaring till hans indignation i debatten. Ett försvar för gällande praxis i den läsmetodiska dimensionen skulle, förutom sakliga, kunna inbegripa personliga och sociala element, relaterade till det praktiska läsfältet. I sin argumentation knyter Malmquist också an till och uttrycker sin aktning för erfarna lärares kunskap.

I detta avseende är Åkerbloms läge ett annat. Han är löst knuten till vetenskapssamhället och har ingen självklar ställning där. I den relation till fältet som han i sina kurser håller på att bygga upp, utgår han från lärares missnöje med den kunskap de har och deras nyfikenhet på något nytt. Han kan ge dem ett tvärvetenskapligt helhetsperspektiv på sakfrågorna i, till dessa, begränsad Goodmananda. Fakta må vara gamla men sammanställningen relaterad till läsinlärning kan väl ha känts ny och stämma både med allmänna skolpolitiska strömningar i Sverige under denna tid och med LTG-metodens vidare etablering.

Personlighetsanknutna determinanter

Brante (1984) relaterar olika sätt att se på vetenskap och arbeta vetenskapligt till olika personlighetstyper. De svårigheter som är förknippade med analysarbete utifrån denna dimension är påtalade i samband med behandlingen av den i kapitel 3. Forskningsetiska skäl talar för restriktivitet i användningen av denna dimension som underlag för slutsatser på ett individplan. Argument där "romanticism" hos motståndaren ställs mot "vetenskaplighet" i det egna lägret finns i den amerikanska debatten (Stanovich, 1993 och Grundin, 1994). Goodman (1992) anspelar också på en sådan klassificering i citatet i kapitel 2 ovan, när han, utifrån hennes argument, anser Adams vara inskränkt och omedveten. Dessa uttalanden om debattmotståndare skulle kunna förstås som determinerade utifrån detta plan och då bero på att olika personlighetstyper i forskning kan tänkas välja olika tillvägagångssätt.

I denna svenska debatt finns stora likheter mellan huvuddebattörernas sätt att argumentera. Det gäller till en del typen av argument och forskningsstöd men också val av tonläge och retorisk stil.

Det finns en viss skillnad i perspektiv mellan Malmquist och Åkerblom, men den är inte lika tydlig som i den amerikanska debatten. Sådana variationer kan, t.ex. utifrån den studie (Allen, 1979) som nämnts i kapitel 3, även tänkas ha sin grund i skillnader i ålder och ställning.

Att debattörerna här i stort tycks överens i den metodologiska aspekt som gäller typen av godtagen forskning men ändå oeniga i sakfrågan kan ha orsaker på flera plan. Olikheten kan relateras till sakplanet och "osäkerhet" utifrån att man vid internationellt etablerade positioner intar olika ståndpunkter. Likheten skulle kunna förstås utifrån likartade personligheter, vilket dock är vanskligt att belägga. Att både Malmquist och Åkerblom ger sina skilda argument delvis samma slags forskningsstöd kan också vara en följd av båda parter inskolning i det tidigare helt dominerande rationalistiska forskningsparadigmet och acceptans av åtminstone dess metoder.

Genom sin högre ålder och ställning är Malmquist förmodligen fastare förankrad, konsistent, i detta perspektiv relaterat till läsforskning än Åkerblom. Denne återoppar delprocessforskning från t.ex. hjärnforskningens område som har en annan vetenskapsteoretisk grund än den helhetliga, kontextberoende, som han i Goodmans efterföljd annars applicerar på det läsmetodiska området. Detta drabbar i viss mån koherens och konsistens i Åkerbloms argumentation. I detta avseende skiljer han sig både från Goodman och från Malmquist och hans position tycks här snarast överensstämma med en amerikansk mellanposition.

"Naivt" förstådd indignation - en förklaringsaspekt

I kapitel 3 har jag refererat till forskare som pekat på indignationens förklaringsvärde i kontroverser. Brante (1984) diskuterar som nämnts ett naivt respektive ett konstruktivistiskt förhållningssätt till data. Han anser att det naiva ger möjligheter som inte bör försummas. I detta avsnitt prövar jag att utvinna ytterligare förståelseunderlag genom att så förstå Åkerbloms och Malmquists argument. Jag utgår från deras emotionella engagemang uttryckt i indignation, data som redovisats utförligt i analyssteg 2b. Jag prövar att arbeta efter antagandet att indignation avspeglar ett individualpsykologiskt grundat intresse som naivt förstått också aktualiserar faktorer från de tre determinantplanen och kan bidra till att ytterligare belysa kontroversens bakomliggande drivkrafter.

Att jag gör ett försök, trots att jag är medveten om att tolkningar av andras reaktioner alltid är vanskliga, beror på att jag delar Brantes uppfattning att alla vägar bör prövas. De tolkningsförslag jag för fram kan vara rimliga på ett allmänt plan, men de bör ändå inte pressas på individer

utifrån uttryck i några debattartiklar. Mina tolkningar av Malmquists och Åkerbloms indignation får här alltså tjäna som incitament att aktualisera krafter som allmänt sett kan ha inflytande på dynamiken i en kontrovers.

I sina första artiklar angriper Åkerblom den traditionella läsinlärningen och uttrycker sin indignation över sakers tillstånd på detta område. Trots att han använder starkt fördömande ord om förhandenvarande praxis säger han sig dock inte ha någon ond avsikt. Han vill upplysa lärarna om forskningsrön som han menar skulle hjälpa dem att göra ett bättre arbete. Han anser sig förorättad, när Malmquist inte uppfattar hans artiklar på samma sätt utan i sin tur uttrycker indignation å såväl praktikerfältets, vetenskapssamhällets som egna vägnar.

Hur kan dessa olika uppfattningar, som både ger debatten dess utgångspunkt och dynamik förstås "naivt"?

Åkerblom angriper förvisso med emfas en för lågstadielärare professionell kärnpunkt och borde vänta sig starka svar på det. Med utgångspunkt från fortbildningskursen i Lund, där han mött förändringsbenägna lärare som tacksamt tagit till sig hans undervisning, kan det ändå vara rimligt, att han inte förstår den negativa reaktion som Malmquist bär bud om.

Åkerblom uttrycker påtaglig förvåning över att Malmquist går till motattack och angriper honom. Han anser att det måste ligga något annat bakom. "Malmquists kritik av mina artiklar ... är konstruerade missuppfattningar, vars syfte är svårt att förstå" (nr 30, 1977, s. 21). Är Malmquist dåligt underrättad om läget bland praktiker? Projicerar han ett eget missnöje på praktiker? Bevakar han egna intressen genom att, som man brukar säga, "be för sin sjuka mor"?

En förklaring till Åkerbloms reaktion kan vara att han inte räknat med att hans artiklar skulle ge upphov till en debatt, i varje fall inte på forskarnivå. Kanske ansåg han sin ståndpunkt vara ovedersäglich. Kanske utgick han från en närkontext, där både forskare och praktiker delade hans uppfattningar, och väntade sig inte motstånd annat än från, ur hans synpunkt, bakåtsträvande lärare. Kanske ansåg han sig i en sådan diskussion inte ha något att frukta, snarare något att uträtta.

En uppfattning av detta slag kan ha grund i den radikaliserings av många akademiska miljöer, politiskt och vetenskapsteoretiskt, som studentrevolten 1968, under 1970-talet lett till. Under denna tid får också reformarbetet i skolan en starkare politiskt progressiv prägel.

Kanske betraktar sig Åkerblom själv som tillhörig vetenskapssamhället och tycker sig uppfylla de krav som där ställs. Det är möjligt att han då väntar sig snarast kollegiala reaktioner från andra forskare och en saklig diskussion om "nyheternas" betydelse för en förnyelse av läsinlärningspraxis.

Malmquist är starkt indignerad både över Åkerbloms vetenskapliga anspråk och över hans åsikter i sakfrågan. Hur kan detta förstås?

I Malmquists referensram finns både en mängd internationella forskningsresultat, t.ex. Challs, och medvetenhet om den, trots dem, polariserade och laddade amerikanska debatten. Hans bedömning av Åkerblom som okunnig kan ha sin grund i att denne tycks omedveten om dessa forskningsresultat. Ytterligare underlag får Malmquist, när han kan konstatera att Åkerblom rubricerar gammal, välkänd forskning som ny och epokgörande. Åkerbloms återopande av Goodman som auktoritet stärker Malmquist i hans uppfattning om Åkerblom.

Att Malmquist reagerar så häftigt kan bero på att han mot bakgrund av striden i USA vill stämma i den svenska bäcken. Han kan anse sig på vetenskapliga grunder kunna stödja etablerad läsinlärningspraxis, men bedömer skälen bakom Åkerbloms ståndpunkt som vetenskapligt ovissa, svaga eller t.o.m. vederlagda. Han kan uppfatta Åkerbloms inlägg som en grov provokation mot både vetenskap och beprövad erfarenhet.

Också indignationen på det vetenskapsmetodologiska planet som föranleds av beskyllningar och motbeskyllningar kan på ömse håll vara sann och bottna i uppfattningar att motståndaren faktiskt medvetet missbrukar vetenskapen som täckmantel för egna syften.

I den naiva förståelsen av debattörernas motsatta uppfattningar aktualiseras även revirbevakning, för en etablerad forskares del, och revirerövring, för en yngre akademisk lärares del, som rimligen viktiga förklaringsgrunder till emotionella laddningar i debatten.

Resultat av analyssteg 3

I detta tredje analyssteg har faktorer med förklaringsvärde som tidigare ingått i analysen ytterligare belysts och också relaterats till tre begrepp, "problem", "osäkerhet" och "intresse".

Förklaringar till ståndpunkter och agerande i läskontroversen finns på ett sakligt, kognitivt, plan i ställningstaganden vid polerna. De olika uppfattningarna kopplade till "problemet", läsning, relaterad till läsinläring, har redan behandlats tämligen utförligt i tidigare analyssteg.

"Osäkerheten" kan förstås utifrån den amerikanska forskningsdebatt, som redovisats i kapitel 2. Det har där framgått att man vid tiden för denna debatt gjort stora ansträngningar att med effektundersökningar slå fast en bästa läsinlärningsväg men inte lyckats uppnå konsensus om tolkning av resultaten. Också bland praktiker fanns oenigheten om rätt tillvägagångssätt. Det synes fortfarande, trots steg mot samsyn under de

senaste åren (t.ex. Snow et al, 1998), vara en öppen fråga om kontroversen kan avslutas eller ej. En förklaring är att de olika sidorna i kontroversen tar sin utgångspunkt i olika dimensioner, vilket illustrerats i figur 1 i kapitel 2.

I intressebegreppet ingår på något sätt inflytelserika "determinanter" från tre plan. I denna svenska läsdebatt finns inte explicita belägg för inflytanden från en yttre kontext med en övergripande politisk, ideologisk eller ekonomisk karaktär. Implicit ingår dock i kontroversbasen en skolkontext med en utbildningsideologisk dimension. Den kan som nämnts tolkas i Bernsteins termer av strid om införandet av en "integrerad kod" eller bibehållandet av en "samlingskod" och knyts till skolreformimplementering. Som framgått i teckningen av den svenska bakgrundskontexten i kapitel 2 fanns både på politisk och på administrativ nivå vid tiden för denna debatt en otålighet över trögheten i genomförandet av skolreformen. Läsinlärning började, kopplad till LTG, få karaktär av symbolfråga i detta avseende.

Determinanter kan även föras till ett socialpsykologiskt plan och gälla närmkontextfaktorer. För Malmquists del kan det främst antas handla om kognitiva och sociala lojaliteter mot det forskarsamhällets läsetablissemang, där han själv ingick. Hans argument i debatten ger vid handen att han som majoriteten läsforskare i USA fokuserar läsinlärning som en läsmetodisk fråga utifrån läsprocessforskning.

Det kan även tänkas röra sig om de bindningar som skapas mellan en "expert" och "publik" eller "avnämare" på praktikerfältet.

För Åkerbloms del är de grupper till vilka han har tänkbar lojalitet och bindningar svårare att identifiera. Troligen finns dock sådant knutet till fortbildningskursen i Lund, till kolleger och deltagare där, till en kontext med Goodmananda.

Med det tredje determinantplanet avses personlighetsdeterminanter. Dimensionen är i sig svår som forskningsobjekt. Forskningsetiska överväganden tillkommer. Det kan dock konstateras att Malmquist och Åkerblom driver debatten på ett likartat, kraftfullt sätt. Båda kan tänkas ha investerade intressen på det kognitiva och socialpsykologiska planet och ha revir på praktikerfältet att bevaka. Malmquist synes ha konsistens i sin argumentation utifrån sakplanet. Åkerblom har det, utifrån sin helhetssyn, utom ifråga om argumentstöd på det vetenskapsmetodologiska planet.

Möjligheter att söka förklaringsaspekter till debattens indignationsuttryck "naivt" utifrån artiklarna och allmänna kontextfaktorer, har även prövats.

Slutsatser av den teoretiska debatten 1977-78

Utifrån mitt första delsyfte är slutsatsen av analysen i steg 1a, att denna svenska debatts sakliga kärnfrågor ligger på ett praktiskt läsmetodiskt plan och att ställningstaganden på detta praktiska plan har sin teoretiska bakgrund på läsprocessplanet. Grunden är olika uppfattningar om läsinlärningsprocessen och dess karaktär. Vidare visar analysen i steg 1b att det finns skilda linjer i Malmquists och Åkerbloms argument. De kan knytas till positioner som liknar dem vid polerna "phonics" och "whole language" i den amerikanska debatten. En anledning till olika ståndpunkter är skillnader i utgångspunkt och bredd över dimensioner, som illustreras i figur 1 i kapitel 2.

Resultaten av analyssteg 2 gäller debattodynamiken och kan relateras till mitt andra delsyfte. Min slutsats utifrån steg 2a är, att det i positionerna finns skillnader i uppfattning av kunskapsobjekt, teori och förklarande modeller samt empiritolkning. I ett konfliktläge aktiverar sådana polskiljande ståndpunkter inåt stödjande och utåt avgränsande, avvisande, krafter. Renodlade kan dessa olikheter därmed antas skärpa motsättningarna i kontroversen. Det finns också risk för att inkommensurabilitetsproblem uppstår. Det har av analysen framgått att icke-epistemiska argument används också i den svenska LT-debatten. De ger debatten emotionella laddningar och kan tänkas påverka dynamiken i kontroversen i polariserande riktning. På samma sätt kan den retorik som analyserats i steg 2b inverka.

Analyssteg 3 svarar mot mitt tredje delsyfte, att få förklaringar och samlad belysning av faktorer bakom kontroversen. Det vidgar perspektivet ytterligare och sammanfattar hela analysen av huvuddebattörernas inlägg i debatten 1977-78. Analysen drivs här utifrån begreppen "problem", "osäkerhet" och "intresse".

I detta analyssteg konstateras, med hänvisning till resultaten i steg 1, att viktiga förklaringar till ställningstaganden och agerande i läskontroversen finns på ett sakligt, kognitivt, plan vid polerna och är knutna till "problemet" läsning relaterad till läsinlärning. Den kontroversförutsättning som utgörs av "osäkerhet" förstås utifrån den amerikanska forskningsdebatt, som redovisats i kapitel 2. Praktikerfältets delning, som aktualiserats i steg 1b, kan även antas vara en faktor av betydelse.

Intressebegreppet visas få belysning från yttre sociala, socialpsykologiska och individualpsykologiska determinanter som kan fångas in i den kontroversanalytiska referensramen. I denna svenska läsdebatt har inte inflytanden från en yttre kontext med en övergripande politisk, ideologisk eller ekonomisk karaktär belagts vara explicit aktuella.

Implicit ingår dock i kontroversbasen en utbildningsideologisk dimension kopplad till skolreformimplementering.

Determinerande inflytanden från närmkontextfaktorer på ett socialpsykologiskt plan med avgörande betydelse för individerna, antas utifrån analysen ha en förstärkande effekt på individuella intressen och därmed förklaringsvärde för laddningarna i debatten.

Personlighetsdeterminanter kan, kopplade till personligt investerade intressen, kognitivt och socialt vara en delförklaring till debattens häftighet. Det behov av konsonans som präglar människan kan verka förstärkande i dessa avseenden.

I analysen har även möjligheter att tolka debattens indignationsuttryck "naivt" diskuterats.

Resultat och slutsatser utifrån de i detta kapitel redovisade analysstegen 1, 2 och 3 sammanfattas i nedanstående tabell.

Tabell 3. Sammanfattande resultat av den teoretiska debatten 1977-78

	Konkret plan: Debatten Åkerblom - Malmquist		Generaliserat plan	
Teoretisk nivå "Problem"	<i>Problemidentifiering: Syn på processen vid läsinlärning</i>		<i>Förklaringsramar: Vetenskapsteoretisk ståndpunkt</i>	
	M: Särskild (Läsinlärning)	Å: Allmän (Läsning)	Rationalism	Relativism
	<i>Syn på inlärningsprocess (mål -medel)</i>		<i>Syn på inlärnings- och läsprocess (mål -medel)</i>	
"Osäkerhet"	Effektivitet: Deluppgift	Sammanhang: Helhet	Effektivitet: Deluppgift	Samhällsfostran: Helhet
Praktisk nivå	<i>Syn på läsinlärning/undervisning</i>		<i>Utbildningsideologi kopplad till måldokument</i>	
"Problem"	M: Ljud - tecken först Lära färdighet Öva teknik, som redskap för läsning	Å: Helhet i text ut-gångspunkt Förstå samman- hang Hypotesprövning	Samlingskod	Integrerad kod
"Osäkerhet"	Traditionella metoder	Helhetsmetod	Tradition som paradigm: metodologi, resultattolkning	Idégrund
Social nivå "Intresse": Social- psykologiska determinanter	<i>Status i vetenskapssamhället</i> <i>Institutionaliserade teori-grundade motsättningar:</i> - Om läsinlärningsprocessen - Om läsundervisningen <i>Strategi gentemot praktiker på fältet:</i> M: Fakta används till försvar av det bestående & ifrågasättande av ensidigt använd analytisk strategi		* <i>Förhållande till andra akademiker</i> (även internationellt) utifrån ställningstaganden: - Vetenskapsteoretiskt - Inläringsteoretiskt - Lästeoretiskt * <i>Förhållande till praktiker</i> (Anhängare - motståndare) Stöd för effektivitet: Forskningsrön och beprövad erfarenhet	
Individuell nivå "Intresse": Individual-psykolo- giska determinanter	* <i>I vetenskapssamhället:</i> - Tillhörighet - Status * <i>Inflytande på fältet - status</i> - Medverkan i läseböcker, - inflytande i lärarutbildning/ -fortbildning		<i>Psykologisk konsonans</i>	

Åkerbloms och Malmquists motsatta ståndpunkter anges i tabellen utifrån analysbegreppen "problem", "osäkerhet" och "intresse" på teoretisk, praktisk, social och individuell nivå. Data från en specifik vetenskapsbaserad läsinlärningsdebatt har där även förts över till ett generaliserat plan

Praktikerperspektivet i debatten 1977-78

Hittills har intresset fokuserats på de LT-artiklar, som i debatten 1977 - 1978 på ett teoretiskt plan direkt avspeglar motsatta paradigmatiska ståndpunkter och utgör huvudartiklar i en svensk vetenskapsbaserad kontrovers om läsinlärning. De har refererats i kapitel 5 och analyserats i kapitel 6.

Som tidigare nämnts finns under denna tid andra artiklar och inslag om läsinlärning publicerade i LT. Det gäller dels Martinsons och Leimars artiklar (i nr 27 respektive nr 29, 1977), som jag, med ovan redovisade motiv, placerat i kapitel 5 utan att föra dem till analysen i kapitel 6, och flera övriga.

Dessa övriga artiklar kan både ses som inlägg i debatten utifrån ett praktikerperspektiv och ge en uppfattning om sådant som var aktuellt på läsinlärningsfältet samtidigt med debatten, om kontexten. Jag har, som framgått ovan, valt att här referera och behandla sådana inslag i eller i anslutning till debatten, i ett särskilt kapitel. Jag gör först korta summeringar av dessa 13 artiklar i den ordning de publicerades i LT och markerar då nya artiklar genom att kursivera författarnamnen.

Sammanfattningar av artiklar

I nr 25, 1977 redovisar lågstadielärarna *Ingegerd Berg* och *Inga Borg* en undersökning med titeln "LTG - en analys av en innovation och dess spridningssätt" som de genomfört vid pedagogiska institutionen vid lärarhögskolan i Stockholm.

De hade kartlagt hur spridd LTG-metoden varit läsåret 1975-76 genom att fråga rektorerna i en femtedel av Sveriges kommuner. Via rektorerna hade de kommit i kontakt med 591 lärare som använde LTG-metoden och bett dem delta i en enkätundersökning om arbetssättet. Berg och Borg berättar i artikeln att metoden snabbt spritts. Enligt deras beräkningar används den vid denna tid helt eller delvis av 14 % av alla lågstadielärare

och av 26 % av alla lärare i åk 1³⁶. Utifrån undersökningen konstaterar de: "Den enskilde läraren har själv tagit initiativet att tillägna sig metoden genom Leimars bok, lärarpress och rapporter om LTG." (s. 26)

LTG-metoden förefaller ha kommit som ett efterlängtat svar på ett utbrett behov. Merparten av de tillfrågade lärarna anser att LTG-metoden ger större möjlighet till individualisering än vad den traditionella undervisningen ger. (s. 27)

Undersökningsledarna tecknar även en bild av LTG-lärarna som yngre men erfarna och med en utbildningsnivå "sannolikt väsentligt över genomsnittet för landets lågstadielärare" (s. 26). Angående resultat av LTG-arbete anses slutsatserna mer osäkra. 77 % hade i undersökningen ansett att deras elever nu fick en lika säker lästeknik som deras tidigare elever fått på annat sätt, 2 % att det inte förhöll sig så och 18 % hade varit tveksamma. Som det största problemet med metoden hade osäkerhet om hur LTG-arbetet skulle läggas upp angivits. Avslutningsvis efterlyser författarna ett starkare engagemang från skolmyndigheternas sida så att det påbörjade LTG-arbetet kan fortsätta med bättre stöd.

I anslutning till ovan refererade artikel ger *Fejan Ljunghill* på LT:s redaktion information om LTG under rubriken "LTG - ett pedagogiskt nytänkande". Hon trycker på att arbetet i LTG är friare än i traditionella metoder. Hon påtalar också den vidare innebörd i skolans förnyelsearbete som LTG fått. Det är "en arbetsmetod som i hög grad inverkar på hela undervisningsklimatet i skolan" (s. 28).

I nr 28, 1977 berättar *Birgitta Kullberg*, då lågstadielärare i Göteborg, i en artikel med titeln "Så här gjorde vi" om ett lärarlags erfarenheter av att individualisera läsinläringen i tre förstaklasser. I artikeln refereras inte till läsedebatten, och det är osäkert om artikeln inspirerats av debatten eller ej, men den handlar om läsinläring och publiceras under den tid som omfattas av min studie.

I sin metod "à la Gunnestorp" hade lärarlaget kombinerat LTG med läseböcker (Salminens och ELSI³⁷). Erfarenheterna sammanfattas positivt. Man vill inte gå tillbaka till traditionell ljudmetod. "Men vi ska inte ha så bråttom med att starta den individuella gången ... mer av skrivövningar och spel. ... Vi hade behövt fler övningar där olika bokstäver kunnat jämföras med varandra" (s. 44).

³⁶ Karin Taube (1998) ger statistik över förhållandena i Stockholm 1993-97. Se även not till inledningsavsnittet i den svenska bakgrunden.

³⁷ De läseböcker som troligen avses ingår i två mycket använda lärobokspaket. Det ena är "Nu ska vi läsa" författat av Stina Borrmann, Ester Salminen och Vera Wigforss och utgivet på Almqvist och Wiksell. Det andra är ELSI, uttytt Elementär Läs- och Skrivinläring, utarbetat av en projektgrupp administrativt och redaktionellt ledd från förlaget Esselte Studium. I denna projektgrupp ingick bl.a. Eve Malmquist och Jan Björnshög. Den senare är aktuell i LT-debatten 1981.

I nr 32, 1977 finns en artikel av *K-G Ahlström*, enligt introduktionen "högstadielärare i kontakt med det pedagogiska utvecklingsarbete som man forskar om vid universitetet i Linköping" (s. 22). Hans artikel har rubriken "Vilken verklighet möter LTG-eleverna på högstadiet". Den är införd som ett apropå till läsinlärningsdebatten.

I artikeln aktualiseras ett vidare pedagogiskt perspektiv, där högstadiets gängse arbetsformer, bl.a. arbetsuppgifter med prickade rader, relateras till den pedagogik med "fritt samarbete och egna initiativ" som LTG ville skola in lågstadieelever i. Ahlström ser en utvecklingslinje i arbete med språket. "All undervisning bygger självklart på att vi har ett språk. Låt oss därför utgå från denna självklarhet i all undervisning genom att använda arbetsformer där eleverna får använda sitt språk" (s. 22). Han visar att detta även kan knytas till andra elevaktiva arbetsätt.

I LT nr 35, 1977 finns i anslutning till läsinlärningsdebatten två insändarbrev. Det ena, från *Ingalisa Almquist*, har överskriften "Jag fick själv lära mig lära barn läsa". Brevet inleds med en undran om en helt vanlig lågstadielärare får komma till tals.³⁸ Almquist kommenterar Åkerbloms och Malmquists artiklar:

Räknar man med att lågstadielärare har något omdöme överhuvudtaget? --- Hur kan någon tro att vi lär in ett enda ord, utan att förvissa oss om att barnet tar till sig dess betydelse? Tror någon på fullt allvar, att det endast är barn, som undervisas enligt LTG-metoden som känner glädje, iver och lust inför läsinläringen? --- Har inte Du som undervisat, och alltfört gör det efter s k traditionella metoder upplevt vilken fantastisk färdighet Du bidrar till att ge Dina barn? (s. 5)

Almquist frågar sedan om inte lågstadielärare funnit att alla metodnyheter har både för- och nackdelar och lärt sig att plocka det bästa ur olika metoder och kombinera dem med sunt förnuft och egna erfarenheter. Hon menar vidare att det är sant att lärarutbildningen varit dålig. "Jag vet fortfarande inte något om den vetenskapliga process jag är med och startar hos barnet som lär sig läsa. Men jag vet mycket om hur denna process fortlöper praktiskt." (s. 5) Slutligen hävdar hon, som Martinson, att den metod "som är uppbyggen av kärlek till barnen" är den rätta, "den metod som inte är, utan där atmosfären skapar metoden" (s. 5).

Det andra brevet i nr 35 är skrivet av lågstadielärare *Ulla Vikström* och bär titeln "Ett stort tack till professor Eve Malmquist". Det vänder sig mot "upphaussningen av LTG-metoden" och innehåller också en uppmaning till Maja Witting att presentera sin metod. "Då får lågstadiets lärare ytterligare metodisk hjälp med den viktiga läsinläringen - kanske den säkraste." (Tidningens baksida)

³⁸ I en redaktionskommentar efter insändaren avvisades detta ifrågasättande som oberättigat.

I en artikel i nr 1, 1978, rubricerad "Vi måste göra rättvisa åt de olika metoderna" kommenterar *Marianne Larsson*, lektor vid lärarhögskolan i Falun, och *Gudrun Bergström*, speciallärare i Smedjebacken, Åkerbloms inledande artiklar. De reagerar mot den nedvärdering av lärare och deras insatser som de menar att Åkerblom gjort. De hävdar att negativa utfall är en dålig förändringsgrund. "Vår uppfattning är att förnyelse bör växa fram ur ett erkännande av de positiva erfarenheter som ändå står att söka i det som har varit och det som är." (s. 23)

Främst vänder de sig dock mot den stora och okritiska uppmärksamhet som de anser att LTG fått och önskar flera tillvägagångssätt belysta i fortsättningen. De påtalar en del svagheter i Bergs och Borgs undersökning och menar att vissa slutsatser kan ifrågasättas. De anknöt till Leimars artikel i nr 29, 1977 och betonar att de traditionella kunskaperna också behövs i LTG-arbete. De hävdar att kritiken mot den tidigare läsinlärningen mera gällt läsmaterialen än metoderna. "Är det inte ett annorlunda läsmaterial vi behöver, utan att därför förkasta läsinlärningsmetoderna?" (s. 23)

Larsson och Bergström anser inte att LTG läsmetodiskt inneburit så mycket nytt, utan handlat om ett förhållningssätt till elever, en större frihet för dem att styra sin inlärning och undrar: "Kan verkligen relationer mellan lärare och elev vara beroende enbart av att man väljer LTG? Är det inte snarare så att förhållandet lärare/elev är det betydelsefulla utgångsläget som i sina bästa förutsättningar gör metodvalet till en sekundär fråga?" (s. 23) De framhåller även att barnens eget språk är grundläggande i flera arbetssätt. "Förfaringssättet att utgå från barnets eget ordförråd, dvs att giltigförklara barnets eget språk, har sedan länge kommit till uttryck i den psykologiska metoden [metoden]." (s. 22, inom klamrar min kommentar) LTG som dialogpedagogik diskuteras också bl.a. utifrån en rapport av Biörn Hasselgren.

Slutligen anknyter artikelförfattarna till forskning och refererar "professor Harris, fd president i International Reading Association, USA ... Han talar om 'slagordseffekten', 'pendeleffekten' och 'tidsandan'." (s. 23) Utgångspunkt är missnöje med det bestående, där ett slagord kan väcka överdrivna förhoppningar om förändring. Överreaktionen leder sedan till pendeleffekten. När och hur den kommer beror på tidsandan.

Inger Sandberg, barnboksförfattare och lågstadielärare, har i nr 3, 1978 en artikel som relaterar den svenska läsinlärningsdebatten till Sylvia Ashton-Warners arbete bland maoribarn på Nya Zeeland, redovisat i boken "Teacher". Sandberg framhåller som en huvudtanke i detta läsinlärningsarbete "organisk läsning" (s. 25). Hon menar att metoden kunnat kallas "LKG, läsning på känslans och kulturens grund" (s. 25).

... de första orden måste ha en intensiv mening för ett barn. De måste vara en del av hans upplevelse. Respektabla, vänliga, enfaldiga ord räcker inte. Nyckelorden pendlar mellan de två starkaste instinkterna: fruktan och sex. De dåliga läsarna har en nyckelvokabulär. Om du hittar den, ger den dem kicken till läsningen. Längden på orden har ingen relation till kraften i innehållet. (s. 23 och fortsatt på s. 25)

Med denna utgångspunkt ger Sandberg sedan sin uppfattning om svensk läsinlärning. "Något av det bästa som hänt i skolan under de senaste trettio åren är den ökade entusiasmen för LTG-metoden." (s. 25) Hon har också en uppfattning om mer traditionell läsundervisning: "Fortfarande präglas alltför många barns första 'läsupplevelse' av den enfaldiga läseboken med alla vidhängande arbetsböcker för mekaniskt ifyllande. Motsatsen till destruktivitet måste vara kreativitet, död-liv." (s. 25)

I LT nr 7, 1978 berättar *Mai Karlsson*, ledare för projektet, och *Inger Ekelöf*, utan att beröra debatten, om en försöksverksamhet inom Pedagogiska utvecklingsblocket i Växjö. Deras artikel har rubriken "Läsinlärning på diagnostisk grund". De sammanfattar sin metod:

Kontinuerlig diagnos av varje elev som grund för undervisning. Kontinuerlig uppföljning. Bokstavsperiod: Då vi förbereder eleven för läsning (och skrivning). Ljud, form, uttal och skrivrörelser fixeras till respektive bokstav ... Laborativt arbete under vilket eleven upptäcker sammanljudsidén och språkets byggnad. --- Läseboken används först då barnet nått erforderlig grad av läsmognad. --- Eleven lyckas i sin egen bok som förblir rolig och förhoppningsvis lockar till fortsatt läsning. (s. 23)

Maja Witting hade av insändare i LT nr 35, 1977 anmodats att presentera sin metod. Redaktionen uppmanades också i nr 1, 1978 av Larsson och Bergström att presentera flera läsmetoder än LTG. I LT nr 8, 1978 behandlas Wittingmetoden dels i en praktisk artikel av Molin, dels i en mer principiell metodbeskrivning av Witting. Den senare har refererats ovan i samband med presentationen av Wittingmetoden i kapitel 2. I redaktionens inledning (s. 30) till Wittings artikel presenteras hon som "läsforskare knuten till Skolöverstyrelsens arbetsgrupp för lättlästa böcker, den s k LL-gruppen". Det nämns att hon " varit verksam som forskare och lärare vid Pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet och vid lärarhögskolan i Uppsala". Man anger även att hon i många år arbetat "som lärare med specialinriktning på språkträning och läsinlärning". Positionen för hennes metod på läsfältet anges på följande sätt: "... självständig i förhållande till såväl den vanliga läsinlärningen som LTG men har viktiga beröringspunkter med båda".

I den praktiska artikeln "Att arbeta med Maja Wittings läsmetod", berättar *Anna Lisa Molin*, lågstadielärare i Göteborg och handledare vid lärarhögskolan i Mölndal, om sina erfarenheter av ett par omgångar läsinlärningsarbete i klass med metoden. Hon uppfattar det för

Wittingmetoden typiska, t.ex. att alla vokaler lärs in först, att sammanljudningen övas på språkstrukturer (bl.a. *el, il, öl, ul, äl, ål, al, ol* och *yl*) som sedan används i ett förståelsearbete, mycket positivt.

I och med att sammanljudningen började ta form här i klassen, så fungerade den här metoden ungefär som ett snöskred. En sådan läsaktivitet som denna har jag aldrig upplevt. Överallt fann barnen sina pusselbitar, som var deras egna benämningar på kombinationerna i spalterna. Här och där fanns pusselbitar som var "färdiga" från början, andra kunde göras "riktiga" genom att utökas med nya bokstäver. (s. 29)

Artikeln avslutas med en önskan att alla nya lågstadielärare skall få tillgång till Maja Wittings handledning och därmed till en uppslagsbok i läsinlärning.

I nr 9, 1978 publiceras de två sista inläggen som, av LT:s redaktion, knutits till denna läsinlärningsdebatt. *Birgitta Henriksson och Kerstin Hjerling* har där en artikel med rubriken "LTG och lärarrollen". Grunden är en undersökning om "Barns verklighet i läsinlärningen" som de gjort under sin speciallärarutbildning i Linköping. De konstaterar inledningsvis att LTG kommit att framstå som en lösning på de motivationsproblem som blivit allt tydligare i skolan. "Som diskussionen har förts kan man frestas att tro, att börjar en lärare bara använda LTG så följer en ny lärarroll på köpet." (s. 26) Författarna hade begrundat ämnesvalet i LTG-dikteringar. "Är det en slump att dikteringarnas ämnesval har en förbluffande likhet med det traditionella läslärorens?" (s. 27) De menar att den verklighet som avspeglats i deras undersökning var ytlig och glättad. De undrar vart barnens egna upplevelser tagit vägen.

Deras sammanfattning lyder: "Den lärare som tror att en förändrad lärarroll automatiskt följer med LTG riskerar att enbart hamna i en ny metod." (s. 28) Detta kunde inte vara lösningen på de problem skolan brottades med.

Det räcker alltså inte att ändra handlande och metoder. Jag måste fråga mig vad jag ytterst vill med min lärarroll, i klassrummet, skolan och samhället. Förutsättningen är en ständig analys och prövning av mina värderingar i relation till min omvärld. (s. 28)

I samma nummer av LT finns även en insändare av *Gunilla Sundström* med rubriken "LTG blev en vitamininjektion". Hon framhåller i sin insändare allt som Ulrika Leimar och LTG betytt. "Äntligen börjar vi lågstadielärare läsa facklitteratur om språket, metoder och pedagogik. Vi startar studiecirkel. Vi lär oss mer." (s. 32) Hon hade upplevt en annan

betydelse av orden bakom lösenordet under utbildningstiden, MAKIS³⁹. I LTG kom allt detta inifrån eleverna själva. Hon avslutar: "LTG har gett mig ett mer meningsfullt och spännande arbete. Jag trivs! Pröva själv!" (s. 32)

Analys: Drag i ett praktikerperspektiv

Praktikerperspektivet skiljer sig från teoretikernas perspektiv genom att den praktiska situationen står i fokus. Om teori alls åberopas som t.ex. av Witting och Leimar, är den relaterad till praktisk tillämpning.

