

SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE FÖR UTVECKLINGSARBETE I SKOLAN

NYCKELN FINNS HOS LARSSONS

ELLER

HUR VUXNA UTVECKLINGSSTÖRDA KAN LÄRA SIG
LÄSA OCH SKRIVA MED HJÄLP AV WITTINGMETODEN

FÖRFATTARE: LOUISE WRAMNER

ARTIKEL NUMMER 1/2008



SKOLPORTEN
FORSKNING & UTVECKLING

Denna artikel har i oktober 2008 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan av Stockholm stads och Skolportens gemensamma läsgrupp med Niclas Rönnström, universitetslektor Stockholms universitet, som gruppens ordförande.

Redaktör: Fredrika Fredmark, Skolporten AB.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutvecklings- eller undervisningssyfte i skolan och förskolan under förutsättning att författaren namn, artikelns titel och Källa: Skolportens artikelserie anges. I övrigt gäller Copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel finns som pdf här:

<http://www.skolporten.com/art.aspx?id=30Qj2>

Aktuell metodbok med författaranvisningar: http://www.skolporten.com/pdf/Skpns_artikelserie_metodbok.pdf

Vill du också skriva en utvecklingsartikel?

Maila till info@skolporten.com

ABSTRACT

Genom att allt större krav ställs på individen i dagens samhälle beträffande läs- och skrivförmåga får utvecklingsstörda allt svårare att hävda sig.

Syftet med artikeln är att – med utgångspunkt från min egen dokumenterade erfarenhet av undervisning med Wittingmetoden – belysa och diskutera dess lämplighet för att lära vuxna utvecklingsstörda läsa och skriva.

Genom att föra kontinuerliga dagboksanteckningar har vuxna utvecklingsstördas läroprocesser kunnat dokumenteras. Under 27 år har jag undervisat totalt 17 elever med Wittingmetoden. 14 av dessa fullföljde undervisningen och lyckades knäcka läskoden. De uppnådde sedan olika läsförmåga beroende på sina förutsättningar och undervisningens omfattning. Genomgående har som positiv bieffekt också elevernas självkänsla ökat.

Wittingmetoden har visat sig lämplig för att lära vuxna utvecklingsstörda läsa och skriva tack vare att den är välstrukturerad och inte innehåller barnsliga bilder eller texter.

Louise Wramner är speciallärare i Stockholms stad och har undervisat på särskolans alla stadier. Hon är också läromedelsförfattare. E-post: louise.wramner@spray.se

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Inledning och bakgrund.....	7
Syfte	7
Disposition.....	7
Att lära att läsa.....	7
Beskrivning av Wittingsmetoden.....	8
Beskrivning av dokumenterade läroprocesser och resultat	9
Diskussion	14

INLEDNING OCH BAKGRUND

När jag 1981 började arbeta inom särsvux var jag tvungen att hitta en läsmetod som gick att vuxen-anpassa. Det föll sig naturligt att välja Witting-metoden, bland annat därför att läromedlen inte innehåller barnsliga texter eller bilder. Den är också välstrukturerad på ett sätt som passar utvecklingsstörda och var prövad i särskolan (Witting 1970, 1971 och 1974). Tidigare hade jag använt mig av traditionella metoder för läsinlärning med barnsliga texter och bilder under 17 år, varav 12 år i grundsärskolan.

Läs- och skrivförmåga definieras av OECD (1995) som:

- Förmågan att använda tryckt eller handskriven text för att
- fungera i samhället och fylla kraven i olika vardags-situationer
- kunna tillgodose sina behov och personliga mål
- förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar.”

De utvecklingsstörda som jag mött i mitt arbete har haft svårt att uppfylla alla de krav som vardagslivet ställer och nå sina personliga mål, men många når en bra bit på väg. Detsamma gäller för deras möjligheter att tillgodogöra sig de fri- och rättigheter som finns i ett demokratiskt samhälle. Genom att allt högre krav ställs på individen i dagens samhälle beträffande läs- och skrivförmåga, får den utvecklingsstörde allt svårare att hävda sig. Därför är det mer väsentligt nu än tidigare att satsa på läs- och skrivundervisning i särsvux (men framför allt i särskolan).

SYFTE

Syftet med denna artikel är att – med utgångspunkt från min egen dokumenterade erfarenhet av undervisning med Wittingmetoden – belysa och diskutera dess lämplighet för att lära vuxna utvecklingsstörda läsa och skriva.

DISPOSITION

I den första delen beskriver jag väsentliga aspekter på att lära sig läsa. Därefter beskriver jag Witting-metoden. I den tredje delen redovisar jag med ett antal fall min dokumenterade erfarenhet av undervisning med metoden. I artikelns sista del diskuterar jag Wittingmetodens lämplighet för att lära vuxna utvecklingsstörda att läsa och skriva.

ATT LÄRA ATT LÄSA

Läsning är en komplex process som består av två huvuddelar. Tunmer & Gough (1986) har uttryckt dessa på följande sätt:

$L(\text{äsning}) = A(\text{vkodning}) \times F(\text{örståelse})$

Avkodning och förståelse samverkar och är beroende av varandra. Detta innebär att såväl "A" som "F" representerar nödvändiga, men vart och ett för sig inte tillräckliga, villkor för läsförmåga. Med avkodning menas att tyda bokstäver från vänster till höger i kontinuerlig följd.

Omkring 85 procent av svenska elever har inte några problem med vare sig avkodning eller förståelse. Andelen elever med avkodningsproblem minskar med stigande ålder, medan andelen elever med förståelseproblem ökar. Andelen elever med båda problemen ligger på samma nivå hela skoltiden (Hedström 2007). Enligt min erfarenhet hör de flesta utvecklingsstörda till den sistnämnda kategorin, det vill säga de uppvisar problem med både avkodning och förståelse.

Om avkodningsskickligheten inte är tillräckligt utvecklad krävs en stor ansträngning från elevens sida för att läsa vilket gör att läsningen blir långsam och förståelsen hämmas (Stanovich 1986). Elever som från början har problem med avkodning läser mindre och deras ordförråd och läsförståelse utvecklas sämre än hos de elever som inte har avkodningsproblem. De duktiga avkodarna kan lägga allt mindre energi på avkodning vilket gör att de läser mer och därmed ökar ordförrådet. Detta benämner Stanovich för "Matteuseffekten". Jämför Matteusevangeliet kapitel 13: "Ty den som har, han skall få och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har."

