

FINNS DET MER ÄN EN VETENSKAPLIG SANNING OM LÄSNING?

© Birgita Allard & Bo Sundblad 1989¹

Gång på gång har vi i samband med läsdebatten sagt att vi skulle sätta stort värde på om det inom ett par år blev möjligt att föra en saklig diskussion om det som är kärnfrågorna. Men fortfarande är området läsning så fyllt av oredovisade axiom (gemensamma antaganden och hypoteser som anses vara så självklara att de inte behöver redovisas) och magi (föreställningar och idéer utan logiska orsak/verkan samband och som egentligen motsägs av vardagen) vilka leder till ett antal anomalier (ett stycke verklighet som inte låter sig förklaras av gängse teoribildning).

Det är framför allt de oredovisade axiomen som gör att diskussionen idag ofta karaktäriseras av känslomässiga påhopp i syfte att ta heder och ära av varandra. Detta starka känslomässiga engagemang är dock ett tecken på att en viktig och grundläggande debatt är på väg. (Man behöver inte ha läst mycket vetenskapshistoria eller vetenskapsteori för att inse detta.)

Låt oss ge på några exempel på oredovisade axiom.

1. Läsundervisningen på svenska måste vara ljudningsbaserad.

(den ca, hundraåriga ljudningstraditionen)

Detta är ett av de oredovisade grundantaganden som utgör förutsättningen för att man "vetenskapligt"² ska kunna "bevisa" att en i förskolan uppövad metalingvistisk kompetens, eller mer specificerat fonologisk medvetenhet, gör det lättare att lära sig läsa, dvs detta forskningsresultat är helt riktigt under förutsättning att barnet i skolan möter en ljudningsbaserad metodik.

2. Man måste först gå igenom en rent teknisk fas i läsinlärningen.

Att de flesta av oss själva blev undervisade på detta sätt gör denna idé till ett mycket stabilt oredovisat axiom, inte minst på nostalgiska grunder, dvs - "det vet ju varenda vettig människa att det är så"

3. Först måste man kunna alla bokstäverna.

4. Svenskan är i huvudsak ett ljudenligt stavat språk.

5. Läsning är avkodning bokstav för bokstav.

¹ Först publicerat i "Perspektiv på Läsinlärning och Läsundervisning" Rapport från ett symposium i Linköping, januari 1988. Dahlgren L. O. Persson UB. (Red) Universitet I Linköping Institutionen för pedagogik och psykologi. Rapport LiU-PEK-R-147

² Begreppet vetenskapligt är inte så enkelt och entydigt som många föreställer sig. Därav citationstecknen. Se Allard & Sundblad "Hur ser vi på människan".

6. Automatisering åstadkoms bara med överinläring och är egentligen samma sak.
7. Ljudningsmetoden är den bästa metoden för barn med läs- och skrivsvårigheter, framför allt vid skrivsvårigheter.
8. Läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi är ett neurologiskt handikapp. Den som ifrågasätter den grundidén påstår att läs- och skrivsvårigheter inte finns och förnedrar den som har dessa svårigheter. (Jfr, ko heter "ko " för att den har horn eller grisen heter "gris" för att den är smutsig) Det är ibland svårt att dra gränsen för det rent magiska.

Exempel på axiom som passerat gränsen till magi:

1. Att lära sig läsa är så svårt att förskolebarn inte frivilligt kan lära sig det. Och gör de ändå det så är det inte "riktig läsning".
2. Man måste fokusera på bokstav för bokstav för att kunna lära sig läsa.
3. Barnet kan inte ta ansvar för sitt eget läsinlärande.
4. Utlärt = inlärt.
5. Det finns metoder enbart grundade på "beprövad erfarenhet". Det finns metodik utan tankar bakom dvs utan teori. och där man alltså inte har tänkt. Samt att dessa tanklösa metoder går att blanda hur som helst
6. Barn tänker precis likadant som vuxna fast lite mindre.

Dessa oredovisade axiom (grundantaganden och magiska föreställningar) har utgjort fundamentet för hur läsundervisningen i skolan sett ut. Därför får vi en mängd anomalier, dvs flera fenomen som inte låter sig förklaras av den teori som finns inbakad i metodiken.