Stöd för argument ges i detta perspektiv främst med hänvisning till egna erfarenhetsupplevelser i samband med barns läsinlärning och till barns reaktioner på undervisning, relaterad till olika metoder eller typer av arbetssätt. Särskilt Almquist hävdar lärarens erfarenhetsgrundade yrkeskunnande vad gäller elever och läsinlärning och den rätt till en eklektisk hållning på det läsmetodiska planet som hon menar att detta ger. Hon markerar mot experter på både Metoder och Teorier. Det gör även Martinson.

Innehållsliga teman

De artiklar med en mer praktisk utgångspunkt som omger huvuddebattörernas inlägg i debattomgången 1977-78 har innehållsligt vissa teman.

Ett, som även uttrycker ett praktiskt perspektiv motsatt ett teoretiskt, är en yrkesmässig förtrytelse över det som uppfattas som nedsättande för lågstadielärare i Åkerbloms artiklar. Detta tema är särskilt starkt i Almquists artikel. Det finns även en kritik av den särställning som givits LTG i förhållande till andra metoder (Almquist, Vikström, Larsson & Bergström).

Ett annat tema rör på olika sätt LTG. Metoden framhålls som en intressant nyhet på det läsmetodiska fältet och föremål för undersökningar på lärarutbildningsinstitutioner (Berg & Borg, Henriksson & Hjerling). Den anges leda till pedagogisk växt och utvecklingsmöjligheter i motsats till tidigare pedagogik. (Ahlström, Sandberg och Sundström). Den behöver klargöras ytterligare (Leimar).

³⁹ Initialord bildat av begynnelsebokstäverna i orden: motivation, aktivitet, konkretion, individualisering och samarbete

Ett tredje tema är presentationer av mindre kända och uppmärksammade arbetssätt. Olika typer av utvecklingsprojekt om läsmetoder är igång, flera sätt att gå tillväga beskrivs här av Kullberg, Sandberg, Karlsson och Ekelöf, Molin samt Witting. Wittings metod är både teoretiskt och praktiskt mer utarbetad och prövad än de övriga. Den är även vidare etablerad och intar en särställning jämfört med dem.

Sammanfattningsvis kan man säga att dessa artiklar avspeglar ett stort intresse för läsinlärningsfrågor. Majoriteten är, enligt min uppfattning, uttryck för att det i den praktiska situationen finns en önskan mer att förnya arbetssätt än att helt lämna det man tidigare gjort. Det kanske egentligen handlar om att finna vägar att ge både elever och sig själv mer individuellt utrymme i inlärnings- och undervisningssituationer än det traditionella lärobokspaket tidigare givit. Artiklarna visar flera möjliga vägar.

Praktikerartiklar relaterade till cirkeldimensioner

Författarna till de aktuella inläggen tar, liksom Malmquist och Åkerblom, sin utgångspunkt i de tre inre cirklarna i figur 1 i kapitel 2.

Det finns dock en tyngdpunktsskillnad gentemot den teoretiska debattens huvuddebattörer. Här betonas i de flesta artiklarna främst faktorer som berör cirkellägena A, läsmetodik, och C, t.ex. inlärningspsykologi. Det är också i dem som den påtagligaste kopplingen till en praktisk undervisningssituation finns. Witting betonar starkare även B, den läsprocessuella dimensionen och dess betydelse för utformningen av det praktiska arbetet, generaliserat i en metod. Leimar och Martinson tar likaså upp sådana teoretiska aspekter.

Den vidare politisk-ideologiska samhällsanknytningen i E-dimensionen är inte tydlig. Aspekter ur den dimensionen kan dock anses vara aktualiserade av Ahlström och av Leimar. Det gäller både ett individuellt frihetstema och ett samarbetsdito. Det senare knyts av Sandberg till emotionella laddningar hos barn beroende av individens förhållanden i samhället utanför skolan. Henrikssons och Hjerlings synpunkter på lärarrollen kan även ha en grund i denna dimension.

Artiklarna relaterade till min analysmodell

Även om medvetenhet om teoriansknytning varierar, kan praktiska överväganden innefatta teoretiska bakgrundsantaganden svarande mot de analyskategorier som använts i steg 1a i föregående kapitel.

Direkta teoretiska resonemang kring läsprocessens karaktär förs mera utförligt endast av Witting och då kopplade till praktisk tillämpning. Antaganden på detta läsmetodiska plan kan ändå ligga i en lästeoretisk, läsprocessuell, dimension aktualiserad av de praktiska frågor som berörs i flera inlägg t.ex.: Skall arbetet ha en mer syntetisk karaktär som i läseböckerna eller en mer analytisk som i LTG? Skall arbetet bygga på traditionella ljudgenomgångar eller utgå från elevernas texter?

De flesta av de arbetsätt som beskrivs i denna debattomgång är blandningar av de båda angreppssätten. Man använder traditionell ljudinläring, och anser den nödvändig, men man väntar inte med att låta barnen försöka läsa och skriva tills alla ljud- teckenrelationer är genomgångna. Det handlar inte i något av de arbetsätt som behandlas här antingen om ett genom hela läsinlärningsprocessen tillämpat syntetiskt eller analytiskt tänkande. Det handlar ännu mindre om att antingen lära barnen sambandet mellan ljud och bokstäver och även använda läsebok eller att arbeta med helord och låta barnen själva producera texter. Man rör sig i båda dimensionerna, men tyngdpunkterna varierar i olika utformningar och sättet att varva olika språkliga aktiviteter likaså.

Den inläringsteoretiska, psykologisk-pedagogiska, bakgrundsdimensionen ligger nära den praktiska situationen och aktualiseras lätt utifrån den. Den har också större tyngd som argument i den praktiska delen av debatten än i den teoretiska. Explicita hänvisningar till speciell teori saknas dock också här. Samtidigt har de praktiska överväganden, som lärare, utifrån utbildning och egen erfarenhet, gör inför undervisning, sin främsta teoretiska bakgrund på detta plan. Förhållningssättet eller kärleken till barnen och yrket framstår i artiklarna som viktigare än teori (Martinson, Almquist, Sandberg).

Beredskapen att anpassa arbetet efter eleverna och individualisera mer, tycks, oberoende av vilken metod man valt att arbeta efter, vara stor. Sådana anpassningar kan ha olika utgångspunkter och framträdelseformer. De kan ha sin grund i en önskan att på olika sätt möta elever på de färdighetsnivåer och de språkligt begreppsliga nivåer, där de befinner sig. De kan även gälla sätt att organisera arbetet. Flera av LT-texterna vittnar om att man prövar att t.ex. låta elever arbeta friare efter arbetschema. Att eleverna tycker det är roligt och att de är tillfreds med arbetet och resultatet är viktigt. Gemensamt har de arbetsätt som presenteras här, att lärare som arbetar med dem är entusiastiska och också själva känner sig stimulerade både av att pröva nya vägar och av de positiva elevreaktionerna (Molin, Sundström).

Vad gäller debattodynamik som analyseras i min modells steg 2 kan sägas, att det utmärkande för här aktuella inlägg är en i sakfrågan mer distanserad

ton, detta trots att författarna har ett starkt engagemang för läsinlärningsmetodik, och trots att det finns åsiktsskillnader.

Martinsons inlägg kan visserligen ses som en avvikelse. Det ger uttryck för starka emotioner, men enligt min mening används de här inte främst som vapen mot en motståndare. Martinson tycks skilja på sak och person. Han ger sina egna åsikter emotionell tyngd i sakfrågan men angriper inte personen bakom andra meningar. Samtidigt som Martinson har invändningar mot Åkerbloms sätt att argumentera och det han uppfattar som Åkerbloms övertolkning av forskningsresultat, uppskattar han med sin praktiska inriktning dennes entusiasm och trosvisshet. I Sandbergs inlägg uttrycks kraftigare både ett avståndstagande från traditionell metodik och ett ställningstagande för LTG.

Ingen av författarna här tycks vilja gå in direkt i debatten mellan Åkerblom och Malmquist eller att markera en position i den kontrovers de två aktualiserat. Skälen kan vara flera.

Kanske tonen i huvuddebattörernas artiklar förskräcker? Leimar betonar t.ex. att hon inte vill bli indragen i denna debatt. Hon vill hålla sig "utanför skottlinjen".

Kanske är debattens teoretiska nivå avskräckande? Almquist undrar om "en helt vanlig lågstadielärare" får delta, och också Leimar hänvisar till att hon "saknar vetenskaplig kompetens i traditionell bemärkelse" som skäl för att hon vill ligga lågt i debatten.

Flera t.ex. Kullberg, Karlsson och Ekelöf, Molin samt Witting, som skulle kunnat ha synpunkter på huvuddebattörernas argument, avstår från att alls beröra debatten. De väljer att presentera sitt eget arbetssätt utan att debattera någon annans. Verkade den polarisering som blivit tydlig i debatten mellan Åkerblom och Malmquist, den hårda tonen i debatten och det konfliktperspektiv som enligt vad som visats i kapitel 2, ingick som en strömning i tiden, hindrande för en mer allmän debatt om läsinlärning? Bedömdes teoretikernas argumentation som irrelevant ur det praktiska perspektiv, där logiken skapas i avvägningar mellan teoretisk kunskap, erfarenhetsbaserad kunskap och en mångfasetterad här- och nusituations pockande krav på flera plan?

Slutsats av praktikerartiklarna 1977-78

De praktiskt inriktade artiklarna fyller två funktioner i min analys. I den första gestaltar de ett praktikerperspektiv, i vissa avseenden motsatt vetenskaparnas, som är uttryck för ett expertskap på andra grunder. Knutna till denna debattaspekt finns flera emotionellt laddade inslag.

I den andra funktionen representerar praktikerperspektivet kontroversens kontext. I detta ligger både att ge bakgrund och att reagera på det som uttrycks i kontroversen. Varje artikel ökar konkretionen och ger en variation. Frågeställningar levandegörs mer än om jag endast sammanfattat artiklarna i kategorier. Hur representativa de som skriver artiklar och insändare i LT är för hela lärarkollektivet kan naturligtvis diskuteras, men jag finner det rimligt att anta att en lärarmajoritet kan återfinnas inom det lästeoretiskt och läsmetodiskt vida mittfält som de flesta artiklarna representerar.

Min slutsats utifrån analysen av de praktiskt inriktade artiklarna är att den polarisering som tidigare befunnits präglade både positionerna i den amerikanska kontroversen och linjerna i debatten mellan Åkerblom och Malmquist under denna debattperiod inte kommer till synes på samma sätt bland svenska praktiker. Detta trots att ställningstaganden för eller emot LTG-metoden eller andra arbetssätt kan anas som begynnande konflikthanledningar. Skälen till att polariseringen inte framträder här kan vara flera.

Ett är att undervisningssituationer är komplicerade av faktorer som inte lika lätt som teoretiska frågor låter sig generaliseras. (Lindblad, 1994, von Wright, 1983). De är i sin kontext i viss mening var och en unika. Läraren måste försöka fånga in en variationsrik verklighets nyanser och utforma sitt pedagogiska handlande mot dem, mer utifrån egna teorikunskaper och erfarenheter än utifrån nya, av någon annan, fastställda handlingsscheman, oavsett om dessa har teoretisk, metodisk eller ideologisk grund. Med Bourdieu-termer kommer utfallet att bli beroende både av en för den enskilda läraren unik habitus och av en från teoretikers logik skild praktikerlogik. (Bourdieu, 1995/1980)

Ett annat skäl kan vara att det i det vidare svenska fältet 1977-78 ännu inte utvecklats hårt polariserade positioner. Man är mer intresserad av att beskriva det egna arbetssättet än att kritiskt diskutera andras. Den vanliga positionen tycks vara en mellanposition påminnande om den Carbo representerat i den amerikanska debatten.

Ett tredje skäl kan vara omedvetenhet om polskiljande teoretiska utgångspunkter för läsinlärningsundervisning, en svag koppling mellan den egna praktiken och dess bakgrund, i analysen i föregående kapitel avspeglad i teoretiska kategorier och linjer. Problemet påtalas direkt av Henriksson och Hjerling och indirekt av Sundström. En eventuell övergång till ett nytt arbetssätt har för många sina motiv främst i mera vardagsnära dimensioner som behov av mer stimulans, behov av ett friare arbetssätt, behov av att med större individualisering kunna möta de nya krav på flexibilitet som i allt högre grad ställs från elever och föräldrar (t.ex. Berg & Borg). Man använder sin gamla erfarenhetsbaserade läsmetodiska kunskap och prövar nya förhållningssätt till elever och stoff (t.ex.

Kullberg). Byte av arbetssätt blir då inte så mycket mer dramatiskt än byte av läsebok varit tidigare.

Avstamp inför debattomgången 1981

Sammanfattande kan man säga att debatten 1977-78 mellan Åkerblom och Malmquist aktualiserar den internationella läsdebattens frågor och gör dess polarisering tydlig i en svensk vetenskapsbaserad debatt.

I de mer praktiskt inriktade texter, som finns i LT under samma period som huvuddebattörernas, är inte polariseringen i sakfrågor på samma sätt uppenbar. Inte heller präglas de praktiska artiklarna påtagligt av kontroversdynamik. Olika åsikter aktualiseras av LTG som en intressant nyhet. De rör praktiska avvägningar på ett läsmetodiskt plan, eller debattekniska frågor, t.ex. det utrymme olika metoder och åsikter fått i LT. Jämförelsevis många texter med anknytning till debatt och läsinlärning publiceras under debattperioden.

Som framgått av den svenska bakgrunden i kapitel 2 blir motsättningarna under åren fram till nästa debattomgång också på praktikersidan påtagligare. Komprimerat handlar det mycket om ställningstaganden för och emot LTG (Kristinsdóttir, 1983). Den sida som i den svenska debatten ser positivt på LTG stärker sina positioner på fältet. Det gäller både bland lärare i skolan och skole experter på Skolöverstyrelsen (Skolöverstyrelsen, 1980b⁴⁰, 1983).

⁴⁰ Av denna dokumentation från konferensen framgår att det enda arbetssätt som där presenterades var LTG.

Debatten 1981

I detta kapitel behandlas den andra vetenskapsbaserade läsdebatt som innefattas i min studie. Den ägde rum i LT under våren 1981. Först redovisas i referatform min läsning av de olika inläggen, totalt 13 texter. Därefter knyts denna debattomgång till min analysmodell och till den analys av debatten 1977-78 som jag genomfört i kapitlen 6 och 7.

I denna debatt är forskares och praktikers inlägg närmare länkade till varandra än i den i de föregående kapitlen behandlade debatten. Alla texter har här tydligt samband med debatten och med åtminstone någon annan artikel i den. I det inledande referatavsnittet behandlar jag därför alla inlägg i kronologisk ordning.

I de följande analysavsnitten diskuterar jag först de artiklar som avspeglar den vidare läskontroversens teoretiska sida. Det gäller en intervju med Åke Edfeldt, två artiklar av honom, två artiklar av Ebbe Lindell och en av Bo Sundblad. Samtliga dessa artiklar är skrivna som inlägg i debatten utifrån ett forskarperspektiv. Författarna åberopar vetenskapligt stöd för sina argument. Huvuddebattörer är Edfeldt och Lindell. Sundblad stöder Edfeldt. Data från dessa artiklar, kompletterade med data från de texter som från ett praktikerperspektiv tar upp teoretiska aspekter, jämförs sedan med det första analyssteget i kapitel 6.

För jämförelse med det andra steget dras fler artiklar in. Jan Björnshög är den som först reagerar på intervjun med Edfeldt. Hans inlägg är klart knutet till den. Det görs utifrån ett tydligt praktikerperspektiv. Han hävdar ett empirigrundat expertskap och ser goda resultat som vägledande för vilken väg man bör välja. Till skillnad från Martinsons inlägg i debatten 1977-78 blir Björnshögs besvarat av en huvuddebattör, Edfeldt, och kommer därmed att spela en roll i debatten och ha betydelse för dynamiken i den.

Efter analysen av huvudartiklarna, främst av teoretiska ställningstaganden och uttryck av betydelse för kontroversdynamik i dem, följer så ett analyserande resonemang med linjer dragna tillbaka mot kapitel 6 och 7 utifrån resterande texter. Dessa är alla enstaka inlägg med en utgångspunkt i ett praktikerperspektiv. Några av författarna här gjorde

inlägg även i samband med debatten 1977-78 (Almqvist⁴¹, Ekelöf & Karlsson och Kullberg).

Referat av artiklarna

I LT nr 8 1981 publicerades under rubriken "Lärare, gör revolution på läsinlärningens område!" en artikel som gav upphov till en ny debatt om läsinlärning.

Artikeln var skriven av Fejan Ljunghill och utgick från en intervju med Åke W Edfeldt, professor i pedagogik i Stockholm. Den direkta anledningen till intervjun med Edfeldt angavs i ingresstexten: "Efter närmare 30 års forskning kring läsning och läsinlärning anser han sig nu ha funnit, vad ingen annan tidigare funnit, nämligen en hållbar modell för läsprocessens förlopp." (s. 10) Modellen presenterades i artikeln som ett flödesschema med textkommentarer i punktdad form. I den inledande redaktionella texten drogs även linjen mot läsinlärningsundervisning och praktik ut.

Den modellen ser han samtidigt som ett teoretiskt bevis för att Ulrika Leimars LTG-metod (Läsning på Talets Grund), konsekvent genomförd, är den enda läsinlärningsmetod hittills, som följer läsprocessens naturliga förlopp. Det innebär bl.a. att man inte ser läsning som en teknisk färdighet, utan som språklig kommunikation. Att all lästräning måste bygga på textens budskap, på ett innehåll som intresserar och engagerar. Annars blir den meningslös. (s. 10)

I nr 11 följde så ett motinlägg av speciallärare Jan Björnshög med titeln "Jag tror inte på LTG och inte på Åke Edfeldt". I nr 12 var ett genmäle till detta av Åke Edfeldt infört. I nr 13 gick Ebbe Lindell, "läsforskare vid lärarhögskolan i Malmö" (s. 32), in i debatten med en artikel "Vänta med revolutionen!" I nr 14, 15, 16, 17 och 18 fanns debattinlägg från lärare som kommenterade debatten och gav synpunkter på läsinlärning. I nr 18 skrev Bo Sundblad, "läsforskare" (s. 12), under rubriken "Håll isär teori och teknik i läsinlärningsdebatten". I nr 19 satte redaktionen "streck i läsinlärningsdebatten" (s. 31). Huvuddebattörerna gjorde där var sitt inlägg, Ebbe Lindells hade rubriken "Inte avsikten att angripa LTG" och Åke Edfeldts "Vi behöver aktionsforskning på tillämpningens barrikader".

⁴¹ I insändaren i LT i nr 35 1977 stavades namnet Almquist.

Debattstart: En intervju med Edfeldt

Inledningsvis konstateras i den intervjuartikel som gav upphov till denna nya läsdebattomgång att betydelsefulla steg mot den läsprocessmodell som Edfeldt nu presenterat varit, att han 1959 "upptäckte det tysta talets innebörd i läsprocessen," och att han 1973 "kunde visa att vi inte bara kan läsa text under ögats s.k. läspausor, som man dittills trott, utan också under de mellanliggande hypersnabba ögonrörelserna" (s. 11). Arbetet med läsprocessmodellen hade fullföljts inom det s.k. ULL-projektet.⁴²

Edfeldts modell visar bl.a. att "den gode läsarens" läsning sker på två olika plan, ... Det ena är ett helt automatiskt textmottagande, det andra en uppmärksamhetskrävande bearbetning av textens innehåll. --- Därför blir ett grundkrav för all läsundervisning att så snart som möjligt uppnå en automatisering av läsprocessen, den ska bli "självgående". Medan all lästräning, som inriktar läsarens uppmärksamhet på någon speciell del av avläsningsförloppet, bryter den nödvändiga gången mot denna automatisering. (s. 16)

Edfeldt fördömer i detta sammanhang "snabbläsningsskurserna och andra jippon". "De förstör den faktiska läsförmågan ... en skenbar lässkicklighet byggs upp" (s. 16). Han vänder sig även mot "den konventionella läsundervisningens idoga övningar i att lära barnen avljuda och sammanljuda korrekt" (s. 16). Han anser däremot att det i LTG-metoden "läggs en utomordentligt god grund för läsningens automatisering, så att *läsförståelsen* blir läsningens huvudmål" (s. 16). Han betonar att eleverna måste kunna ljuda, men "i LTG-undervisningen är ljudanalysen inte huvudmål utan ett mellansteg mellan förståelsen i en talsituation och i en lässituation" (s. 16). De konventionella metoderna har, enligt Edfeldt, förbisett betydelsen av förkunskaper, tidigare erfarenheter och förförståelse. "Fastnar man i avläsningsfasen så sätts läsningens inneboende motor aldrig igång." (s. 17) På frågan vad skolan gör om någon fastnat i avläsning svarar han:

Jo, vi gör just det som vi inte borde göra, nämligen koncentrerar deras uppmärksamhet ännu mer på just avläsningen. Och det kan få förödande konsekvenser. Det är som att ge en unge som är hård i magen förstoppningsmedel! (s. 17)

Edfeldt anser att det kan hända att eleven då hamnar i mekanisk avläsning. "Och det är detsamma som att den eleven slås ut, förmodligen för resten av skoltiden; att hans förhållande till läsning förstörs för alltid." (s. 17) Edfeldt menar att "en lästräning av lösryckta ord, utan ett meningsfullt

⁴² ULL = Undersökning om Läsning och Läsinläring. Detta SÖ-projekt pågick 1977-1981.

innehåll, går stick i stäv mot läsprocessens naturliga förlopp" (s. 17). Han rekommenderar en annan väg: "Vad man istället måste göra, i en sådan situation, är att benhårt inrikta sig på textens *innehåll* och tillåta sådana felläsningar som inte stör innehållet." (s. 17)

Edfeldt menar att lärare förut vetat för litet om läsprocessen och att forskarna bär skulden för det, eftersom de tidigare inte givit någon klar bild av läsprocessens funktion. "Nu först, efter 30 års forskande på området, tycker jag att jag har lyckats med det." (s. 14)

ULL-projektets främsta syfte blev inte som det var tänkt från början att med utgångspunkt från barnet "finna vägar för en bättre läsinlärning" utan i stället "att ge lärarna bättre kunskaper om själva läsprocessen" (s. 14). Man vill att lärarna själva skall ha "kompetens att avgöra *var ...*, *varför* det går gale och sedan kunna gå in och se *vad* man ska göra åt det" (s. 14). Edfeldt anser att hans modell tillsammans med övrigt arbete inom projektet, t.ex. med ett läsutvecklingsschema, skall ge instrumenten för detta. Läsutvecklingsschemat "är inget konventionellt test, utan ett hjälpmedel som har intresset inriktat på själva undervisningsprocessen och inte på resultaten" (s. 14).

ULL-projektets bild av läsprocessen sammanfattas i tre punkter. Först framhålls: "Läsning är en del av den allmänna språkutvecklingen. --- [Läsning] bygger alltid på tidigare talutveckling, --- Läsning är bara en fortsättning på talad språklig kommunikation." (s. 15, inom klamrar mitt tillägg) I punkt två vill man markera en motsatsställning till konventionell läsundervisning: "Läsning är alltså ett språkligt kommunikationsmedel och inte en teknisk färdighet." (s. 15) I den tredje punkten slås fast: "Läsinlärning går till på samma sätt som när man lär sig tala. Budskapet, textens *innehåll*, är det väsentliga." (s. 15)

Intervjuaren tycker att detta låter som LTG och Edfeldt bekräftar: "Min modell för läsprocessen blev alltså, helt förutsättningslöst, en teoretisk och vetenskaplig förklaring till det som LTG står för." (s. 15) Han ondgör sig sedan över olika "märkliga hybrider mellan LTG och konventionell läsning" (s. 15). Han anser fortbildningsbehovet vara stort.

Alla dessa missuppfattningar kring LTG beror nog på att många lärare i dag känner att det gamla läsinlärningssystemet är gale. Dom längtar efter något nytt och tar emot LTG med öppna armar. Men eftersom lärarna aldrig fått någon totalbild av hur läsprocessen fungerar så är det lätt hänt att dom hamnar snett. (s. 15 f)

Avslutningsvis säger sig Edfeldt inte tro på en snabb revolution av läsundervisningen i skolan, men "om man accepterar den här modellens giltighet. Då blir läsinlärningen som ett självspelade piano!" (s. 17)

Björnshög mot Edfeldt

Björnshög invänder i ett inlägg i LT nr 11 mot Edfeldts uttalanden i intervjun i nr 8. Han reagerar mot dennes tvärsäkerhet och sanningsanspråk vad gäller läsinlärning. Själv finner han inte mycket nytt i intervjun och säger sig inte tro vare sig på LTG eller på Edfeldt. Det tidigare arbetssättet hade, anser han med syftning på IEA-undersökningen, lett till att svenska tioåringar vid denna tidpunkt läste bäst i världen, ändå fördömdes det helt "av dialogfrälsta fortbildningsledare och LTG-propagandister"(s. 18).

Han framhåller angående LTG, att den metoden inte har patent på "samverkan, förståelse och lyhördhet för barnens behov" (s. 18). Han menar att de flesta lågstadielärare har en sådan attityd till sina elever. Han påpekar även att LTG-metoden inte är utvärderad. Det är osäkert om "detta arbetssätt leder till högre nivå av läsfärdighet och färre fall av lässvaghet än det traditionella" (s. 18). Han refererar till en talare på en LTG-konferens i Göteborg några år tidigare som sagt: "Huvudsaken är inte att utvärdera metoden utan att utbreda den." (s. 18) I stället för att utvärdera och visa metodens värde "har man spritt osäkerhet och förstämning genom att antyda att alla som inte vill arbeta med LTG är barnfientliga och konservativa" (s. 18). Björnshög påpekar att detta inte är någon bra utgångspunkt för en konstruktiv debatt.

Utifrån Edfeldts svar i intervjun konstaterar Björnshög: "Återigen får vi veta att den läsinlärning, som vi normalt ägnar oss åt, är en meningslös aktivitet. --- Vi kanske rentav inte kan läsa. Det är väl bara som vi tror." (s. 18) Om sina och andra lärares insatser säger han: "Vi har sett till resultatet i stället för processen och trott att läsförmåga är att kunna avläsa en text och förstå dess innehåll, i den grad som begåvning och erfarenhet tillåter." (s. 18) Han knyter an till Edfeldts yttrande att skolans hjälp till lässvaga barn snarare skadat än hjälpt och undrar: "Hur ska vi kunna axla denna skuldbörda?" (s. 18) Han finner tonen i Edfeldt-intervjun nedsättande:

Det är möjligt att Åke Edfeldt den här gången funnit den slutgiltiga lösningen på läsundervisningens problem. Men varför marknadsföra den på detta sanslöst förolämpande sätt? Är det reklamexperten eller samlevnadsexperten som talar? För läsforskaren borde väl lugnt och stilla arbetat för att få resultaten konfirmerade och på ett smidigt sätt genom fortbildning och positiv information försökt utbreda den? (s. 18)

Avslutningsvis uppmanar han lärare "Låt *resultatet* av er verksamhet vara vägledande för förändringar och förbättringar. --- Men var misstänksam mot experter och revolutionerande upptäckter. Det är du som är experten ..." (s. 18)

Edfeldts genmäle på Björnshögs artikel

I nummer 12 svarar Edfeldt på Björnshögs debattinlägg i en artikel med rubriken "Läsning är en analytisk process där förförståelsen är det centrala". Edfeldt menar att om man bortser från "personpåhoppen, litet dålig historieskrivning och ett känslomättat upprop till alla yrkesbröder och -systrar säger Jan Björnshög i sak ganska litet" (s. 3). Han tar därefter tillfället i akt att ytterligare tydliggöra sina ståndpunkter och betonar därvid läsningens karaktär av analytisk, språklig, process. "Det betyder att man vid läsning, liksom vid lyssnande och tal, måste ha en styrande föreställning om vad som just ska till att komma, eftersom annars varken tal eller lästexter kan bli meningsbärande." (s. 3 f) Förförståelse har därför en central plats i hans läsprocessschema. Hos en tränad läsare pågår, menar han, en automatiserad avläsningsprocess byggd på förförståelse och ett via talet erövrat språkligt kunnande. Att åstadkomma denna automatisering ser han som målet med läsundervisningen.

Just därför är det viktigt att man vid läsundervisning från allra första början lika väl som i läsepedagogiska sammanhang *inte* arbetar på något sätt som

- a) bryter möjligheterna till en medveten inriktning på textens budskap
- b) fäster medveten uppmärksamhet vid själva avläsningsprocessen, [tryckfel i originalet] så att man på det viset stör dess automatisering/automatiska funktion. (s. 4, inom klamrar min kommentar)

Den enda läsinlärningsmetod som Edfeldt finner uppfylla detta är LTG i Ulrika Leimars utformning. Han håller med Björnshög om att "en lärare bör vara sin egen expert i frågor som rör läsundervisning" (s. 4). Edfeldt menar att hans läsprocessmodell och kommande rapporter från ULL-projektet blir goda hjälpmedel. En anledning till att LTG inte utvärderats kritiskt anser han vara att motståndarna "aldrig talat om mot vilka kriterier en sådan utvärdering skulle äga rum" (s. 4). Detta finner Edfeldt inte vara förvånande. "Hur ska man kunna ge ifrån sig principer för en utprovning om man fortfarande inte förstår processförloppet hos den färdighet som ska provas ut?" (s. 4) Bättre tider stundar dock. "Inom ramen för ULL-projektet publiceras i dagarna ett hjälpmedel för varje utprovning av barns och vuxnas faktiska lässkicklighet så som denna används i människors vardagstillvaro." (s. 4)

Edfeldt manar slutligen landets alla lärare att fundera över vad de lärt eller fått ut som läsprocesskunskaper av utbildning, fortbildning och egna erfarenheter. "Jämför sedan detta med de kunskaper ni kan få ut ur ULL-projektets rapportmaterial. Överväg så till slut om det inte i alla fall är dags att göra revolution på läsundervisningens område." (s. 4)

Lindells reaktion på Edfeldts artikel

I sin artikel "Vänta med revolutionen" i LT nr 13 konstaterar Lindell inledningsvis att han arbetat med pedagogik nästan lika länge som Edfeldt men kommit till en annan slutsats om läsinlärningsmetoder än denne.

"Argumenten talar *för* LTG - resultaten gör det inte." (s. 32) Han hänvisar till IEA-undersökningen som ett argument för att den traditionella läsinlärningsmetoden fungerat bra. Han redovisar sedan ett antal mindre studier. En är en utvärderingsstudie från Pedagogisk-psykologiska institutionen vid lärarhögskolan i Malmö. Där framgår att LTG-klasser som följts under tre år legat under "traditionella" klasser på högläsning- och stavningsprov. Resultaten bekräftas av en annan jämförelse mellan 19 klasser av vardera slaget i Malmö och i stort även av en undersökning från högskolan i Härnösand med tre klasser av vardera slaget. I den senare undersökningen hade även läsförståelse ingått.

Lindell sammanfattar efter en del resonemang om testmetoder: "för barn med goda förutsättningar spelar metoden ingen roll, för barn med sämre förutsättningar är den traditionella metoden klart bättre." (s. 34) Han konstaterar här att Naeslund (1956) kommit till ett liknande resultat. I en undersökning från Göteborg där elevers fria skrivning i de två slagen av klasser jämförts hade man inte funnit några skillnader i åk 1 och 3 men LTG-eleverna var något bättre i åk 2.

Lindell diskuterar vidare studiers och metoders begränsningar och svagheter. Han vill inte dra alltför stora växlar på det han redovisat men drar ändå slutsatsen: "Läsundervisningen ska helt visst bygga på talets grund men på sådant sätt att talet noga och detaljerat förknippas med skriften. Det är därför ljudningsmetoden lyckas." (s. 34) Han anser att kritiken mot läslärorens texter var överdriven. "Det erkännandet ska vi naturligtvis ge de svenska läslärorens, att de, då eleverna lärt de flesta bokstäverna, innehåller verkligt meningsfulla texter, både sakligt och emotionellt." (s. 34) Han fortsätter: "Och så kan man verkligen undra varför Maja Wittings metod med sin ytterligt noggranna uppbyggnad av ljudningstekniken och med dokumenterat goda resultat tycks vara bannlyst i svensk läsdebatt." (s. 34)

Avslutningsvis pekar Lindell på pedagogiska idéer som lanserats hårt men som inte hållit måttet. Han fortsätter:

Ändå har alla dessa strömningar lämnat åtskilligt gott efter sig, sedan de värsta överdrifterna sållats bort --- Det är nu angeläget att vi tar vara på vad som är gott i LTG, men det är lika angeläget att vi inte huvudstupa kastar oss in i en ny pedagogisk moderiktning. (s. 34)

Han aktualiserar även en mentalhygienisk aspekt utifrån Edfeldts artikel. "Var det nödvändigt att presentera en enskild forskares opinion på ett sådant sätt, att tusentals lågstadielärare ska plågas av dåligt samvete?" (s. 34) Han betonar sedan att det inte finns anledning till oro vad gäller effekterna av ljudningsmetoden och rekommenderar den "prövande och eftertänksamma" (s. 34) utvecklingens väg.

Praktikerreaktioner på debatten

Efter Lindells inlägg publicerar LT i flera nummer lärarreaktioner på debatten. Jag har samlat dem i detta avsnitt och markerar nya artiklar genom att kursivera författarnamnen.

I nummer 14 finns ett inlägg av *Ebba Grip*, lågstadielärare i Sigtuna. Hon kommenterar den inledande intervjun med Edfeldt och menar att läsinlärning redan "på Sörgårdens tid" skedde i en analytisk process. Hon skriver:

När jag tittar på skissen som ska förklara beteendemodellen får jag osökt Kejsarens nya kläder i tankarna. Så självklara saker!

Lågstadielärare i Sveriges land! Låt inte en professor i läsforskning ta heder och ära från oss. Visst vill vi lära barn läsa. Visst kan vi lära barn läsa. Visst bör vi lära barn läsa. Visst vet vi vad vi gör. (s. 32)

Grip förvånas också över att LTG betraktas som "något anmärkningsvärt nytt" (s. 33). Hon har mött liknande tankar i England tidigt på 50-talet och i USA på 70-talet. Hon menar att man också i Sverige länge förstått betydelsen av "tal, samtal, språklig kommunikation, textens budskap" (s. 33). Hon hänvisar dels till 1919 års undervisningsplan och dels till äldre läseböcker. Grip avrundar sin artikel med några goda råd: "Använd vilken metod du vill men *gör* det!" (s. 33) Hon varnar i sammanhanget för passivitet och hänvisar också till inlärningsbegrepp som hon menar vara väsentliga: "motivation, aktivitet, aktualitet, konkretion, individualisering och samverkan" (s. 33).

I LT nr 15 finns flera inlägg med anledning av Lindells artikel. *Birgitta Granberg*, som även varit skolkonsulent i fem år, skriver under rubriken "LTG påskyndar inte mognaden". Hon vidgar innebörden i LTG. Det är "mer än en läsinlärningsmetod, nämligen en helt ny insikt i hur barn tillägnar sig språket. En filosofi där man utgår från varje barns talade språk." (s. 31) Hon anser att skolan är "så inriktad på att lära barn läsa, skriva och räkna, att vi ofta glömmer deras naturliga uttrycksmedel: bild, rörelse och tal." (s. 31) Hon menar att lekens betydelse också för inlärning lätt glöms.

