

Wittingmetoden och dess grundelement

Wittingmetoden är sedan 1970-talet en etablerad metod för arbete med läsning och skrivning. Metoden utvecklades av Maja Witting under ett flerårigt, systematiskt arbete, inledningsvis med elever som misslyckats med sin läs- och skrivinläring och senare även med nybörjare.

Utvecklingsarbetet, som skedde i nära och ärligt samarbete med reflekterande lärande elever, resulterade i ett strukturerat och kreativitetsfrämjande arbetsmaterial: **de innehållsneutrala språkstrukturerna**. Dessa strukturer används på två skilda men samverkande sätt i de två arbetsmomenten **avlyssningskrivning** och **fritt associerande**.

Genom utvecklingsarbetet förtydligades **grundläggande principer för läsning och skrivning**, och **allmängiltiga pedagogiska principer för inläring** slogs fast. Detta har lett till att också metoden är allmängiltig, och därför är det möjligt att använda den i arbete med olika individer och inom olika områden. Det till själva läs- och skrivinläringen direkt kopplade **förberedelse-arbetet** är ett av metodens viktiga uttryck för de allmängiltiga pedagogiska principerna. Metoden är åldersneutral och individualiseras i det praktiska arbetet.

Metodens vanligaste **tillämpningsområden** är följande:

- **Nyinläring** (läs- och skrivinläring för nybörjare),
- **Vidareutveckling och förstärkning** (fortsatt arbete efter läs- och skrivinläringen),
- **Svenska som nytt språk att lära sig läsa och skriva** (läs- och skrivinläring för elever med annat förstaspråk än svenska)
- **Ominläring** (för att arbeta bort läs- och skrivsvårigheter).

Metoden får stöd framför allt i senare års forskning inom läs- och skrivinlärningsområdet.

Viktiga pedagogiska principer som

- **elevens inlärningsansvar**
- **metakognition**
- **lingvistisk medvetenhet** (inkl. den fonologisk medvetenheten)
- **perspektivskifte** (mellan språkets form och innehåll)

får en konkret och tydlig tillämpning i Wittingmetoden.

De grundläggande principer för läsning och skrivning som Wittingmetoden vilar på utgår från det faktum att så väl läsning som skrivning innehåller både en teknikdel och en innehållsdel. I Maja Wittings samarbete med eleverna under metodutvecklingen, framgick det klart att eleverna föredrog att arbeta med respektive del för sig. Det var "störande" när teknikbrister hindrade intresset för innehållet, och det var jobbigt att tänka på innehåll samtidigt som teknikdelen skulle hållas under kontroll. En sak i taget!
Det var elevernas önskemål.

I läsning består teknikdelen av att en räkka tecken, i korrekt ordning ska omvandlas till språkljud. Språkljuden måste hållas samman till ord och dessa ord måste avgränsas från varandra. När tekniken fungerar uppstår möjligheten att fritt och lätt komma åt ett budskap som någon annan skapat, för att just jag ska få ta del av tankarna.

I skrivning är teknikdelen den samma, men det hela sker i omvänd ordning. Det är mina egna unika tankar och funderingar som med hjälp av tekniken ska präntas ned för att andra ska kunna nås av och förundras över det just jag har att berätta. Här innebär alltså teknikdelen att språkljuden i mina ord ska omvandlas till en räkka tecken; tecknen ska skrivas i korrekt ordning och hållas samman på ett sånt sätt att orden blir klara och tydliga, och så att de hålls separerade från varandra.

Innehållsdelens handlar alltså i läsning om förståelsen av någon annans budskap, och i skrivandet rör det sig om att själv skapa ett innehåll för någon annan att ta del av.

Wittingmetoden använder termerna symbolfunktion för teknikdelen, och förståelse respektive innehållsskapande för innehållsdelens.