Under 1970-80-talen pågick de så kallade läskrigen mellan företrädare för analytisk metod och syntetisk metod. I den analytiska metoden utgår man från helheten och går till delarna – från ord till bokstäver och språkljud. Den syntetiska metoden kännetecknas däremot av att man går från delarna till en helhet – från språkljud och bokstäver till ord. Wittingmetoden ansågs vara en variant av syntetisk metod och fick stark kritik under dessa debatter (Pettersson 1999). Den ansågs vara alltför strukturerad och systematisk samt sakna kreativitet.

Trots kritiken mot Wittingmetoden valde jag att lära mig och börja använda den. Jag förstod att den skulle kunna vara en bra metod för mina elever genom att den var lätt att vuxen-anpassa och välstrukturerad. I de läsläror som jag tidigare använt fanns endast ett fåtal lättlästa ord och meningar. Dessa ord lärdes lätt in utantill varför både lärare och elev kunde luras att tro att eleven knäckt koden. Genom

de innehållsneutrala språkstrukturerna kunde jag få ett betydligt större övningsmaterial för att tillgodose mina elevers behov av träning för att verkligen knäcka koden och därmed utesluta gissningar och inlärn timer utantill.

Senare har metoden kommit att användas i större utsträckning. Den har också blivit föremål för vetenskapliga studier, bland annat av Swärd (2008).

I Dyslexi – en kunskapsöversikt (Myrberg 2007) redovisas det så kallade *konsensusprojektet*. I detta har svenska läsforskare enats om generella kriterier för inlärn timer metoder som förebygger läs- och skrivsvårigheter. Där sägs bland annat att:

- Läs- och skrivutveckling tar alltid tid men elever med särskilda problem behöver extra tid.
- Det är viktigt att eleverna får uppleva ”jag-känslan”.
- Läraren måste kontinuerligt diagnostisera.
- Läraren måste kunna flera läsmetoder. Det finns ingen metod som hjälper alla elever.
- ”En-till-en-undervisning” är effektiv för elever som har problem med läsinlärn timer.
- Fonologisk träning är viktig.
- Eleverna måste få möta texter på sin optimala utmaningsnivå.
- Eleverna måste känna att det är meningsfullt att lära sig läsa.
- God läspedagogik måste inkludera uppföljning och utvärdering.

BESKRIVNING AV WITTINGMETODEN

Wittingmetoden eller den psykologvistikiska metoden utvecklades successivt under åren 1948-1964 vid undervisning av elever med lässvårigheter, med psykisk utvecklingsstörning och med båda dessa handikapp. Metoden bygger dels på befintlig teori, dels på en teori som utvecklats av Maja Witting. Den beskrivs i bland annat Witting (1985, 1986, 2005).

De befintliga teoretiska utgångspunkterna är metakognition och lingvistisk medvetenhet. Metakognition innebär att eleven blir medveten om vad det innebär att kunna till skillnad från att inte kunna. Lingvistisk medvetenhet innebär att eleven förstår att språket inte bara är ett kommunikationsredskap. Eleven börjar utforska språket och upptäcker till exempel ordböjningar och sammansatta ord.

Wittingmetodens egen teoretiska utgångspunkt är att läsprocessen består av två till sitt väsen helt olika delar, en teknisk-mekanisk del och en förståelsedel. När man läser måste man klara av två aktiviteter på en och samma gång. Man måste tyda bokstäverna i riktning från vänster till höger i en kontinuerlig följd – det vill säga ha knäckt läskoden – och samtidigt förstå vad ordet betyder.

Wittingmetoden har tre olika användningsområden: nyinlärn timer, ominlärn timer samt förstärkning och vidareutveckling. För de elever, som inte lyckats med sin första läsinlärn timer och måste lära om, används tillämpningsområdet ominlärn timer. För merparten av

mina sårvuxelever har det varit fråga om ominlärn timer.

Vid ominlärn timer startar undervisningen med ett analysamtal. Därvid är det viktigt att eleven får klart för sig att han/hon är den viktigaste informationskällan och att läraren och eleven hela tiden måste samarbeta. Under samtalen tar man med elevens hjälp reda på läsförmågan, till exempel om bokstäver och språkljud förväxlas eller om bokstäverna läses i fel ordning.

I grundträningen arbetar man med en sorts stavelser som kallas innehållsneutrala språkstrukturer, till exempel ma, li och sö. Innehållsneutrala språkstrukturer är enligt Witting (1989) ”kombinationer av vokaler och konsonanter, som skapats utan primär hänsyn till om de betyder någonting eller ej, men kravet att de strukturmässigt skall falla inom svenska språkets ramar”. I träningen ingår avlyssningsskrivning och fritt associerande.

I avlyssningsskrivningen lyssnar eleven koncentrerat på en kombination, till exempel ma, upprepar den med tydlig artikulation, tänker på den och skriver sedan ned de bokstäver som motsvarar det som eleven lyssnat på, själv sagt och tänkt. Slutligen kontrolleras att det skrivna är korrekt. Eleven börjar arbeta med de ljud-teckenrelationer som han/hon är säker på. Där efter lärs nya bokstäver in när eleven själv känner att han/hon kan klara av det.

Det fria associerandet innebär att eleven får i uppgift att hitta på ord med utgångspunkt i en kombination. Kombinationen ma skulle då till exempel bli mager, mala och mas. Läraren skriver ned elevens muntliga svar om eleven inte klarar att skriva själv. Hela elevens energi läggs då på att få i gång det språkliga flödet. Alla ord bearbetas muntligt genom att göra berättelser, dramatisera berättelserna, sortera ord, klargöra ords uttal och betydelser samt jämföra ord grammatiskt. Under den här tiden läser eleven inga texter.

När avlyssningsskrivningen gjort eleven säker och associerandet stimulerat den språkliga kreativiteten fortsätter arbetet med att eleven börjar öva sig i att läsa och även skapa text.

En stor fördel är att symbolfunktionsarbetet och förståelsearbetet kan utföras samtidigt på olika nivåer. Mina elever får ofta lägga ner mycket tid på symbolfunktionsarbetet på elementär nivå (exempelvis avlyssningsskrivning med endast två ljud som ma, si och ol). Att parallellt kunna arbeta muntligt med förståelsearbetet på en högre kognitiv nivå gör arbetet mer kreativt och stimulerande.