Granberg uppfattar det som att Lindell felaktigt tror att LTG är en ordbildmetod och hon framhåller därför, att metoden i stället leder till "att man är speciellt uppmärksam på ljudanalys och alla de moment som den traditionella läsinlärningen innehåller" (s. 31). De exempel Lindell nämmt på barn från LTG-klasser som totalt missförstått sin läsinlärning, anser Granberg bottna i att dessa barn inte varit läsmogna. I metoden ligger menar hon att "barnen tidigt lär sig att själva ta ansvar för rutiner och lär sig att hjälpas åt" (s. 31). Hon tycker inte att det var något konstigt med att barn lärt sig den gemensamma texten så att de kunnat läsa upp den trots att de inte kunnat läsa isolerade ord ur den. Avslutningsvis deklarerar hon sin tro "på LTG som den metod som stämmer bäst överens med läroplanens målsättning för ämnet svenska" (s. 32).

I samma nr skriver *B-M Persson* under rubriken "Tag vara på det som är gott i LTG". Hon använder själv "en modifierad LTG-undervisning" (s. 31). Hon menar att det innebär att barnen får hjälp att själva lära sig läsa. Hon anser ljudningsmetoden vara ett nödvändigt komplement till arbete med barnens texter. "Det är omöjligt att läsa ett okänt ord utan att kunna ljudningsmetoden. --- Det ena utesluter *inte* det andra." (s. 31) "Läsläran kan man arbeta med parallellt vid LTG-arbetet. Det gör det lättare att ta emot inflyttade elever som är vana vid att arbeta traditionellt." (s. 32)

Hon anser inte heller avläsning av enstaka ord på tid vara något avgörande kriterium på läsning. "En 'god' läsare är inte en 'snabbavläsare' utan en som läser med inlevelse, så att både läsare och lyssnare njuter av innehållet." (s. 32) Persson framhåller att den tidiga skrivningen i LTG inneburit en förbättring jämfört med tidigare. "Att barn på lågstadiet kan skriva så innehållsrikt, så stavningsmässigt bra, och så gärna vill skriva, har jag inte sett i mina tidigare klasser" (s. 32). Hon sammanfattar sin nya erfarenhet med LTG-arbete: "Nu trivs elever och jag ännu bättre med skolarbetet." (s. 32)

I nr 15 reagerar även *Eva Boudiaf* i en kort insändare mot Lindells kritik, utifrån en "mentalhygienisk aspekt" (s. 34), av Edfeldts formuleringar. Hon anser den vara uttryck för en nedlåtande syn på lågstadielärare.

Ingalisa Almqvist, lågstadielärare i Uppsala, gör ett inlägg i nummer 16. Hon kommenterade, som framgått av föregående kapitel, också debatten 1977-78. Hon gör i den här aktuella debatten klart att hon inte stillatigande kunnat ta emot den allt hårdare kritik, som hon uppfattat riktats mot lågstadielärare och deras undervisningsmetoder. Hon anser att Edfeldt i intervjuartikeln utdelat "fällande klubbslag" (s. 26). Lärarna vill ju "gärna tro på vetenskapsmannens ord" (s. 26). Om det Edfeldt menat vara ett klagande av hur läsprocessen fungerar skriver hon: "Förlåt, professor Edfeldt: Jag har aldrig tidigare begripit så litet av läsprocessens förlopp som efter att ha läst denna och efterföljande artiklar." (s. 26)

Hon påtalar därefter att antalet "trasiga barn" (s. 26) ökar, och att lärarens viktigaste insatser måste vara att hantera detta och hjälpa barnen i denna dimension. "Det är först, när den biten fungerar, som meningsfull undervisning kan bedrivas och då är metoden inte den avgörande faktorn." (s. 26) Själv säger hon sig tro på en kombination av metoder, "där erfarenhet och sunt förnuft tar till sig det som är bra i en metod, ny eller gammal" (s. 26). Bra menar hon den metod vara som "fungerar bland mina elever här och nu" (s. 26). Arbetstillfredsställelse anser hon vara viktig både för barnen och för läraren.

I nummer 17 gör *Marta Clausén* ett inlägg, "Sak- eller personkritik?". Hon är positiv till den forskning som redovisats i intervjun med Edfeldt. Hon beklagar dock att han "använder så STORA och farliga ord, revolution, värdelös, förkastlig ..." (s. 14). Hon tycker sig förstå att det "kommer att reta många, så att själva sakinnehållet blir lidande" (s. 14). Hon anser att också kritiken i debatten efter intervjun med Edfeldt ibland mer gällt person än sak. Hon uppfattar Lindells tröstande av lärare som använder ljudmetod som "osakligt" och Grips redovisning av var hon mött liknande idéer tidigare som "ovidkommande" (s. 14).

Själv säger sig Clausén inte sörja det hon gjort tidigare. Hon hade "inte totalförstört några barn", hon gläder sig åt att Edfeldts rapport "ger en STYRKA i mina egna erfarenheter av LTG och dess synbara resultat" (s. 14). Hon avslutar: "Åke Edfeldts rapport om läsning och läsinlärning är ett bra exempel på, när praktisk pedagogik, LTG, och forskning går hand i hand, och sådant behöver vi lärare, oavsett om det är nytt eller ej." (s. 14)

I samma nummer gör *Inger Ekelöf och Mai Karlsson*, lågstadielärare, ett inlägg under rubriken "Det viktiga är lärarens lyhördhet - inte arbetssättet". Som framgått av kapitel 7 presenterade de sina tankar även i samband med debatten 1977-78. De påtalar att det finns två typer av läsmetoder, analytiska och syntetiska och flera arbetssätt som bygger på endera eller på blandningar. "Vilken metod eller vilka arbetssätt man väljer bör hänga samman med elevens förmåga att tillgodogöra sig inlärningen." (s. 14)

De framhåller också betydelsen av "en viss gång, som i sin tur följer elevernas läsmognad" (s. 14) och ger råd om hur man skiljer en auditivt svag elev från en som är visuellt svag. Ekelöf och Karlsson rekommenderar ett "diagnostiskt arbetssätt" vars kursplan kallas "Lästrappan" (s. 15). Den innebär att man lyssnar på ett barns tal och läsning och observerar när det skriver en egen text. "På diagnostisk väg kan vi precisera vilka styrande föreställningar som saknas för att sedan 'servera' sådana övningar som skapar fram de fallerande språkliga erfarenheterna." (s. 15) De rekommenderar medveten uppmärksamhet på det man ville träna och automatisera. "Läsundervisningen kan alltså inte byggas upp ensidigt kring en viss komponent av språket. Olika barn kräver

olikartad stimulans. Läraren måste därför vara lyhörd och observant." (s. 15)

Ekelöf och Karlsson framhåller det inte vara tillräckligt individualiserande att sida för sida följa en läsebok och att den som valt ett friare arbetssätt måste göra en noggrann arbetsplan. "Ett friare arbetssätt kräver kunskap om och erfarenhet av läsinlärning." (s. 15)

I LT nr 18 kommenterar *Birgitta Kullberg*, lågstadielärare i Göteborg, debatten. Hon berättade som framgått i kapitel 7 om sitt och sina kollegers arbetssätt också i samband med debatten 1977-78. Hon refererar till den artikeln i sitt inlägg i debatten 1981. Hon "reagerade både positivt och negativt" (s. 10) på intervjun med Edfeldt. Hon anser sig väl bevandrad bland olika "läsläror, arbetssätt och arbetsmetoder som vi i vårt land haft under de senaste 15-20 åren" (s. 10). Mot den bakgrunden undrar hon:

Varför får aldrig pendeln stanna någonstans i mitten! En period anses vissa arbetssätt, metoder och åsikter som de enda rätta. Nästa period anses dessa förkastliga. Mitt emellen [tryckfel i originalet] dessa svängningar "hänger" våra barn. (s. 10, inom klamrar min kommentar)

Vissa av Edfeldts slutsatser kan hon utifrån sin erfarenhet instämma i: "barnets eget språk är en utgångspunkt", läsning skall ses som språklig kommunikation inte som teknisk färdighet, "lästräning skall bygga på textens budskap" och "själva processen är viktigare än resultatet" (s. 10). Hon delar däremot inte Edfeldts uppfattning att lärare "lärt barn läsa utan att egentligen veta vad läsinlärning är" (s. 10) även om deras kunskap är praktisk. Inte heller kan hon se mekaniska och tekniska övningar som "förkastliga" eller tro "att läsinlärningen kan bli som ett självspelande piano" (s. 10). Hon framhåller att läraren är viktig och att läsinlärningsprocessen "också måste utgå från läraren" (s. 10).

Kullberg betonar vikten av att barn upplever frihet i sin inlärning men också att de får svårighetsgraderade övningar och kan "bygga på tidigare kunskaper och erfarenheter" (s. 11). "Det har ju visat sig att flera barn lärt under en sådan frihet att rena kunskapsluckor uppstått." (s. 11)

Sammanfattningsvis menar hon att Edfeldts forskning "visar på flera delar i ljud- och läsinlärningsprocessen som är viktiga för oss lärare" (s. 11) men ändå anser hon det vara långt mellan forskningsresultat och praktisk tillämpning. "Jag kan inte säga att jag tror på LTG som den enda rätta metoden. Däremot kan vissa tankar i arbetssättet LTG, kombinerade med en traditionell läsinlärning, säkerligen vara en väg att börja på." (s. 11)

Sundblads inlägg mot Lindell

I en artikel i nummer 18 med rubriken "Håll isär teori och teknik i läsinlärningsdebatten" alluderar Sundblad i ett citat på Lindells uttryck "Argumenten talar för LTG - resultaten gör det inte" (s. 12), och menar att Lindell ignorerat det första ledet och framhävt undersökningsresultat som det enda giltiga. Han anser också att Lindell implicit sagt "att Edfeldts påstående om att LTG är den metod som helt ligger i linje med läsprocessens naturliga förlopp endast är löst tyckande utan vetenskaplig grund" (s. 12). Sundblad framhåller mot detta att "Edfeldts modell för läsprocessen har en tung tvärvetenskaplig grund som seriösa forskare borde ta på allvar" (s. 12). I stället för att misstänkliggöra den borde de utvärderingar som talar mot LTG skärskådas.

Sundblad anser att de traditionella mätinstrumenten borde ifrågasättas ur validitetssynpunkt. Han menar att läsförmåga utifrån dem definierats operationellt "som det man mäter i lästest", alltså ett cirkelbevis (s. 12). "Den traditionella läsforskningen grundar sig således inte på kunskap, utan på ett antagande om att läsförmågan är liktydig med testresultaten." (s. 12) Han uppfattar Lindells mening vara "att ju fler typer av tester, desto vederhäftigare ... man ser 'inte skogen för bara trän'. Kanske är det Lindells avsikt att fokusera på varje enskilt träd så att skogen - själva läsprocessen - förblir skynd." (s. 12). Enligt Sundblads mening håller sig Edfeldt "på skogsnivå (teoretisk nivå) medan Lindell hoppar runt i träden och försvarar deras positioner" (s. 12).

Sundblad framhåller att "varje läsforskarens nit och ambition skulle vara att nå allt större och djupare kunskap om de processer och komplexa skeenden läsning och läsutveckling utgör" (s.12). Han ställer sig därför frågande till "detta ramaskri när Edfeldt öppnar möjligheternas dörr mot vidgad och fördjupad kunskap om vad läsning faktiskt är" (s. 12). Hans slutsats är att "parterna inte talar om samma fenomen" (s. 12).

En anledning till att debatten ter sig förvirrande och ofruktbar anser Sundblad vara att man inte skilt resonemang om läsprocessen från sådana om metod och teknik. Han menar att det bakom de senare åtminstone implicit legat en teori om läsprocessens natur. Att synliggöra sådana grundsynsmotsättningar vore avgörande i en ärlig debatt. "Att backa upp den 'egna' tekniken med undersökningsresultat ändrar inte debattnivån. De är produkter av samma metodinriktade intresse, avskurna från sina grundläggande teoretiska förutsättningar." (s.12) Sundblad anser att den traditionella läsinlärningen har sin teoretiska grund i behaviorism och LTG i "kognitiv utvecklingsteori, språkvetenskap och inte minst i läroplanen" (s. 13).

Sundblad avslutar sin artikel med ett fylligt citat ur en kommande bok⁴³ som han var huvudförfattare till. Där framhålls bl.a. att processförloppet är det samma i tala - lyssna som i den färdiga läsningen.

Om man inte optimalt utnyttjar denna barnets kunskap, utan bryter det naturliga utvecklingsförloppet medelst [tryckfel i originalet] åläggande av vad man betraktar som skild och fristående kunskap, innebär detta ett våldförande, som ytterst omöjliggör en utveckling av läsförmågan. (s. 13, inom klamrar min kommentar)

Tillsammans med en beskrivning i tre punkter av vad han anser vara den naturliga utvecklingsgången från tala - lyssna till läsa konstaterar Sundblad avslutningsvis: "Som tur är lyckas i varje fall de flesta barn att på egen hand gå den naturliga utvecklingsgången från tala - lyssna till läsa." (s. 13)

Lindells slutinlägg

Lindell inleder sitt sista inlägg i denna debatt, publicerat i nr 19, med ett beklagande av att uttrycket "lyfta på skuldbördan", som bl.a. Bodiaf reagerat på, blivit för högtravande och profetiskt.

Han framhåller vidare att han inte haft för avsikt att angripa LTG. Som belägg anför han ett avsnitt om LTG i sin bok "Hur barn lär sig läsa". "Det innehåller visserligen diskussionspunkter men ingen negativ grundinställning." (s. 31) Hans syfte med det tidigare debattinlägget var i stället att han fann "det angeläget att försvara ett annat arbetssätt vid läsinläringen" (s. 31).

Lindell påtalar sedan att jämförelser mellan LTG och en undervisning knuten till en läslära gjorts. "Dessa jämförelser har hittills inte gynnat LTG enligt försök i skolans vardag, men det kan finnas åtskillig annan information att ta hänsyn till." (s. 31) Han anför själv att resultat från LTG-undervisning och från ordbildmetoder liknat varandra i studier och att LTG ibland felaktigt betraktats som en ordbildsmetod. Lindell anser att likheten i resultat kan ha andra förklaringar och pekar på "graden av struktur i inläringen" (s. 31). Han ser där vissa likheter mellan LTG och ordbildsläsning. "Det kan vidare vara ljudningsmetodens klarhet i dessa aspekter som leder till de nu vunna resultaten." (s. 31)

Lindell hoppas till slut på en "mer nyanserad diskussion om de olika arbetssättens relativa förtjänster och risker ..." (s. 31).

⁴³ Sundblad, Dominkovic', & Allard, 1981.

Edfeldts slutinlägg

I nr 19 fanns även Edfeldts sista inlägg i denna debatt. Det har rubriken "Vi behöver aktionsforskning på tillämpningens barrikader". Han ser LT-debatten som ett tecken på att "vi också när det gäller kunskapen om läsprocessen och läsinlärandet i hög grad befinner oss i den brytningstid som sedan något decennium karaktäriserat människokunskapen i stort" (s. 31). Han menar att det inneburit en ödmjukare inställning och att "teoretiker och praktiker *tillsammans* gått ut i fältet och givit sig i kast med sådana problem som ditintills trotsat varje försök till konventionell knäckning" (s. 31). Han skriver vidare:

Den förlamande känsla av maktlöshet som följde av att sitta och vänta på de nya, fullständiga sanningarna borde för alltid vara jagad på porten. Uppdelningen i experter som producerar och andra som reproducerar likaså. (s. 31)

I detta avseende kan man enligt Edfeldt ibland mötas av "bakåtsträvarens krav på att man först skall låta skolforskningsexperterna bli klara med sina studier innan man börjar tillämpa dem" (s. 31). En sådan forskningsprocess anser Edfeldt vara dåligt anpassad till en tid av snabba förändringar.

Forskarens och tillämpares fortbildningsprocesser och själva kunskapsutvecklingen måste smälta samman. Den övergripande förståelsemodell som behövs för sammanställning av kunskapen vid en given tidpunkt anser han sig ha åstadkommit med sin läsprocessmodell.

Modellen är avsedd att hjälpa praktiker "att göra antaganden om vad som kan tänkas bli resultatet om man går tillväga på ett eller annat sätt i undervisningen" (s. 32). Praktikern måste dock själv pröva modellens bärkraft. "Endast genom att se hur läskunnigheten etableras på den individuella elevens språkliga förmåga och hur individen sedan tillämpar denna kunnighet, endast på det sättet kan man fortbilda sig på det här området" (s. 32). Edfeldt preciserar förutsättningarna för en sådan fortbildning i tre punkter:

- a) En övergripande förförståelse för det man vill studera.
- b) En nyfikenhet eller problem-aptit som rör området eller den speciella företeelsen.
- c) Möjligheter att aktivt tillämpa det man antar vara riktigt och studera vad man åstadkommer därmed ... (s. 32)

Edfeldt förordar också större öppenhet om egna iakttagelser "på alla ledder inom vårt skolsystem" (s. 32). Han ogillar den karaktär av metoddiskussion som debatten fått och betonar att metodiska antaganden måste prövas mot "processmodellens grundstomme, som hittills inte ifrågasatts av någon" (s. 32). Om de överensstämmer går man vidare. Om ens antagande uppenbart

bryter mot modellens förutsättningar "kan detta vara skäl nog till att ifrågasätta det och fundera över alternativ" (s. 33).

Han tar sedan ett exempel för att klargöra sitt resonemang.

Utgående från processmodellens krav på att den normalt löpande avläsningen skall ingå i våra automatiserade språkfunktioner måste man uppfatta Maja Wittings ljudningsteknik som ett sätt att systematiskt bygga upp hinder för den egna målsättningen. Detta är i så fall inte första gången som det visar sig att förmodade pedagogiska hjälpmedel är till förfång i stället för till nytta. (s. 32)

Edfeldt knyter i det följande läsförståelse till "det omedvetna språkliga kunnande som byggts upp redan under talinlärandet" (s. 33). Läsning står ju som andra språkliga processer i budskapskommunicerandets tjänst. Han anser att denna grundläggande sanning lätt kan glömmas i en "alltför teknisk metodikdebatt" (s. 33) och fortsätter:

Så hade inte heller den uppmaning till revolution, som jag inledningsvis uttalade och fortfarande känner varmt för, något med metodsidan att göra.

Fastmer var den knuten till min fasta övertygelse att hela lärarrollen blir orimlig om inte den enskilde läraren ges förutsättningar att själv bedöma. (s. 33)

Denna bedömning skall enligt Edfeldt gälla var i sin läsutveckling eleven befinner sig, hur stöd bäst ges och hur "en defekt läsutveckling förhindras eller åtminstone dämpas" (s. 33). Som avslutning önskar Edfeldt lärarna tidsmässiga förutsättningar för en "kunskapsbildning som kan gå på djupet" (s. 33).

Analys av LT:s läsdebatt våren 1981

Detta analysavsnitt syftar till att på sakplanet ytterligare klargöra vad ställningstaganden vid polerna innebär och även till att ytterligare belysa kontroversdynamiken och ge mer underlag för begrundan av bakomliggande faktorer.

Jämförelse utifrån analyssteg 1

Genom att relatera data från denna debatt till den tidigare behandlade, vill jag få grepp om de båda debatternas förhållande till varandra.

Nedanstående sammanställning ger underlag för en jämförelse både av positioner inom polerna i debatterna 1977-78 och 1981 och av skillnaderna

mellan polerna i dessa debatter. Eventuella tyngdpunktsförskjutningar framträder och kan diskuteras. Rimligheten i de linjer som analysen i steg 1 i kapitel 6 resulterat i prövas här på nytt.

Den "analytiskt" inriktade polen:

Åkerblom:

LÄSPROCESSPLANET:

- Helhetsperspektiv: Förståelse överordnad, kontextuella ledtrådar centrala
- Generell definition av läsbegreppet: Hypotesprövning, problemlösning.
- Läsinlärning ingen specifik process.

- Stöd från lingvistisk talspråksforskning åberopas.
- Stöd från neuropsykologi och hjärnforskning åberopas även.
- Mot ett delmetodiskt arbetssätt.
- Mot lästekniska övningar, t.ex. spaltläsning.

DET INLÄRNINGSTEORETISKA, PSYKOLOGISK-PEDAGOGISKA, PLANET:

- Brett inlärningsperspektiv: Helhet, referensram, perception, förståelse.
- Mognad: Hjärnan, lateralitet.
- Motivation: Förståelse av målet, underlättad process.
- Självförtroende: Framgång snabbt.
- Mot lästekniska övningar, främst spaltläsning, även ur motivationssynpunkt.

DET PRAKTISKA LÄSMETODISKA PLANET:

- För helhetsmetod. Helheten först, delarna sedan.
- Viktigt att lära sig utnyttja kontextuella ledtrådar. "Gissning tillåten".
- Mot delmetodiska grepp t.ex. ljudning och spaltläsning.
- Mot bilder, åtminstone till höger om texten.
- Lärarrollen: Stödande, icke rättande.

Edfeldt/Sundblad:

LÄSPROCESSPLANET:

- Förståelse överordnad. Förförståelse har central roll.
- Textens innehåll väsentligt.
- Läsnings är en analytisk språklig process.

- Läsnings bara en fortsättning på talad kommunikation. Ljudanalys ett steg mellan "förståelsen i en talsituation och i en lässituation".
- Läsnings en del av den allmänna språkutvecklingen.
- Det tysta talets betydelse. Läsnings också under ögats rörelser, saccader.
- Mot konventionell läsundervisning och hybridmetoder.
- Mot arbete med teknisk färdighet och läsnings av lösryckta ord.

DET INLÄRNINGSTEORETISKA, PSYKOLOGISK-PEDAGOGISKA, PLANET (inkl vetenskapsteori) *Sundblad:*

- Vill bygga undervisning på
- Läroplanen
- Kognitiva utvecklingsteorier
- Språkvetenskap

- Mot undervisning grundad på behavioristisk teori.
- Mot effektstudier, processen viktigare än resultatet.

DET PRAKTISKA LÄSMETODISKA PLANET:

- För LTG - läsnings språkligt kommunikationsmedel.
- Viktigt med automatisering via förförståelse och talspråksautomatik. Tillåter "förläsningar som inte stör innehållet."
- Mot konventionell läsundervisning, "hybridmetoder" och arbete med teknisk färdighet.
- Mot snabbläsningskurser och jippon.
- Lärarrollen: Läroplanen styrande. Stort fortbildningsbehov.

Den "traditionellt syntetiskt" inriktade polen:

Malmquist:

Lindell (och Björnshög)

LÄSPROCESSPLANET:

- Läsning flerdimensionell process i flera utvecklingssteg.
- Läsinlärning en process med särdrag jämfört med utvecklad läsning.
- Viktigt att ha en teknik för att avläsa även nya och okända ord.
- Teknikaspekten kräver särskild uppmärksamhet i läsinlärning.
- Försvaret lästekniska övningar utifrån ovanstående.
- Talspråkliga processer inte analoga med skriftförvävsprocessen.
- Ännu osäkert vilken relevans neuropsykologi och hjärnforskning har här.
- Undersökningar som visar att svenska barn läser bra åberopas som stöd, liksom internationell läsforskning.
- Hänvisar även till lärares professionella erfarenhet och omdöme.

DET INLÄRNINGSTEORETISKA, PSYKOLOGISK-PEDAGOGISKA, PLANET:

- Ser det allmänna inlärningsplanet som bakgrund till ett specifikt läsinlärningsperspektiv.
- Läsinlärningsskedets färdighetsaspekter viktiga i ett längre perspektiv.
- Försvaret lästekniska övningar. Viktigt att beakta elevens uttrötthet.
- Inlärningsstoffets strukturering viktig.
- Koppling från dessa punkter till motivation och självförtroende.

DET PRAKTISKA LÄSMETODISKA PLANET:

- Mot ett renodlat arbetssätt.
- För växel mellan syntetiska och analytiska strategier i läsinlärningen.
- De tekniska färdigheterna grundläggande.
- Teknikträning leder till automatisering.
- Strukturering viktig.
- Mot "gissning" som lässtrategi.
- Åberopat forskningsstöd främst amerikanska effektstudier.
- Lärarrollen: Professionalitet i förhållande till mål, stoff och elev.

LÄSPROCESSPLANET:

- Bokstavsinsläring först, verkligt meningsfulla texter därefter.
- Talet måste detaljerat förknippas med skrift.
- Ljudning viktig.
- Talspråket spelar roll också för ljudning.
- Undersökningar visar att den traditionella metodiken är bra, särskilt för barn med sämre förutsättningar.

DET INLÄRNINGSTEORETISKA, PSYKOLOGISK-PEDAGOGISKA, PLANET (inklusive vetenskapsteori):

- Tar upp den vetenskapsmetodologiska frågan om "studiers och metoders begränsningar".

DET PRAKTISKA LÄSMETODISKA PLANET:

- Ljudning viktigt.
- Strukturerat stoff viktigt.
- Forskningsresultat från effektstudier åberopas.
Av Björnshög åberopas även lärarefarenhet.
- Lärarrollen: *Björnshög*: Pröva nya idéer mot "egna erfarenheter och dokumenterade resultat".

Av sammanställningen framgår att positionerna vid polerna i denna debatt stämmer väl med dem som framträdde i debatten 1977-78. Polariseringsen förefaller nu vara cementerad på ett sätt som kännetecknar det Brante kallar kristalliseringskedet. Parterna upprepar sina ståndpunkter och "kan"

varandras argument. Ställningstaganden vid vardera polen framträder tydligare och blir fylligare när argument från de båda debatterna sammanställs. Särskilt gäller detta den "analytiska" polen.

Diskussion av jämförelseresultatet

Utgångspunkt för debatten våren 1981 är presentationen av Edfeldts läsprocessmodell. Det som sedan debatteras är olika praktiska tillvägagångssätt. Av den ena sidan relateras de till modellen, och av den andra främst till resultat i effektundersökningar och i praktisk erfarenhet.

Det läsprocessuella planet

Åke Edfeldts läsprocessmodell (i nr 8) är väl förenlig med de ståndpunkter Åkerblom intar i den tidigare debatten. Modellen beskriver läsning. Det finns ingenting i den som antyder att han ser läsinlärning som en särskild process, i något avseende skild från läsning som generell process. Edfeldt definierar (i nr 12) läsning som en analytisk språkligt grundad process. Budskapet är den självklara utgångspunkten för läsinlärning. Han betonar den processuella helhet som hans modell beskriver och anför inte explicit stöd för delprocesser från neuropsykologi eller hjärnforskning som Åkerblom gör. Det nämns dock att studier av det "tysta talet" och av ögonrörelser spelat en roll i förarbetet till modellen. Både Åkerblom och Edfeldt betonar talspråkets betydelse för läsningen.

Edfeldt lyfter fram koppling till språket framför allt genom att betona förförståelsens roll i läsprocessen. Från den finns trådar på ett allmänt kognitivt plan till läsförståelse men också till talspråklig automatik som en faktor med betydelse för flyt i läsningen. Utifrån det finns koppling till ytterligare en stöddimension för läsförståelse.

Edfeldt framhåller, liksom i den tidigare debatten Malmquist, med kraft automatiseringens betydelse. I motsats till denne vill han nå automatisering av läsning på analytisk väg med hjälp av förförståelse och talautomatik. Att arbeta syntetiskt med att automatisera lästeknik, ser han lika negativt på som Åkerblom. Han menar att inriktning på teknik bryter inriktningen på budskapet och därmed är förkastlig. Edfeldt förtydligar alltså här ett ställningstagande vid den pol som Åkerblom representerade i debatten 1977-78. Han markerar även en skillnad gentemot Malmquists i uppfattningen av ett fenomen som båda betonar betydelsen av.

Lindell tar inte direkt upp läsprocessen eller Edfeldts modell i sitt inlägg men påvisar och diskuterar den skillnad i resultat som studier visat mellan traditionell metodik och LTG. Han instämmer med Edfeldt i att talet är

viktigt som grund för läsundervisning men visar hur det enligt hans mening spelar roll, "på sådant sätt att talet noga och detaljerat förknippas med skriften. Det är därför ljudningsmetoden lyckas." (nr 13, s. 34) Hans anknytning till den pol i läskontroversen som Malmquist representerat i den tidigare debatten och som han själv stött där görs alltså tydlig även här.

Lindells huvudsakliga argumentation bygger som då på resultatundersökningar och där kan han inte finna att LTG-metodiken har stöd. De studier han åberopar är, förutom IEA-resultaten, små, nya svenska studier. Resultaten i dem finner han stämna även med äldre svensk forskning, t.ex. Naeslund (1956).

Sundblad stöder med sin artikel i nr 18 Edfeldt helt och menar, utan att precisera sina skäl, att dennes modell för läsprocessen har "en tung tvärvetenskaplig grund" (s. 12). Det centrala i den anser han vara betoningen av automatiseringen. (s. 13) Lindells argumentation ger han inte mycket för: "Det enda svar Lindell kan ge på Edfeldts 'utmaning' är att läsning är detsamma som barns prestationer på ett antal oantastliga tester"(s 12). Han finner det "märkligt att det ska vara så svårt att hålla diskussionen på en övergripande nivå, där man granskar läsprocessens teoretiska grundpremiss" (s. 13).

Olika ställningstaganden på det teoretiska planet leder till förordande av olika metoder på det praktiska planet. Edfeldt och Sundblad ser LTG som en praktisk tillämpning av Edfeldts modell och Lindell försvarar, utifrån sin lästeoretiska syn och utifrån belagda resultat, traditionell metodik.

Presentationen av Edfeldts modell tydliggör den lästeoretiska position som Åkerblom intog 1977. Hur talspråkliga processer i denna position kopplas direkt till läsprocessen framträder bättre. Edfeldts utredning av synen på automatisering tillför en ny punkt till positionen. Lindell ökar med fler effektundersökningar denna typ av stöd för Malmquists position och tydliggör talspråkets betydelse för läsinlärning också i ljudningsprocessen.

Inlärningsteori och vetenskapsteori som polskiljande

I denna debatt finns inte samma allmänna psykologisk-pedagogiska aspekter aktualiserade i huvuddebattörernas artiklar som i den tidigare.

Sundblad gör kopplingar mellan läsinlärningsmetodik och psykologisk-pedagogiska teorier och förklarar en del av motsättningarna med skillnader på detta plan. Han ser traditionell läsinlärning som "en tillämpning av behavioristisk inlärningsteori", medan han menar att "LTGs teoretiska fundament finns inom kognitiv utvecklingsteori, språkvetenskap och inte minst i läroplanen" (s. 13).

Vetenskapsteoretiska anknytningar till syn på praktisk tillämpning antyds av Edfeldt, när han i nr 19 relaterar till "den brytningstid som sedan något decennium karaktäriserat människokunskapen i stort" (s 31) och förordar nya metoder, t.ex. aktionsforskning.

Lindell aktualiserar vetenskapligt metodologiska frågor i samband med de effektstudier han åberopar som stöd för sitt huvudargument. Han påpekar att det i all empirisk forskning finns metodologiska problem. I de här aktuella gäller det främst begränsningar till snävt lästeoretiska aspekter men även andra brister. Han menar därför att fler och bättre studier bör göras, där aspekter som läsintresse, förmåga att arbeta självständigt och samarbetsförmåga ingår. Han gör även följande påpekande: "Men - och detta är viktigt - avsaknaden av sådana studier får naturligtvis inte föranleda slutsatsen att LTG skulle vara bättre i dessa avseenden." (nr 13, s. 34)

Sundblad vidgar i sitt inlägg den metodologiska aspekten i debatten. Han anser att en traditionell vetenskapssyn och dess mätinstrument borde ifrågasättas både vad gäller validitet och resultatkaraktär.

I debatten 1977-78 var frågor på detta plan mindre betydelsefulla för skilda ståndpunkter vid polerna. I denna debatt ger främst den ena parten teorier här större tyngd och förklaringsvärde för polariseringen av debatten. Förskjutningen från allmänna psykologisk-pedagogiska aspekter mot vetenskapsteoretiska kan vara en följd av förändringar i kontexten, t.ex. i samhällsdebatten under de år som ligger mellan dessa två debatter.

Kontroversdynamik

I min analysmodell analyseras kontroversdynamiska effekter i två dimensioner, en på ett kognitivt paradigmpplan och en på ett retorikplan.

Det kognitiva planet

Kognitivt utgår analysen från frågor i steg 2a i analysmodellen i kapitel 4. De rör betydelsen av skillnader i uppfattningen av "kognitiva paradigmelement" vid polerna, förekomsten av inkommensurabilitetsproblem och icke-epistemiska argument.

Skilda ståndpunkter vad gäller "kognitiva paradigmelement" ger grund för polariserade positioner. Dessa skiljer sig inte principiellt mellan debatterna, men den position Åkerblom intagit i den tidigare debatten utvecklas här mera av Edfeldt. Han kommer också med uttalade sanningsanspråk för ståndpunkterna vid sin pol.

De polariserade ståndpunkterna framstår nu som cementerade. Man får starkare än i debatten 1977-78 intrycket att debattörerna levererar sina argument för en publik, "sin" del av LT:s läsare, och att de egentligen inte är beredda att lyssna på eller begrunda varandras argument. Samtidigt uttrycker Lindell en önskan om en mer förutsättningslös diskussion om arbetssätt. Sådana önskningsar kan även finnas bakom en del av Sundblads yttranden, men i den form han ger dem är det troligt att de snarast fungerar polariserande och drivande i kontroversen.

Sundblad aktualiserar en inkommensurabilitetsproblematik och anser att "parterna inte talar om samma fenomen" (s. 12). Edfeldt och han talar om läsprocessteori, medan motståndarna talar om "metod" och "teknik" (s. 12).

Resultatet av analysen visar att båda parter rör sig över både det lästeoretiska och det läsmetodiska planet, men där finns en tyngdpunktsskillnad. Lindell förbigår med tystnad Edfeldts modell. Är orsaken att han bedömer Edfeldts fastslående av LTG som enda metod som kan knytas till aktuell läsprocessteori vara det som främst behöver ett bemötande? Hänger det samman med att han utifrån det polariserade läget bedömer en diskussion vara meningslös? Beror det på att modellen som modell för utvecklad läsning ter sig tämligen självklar men att Lindell inte ser den som relevant i läsmetoddiskussionen i LT, eftersom den inte behandlar läsinläring som en specifik process?

Cementerade grundantaganden kan i en polariserad kontrovers leda till ett slags inkommensurabilitet. Olikheter i tyngdpunkt leder till att man diskuterar på olika sätt utifrån olika utgångspunkter. Motståndarens argument kan då framstå som icke-epistemiska.

I den icke-epistemiska dimensionen ligger Edfeldts antydningar om praktikernas okunnighet och ett stort fortbildningsbehov och Sundblads påstående om traditionell läsforskning: den "grundar sig således inte på kunskap" (s. 12). Sundblad antyder också att traditionella läsforskare "backar upp den 'egna' tekniken med undersökningsresultat" (s. 12).

Inkommensurabilitetsresonemanget ovan används som ett slagträ i debatten, tillsammans med de icke-epistemiska argumenten tycks det avsett att tjäna syftet att framställa motståndaren som mindre kunnig om modern läsforskning och dåligt orienterad om trender i det moderna vetenskapssamhället.

Det retoriska planet i de teoretiskt inriktade artiklarna

På ett retorikplan utgår analysen från frågor i analyssteg 2b. De rör emotionellt laddade språkliga uttrycks betydelse för kontroversdynamiken. De kan vara knutna till indignation och t.ex. till användning av metaforer och analogier

Sundblad är den bland "teoretikerna" som tydligast uttrycker sin indignation. Den gäller både det han uppfattar som traditionell läsforskning och dess utövare. I sin argumentation använder han flest retoriska grepp som vapen.

Han säger om traditionell läsforskning att den grundar sig på ett antagande "att läsförmågan är liktydig med testresultaten. Denna cirkelbevisföring är inget annat än en koloss på lerfötter, vars bräckliga fundament knappast tål ett närmare skärskådande." (s. 12) Han säger också metaforiskt om försvaret av en syntetisk syn på läsinlärning att "Lindell hoppar runt i träden och försvarar deras positioner" (s. 12). Man får även intrycket att Sundblad avser syntetisk läsinlärning när han talar om "ett våldförande, som ytterst omöjliggör en utveckling av läsförmågan" (s. 13). Oppositionen mot Edfeldts modell, när denne "öppnar möjligheternas dörr" (s. 12) betecknar Sundblad som "ramaskri" (s. 12).