Några exempel på anomalier :

1. Barn som av eget intresse lär sig att läsa redan vid 3 års ålder.
2. Att många barn som får chansen först lär sig skriva och därefter lär sig läsa (I början kan de inte själva läsa vad de helt läsligt har skrivit.)

3. Att det svenska stavningssystemet inte går att läsa om läsning vore avläsning bokstav för bokstav.

4. Elever som utan problem kan läsa textremsan på video "rullen" men inte kan läsa en rad i skolan.

5 "Ordblinda" i höga samhällspositioner som uppenbarligen är både goda läsare och skrivare.

Att hålla isär fenomen och förklaringsmodell.

Ja nog ter det sig rörigt och förvirrat. Men om vi använder oss av vår förmåga till obundet tänkande (dvs att kunna frikoppla sitt tänkande från konkreta erfarenheter), då kan vi se det logiska i exemplet med indianen som på sitt språk inte kunde säga "Den vite manen sköt 3 björnar på en dag" i första hand beroende på att ingen vit man skulle kunna klara av det. Tanken var så omöjlig att den inte gick att formulera. Detta är ett exempel på att inte kunna frigöra sitt tänkande från sin konkreta vardagliga erfarenhet och sitt hittillsvarande tänkande³. Eller ett exempel ur skolans värld med läraren som bakom sin rygg fick höra " Där går den där läraren som inte kan läsa". Hon gick nämligen en kurs om Läsutveckling. Ser man det lustiga även i detta exempel då har man tillgång till något som brukar kallas västerländskt vuxentänkande. Ett tänkande som varje vuxen i en västerländsk demokrati förutsätts äga. Detta tänkande erövrar förresten enklast via att bli läsande. Det är ju det som ligger i termen litterat vilket betyder något mer än läskunnig. Det är detta tänkande som gör att man kan lära sig skilja mellan fenomen och förklaringsmodell. Fenomenet är något som finns, något vi i allmänhet kan se eller på något annat sätt lägga märke till. Vi ser ett barn sitta och läsa. Då ser vi läsningen i funktion. Det finns oberoende av om vi försöker förstå eller förklara det eller ej. Det är själva fenomenet. Men så fort vi försöker bilda oss en uppfattning om vad läsning är eller beskriva för någon annan vad läsning är, då övergår vi till att ge förklaring, en bild. Den är förankrad i vissa grundantaganden, ofta omedvetna. Fenomenet är en sak och förklaringen en annan och det gäller att hålla isär dessa. Detta resonemang är abstrakt. Låt oss konkretisera det genom att utgå ifrån fenomenet åska.

Alla har upplevt ett åskväder och vi har var och en vårt privata sätt att reagera på det. Det är själva fenomenet. Sedan har alla vuxna en förklaring till vad åska är. Denna förklaring går ut på att det handlar om elektriska urladdningar. Vi har oftast också en förklaring till varför blixtnedslaget och dunder inte kommer samtidigt, baserad på att ljud och ljus färdas olika fort genom luft. Nu råkar vi

³ Begreppet vetenskapligt är inte så enkelt och entydigt som många föreställer sig. Därav citationstecknen. Se Allard & Sundblad "Hur ser vi på människan".

också känna till hur våra förfäder, vikingarna, förklarade samma fenomen. Som fenomen var ju åska samma sak på vikingatiden som det är idag, men vikingen förklarade det med att det var guden Tor som var ute och slogs med jättarna. Mullret kom från hjulen på Tors vagn. De hade ju erfarenhet av vilket oväsen den tidens massiva trähjul gav. Blixten hade inget med mullret att göra; de kom ju sällan samtidigt och elektricitet var inte upptäckt på den tiden. Men gnistor visste man vad det var. Det uppstod ju när man slog järn mot flinta, så när Tors hammare av järn träffade jättarnas vässtenar, dvs flintspetsar på spjut och pilar, då uppstod det blixtar.

En barnslig förklaring skulle vi kunna tycka men den är inte mindre intelligent; den har bara en annan utgångspunkt eller grundantagande. En sådan förklaringsmodell kan ligga kvar intakt i språket och kan i vissa fall kan krångla till det. I Danmark heter det fortfarande tordön.

(Jfr med hur en förklaringsmodell ligger inbyggd i i språket i det vardagliga uttrycket "du ska kunna det så att det sitter i ryggmärgen" men menar vi verkligen det, står vi verkligen för denna extremt reduktionistiska⁴ idé?)