BESKRIVNING AV DOKUMENTERADE LÄROPROCESSER OCH RESULTAT

Jag har undervisat 17 vuxna utvecklingsstörda elever enligt Wittingmetoden. Varje undervisningstillfälle har dokumenterats. Alla elever utom en lyckades

knäcka koden, men två elever som lyckats med detta avbröt undervisningen i förtid.

Den elev som inte knäckte koden var en invandrare i 40-årsåldern. Han hade stora problem med att särskilja vissa bokstavsljud och han lämnade undervisningen efter ett läsår. Enligt min erfarenhet av elever med liknande förutsättningar skulle han till slut ha lyckats om han haft större motivation.

De andra två eleverna var en kvinna i 60-årsåldern och en man i 50-årsåldern. Kvinnan hade vid analys-samtalet tio fel på ljud-teckenrelationer och sju fel då hon läste språkstrukturer. Efter ett läsår hade hon alla ljud-teckenrelationer felfria och endast tre fel på språkstrukturerna. Hon avslutade studierna av hälsokäl. Det var för ansträngande att komma till lektioner flera gånger i veckan. Mannen hade nio fel på ljud-teckenrelationer och elva fel på språkstrukturerna.

Efter ett läsår var alla ljud-teckenrelationer felfria och endast på en språkstruktur visade han tvekan. Trots att han förbättrat sin läs- och skrivförmåga avsevärt, slutade han med motiveringen att undervisningen var barnslig. Detta är svårt för mig att förstå, eftersom inga barnsliga bilder eller texter använts. En förklaring kan vara att jag inte lyckats förklara tillräckligt tydligt varför symbolfunktionsarbetet är så viktigt. Möjligen tyckte han att bokstäver och ljud inte hör till vuxenvärlden. Ytterligare en förklaring kan vara att han hade lång resväg till särvux och upplevde det som besvärande.

Jag har valt att arbeta med fallbeskrivningar genom att mer ingående berätta om fem av mina elever som avslutat sina studier. De har valts ut så att de tillsammans är representativa för de 14 särvuxelever som undervisats med Wittingmetoden och har fullföljt undervisningen. Av de 14 elever jag undervisat är endast två kvinnor. Därför har jag valt att redovisa en kvinna och fyra män. De beskrivna eleverna har vidare valts så att de är representativa för gruppen med avseende på sina förutsättningar – enligt min bedömning vid analys-samtalen – att tillgodogöra sig undervisningen och hur denna på grundval därav utformats. Slutligen har de beskrivna eleverna valts ut så att de också på ett representativt sätt avspeglar fördelningen inom den större gruppen vad gäller omfattningen av den undervisning eleverna erhållit och vilka nivåer de uppnått.

Av fallbeskrivningarna framgår de utvalda elevernas olika förutsättningar. Några fallbeskrivningar har delvis hämtats från tidigare publikationer (Wramner 1989 och 2005).

Elevernas undervisningstid har varit 40 minuter vid varje tillfälle men har omräknats till hela timmar vid slutredovisningen. Elevernas namn är fingerade.

BENGT

Bengt var 42 år då han började sin ominläring hos mig. Han arbetade som "allt i allo" på ett företag. Hans arbetsuppgifter var av olika slag, exempelvis bankärenden och medhjälp vid försäljning.

Hans skolbakgrund var följande: sju år i grundsärskola, två år i yrkessärskola.

Bengt hade en mycket dålig artikulation. Enligt

hans journal var det inget talfel som borde behandlas av logoped. Uttalet av ord skulle förbättras om han fick lära sig läsa.

Vid analys-samtalet 1984 framkom att han hade problem med vokalerna e, i, å, ä och ö samt konsonanterna d, f, g, h, j, k, m, n och p. Tillsammans blir detta 14 bokstäver, alltså halva alfabetet. Det fanns inga problem med omkastningar.

Enligt Wittingmetoden ska eleven lyssna och upprepa med tydlig artikulation och sedan skriva stavel-sen. Inför varje nytt bokstavsljud fick Bengt titta i en spegel för att se hur munnen formades på olika sätt. Vi diskuterade också var tungan placerades i munnen. Han fick dessutom försöka se vilken bokstav jag formade med min mun utan att något ljud hördes.

När Bengt tränat ett och ett halvt år fick han ett telefonsamtal av en bekant som han inte talat med sedan han börjat sin lästräning. Denne hade frågat hur det kom sig att Bengt talade så bra. »Det är för att jag lärt mig läsa«, hade Bengt svarat.

Vid associationsträningen framkom att Bengt ofta hade en oklar uppfattning om uttalet av många ord. När han exempelvis skulle associera från sni sade han snigla i stället för snigel. Han kunde exakt förklara vad ordet betydde men hade uppfattat att det hette snigla. Genom associationsträningen har ett flertal sådana oklarheter kunnat redas ut.

När Bengt hade lästränat i drygt tre år kom han till lektionen och sken som en sol och sade "Nu vet jag att jag kan läsa".

Bengt var på sin fritid fotbollsledare för en grupp utvecklingsstörda ungdomar. Kvällen före skulle gruppen ha sin träning. När Bengt anlände till omklädningsrummet var dörren för ovanlighetens skull låst och på dörren satt en lapp med texten "Nyckeln finns hos Larssons". "Tänk", sa Bengt, "då var det bara att läsa det." Man behöver inte ha mycket fantasi för att tänka sig hur situationen kunde ha sett ut några år tidigare då Bengt inte kunde läsa.

Den dagen lärde jag mig en ny definition på lycka, nämligen att kunna läsa att nyckeln finns hos Larssons och att kunna tolka budskapet på rätt sätt.

När Bengt skulle läsa en LL-bok brukade jag läsa ett stycke och sedan fick han läsa ett kortare stycke och så fortsatte vi tills boken var klar.

När Bengt på nytt skulle välja en bok valde han den lättlästa versionen av "Mina drömmars stad." Då han hade boken framför sig strök han med baksidan av handen över framsidan och sa: "Den här boken vill jag läsa alldeles själv."