Björnshögs indignation behandlas nedan. Hans anspelning på Edfeldts olika intressen och frågan om det är "reklamexperten eller samlevnadsexperten" som marknadsför läsprocessmodellen "på detta sanslöst förolämpande sätt" (s. 18) kan föras till det retoriska planet. Troligen är det de uttrycken Edfeldt syftar på när han i sitt genmäle talar om "personpåhopp" (s. 3). Själv uttrycker han sig som framgår nedan förklenande om Björnshögs inlägg.

En skillnad gentemot den tidigare debatten är att de direkta personangreppen inte görs mellan huvuddebattörerna, Edfeldt och Lindell. Sundblad menar dock i ett angrepp på Lindell att denne ignorerat teori och misstänkliggjort och *implicit* beskyllt Edfeldt för "löst tyckande utan vetenskaplig grund" (s. 12).

Kulturskillnader i närkontexten och personlighetsfaktorer kan spela in. Man får även en känsla av att styrkeförhållandena ändrats. Både Edfeldt och Sundblad uppträder, som jag uppfattar det, mycket självmedvetet och gör anspråk på att veta hur det förhåller sig. Lindell gör, särskilt i sitt slutinlägg, ett mer defensivt intryck. Sundblads inlägg bemöts inte. Det ligger dock sent i debatten. Debattens slutinlägg av Lindell och Edfeldt kan t.o.m. redan ha varit presslagda, när Sundblads inlägg publicerades.

Intrycket att den position som Edfeldt och Sundblad här intar vunnit i inflytande i det omgivande skolsamhället, bland praktiker och skoladministratörer, är rimligt både relaterat till teckningen av den svenska bakgrunden i kapitel 2 och till den förskjutning i praktikerreaktioner som blivit tydlig i denna debatt i förhållande till den förra.

Indignation och retorik bland praktiker

Flera praktiker, Björnshög, Grip och Almqvist uttrycker indignation över det de uppfattar som Edfeldts angrepp på dem som professionella. Grip associerar Edfeldts modell med "Kejsarens nya kläder" (nr 14, s. 32). Almqvist uppfattar hans kritik som "fällande klubbslag" (nr 16, s. 26). Clausén instämmer med Edfeldt i sak men kritiserar hans ordval som kan "reta många så att själva sakinnehållet blir lidande" (nr 17, s. 14).

Björnshög (nr 11, s 18) är den som starkast uttrycker sin indignation. Han uppfattar att det Edfeldt säger är att traditionell läsinläring "är en meningslös aktivitet", kanske t.o.m. skadlig. Han är förolämpad och känner hela sin yrkeskunskap ifrågasatt, han "kanske rentav inte kan läsa" i Edfeldts mening. Han reagerar mot att "resultat" nu p.g.a. Edfeldts kritik förlorar i värde och underordnas "process". Han talar även bittert om "dialogfrälsta fortbildningsledare och LTG-propagandister".

Det enda praktikerinlägg som blir bemött som debattinlägg är Björnshögs. Det avfärdas av Edfeldt som "personpåhopp", "dålig historieskrivning" och "känslomättat". Det säger "i sak ganska litet" är Edfeldts omdöme, innan han tar tillfället att åter lägga ut sin egen text.

Lindell får praktikerkritik av samma slag för att han knutit an till det skuldbördemotiv som Björnshög aktualiserat (Boudiaf, Clausén). Ironin i Eva Boudiafs korta insändare i denna fråga är bitande och leder till en ursäkt i Lindells slutreplik. Hon skriver att Lindell visserligen tillerkänner lågstadielärare ambition och noggrannhet

men icke förty är vi, som grupp, en imponerande hög av velighet och vankelmod. Vi bryter samman i förkrosselse och självanklagelser varje gång någon av våra pedagogiska profeter serverar sina senaste forskningsrön. --- Vi, som från vårt grodperspektiv saknar överblick, självförtroende och naturligtvis förmåga att försvara oss själva, sänder många tacksamma hälsningar till Ebbe Lindell. (nr 15, s. 31)

Praktikerperspektivet 1981 jämfört med det 1977-78

Jämfört med debatten 1977-78 har tyngdpunkten i debatten 1981, trots en teoretisk utgångspunkt, förskjutits mer mot det konkret läsmetodiska planet och gäller kopplingen från detta plan till bakomliggande teori och resultat.

Det praktikerperspektiv som beskrevs i samband med debatten 1977-78 innehöll innehållsliga aspekter som är aktuella också i debatten 1981. Det gäller reaktioner på teoretikernas inlägg, synpunkter på LTG och presentationer av eget arbetssätt. Vid en närmare jämförelse framträder

dock skillnader också i dessa aspekter. 1981 finns även en antydning till en debatt mellan praktiker, Clausén kritiserar Grips inlägg.

1977-78 var nästan alla praktikerreaktioner på själva debatten negativa och i hög grad knutna till känslor av förödmjukelse utifrån Åkerbloms första artiklar. Också Edfeldts uttalanden i den intervju som inleder denna debatt ger, som framgått, den typen av negativa reaktioner (Björnshög, Grip, Almqvist och i viss mån Clausén). Lindell får likaså praktikerkritik (Boudiaf, Clausén). Reaktioner av detta slag kan ses som ett uttryck för ett professionellt självmedvetande. I kontroversen har dessa inlägg troligen stor betydelse på det kontroversdynamiska planet som tecken på en polarisering också bland praktiker.

Praktiker med kunskapsgrund i erfarenhet *och* teori

I debatten 1977-78 var det endast Martinson som utifrån ett praktikerperspektiv gav sig direkt in i debatten. Många inlägg kommenterade då inte alls debatten. 1981 finns ett klart samband mellan teoretikernas inlägg och praktikernas.

Praktikerna i denna debatt relaterar sin erfarenhet till teoretikernas resonemang och reagerar tydligare, utifrån sitt praktiska expertskap, t.ex. direkt på de slutsatser om läsmetodik som Edfeldt drar utifrån sin modell. En del är negativa (Björnshög, Grip och Almqvist), andra positiva (Granberg, Clausén).

Kullberg instämmer till en del med Edfeldt men konfronterar honom i vissa delar och ifrågasätter hans slutsats vad gäller hybridmetoder. Hon beklagar de stora pendelutslagen i läsdebatten.

I viss mån kritiseras Edfeldt för att han bortser från resultat (Björnshög) och Lindell för begränsningen i den typ av forskning han för fram (Persson).

Grip tonar utifrån egen tidigare kunskap ner nyhetsvärdet i Edfeldts resonemang och ser det som väsentligare att man som praktiker behärskar sin metod än att man väljer en viss metod.

Almqvist hävdar sin kunskap utifrån praktisk erfarenhet som viktigare för undervisning i samband med läsinlärning än teori. Utifrån min cirkelfigur i kapitel 2 kan man säga att hon vidgar basen för överväganden genom att i sin praktik prioritera "trasiga barn" framför teoretiska aspekter.

Förklaringen till de tydligare teoriantknutna ställningstaganden bland praktiker, jämfört med 1977-78, kan vara att en polarisering, relaterad till LTG och teoretiska överväganden, som argument för eller emot den metoden, vuxit fram även bland praktiker och ökat medvetenheten och krävt klarare ställningstaganden. Kontroversen kan ha lett till att praktiker ökat sin teoretiska kunskapsbas om läsprocess kopplad till läsinlärning.

Utbildningspolitiska aspekter länkade till resonemang om arbetssätt och deras teoribakgrunder i samband med förberedelser för arbete med Lgr 80 kan även vara en faktor av betydelse.

Ställningstaganden på det läsmetodiska planet

Denna debatt gäller liksom den 1977-78 arbetssätt i anslutning till läsinläringen. I båda för praktiker debatten utifrån sitt praktiska expertskap. De som deltog även i den förra har utvecklat sina linjer vidare och stärkt sin argumentation (Kullberg, Ekelöf & Karlsson).

Liksom i debatten 1977-78 angrips den traditionella metodiken. Den har även nu försvarare som känner sig kränkta både av Edfeldts bestämda ställningstaganden för *ett lästeoretiskt synsätt* med *LTG, regelrätt*, som *den enda tillämpningen* av det och av den hårda kritik som han utsätter framför allt traditionell läsundervisning för.

Trivsel och arbetstillfredsställelse är liksom i den tidigare debatten viktiga faktorer, oavsett arbetssätt. Även nu uttrycks att anpassningen till här- och nusituationen är överordnad metod. Detta kan här implicit knytas till ett vidare samhällsperspektiv (Almqvist).

Utveckling av egna arbetssätt pågår fortsatt. Ekelöf och Karlsson tar sin utgångspunkt i en diagnos av barnets utgångsläge och bygger en struktur utifrån det, oberoende av etablerade metoders helheter. Andra tar på annat sätt eget ansvar för sin blandning av moment från olika metoder (Persson, Kullberg).

Grip hävdar lärarens ansvar för att sätta sig in i olika metoder, välja och följa den metod man valt. Granberg kan sägas inta samma ståndpunkt och har för sin del valt LTG.

Det finns i denna debatt ett starkare framhävande av LTG som rätt också bland praktiker. Granberg ser LTG som "något mer än en läsmetod", en "filosofi" (nr 15, s. 31). Hon hävdar att LTG är rätt filosofi utifrån läroplanen. Genom detta ger hon sina argument ytterligare tyngd och aktualiserar även den utbildningspolitiska dimensionen i min cirkelfigur i kapitel 2. Läsmetodiskt knyter hon ändå an till tidigare metodik och säger att LTG leder till speciell uppmärksamhet "på ljudanalys och *alla de moment som den traditionella läsinläringen innehåller*" (nr 15, s. 31, min kursivering).

Clausén ser samstämmighet mellan egna praktiska LTG-erfarenheter och Edfeldts läsprocessmodell.

Materialet är litet och bör inte pressas men den känsla jag får är dels att anspråk börjar göras på att LTG skall ses som det enda rätta arbetssättet, dels att de friare arbetssätt som prövades som svar på en önskan till förnyelse vid tiden för den förra debatten nu är etablerade.

Många praktiker tycks, trots Åkerbloms, Edfeldts och Sundblads rekommendationer av ren LTG och fördömanden av traditionell läsmetodik, välja en blandning som innebär inflytanden från det förhållningssätt LTG står för och läsmetodiska inflytanden från traditionella metoder.

I förhållande till de dimensioner som cirkelarna i figur 1 i kapitel 2 representerar kan det diskuteras om den tyngd ett förändrat förhållningssätt utifrån LTG fått här innebär att läsmetodiska ställningstaganden nu har en bredare bas som sträcker sig längre ut mot cirkelns periferi än tidigare. Min bedömning är att det finns en sådan tendens. Perssons antydda diskussion av kriterier på framgångsrik läs- och skrivundervisning kan knytas till Sundblads kritik av Lindell i en vetenskapsteoretisk metodologisk dimension. Granbergs hänvisning till läroplanen aktualiserar en utbildningspolitisk dimension som även den finns i Sundblads inlägg.

Bakomliggande faktorer

I kapitel 6 användes begreppen "problem", "osäkerhet" och "intresse" som analysinstrument för att belysa bakomliggande faktorer.

I denna debatt är *problemet*, genom Edfeldts anspråk på att ha klargjort läsprocessen och hans utpekande av LTG som enda läsinlärningspraktik i överensstämmelse med den, preciserat till läsinläring relaterad till läsprocessteori.

Edfeldts slutsatser väcker debatt och visar att *osäkerheten* inte hävts.

De externa sociala determinanterna framträder något tydligare i denna debatt genom explicita hänvisningar till läroplanen som argumentstöd. I den teoretiskt inriktade delen av debatten anförs det av Sundblad. Det verkar rimligt att anta att han därmed vill aktualisera inte endast ett dokument utan också vidare utbildningspolitiska ställningstaganden.

I denna debatt framträder en motsättning på praktikerfältet, möjlig att se som en motsvarighet till den polarisering, som tidigare diskuterats utifrån olika vetenskapliga paradigmen och vetenskapsteoretiska ståndpunkter. Som *socialpsykologisk determinant* ansas här en lojalitet vid debattpolerna, innefattande både vetenskapare och praktiker. Polsfärer med både teoretiker och praktiker blir därmed kontroversdynamiskt intressanta.

Intressen har som förklaringsfaktor i en viktig dimension anknytning till individer. Som i den förra debatten kan de antas vara relaterade till revir, inflytanden och investerade intressen. Som tidigare finner jag det dock vanskligt att på det underlag mitt material ger föra diskussionen kopplad direkt till de personer som agerar i debatten.

En ny inflytandefaktor som kan föras till ett generellt plan, projekt finansierade med pengar från Skolöverstyrelsen, aktualiseras här.

Möjligheter att utnyttja resultat av arbete i sådana projekt kommersiellt och få brett genomslag för sin forskning bland lärare på fältet innebär en ytterligare vidgning av den inflytandefaktor som diskuterades i kapitel 6 utifrån t.ex. medverkande i läromedel.

Den starkaste individanknutna intressefaktorn bedömer jag på ett generellt plan även i denna debatt vara förtroende och inflytande på fältet.

Slutsats av debatten 1981

De slutsatser man utifrån denna debatt kan dra är relaterade till de slutsatser jag redan dragit i kapitel 6 och 7 relaterade till debatten 1977-78. Vad stöder dem? Vilka förändringar eller tendenser till förändringar framträder?

Kontroversen framstår i debatten 1981 som cementerad i förhållande till den 1977-78. Det gäller polariseringen både på det läsprocessuella och på det läsmetodiska planet.

På det förra görs vissa intressanta klarlägganden. De visar att man på båda sidor inser talets betydelse för läsinlärning, automatiseringens betydelse för en fullgod läsfärdighet och ljudningskunskaps betydelse för läsning av okända ord. Det står dock även klart att man ändå drar olika praktiska slutsatser av sina insikter och att skillnaderna här har sin grund i de tidigare diskuterade polariserade ställningstaganden på det läsprocessuella planet. Den ena sidan, representerad av Edfeldt och Sundblad, gör här tydliga anspråk på att företräda Sanningen.

På det läsmetodiska planet kan nu tre positioner urskiljas. En innebär ställningstaganden för traditionell ljudmetod, en annan innebär ställningstaganden för en konsekvent LTG-metod, vilket innefattar ljudmetodiska inslag, och en tredje innebär ställningstaganden för en blandmetod, där man tar förhållningssätt från LTG och läsmetodiska grepp från ljudmetoden.

Argumentationen skiljer sig en del mellan de två debatterna. I förhållande till debatten 1977-78 är vetenskapsteoretiska argument nu mera framträdande.

De används som argumentationsstöd och vapen i debatten på två sätt. Dels diskuteras effektundersökningar och resultatens giltighet utifrån vetenskapsmetodologiska ståndpunkter av båda sidor på liknande sätt som i kapitel 2 refererats från amerikansk debatt. Dels aktualiseras i ett inlägg en vetenskapsteoretisk dimension, utifrån vilken lästeoretiska och

läsmetodiska ställningstaganden vid polerna, knutna till skilda inlärningsteorier, antyds vara värdegrundade på kontroverspolariserande sätt.

De kontroversdynamiska krafterna är av samma slag i båda debatterna. Utifrån sanningsanspråk drivs argumentationen särskilt hårt från Edfeldts och Sundblads sida. Lindell ger i detta avseende ett mer defensivt intryck. Kanske påverkas han av att en del av praktikerfältet accepterar den hårda tonen från Edfeldt och attackerar honom själv när han försöker agera å praktikers vägnar för att sänka tonläget i debatten.

Praktikernas mer självmedvetna agerande innebär ytterligare en förändring i debatten 1981 jämfört med den 1977-78. Det praktiska expertskapet hävdas nu genom att flera praktiker går in direkt i debatten och även diskuterar dess teoretiska frågor. De godtar eller ifrågasätter huvuddebattörernas slutsatser både utifrån teoretisk kunskap och egen reflekterad praktisk erfarenhet.

Det finns tecken i debatten på att styrkeförhållandena vid den arena som LT-debatterna utgör ändrats till den pols fördel som här främst företräds av Edfeldt. Samspelet mellan den teoretiska och den praktiska nivån i respektive polsfärer framträder här tydligare än i debatten 1977-78.

Eftersom materialet är begränsat kan sådana slutsatser inte generaliseras vidare, men i jämförelsen mellan debatterna framträder intressanta skillnader, som jag, utifrån resonemang om LT-artiklar som huvuddata i kapitel 4, menar troligen avspegla tendenser i vidare mening.

Den debatt, som ännu återstår för mig att penetrera, den 1986, ger ytterligare stoff och en ny möjlighet att följa upp skeendet i kontroversen på olika plan.

Debatten 1986

I kapitlet behandlas den tredje läsdebatt som ingår i min studie. Den ägde rum i LT våren 1986. Först redovisas som referat min läsning av debattens olika inlägg, totalt tio. Denna debattomgång knyts sedan till min analysmodell och till analysen av debatten 1977-78 i kapitel 6 och 7 och den av debatten 1981 i kapitel 8.

Referat av artiklarna

I LT nr 3 1986 började en ny läsdebatt. Anledningen var ett läslärepaket, "Läs med oss", som Natur och Kultur introducerat. Ingvar Lundberg, då professor i läsinlärningens psykologi i Umeå, var läromedlets vetenskaplige rådgivare och författare till avsnitt i lärarhandledningen. Lågstadieläraren Margret Rudqvist angrep i en artikel med rubriken "Får läromedelsreklam vara hur osaklig som helst?" marknadsföringen av detta läromedel och de lästeoretiska antaganden som det byggde på. Lundberg svarade i en artikel i nr 5. I nr 6 gick Åke W. Edfeldt, in i debatten mot Lundberg. I nr 8 gjorde Rudqvist ett nytt inlägg, med anledning av Lundbergs artikel i nr 5. I nr 9 bemötte Lundberg Rudqvist och Edfeldt och i nr 10 kom Edfeldts genmäle. I nr 7 fanns en artikel av lågstadielärare Inez Degerman som utifrån praktikerperspektivet såg positivt på "Läs med oss". På debattsidan i nr 11 fanns ytterligare tre inlägg från lärare med synpunkter på läromedlet och debatten. Ett var positivt till det nya läromedlet, ett negativt och ett presenterade en annan metod.

I nr 6 fanns även en förklarande redaktörsruta där Fejan Ljunghill under rubriken "Syntetisk eller analytisk - två motpoler i debatten" ger sin uppfattning av begreppen i förenklad form.

I den syntetiska modellen ser man läsning som ett mekaniskt beteende, som en teknisk färdighet. Medan de som företräder den analytiska synen ser läsning som en del av vår totala språkliga förmåga, som ett språkligt kommunikationsmedel. Våra traditionella läsläror har en syntetisk syn på läsinlärningen. Där finns ord som os, mos, rar, ris. Ord som ligger långt ifrån barnets eget talade språk, ihopsatta enbart för att lära barnen vissa bokstäver och ljud. LTG (läsning på talets grund) är ett exempel

på den analytiska synen på läsprocessen. Där menar man att läsningen är en del av den allmänna språkutvecklingen. Därför bör läsinlärningen bygga på barnets tidigare talutveckling och förkunskaper. Eftersom läsning är en fortsättning på talad språklig kommunikation måste också texten ha ett meningsfullt innehåll. (s. 25)

Rudqvists artikel i nr 3

Rudqvist gör i nr 3 ett angrepp på "Läs med oss" utifrån förlagsreklamen. Hon beskriver motivet för sin artikel på följande sätt: "När jag läste reklamen för Natur och Kulturs nya läslära 'Läs med oss' kände jag hur en helig vrede steg inom mig" (s. 27). Hennes upprördhet gäller anvisningarna för det praktiska arbetet, de lästeoretiska antagandena bakom dem och reklamen som sade att läsläran var "baserad på 'beprövad lärarerfarenhet och väl förankrad forskning'" (s. 27). Hon utgår i sin kritik huvudsakligen från marknadsföringen av "Läs med oss" och skriver: "Med den försöker man på ett oacceptabelt sätt att slå blå dunster i ögonen på lärare" (s. 28).

Utifrån sitt praktiska expertskap vänder hon sig mot att det talas om barn som "tycks kunna läsa", och att man rekommenderar att alla barn följer "en noga utarbetad arbetsgång ljud för ljud, i noga vald ordning bestämd av läsforskarens tankar om ljudens svårighetsgrad" (s. 27).

Rudqvist menar att det är viktigt att i initialfasen av läsinlärning mer utgå från likheterna mellan talspråk och skriftspråk än från olikheterna. Hon vänder sig mot att läsinlärningsmaterialet i "Läs med oss" är svårighetsgraderat med olika häften anpassade till barns olika "talang" vad gäller läsning. "Det är inte talangen som är gränssättande för deras förmåga att lära sig läsa utan möjligen den miljö där den lärs och utvecklas" (s. 28).

Rudqvist irriterar sig också på att motsättningarna mellan läsforskare inte redovisas. Hennes eget ställningstagande för den "analytiska" läsinlärningsmetodiken är tydligt:

Vad jag inte får veta är att forskningen långt ifrån är entydig. I själva verket finns två mycket olika linjer inom läsforskningen. Den ena utgår från grundantagandet att läsning är ett beteende i likhet med bollspel, cykling och dylikt (se reklamen för Läs med oss). Den andra linjen inom läsforskningen utgår från att läsning är en del av vår totala språkliga förmåga. --- Man låtsas i stället inte om att det finns en omfattande svensk och internationell barnspråksforskning. Den fastslår samstämmigt att *betydelsen* är det centrala i all tidig språkutveckling och också i tidig skriftsspråksutveckling. --- Forskning med andra utgångspunkter om barn har också visat att de naturligt utgår från helheten i sin kunskapsutveckling och språkutveckling. Efterhand blir de också medvetna om helhetens delar. Så långt jag kan se strider en syntetisk läsinlärningsmetod helt mot barns egna strategier för inlärning (se Ragnhild Söderberg). --- Att bortse från denna forskning i marknadsföringen av METODEN är för mig gränsande till lurendrejeri. (s. 27)

Som en ytterligare brist påtalar Rudqvist att "Läs med oss"-reklamen inte nämnt resultatet från "en doktorsavhandling från Göteborg med väl förankrad empiri"⁴⁴ (s. 28). Dess författare hade funnit att barns syn på läsning förändrats under det första läsåret från en mer funktionell innehållsinriktad uppfattning till en som mer handlade om att öva lästeknik. Läsinläringen hade för dessa barn skett utifrån en, i föregående kapitel nämnd läslära, ELSI. Rudqvist tycks anse att de resultat som exemplifierats i avhandlingen bör stämna lärare som använder syntetisk metodik till eftertanke.

Lundbergs replik i nr 5

Lundberg svarar i nr 5 å förlagets och författarteamets vägnar på Rudqvists kritik av "Läs med oss". I sitt inlägg konstaterar han först att Rudqvist "av allt att döma" (s. 26) inte läst läromedlet. Han tar sedan "hennes exalterade inlägg till utgångspunkt för några principiella reflektioner om den första läsundervisningen" (s. 26). Om uttrycket "tycks kunna läsa", som upprört Rudqvist, sägs: "Formuleringen är faktiskt bara ett försök att vara försiktig" (s. 26). Lundberg beskriver därefter stadier i läsutvecklingen, först det tidiga "logografiska" stadiet där barn läser ord som bilder.

... de kan läsa en hel del ord genom att ge akt på ordens allmänna form, deras längd, initialbokstäver eller sista bokstäver. Genom att utnyttja sammanhanget och en god förförståelse kan de uppvisa en läsning som förefaller riktigt hygglig. Men det är också känt att barnen på detta stadium i utvecklingen inte ger akt på de bokstäver som faktiskt bygger upp orden, inte heller på ordningsföljden mellan bokstäverna. De har med andra ord ännu inte riktigt 'knäckt' den alfabetiska koden, fastän de "tycks kunna läsa". (s. 26)

Lundberg säger sedan att en del barn själva kommer underfund med den alfabetiska principen, medan andra barn behöver "en planmässig vägledning" och att forskningen är "ganska enig här" (s. 26). Han refererar härvid till den "kommission med några av världens ledande läsforskare" som tillsatts av den amerikanska National Academy of Education. I sin rapport "Becoming a Nation of Readers" konstaterar dessa att frågan inte längre är om barn skall lära sig ljudanalys eller ej utan hur det skall gå till. Ljudanalys underlättar för barn att tillägna sig den alfabetiska principen. De får därmed en strategi att läsa även ord de inte tidigare mött i skrift. Lundberg konstaterar att rapportens slutsatser "underbyggs med rikhaltiga referenser till solid empirisk forskning" (s. 26). Det är enligt hans mening

⁴⁴ Den åsyftade avhandlingen är Gösta Dahlgrens och Lars-Erik Olssons (Dahlgren & Olsson, 1985).

inte "lätt för lärare som saknar forskarutbildning och egen forskningserfarenhet att ta ställning till alla teser som förs fram i forskningens namn" (s 26). Han framhäver betydelsen av att ståndpunkter grundas på att många olika undersökningar kommit till likartade resultat "och bildar ett mönster som stämmer med en viss teori" (s. 26). Han fortsätter: "Ljudanalysens kritiska betydelse för läsinlärningen har visats i flera internationellt publicerade undersökningar från Umeå, Berlin, Bryssel, Genève, Oxford samt en rad amerikanska forskningsinstitutioner" (s. 26 f).

Lundberg hävdar vidare att Rudqvist konstruerat en motsättning som inte finns "mellan barnspråksforskningen och den syn på läsning som antytts i broschyren men som utvecklats mer i lärarhandledningen" (s. 27). Han säger att sådan forskning "faktiskt varit en viktig inspirationskälla för utformningen av läromedlet" (s. 27).

Läsning är naturligtvis en meningssökande, konstruktiv och medskapande verksamhet, där förförståelse, omvärldskunskap och språklig kompetens är av avgörande betydelse för mötet mellan läsaren och texten. Detta understryks också noga i lärarhandledningen och återspeglas i utformningen av läromedlet. (s. 27)

Han anser dock att Rudqvist inte vill förstå avkodningens kritiska betydelse för läsning och klargör ytterligare sin ståndpunkt. "Man kan inte läsa bara för att man kan tala, lika litet som man kan tyska bara för att man kan cykla" (s. 27).

Man kan inte komma åt språkliga betydelser direkt utan ett avkodningssteg. En annan sak är att denna avkodning förlöper snabbt, automatiskt och utan medveten analys hos en god läsare. Vägen till en sådan automatisering går genom många och rika läserfarenheter i ett utvecklingsförlopp som genomlöper olika stadier. På ett av dessa stadier behöver många barn planmässig och systematisk vägledning, så att den alfabetiska principen blir fungerande. (s. 27)

Lundberg tar upp den problematik som finns knuten till spännvidd i läsförmåga och individualisering. Rudqvist hade i sin artikel menat att den språkliga miljön var viktigare än talang. Lundberg redogör för sin syn.

Med avsikt har ordet talang använts för att markera att dessa förutsättningar, när det gäller läsinlärningens avkodningsfas, inte på något enkelt sätt behöver ha att göra med torftiga språkliga uppväxtförhållanden. --- Aktuell forskning från Harvard har visat att negativa faktorer i hemmiljön inverkar med större genomslagskraft senare i läsutvecklingen ... (s. 28).

Lundberg avslutar sin artikel med att beskriva läspedagogik som "avvägningarnas svåra konst". Hur de skall göras bör diskuteras sakligt.

Illvillig aggressivitet och okunnighet befrämjar inte seriösa strävanden att finna vägar till en förnuftig avvägning. Jag vill ändå tro att Margret Rudqvists upprördhet härrör från en uppriktig, om än missriktad strävan att verka för en förbättrad läspedagogik. När man kanske omprövat sin tidigare hållning och investerat all sin mentala energi i ett nytt synsätt, kan det vara mycket provocerande att möta motföreställningar av det slag som kommer till uttryck i informationsmaterialet om Läs med oss. (s. 28)

Edfeldts artikel i nr 6

Edfeldt går i nr 6 in i debatten och angriper i en artikel med rubriken "Den som kan tala är en bra bit på väg att kunna läsa" Lundbergs och "Läs med oss" syn på läsprocessen.

Edfeldt refererar till ett tillfälle då pedagogiska institutionen i Göteborg inbjudit honom och Lundberg "att föreläsa över våra respektive inställningar till läsningens problematik och avslutningsvis diskutera inbördes med auditoriet" (s. 24). Han definierar därefter sin syn på läsprocessen som lika oförenlig med Lundbergs "som öst och väst i det gamla talesättet" (s.24). Att somliga ändå uppfattat skillnaderna mera som betoning av skilda aspekter av läsprocessen menar han bero på att det "funnits *ett starkt drag av elekticism** i Ingvar Lundbergs skrivelser". Ordet elekticism förklaras i en not:

En tendens att mer eller mindre löst hopfoga delar från olika teoretiska system men samtidigt spackla över de tankemässiga skavanker som därvid uppstår, t.ex. genom att avstå för att ge tydliga definitioner av de använda begreppen. (s. 27, konstruktion som i originalet.)

Edfeldt menar att i och med medarbetarskapet i "Läs med oss" står Lundbergs ståndpunkt klar.

Här ligger på bordet ett otvetydigt bevis för en hundra procentig uppslutning kring den syntetiska modellens lärogrunder och konsekvenser, trots alla halvhjärtade försök att samtidigt behålla stjärtfäste på två oförenliga stolar ... (s. 24).

Edfeldt menar att Lundbergs betoning av skillnaderna mellan tal och läsning tyder på att han inte läst eller reflekterat över, "att en så kunnig och balanserad forskare som Lev S Vygotsky redan på 1930-talet framhållit *just detta* som ett yttersta tecken på syntesteoretikernas erbarmlighet" (s. 24).

Edfeldt antyder att Lundberg stått under tryck från Natur och Kulturs marknadsledning och därför "tillåtit sig formuleringar, som rimmar illa med hans tidigare ganska låga profil" (s. 24). Edfeldt upplever klartexten tillfredsställande, men har också invändningar.

Men nog finns det samtidigt skiftningar i den här tydliga profilen, som vi hellre hade velat slippa. Forskarkåren i dess helhet far illa av att enstaka representanter i handling eller - som här - i klara ordalag markerar ett slags särställning i förhållande till sina åhörare/läsare. Om åhörarna/läsarna inte förstår vad forskare säger/skriver är det de sändande forskarnas problem och inte mottagarnas. Men egentligen var det ju inte ens tolkning av enstaka utsagor som Margret Rudqvist tog upp i sitt inlägg. (s. 24 f)

Edfeldt angriper sedan Lundbergs konstaterande att modern forskning stöder inlärandet av ljuden i en viss ordning. "Nej och åter nej ... utom om man ser världen med alldeles speciella förtecken." (s. 25) Därefter tar han upp problem som han menar att de som förordar en syntetisk läsinlärning har. Först det med "de andefattiga nybörjartexterna med sitt s.k. kontrollerade ordförråd" (s. 25). Edfeldt anser att man med "en analytisk grundsyn på läsprocessen" där läsinlärningen från början placeras i "ett naturligt kommunikationssammanhang" slipper detta problem. (s.25). Så reduceras, enligt Edfeldt även spännviddsproblematiken om man "utnyttjar barnens tidigare språkliga kunnande, inklusive *den språkliga automatiken*" (s. 25).

I "Läs med oss"-paketet finns i stället tre böcker på olika svårighetsnivåer. Edfeldt ondgör sig över den lösningen och ser i detta mer ett sätt för läromedelsförlag att få sälja fler böcker. Han talar ironiserande om "Dumboken" och "Klokboken" och pekar på risken för stämplingseffekter. Han relaterar läromedelspaketet till skolans mål och säger: "... här tycks man strunta blankt i politiska beslut och Lgr-mål-sättningar." (s. 26) Han menar att den individualiseringssträvan som de tre böckerna är ett uttryck för inte förbättrar saken.

"Läs med oss"-materialets och Lundbergs konstaterande att många barn kan utnyttja sammanhang och förförståelse och förefalla läsa hyggligt fastän de inte förstått hur alfabetet fungerar provocerar Edfeldt. Han ger i förbifarten även Wittingmetoden en släng av slevan.

Hur befängt ska man egentligen få resonera ompåtalat [tryckfel i originalet], när det gäller det första läsinlärandet! Det innehållsliga stödet för korrekt avläsning har ibland förlöjligats och ibland indignerat brännmärkts som fusk. Eftersom meningen med läsning nu en gång för alla är att ta till sig budskapet ur en skriven text, är dock redan förmågan att utnyttja sammanhanget ett bra steg *i rätt riktning*. Det är inte tecken på en färdig läsutveckling - det har inte heller någon analytiskt inriktad lästeoretiker någonsin påstått. Men det är ett viktigt steg *i rätt riktning*, vilket är mer än man kan säga om de barns färdigheter, som på motsvarande syntetiska nivå inte kan - eller som hos Maja Witting, inte ens får - använda sin ljudning (avläsning) för att ta till sig av textinnehållet. (s. 26, inom klamrar min kommentar)

Edfeldt anknyter på samma sätt som Rudqvist till Dahlgrens och Olssons avhandling och menar att "den är ytterst besvärande för hans [Lundbergs]

och alla andra syntesteoretikers argumentering." (s. 27, inom klamrar mitt förtydligande)

Angående ljudanalys citerar Edfeldt sedan Ulrika Leimar, håller med om att den är nödvändig och tycker att Lundberg slår in öppna dörrar. Frågan är bara *hur* den skall läras. Här är forskningen enligt Edfeldt oenig. "Den kungsväg som alla läsläror rekommenderar är inte alls svaret på den frågan." (s. 28)

Edfeldt angriper sedan Lundberg även på ett vetenskapsteoretiskt plan.

Och felaktig teorianvändning, när man lägger upp ett forskningsarbete i Umeå, eller tolkningsfel vid induktiva ansatser på denna ort, blir inte mindre felaktiga av att samma eller likartade defekter kan prickas av för "Berlin, Bryssel, Genève, Oxford samt en rad amerikanska forskningsinstitutioner" [tryckfel i originalet] (s. 28, inom klamrar min kommentar)

Edfeldt kritiserar även mycket av 1900-talets läsforskning i stort. Den har i motsats till hans egen

... utgått från människor som haft en svag eller t.o.m. defekt läsförmåga. Och vidare att denna forskning haft som grundförutsättning den nära nog allenarådande syntetiska undervisningsansatsen. Kanske är det just dessa grundförutsättningar som medfört de resultat som sedan felaktigt har tillskrivits läsprocessen som sådan. (s. 28)

Svar på hur det verkligen förhåller sig kan man enligt Edfeldt få "genom omfattande och förutsättningslösa jämförelser mellan analytiska och syntetiska undervisningsansatser" (s 29). Han undrar om det inte vore dags för en sådan forskningsinsats. Samtidigt tycker han det är synd att vänta med rekommendationer tills frukten av de olika ansatserna kan bedömas. Som en följd av den nya läsläran förutser han:

Fruktar av att man i tur och ordning tvingar barnen till mekaniserande omvägar för att lära sig, först att läsa av och sedan att bilda innehåll av textens smådelar. I stället för att utnyttja läsningens sanna karaktär av kommunikationsform och redan från börjar [tryckfel i originalet] låta läsningen få en meningsfull plats i skolstartarnas liv och kunskapssökande. (s. 29, inom klamrar min kommentar)

Edfeldt avslutar med att hoppas att "gångna forskargenerationers missgrepp" (s. 29) inte skall hindra många fler att använda en analytisk undervisningsansats. Han sammanfattar det goda detta kan medföra i fem punkter. Den ger elever som kan ta ett eget inlärningsansvar, som utvecklar sin läsning och "totala språkliga medvetenhet", som ställer frågor och använder läsning för att få svar, som anpassar lässätt efter text och uppgift och "som - kort sagt- blir goda läsare" (s. 29).