Skillnaden i förklaringsmodell är påtaglig men fenomenet är detsamma.

Går vi till en åskforskare idag, skulle vi kanske få ett långt resonemang om jonisering och om positiva och negativa blixtar; kanske ett försök till förklaring varför det verkar ha varit fler blixtar i varje åskväder åren närmast efter Tjernoby1. Sedan är vi inte med längre. Det visar sig nämligen att åskforskarens förklaring till fenomenet åska skiljer sig från din förklaring lika mycket som din förklaring skiljer sig från vikingens förklaring och hela tiden är det samma fenomen.

Efter att ha klargjort skillnaden mellan fenomen och förklaring ska vi återvända till några av de axiom vi räknat upp.

Automatisering åstadkoms med överinlärning Vi människor kan lära oss att göra saker utan att medvetet tänka på vad vi gör. Detta fenomen brukar kallas automatisering (problemtematiskt är att termen i sig tenderar att innehålla en förklaring) Överinlärning visar sig då vara Ebbinghaus' förslag till hur vi skulle kunna förstå fenomenet. Om man klarar av att hålla isär fenomen och förklaring så inser vi också att det kan finnas andra och kanske bättre förklaringar till fenomenet automatisering. En sådan kallas strukturell inlärning. Det innebär att vårt mänskliga intellekt omedvetet lägger märke till och lär in t.ex. språkliga strukturer för att sedan omedvetet hantera dem. Först därefter går de att synliggöra genom abstrakta beskrivningar, dvs göras medvetna⁵. Ser man läsa som en del av den språkliga förmågan framstår strukturell inlärning som det mest rimliga förslaget till förklaring av den processen som pågår vid läsutveckling.

⁴ Reduktionism se Allard & Sundblad "Hur ser vi på människan"

⁵ se Allard & Sundblad "Hur ser vi på människan" Kap 1

Att det svenska skriftspråket skulle vara ljudenligt stavat framstår i ljuset av att kunna skilja på fenomen och förklaring som ett underbart exempel på att "om kartan inte stämmer med verkligheten så gäller kartan". Förklaringen är förankrad i vår läsinlärningstradition vilken har fått oss att se fenomenet på ett visst sätt.

Ljudningsmetoden är bäst för barn med läs- och skrivsvårigheter. Om vi analyserar elevens läs- och skrivutveckling utifrån förklaringen att läsning är avläsning bokstav för bokstav (oftast oredovisade diagnoskategorier, då som axiom se ovan) då ger det som en logisk konsekvens auditiv och/eller visuell dyslexi. Med den analysen finns inget annat att göra än att träna bokstav/ljudkombinationer.

Om vi håller isär fenomen och förklaring kan vi på detta sätt bena upp varenda axiom eller magisk föreställning. Först då är det möjligt att föra en lugn och saklig diskussion om helt hanterliga sak- och grundfrågor.

Anomalier - fenomen som den hittillsvarande synen på läsning inte kan förklara

Elementärt inom språkvetenskap är ett fenomen som brukar kallas redundans. Fenomenet är det överflöd av information som finns i varje språkligt budskap nämligen alla ord och syftningar som en viss lyssnare eller läsare inte behöver för att förstå budskapet; allt som i en viss situation är onödigt men ändå sägs eller skrivs; det där som eleven inte vill skriva dit för att det inte behövs när läraren vill ha "en hel mening". När språkforskare exemplifierar redundans i böcker blir det med nödvändighet redundans i samband med läsning:

DATA

Här är mer än 50% av den skriftspråkliga informationen borttagen ändå kan du som läsare med hjälp av en mängd olika delar av din språkliga förmåga, både tal- och skriftspråklig, helt omedvetet komma fram till vilka 2 ord som är möjliga. Men vilket av dessa ord det ska vara det kan du inte avgöra. Men normalt står ord aldrig ensamma. I all "riktig" skriftspråksanvändning står ord alltid i ett sammanhang. Det är i grova drag det man inom språkvetenskap brukar kalla för kontext. Ord står i verklig läsning aldrig nakna, ensamma, utan alltid i ett sammanhang. Denna kontext är ofta helt avgörande för att vi ska kunna läsa någorlunda normalt. Vi skulle med andra ord kunna säga att läsningen till sin karaktär "kontextuell". Sätter vi dit:

RAKA sig

så kan vi bestämma oss för "raka". Men om vi sätter dit:

RAKA sig en tårta

ja då stämmer det bättre in på "baka". Detta illustrerar hur normal läsning är sammanhangsberoende (kontextuell). Fenomenet redundans blir i samband med läsning en anomali.