För att han skulle få realbegrepp (till exempel kamin, ok) för att lättare förstå texten, besökte vi de kvarter där huvudpersonerna levde. Vi besökte också en utställning på Stadsmuseet om hur ett hem kunde se ut på 1800-talet. Han fick bland annat fundera över hur det kunde kännas att sätta fötterna på golvet på morgonen innan någon hunnit tända i vedspisen och hur det kunde vara att sova sju personer i samma rum. Först därefter läste han boken. Vikten av sådana upplevelser har betonats av Elg (1995).

Totalt hade Bengt 334 timmar på särvux.

När Bengt slutade hade han nått följande resultat:
Han var säker på alla ljud-teckenkombinationer.
Bengt hade gått igenom den ljudenliga delen av Wittingmetoden men inte den ljudstridiga delen. Av innehållet i en text kunde han förstå även ord med ljudstridig stavning.

Bengts största problem var dålig artikulation och svårighet att förknippa ett ljud med rätt bokstav. Eftersom Wittingmetoden erbjuder många övningar, där eleven ska lyssna och upprepa med tydlig artikulation och sedan skriva stavelsen, kunde Bengt öva upp sin artikulation och bli säker i ljud-teckenkombinationen.

RUNE

Rune var 47 år då han började sin ominläring hos mig. Han arbetade i vaktmästeriet på ett museum.

Hans skolbakgrund var följande: fem år i grundsärskola, enskild undervisning som familjen ordnat och sex år i grundvux.

Vid analysamtalen 1986 framkom att p och d samt m och n förväxlades och att han var osäker på bokstaven j. Vidare gjorde Rune många omkastningar. Exempelvis läste han nå i stället för ån och skrev öl i stället för lö. Uteslutningar förekom också ofta både vid skrivning och läsning. Knu blev ku och dvö blev dö. Även tillägg förekom ofta både vid läsning och skrivning så att exempelvis ag blev jag och ök blev hög.

Runes problem med omkastningar eliminerades genom att avlyssningskrivningen tvingade honom att lyssna efter vilka ljud som förekom och i vilken ordning. Han fick hjälp av att då han uttalade en stavelse samtidigt dra med ett finger från vänster till höger.

När Rune skrev eller läste gjorde han tillägg eller uteslöt bokstäver allt eftersom det liknade ett för honom välbekant ord. Han gissade med andra ord. Tack vare övningar med de innehållsneutrala språkstrukturerna kunde Rune koncentrera sig på symbolfunktionen och bortse från förståelsen. Därmed minskades risken för gissning.

Vidare blev Runes passiva ordförråd mer aktivt genom övningar med fritt associerande. När han fick associera på stavelsen sta fann han orden stad, stava, stare och så sa han: "Stapla har jag hört men jag vet inte vad det betyder." När vi resonerat om ordet ett tag så hade det passiva ordet stapla blivit aktivt för Rune.

Han har också läst flera LL-böcker, bland annat "Lantbrevbäraren"

Totalt hade Rune 278 timmar på särvux.

När Rune slutade på särvux hade han uppnått följande resultat:

Han var säker på alla ljud- och teckenkombinationer. Han hade gått igenom den ljudenliga delen av Wittingmetoden men inte den ljudstridiga delen. Men det visade sig att han kunde läsa de ljudstridiga orden med hjälp av innehållet. Det är ju bara en del av ord som stavas ljudstridigt. Han kan således läsa enkla texter, till exempel LL-böcker.

Runes kommentarer till undervisningen på grundvux: »Jag fick hitta på meningar. Läraren skrev först,

sedan skrev jag av och sedan läste jag. Men nu hör jag och skriver själv.«

På frågan hur det känns att kunna läsa svarar Rune: »Det känns bra (visar med knutna händer)! Man är inte som förr. Jag kan läsa TV-annonser, på skyltar i tunnelbanan, på biobiljetten var jag skall sitta, i en kvällstidning om vad som hänt i världen. När man inte kan läsa tittar folk på en.«

Läsförmågan innebar för Runes del en ny arbetsuppgift, nämligen postutdelning på sin arbetsplats. Detta var han mycket stolt över.

URBAN

Urban var 51 år då han började sin läsinläring hos mig. Han arbetade på en serviceverkstad.

Hans skolbakgrund var följande: 1,5 år i grundskola, därefter grundsärskola och gymnasiesärskola.

Vid analysamtalen 1990 framkom att Urban inte visste hur bokstäverna f, h och j ser ut. Han förväxlade e och ä samt m och n. Han gjorde omkastningar, till exempel läste es i stället för se och gjorde tillägg, till exempel läste hög i stället för ök. Han gissade, läste burk i stället för bok, artig i stället för ati eller nytt i stället för myt.

När vi arbetat i två år och gått igenom hela ominlärningsprogrammet påpekade Urban att han var osäker på e och ä. Vi uteslöt då ä från avlyssningskrivningen ett tag tills han själv kände att det var dags att ta in ä igen. Urban hade sålunda själv tagit ansvar för sin inläring.

När Urban associerat till en stavelse och hittat ett antal ord sorterar han dem i olika högar. På stavelsen pi hittar han Pia, piga, pigan, pina, pin, pina, pil, pilar, pigor, pipa, pipor, pinas, pinades.

Av orden Pia, piga, pina och pin kan det bli en historia. Pia var avundsjuk på pigan. Hon pinade henne på pin kiv.

Piga och pigan kan ligga i en hög. Man kan säga en piga och pigan då man menar en särskild piga. Urban har lärt sig skilja på bestämd och obestämd form.

Piga och pipa kan ligga i en hög och pigor och pipor i en annan hög. Man kan säga en piga, en pipa och flera pigor, flera pipor. Så småningom upptäcker Urban att det finns olika pluraländelser och ibland ingen ändelse alls. Det sistnämnda upptäcker han då han får associera på svi och säger ett svin och flera svin.

Han jämför pinas och pinades och förstår att man kan tala om vad som händer nu och vad som hände förr.

Urban fick samla alla göraord han associerade till i sin pärm. Han skrev göraord på ett blått försättsblad. När han kunde identifiera göraord utan problem fick han samla sakord och då valde han ett rött försättsblad.

Urban har lärt sig att ord har både en form- och en innehållssida. Han associerade på smu och hittade smula, smulade, smulor och smular. Alla orden börjar på smul (formen). Jag frågar om han kan sortera på ett annat sätt också. Då sorterade han i två högar smula och smulor i en hög och smula, smulade, smular i en

annan hög. Han sorterade efter principen sakord och göraord (innehåll).