Rudqvists genmäle till Lundberg i nr 8

Rudqvist inleder sitt andra debattinlägg med att konstatera: "Jag inser att jag satt fingret på ömma punkter och väckt obehagligt svåra frågor, eftersom professor Ingvar Lundberg i sitt debattsvar till så stor del går ut för att inkompetensförklara mig." (s 28) Hon upprepar sin tidigare kritik av förlagsmaterialet till "Läs med oss": att angivelser av läromedlets "grundantaganden om läsning" saknas, och att det inte framgår "att vi i Sverige har två läsforskningslinjer" (s. 28). Hon lägger skulden för detta på Lundberg och spekulerar över orsaken: "Är det okunskap är detta graverande, förtiger han det av personliga intressen är det än värre." (s. 28)

Rudqvist återgår sedan till läsdebatten och punktar vad hon håller med Lundberg om och vad hon särskilt vill framhålla om läsning. Det förstnämnda gäller behovet hos många barn av "en planmässig och systematisk vägledning i sin språkutveckling, särskilt vad gäller skriftspråsutvecklingen" och att konsensus om detta råder i forskarvärlden. Rudqvist vill ta utvecklingspsykologi som utgångspunkt.

Då blir det barnets utveckling som står i centrum för det planmässiga förhållningssättet. Förutom att man tar hänsyn till barnets totala situation använder man sig systematiskt av kunskaper om barns språk- och läsutveckling ... (s. 30)

Hon framhåller sedan betydelsen av att man startar med för barnet viktiga ords betydelse, inte i ordet i sig eller i enskilda ljud. Den logografiska läsningen betraktas som en läsutvecklingsfas, där barn når språkliga betydelser. Fokus skall ligga på det barnen kan inte på det de inte kan. "Man måste äga en förmåga för att kunna bli medveten om den." (s. 30) Rudqvist konstaterar vidare: "Utnyttjar man planmässigt och systematiskt denna kunskap arbetar man i samklang med barnspråkforskningen och en av de båda läsforskningslinjer vi har i Sverige." (s. 30) Striden gäller innehållet i planmässigheten.

Rudqvist anser vidare att Lundberg har svårt att "*ta till sig* forskningsresultat som avviker från det förväntade" (s. 30). Hon gör sedan en utläggning om vetenskapssamhällets tröghet när det gäller att acceptera resultat som ställer krav på ett förändrat tänkande. Hon anser att ett paradigmskifte förestår vad gäller synen på läsning och läsinlärning beroende på barnspråkforskningens resultat. "Om vi i skolan vill samverka med barns utveckling kan vi inte fortsätta med en syntetisk inlärningsmetod, ljud för ljud i utvald ordning ..." (s. 30).

I sitt slutavsnitt säger Rudqvist: "Ert läsmaterial bygger på ett så insnävat grundantagande om läsning, att risken är uppenbar att ingen lärare med analytisk inriktning och kunskap om hur språkutveckling och läsutveckling hänger ihop kan acceptera det." (s. 30)

Lundbergs andra artikel i nr 9

Lundberg inleder sitt genmäle i nr 9 med en karakteristik av Edfeldts tidigare inlägg i debatten.

Åke Edfeldts patetiska, don Quijotemässiga anfall gäller inte bara ett läromedel (som han inte granskat); han underkänner också huvuddelen av den nu mycket livaktiga och kvalificerade internationella läsforskningen (om vilken han förefaller sorgligt dåligt orienterad) samt den majoritet av lågstadielärarna som arbetar målmedvetet, kunnigt och engagerat med att jämna vägen för barnens läsinläring. Det är till att vara ödmjuk! (s. 24)

Lundberg anser vidare om Edfeldts tidigare inlägg att det "är ett pinsamt och olyckligt debattinlägg som kanske borde förbigås med tystnad ..." men väljer ändå att bemöta det (s. 24).

Lundberg menar att Edfeldt av demagogiska skäl utmålat en extremståndpunkt utan verklighetsunderlag. "Mot denna groteska vrånbild avfyrar han sedan sitt grova artilleri, ivrigt understödd av Lärartidningens redaktör Fejan Ljunghill, som i ett rörande förnumstigt tillägg försöker förklara vad saken egentligen gäller." (s. 24)

Lundberg framhåller att både analys och syntes ingår i läsinläring. I det omdebatterade läromedlet framhålls analysens betydelse. Man förordar där "att arbetet med avkodningen får en *analytisk inriktning*" (s. 24).

Lundberg avvisar även det stöd som Edfeldt menar sig ha hos Vygotsky och ger ett citat från dennes bok om tänkande och språk, där skillnaden mellan talande och skrivande framhålls. "Skrivet språk är en separat lingvistisk funktion som skiljer sig från muntligt tal både i fråga om struktur och funktionssätt" (s. 24). Lundberg hänvisar till sin bok Språk och läsning där "jag närmare visat hur nära jag står Vygotsky i denna fråga" (s. 24). Han anser inte att Dahlgrens och Olssons avhandling har betydelse för läsinlärningsdebatten. Inte heller i sin önskan om en metodjämförande studie får Edfeldt medhåll av Lundberg. "Efter decennier av försök till jämförelser mellan olika läsmetoder är nu de flesta läsforskare på det klara med fåfängligheten i sådana strävanden." (s. 24) I stället vill Lundberg "att Edfeldt utsätter sina egna forskningsresultat för internationell granskning i vetenskapligt ansedda tidskrifter" (s. 24).

Lundberg tror att en del av motsättningarna kring läsning bottnar i att man talar om olika läsinlärningsfaser och belyser därför "ett antal urskiljbara utvecklingsstadier som följer på varandra i strikt ordning" (s. 25).

Stadierna kan sammanfattas med de rubriker de fått i artikeln: 1. *Läser omgivningen*. 2. *Känner igen ord*. 3. *Alfabetisk läsning*. 4. *En ny helhetsläsning*. I samband med behandlingen av det andra stadiet sägs:

"Här ter sig ett Ltg-betonat arbetssätt mycket rimligt" (s. 25). Under det tredje stadiet sägs: "Ett viktigt moment är att orden ska analyseras i sina beståndsdelar, fonem. Man kan inte lära sig allt på en gång. Man måste gå fram stegvis." (s. 26) För ordningsföljden hänvisas sedan både till psykolingvistisk forskning och till lärarerfarenhet. Det fjärde stadiet innebär att avkodningen är automatiserad.

Läsaren kan nu i stället ägna alla sina psykiska resurser, all sin uppmärksamhet åt att bygga upp inre mentala modeller av den verklighet om vilken texten handlar. Läsandet är en aktiv, medskapande process, ett medskapande som handlar om förståelse, inte om ordavkodning. (s. 26)

Lundberg betonar att två av stadierna har fokus på helhet, det andra och det fjärde, men mellan dem ligger ett nödvändigt alfabetiskt stadium med fokus på skriftens delar. "Jag misstänker också att somliga (kanske Edfeldt) vill förneka existensen och nödvändigheten av ett alfabetiskt stadium, i varje fall behovet av en planmässig undervisning på denna nivå." (s. 27) Detta stadium är för en del barn svårt och Lundberg framhåller att man måste gå försiktigt fram. Den väg som "Läs med oss" anvisar är en av många vägar "som i varje fall inte står i strid med vad man vet inom forskningen ..." (s. 27).

Lundberg framhåller att läsinlärning är mångfasetterad. Barn måste mötas där de är. "Förståelseprocesser är naturligtvis med redan från början och samspelar med ordavkodningen. Om detta har jag skrivit ett helt kapitel i lärarhandledningen." (s. 27) Avslutningsvis avfärdar han den kränkande karakteristik som läromedlet utsatts för av Edfeldt och beklagar "att Gud satt en gräns för det mänskliga förståndet men ingen alls för den illvilliga dumheten" (s. 27).

Edfeldts andra artikel i nr 10

Edfeldt inleder sitt bemötande av Lundbergs andra artikel med att fråga sig om Lundberg väglets av maximer som: "Förtala häftigt, alltid fastnar något!" och "Argumenteringen svag: Höj rösten!" men antar sedan att Lundbergs upprördhet bottnar i att han upptäckt sig vara "instängd i en teoretisk bur." (s. 20)

Först ger han några direkta kommentarer till Lundbergs artikel. Han godtar att Lundberg "tydligt *läst*, åtminstone delar av, vad Vygotsky har att säga om läsning" (s. 20). Han anser dock att metodjämförelser är möjliga, åtminstone med "de lärare som gått Bo Sundblads LUS-kurser på lärarhögskolan i Stockholm". De är "tillräckligt medvetna om *vad de gör* och *varför de gör det* för att kunna genomföra en *ren*

undervisningsvariant." (s. 20) De vanskligheter som forskningen hittills ställts inför beror enligt Edfeldt på att de alltid "rört tekniska varianter inom samma teoretiska grundramar ..." (s. 20).

Edfeldt konstaterar att Lundberg givit "*sin* syn på 'ett antal urskiljbara utvecklingsstadier som följer på varandra i strikt ordning'" (s. 20). Han utvecklar även sin egen. Enligt Edfeldt är den stora skillnaden att Lundberg har en deduktiv ansats medan han själv har en induktiv. Verkligheten är det styrande inte kartan. Han säger sig redan på 1960-talet ha insett behovet av en ny läsprocess teori. "Genom att utgå från kartläggande studier av den normala läsförmågans utveckling och funktioner skulle man, med en induktiv ansats ... kunna skapa bättre, teoretisk kunskap om läsprocessen." (s. 20) Edfeldt säger att han mellan 1953 och 1975 på olika sätt samlat sådant material, och att resultatet 1982 kunde presenteras. Han ser det som förenligt både med "Edmund B Huey's analytiska princip från 1908 och med den senaste teoribildningen inom psykolingvistik och kanske främst då bland barnspråkforskarna" (s. 21)⁴⁵.

Edfeldt menar att Lundbergs utgångspunkt varit att "den läsundervisning, som konventionellt förekom i skolorna, var uttryck för en - på det stora hela taget - korrekt grundteori" och att han "försökt bygga upp en undervisningsgång, som skulle underlätta när svårigheterna blev som störst" (s. 21). Edfeldt anser vidare att Lundberg försökt överföra "denna undervisningsmetodiska gång till ett grundläggande utvecklings skeende hos eleverna" och då stöter på problem, eftersom det enligt Edfeldts mening inte rör sig om utvecklingsstadier, endast om undervisningsstadier.

Edfeldt anser att Lundbergs två första stadier är resultat av induktiva ansatser och att de är allmänt förekommande i lästeorier. "Men just vid övergången till den kritiska kategorin 'Alfabetisk läsning', visar Lundbergs egen framställning, att här skiftar han över till en deduktiv ansats." (s. 21) Edfeldt har även invändningar mot Lundbergs fjärde stadium. "Med formuleringen 'Men avkodningen är nu helt automatiserad, *behöver* inget stöd av sammanhanget - ' (min understrykning) ställer han [Lundberg] sig t.o.m. i linje med Maja Witting." (s. 22, inom klamrar mitt förtydligande) Att ha något gemensamt med Maja Witting är tydligen enligt Edfeldts uppfattning illa, och han säger sig heller inte ha väntat att Lundberg skulle dra en så orimlig konsekvens som han nu menar att denne gör.

Edfeldt tar även upp Dahlgrens och Olssons avhandling och deklarerar en annan uppfattning än Lundberg. Han menar Lundberg är oförmögen till teorigenererande analys och att avhandlingen utgör stöd för en teori om läsprocessen som "tar in läsningen som en del i individens språkliga

⁴⁵ Troligen syftar Edfeldt på sin bok "Läsprocessen" (Edfeldt, 1982).

utveckling" (s 22). Han refererar även till den redovisning av tidigare engelsk forskning som finns i avhandlingen och uppmanar Lundberg att ta del av den. Avslutningsvis rekommenderar Edfeldt den läsutvecklingsteori som beskrivs i LUS-boken⁴⁶ och de kurser om detta som arrangeras av lärarhögskolan i Stockholm.

... detta alternativ är uppskattat inom lärarkåren. Där har man nämligen ganska länge varit medveten om att det är något allvarligt fel med den syntetiska läsundervisningens principiella utgångspunkter. Det är bara så man kan tolka den överallt i landet och på alla skolstadier omvittnade viljan till nytänkande, både när det gäller det första läsinlärandet och när det gäller arbetet med skolelevernas fortsatta läsutveckling. (s. 22)

Praktikers inlägg i debatten 1986

Inez Degerman, lågstadielärare i Sundsvall, gör ett inlägg i LT nr 7. Hon vill bemöta Rudqvists kritik av den nya läslärans marknadsföring. "Reklamen för 'Läs med oss' upplevde jag inte på samma sätt som Margret Rudqvist. Den gjorde mig i stället nyfiken på vad den nya läsläran kunde erbjuda. Jag har läst reklamtexten på annat sätt än MR." (s. 26) Hon jämför sina intryck med Rudqvists.

MR skriver: "De barn som redan kan läsa (eller som det står i reklambroschyren till skolorna 'tycks kunna läsa') måste ha en 'organiserad och medveten inläring'. Därför rekommenderas alla barn att följa klassens ljudinläring."

Jag anser att man i Natur och Kulturs reklam skiljer på barn som redan kan läsa och barn som "tycks kunna läsa", och alla rekommenderas inte att följa klassens ljudinläring. (s. 26)

Degerman har även läst "det särtryck av lärarens bok och de provexemplar som förlaget tillhandahåller gratis" (s. 26). Hon finner där "att motsättningar i forskningen inte döljs" och att den "inte ensidigt använder en syntetisk läsinlärningsmetod" (s. 26). Hon anser "att metoden med stort M inte finns" (s. 26) och säger att hon skulle ha blivit upprörd om någon påstått motsatsen. "Men jag kan inte finna att reklambroschyren marknadsför METODEN." (s. 26) Degerman citerar även ur Lundbergs bok "Språk och läsning" sid 117: "När man frågar sig vilken metod som är bäst är det enda rimliga svaret att det beror på." (s. 26) Hon poängterar "Jag tror vi behöver alla de kunskaper *olika* forskare kan ge oss." (s. 26)

⁴⁶ Troligen avses Sundblad, B., Dominkovic', K., & Allard, B. (1981) "LUS en bok om läsutveckling".

I LT nr 11 finns tre inlägg med anknytning till läsdebatten. *Ulla Wagner*, lågstadielärare i Dalby, skriver under rubriken "Teknisk läsinlärning förödande för svaga". "Ingvar Lundbergs syn på hur barn automatiserar sin läsning eller rättare sagt hur läraren automatiserar barns läsning, har enligt mitt förmenande förödande konsekvenser." (s. 22) Hon kritiserar Lundberg för att han "delar upp läsprocessen i automatik för sig och förståelse för sig" (s. 22).

Eftersom han inte utgår från en helhetssyn på barn och inte utgår från den komplexa verkligheten är det lätt att dra slutsatser och generalisera.

Mäter [Möter?] barnen ord och texter där de måste förneka sitt eget tänkande och sina egna erfarenheter, finns det risk att de lär sig att läsning enbart är teknik. Denna kunskap om vad läsning är, drabbar huvudsakligen barn från hem där boken inte är självklar. (s. 22, inom klamrar min kommentar)

Hon menar att nivågrupperat material, som en följd av den tekniska synen på läsning, leder till att barn "utvecklar en negativ självsyn" (s. 22). Hon avslutar sitt inlägg med en markering av ett motsatsförhållande mellan forskare och praktiker.

Ingvar Lundbergs hållning mot praktiker är ju också den hållning han förespråkar att vi ska ha till eleverna. Vi ska helst förneka våra erfarenheter och kunskaper, tro på företrädarna för forskningen, och koppla bort vårt eget tänkande. Forskarna vet bäst.

Jag vill påstå att vi praktiker har en kompetens som inte forskaren har. Det vore befriande om den erkändes och respekterades. (s. 22)

I samma nummer skriver *Gunnel Palmbäck*, lågstadielärare i Lidingö, under rubriken "Låt inte professorerna ta över debatten!" Först betonar hon att hennes sätt att arbeta är hennes och att det säkert inte passar vare sig Rudqvist, Lundberg eller Edfeldt. Hon menar ändå att både hon och en majoritet av lågstadielärarna varvar "ljudgenomgång, skrivövningar, händelseblad, dikteringar, tal, drama och lästräning i böcker som passar elevens läsförmåga" (s. 22). Palmbäck har positiva erfarenheter av "Läs med oss". Hon berömmar både text och bilder och rekommenderar detta läsmaterial som stimulerande. Hon har en klass med "mycket olika förkunskaper och mognad" (s. 22) och fortsätter:

Trots denna spridning känner vi en stor gemenskap och glädje då vi läser om Ola, Elsa och Leo i "Läs med oss". Hur någon kan komma på att kalla Olas bok för "dumboken" och samtidigt ge sig ut för att vara professor i pedagogik är en gåta för mig. Tänk att få slippa läsa samma text som de som redan kan läsa och att få lyckas och känna att man kan läsa. --- I vår klass lever vi med Ola, Elsa och Leo. De är precis som våra egna ungar, och mina elever är nästan övertygade om att de är riktiga barn. (s. 22 f)

Avslutningsvis säger Palmbeck: "Vi måste visa 'de lärde' att vi kan tänka själva. Låt inte professorerna ta över debatten i *Lärartidningen* - det blir lätt för många 'fina' ord. Det är ju ändå vi gräsrotter som lever i händelsernas centrum. Eller hur?" (s. 23)

Den tredje artikel inom läsområdet som finns i nr 11 är skriven av *Monica Larsson och Lisbeth Widehov*, "lågstadie lärare respektive speciallärare i Svalöv" (s. 23). Rubriken är "Språket är basen för läsinlärningen". Artikeln har ingen direkt anknytning till debatten men beskriver ännu ett sätt att arbeta med läsinlärning. Där berättas om arbete i ett projekt, "Läsinlärning med språket som bas" under ledning av Siw Hagnäs, talpedagog och författare till läromedlet "Nu ska vi läsa om Anna"⁴⁷. Författarna har arbetat ett tjugotal år med varianter av "ljudmetod" utan att ifrågasätta den. Genom projektet har de på ett djupare sätt förstått "att läsning liksom tal är språkliga funktioner och att läsning bygger på förmågan att tala, även om det skrivna inte är direkt jämförbart med det talade" (s. 24). De har nu även gjort egna erfarenheter:

... när barnen upptäcker sambandet mellan tal och skrift, då blir de också motiverade att lära sig läsa, vilket de gör praktiskt taget på egen hand. När de upptäckt sambandet blir nämligen följden att de börjar 'smaka' på orden på ett mer analyserande sätt. (s. 24)

Man arbetar med "hela talade uttryck som läses i talhastighet" (s. 24), uppmärksammar olika satstypers olika intonation och trummar utvalda ord rytmiskt. "Vi känner med hela kroppen och markerar betonad och obetonad vokal." (s. 24) Författarna ser stora fördelar med sitt arbetssätt. "Genom att läsa i talhastighet är förståelsen omedelbar." (s. 25)

Man ser särskilda fördelar för språkförsenade barn. "Under det att talet tränats, har språkmedvetenheten kommit, och de har själva knäckt koden när de varit mogna för det." (s. 25) Den senare delen av artikeln är en genomgång av materialet och av det som övas. Man tar inte miste på entusiasmen: "Alla känner att de lyckas. Våra språkförsenade barn inkluderade, vilket är bevis nog för kvaliteten!" (s. 25)

Analys av debatten 1986

I denna debatt finns tre huvuddebattörer. De gör, som framgått, två inlägg var. Rudqvist och Edfeldt representerar den pol som Edfeldt företrädde även i debatten 1981. Denna pol har på så sätt störst talutrymme. Lundberg

⁴⁷ Här avses förmodligen en tidigare upplaga av Hagnäs, (1990).

representerar den andra polen och bemöter i sitt första inlägg Rudqvist och i det andra båda sina motståndare. Till skillnad från i de två tidigare debatterna är det nu en praktiker, Rudqvist, som startar debatten. Hennes inlägg bemöts och hon gör även ett genmäle.

Genom de tre debatter jag i detta arbete intresserat mig för har efter hand gränslinjen mellan polsfärerna, inkluderande både teoretiker och praktiker, blivit allt tydligare. Detta avspeglar sig i kontroversdynamiken. Konkret på sakfrågeplanet handlar det även nu om syntetiska undervisningsprocessers berättigande. Teoretiska och praktiska argument samverkar i hävdandet av åsikter vid polerna. Särskilt tydligt blir det här vid den pol som företräds av Rudqvist och Edfeldt.

Jämförelse mellan polerna 1986 utifrån analyssteg 1

Ståndpunkterna vid de två polerna uttrycks i denna debatt förhållandevis utförligt. I sammanställningen nedan jämförs de genom de tre planen i analyssteg 1. Denna översikt kan relateras till den i föregående kapitel och till slutsatserna i kapitlen 6 och 8.

Edfeldt/Rudqvist

LÄSPROCESSPLANET:

- Helhetsperspektiv.
- Undervisningsstadier men ej utvecklingsstadier.
- Textens innehåll väsentligt.

- Förståelse det centrala.

- Läsning en del av den allmänna språkutvecklingen.
- Läsning bara en fortsättning på talad kommunikation.
- Ljudanalys ett steg mellan "förståelsen i en talsituation och i en lässituation".
- Egen läsforskning, psykologisk och barnspråkforskning åberopas liksom Vygotsky, Huey och Dahlgren & Olsson.

DET INLÄRNINGSTEORETISKA, PSYKOLOGISK-PEDAGOGISKA, PLANET (inkl vetenskapsteori):

- Brett inlärningsperspektiv: Helhet, förståelse; erfarenhet - referensram.
- Vill bygga undervisning på:
 - Utvecklingspsykologi
 - Kognitiva utvecklingsteorier
 - Språkvetenskap, barnspråkforskning
 - Läroplanen.

Lundberg

LÄSPROCESSPLANET:

- Läsning flerdimensionell process i flera utvecklingssteg. Steg 2 och 4 med fokus på helhet, steg 3 på delar.
- Läsning en meningssökande, konstruktiv och medskapande verksamhet.
- Förförståelse, omvärldskunskap avgörande.
- Språklig kompetens likaså.
- Utvecklingssteg med särdrag i förhållande till utvecklad läsning.
- Talspråkliga processer inte analoga med skrifförvävsprocessen.
- Ordavkodning och förståelseprocesser samspelar i läsning.
- Psykologisk forskning egen och internationell läsforskning åberopas liksom Vygotsky.

DET INLÄRNINGSTEORETISKA, PSYKOLOGISK-PEDAGOGISKA, PLANET:

- Läspedagogik= avvägningarnas svåra konst.
- Man måste gå fram stegvis, möta barn där de är.

- Vetenskapsteori: för induktiv ansats, mot deduktiv.
- Mot undervisning grundad på behavioristisk teori.
- Mot svårighetsgraderat material, stämplingseffekter.

DET PRAKTISKA LÄSMETODISKA PLANET:

- För analytisk metod.
- Utgångspunkt: likhet tal - skrift.
- Helheten först, delarna sedan.
- Läsinlärning i ett naturligt kommunikationssammanhang.
- Viktigt att anpassa till individen, t.ex. ordval.
- Utnyttjande av innehållsstöd är ett steg i rätt riktning. Planmässighet i dessa avseenden.
- Ljudanalytisk kunskap nödvändig.
- Mot syntetisk metod med i förväg ordnad genomgång av ljud och arbete med teknisk färdighet.
- Rekommenderar - LUS-kurser.
- Åberopar forskningsstöd.
- Politiska beslut och Lgr-mål mot individualisering med svårighetsgraderat material.

DET PRAKTISKA LÄSMETODISKA PLANET:

- Läsinlärning innebär växelspel mellan analytiska och syntetiska strategier.
- Rika läserfarenheter, utveckling genom olika stadier och planmässig och systematisk vägledning leder till automatisering.
- Behov av planmässig undervisning i utvecklingssteg 3, "alfabetisk läsning".
- Viktigt att ha en teknik för att avläsa även nya och okända ord.
- Avkodningsarbete med analytisk inriktning.
- Åberopar forskningsstöd.
- Lärarefarenhet.

Diskussion av jämförelseresultatet

Ståndpunkterna på läsprocessplanet överensstämmer i stort med dem i de föregående debatterna. Positionerna i kontroversen framstår som "cementerade" i Brantes och Normans (1995) mening. De är inte knutna till enstaka individer utan företräds av olika personer vid tydligt åtskilda poler. Edfeldt uttrycker att hans och Lundbergs ståndpunkter ligger lika långt från varandra som öst från väst. Angreppet på "Läs med oss" tycks inte syfta till en verklig diskussion utan till att fastslå de egna ståndpunkternas giltighet och påverka eventuellt osäkra vid den arena som LT utgör. Vissa klargöranden är dock intressanta som potentiellt "äkta" diskussionspunkter.

Lundberg preciserar med sina läsutvecklingsstadier sin pols uppfattning om förhållandet mellan läsinlärning och läsning. Han betonar att både analytiska och syntetiska processer behövs men i olika stadier. Skillnaden mellan talspråksutveckling och skriftspråksförvärv utgör grund för läsinlärning utan att sambandet mellan talspråk skriftspråk för den skull förnekas.

Edfeldt preciserar sin pols uppfattning. Han talar om stadier av Lundbergs slag som undervisningsstadier och skiljer det begreppet från läsutveckling som han inte ser i generella stadier utan som en del av individens språkutveckling. Samtidigt gör han hänvisningar till LUS som

uttyds "LäsUtvecklingsSchema". Troligen godtar han generella steg i en språkutveckling som inbegriper läsning, men uppfattar inte läsinlärning som något specifikt avskilt från detta.

Båda polerna åberopar lingvistik och Vygotsky, men stöder sig på och ägnar sig åt olika typer av läsforskning.

Det inlärningsteoretiska, psykologisk-pedagogiska, planet aktualiseras endast i allmänna ordalag av Lundberg. Det används av Edfeldt som stöd både för egna praktisk-metodiska ståndpunkter och för kritik av Lundbergs. Edfeldt tar även vetenskapsteoretiska resonemang som utgångspunkt för kritik av Lundbergs forskning.

På det praktisk-metodiska planet angriper Rudqvist och Edfeldt allt syntetiskt inriktat arbete, svårighetsgraderat material och planmässighet i form av bestämd ljudföljd i läsinlärningen. Rudqvist anser visserligen att det behövs planmässighet men pekar ut "innehållet i planmässigheten" som en stridspunkt. Det är tydligt att hon definierar begreppet annorlunda än Lundberg och applicerar det mer allmänt på lärarens kunskap om läsning som en del av språkutvecklingen relaterad till varje barn.

Edfeldt tycks nu ha svängt i fråga om utvärdering av LTG, men det han avser är LTG i hans och Sundblads tappning. Lundberg menar att de flesta läsforskare inte längre tror på metodjämförande studier.

"Individualisering" framstår som ett annat problematiskt begrepp. Både Edfeldt och Rudqvist förkastar de svårighetsgraderade häften som ingår i "Läs med oss". Rudqvist talar i stället om att sätta barnets utveckling i centrum och om vikten att välja för barnet centrala ords betydelse som utgångspunkt. Edfeldt antyder att han inte uppfattar individualisering som något i sig eftersträvansvärt. Hans antydan kan ha en bakgrund i en utbildningsideologisk dimension.

Kontroversdynamik

Den polariserade kontroversdynamiken skärps ytterligare i denna debatt. Mekanismerna i den är principiellt desamma som i tidigare debatter. En orsak kan vara att den förskjutning i styrkeförhållandena mellan polerna på det svenska läsfältet som diskuterats ovan utifrån debatten 1981 upplevs som verklig. Debatten avspeglar en kraftmätning.

Den stärkta position som den analytiska polen manifesterar torde ha samband med den framträdande ställning som LTG nu intar både på den praktiska handlingsnivån och som utbildningsideologiskt medel och förändringsincitament för den politiska och administrativa nivå i skolorganisationen.

Den analytiska polens företrädare förnekar, utifrån sin styrkeposition, syntetiskt läsinlärningstänkandes berättigande. Läroplanen åberopas som stöd i detta avseende. Man är där inte benägen att föra en diskussion utan vill fastslå de egna ståndpunkterna som de enda beaktansvärda. LT:s redaktionella kommentar visar också ett tydligt ställningstagande för LTG-sidan i kontroversen.

Retoriskt framstår de båda sidorna här, liksom i debatten 1977-78, som jämnstarka. Båda sidor misstänkliggör motståndaren i flera avseenden, kommer med förklenande omdömen och uppfattar motsidans argument som icke-epistemiska.

Jag bedömer inte att en särskild sammanställning av exempel som redan givits i referaten från denna debatt kan tillföra något väsentligt och hittills obeaktat till den samlade analysen. Argumentationen i denna debatt aktualiserar enligt min mening inkommensurabilitet som en förklaringsfaktor, värd att diskutera relaterad till polarisering. Som jag uppfattar det är inkommensurabilitet här å ena sidan en följd av en starkt polariserad konflikt. Samtidigt ökar den å andra sidan, genom sina uttryck, dynamiken i kontroversen ytterligare och gör en dialog mellan polerna än svårare.

Bilden av praktikerfältet överensstämmer också med den som tidigare tecknats. Båda de lästeoretiska synsätten har fortsatt förankring bland praktiker. Positioner utan sådan anknytning finns även. En faktor av betydelse för kontroversdynamiken förefaller polgemenskapen, innefattande både praktiker och teoretiker vid polerna, vara. Den är här särskilt tydlig vid den pol som företräds av Edfeldt och Rudqvist.

Del III

Sammanfattning, diskussion och framåtblickar

Sammanfattning och diskussion

I detta kapitel aktualiseras först reflexioner kring min bias. Hur kan den tänkas ha påverkat arbetet? Hur har arbetet givit mitt tänkande nya impulser? De resultat som redovisats i del 2 sammanfattas därefter kort. Slutsatser relateras till mitt övergripande syfte och diskussionen förs vidare. Faktorer, som kan tänkas ha betydelse för förändring av arbetssätt, och deras roll för kontrovers och kontroversdynamik ägnas slutligen särskild uppmärksamhet.

"Bias" i backspegeln

I tidiga överväganden försökte jag komma underfund med hur arbetet kunde tänkas bli påverkat av bias. Det gällde först en tvekan att med min bias, välja ett ämne med läsanknytning över huvud taget och sedan att, mot samma bakgrund, förbereda arbete med ett sådant ämne. Uppenbart var att preferenser knutna till ståndpunkter i debatten som jag själv sympatiserar med kunde leda till skevheter i referat och analys. Hur jag uppfattat min bias relaterad till den uppgift jag skulle ge mig i kast med, och hur jag försökt förebygga och balansera den finns redovisat i kapitel 4. Till detta kan reflexioner utifrån det nu nästan fullföljda arbetet fogas.

Val av en för mig helt ny analysmodell, med fler och andra infallsvinklar än de jag tidigare provat och med en tydlig struktur, menar jag givit hjälp till distans. Att gå in på ett plan i taget, där försöka fånga och begrunda kontroversens olika detaljuttryck, först därefter söka få grepp om linjer och mönster i de olika kontroversdimensionerna för att slutligen relatera dem till varandra, har underlättat för mig att ställa mig vid sidan av, att i högre grad ta iakttagarens perspektiv och så försöka skildra och tolka det jag sett.

En utgångspunkt i det amerikanska läsfältet, där jag kunde känna igen stoffet men inte kände personerna, gav även det mig hjälp, både att tränga djupare in i sakfrågorna och att distansera mig från kontroversen och dess dynamik.

De svenska LT-debatterna har konkret handlat om olika läsinlärningsmaterial, läseböcker eller barns egna texter i LTG. I det

avseendet har jag inte känt mig engagerad på någondera sidan. "Mitt" material, Wittingmetodens innehållsneutrala språkstrukturer, skiljer sig från båda.

Bias kan däremot ha givit mig en benägenhet att se frågor relaterade till de två eller tre inre cirklarna i figur 1 som särskilt betydelsefulla.

Analysmodellen har dock aktualiserat också de yttre cirkeldimensionernas betydelse för kontroversskeendet. I flera följande avsnitt för jag även en diskussion utifrån ytterligare aspekter på läsdebatten, aktualiserade som förklaringsgrunder i andra forskares analyser.

De starka kontroversdynamiska uttryck som finns i alla tre debatterna känner jag mig som person främmande inför, särskilt när de används i artiklar där tonen anslås. I detta ligger, tror jag mig nu förstå, en annan biasdimension än den som tidigare knutits till "sakfrågorna". Trots min personliga konflikträdsla och den fara för läsningar, som jag anser starka emotionella laddningar utgöra i en debatt, har jag ändå under arbetets gång ibland känt det underhållningsvärde som en skicklig retorisk fight har.

En del fällor har jag förstått att jag fastnat i och dem har jag försökt ta mig ur, andra försåt kan jag ännu vara omedveten om. Hur väl jag verkligen lyckats balansera min bias må andra döma om.

Arbetet utifrån ovana perspektiv har också påverkat mig. Dels har jag vidgat min kunskap om läsdebatten och om kontroversdynamik allmänt. Dels har jag upptäckt nya fakta och fler nyanser i debatten.

En sådan punkt är att båda sidor faktiskt hävdar "automatisering" av läsfärdigheten som ytterst viktig. Jag förstår nu också bättre hur detta kan uppnås med olika tillvägagångssätt, utan att innebörden i begreppet behöver förskjutas.

Likaså betonar båda sidor avkodningsförmåga *och* förståelse och motiverar bådadera med ett nära samband mellan tal och skrift. En insikt om att motsättningarna i debatterna inte gäller detta utan karaktären på de processer som leder till förvärv av talspråks- respektive skriftspråksfärdighet kan kanske ge en mindre laddad diskussion.

Jag tycker mig se möjligheter för båda parter att komma fram till hur olika praktiska fenomen i läsning, knutna till olika läsinlärningskedan, också är teoretiskt relevanta. De stadier som Lundberg beskriver i debatten 1986 skulle kunna ge ett förståelseunderlag, förenligt också med en analytisk utgångspunkt eller en helhetssyn på läsning så som Ulrika Leimar beskrivit den i tidigare nämnda LT-artiklar om LTG.

Min tidigare övertygelse att läsningarna i läsdebatten borde hävas och diskussionen föras i ett öppnare och friare klimat har genom mitt studium fått ytterligare näring. Detta ställningstagande kan knytas till uppfattningar av konfliktbegreppet. Kanske aktualiseras därmed en bias i ideologidimensioner, liknande dem jag, bl.a. av etiska skäl, funnit vanskliga att föra kring polrepresentanterna i de debatter jag här behandlat.

Sammanfattning av resultat och slutsatser

Med hänvisning till de resultatsammanfattningar, som gjorts i anslutning till analyser av respektive debatt i kapitel 6, 7, 8 och 9 och till de slutsatser som där redovisats, fokuseras och diskuteras här endast gemensamma tyngdpunkter i och skillnader mellan de tre debatterna. Resultaten relateras till mitt arbetes övergripande syfte.

Kontroversen på sakfrågeplanet

Mina slutsatser efter analysen av den teoretiska debatten 1977-78 som redovisats i kapitel 6 innebär viktiga konstateranden i flera avseenden. Den svenska kontroversens sakliga kärnfrågor ligger på ett praktiskt läsmetodiskt plan. Ståndpunkter där har sin teoretiska bakgrund på läsprocessplanet. Grunden är främst olika uppfattningar om läsinlärningsprocessen och dess karaktär som antingen en process lik den i utvecklad läsning eller en process med särdrag i förhållande till utvecklad läsning. Ställningstagandet här påverkas av hur man ser på relationen mellan talspråk och skriftspråk och också av synen på förhållandet mellan "helhet" och "del" allmänt och i läsinläring. De olika sakfrågeaspekterna aktualiseras och drivs i debatten främst av teoretiker. Försök att förstå den motsatta sidans perspektiv som bakgrund till ståndpunkter, argument, och ge debatten en mer konstruktiv inriktning görs inte.