Det är tragikomiskt att det bara finns ett enda ställe i vårt samhälle där man konfronterar människor med ord nakna utan kontext och på så sätt bryter mot en av läsprocessens grunddrag. Det stället är skolan.

Låt oss ta ytterligare ett exempel. Mot bakgrund av vad vi nu talar om är sannolikheten att detta ord skall vara:

" B _ _ N ".

Nu påverkade vi kontexten men även andra omedvetna kunskaper i allmänhet och omedveten språklig förmåga i synnerhet, dvs allt det vi med ett samlingsnamn valt att kalla "förförståelse".

Leasa skäl Wien af än check⁶.

Ja vad står det? Vore läsning enbart avläsning tecken för tecken då skulle det inte denna korta sats vara svår att läsa. Men första gången man försöker läsa den uppstår ingen förståelse bara kaos - ja det kan till och med ge avkodningssvårigheter. Läsning är att söka betydelse i text, därför blir det svårt. Hade läsning varit avkodning bokstav för bokstav då hade det bara varit att läsa av. Skriver man dialekt precis som det låter blir det oläsligt ofta även för den som talar denna dialekt. Noggranna studier av både vuxnas och barns förläsningar visar att det oftast inte är den tekniska avkodningen som är orsaken utan just betydelsen. Vad hjälper avkodningsträning ett invandrarbarn som bara har ett yttflyt i Svenska?

Redundansen gör också att vi kan ta bort hela ord t.ex.

GOD _____

Är sen kontexten röda bokstäver på vit botten och vi är i mitten av december så finns det inte så mycket att välja på. Tänker vi oss sedan en 5-åring som på något sätt via syskon, TV eller någon vuxen lärt sig "G""O""D" och kanske också "J", då kan det barnet med hjälp av sin språkliga förmåga och

⁶ ur Melin.& Lange. "Läsning" Student litteratur" 1985.

läsförståelse lära sig 2 bokstäver till, nämligen "U" och "L" helt på egen hand utan någon som helst yttre hjälp. Just så här kan det nog gå till när barn lär sig själva att läsa innan de börjar i skolan, - ja kanske en del av dem som lär sig i skolan också gör så här.

Det vill säga det finns ingen första rent teknisk fas. Betydelsen, läsförståelsen är A och O redan från början. Dessa barn är levande anomalier som man ofta försöker bortförklara med att "det är inte riktig läsning".

Med dessa exempel hamnar vi i frontalkollisioner med många oredovisade axiom och magiska föreställningar. Speciellt som dessa ofta är oformulerade, ibland till och med omedvetna.

En i detta läge psykologiskt begriplig reaktion är att man blir arg och/eller tycker att vi är dumma. Piaget talade ju om ojämvt i tankestrukturer som en drivkraft för förändring av sättet att tänka (akomodation). Vuxna reagerar i allmänhet mycket starkare negativt inför att behöva förändra sina tankestrukturer än barn och ungdomar - de är ju mer vana.

En paradox är dock att den förändring av förklaringsmodell, som man så kraftfullt värjer sig mot, skulle kunna innebära att man får stöd för att göra det man intuitivt och utifrån mångårig lärarerfarenhet känner att de borde göra. Många lärare befinner sig i den situationen att de ofta tvingas uppåda all sin intuitiva kompetens för att få "metoden" att se ut som om den fungerade. Jämför med hur det relativa betygssystemet skulle rasa ihop som ett korthus om det inte vore för alla lärare som höll det under armarna genom att ge blanka sjutton i alla regler och rekommendationer.

Att välja förklaringsmodell

Vi blir nu tvungna att välja mellan två oförenliga förklaringsmodeller för hur barn lär sig läsa: antingen "först lär vi ut avläsning och när det är klart lär vi ut läsförståelse eller "i begynnelsen var ordet" eller ordförståelsen. De metodiska konsekvenserna av detta val blir omfattande.