Vid en associationsövning på bi hittar Urban bil, bilar, bi, bin, bikupa och bisamhälle. Han lägger bil och bilar i en hög och övriga ord i en annan. Jag frågar om han kan dela upp den andra högen ytterligare. Då blir det bi och bin för sig, bikupa och bisamhälle för sig. Jag frågar Urban om han kan dela upp orden bikupa och bisamhälle. På så sätt kommer vi in på sammansatta ord. Jag ber Urban fundera på andra sammansatta ord och han hittar glasögon, bokhylla, skolgård och hustak.

De innehållsneutrala språkstrukturerna stimulerade Urban till språklig aktivitet, helt i linje med vad Larsson (1989) skriver.

Jag upptäckte att Urban inte var säker på alfabetet då han skulle slå upp ett ord. Han fick ett register att sätta i sin pärm och fick till uppgift att skriva in sina insamlade göraord och sakord i bokstavsordning. Alla ord som han associerar till skrivs fortsättningsvis i bokstavsordning.

Ibland har missförstånd kunnat redas ut. Vid associering på ri föreslår Urban ria i betydelsen sälja biligt. Han hade uppfattat ria i stället för rea.

Han upptäcker att flera ord har mer än en betydelse. Exempelvis hittar han bl. a. raka då han ska associera på ra, i betydelsen raka sig, raka som betyder skrapa och raka i motsats till krokiga.

Han har lärt sig att vokaler varierar beroende på var i ordet de befinner sig. Urban skrev t.ex. gluv i stället för glu men vet nu att uttalet av u lätt övergår i v-ljud i slutet av ett ord.

Urban har arbetat med programmet för ljudstridig stavning utom dubbelteckning, vilket jag tycker är för svårt för den här målgruppen. Han har också läst flera LL-böcker.

Totalt hade Urban 880 timmar på särvtux.

När Urban slutade hade han nått följande resultat:

Han gjorde inga fel på ljud-teckenrelationerna, inte heller på tvåljudskombinationerna men visade tvekan inför kombinationerna ymu och äki. Han associerade till betydligt fler ord än då vi började.

Ibland kan ljudstridiga ord vara svåra att läsa för Urban men av sammanhanget förstår han ändå texten. Stavningen av dessa ord har vi inte lagt ned så mycket arbete på eftersom läsningen är viktigast.

Han kan nu läsa arbetsbeskrivningar och dylikt på arbetet.

Så här kommenterar Urban sin lästräning: "När jag lyssnar och skriver stavelser slappnar jag av och får bort alla andra tankar. Jag koncentrerar mig på stavelserna. Det är skönt och bra för huvudet. När jag ska associera till en stavelse kommer hjärnan igång. Då jag får associera första gången till en stavelse hittar jag inte så många ord. Men stavelsen sitter kvar i huvudet. Jag söker efter ord med den stavelsen när jag lyssnar på radio och TV och när jag pratar med folk. Då kommer det in ord som fastnar. Man blir mer omtyckt när man kan läsa. Man får bättre jobb. Det går lättare att läsa instruktioner. Jag behöver inte fråga längre. Jag talar tydligare också nu. Det var bra

att du gav mig tid att tänka. Det är bra för huvudet att leta efter ord och skriva meningar. Tankarna kommer igång. Sedan är det lättare att prata med folk".

Läsningens tekniska del har Urbans tagit till sig utan större problem genom avlyssningsövningarna. Han har lärt sig nya ord och ord med flera betydelser samt kommit fram till ett flertal grammatiska regler. Han har lärt sig läsa ord med ljudstridig stavning.

BARBRO

Barbro var 51 år då hon började sin läsinläring hos mig. Hon arbetade med vävning på ett dagcenter.

Hennes skolbakgrund var följande: sex år i grundsärskola och två år på särvtux där hon fick arbeta med ord (endast stora bokstäver användes) och bild.

Vid analysamtalen 1992 framkom att Barbro skrev nästan alla bokstäver med stor bokstav. Hon förväxlade e och ä, o och å, k och l, n och r. Vidare läste hon lök i stället för ök, jag i stället för ag och hår i stället för hå. Hon gjorde nio omkastningar av 20 möjliga tvåljudskombinationer.

När hon associerade gav hon ofullständiga meningar, till exempel »sy en duk« och »is på sjön«.

Eftersom felet var så många och grundläggande beslöt jag mig för att arbeta efter nyinlärningsprogrammet i modifierad form. Hon fick inte läsa stavelser utan hade endast avlyssningsskrivning. Hon hade stora koncentrationssvårigheter. Hon kunde till exempel mitt i en övning fråga vad jag skulle äta till lunch.

Barbro fick börja med att lära sig de små bokstäver som hon inte behärskade. Detta innebar en större problem. Eftersom hon hade mycket svårt med vänster-högerriktningen fick hon inte läsa utan bara arbeta med avlyssningsskrivning med tvåljudskombinationer och associering. Det visade sig vara för svårt med två ljud. Vi tränade i stället avlyssningsskrivning med bara ett ljud. För att förvissa mig om att Britt hade begreppet »först« klart för sig lät jag henne arbeta med två klossar - en röd och en blå. Jag uppmanade henne att omväxlande lägga först den blå och sedan den röda. Begreppet »först« var helt klart för henne. När avlyssningsskrivningen med ett ljud fungerade fortsatte vi med endast avlyssning av tvåljudskombinationer. Jag frågade inför varje kombination - »Vad hör du först?« Vi försökte med avlyssningsskrivning igen men fick snart återgå till enbart avlyssning. Att både lyssna och skriva stavelserna blev för mycket. Så småningom kunde vi fortsätta med avlyssningsskrivning med tvåljuds- och till slut med treljudskombinationer. Barbro lärde sig att själv ställa frågan - »Vad hör jag först?«

Vi har ägnat en hel del tid åt associationsövningar. Barbro har fått dramatisera och illustrera de ord hon hittat. Därigenom har hon fått en djupare förståelse för orden och en del missförstånd har klarats ut. När hon till exempel skulle dramatisera ordet »ek« visade det sig att orden »stam« och »gren« var obekanta. Britt illustrerade ordet »ko« genom att rita en ko med fyra spenar hängande direkt från magen. Jag förstod att hon inte var riktigt klar över hur en ko ser ut. Vi tittade tillsammans och jag läste i en uppslagsbok om

kon. Barbro ritade sedan en ko med juver och fyra spenar.