Utifrån skillnader på det lästeoretiska planet dras i positioner vid polerna olika slutsatser om hur läsinlärningsundervisning bör utformas. Argument från det inläringsteoretiska, psykologisk-pedagogiska, planet kopplas till de praktiskt läsmetodiska ståndpunkterna. Praktiker har, med grund i erfarenhet och behov i undervisningssituationen, delvis andra utgångspunkter för sina inlägg. Efter hand blir dock kopplingarna mellan de poler som teoretikerna skapat och arbetssätt allt tydligare. Teoretiker och praktiker stöder därmed varandra inom de båda polsfärena.

Den första debattens ställningstaganden i sakfrågan, lästeoretiskt och läsmetodiskt, bekräftas som polskiljande och cementeras i debatterna 1981 och 1986. Ståndpunkterna utvecklas och preciseras i olika avseenden. Relaterat till figur 1 i kapitel 2 aktualiseras i de senare debatterna fler cirkeldimensioner som utgångspunkt för argument.

Min slutsats i kapitel 8 av sakfrågebehandlingen i debatten 1981 är att det där ges stoff också för en mer konstruktiv diskussion mellan polerna. Argumentationens karaktär och den dynamik som verkar i kontroversen tycks dock i stället få en låsande effekt på debatten. Debatten 1986 utgör, enligt min mening, ett tydligt exempel på hur positionerna låsts.

Deltagande utifrån ett bredare åsiktsregister relaterat till läsinlärning utanför kontroversens polariserade och polariserande linjer är där också obetydligt.

Politisk ideologigrund - kanske förbisedd förklaring

En slutsats som jag dragit är att det i de svenska LT-debatterna knappast finns uttalade politisk-ideologiska argument. Bakomliggande utgångspunkter av detta slag skulle ändå kunna ge en kanske värdefull koppling från kontroversens synliga sakfrågeplan till svårförståeliga polariserade laddningars mer fördolda grund.

Som framgått av kapitel 2 finns historiskt och i debattens kontext även tecken på en mer ideologisk grund för olika ställningstaganden i läsdebatten. Ursprungligen var de kopplade till olika pedagogiska synsätt (Mathews, 1966). Senare värdegrundades dessa (Isling, Å., 1988, 1989).

I den genomgång av läsfältets frågor som görs av Dalby et al. (1983) knyts för Danmarks del öppet politiska motiv till läsinlärningsmetodiska argument. Man refererar bl.a. till Erik Håkonsson. Han representerar där en sida i kontroversen som i flera avseenden är jämförbar med den "analytiska helhetssidan" i LT-debatten. Håkonsson tar avstånd från avkodningsteorier av politisk-ideologiska skäl. Han menar att fokusering på formella aspekter lär människor anpassning och därmed gynnar reproduktion av det bestående och motverkar politisk insikt och politiska ställningstaganden. (s. 354) Det sägs även mer allmänt att danska lästeoretiker och metodiker i sitt val av utländska lästeorier i större utsträckning utgått från psykologisk och pedagogisk teori och "politiska grundholdningar" än från informationsteori och språk teori (s. 351).

I mitt syfte med detta arbete ligger att jag vill belysa både kognitiva och kontroversdynamiska aspekter i debatten. På sakfrågeplanet har olika ställningstagandens kopplingar till läsprocessen berörts främst med tyngdpunkt på vad man hävdar. Kanske har också motiv bakom kompromisslöst drivna, avståndstaganden en i min analys delvis förbisedd förklaring i en politisk-ideologisk dimension, starkare företrädd i 1970-talets kontext än nu. För den sida som startar debatterna och grundar sin argumentering också i längre ut liggande cirkeldimensioner i figur 1, tycks mig sådana motiv möjliga. Det konkreta underlaget är dock magert och jag aktualiserar därför dessa tankegångar som frågor utan direkta svar.

Varför fördömer Åkerblom i debatten 1977-78 "spaltläsning" så totalt? Är det främst inlärningsanknutna motivationsaspekter som ligger bakom eller kan styrkan i motståndet bättre förstås i en ideologisk symbolisk

dimension som motstånd mot formalbildning och mot den värdegrund denna fått?

Varför är varje fokusering på kopplingen mellan enskilda språkljud och tecken och ett syntetiskt arbete med det så negativt för Edfeldt och Sundblad i debatten 1981 och för Rudqvist i den 1986. Är det främst av läsprocessuella skäl, eller ligger bakom detta ett politisk-ideologiskt motstånd av den typ, som enligt Dalby et al. (1983), finns i Danmark?

Kontroversdynamik och faktorer bakom den

På ett generaliserat plan dras i kapitel 6 och 7, redan utifrån den första debatten, slutsatser om viktiga faktorer av betydelse för kontroversdynamik. De bekräftas och kontroversmekanismerna avspeglas på ett likartat sätt även i debatterna 1981 och 1986. Skilda uppfattningar på sakplanet, om kontroversens "problem", ger polarisering som i sin tur laddar debatten och leder till på flera sätt skärpt argumentering.

Eftersom de olika sidorna gör olika grundantaganden om läsinlärning och läsinlärningsmetodik i vidare eller snävare mening och stöder sina ståndpunkter på delvis olika slags forskning uppstår vissa inkommensurabilitetsproblem. Den användning av icke-epistemiska argument som konstaterats i alla tre debatterna kan delvis förklaras utifrån detta, men de kan också ses som ett sätt för de två polernas representanter att med retorik dels understryka trovärdigheten i argument för ställningstaganden i den egna polsfären, dels undergräva förtroendet för motståndare.

Debattens karaktär av uttryck både för motsatta positioner och för tvärsäkra ställningstaganden på ömse håll aktualiserar "osäkerhet" i sakfrågan på läsfältet i stort. Samtidigt frammanas inåt stärkande krafter i polsfärena, som gör dessas representanter utåt mer aggressiva. Till respektive polsfär uppstår bindningar.

"Intressen" kan knytas till närmiljö vid polerna, men även till personliga revir och, i den första debatten antytt men senare uttalat, till determinerande yttre utbildningsideologiska krafter.

Jag har, av etiska och metodologiska skäl kopplade till mina datas karaktär, avstått från att driva analysen i det tredje analyssteget på ett personanknutet plan och i stället exemplifierat tänkbara faktorer på ett mer generaliserat plan. Denna behandling av "faktorer bakom" kontroversdynamiken gör att slutsatserna här ligger på ett allmänt plan med lös knytning direkt till debattörerna. Slutsatsernas relation till mitt material blir därmed svagare, men de faktorer som aktualiseras har en större generaliserbarhet.

Det praktikerperspektiv som framträder i debatten 1977-78 har vissa innehållsliga teman. Ett är hävdandet av ett praktiskt expertskap motsatt vetenskaparnas, ett annat är beskrivningar av egen praktik. LTG-metoden röner här störst uppmärksamhet.

Praktikernas reaktion riktar sig i denna första debatt främst mot vetenskapares anspråk på expertskap i den praktiska läsinlärningsfrågan. Uttrycken för en polarisering av praktikerfältet är i den debatten ännu svaga. De påverkar inte kontroversdynamiken nämnvärt, eftersom dessa inlägg ligger vid sidan av huvuddebatten, som reaktioner på den eller som texter som endast anknyter till dess tema.

En vidgning av detta slags praktikerreaktion, nu riktad mot vetenskaparna både som experter på undervisningspraktik och som talande å praktikers vägnar, finns i debatten 1981. Där avspeglas dock även starkare än i den första debatten en polarisering av praktikerfältet. Den innebär likartade ställningstaganden av praktiker och teoretiker inom vardera polsfären. De stöder där varandras argument. I debatten 1986 står striden uppenbart mellan två polsfärer som båda innefattar både teoretiker och praktiker.

Sammanfattningsvis drar jag slutsatsen att de här behandlade texterna från debatten 1977-78 tillsammans aktualiserar både läsinlärning som tema och kontroversens polariserade frågor över hela det svenska läsfältet. Genom detta och genom de tydliga kontroversuttrycken i debatten introduceras läsinlärning som viktigt och intressant i alla delar av det svenska skolsamhället. Det uppstår ringar på vattnet som sprids till media och vidare ut i samhället. I debatterna 1981 och 1986 blir sakfrågelinjerna och krafterna i kontroversen, som de framträdde redan 1977-78, på olika sätt förtydligade. Analysens resultat i den första debattomgången bekräftas i de senare, samtidigt som positionerna i kontroversen cementeras.

Debattlinjer avspeglade i praktikerperspektiv

Genom att data från tre debatter förda vid olika tidpunkter under nästan ett decennium kan jämföras i min analys, framträder en tydlig kontroverslinje. Debatten 1977-78 hade möjligen kunnat avfärdas som ett enstaka, skarpt meningsutbyte i LT mellan två individer med olika uppfattningar om läsinlärning. De positioner i sakfrågan och de kontroversdynamiska krafter som framträdde i min analys av den första debatten finns dock påtagligt även i de senare.

Polariseringen i kontroversen vidgas efter hand så att den kommer att dela även praktikerfältet och där, mer än tidigare, aktualisera läsprocessuella och utbildningsideologiska frågor. I de första debatterna

finns en tydlig praktikerindignation riktad mot det polariserade sätt på vilket teoretikerna för debatten. Senare förs den så också av praktiker.

Debatten 1977-78 belyser läsinlärningsfrågan brett. Under de kommande åren fortsätter, av skäl som berörts i avsnittet om den svenska bakgrunden i kapitel 2, trycket på förändring av arbetssätt i skolan att öka. Det innebär även större möjligheter för praktiker att genom fortbildning vidga sitt perspektiv på läsinläring och att i högre grad teoriansknyta sin praktik. Detta leder för en del till ett accepterande av *en* modell som får genomslag praktiskt och, som förklarings- och argumentsgrund, även teoretiskt. För andra blir följden en mer eklektisk hållning, främst praktiskt men även teoretiskt, så att man låter olika teorier belysa skilda delar av den läsinlärningsprocess man känner som praktisk framträdeform.

I debatten 1981 är praktiker påtagligt med i debatten. De diskuterar Edfeldts läsprocessmodell dels utifrån sin undervisningsverklighet och sina skilda erfarenheter där, dels utifrån olika teoretiska referensramar.

I debatten 1986 är det en praktiker som startar debatten och även deltar vidare i den. Den debattens ämne ligger tydligt i läsfältets praktiska del med fokus på läsinlärningsmaterial och läsinlärningsmetodik.

En slutsats som jag, utifrån resultatet av analyserna, drar är att praktiker under den period jag studerat hävdar sitt expertskap i läsinläring och återför denna till sin del av fältet. Därmed kan frågan ställas, dock utan att kunna besvaras inom ramen för detta arbete, om den del av kontroversen som rör läsinläring då förlorar i intresse för vetenskaparna och om den kan sägas övergå till att med Brantes och Normans tidigare använda kategorisering bli "kunskapsbaserad" i stället för "vetenskapsbaserad".

I kapitel 11 diskuteras med utgångspunkt i andras analyser det fokus på läs- och skrivsvårigheter som den polariserade läskontroversen, som "vetenskapsbaserad", i stället fått från 1980-talets senare del och behållit under 1990-talet.

Diskussion av praktikrelaterade debattfaktorer

Bakom mitt syfte, att kognitivt och kontroversdynamiskt söka klarlägga kontroversen på det svenska läsfältet, ligger, som framgår redan av kapitel 1, en önskan att skapa nya förutsättningar för en konstruktiv, kunskapssökande och kunskapsskapande, läsdebatt på fältet, i utbildning och fortbildning.

En utgångspunkt för min vidare diskussion av läskontroversen, och dess uttryck i de här behandlade läsinlärningsdebatterna, är att komplettera analyser och diskussion i de föregående kapitlen genom att knyta dem till

faktorer av betydelse för praktikers förändring av arbetssätt. I den svenska LT-debattens bakgrund finns, som framgått av kapitel 2, flera olika drivkrafter. De betingas av samhällsförändringar med följder för barns och föräldrars levnadssätt, av lärares individuella förnyelsebehov och av behov på politisk och administrativ nivå i utbildningssystemet att implementera den skolreform som fick sitt första läroplansuttryck i Lgr 62.

I detta avsnitt återvänder jag till iakttagelser gjorda och slutsatser dragna av den i kapitel 2 refererade amerikanska läsforskaren Jeanne Chall. I ett avslutande kapitel sammanfattar hon, utifrån sina många skolbesök i samband med att "The Great Debate" (Chall, 1967) skrevs, faktorer som hon anser har betydelse för metodval på fältet, för skolors och lärares ställningstaganden praktiskt till frågor motsvarande dem som forskare, på sätt som refererats i kapitel 2, sökt svar på. Hon diskuterar faktorer som hon funnit ha betydelse för praktiker och hur de kan ha samband med och betydelse för "den stora debatten".

Challs resonemang utgår från en situation där "phonics" innebar nytänkande i skolorna. I den svenska 1970- och 1980-talsdebatten var det i stället LTG som främst stod i den rollen. Hennes diskussion av förändringsfaktorer ger dock anknytningspunkter för vidgade reflexioner också kring läsinlärningsfrågor i de LT-artiklar jag analyserat, och kring dessa artiklar som uttryck för en kontrovers med drivkrafter genom olika dimensioner i figur 1 i kapitel 2 ovan.

Forskning - svagt förnyelseincitament för praktiker

Chall (1967) konstaterar först att forskning inte tycks vara någon viktig faktor för praktikers metodval: "It soon became clear that the findings of research in beginning reading, which we have discussed here in such detail, are not an important factor in practical decisions about beginning reading instruction." (s. 288) När forskning aktualiserades i sådana sammanhang var det, som hon uppfattade det, snarast vissa delar som valts ut för att backa upp och bekräfta riktigheten i beslut, som redan fattats av en skola eller av en lärare. Ahl (1998) menar att forskning ofta överflyglas av andra faktorer i den praktiska situationen: "Nytt läsår med nya förutsättningar beträffande elevsammansättning ... därmed förändrad personalresurs innebär att undervisningssituationen varierar år från år. Lärarna tvingas att anpassa ..." (s. 275).

Chall gör även ett försök att tolka praktikers både svaga tillit till och intresse för forskning och anser att anledningen är deras upplevelse av dålig koppling mellan forskning och vardagsproblem i

undervisningssituationen. En liknande förklaring ser hon till låg värdering av den teoretiska delen i lärarutbildningen.

Av artiklar i mitt material har framgått att praktiker också i Sverige har en kluven inställning till forskning. Dels uttrycker man misstro mot forskare som experter på läsinlärning, dels efterlyser man utvärderingsforskning om LTG. Kluvenhet i praktikers förhållande till forskning kan också tolkas utifrån Bourdieu (1995/1980) och då ses som ett resultat av ett möte mellan två olika verksamheter, forskning och undervisning. Från skilda utgångspunkter är de styrda av varsin logik. I de senare debatterna uttalas också en uppskattning av teori och forskning som en del i praktikers strävan att sätta sig bättre in i t.ex. läsprocessforskning, relaterad till förändringar av det egna arbetssättet. I LT:s debatter uttrycks detta särskilt starkt av LTG-lärare. Teoretisk kunskap ses då som en tillgång i det praktiska arbetet. Den upplevs vidga perspektivet och på ett nytt sätt belysa vardagsarbetet.

Lärarutbildning med janusansikte

Chall (1967) relaterar även lärares intresse för att utveckla sitt arbetssätt till den utbildning de fått. I sitt bimatierial från arbetet med "The Great Debate" ser hon en tendens som antyder att lärarutbildningar begränsat de studerandes referensram. Hon menar att dessa därför fått svårt att tänka själva utifrån olika forskningsresultat och med inspiration från sådana på allvar experimentera med praktisk tillämpning: "what they had learned in their own college courses had worked to prevent them from considering new ideas freely" (s. 296).

Hon vidgar utifrån sina många resonemang med lärare, skolledare och skoladministratörer detta perspektiv till att gälla en större del av utbildningssamhället. "Judging from what they told me, the education in the teaching of reading received by teachers, principals, and supervisors generally acts as a force against experimentation and change" (s. 296).

Min egen erfarenhet bekräftar Challs bild av praktikers förhållande till teori i forskningsresultat och lärarutbildning. Jag ser även det dilemma som en, praktiskt och teoretiskt, alltför grund utbildning både själv står i och kontinuerligt försätter blivande lärare i. Referensramarna blir på flera plan ensidiga även om förtecknen växlar över tid. Det finns, kognitivt och socialt i skola och lärarutbildning, motsvarigheter på ont och gott till den bindande kraft som ovan, t.ex. i kapitel 6, diskuterats som verkan av vetenskapliga traditioners paradigm. Lärarutbildning byter ibland också "paradigm", men den begränsning som ligger i bindning till *ett* synsätt tycks ofta bestå.

Även bland yrkesverksamma lärare finns en tendens att ställa teori och praktik mot varandra som skilda, om än relaterade storheter. Diskussion om t.ex. praktiks respektive teoris inflytande i lärarutbildning och fortbildning får inte sällan nollsummespelsprägel och riskerar att bli ofruktbar. Som framgått i kapitel 7 redovisar Berg och Borg (LT nr 25, 1977) en undersökning där det sägs att de lärare som vid denna tidiga tidpunkt arbetade med LTG, var välutbildade i förhållande till den genomsnittlige läraren. Resonemanget ovan aktualiserar frågan om dessa blivit mer förändringsbenägna därför att de genom andra studier fått, och kunnat fördjupa, intryck från fler håll, mött fler paradig.

Modifiering mer än förändring

Chall (1967) noterar även att det finns en problematik knuten till ett uppifrån, på nationell basis initierat utvecklingsarbete i skolor. Det går trögare och får mindre genomslag i praktisk tillämpning än förändrings- och förnyelsearbete som har sin grund närmare verkställarna. Det förra blir mer modifieringar av det gamla, än nytänkande. Lindblad (1994) visar i en svensk studie på skillnader på samma sätt mellan av lärare spontant inledda försök med LTG och av Skolöverstyrelsen initierad försöksverksamhet med ämnet Teknik på grundskolans lägre stadier. Svårigheter för politisk och administrativ nivå i skolsystemet att få genomslag för reformpolitik på verkställarnivå är ett välkänt fenomen, inte minst påtagligt i Sverige under 1970-talet.

Chall frågar sig också varför större satsningar på förändring oftast rör sig inom de tidigare metodernas ramar. Hon ger själv ett svar: "My guess is that responsibility for change rests mostly with people in the school system who are sensitive to the pressures for conformity. In a word, the people making the decisions are conservative." (s. 292) Det kan vara svårt att här hårdra parallellen mellan USA och Sverige, men allmänt är det kanske rimligt att personer, också i skolledande ställning, har en tendens att vara konservativa i den meningen att de helst vill fortsätta på inslagna vägar, och inte avvika för mycket från allmänt accepterade och väl uppkörda spår.

I sina resonemang här hänvisar Chall även till Fries⁴⁸ (1962), som konstaterat att de metodgrepp som ingår i olika läsinlärningsmetoder funnits och varit i bruk, innan modern undervisningsforskning blev aktuell. Också i kapitel 2 ovan har det framgått att metodgrepp och ansatser som diskuteras, t.ex. i LT-debatterna, inte är nya i sig, och t.o.m. har en tendens att avlösa varandra gång efter annan.

⁴⁸ Det handlar om Charles, C. Fries bok "Linguistics and Reading", från 1962, som även återopas i debatten mellan Malmquist (LT, nr 28, 1977) och Åkerblom (LT, nr 30, 1977).

Pedagogiska handgrepp, också läsmetodiska, kan ses som verktyg. De kan användas på olika sätt och i olika sammanhang. De bär inte själva ideologiska laddningar men deras roll och betydelse kan variera över tid och variationen kan ha förklaringar i sätt att binda dem till tankar på ett utbildningsideologiskt plan. De kan, vilket framgått, ges symbolvärdesladdningar som kan förstås olika t.ex. utifrån olika dimensioner i figur 1 i kapitel 2.

De konkreta metodgreppsuppsättningarna varierar över tid, och en viss kombination av sådana och synsätt kan därför vid en viss tidpunkt kännas ny jämfört med en annan. Vissa arbetssätt kan stämma bättre än andra med tankeströmningar som då är förhanden. Challs iakttagelse ger stöd för ett i sig rimligt antagande att det spelar roll för metodval här och nu vad som finns i kontexten, "ligger i tiden". Sådana tankar har även stöd i nedan refererade analys hos Solvang (1998).

Chall pekar på att läsmetodiska överväganden och anpassningar till individer ofta endast rör två dimensioner, tempo i inlärningsgången och innehållet i texter, "the emphasis ... is on motivating children by giving them books with more realistic content" (s. 292). Hon menar att detta rör i sig ytliga läsinlärningsdimensioner och konstaterar litet uppgivet att "the approach to teaching is unchanged" (s. 302).

Jag känner igen "takt" och "innehåll" som också i Sverige ofta diskuterade dimensioner. Ahl (1998) ser lärarnas intuitiva känsla för "pacing", takt, som något "som ger de enskilda eleverna större pedagogiskt utrymme" (s. 267). Innehållets betydelse aktualiseras t.ex. av Sandberg (LT nr 3, 1978) i en LT-debatt.

Enligt min uppfattning kan dessa dimensioner fördjupas och fylla en viktig funktion i läsinläring och läsundervisning, om de relateras till såväl läsprocessteori som till den aktuella situationen. Det senare kan komma till uttryck i en strävan hos läraren att i samspel göra eleven medveten både om sin aktiva roll i all inläring, också i läsinläring, och om innebörden i detta. I flera ovan relaterade LT-artiklar knyts lärares upplevelser av ett lyckat förändringsarbete till fördjupade insikter både om läsningens karaktär och om betydelsen av att eleverna har inflytande över sin egen inläring.

Vardagstristess och föräldrapress - förnyelsemotiv

Chall (1967) anser att det, i de amerikanska skolmiljöer som vid tiden för hennes undersökning förändrat sitt arbetssätt och då börjat tillämpa "phonics" konsekvent, fanns "both the culturally and the economically advantaged and disadvantaged" (s. 292). Mellan dem var en stor grupp

omfattande dem som var nöjda med status quo och läseböckerna om "Ted and Sally, Dick and Jane" o.s.v. (s. 292). "These readers are probably most suitable for this middle group; the pacing is not too taxing, and the questions they ask can be answered from the children's previous home experience." (s. 292)

Enligt Challs mening var lärares leda vid det bestående och otillfredsställelse med det de utifrån detta kunde uträtta en stark drivkraft till förnyelse. Hon noterar även att den form förnyelsen fått ofta berott på en slump, på vad man råkat möta i ett samtal med en annan lärare eller i fortbildning.

Artiklar som ingår i mitt material ger underlag för slutsatsen att Challs bild av lärares motiv för förändring överensstämmer med förhållanden i Sverige. Enligt Lindblad (1994) var det så för lärare som tidigt valde att arbeta med LTG, och jag kan, utifrån min erfarenhet, bekräfta att bilden gäller även sådana som i stället valde Wittingmetoden.

Som nämnts fann Chall att det särskilt var i två typer av skolor som man sökt förnya sig, sådana i välbeställda förorter och sådana med en stor andel socio-ekonomiskt-kulturellt missgynnade elever. I den förra skoltypen drev föräldrar fram förnyelse, i den senare hängivna lärare.

Skolor i gynnade miljöer

Vid den tidpunkt som Chall beskriver, första hälften av 1960-talet, dominerar en analytisk läseboksanknuten praxis i det allmänna skolsystemet i USA.⁴⁹ Chall konstaterar att privatskolor och skolor i välmående förorter då börjat föredra "phonics", och att detta synes bero främst på tryck från föräldrar. Hon citerar en skolledare från en sådan skola: "The parents keep us on our toes. They are doctors, businessmen, professionals. They don't ask; they demand. They like the phonic approach." (Chall, 1967, s. 290)

De välutbildade och välplacerade förortsföräldrarnas främsta motiv för att kräva förändring av skolors arbetssätt finner Chall vara deras önskan om hög utbildningskvalitet. De utövar utifrån detta hårt tryck på skolorna och vill att deras barn där skall få hjälp och stimulans att prestera "earlier, faster, and better" (s. 289). Det gäller för dessa elever att sedan komma in på välansedda colleges som ger valmöjligheter i vidare studier och på arbetsmarknaden.

Chall ser flera skäl till dessa föräldrars läsmetodiska ställningstagande. Ett är Flesch' (1955) bok, som är omnämnd i kapitel 2 ovan. Föräldrar kan

⁴⁹ Denna praxis-variant tycks mig ha stora principiella likheter med den blandning av LTG och läsebok som dominerar läsinlärning i det senare 1980-talets och 1990-talets Sverige. (Jfr Taube, 1998.)

antas ha blivit skrämnda av de brister i läsinlärning han där beskriver. Ett annat är att man med "phonics" får en logisk uppbyggnad, ordning och reda i läsinlärningen. Hon pekar också på att marknadsföringen av sådana läromedel betonat både bättre läsning och mer korrekt tal och skrivning som resultat av arbete efter dem. Ytterligare skäl förknippar hon med den sociala status som skilda brukare givit läsmetoder och resonemang av typen "'phonics' måste vara bra, eftersom fina privatskolor använder den".

I Sverige finns också medvetna föräldrars tryck med som ett förändringsincitament. Under den tid LT-debatterna avspeglar utgjorde det troligen mest ett stöd för LTG som ett progressivt, elevcentrerat och antiauktoritärt arbetssätt. Under 1990-talet har det utifrån dyslexidebatten i stället verkat mer för ett tydligare strukturerad inlärningsgång och med en beredskap hos läraren att tidigt sätta in åtgärder om en elev får svårigheter.

Skolor av ett annat slag

Den andra grupp skolor, förutom "elitens", där Chall iakttagit en stark förnyelsesträvan, innebärande anammande av "phonics", är "those with a large population of culturally disadvantaged children" (s. 291). Även där har elevers framsteg i arbetet varit avgörande. Hon hänvisar till det hon sett t.ex. i utsatta innerstadsskolor i Chicago, enstaka hängivna lärare som trots dåliga villkor lyckas åstadkomma ringar på vattnet och positivt förändra atmosfär och arbetssätt på en skola.

Chall pekar på att de överbefolkade innerstadsskolor det då ofta gällt i allt förnyelsearbete har extra svårigheter, administrativt och finansiellt, att kämpa emot. Det kan vara svårt att där få den frihet på flera plan att gå utanför ramar, som behövs i en pedagogiskt utforskande och nyskapande verksamhet. Villkoren är ofta bättre i mindre och rikare skolenheter. Där finns också fler föräldrar som intresserar sig för pedagogisk förnyelse och är beredda att stödja den.

Skilda politiska utgångspunkter för syn på läsinlärning

I sin inventering av skäl till välbeställda och välutbildade föräldrars ställningstagande i läsinlärningsfrågan tar Chall (1967) slutligen upp "the general reaction against progressive education" (s. 290). Dessa föräldrar tycker inte att kunskapsstandarden i allmänna skolor är tillräckligt god och associerar det till en progressiv utbildningsideologi med andra politiska förtecken än deras egna.

Det hot som man i gynnade områden kan se i politisk progressivism kan knytas t.ex. till den syn på skolan som ett samhällsförändringsverktyg, ett

medel att bryta de högre samhällsklassernas kulturella och socio-ekonomiska reproduktion.

Chall gör även iakttagelsen att det faktum att "phonics" kommit att förknippas med "elitskolor" i sin tur gör detta tillvägagångssätt misstänkt i en del allmänna skolors politiskt progressiva personals ögon. De ser "phonics" som knutet till en politisk fiende, "... those who advocated cutting taxes, doing away with frills, and teaching only the three R's" (s. 291). En jämförelse kan här göras med ovan refererade förhållanden i Danmark och ställningstaganden där.

Ideologiskt betingade konkreta politiska mål har alltså förklaringsvärde i läsinlärningskontroversen i andra länder. Samma motsättningar finns, som framgått av kapitel 2, i kontexten till den svenska läsdebatten t.ex. i strider mellan den utbildningsideologiska vänstern och den s.k. "Kunskapsrörelsen".

Politisk ideologi - del i kontroversdynamiken

Chall pekar alltså på politiska preferensers betydelse för ställningstaganden för eller emot "phonics". Jag har aktualiserat denna dimension tidigare i detta kapitel, och även i kapitel 2 och 6 fört korta resonemang, där olika utgångsdimensioner i figur 1 fått förklara ståndpunkter vid läsinlärningsdebattens poler, relaterade till ideologiskt laddade helhets- och delbegrepp.

Chall menar att välsituerade och välutbildade föräldrar valde "phonics" som ett kvalitativt bättre arbetssätt. Enligt hennes framställning ledde detta till att "phonics" misskrediterades hos stora progressiva lärargrupper. De ville inte ens sätta sig in i arbetssättet och utvärdera det, trots att även lärare som arbetade för att förbättra resultatet för sämre ställda barn med framgång använde det.

Utifrån min bakgrund skulle jag kunna anta att ett associerande av Wittingmetodens läsinlärningsmaterial till en negativt laddad pedagogisk värdegrund kan ligga bakom att det, trots att man ofta givit resultaten erkännande, gjorts nedklassande angrepp på den metoden. Förändringsbenägna, progressiva idealister kan ha förknippat materialet så starkt med en äldre, förhatlig metodik, att det hindrat dem att sätta sig ordentligt in i metoden och i de möjligheter till pedagogiskt nytänkande och fördjupat förverkligande av ett demokratiideal som den för Wittinglärare kunnat innebära.

Kontrovers med grund och verkan på flera plan

I kapitel 3 har tankar om kontroversers värde för vetenskapen redovisats. I mina analyser kan jag se att kontroversen delvis tvingat de båda sidorna att utveckla och precisera sina ståndpunkter kring objekten, läsprocessteori och läsinlärningsmetodik. Samtidigt kan jag utifrån mina analysresultat dra slutsatsen att en starkt polariserad kontrovers som denna, där ståndpunkter cementeras och kontroversdynamiken skärps, åtminstone i relation till ett brett praktikerfält innebär en risk för att debatten "krymper". Färre åhörare ger (vågar ge?) synpunkter och reaktioner. Åsiktsbredden minskar.

Den styrkeposition jag utifrån analyserna påvisat för den pol som i de senare debatterna representeras av Edfeldt, inkluderar inte bara vetenskapare och praktiker utan har även koppling till högre nivåer i skolsamhället och till den arena som LT utgör.

I kapitel 3 ovan refereras ett resonemang från Sundqvist (1991), där han diskuterar experters domän som ett fält mellan vetenskap och politik. Expertskapet kan präglas mer eller mindre av vetenskap respektive politik. Knutet till min figur 1 skulle det i läskontroversen betyda att starkare fokus på "sakfråge"-dimensionerna innebär ett mer vetenskapspräglat expertskap. Beaktande av utgångspunkter längre ut skulle då innebära en större politisering av expertskapet.

Forskare som i LT-debatterna försvarar den metodik, som där kallas traditionell och syntetisk, argumenterar utifrån de inre dimensionerna i cirkelfiguren. Samma fokusering finns där också kopplad till erfarenhet hos många praktiker, särskilt sådana som företräder en traditionell syn på läsinlärning. Deras perspektiv skulle kunna rubriceras som "vardagsrationellt". De som argumenterar för den sida som i debatten kallas analytisk och hänför sig till LTG söker oftare också stöd för sina argument i fler cirkeldimensioner.

Sundqvist ställer i sin analys in praktikerperspektivet i den politiska sfären och ger det där rollen av korrektiv till en alltför rationalistisk vetenskapssyn. Kanske kan en sådan roll, med ett politiskt betingat maktutjämnings syfte, även tänkas ingå i det spel som läskontroversen utgör och bidra till förståelsen av krafter bakom argument och dynamik. Det ger i så fall mer tyngd åt en tolkning som innebär att läsinlärningsdebatten i LT mer skall ses som ett medel i en utbildningsideologiskt betingad process för implementering av skolreformen på ett konkret åskådningsplan än som en diskussion om hur läsinlärningsmetodik bäst utformas. Intresset för framträdelseplanet utifrån sådana grunder gör både framhävandet av LTG och ogiltigförklarandet av Wittingmetoden begripligt på ett sätt som knytning till t.ex. "elevsyn" och "kunskapssyn" på ett djupare värderingsplan, enligt min mening, inte gör.

I det perspektivet kan positiv och negativ värdeladdning av argument grundade i olika dimensioner i cirkelfiguren bättre förstås. Diskussionen utifrån Sundqvist kan även bidra till att förklara att läsinlärningsdebatt från det sena 1980-talet och framåt inte fortsätter att väcka intresse lika brett. Vare sig politisering allmänt eller som motvikt till vetenskaplig rationalism har här varit lika aktuell som i ett tidigare skede.

Linjer från 70- och 80-tal i 90-talsdebatten

I detta kapitel dras linjer från LT-debatterna ut och relateras kortfattat till senare debatter och deras framträdelseformer i några andra fora än lärarpress. Med hjälp av fler forskares tolkningar av dessa söker jag här ytterligare belysning av faktorer bakom argument och kontroversdynamik som kan tänkas ha förklaringsvärde också för de tidigare behandlade LT-debatterna.

Frågor att utifrån mitt arbete i denna avhandling gå vidare med aktualiseras.

Tyngdpunktsförskjutning i läsdebatten

I slutet av 1980-talet förskjuts tyngdpunkten i läsdebatten från läsinlärning mot läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

Knytning mellan de tidigare behandlade LT-debatterna och denna 1990-talsdebatt illustreras utifrån riksdagens utbildningsutskotts utfrågning av en expertpanel i januari 1994 (Riksdagens utbildningsutskotts dokumentation av sin utfrågning om dyslexi 1994-02-08) och utifrån Läs- och skrivkommitténs betänkande (SOU 1997:108). Diskussionen förs även utifrån två forskares analyser av läskontroversen som en kontrovers om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, Ulla-Britt Bladinis (1994) och Per Solvangs (1998). De fyra dokumenten behandlas i tidsföljd. Referat av ett dokument där polariseringen exemplifieras kommer därmed att följas av ett referat av en forskaranalys.

Utbildningsutskottets utfrågning

Den 8 februari 1994 ordnade riksdagens utbildningsutskott en utfrågning om dyslexi. 20 inbjudna⁵⁰ skulle svara på de 19 ledamöternas frågor. Hänvisningarna nedan gäller utskottets nyssnämnda dokumentation från

⁵⁰ Bland dem fanns även jag.

detta tillfälle. Ordföranden, Hans Nyhage (m), tackade i sitt inledningsanförande de inbjudna experterna för att de ville "medverka till att vidga kunskaperna och förståelsen inom ett område där det alldeles uppenbart alltjämt finns stora brister i just dessa avseenden" (s. 1). Han ställde också de första frågorna Vad är dyslexi? Hur utbredd är dyslexi i Sverige?

Andra viktiga områden inom vilka det ställdes frågor var "diagnos" och "behandling". Finns metoder för tidig diagnos? Kan man skilja biologiskt grundad dyslexi från svårigheter med läsning och skrivning av andra orsaker? Behövs specialpedagogisk kompetens för diagnostik? Hur kan man bearbeta problematiken? Kan den förebyggas? Kan den kompenseras? Hur ser framtidens hjälpmedel ut?

Frågor anknöt även till aktuell debatt och rörde t.ex. könsskillnader, eventuella skillnader mellan länder och barn med svag begåvning eller andra handikapp i tillägg till dyslexi. Ytterligare ett viktigt område som togs upp var lärarutbildning och fortbildning. Fanns brister? Vilka? Utskottets ledamöter relaterade också frågor till det egna arbetet. Vilken roll spelar läroplaner, betygssystemets utformning och en tidigarelagd skolstart?

Främst Ingvar Lundberg, Mats Myrberg och Curt von Euler redovisade aktuell tvärvetenskaplig forskning kring dyslexi och kring läsning utifrån läsprocessuella ståndpunkter som Lundberg uttryckt även i LT-debatten 1986. Curt von Euler angav "specifika skriftspråkliga svårigheter" (s. 19) vara utmärkande för dyslexi. "Dyslexi medför egentligen inga särskilda svårigheter att förstå och ta till sig muntlig information." (s. 19) Han identifierade vidare dyslektikers grundläggande svårigheter som knutna till diskrimineringsförmågan av olika talljud och till kopplingen mellan "bokstäver och ljud och ljud och bokstäver" (s. 19). "En annan svårighet är att bearbeta och säkert uppfatta ordningsföljden av olika talljud i orden samt att säkert klara ordningsföljden av bokstäverna i en text" (s. 19). Han tog även upp svårigheter med att uppfatta alltför snabb information och "en svaghet i det s.k. verbala minnet, dvs. korttidsminnet" (s. 20).