Denna fråga skulle vara värd en djup och grundlig diskussion Mer renodlat skulle den kunna vara formulerad så här: Hur ser relationen mellan avkodning och förståelse ut. Detta är en av grundfrågorna i läsforskningen och i läsinlärningsmetodik över hela världen. Här finns två oförenliga ståndpunkter:
A. Avkodningen är en förutsättning för förståelsen.
B. Förståelsen är en förutsättning för avkodningen.

(Sedan finns det i och för sig också en unik svensk uppfattning, nämligen att avkodning och förståelse inte har någonting alls med varandra att göra.)

Redan Rousseau hade en uppfattning i frågan:

"Man gör sig stor möda att försöka nya metoder för att lära att läsa ; man uppfinner läsmaskiner, bokstavstavor, ja man förvandlar barnkammaren till ett helt boktryckeri. Locke tillråder till och med att använda bokstavsklotsar för att lära läsa. Är det inte ett klokt påhitt! Vilket elände! Ett mycket bättre medel, som man alltid glömmer, är önskan att lära sig läsa. Inge barnet denna önskan, så behövs varken maskiner eller klotsar, ty då duger vilken metod som helst.

Den för stunden kännbara nyttan, är den stora drivfjädern, den enda som för säkert och långt. Émile får ibland från sina föräldrar, sina syskon, sina släktingar, sina vänner biljetter med inbjudan till en måltid, en promenad, ett festligt skogsparti eller till deltagande i någon festlighet. Dessa biljetter är korta, klara, tydliga och väl skrivna. Han måste söka upp någon, som läser dem för honom. Denne "någon" står antingen inte att finna för ögonblicket eller visar sig lika lite tjänstvillig mot gossen, som denne var mot honom dagen förut. Så förgår det rätta ögonblicket. Slutligen läses biljetten upp för honom, men då är det för sent. De är så korta, och innehållet är så högst intressant! Han skulle så gärna vilja försöka att tyda dem. Ibland får han hjälp därmed, ibland inte. Han anstränger sig till det yttersta och lyckas slutligen tolka hälften av ett brev. Det handlar om att komma följande dag och dricka nysilad mjölk, men var, och med vem skulle han gå? Hur ivrigt bemödar han sig inte att tyda resten! Jag tror inte, att Émile behöver någon läsmaskin för att lära sig läsa. Och ska jag nu tala om skrivundervisning? Nej, jag skulle blygas över att i en avhandling om uppfostran syssla med sådana intigheter.

"Ur Émile Övers: C A Fahlstedt. Bearb: Inga-Britt Hansson.

Rousseaus ståndpunkt är att förståelsen är en förutsättning för avkodningen.

Det är så rappt skrivet att det mycket väl skulle passa in i 80-talets svenska läsdebatt. Redan Rousseau var emot

Motsättningen mellan de två uppfattningarna är än idag lika levande inom läs- och skrivforskningen i vårt land och internationellt.

Så är t ex. forskargruppen från Umeå mycket tydlig i sin uppfattning att avkodning är en förutsättning för förståelse.

I kraft av att representera majoritetsuppfattningen anser man att det är den enda vetenskapliga uppfattningen.

Medan t.ex. Prof. R Söderbergh redan 1982 i sin lättillgängliga artikel "Lära sig läsa och skriva i 80-talets Sverige" i SÖs skrift "Svar på tal" är mycket tydlig i sin uppfattning att förståelsen är en förutsättning för avkodningen.

Om en elev i åk 4 har uppenbara svårigheter att läsa en viss OÄ text⁷, så kan detta tolkas på två helt olika sätt.

Den person som medvetet eller omedvetet är av uppfattningen att avkodningen är en förutsättning för förståelse, kommer att uppfatta fenomenet som lässvårigheter dvs bristande avkodningsförmåga eventuellt beroende på otillräcklig överinläring av bokstav ljud kombinationer. Åtgärden bör följdriktigt bli avkodningsträning. Floran av träningsmetoder och träningsmaterial är rik.

Den person som medvetet eller omedvetet är av uppfattningen att förståelsen är en förutsättning för avkodningen kommer att uppfatta fenomenet som att eleven inte får något sammanhang i texten och inte begriper⁸. Som åtgärd sätter man in t. ex undervisning eller förklarar vad texten handlar om, (när det gäller skolans faktatexter kan det ta lång tid,).