Många ord har flera betydelser och det har varit lärorikt för Barbro att komma underfund med det. För ordet åt hittade hon tre betydelser: »Garnerna gick åt«, »Jag åt köttbullar« och »Gå åt vänster«. Associationsövningarna kan också väcka nyfikenhet. Då Barbro hittade ordet tiger på stavelsen ti undrar hon var det finns tigrar någonstans. Vi tog naturligtvis reda på det. Hon visste också att om man tiger så är man tyst.

En annan gång associerade Barbro på stavelsen ro och säger – »Man kan ro en båt«. Några veckor senare får hon associera på samma stavelse. Hon har då kommit på ytterligare en betydelse – »Man kan sitta i lugn och ro«. Det passiva ordförrådet blev ytterligare aktiverat vid det andra tillfället.

Då Barbro får associera till ga finner hon gata och gator. Det är första gången hon upptäcker pluralis.

Wittingmetoden betonar vikten av att man läser mycket för eleverna så att de får tillgång till skriftspråk. För att kunna läsa måste man lära sig vilka strukturer som är karakteristiska för skriftspråket. Jag har läst lite för Barbro varje lektion, bland annat »Kejsaren av Portugallien«. Hon får dramatisera och illustrera olika händelser i boken. Hennes bilder blir ett stöd för minnet. De egna bilderna utesluter feltolkningar.

Totalt hade Barbro 523 timmar på särvux.

När Barbro slutade hade hon nått följande resultat:

Vid samma avlyssningskrivning som vid starten av lästräningen klarade hon alla ljud-teckenrelationer men tvekade på bokstaven j. Hon gjorde inga tillägg eller omkastningar. Barbro gav också fullständiga meningar när hon associerade till sy och is, till exempel »Man sitter och syr« och »När det finns is på sjön är det vinter«.

Hon har lärt sig att koncentrera sig på en övning utan att tänka på något annat. Barbro började läsa Maja Wittings läshäfte 1 men det var för mycket text på en gång för att hon skulle orka läsa det. Barbro fick i stället läsa och illustrera meningar som jag skrev utifrån de ord som hon hittat genom sina associationer, till exempel Ser du en fluga? sa Louise; Jag ser flera flugor, sa Barbro; De är fula, sa Louise; Flyg fula flugor flyg, sa Barbro.

Vi har inte alls berört ljudstridig läsning och stavning. Jag tror att det skulle ha blivit alltför svårt för Barbro.

Högläsning har inneburit mycket positivt. Barbro har tränat koncentration, minne, logik och att återberätta. Hon har också lärt sig nya ord, till exempel gårdfarihandlare och husförhör.

Så här kommenterar Barbro sin lästräning: »Jag vänder inte på orden nu. Jag hör vad som kommer först. Jag har blivit säkrare på att läsa enkla texter. Det har varit roligt att lyssna efter ord (Barbro menar associationsövningar). Jag kommer på ord uppe i hjärnkontoret.«

Många gånger frågade jag mig om inte Barbro borde sluta med läsinlärning. Det gick så långsamt fram och

hon misslyckades när jag försökt forcera. Barbro var dock alltid glad och positiv till att komma till lektionerna. Hon gjorde ju också framsteg även om de inte blev så stora som jag tänkte från början.

MAGNUS

Magnus var 25 år då han började sin ominlärning hos mig. Han arbetade som lagerarbetare på ett snabbköp.

Hans skolbakgrund är följande: tio år i grundskola, tre år i gymnasieskola och en termin på folkhögskola.

Vid analysamtalen 1997 framkom att Magnus hade problem med omkastningar och förväxlingar av å, ä och ö, b och d, u och y samt n och d. Stavelsen hå skrevs bara h (det vill säga han hade inte uppfattat skillnaden mellan ljudet och bokstavsbenämningen h).

Magnus hade särskilt svårt för ljud-teckenrelationerna å, ä och ö. Han fick blunda och genom att känna på dessa bokstäver utskurna i sandpapper försöka identifiera dem. På så sätt fick han genom känsel-sinnet en inre bild av varje bokstav. Magnus fick också titta i en spegel hur läpparna formades beroende på vilket ljud som bildades. Han fick dessutom iaktta hur mina läppar formades då jag tyst bildade ljuden och försöka gissa vilket ljud jag menade. När Magnus efter en termins arbete med å, ä och ö kände sig säker på dessa bokstäver sade han: »Det trodde jag aldrig att jag skulle klara av«.

Då vi började med associationsövningar fann Magnus inte så många ord. När han till exempel skulle associera till stavelsen ma fann han orden: mat, mamma, mal och mas och han vet vad alla orden betyder. Han vet också att ordet mal har flera betydelser. I början är jag hans sekreterare och han kan associera fritt utan att behöva lägga energi på att försöka stava orden.

Efter några års lästräning kommer Magnus stolt till lektionen och säger: »Jag kunde hjälpa en kund att hitta kanel i kryddhyllan. Jag upplever mig som en annan person nu. Hela livet har förändrats när jag lärt mig att läsa. Jag klarar mig bättre i samhället. När man inte kan läsa lever man i sin egen lilla värld för det är ingen idé med den verkliga världen. Nu måste jag hitta en ny Magnus – en som kan läsa.« Magnus beslutar sig för att använda sitt andra namn Gunnar som tilltalsnamn för att poängtera sitt nya jag.

I slutet av sin lästräning hittar Magnus/Gunnar följande ord som börjar på ma: Magnus, mamma, mattant, matsal, man (två betydelser), manodepressiv, Malin, Madagaskar, mat, matte, Maria, Mariestad, matta, Manne, mal, mas, masar (två betydelser), Mauritius, mata, Marianne, masken, maläten, Malung, mage och marsvin. Han kan nu skriva orden själv men behöver hjälp med stavningen för enstaka ord. Jämför med första gången han associerade på ma.