Bo Sundblad och Åke Edfeldt ifrågasatte utifrån den syn på läsning och läsinläring som de hävdade även i LT-debatterna och utifrån mer allmänna psykologisk-pedagogiska synpunkter hela den specifika problematiken, terminologi, biologisk-medicinsk orsakssyn, frekvenstal, behovet av diagnos och typen av behandling.

Svaren på frågorna avspeglade alltså den oenighet som kännetecknar läsfältet också vad gäller synen på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I flera yttranden anspelades på den. Ledamoten Margitta Edgren (fp) talade om den som "gräl" (s. 13) och som "det akademiska slagsmålet" (s. 24). Bo Sundblad ansåg att frågan de senaste tio åren infekterats genom "att forskningen inom psykologi, pedagogik, socialantropologi och

språkvetenskap pekat ut läsinlärningsmetodikerna och specialmetodikerna av traditionellt slag som en dominerande orsak till läs- och skrivsvårigheter" (s. 12). Implicit låg att han menade att etablissemangen inte kunnat ta sådan kritik.

Ingvar Lundberg påtalade att man inte ens i ett internationellt perspektiv kunnat belägga att undervisningsförhållanden i sig givit upphov till betydande lässvårigheter. Med hänvisning till flera svenska undersökningar konstaterade han även "Det finns inga belägg för att ett LTG-betonat arbetssätt skulle vara bättre och effektivare än ett mera konventionellt arbetssätt" (s. 15). De avgörande faktorerna allmänt sett synes i stället vara "individuella förutsättningar" och kanske "familjens kulturella bakgrund". Lärarnas insatser måste ligga över "en viss tröskelnivå" som de generellt gör i Sverige. Han framhöll dock "när det gäller de svåra enskilda fallen är undervisningen av stor betydelse" (s. 15).

Sundblad hävdade även att det inte fanns så stor enighet i sakfrågorna som t.ex. Lundberg påstått. "Något som karakteriserar forskning på alla områden är olika grundidéer och fundamentala konflikter. Det är också detta som driver forskningen framåt." (s. 32)

Preciseringar på olika punkter gav förklaringar till olikheter angående t.ex. frekvens av dyslexi, där Bo Sundblad ansett att det rörde sig om en promille och Curt von Euler att det handlade om minst fem procent. Ett yttrande från språkvetaren Lars Melin exemplifierar ett sådant klargörande:

Jag förstår att ni politiker känner er förvirrade av differensen mellan en promille och massvis av procent, men det går ihop. Det finns inte många analfabeter, om man med detta avser personer som överhuvud taget inte kan läsa. Däremot ligger säkert dyslektikerna på femprocentsnivån, om man avser skillnaden mellan förväntad läsförmåga med avseende på begåvning och den faktiska läsförmågan. Antalet personer med läs- och skrivsvårigheter, dvs. sådana svårigheter som kan förklaras på ett eller annat sätt såsom dålig motivation, dålig begåvning eller liknande, är säkert dubbelt om inte tre gånger så många. Det är viktigt att hålla isär dessa grupper. Det är också viktigt att hålla isär de strategier som utvecklas av dem som har dessa problem. --- Det är dessa strategier man måste ta fasta på när man skall rehabilitera eleverna. (s. 20)

Ingemar Emanuelsson slog fast vissa allmänpedagogiska riktlinjer: "Alla som börjar skolan borde ha rätt till sina egna förutsättningar och till att få de förutsättningarna godkända i skolarbetet." (s. 9) Han betonade också betydelsen av de värderingar som finns i den omgivande miljön så att problemet inte behöver döljas men kan hanteras. Han framhöll motivationens roll och varnade för att elevernas självkänsla kan få sig en knäck om deras prestationer tidigt värderas och underkänns. "Det hela handlar om att jobba utifrån sina egna förutsättningar och att lära sig att

hantera sina svårigheter på ett sätt som leder framåt. Då behöver jag mycket stöd och motivation." (s. 9)

Både Caroline Liberg och Ingvar Lundberg betonade vikten av tidigt läsförberedande arbete, den senare med hänvisning till ett projekt på Bornholm⁵¹. Han redde också ut förhållandena vad gäller läs- och skrivsvårigheter på Nya Zeeland⁵² och i Japan.

Utfrågningen i utbildningsutskottet visade att polerna på det svenska läsfältet fanns kvar även om kontroversdynamiken var mindre tydlig här än i LT-artiklarna.

Yttranden från flera vittnade dock om att man såg negativt på den läsning till synsätt som polariseringen medfört.

Beträffande metoder och även diagnosmetoder är det ett väldigt stort problem både inom forskning och inom praktik att man antingen tillhör den syntetiska eller den analytiska ljudmetoden eller helordsmetoden. Vi måste skaffa oss en bredd och bli flexibla. (Liberg, s 18)

Trots att utfrågningen på många sätt måste ha tett sig förvirrande och spretig tror jag att den gav en tämligen god bild av både sakfrågefältet och polariseringen i kontroversen.

Nya polariserade linjer

Ulla-Britt Bladini, specialpedagogisk forskare i Göteborg, beskriver i en rapport (1994) 1990-talets läsdebatt som en debatt kring dyslexi. Hon relaterar frågeställningar den aktualiserat till en genomgång av specialpedagogiska synsätt under 1900-talet. Central för hennes framställning är en flerdimensionell uppfattning av orsaker till att elever får svårigheter allmänt i skolan. Hon berör inte dyslexikomplexets koppling till läsprocessteori eller annan specifik teori utan för på ett allmänt plan resonemang om intelligensbegreppet och testningens roll inom specialpedagogiken, om specialpedagogikens olika organisationsformer och om olika resursfördelningsmodeller. Hon knyter politiskt ideologiska förklaringar till dessa företeelser och applicerar, utifrån sin analys av specialpedagogiska synsätt, dessa på en polarisering kring läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Hon uppfattar att striden där står mellan en pedagogisk och en medicinsk pol.

⁵¹ Se Lundberg, Frost, & Petersen (1988).

⁵² Se även Föhrer & Hjalme (1996) "Har Nya Zeeland löst problemen med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?"

Hon vänder sig mot synen på dyslexi som handikapp och vill hellre se sådana svårigheter som normala variationer i läs- och skrivförmåga, mer knutna till faktorer i omgivningen än till biologiska orsaker hos individen. I sin genomgång framhåller hon att handikappbegreppet längre tillbaka var individanknutet och absolut. "Förhållningssättet under denna tid var objektifierande och iakttagande, och tyder på inflytande från medicin och behavioristisk psykologi." (s. 32) Det ersattes "genom ideologiska förändringar under 70-talet" (s. 46) av ett relativt handikappbegrepp. Dessa ideologiska förändringar menar hon för skolans och specialpedagogikens del har sin grund i SIA-utredningen (SOU 1974:53). Förutom faktorer inom eleven lyftes där fram den sociala miljöns och undervisningssituationens betydelse för elevers skolsvårigheter. Hon beskriver det ändrade synsättet som övergång från fokus på "defekter" till fokus på "behov" hos individen.

Bladini ger i rapporten sin uppfattning av skillnader mellan de här aktuella polerna vad gäller synen på läs- och skrivsvårigheter/dyslexi:

Medicinarna intresserar sig för dyslexins genetik, etiologi och epidemiologi vilket leder till en önskan om tidig identifikation och klara diagnoser av barn med de aktuella svårigheterna. Pedagogerna är försiktiga med etikettering och särskiljande vilket leder till en strävan att betrakta fenomenet läs- och skrivsvårigheter som en av flera normalt förekommande avvikelser. (s. 3)

En följd av detta blir en motsättning mellan en, med Bladinis synsätt medicinskt motiverad, betoning av förebyggande åtgärder och en generell behandling i form av pedagogiskt stöd. Medicinarna ser på dyslexi som "ett genetiskt betingat neuro-biologiskt handikapp" (s. 2). Pedagogerna däremot "förutsätter en samordnad kunskap om såväl individ som helhet i omgivande inlärningsfaktorer i familj, skola och samhälle" (s. 3). Bladini anser att "företrädare för det medicinskt orienterade synsättet i dyslexidebatten givit uttryck för ett alltför snävt synsätt på orsaker till och diagnos av skolsvårigheter i form av läs- och skrivsvårigheter" (s. 73).

Medicinarna har krävt att man skall satsa resurser på att utveckla nya "diagnos- och remediationsmetoder" för elever med dyslexi. --- Problemet är att både diagnos och träningsmaterial är kopplade till människo- och kunskapssyn. Termerna associerar till 1960-talets behavioristiska inriktning av pedagogiken, när läsklinikerna blev ett pedagogiskt utvecklingsområde för bland annat programmerad undervisning, en metod där man erbjöd självinstruerande och självtränande undervisnings- och träningsmaterial uppbyggt enligt "de små stegens princip". Metoden ses idag som exempel på vad man nu kallar en mekanistisk människosyn och en atomistisk kunskapssyn. (s. 68)

Hon menar att den medicinska synen kan leda till att eleven avskiljs från undervisningen i klassen. Hon ser i detta en risk för stämplingseffekter och

påtar även att det kommer i konflikt med integrationssträvanden och förverkligandet av "en skola för alla". Bladini ser därför medicinarnas kritik⁵³ av skolans insatser på området och beskyllning om dålig kunskap om det som oberättigad.

Medicinarna rekommenderar en speciell pedagogik, medan pedagogerna hävdar att ... innebörden av specialpedagogik ... är kännedom om komplexiteten ... hänsynstagande till individers olika förutsättningar och utvecklingsfaktorer, genom att i undervisningen anpassa arbetsformer och arbetssätt utan att eleven sämmer och tas ur sitt naturliga vardagliga sammanhang. (s. 3)

Bladini anger att medicinare fått stöd i sin undervisningskritik av forskare inom exempelvis psykologi och logopedi, medan företrädare "för pedagogik, lingvistik och psykodynamiskt inriktad psykologi har uppträtt som försvarare och hävdar betydelsen av helhetssyn, förståelse och sammanhang vid all språk- och läsinlärning" (s. 3).

Från de läsdebatter i LT som tidigare behandlats kan vi känna igen en del av den nyssnämnda kontroversproblematiken. Bladini kritiserar i likhet med vissa av debattörerna vid läsinlärningsdebatternas analytiska pol ett synsätt som tar sin utgångspunkt i sakfrågedimensionerna i min cirkelfigur i kapitel 2. Hon argumenterar utifrån en värdegrundad utbildningsideologisk helhetssyn för att en pedagogisk utgångspunkt skall baseras på fler dimensioner.

Läs- och skrivkommitténs betänkande

I september 1997 avlämnade Läs- och skrivkommittén sitt betänkande till regeringen. (SOU 1997:108) Beslutet att tillsätta en sådan kommitté fattades i augusti 1996. I direktiven, återgivna som bilaga 1 i betänkandet, sammanfattas uppdraget "En kommitté tillkallas med uppdrag att redovisa viktiga utgångspunkter för arbetet med att stödja elever med stora läs- och skrivsvårigheter samt föreslå åtgärder i förebyggande och avhjälpande syfte."

I kommittén verkar man ha varit mycket medveten om den polariserade kontroversen. "Uppfattningen om läsandets och skrivandets natur, funktion och mening skiljer forskare, skoldebattörer och lärare åt." (s. 112) Man hänför detta till två olika forsknings- och undervisningsparadigm. I det ena, som kommittén kallar individualpsykologiskt, "står den enskilde individens biologiska, psykologiska och intellektuella förutsättningar i centrum för intresset" (s. 112). I det andra, som kallas

⁵³ I en not hänvisar Bladini till Svenska Dyslexistiftelsens Medlemsblad nr 3, 1993.

socialinteraktionistiskt, försöker man "visa att de sociala sammanhang där vi lever får avgörande betydelse för vad och hur vi läser, skriver och lär. Skriftspråkligheten beskrivs och förstås ur både ett individperspektiv och ett samhällsperspektiv." (s. 113)

Vilket perspektiv man anlägger får betydelse för hur man söker "förklaringar till och lösningar på enskilda individers läs- och skrivproblem och på de undervisnings- och utbildningsproblem som kan uppstå i samhällen, som genomsyras av skriftspråklighet" (s. 113). Kommittén anlägger det socialinteraktionistiska perspektivet. Med sina andra benämningar på samma poler säger Per Solvang (1998) i den nedan refererade artikeln om kommitténs arbete: "Dens konklusioner går klart i retning av støtte til normaliseringspedagogikken." (s. 29)

Läs- och skrivkommittén står därmed i ett dilemma relaterat till sina direktiv och till den forskning som dessa främst torde aktualisera. Med hänvisning till den forskningsöversikt Mats Myrberg gjort för kommittén sägs:

... den forskning som intresserat sig för läs- och skrivsvårigheter kan sägas ha dominerats av individualpsykologiskt och experimentellt inriktade studier av läsning. De resultat som sådana studier lyfter fram riskerar att alltför ensidigt peka mot en individcentrerad, diagnos- och färdighetsinriktad undervisning. (s. 113)

Utifrån detta ställningstagande har man valt att redovisa forskning i bilageform och ställer där Roger Säljö, som ger sin syn i bilaga 2 under rubriken "Tal, skrift och sociokulturell dynamik: Skriftspråk som kitt och differentierande mekanism i det komplexa samhället", mot Mats Myrberg, som ger sin syn i bilaga 3 under rubriken "Att möta och förebygga läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av läs- och skrivkommittén".

Också i den sammanfattning av arbetet som görs i Läs- och skrivkommitténs pressmeddelande (1997-09-23) framstår motsättningen mellan kommitténs arbete och direktiven: "Elever i svårigheter har hittills i huvudsak ansetts vara ett ansvar för specialläraren. I dag diskuteras detta ansvar - och måste diskuteras - mer som en fråga som rör skolans hela verksamhet." (s. 1) Den syn på elever med läs- och skrivsvårigheter som finns i gällande lagstiftning kritiserar utifrån läroplanens värdegrund. Man ogillar ett fokus på individer *med* svårigheter. "Vi menar att perspektivet i stället borde vara elever *i* behov av stimulans och stöd och att också *hela* den situation som eleven är del av ska kartläggas när särskilda åtgärder planeras." (s. 1) Man betonar vidare att trygghet och gemenskap är "lika viktigt som sammanhang och struktur" (s. 1). Man vänder sig mot enskilda insatser och sätter in läs- och skrivförmåga i ett livslångt språkutvecklings- och lärandeperspektiv.

Läs- och skrivkommitténs betänkande får skarp remisskritik från dem som är särskilt engagerade i problemet läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Det gäller både de drabbades organisationer, myndigheter och forskningsinstitutioner.

Kritiken gäller många aspekter på kommitténs arbete. Främst riktas den mot den omtolkning av direktiven som betänkandet är ett uttryck för, mot kommitténs förskjutning av fokus i problemkomplexet läs- och skrivsvårigheter från att vara ett individproblem till att bli ett undervisningsproblem, mot kommitténs ensidiga syn relaterad både till befintlig forskning och till aktualiserade forsknings- och lärarutbildningsbehov och mot undvikandet av frågor som rör speciella kompenseringar kopplade till en funktionsnedsättning.

Polariseringen i synsätt mellan kommittén och dess kritiker framstår tydligt och kommittén får också remisskritik från ett par kommuner för att den inte försökt sammanjämka de olika synsätten i sina förslag.

Dyslexidebatt och välfärdssamhällets problemlogik

Den norske sociologen Per Solvang (1998) belyser i en artikel 1990-talets svenska läskontrovers om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi utifrån ett sociologiskt kontroversanalytiskt perspektiv, där läsdebatten relateras till välfärdsstatens problemlogik. Han beskriver den som "en strid mellan en problemidentificerande och individorientert dysleksidiagnostisk tradisjon og en normaliserende og samfunnsorientert [tryckfel i originalet] anti-diagnostisk tradisjon" (s. 21). (inom klamrar min kommentar)

Han ser en motsättning mellan jämnstarka poler, en med en biologisk förklaringsmodell och en med en social. Med utgångspunkt i en social konstruktionism frågar han sig: Vilka krafter i samhället stöttar upp de olika föreställningarna?

Solvang menar att ett problem som förklaras biologiskt får ett deterministiskt drag som fritar både individ och omgivning från ansvar.

I den konstruksjonistiske tradisjonen finner vi også argumentasjon av nærmest konspirasjonsteoretisk karakter. Det hevdes at umoral og vanskjøtsel forklarer problemer i skolen for de lavere sosiale lag, men når tilsvarende problemer dukker opp for elever i middelklassen er dette forklaringer den samfunnsbærende klassen ikke kan leve med. Det oppstår en reseptivitet for en forklaringsmåte som ikke knytter an til sosiale forhold, hverken i familien eller i skolen. (s. 23)

Solvang menar att biologiska förklaringar gör många till vinnare på olika sätt. De drabbade befrias från misstanken att vara dumma och deras föräldrar från skuld känslor kopplade t.ex. till att inte ha stimulerat barnet

tillräckligt. Lärare slipper ta ett övergripande undervisningsansvar, och skolan som system slipper grundläggande ifrågasättanden om fullgörandet av sitt samhällsuppdrag. Enligt Solvangs mening är "dysleksikonseptet" t.o.m. ekonomiskt betingat i nedskärningstider. För att få extra resurser till elever som är krävande måste lärare eftersträva en diagnos. Även de i stat eller kommun som ger sådana resurser vill veta att de hamnar hos dem med det största behovet. Ett mätbart problem kan då underlätta.

Den motsatta polens kärnbegrepp är i Solvangs analys "normaliseringspedagogik". Han menar att den i debatten aktuella varianten är tämligen radikal. "En slik radikal normaliseringspedagogisk posisjon innebærer att lese- og skrive læringen ikke skal definere problemsituasjoner, men arbeide ut fra at alle elever i en inkluderende skole skal komme gjennom læreprosessen i sitt eget tempo." (s. 35)

Han ser Bo Sundblad som denna pols främste företrädare med en "humanistisk" syn på läsinlärning och en psykosocial förklaringsmodell till läs- och skrivsvårigheter. Där finns även en stark anti-diagnostisk syn grundad på övertygelsen att skolans utmaningar måste mötas på ett generellt plan. Vid denna pol knyter man 1960-talets individcentrerade test- och behandlingsinriktade specialpedagogik till Skinners behaviorism och ser de aktuella tendenserna på samma sätt. Solvang finner en orsak till denna pols svårigheter att göra sig gällande i 1990-talets skolverklighet i den extremständpunkt som han menar att Lgr 80 innebar. "Ordblinde eller dyslektikere ble rett og slett besluttet til ikke å eksistere hva skolens arbeid angikk ..." (s. 25). Allmänpedagogik prioriterades så starkt att särskilda insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter försumrades.

Enligt Solvangs mening finns mellan polerna ett inkommensurabilitetsproblem, grundat i olika vetenskapsteoretiska paradigmer. Han hävdar att normaliseringspedagogerna ser inkommensurabilitet som en viktig faktor, medan deras motståndare inte gör det. Som framgått av kapitel 2 för Stanovich (1990) ett resonemang om begreppets relevans i läsdebatten och menar att dess deterministiska drag i varje fall inte har det.

Brante (1984) skiljer, som nämnts i kapitel 3, mellan "äkta" och "oäkta" inkommensurabilitet. I den oäkta påverkar sociopolitiska faktorer, som kan ha med t.ex. revirbevakning att göra, ens vilja att sätta sig in i motståndarens resonemang och även att samverka för att nå klarhet om ett fenomen. Kanske har vi här att göra med ett fall av det han skulle kalla oäkta inkommensurabilitet.

Ett viktigt drag hos normaliseringspedagogerna är att mer uppmärksamma förklaringar på systemnivå än på individnivå. De tolkar och förstår individers inlärning utifrån utvecklingspsykologi och svårigheter utifrån samhället eller krafter i utbildningssystemet. "En retter

oppmerksomheten mot at den sosiale bakgrunnen er ugunstig eller at de pedagogiske metodene er utilstrekkelige. De viktige problemene ligger i oppvekstsituasjonen og i skolen." (s. 30) Relaterat till min cirkelfigur i kapitel 2 kan man säga att man här resonerar utifrån C-, D- och E-dimensionerna.

Den motstående polen tar sin utgångspunkt i A- och B-dimensionerna. De argumenterar utifrån forskning om läsprocesser och störningar i dem och söker på sådan grund framför allt inlärningsmetoder som är effektiva ur ett generaliserat individperspektiv.

Inkommensurabilitet - förbisedd men överkomlig

I de olika utgångspunkterna finns komplikationer om man vill få till stånd en fruktbar diskussion i "sakfrågorna". Den ena polen vill inte diskutera med utgångspunkt från dessa, eftersom ståndpunkter i de yttre dimensionerna för dem är styrande gentemot alla frågor på fältet. Dessa allmänna dimensioner betraktas i sin tur av den andra polen som epistemiska eller fristående i förhållande till sakfrågorna. I denna pol vill man att pedagoger utifrån sin professionella kunskap och erfarenhet av barn i inläringssituationer skall utforma en god pedagogisk praktik som beaktar också medicinskt inriktad forskning på sakfrågeplanet.

Som jag ser det måste de olika dimensionerna, både sakfrågor och allmännare pedagogiska och ideologiska frågeställningar på något sätt beaktas i den praktiska situationen. De är alla viktiga och inrymmer alla olika alternativa ståndpunktsmöjligheter. Beroende på samtidskontext har olika dimensioners olika alternativ större eller mindre genomslagskraft. Jag ser alltså inte olika arbetssätt olika beroende av dimensionerna som i sig rätt eller fel.

Skolans uppgift kan knytas på olika sätt till individer och till samhället. En del av en upplevd inkommensurabilitetsproblematik kan ligga i att ståndpunkter, utifrån en viss kontext, värdegrundas och där ges överordnad symbolisk betydelse som egentligen strider mot den relativa karaktär dimensionernas ståndpunktsalternativ i sig har. Anspråk på sådana absoluta tolkningsföreträden måste i andra kontexter te sig obegripliga, kanske övermaga.

I en kontrovers med en cementerad polarisering spetsas formuleringar till. Den bild som ges i angrepp eller försvar kan på samma sätt som den i speglarna i Lustiga huset på Gröna lund vara en delvis så förvanskad verklighetsbeskrivning att den, trots sitt verklighetsunderlag, blir osann. I diskussioner med färre och svagare laddningar skulle kanske polerna i samtal kunna närma sig varandra.

I kontroversargumentationen fokuserar den "normaliseringspedagogiska" polen ett generaliserat ideologiskt plan, medan "dyslexipolen" fokuserar individer med ett problem. I en praktisk situation är de båda enligt min uppfattning förenliga, särskild kunskap från flera dimensioner, icke blott kan, utan måste integreras, om olika individers behov skall kunna mötas.

I LT-debatterna har ett praktikerperspektiv som beaktar faktorer från olika dimensioner och gör avvägningar i en aktuell undervisningssituation avspeglats. Ahl (1998) finner samma sak. Liksom hon ser jag det angeläget, inte att begränsa frihetsgraderna för praktiker, utan att öka dem och att också vidga den teoretiska bas utifrån vilken praktiska avvägningar kan göras.

Förutom en sammanhängande och meningsfull läsning är avkodningsförmåga av vital betydelse för läsförmågan. Det betyder att dikotomin mellan avkodning och meningsfullhet, som har präglat läsdebatten, är falsk. (Ahl, s 23)

Några slutsatser relaterade till handlingslinjer

I mitt syfte med detta arbete, övergripande formulerat i kapitel 1 och preciserat i kapitel 4, ligger en önskan att bidra till att öka förutsättningarna för en mer fruktbar svensk läsdebatt. Genom att, så långt jag kunnat, ha synliggjort argument och dynamik i kontroversen samt tänkbara krafter bakom den, så som detta avspeglas i de tre LT-debatterna och lever vidare i 1990-talets dyslexidebatt, har jag arbetat för att uppfylla detta syfte.

Mina slutsatser, som kan tyckas självklara, men i realiteten ändå inte är brett accepterade och praktiserade, innebär att det är dags att utifrån en granskning av polariseringen på det svenska läs- och skrivfältet skörda och plocka hem de vinster som kan finnas och sedan plöja djupare för ny, förhoppningsvis mindre laddad, användning.

Pedagogisk forskning måste odogmatiskt kunna utnyttja både ett fågelperspektiv och ett mikroskopperspektiv. Produkter, processer och bakomliggande krafter är alla intressanta forskningsobjekt. Det är också de sammansättningsprocedurer som både utformning av metoder och praktisk tillämpning av dem i undervisningssituationer innebär.

Mot bakgrund av de polariserade läsdebatter detta arbete haft som studieobjekt, synes det mig viktigt att lärares professionella självförtroende stärks på reell grund. Ett professionellt pedagogiskt praktikerperspektiv måste i sig integrera en erfarenhetsgrundad kunskap med en flerdimensionellt och tvärparadigmatiskt teorigrundad.

Arbetsätt med struktur *och* flexibilitet

Strävanden att professionalisera lärares praktik har inte sällan fått en slagordsutformning på ett ytplan. För att nå längre måste en fördjupad förståelse och teoriansknytning till. Det kan t.ex inte handla om att antingen välja ett arbetsätt med struktur eller ett med flexibilitet utan att, som också Skolverket konstaterat (Skolverket, 1994), förena de två. Struktur måste prägla tankesättet. Utifrån det kan undervisningssituationen, i samspel mellan lärare och elever, formas flexibelt gentemot individer. De överväganden som där görs måste läraren kunna verbalisera, motivera, diskutera och relatera också till teori och aktuell forskning. I lärares yrkesutövning måste tid och kraft för en fortgående fördjupad reflexion över och analys av den egna praktikens plus och minus finnas.

Teorimedvetenhet *och* praktisk kunskap

Det praktiska professionaliseringsmålet måste handla om att integrera teori med praktisk kunskap, så att resultatet blir en fördjupad förståelse för olika praktiska handgrepps syftning och teoriansknytningsmöjligheter. Vad gäller exemplet läsinlärning är det centrala inte att känna till en syntetisk och en analytisk metod och blanda dem eller bjuda dem till olika elever. Fastmer är det att vara klar över hur processer av båda slagen är representerade och samspelar i olika metoder och att se vilka möjligheter olika läsinlärningsmaterial erbjuder i detta avseende, så att man kan bli allt bättre på att, i olika situationer, utnyttja det arbetsätt man själv valt.

Ett annat exempel gäller läsförberedande arbete med barn som ännu inte börjat lära sig läsa och skriva. För kvaliteten på sådant arbete är det avgörande att deras lärare gjort klart för sig, hur språklekar och språkliga övningar, muntligt eller skriftligt, är knutna till teori, och hur de både på ett generellt och på ett individuellt plan är relaterade till läs- och skrivinlärning och läs- och skrivfärdighet.

Ett tredje exempel gäller allmänna psykologiska processers koppling till yttre framträdelseformer, t.ex klassrumsmöblering. Det är viktigare att förstå dessa processers knytning till människors möten i undervisnings- och inlärningssituationer än attoreflekterat förknippa dem med användning av t.ex. krittavla eller blädderblock, runda bord eller individuella bänkar. En sådan förståelse hindrar sedan inte att man för olika ändamål i olika situationer kan välja det ena eller det andra möbelalternativet och se valmöjligheten som en hjälp att bättre förverkliga ett mål.

Professionaliseringsmål i ut- och fortbildning

Läroutbildning och fortbildning måste ge lärare en bred bas utifrån vilken olika teoretiska och praktiska ståndpunkter djupare kan förstås och till vilken intuitiv praktikerkunskap kan relateras. Förmågan att överväga, göra, uttrycka, pröva, analysera och motivera egna avvägningar behöver stärkas. En väg när det gäller läsmetodiska frågor tror jag är att mer än hittills lägga vikt vid likheter i olika tillvägagångssätt och att positivt och på djupet försöka förstå och diskutera grunden för skilda ställningstaganden. Alltför ofta har min egen lärargeneration först efteråt förstått att "barn slängts ut med badvattnet".

Lärare borde i högre grad få chans att relatera aktuell forskning till sin egen praktik, förstå hur det de själva har erfarenhet av, problem de själva funderat på, där avspeglas, hur praktiker utifrån ett praktikerperspektiv kan möta och samspela aktivt också med redan väl etablerade forskare och forskningsperspektiv.

I en situation där ekonomiska resurser fattas och man allt oftare tvingas tära på humankapitalet, kan sådana propåer, förutom magistrala, upplevas både verklighetsfrämmande och oförsynta. Min avsikt är inte att lägga sten på någons redan tunga börda men att åtminstone likt slaven visa memento i maktens öra.

En fråga, som mitt avhandlingsarbete aktualiserat och som jag för egen del kanske vill penetrera så småningom är likheter och skillnader i olika men genomtänkta och teorianslutna läsmetoder.

I likheterna torde väsentliga faktorer att beakta allmänt i läs- och skrivundervisning finnas, och i försök att djupare förstå de skilda ställningstagandena skulle en vidare kunskap om läsfältets frågor kunna erövrast.

English Summary

Can you get any wiser from studying the reading debate?
Analysis of a pedagogical controversy.

Introduction

For many years there has been a controversy in the field of reading. It concerns the way in which initial reading instruction should be carried out. The representatives of both sides have been involved in debates of a surprisingly high temperature. This controversy has occurred in many countries, but it appears most bitterly in the U.S. and in Sweden.

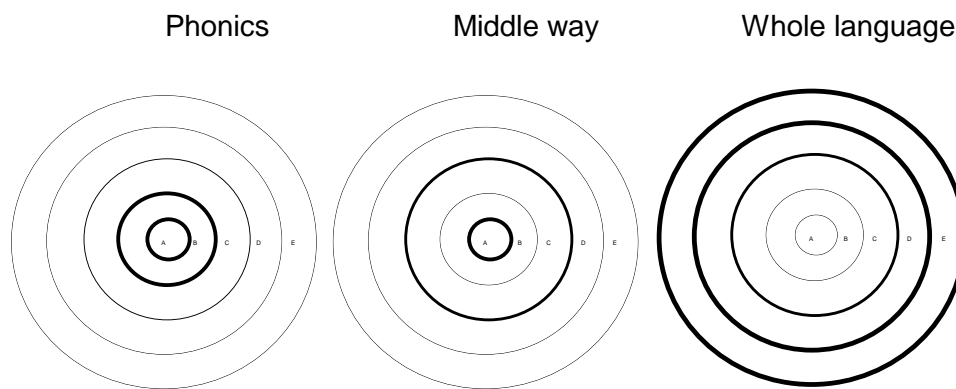
The initial question for my work on this dissertation was: Why is it that scholars and experienced practising teachers take part in a controversy on a subject like this with such intensity and anger?

To try to answer this question I have concentrated in this study on three polarized debates in a Swedish teachers' magazine, *Lärartidningen/Svensk Skoltidning* (LT). One debate took place in 1977 and 1978, another in 1981 and the third in 1986. Altogether more than 40 articles are included in my data.

Background

A background of American efforts to resolve the controversy by means of research on reading programmes is sketched out. The conclusion is that results from such research have not settled the problem. The renewed, possibly more successful, attempts during the nineties are referred to.

Positions in the polarized American debate are marked and compared in a ring diagram (figure 1, chapter 2).



- A: Reading method dimension
- B: Reading theory dimension
- C: Learning theory dimension
- D: Scientific theory dimension
- E: Political and ideological dimension

Figur 1. Starting points which govern the various positions adopted in the reading controversy. The different starting points for each of the positions are marked by a thicker ring.

The differences between the positions are discussed in terms of influences from diverse dimensions or perspectives in the debate. The figure suggests that there may be one or more dimensions concerned. In the centre of the diagram is the practical dimension, then comes the reading process dimension, followed by the psychological and pedagogical dimension on learning, then a science theory dimension and finally an ideological and political dimension.

Another part of the introduction covers the Swedish context of the focused debates during the seventies in *Lärartidningen/Svensk Skoltidning*, giving a short historical background to the Swedish situation concerning initial reading instruction.

Aims

My aim has been to document the arguments in these debates and also the dynamics in them. In my analysis I have also tried to understand the underlying forces of the controversy. My wish is to help to create new starting points for a more constructive and fruitful discussion on the way pupils are taught to read in the future.

Methodology

To accomplish my aim I have taken a model for my analysis from the field of controversy analysis. My main inspiration is a model used in Sweden by the sociologist Thomas Brante, professor at the University of Lund, and other researchers.

I have defined this reading controversy as 'scientifically-based' in the same sense as Brante and Norman (1995) use the concept. This means that the main participants are scientists and that there are scientific arguments on both sides, although the dispute is not a purely scientific one. Others than scientists can take part.

In the debates I have studied, researchers and their scientific arguments play the leading roles, but practising teachers react to the debate and give their opinions on learning to read and reading instruction.

The execution of the study

The data are presented extensively so that the reader can see for him or herself the arguments and also experience the rhetoric used to express the controversy.

The first step in the analysis focuses on the arguments. These are initially compared on three levels: arguments concerning the reading process, arguments concerning theories of learning and arguments with practical concerns.

Then the streams formed by the arguments at these levels are categorized and discussed according to the positions in the American debate. Similarities are found, but the arguments in the Swedish debate are mainly based on the two or three inner dimensions of the ring diagram.

The second step in the analysis focuses on the dynamics of the debate. First, factors related to commitments to various scientific reading paradigms are discussed. Second, rhetorical features of the argumentation, i.e. analogies and metaphors, are highlighted.

Signs of incommensurabilities and tendencies to classify the arguments of the opponents as non-epistemic are discussed. Incommensurability means that the same question is discussed by opponents from different perspectives. They argue from different starting points and talk at cross-purposes, unable to see each other's point of view or understand the conclusions. Non-epistemic arguments are non-factual arguments; the antagonist is accused of being ignorant or unwilling to familiarize him or herself with given arguments.

The third step of the analysis aims at factors underlying the polarizing forces of the debate in order to get a better understanding of the roots of the controversy in Sweden. Key concepts here are 'problem', 'uncertainty' and 'interests'. The dimensions of the earlier mentioned ring diagram are also used here.

Results

My conclusions from the analysis of the debates are of importance in several respects.

The matter of the dispute

The main issues in the Swedish debate are on a practical, reading methodology level. The viewpoints here have their theoretical background in the reading process. Differing opinions on the reading process and its nature are principally based on regarding the learning of reading either as a process of characteristic features or as a process similar to that of skilled reading.

The attitudes here are also influenced by the way in which the relation between speech and the written word is perceived, as well as the view of "entireness" (meaningful whole) and "partialness" in learning in general and specifically in the teaching of reading.

The factual dimension of the debate is presented and argued mainly by theorists. Attempts to really understand the arguments and perspectives of the opposite side and to give the dispute a more constructive tone do not occur, although there are materials on the 'matter' level that could be used for a more fruitful discussion between the 'poles'. The way the arguments are presented and the dynamics of the disputes seem to have had a restrictive effect on the debate. Participation from a broader spectrum of views on learning to read and reading instruction outside the 'poles' of the controversy and its divergent streams is thereby diminished.

Political-ideological background as an explanation.

Hardly any political or ideological arguments are evident in the Swedish debates I have studied. Still, there may be a connection between the visible matters of the controversy and a hidden, deeper basis for this kind of argumentation. This is a possible explanation as such arguments connected with different opinions on the reading debate occur elsewhere: in the

Swedish context (Isling, Å., 1989; Allard & Sundblad, 1987), in the history of reading (Mathews, 1966, Adams, 1990) and in other countries, e.g. Denmark (Dalby et al., 1983) and the U.S. (Goodman, 1992, Deegan, 1995).