Eleven kommer givetvis att reagera på helt olika sätt på dessa olika bemötanden, vilket B Qvarsell visar i sin artikel "Barn med svårigheter" i tidskriften Svenska i skolan nr 1&2 89 Läsutveckling.

Hur läraren tänker får en avgörande betydelse för elevens fortsatta utveckling.

Det som händer nu är att det dyker upp allt fler och fler handfasta forskningsresultat inom den tvärvetenskapliga skriftspråksforskningen som entydigt pekar i riktningen att förståelsen är en förutsättning för avkodningen. (se ref. listan)

Nedsänkta i metod- och läslärestyrning vill många avfärda denna grundfråga som teoretiskt och/eller akademiskt tjafs. Men då vill vi påpeka att det som gör oss människor så unika är att vi kan ändra vårt agerande och huvudverktyget för detta är att bli medvetna om de tankar som styr oss och ändra på dessa.

En dag ska vi bli medvetna om vilka tankar om läsning som styr oss och varför. Detta är vad vi kallar för att vara professionell, på samma sätt som vi förväntar oss att en läkare ska vara. Då kan vi diskutera detta i lugn och ro.

Vi begriper inte hur någon kan betrakta detta som teoretiskt tjafs. Det minsta en förälder kan begära är att läraren tar ansvar för hur hon eller han tänker

⁷ Se UR s TV program "Den skadliga läroboken" Ped. Mag. -83 03 13 och "Läsa - vad är det? -89 10 18 samt Allard.& Sundblad."När vi läser och skriver"

⁸ se Allard.& Sundblad."När vi läser och skriver"

Referenser:

- Allard, B. & Sundblad, B. (1986) När vi läser och skriver...
Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Allard, B. & Sundblad, B. (1987) Hur ser vi på människan? Stockholm:
Utbildningsförlaget.
- Anderson, A.B. & Stokes, S.J. (1984) Social and Institutional Influences on the
Development and Practice of Literacy. Ingår i Goelman, Oberg & Smith (eds)
1984
- Aronowitz, R. (1986) Reading Tests as Texts. Ingår i Tannen (ed) 1986.
- Bettelheim, B. & Zelan, K. (1983) Lära sig läsa. Barns behov av mening.
Stockholm: AWE/Gebbers
- Bissex, G.L. (1980) GNYS AT WRK. A Child Learns to Write and Read.
Cambridge: Harvard University Press.
- Bissex, G. L. (1984) The Child as Teacher. Ingår i Goelman, Oberg & Smith (eds) 1984.
- Britton, J. (1983) Writing and the Story World. Ingår i Kroll & Wells (eds) 1983.
- Chomsky, C. (1979) Approaching Reading Through Invented Spelling. Ingår i
Resnick & Weaver (eds) 1979.
- Clark, M.M. (1984) Literacy at Home and at School: Insights from a Study of
Young Fluent Readers. Ingår i Goelman, Oberg & Smith (eds) 1984.
- Cole, M. (ed) 1978 The Selected Writings of A. R. Luria. New York: M.e: Sharpe Inc.
- Cole, M., John-Steiner, S. & Soubelman, E. (eds) 1979.
L.S. Vygotsky, Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press.
- Cole, M. & Griffin, P. (1980) Cultural Amplifiers Reconsidered. Ingår i Olson (ed) 1980.
- Donaldson, M. (1980) Hur barn tänker. Lund: Liber Läromedel.
- de Góes, C. & Martlew, M. (1983) Young Children's Approach to Literacy. Ingår i
Martlew (ed) 1983.
- Emig, J. (1981) Non-Magical Thinking: Presenting Writing Developmentally in
Schools. Ingår i Frederiksen & Dominic (eds) 1981.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985) Literacy Before Schooling. Portsmouth: Heinemann.
- Forman, E.A. & Cazden, C.B. (1986) Exploring the Vygotskian Perspectives in Education :
the Cognitive Value of Peer Interaction. Ingår i Wertsch (ed) 1986.
- Frederiksen, C.H. & Dominic, J. F. (eds) 1981. Writing: The Nature,
Development, and Teaching of Written Communication. Volume 2. Writing:
Process, Development and Communication. Hillsdale, New Jersey: LEA Lawrence
Erlbaum Associates, Publishers.
- Goelman, H., Oberg, A. & Smith, F. (eds) 1984. Awakening to Literacy. London:
Heinemann Educational Books.
- Goodman, Y. (1984) The Development of Initial Literacy. Ingår i Goelman, Oberg
& Smith (eds) 1984.
- Goody, J. (1977) The Domestication of the Savage Mind. London: Cambridge
University Press.
- Graves, D. H. (1985) Writing: Teachers & Children at Work. Portsmouth:
Heinemann Educational Books.
- Gundlach, R.A. (1981) On the Nature and Development of Children's Writing.
Ingår i Frederiksen & Dominic (eds) 1981.