Orden sorterar han på följande sätt: Man och manodepressiv hör ihop för de börjar på man. Mattant, matsal, matta, mata och matte för att de börjar på mat. Mal, Malin, maläten och Malung för att de börjar på mal. Mas, masar och masken för att de börjar på

mas. Marianne, Madagaskar, Mauritius och Manne för att de börjar med stor bokstav. Mamma och mat för det kan bli en bra mening. Mamma lagar mat. Magnus och masar kan bli Magnus masar. Mariestad, Maria och marsvin kan bli bra meningar: Maria bor i Mariestad. Hon har ett marsvin. Mage får ligga i en hög för sig.

Magnus får sedan i uppgift att bilda tvåordsmeningar. Inför varje mening ska han ställa sig frågorna »Vad gör någon eller något?» och »Vem eller vad gör något?» Sedan bildar han följande meningar: Mamma handlar. Magen kurrar. Matsal finns. Mattanten serverar. Mat äts. Mal äts. Mata baby! Magnus busar. Man pratar. Manne tecknar. Marianne cyklar. Masken masar. Marsvinet springer. Malung besöks. En mas kommer. Masar spelar. Mariestad besöks. Malin flyger. Mauritius besöks. Madagaskar besöks. En matta vävs. Matte räknas. Maria räknar.

Sorteringsövningarna visar dock att han fortfarande har problem när det gäller att kategorisera, men att han är på god väg att lära sig att få klarare tankar.

Han säger att när han associerat på en stavelse tänker han ofta på den när han kommer hem och försöker hitta fler ord på den stavelsen i en ordbok.

Människor talar ofta fort och otydligt och hör man lite illa som Magnus gör, är det lätt att missförstå ords uttal. Det kan bli ganska komiska meningar: »Man betalar med Ruben i Ryssland«, »Han tog på sig sina tursockar« (tursockar förväxlas med tursockar), »Han hörde ett trassel« (tissel förväxlas med trassel).

En del ord förstod han inte. Vid association på pi finner han pilgrim men vet inte vad det betyder. Vid association på ti hittar Magnus/Gunnar tindra och tror att det betyder en krydda.

Han för in de göraord och sakord han finner i sin pärm.

Totalt hade Magnus/Gunnar 588 timmar på särövning.

När Magnus/Gunnar slutade hade han nått följande resultat:

Han hade lärt sig läsa och skriva ljudenliga texter. Han kunde också läsa ord med ljudstridig stavning, avseende ord med x, c, ng-ljudet och j-ljudet och av sammanhanget även läsa andra ljudstridiga ord. Stavningen av dessa ord betyder för eleven mindre än att kunna läsa dem.

Han läser LL-böcker, helst deckare. Men framförallt kan han lösa ytterligare arbetsuppgifter på sitt arbete som kräver läsförmåga.

Magnus/Gunnars kommenterar sin lästräning så här: »Det har varit viktigt att jag fått enskild undervisning, annars hade jag inte kunnat koncentrera mig. Genom att jag fick göra samma test år efter år så har jag kunnat se mina framsteg. Många gånger, särskilt efter halva tiden, ville jag ge upp. Jag tyckte det gick för långsamt fram. Det blev roligare när jag fick börja läsa texter. Associationsövningarna och att bilda meningar har varit roligt hela tiden. Det har varit jobbigt men värt allt slit«.

Magnus/Gunnar hade lärt sig en strategi, nämligen att gissa sig fram, som han tidigare tillämpade. Han var tvungen att lära sig en helt ny ansats som han nu med framgång tillämpar.

DISKUSSION

De erfarenheter som redovisas i denna artikel visar att Wittingmetoden är lämplig för att lära vuxna utvecklingsstörda att läsa och skriva, bland annat med syfte att uppfylla OECD:s kriterier för läs- och skrivförmåga. Mina elever hade från början avkodningsproblem vilket innebar att de inte läste och därmed inte utvecklade sitt ordförråd. Jämför »Matteus-effekten».

De flesta av de förutsättningar för effektiv läs- och skrivundervisning, som redovisas i konsensusprojektet (Myrberg 2007), uppfylls av Wittingmetoden. Dessa är:

- Eleverna fick tillräckligt med tid. De bestämde själva undervisningstakten och fick undervisning så lång tid som behövdes för att de skulle kunna tillgodogöra sig den.

- Eleverna fick uppleva »jag-kan-känsla» genom att allt det som var svårt för dem eliminerades i början av läsundervisningen. Denna startade på den nivå där eleven var säker. Därefter fick eleven i små steg uppleva att det som uppfattats som svårt kunde ersättas med »jag-kan-känsla».

- Läraren måste enligt konsensusprojektet kunna flera läsmetoder. Efter att i flera år prövat olika sådana valde jag att använda Wittingmetoden för alla mina elever, därför att den lätt kan anpassas till elevernas olika förutsättningar.

- Eleverna fick enskild undervisning (»en-till-en-undervisning») som enligt konsensusprojektet är effektiv för elever som har problem med läsinlärning.

- Eleverna fick genom avlyssningsskrivning fonologisk träning.

- Eleverna fick läsa texter utifrån sin optimala nivå.

- Eleverna var motiverade att lära sig läsa och skriva. Som vuxna hade de genom erfarenhet förstått hur viktigt det är att kunna läsa för att bli mer självständiga och klara sig bättre ute i samhället.

- Eleverna uppmanades vid varje lektionstillfälle att tänka efter om något kändes svårt eller osäkert. Efter varje lektion förde jag dagboksanteckningar som användes för kontinuerlig diagnos och utvärdering inför det fortsatta arbetet.

Ytterligare orsaker till elevernas framsteg kan nämnas:

Utvecklingsstörda lär sig bäst när de får lära sig ett moment i taget. Det är precis vad man gör i Wittingmetoden genom att symbolfunktionen lärs in för sig och förståelsen för sig. Vidare får eleverna själva ta ansvar för sin läsinlärning, bland annat genom att hela tiden tala om när de känner sig osäkra på ett visst moment, vilket effektiviserar inlärningen. Många utvecklingsstörda är vana vid att andra stöttar och ordnar saker för dem. De måste därför få klart för sig att det bara är de själva som kan lära sig läsa. Eleverna fick också utgå från sitt eget ordförråd och bygga vidare på det.