Dynamics of the controversy and underlying causes

The different opinions on the 'problem', the scientific aspect of the controversy about learning to read, have led to a heated debate and a sharper tone. Strong forces are evoked at the poles, making their representatives more aggressive in the debate.

As the opposite sides make different assumptions about learning to read and reading instruction and refer to partly different kinds of research, certain incommensurability problems occur. In the three debates studied here too, non-epistemic arguments are used. This can partly be explained by incommensurability, but it could also be seen as a means of underlining the accuracy of one's own argument and getting at one's opponents by undermining people's confidence in them.

The fact that the controversy has not been solved by research creates a degree of 'uncertainty' in the field of reading. 'Uncertainty' is according to Brante a major condition for controversy.

'Interests' can be tied to the context at each pole, but also to personal territories and to outside educational ideological forces.

For ethical and methodological reasons connected with the kind of data at hand, I have refrained from carrying out an analysis of the third step on an individual level and instead exemplified possible factors more generally.

The perspective of practitioners as it appears in the debate

My analysis shows that practising teachers raise certain content themes when giving their opinions in connection with the debate. They refer to their teaching expertise vis-à-vis that of the researchers on the issue of reading instruction. This is especially evident in the first debate, where practising teachers disassociate themselves from the sharp tone and rhetoric of the theorists. In this debate signs of polarization among practising teachers are still weak but they grow stronger during the period as theorists and practitioners join forces and support each other's arguments. This has an impact on polarization and makes it an even more important factor in the debate.

Another theme brought up by practising teachers is the description of personal teaching experience. The LTG method enjoys growing appreciation during this period. (LTG translated word for word means

Reading on the Basis of Speech. It has traits of both LEA and Whole Language but is not the same as either of these.)

The final part of this thesis contains a discussion of Chall's findings in 'Learning to Read: The Great Debate' (1967) about conditions and reasons for teachers to change ways of teaching reading.

The reading debate merges with the dyslexia debate

At the end of this study brief parallels are drawn to the present debate concerning dyslexia, where the same kind of polarized controversy is found. Reference is made here to a hearing of dyslexia in the Swedish parliament in 1994, an official report from 1997 and one pedagogical (Bladini, 1994) analysis and one sociological analysis (Solvang, 1998) of the Swedish controversy about dyslexia.

REFERENSER

- Adams, M. J. (1990). *Beginning To Read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Adams, M. J. (1991). Why not phonics and whole language? I W. Ellis (Ed.). *All Language and the Creation of Literacy*. Baltimore, MD: Orton Dyslexia Society.
- Ahl, A. (1998). *Läraren och läsundervisningen. En studie av åldersintegrerad pedagogisk praktik med sex- och sjuåringar*. Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet; 47.
- Allard, B., & Sundblad, B. (1987). *Hur ser vi på människan?* Stockholm: LiberUtbildningsförlaget.
- Allen, G. E. (1979). Naturalists and experimentalists: The genotype and the phenotype. *Studies in History of Biology*, 3, 179-209. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Anderson, R. B., St. Pierre, R. G., Proper, E. C., & Stebbins, L. B. (1978). Pardon us, but what was the question again?: A response to the critique of the Follow Through evaluation. *Harvard Educational Review*, 48, (2), 161-170.
- Andersson, I. (1986). *Läsning och skrivning - En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842-1982*. Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet; 20.
- Anward, J. (1981). Hestar vad harman dom till eller LTG eller dialogpedagogik? *KRUT*, (18), 51-53.
- Arnqvist, A. (1991). *Phonemic Awareness in Preschool Children: Four Studies on the Relationship between Phonemic Awareness, Reading Ability and Short-term Memory*; Stockholm: Almqvist & Wiksell International. Comprehensive summaries of Uppsala dissertations from the Faculty of Social Sciences; 25.
- Aspers, P. (1997). Om vetenskaplig realism. *Sociologisk forskning* (4), 73-80.
- Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Barnes, B. (Ed.) (1972). *Sociology of Science*. Middlesex, Sussex: Penguin.
- Baumann, J., Hoffman, J., Moon, J., & Duffy, A. (1996). *The first "R" in 21st Century Classrooms*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, Charleston, SC.
- Becker, W. C., & Gersten, R. (1982). A follow-up of Follow Through: The later effects of the direct instruction model on children in fifth and sixth grades. *American Educational Research Journal*, 19, 75-92.

- Bergendal, G. (Red.). (1990). *Praktikgrundad kunskap. Uppsatser om vård och undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergöö, K., Holmberg, O., & Möllerberg, A.-C. (1991). Redaktörernas betraktelse. *Svenska i Skolan* (4), 3-5.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control, Volume 3 Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bladini, U.-B. (1994). *Läs- och skrivsvårigheter - ordblindhet - dyslexi. En historisk belysning av några specialpedagogiska frågeställningar som aktualiserats genom 90-talets dyslexidebatt*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik. (Specialpedagogiska rapporter Nr 2).
- Bloor, D. (1976). *Knowledge and Social Imagery*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Bloor, D. (1981). The strengths of the strong programme. *Philosophy of the Social Sciences*, 11, 199-213.
- Bock, G., Stebbins, L. B., & Proper, E. C. (1977). *Education as Experimentation: A Planned Variation Model, Volume IV-B, Effects of Follow Through Models*. Cambridge, Mass.: Abt Associates, Inc.
- Bond, G. L., & Dykstra, R. (1967a). *Final Report of the Coordinating Centre for First-Grade Reading Instruction*. (USOE Project X-001) Minneapolis: University of Minnesota.
- Bond, G. L., & Dykstra, R. (1967b). The cooperative research program in first grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 2(4), 5-142.
- Bourdieu, P. (1995/1980). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity. (First published 1990.)
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Brante, T. (1984). *Vetenskapens sociala grunder - en studie av konflikter i forskarvärlden*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Brante, T. (1990a). Kontroversstudier - ett forskningsprogram, del 2. *Tidskrift för vetenskapsstudier (VEST)* (4), 3-17.
- Brante, T. (1990b). "Moral Discourse and Scientific Controversy" i Elzinga, A. et al (Ed.). *In Science We Trust? Moral and Political Issues of Science in Society*. Lund University Press.
- Brante, T. (1993). "Reasons for Studying Science-Based Controversies" i Brante, T., Fuller, S., & Lynch, M. (Ed.) *Controversial Science. From Content to Contention*. New York: State University of New York Press.
- Brante, T. (1996). Vetenskapsbaserade kontroverser. I Lundgren, L.J. (Red.) *Att veta och att göra. Om kunskap och handling inom miljövärlden*. Stockholm: Naturvårdsverkets förlag.

- Brante, T. (1997). Kausal realism och sociologi. *Sociologisk forskning*, (1-2), 311-335.
- Brante, T., & Elzinga, A. (1988). Kontroversstudier - ett forskningsprogram. *Tidskrift för vetenskapsstudier (VEST)*, (5-6) 59-67.
- Brante, T., & Hallberg, M. (1989). "Kontroversen om dödsbegreppet." *Tidskrift för vetenskapsstudier (VEST)*, 6, (1) 4-29.
- Brante, T., & Hallberg, M. (1991). Brain or Heart? The Controversy over the Concept of Death. *Social Studies of Science*, 21, 389-413.
- Brante, T., & Norman, H. (1995). *Epidemisk masspsykos eller reell risk? En sociologisk studie av kontroversen kring elöverkänslighet*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Broady, D., Gustafsson, B., Hellblom, L., & Palme, M. (1981). Ulrika och drakarna. En sannsaga. *KRUT*, (18), s 4-7.
- Bärneskär, A.-M., Hjalme, A., & Jansson, K. (1979). *Läsning och läsinläring* (Stencil, ped B). Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Carbo, M. (1988). Debunking the great phonics myth. *Phi Delta Kappan*, Nov 1988, 70, 226-240.
- Carbo, M. (1996). Whole language vs. phonics: The great debate. *Principal* 75 (3), 36-38. (Publ. by the National association of elementary school.)
- Carlgren, I. (1994). Kunskap och lärande. I *Bildning och kunskap. Särtryck ur Skola för bildning* (SOU 1992:94). Stockholm: Skolverket.
- Chall, J. A. (1967). *Learning to Read: The Great Debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. A. (1983). *Learning to Read: The Great Debate*. 2. updated ed. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. A. (1989). Learning to Read: The Great Debate twenty years later. A response to 'Debunking the Great Phonics Myth.' *Phi Delta Kappan*, 71, 521-538.
- Chall, J. A., & Stahl, S. A. (1985). Reading Methods, Initial. I Husén, T. & Postlethwaite, T. N. (Eds.). *The International Encyclopedia of Education*, 7, 4211-4213.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming Literate: The Construction of Inner Control*. Oxford: Reed Elsevier.
- Clay, M. M. (1993). *An Observation Survey*. Oxford: Reed Elsevier.
- Corder, R. (1971). *The Information Base for Reading: A critical Review of the Information Base for Current Assumptions Regarding the Status of Instruction and Achievement in Reading in the United States*. Berkeley, California: Educational Testing Service. National Center for Educational Research and Development. Project Number 0-9031.

- Dalby, M., Elbro, C., Jansen, M., & Plough Christensen, W. (1983). *Bogen om læsning - forudsætninger og status, 1*. Köpenhamn: Munksgaard/Danmarks Pædagogiske Institut.
- Dahlgren, G. & Olsson, L.-E. (1985). *Läsning i barnperspektiv*. (Akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in educational sciences; 51.
- Dahlgren, L. O. & Persson, U.-B. (Red.). *Perspektiv på läsinlärning och läsundervisning Rapport från ett symposium i Linköping, januari 1988*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi. (Rapport LiU-PEK-R-147).
- Deegan, D. H. (1995). The necessity of debate: A comment on commentaries. *The Reading Teacher*, 48 (8), 688-695.
- Denner, M. (Compiler). (1993). *The Whole Whole-Language Debate. Citations and Abstracts pro et contra from the ERIC Database*. (Indiana University, ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as Social Interaction*. London: SAGE.
- Doman, G. (1964). *How to teach your baby to read*. New York: Random House.
- Dominkovic', K. (1996). *Läsvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för Specialpedagogik. (Specialpedagogisk kunskap: D-uppsatser Rapport Nr 1 - 1996).
- Douglas, M. (1987). *How Institutions Think*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Durkheim, É. (1893). De la division du travail social. Engelsk översättning *The Division of Labour in Society*. London och Basingstoke: Macmillan, 1984.
- Durkheim, É. (1895). Les règles de la méthode sociologique, Svensk översättning i *Tre klassiska texter* Göteborg: Bokförlaget Korpen, 1991.
- Durkheim, É. (1912). Les formes élémentaires de la vie religieuse. Engelsk översättning *The Elementary Forms of the Religious Life*. London: George Allen & Unwin Ltd, 1976.
- Dykstra, R. (1967). *Final report of the continuation of the coordinating centre for first-grade reading instruction programs*. (USOE Project 6-1651) Minneapolis: University of Minnesota.
- Dykstra, R. (1968). The effectiveness of code- and meaning-emphasis beginning reading programs. *Reading Teacher*. 22, (1), okt 1968, 17-23.
- Eagleton, T. (1989). *Literary Theory. An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell Ltd. (First published 1983.)
- Edfeldt, Å. W. (1982). *Läsprocessen. Grundbok om läsforskning*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

- Ejeman, G. (Red.). (1987). *Svenska i grundskolan*. (Metodboksserien) Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Eklund, H. (1976). Dialogpedagogik och skolideologi. *Forskning om utbildning*, 76 (4), 26-38.
- Elbro, C. (1990). *Differences in Dyslexia. A study of Reading Strategies and Deficits in a Linguistic Perspective*. Köpenhamn: Munksgaard International.
- Elzinga, A., Nolin, J., Pranger, R., & Sunesson, S. (Ed.). (1990). *In Science We Trust? Moral and Political Issues of Science in Society*. Lund: Lund University Press.
- Ericson, B. (1980). *Läsvårigheter och emotionell störning* (Akademisk avhandling.) Uppsala Studies in education, 12.
- Ericson, B. (Red.). (1986). *Vår läs- och skrivmetodik*. Stockholm: Vår Skola.
- Falk, E.-M., (1997). *Mötet med grundskollärautbildningen. Tolkning av distansstudenters texter till sina lärare*. Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen, (Working Paper No 43, Högskolan i Gävle-Sandviken.)
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Feyerabend, P. (1977). *Ned med metodologin!* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Flesch, R. (1955). *Why Johnny can't read and what you can do about it*. New York: Harper and Row.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion. (Original publicerat 1971.)
- Fries, C. C. (1962) *Linguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Frost, J., Sletmo, A., & Tønnessen, F. E. (Red.). (1997). *Skriften på veggen. Hva skjer med vår leseferdighet? - en antologi*. Köpenhamn: Dansk psykologisk Forlag.
- Fröding, G. (1891). Gitarr och dragharmonika. I *Gustaf Frödings dikter*. (1960). Stockholm: Albert Bonniers förlag AB.
- Föhrer, U., & Hjalme, A. (1996). Har Nya Zeeland löst problemen med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi? *Dyslexi*, 4, 18-24.
- Gamby, G. (1990). Elever med läsevanskeligheter. I Hansen, M. & Paagaard, P. E. (Red.). *Håndbogen om specialundervisning*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Gamson, W. A., & Modigliani, A. (1989). Media discourse and public opinion on nuclear power: A constructionist approach. *American Journal of Sociology*, 95 (1), 1-37.

- Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language*. Toronto: Scholastic.
- Goodman, K. S. (1992). I didn't found whole language. *The Reading Teacher*, 46 (3), 188-199.
- Gran, B. (1980). Pedagogikens decennier. *Lärartidningen/Svensk skoltidning*, 1/1980, 10-12.
- Groff, P. (1990). An analysis of the debate: Teaching reading without conveying phonics information. *Interchange*, 21 (4) (Winter, 1990), 1-14.
- Grogarn, M. (1979). *Dålig läsning*. Lund: LiberLäromedel.
- Grundin, H. U. (1994). Who's romanticizing reality? A response to Keith Stanovich. *The Reading Teacher*, 48 (1), 8-9.
- Gustafsson, B. (1981a). Läsning utan mening. Om traditionell läsinlärning och språklig underkastelse. *KRUT*.(18). 20-27.
- Gustafsson, B. (1981b). Läsning på frökens ideologiska grund. *KRUT*. (18). 44-50.
- Hagnäs, S. (1990). *Nu ska vi läsa om Anna* Del 1. Malmö: WISC-förlaget.
- Hammer, B., & Wallgren, A. (1906). *Intressemetod. Bidrag till den första läsundervisningens pedagogik*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Hansen, M. & Pagaard, P. E. (Red.). (1990). *Håndbogen om specialundervisning*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Hansson, G. (1975). *Svensk skola i internationell belysning. Del 2. Läsning och litteratur*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Hasselgren, B. (1976). *Varför är det så svårt att bli klok på LTG? En granskning av U. Leimars "LTG - läsning på talets grund"* Mölndal: Lärarhögskolan i Mölndal, Pedagogiska institutionen. (Rapport nr 7, uppsats nr 39, från FRU-projektet).
- Hedström, H. (1993). Forskarna tvistar: Arv eller miljö bakom dyslexin? *Lärarnas Tidning* (22), 18-19.
- Hesse, M. (1974). *The Structure of Scientific Interference*. London: Macmillan.
- Hermerén, G. (1972). *Värdering och objektivitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, Voice and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hjälme, A. (1979). *Om läsning*. (Stencil. Specialarbete i specialläraryrkesutbildning, 40 p). Uppsala universitet, Institutionen för lärarutbildning.
- Hjälme, A. (1994). *Mål, styrning och lärares frihet i yrkesutövningen. En studie av 1946 års skolkommissions betänkande och Lgr 62*. (Licentiatuppsats) Uppsala: Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen). (Pedagogisk forskning i Uppsala rapport nr 113.)

- Hjälme, A. (1997). *Kontroversanalys - en ansats i vardande. Verktyg för analys av läsdebatt?* Gävle: Högskolan Gävle-Sandviken. (FoU-rapport Nr 37.)
- Holmberg, O. (1990). Den nödvändiga reflexionen. I Bergendal, G. (Red.) *Praktikgrundad kunskap. Uppsatser om vård och undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- House, E. R., Glass, G. V., McLean, L. D. & Walker, D. F. (1978). No simple answer: Critique of the Follow Through Evaluation. *Harvard Educational Review*, 1978, 48. 128-160.
- Håkonsson, E. (1989). *Kontekstuel læsning*. Herning: Special-pædagogisk forlag.
- Häggström, I. & Lundberg, I. (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen - en väg till skriftspråket*. Umeå: Häggström & Lundberg.
- Höien, T. & Lundberg, I. (1992). *Dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- IRA (International Reading Association). (1997). *The Role of PHONICS in Reading Instruction. A Position Statement of the International Reading Association*. Newark, DE: International Reading Association.
- Isling, I. (1979). Hur lär man barn läsa? *Lärartidningen / Svensk skoltidning*, (33), 10-13.
- Isling, Å. (1980). *Kampen för och emot en demokratisk skola. Del 1*. Stockholm: Sober.
- Isling, Å. (1989). Från Luther till Ltg. *Svenska i skolan*, (1 & 2), 16-26.
- Johansson, E. (1972). *En studie med kvantitativa metoder av folkundervisningen i Bygdeå socken 1845-1873* (Akademisk avhandling, Umeå universitet).
- Kameenui, E. J. (1995) Response to Deegan: Keep the curtain inside the tub. *The Reading Teacher*, 48 (8), 700-703.
- Kristinsdóttir, J.V. (1983). *Debatten om LTG i Lärartidningen*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen. (Arbetsrapport Nr 69)
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kullberg, B. (1991). *Learning to learn to read*. (Akademisk avhandling.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.) Göteborg studies in educational sciences; 81.
- Kungl. Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: SÖ-förlaget. (Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 60.)
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: LiberLäromedel.
- Leimar, U. (1977). *Att lära sig läsa på talets grund*. Lund: LiberLäromedel.
- Liberg, C. (1990). *Learning to read and write*. (Akademisk avhandling.) Uppsala universitet, Institutionen för lingvistik - RUUL-report, 20.

- Liberg, C. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, S. (1994). *Lärarna - samhället och skolans utveckling*. Stockholm: HLS.
- Lindell, E. m fl (1978). *Om fri skrivning i skolan*. Utbildningsforskning, 32. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Lindell, E. (1979). Tankar om mellanstadiets läsning. I *Läsinläring och Lästräning i grundskolan*. Stockholm: Sveriges lärarförbund. Pedagogiska skrifter 260.
- Lindell, E. (1980). *Hur barn lär sig läsa*. Lund: Liber Läromedel.
- Ljunghill, F. (1979). Skolor som bara gynnar de redan gynnade. *Lärartidningen / Svensk skoltidning*, (34), 11-13.
- Lundberg, I. (1979). Läs- och skrivsvårigheter - var står vi idag? I *Läsinläring och Lästräning i grundskolan*. Stockholm: Sveriges lärarförbund. Pedagogiska skrifter 260.
- Lundberg, I. (1982). *Läsprocessen i ljuset av aktuell forskning*. Stockholm: Skolöverstyrelsen, Byrån för pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete.
- Lundberg, I. (1983). *Läs- och skrivsvårigheter i ljuset av aktuell forskning*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Liber.
- Lundberg, I. (1997). Världen som läspedagogiskt laboratorium. IEA:s studie av läsfärdigheter i 32 länder. I Frost, J., Sletmo, A., & Tønnessen, F. E. (Red.). (1997). *Skriften på veggen. Hva skjer med vår leseferdighet? - en antologi*. Köpenhamn: Dansk psykologisk Forlag.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 263-284.
- Lundgren, L. J. (Red). (1996). *Att veta och att göra. Om kunskap och handling inom miljövården*. Stockholm: Naturvårdsverkets förlag.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U. P., Svingby, G., & Wallin, E. (1981). *Från Lgr 69 till Lgr 80*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning. Institutionen för pedagogik. (Rapport Nr 3).
- Lärartidningen/Svensk skoltidning. De i mina analyser aktuella artiklarna finns förtecknade i bil 1.
- Läsinläring och Lästräning i grundskolan*. (1979). Stockholm: Sveriges lärarförbund. Pedagogiska skrifter 260.
- Malmquist, E. (1974). *Att förebygga och behandla läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Liber Läromedel.

- Malmquist, E. (1979). Läsinlärning och lästräning - mål, metoder och forskning. I *Läsinlärning och Lästräning i grundskolan*. Stockholm: Sveriges lärarförbund. Pedagogiska skrifter 260.
- Marklund, S. (1980). *Från reform till reform. Skolsverige 1950-1975. Del 1 1950 års reformbeslut*. Stockholm: LiberUtbildningsFörlaget.
- Marklund, S. (1981). *Från reform till reform. Skolsverige 1950-1975. Del 2 Försöksverksamheten*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och LiberUtbildningsFörlaget.
- Marklund, S. (1982). *Skolsverige 1950-1975. Del 3 Från Visby-kompromissen till SIA*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och LiberUtbildningsFörlaget.
- Marklund, S. (1985). *Skolsverige 1950-1975. Del 4 Differentieringsfrågan*. Stockholm: LiberUtbildningsFörlaget.
- Marklund, S. (1987). *Skolsverige 1950-1975. Del 5 Läroplaner*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Marklund, S. (1989). *Skolsverige 1950-1975. Del 6 Rullande reform*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Mathews, M. M. (1966). *Teaching to Read. Historically Considered*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mc Guinness, D. (1997). *Why Children can't read and what we can do about it*. London: Penguin.
- Merton, R. (1972). 'The institutional imperatives of science'. I Barnes, B. (Ed.) *Sociology of Science*. Harmondsworth, NH: Penguin.
- Mitroff, I. (1974). *The Subjective Side of Science*. Amsterdam: Elsevier.
- Naeslund, J. (1956) *Metodiken vid den första läsundervisningen*. Stockholm: Svenska Bokförlaget/Norstedts.
- Nationalencyklopedin. (1989-). Höganäs: Bra Böcker.
- Nicholson, T. (1991). Do children read words better in context or in lists? A classic study revisited *Journal of Educational Psychology*, 83, (4), 444-450.
- Nicholson, T. (1989). A comment on reading recovery *New Zealand Journal of Educational Studies*, 24, (1), 95-97.
- Olsson, U. (1997). *Folkhälsa som pedagogiskt projekt. Bilden av hälsoupplysning i statens offentliga utredningar*. (Akademisk avhandling) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education, 72.
- Pearson, P. D. (1997). The first-grade studies: A personal reflection. *Reading Research Quarterly*, 32 (4), 428-432.
- Pedagogiska magasinet* Lärarförbundets tidskrift för pedagogisk forskning och debatt. Nr 3 / 96.

- Pedagogiska magasinet* Lärarförbundets tidskrift för pedagogisk forskning och debatt. Nr 1 / 97. "Dyslexi - biologiskt fenomen eller konsekvenserna av en ålderdomlig pedagogik?"
- Persson, U.-B. (1989). Vad handlar debatten om? i Dahlgren, L. O. & Persson, U.-B. (Red.). *Perspektiv på läsinlärning och läsundervisning Rapport från ett symposium i Linköping, januari 1988*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi. (Rapport LiU-PEK-R-147).
- Pflaum, S. W., Walberg, H. J., Karegianes, M. L., & Rasher, S. P. (1980). Reading instruction: A quantitative analysis. *Educational Researcher*, 9, 12-18.
- Popper, K. (1972). *Conjectures and Refutations*, 4. uppl. London: Routledge & Kegan Paul.
- Regeringens proposition 1975/76:39*. Om skolans inre arbete.
- Richardson, G. (1978). *Svensk skolpolitik 1940-1945*. Stockholm: LiberFörlag.
- Richardson, S. O. (1991). Evolution of approaches to beginning reading and the need for diversification in education. I *All Language and the Creation of Literacy*, Baltimore: The Orton Dyslexia Society.
- Riksdagens utbildningsutskotts dokumentation av sin utfrågning om dyslexi 1994-02-08.
- Skolverket. (1994). *Bra läsning och skrivning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1976). *Basfärdigheter i svenska*. Stockholm: LiberLäromedel. (SkolöverstyrelsensHandledningar).
- Skolöverstyrelsen. (1980a). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1980b). *Läs- och skrivundervisningen i grundskolan. Rapport från en konferens, anordnad av skolöverstyrelsen, 1980-02-14--15 i Södertälje*. Stockholm: Skolöverstyrelsen. Byrån för pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete.
- Skolöverstyrelsen. (1983a). *Skrivdiagnos och skrivundervisning i grundskolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen, (1983b). *Kommentarmaterial Lgr 80. Grundläggande språkliga färdigheter Skriva*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1984). *Läsdiagnos och läsundervisning i grundskolan. Del 1*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen, (1985). *Kommentarmaterial Lgr 80. Grundläggande språkliga färdigheter Tala*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1986). *Kommentarmaterial Lgr 80. Grundläggande språkliga färdigheter Läs*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

- Skolöverstyrelsen. (1987). *Supplement till kommentarmaterialet Grundläggande språkliga färdigheter - Läsa gällande illustrationen på s 33 angående "Wittingmetoden"*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1988a). *Kommentarmaterial Lgr 80. Grundläggande språkliga färdigheter Läsa*. (2, rev uppl). Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen, (1988b). *Läroplan för grundskolan. 1988: 99 Förordning om ändring i förordningen (Läroplaner 1980:2) om kursplaner i 1980 års läroplan för grundskolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Smith, F.(1988). *Understanding Reading* , 4. ed. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Smith, F.(1992). Learning to read: The never-ending debate. *Phi Delta Kappan*, 1992, (February) 432-441.
- Snow, C. E., Burns, S., & Griffin, P. (Red.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. Washington DC: National Academy Press.
- Solvang, P. (1998). Velferdsstatens problemlogikk i lys av en debatt om dysleksi. *Sociologisk forskning*. (2), 21-40.
- SOU 1948:27. 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1972:26. Förskolan Del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1974:53. Skolans arbetsmiljö. Betänkande av Utredningen om skolans inre arbete - SIA. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1975:67. Utbildning i samspel. Betänkande av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1997:108. Att lämna skolan med rak rygg - om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stahl, S. A., & Hayes, D. A. (Red.). (1997). *Instructional Models in Reading*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Stahl, S. A., & Miller, P. D. (1989). Whole language and language Experience approaches for beginning reading: A quantitative research synthesis. *Review of Educational Research*, 59, (1), 87-116.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K. E. (1990). A call for an end to the paradigm wars in reading research. *Journal of Reading Behavior*, 22 (3), 221-231.

- Stanovich, K. E. (1993/94). Romance and reality. *The Reading Teacher*, 47 (4), s 280-291.
- Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (1995). How research might inform the debate about early reading acquisition. *Journal of Research in Reading*, 18 (2), 87-105.
- Stebbins, L. B., St. Pierre, R. G., Proper, E. C., Anderson, R. B., & Cerva, T. R. (1977). *Education as experimentation: A planned variation model (vol. IV-A), An evaluation of Project Follow Through*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Sundqvist, G. (1991). *Vetenskapen och miljöproblemen - en expertsociologisk studie*. (Akademisk avhandling.) Göteborg: Göteborgs universitet. Monograph from the Department of Sociology, University of Gothenburg; 46.
- Sundblad, B., Dominkovic', K., & Allard, B. (1981). *LUS en bok om läsutveckling*. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.
- Svedberg, L. & Zaar, M. (Red.). (1988) *Boken om pedagogerna*, (2:a uppl). Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Svingby, G.(1981). Läroplan för 80-talet. En rapport från översyn av Lgr 69. I Lundgren, U.P., Svingby, G., & Wallin, E. *Från Lgr 69 till Lgr 80*. Stockholm:Högskolan för lärarutbildning. Institutionen för pedagogik. (Rapport Nr 3.)
- Söderbergh, R. (1991). Barns tidiga läsning ur ett sociokulturellt och psykolingvistiskt perspektiv. I Hene, B. & Wahlén, S. (Red.), *Barns läsutveckling och läsning*. Rapport från ASLA:s höstsymposium Stockholm, 15-16 november 1990. (ASLA:s skriftserie 4). Uppsala: ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Taube, K., (1988). *Reading acquisition and self-concept*. (Akademisk avhandling. Psykologiska institutionen. Umeå universitet.)
- Taube, K., (1995). *Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder*. (Skolverkets rapport nr 78). Stockholm: Skolverket.
- Taube, K. (1998). Hur läser nioåringar som undervisats med hjälp av olika läsinlärningsmetoder? *Läsning. Tidskrift utgiven av Swedish Council of the International Reading Association*. 23, (1), 9-14.
- Thompson, G. B., Tunmer, W. E., & Nicholson, T. (Red.). (1993). *Reading Acquisition Processes*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Tornéus, M. (1983). *Rim eller reson. Språklig medvetenhet och läsning*. (Akademisk avhandling. Psykologiska institutionen. Umeå universitet.)
- Tunmer, W.E. & Hoover, W.A. (1993).Phonological recoding skill and beginning reading. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*. 5, (2), 161-179.

- Turner, R. L. (1989). The 'Great' Debate - Can both Carbo and Chall be right? *Phi Delta Kappan*, 1989, (December) 276-283.
- Watson, D. J. (1994). Whole language: Why bother? *The Reading Teacher*, 47 (8), 600-607.
- Wessén, E. (1996). *Kortfattad etymologisk ordbok. Våra ord deras uttal och ursprung* (2:a rev. uppl.) Stockholm: Norstedts.
- Wetlesen, J. (1988). Valg av teknologier i lys av menneskelige verdier. *Norsk filosofisk tidskrift* 23 (1988), s 243-254.
- Wigforss, F. (1945). *Barnens färdighet i läsning och skrivning vid skolgångens början*. Stockholm: Svensk Läraretidnings förlag. (Pedagogiska skrifter, 190.)
- Wisler, C. E., Burns, G. P. Jr & Iwamoto, D. (1978). Follow Through redux: A Response to the critique by House, Glass, McLean, and Walker. *Harvard Educational Review*, 48, (2), May 1978, 171-185.
- Witting, M. (1974). *Att lära läsa utan bild och läsebok. Del 1*. Lund: Liber Läromedel.
- Witting, M. (1985). *Metod för läs- och skrivinlärning*. Solna: Ekelunds förlag.
- Witting, M. (1986). *Metod för läs- och skrivinlärning.Handledning*. Solna: Ekelunds förlag.
- Witting, M. (1988). *Friheten att välja metod finns. Metodfriheten i ljuset av den nya bearbetade upplagan av kommentarmaterialet Läsa*. Rapport 30. Uppsala: Uppsala universitet, Sektorn för undervisningsyrken, Institutionen för lärarutbildning.
- Witting, M. (1997). *Före läs- och skrivinläringen*. Solna: Ekelunds förlag.
- Witting, M. & Hjalme, A. (1987). *Lärarens frihet att välja metod - finns den? kritisk granskning av inledningskapitlet i "Grundläggande språkliga färdigheter Läsa" kommentarmaterial till Lgr 80*. Rapport 23. Uppsala: Uppsala universitet, Sektorn för undervisningsyrken, Institutionen för lärarutbildning.
- von Wright, G. H. (1983) *Practical reason*. Oxford: Blackwell. Philosophical papers of Georg Henrik von Wright, Vol 1.
- Åkerblom, H. (1989). Två synsätt på läsutveckling och inlärning. *Svenska i skolan*, (1 & 2), 11-15.

Förteckning över artiklar i Lärartidningen/Svensk skoltidning som ingår i avhandlingens analysunderlag.

LT 1977:

Nr 22: Åkerblom, H. *Barns läsinlärning. Rapport om den nyaste forskningen. 1.*

Nr 23: Åkerblom, H. *Barns läsinlärning. Rapport om den nyaste forskningen. 2.*

Nr 25 Berg, I. & Borg, I. *LTG - arbetsmetod för var fjärde lågstadielärare.*

Nr 25 Ljunghill, F. *LTG - ett pedagogiskt nytänkande.*

Nr 27: Martinson, S. *Den odelbara människan eller något om läsinlärning och metoder.*

Nr 28: Malmquist, E. *Läsinlärning - man måste använda flera metoder samtidigt.*

Nr 28: Kullberg, B. *Så här gjorde vi.*

Nr 29: Leimar, U. *LTG är ingen låt-gå-metod.*

Nr 30: Åkerblom, H. *Många lågstadielärare vill ha en förändring.*

Nr 32: Ahlström, K.-G. *Vilken verklighet möter LTG-eleverna på högstadiet?*

Nr 35: Lindell, E. *Det goda samvetet ljudar.*

Nr 35: Almquist, I *Jag fick själv lära mig lära barn läsa.*

Nr 35: Vikström U. *Ett stort tack till professor Eve Malmquist.*

LT 1978

Nr 1: Larsson, M. & Bergström, G. *Vi måste göra rättvisa åt de olika metoderna.*

Nr 2: Malmquist, E. *LTG bör utvärderas.*

Nr 3: Sandberg, I. *Sylvia Ashton-Warner: "undervisning med ord utan mening skadar mera än att inte undervisa alls".*

Nr 7: Karlsson, M. & Ekelöf, I. *Läsinlärning på diagnostisk grund.*

Nr 8: Molin, A.L. *Att arbeta med Maja Wittings läsmetod.*

Nr 8: Witting, M. *Läsinlärning - symbolfunktion och förståelse.*

Nr 9: Henriksson, B. & Hjerling, K. *LTG och lärarrollen.*

Nr 9: Sundström, G. *LTG blev en vitamininjektion.*

LT 1981

- Nr 8: *Lärare, gör revolution på läsinläringens område!* en intervju av Fejan Ljunghill med Åke W Edfeldt.
- Nr 11 Björnshög, J. - *Jag tror inte på LTG och inte på Åke Edfeldt.*
- Nr 12: Edfeldt, Å. *Läsning är en analytisk process där förförståelsen är det centrala.*
- Nr 13: Lindell, E. *Vänta med revolutionen!*
- Nr 14: Grip, E. *LTG fanns redan på Sörgårdens tid!*
- Nr 15: Granberg, B. *LTG påskyndar inte läsmognaden!*
- Nr 15: Persson, B-M. *Tag vara på det som är gott i LTG!*
- Nr 15: Boudiaf, E. *Stå på er. lågstadielärare.*
- Nr 16: Almqvist, I. - *Metoden inte det avgörande.*
- Nr 17: Clausén, M. *Sak- eller personkritik?*
- Nr 17: Ekelöf, I. & Karlsson, M. *Det viktiga är lärarens lyhördhet - inte arbetssättet.*
- Nr 18: Kullberg, B. *Visst behövs en revolution - men glöm inte bort lärarna.*
- Nr 18: Sundblad, B. *Håll isär teori och teknik i läsinlärningsdebatten.*
- Nr 19: Lindell, E. *Inte avsikten att angripa LTG.*
- Nr 19: Edfeldt, Å *Vi behöver aktionsforskning på tillämpningens barrikader.*

LT 1986

- Nr 3: Rudqvist, M. *Får läromedelsreklam vara hur osaklig som helst?*
- Nr 5: Lundberg, I. *Får läromedelskritik vara hur osaklig som helst?*
- Nr 6: Edfeldt, Å.W. *Den som kan tala är en bra bit på väg att kunna läsa.*
- Nr 6: Ljunghill, F. *Syntetisk eller analytisk - två motpoler i debatten.*
(Förklarande redaktörsruta.)
- Nr 7: Degerman, I. *Inget fel på reklamen för "Läs med oss".*
- Nr 8: Rudqvist, M. *Traditionen får inte styra läsinläringen.*
- Nr 9: Lundberg, I. *Den alfabetiska fasen är nödvändig för läsinläringen.*
- Nr 10: Edfeldt, Å. W. *LÄSPROCESSEN i teori och verklighet.*
- Nr 11: Wagner, U. *Teknisk läsinläring förödande för svaga.*
- Nr 11: Palmback, G. *Låt inte professorerna ta över debatten!*
- Nr 11: Larsson, M. och Widehov, L. *Språket är basen för läsinläringen.*