- Gundlach, R.A. (1982) *Children as Writers: The Beginnings of Learning to Write*. Ingår i Nystrand (ed) 1982.
- Harste, J.C., Woodward, V.A. & Burke, C.L. (1984) *Examining Our Assumptions: A Transactional View of Literacy and Learning*. *Research in the Teaching of English*. 18:84-108.
- Heath, S.B. (1983) *Ways with Words*. London: Cambridge University Press.
- Hickman, M. E. (1986) *The Implications of Discourse Skills in Vygotsky's Developmental Theory*. Ingår i Wertsch (ed) 1986.
- Hildyard, A. & Hidi, S. (1986) *Oral-Written Differences in the Production and Recall of Narratives*. Ingår i Orson, Torrance & Hildyard (eds) 1986.
- Kamler, B. & Kilarr, G. (1983) *Looking at what Children can do*. Ingår i Kroll & Wells (eds) 1983.
- Kroll, B.M. & Wells, G. (eds) 1983. *Explorations in the Development of Writing*. New York: John Wiley & Sons.
- Leichter, H.J. (1984) *Families as Environments for Literacy*. Ingår i Goelman, Oberg & Smith ((eds) 1984.
- Melin & Lange (1985) *Läsning*. Lund: Studentlitteratur
- Michaels, S. & Collins, J. (1986) *Oral Discourse Styles: Classroom Interaction and the Acquisition of Literacy*. Ingår i Tannen, D. (ed) 1986.
- Nystrand, M. (ed) 1982. *What Writers Know*. New York: Academic Press.
- Olson, D.R. (ed) 1980 *The Social Foundation of Language and Thought*. New York: W.W. Norton & Company.
- Olson, D.R. (1980) *Some Social Aspects of Meaning in Oral and Written Language*. Ingår i Olson (ed) 1980
- Olson, D.R. (1984) "See! Jumping!" *Oral Language Antecedents of Literacy*. Ingår i Goelman, Oberg & Smith (eds) 1984.
- Olson, D.R. Torrance & Hildyard (eds) 1986. *Literacy, Language and Learning*. Cambridge University Press.
- Pattison, R. (1982) *On Literacy*. New York: Oxford University Press.
- Read. C. (1981) *Writing is not the Inverse of Reading for Young Children*. Ingår i Frederiksen & Dominic (eds) 1981.
- Resnick, L.B. & Weaver, P.A. (1979) *Theory and Practice of Early Reading*. Volym 2 Hillsdale, New Jersey: KEA, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schieffelin, B.B. & Cochran - Smith, M. (1984) *Learning to Read Culturally: Literacy Before Schooling*. Ingår i Goelman, Oberg & Smith (eds) 1984.
- Scinto, L.F.M. (1986) *Written Language and Psychological Development*. New York: Academic Press, INC.
- Söderbergh, R. (1982) *Att lära sig läsa och skriva i 80-talet* Sverige. Ingår i *Svar på tal*. Skolöverstyrelsen & Utbildningsförlaget
- Tannen, D. (ed) 1986 *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Norwood, New Jersey: ALEX Publishing Corporation.
- Tannen, D. (1986) *Relative Focus on Involvement in Oral and Written Discourse*. Ingår i Olson, Torrance & Hildyard (eds) 1986
- Teale, W. H. (1984) *Reading to Young Children: Its Significance for Literacy Development*. Ingår i Goelman, Oberg & Smith (eds) 1984.

- Wells, G. (1986) Preschool Literacy-related Activities and Success in School. Ingår i Olson, Torrance & Hildyard (eds) 1986.
- Wertsch, J. V. (1985) Vygotsky and the Social Formation of Mind. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V.(ed) 1986. Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winchester, I. (1986) Atlantans, Centaurians, and the Litron Bomb; Some Personal and Social implications of Literacy. Ingår i Olson, Torrance & Hildyard (eds) 1986.