Att som vuxen och utvecklingsstörd, med ett misslyckande i sin läsinlärning bakom sig, är det ett stort och modigt steg att besluta sig för ett nytt försök att lära sig läsa. Mina elever har haft dålig självkänsla och de har absolut inte velat visa sin okunnighet för

någon annan. De elever som lärt sig läsa har ofta fått mer kvalificerade arbetsuppgifter och dessa elever har lättare att klara sig i samhället. Men det väsentligaste är att mina elever som arbetat med Wittingmetoden fått en bättre självkänsla.

När en ominlärningselev ska ta itu med sin läsinlärning måste först en felaktig strategi arbetas bort och ersättas med en ny. Jag har ibland fått höra att det tar så lång tid för mina elever att nå resultat. I grundskolan har eleven 795 timmar i svenska och i gymnasieskolan 200 timmar. Ingen av mina elever har fått så många timmars undervisning. Därtill kommer många tillfällen i andra ämnen att öva läsning och skrivning under skoltiden. Enligt min erfarenhet tar det ungefär fem år för en utvecklingsstörd elev att lära sig läsa lika bra som en elev i grundskolan gör på ett läsår. Dessutom är det svårare att lära om än att lära sig första gången och det tar längre tid, därför att en felaktig ansats först måste arbetas bort. Ju senare i livet en elev börjar sin ominläring desto längre tid tar det att komma tillrätta med den felaktiga ansatsen, därför att denna tycks sitta djupare. Mot denna bakgrund anser jag att mina elever lyckats bra.

Wittingmetoden är så vitt jag vet den enda läsmetod som inte använder bokstavsbilder. När jag frågar mina elever om de kommer ihåg om de haft bokstavsbilder, när de lärde sig läsa som barn, svarar de ofta att de inte kommer ihåg, men i några fall gör de det och svarar ja på frågan. En elev som blivit presenterad bokstavsbilder vid sin första läsundervisning sa när han skulle skriva sol: "Först kommer sotarens bokstav, sedan kommer os och sedan lampa". En stor omväg kan man tycka. Enligt vad som framkom vid analys-samtalen hade ingen av eleverna tidigare undervisats med Wittingmetoden.

AVSLUTANDE REFLEKTIONER

Enligt min erfarenhet kräver Wittingmetoden, liksom andra läsinlärningsmetoder, en engagerad och i metodiken väl insatt lärare för att med framgång kunna tillämpas.

Jag är fast övertygad om att alla elever, oavsett ålder och begåvning, har förutsättningar att utvecklas och att de självklart ska få denna möjlighet.

Ann-Katrin Swärd skriver i sin doktorsavhandling (Swärd 2008) "Lärarna i de undersökta kontexterna har trots all kritik de fått utstå, för att de valt att arbeta med Wittingmetoden, ändå fortsatt. Man kan fråga sig varför? Det skäl lärarna uppger är att metoden är väldigt kreativ och säker. Metoden i sig innebär ett diagnostiskt arbetssätt vilket enligt lärarna gör att de tillsammans med sina elever kan se vad som behöver tillföras för att skriftspråkighet ska säkerställas hos *alla*." Denna beskrivning överensstämmer helt med mina erfarenheter.

När jag tänker på hur mina elever lidit på grund av sin bristande läsförmåga i så många år helt i onödan blir jag både ledsen och arg. Varför fick mina elever inte tillräckligt stöd i början av sin skolgång? Elevernas svårigheter borde ha uppmärksammats tidigt. Var och en borde ha fått den tid, den systematiska träning

och den individuella undervisning som de skulle ha behövt för att knäcka koden.

REFERENSER

- Elg, K. (1995) »Säkerhet och språklädje i läs- och skrivinläringen. Att arbeta med nyinläring enligt Wittingmetoden i en särskoleklass«. I WittingMetoden. Metodkontakt. Kvartalsblad för information och fortbildning, Nr 4:1995, ss. 2-12.
- Hedström, H. (2007) "Dyslexi – det här vet vi". I Specialpedagogik, 4/07, ss. 36-37.
- Larsson, I. (1989) "Vetgirighet och språklig kreativitet hos särskoleelever". I Witting, M. (red.) Seminarium kring Wittingmetoden den 2 juni 1989 i Uppsala. Uppsala universitet, Sektorn för undervisningsyrken, Skola och barnomsorg i utveckling, Rapport 6, ss. 23-26.
- Myrberg, M. (2007) Dyslexi – en kunskapsöversikt. Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (1995) Literacy, Economy and Society". OECD och Statistics Canada.
- Petterson, A. (1999) "Slaget om läsningen". I Lärarnas Tidning 9/99, ss. 28-29.
- Stanovich, K. (1986) Matthew "Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Reading". I Reading Research Quarterly 21(4), ss. 360-407.
- Swärd, A.-K. (2008) Att säkerställa skriftspråkighet genom medveten arrangering. Wittingmetodens tillämpning i några olika lärandemiljöer. Doktorsavhandling i pedagogik vid Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Tunmer, W.E. och Gough, P.B. (1986) "Decoding, Reading, and Reading Disability". I Remedial and Special Education 7(1), ss. 6-10.
- Witting, M. (1970) Lästräning i särskolan. Delrapport I. Rapport nr 8, Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Uppsala.
- Witting, M. (1971) Lästräning i särskolan. Delrapport II. Rapport nr 21, Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Uppsala.
- Witting, M. (1974) Lästräning i särskolan. Delrapport III. Rapport nr 49, Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Uppsala.
- Witting, M. (1985) Metod för läs- och skrivinläring. Ekelunds Förlag.
- Witting, M. (1986) WittingMetoden.Handledning. Ekelunds Förlag.
- Witting, M. (1989) "Wittingmetodens grunddrag". I Witting, M. (red.) Seminarium kring Wittingmetoden den 2 juni 1989 i Uppsala. Uppsala universitet, Sektorn för undervisningsyrken, Skola och barnomsorg i utveckling, Rapport 6, ss. 6-22.
- Witting, M. (2005) Wittingmetodens idébakgrund. Ekelunds Förlag.
- Wramner, L. (1989) "Nu har vi lärt oss läsa". I Witting, M. (red.) Seminarium kring Wittingmetoden den 2 juni 1989 i Uppsala. Uppsala universitet, Sektorn för undervisningsyrken, Skola och barnomsorg i utveckling, Rapport 6, ss. 27-31.
- Wramner, L. (2005). "Hur det kom sig att Mats blev Göran eller lyckan att hitta kanel i kryddhyllan". I Specialpedagogik, 2/05, ss. 34-36.