Det förhållandet att symbolfunktionen i läsning respektive skrivning är varandras spegelbilder drar Maja Witting en, vid första anblicken, häpnadsväckande slutsats av: eleverna kan inledningsvis ägna sig enbart åt att skriva, inte läsa! Insikten om symbolfunktionens spegelrelation mellan läsning och skrivning öppnar ju för möjligheten att lära läsa genom att skriva.

Vart tar då resten av det viktiga språkarbetet vägen? Det som i vanliga fall sker genom att eleven genom läsning av välskrivna läsebokstext, blir uppmärksam på och vän med språkets olika möjligheter och finesser? Jo, det sker bl.a. genom en medveten uppgradering av det talade språket.

Att tala är också en viktig del i språkarbetet. Det talade språket har eleverna redan tillgång till och i samband med läs- och skrivinläringen drar Wittingmetoden nytta av den förmågan. Hur meningar byggs går mycket bra att undersöka i samtal om hur ord används.

Även att lyssna är en förmåga som eleverna äger oavsett om de är läs- och skrivkunniga eller ej. Att lyssna till högläsning av en välskriven och spännande text är också ett sätt att få del av det skriftspråk som eleverna är på väg mot.

Det är dessutom värt att påpeka att ett arbetes resultat aldrig bör mätas i antal lästa eller skrivna rader. Det är vad som sker i elevens huvud som är måttet på inläring.

Att symbolfunktionen respektive förståelsen/innehållsskapandet är av helt olika karaktär, har väl redan framgått tydligt. Detta var ju också, som sagt, Maja Wittings tidiga elever helt på det klara med. De två helt väsensskilda aktiviteterna måste var och en få egna väsensskilda arbetssätt – i alla fall om man vill ge eleverna maximalt utbyte och glädje av arbetet.

Symbolfunktionen är något tekniskt, mekaniskt och i princip oföränderligt. Den bygger helt enkelt på en gemensam, genial "överenskommelse" om att vi låter språkljud återges av tecken. I språk av kinesiskans typ måste man lära sig många tusentals "skriftbilder", eftersom varje ord har sin egen "bild". I språk med ett alfabetiskt system, som svenskan, räcker det med att lära in kopplingen mellan ett begränsat antal språkljud och deras respektive tecken.

Det i skolan vanliga dragandet av stavningsregler, kan kanske ge intrycket att det finns en oändlig mängd konstigheter i vårt sätt att stava, och ändå är det så att större delen av våra ord skrivs uttalsenligt, dvs. helt efter den alfabetiska principen.

Den tekniska delen i läsning och skrivning kräver överinläring för att automatiseras. Precis som när jag lär mig att spela piano, eller att cykla, så måste jag öva mer, än bara fram till den punkt där jag kan hålla näsan över vattenytan. Jag måste öva vidare även när jag "kan". Först då sätter sig teknikkunskapen i "ryggmärgen" så att den fungerar i alla lägen, både när pianostycket blir mer avancerat och när trafiken runt mig kräver hela min koncentration. För att tekniskdelen i läsning och skrivning ska kunna automatiseras är denna del av arbetet enligt Wittingmetoden strukturerat och i hög grad lärarstyrt.

Förståelsen/innehållsskapandet är till sitt väsen kreativt, fritt och individuellt. Vilka tankar vi kan ta till oss och vad vi själva kan skapa, är föränderligt. Som sjuåring betraktar jag världen på ett sätt. När jag blir 17, 27 eller 77 är min syn en annan. Den som är engagerad i en fotbollsklubb, har tillgång till en annan begreppsvärld, än den som ägnar fritiden åt att umgås med hästarna i stallet. Arbetet med förståelsen/innehållet präglas i Wittingmetoden av detta, och är därför i grunden elevstyrt. Ingen lärobok bestämmer vad jag ska intressera mig för. Ingen lärare behöver spränga sig för att försöka anpassa material efter vars och ens intressen och förutsättningar. Eleven hämtar materialet ur sin egen värld. Då blir det alltid intressant och individanpassat.

De två skilda sätten att arbeta inom Wittingmetoden utgörs av **avlyssningsskrivning** för symbolfunktionsarbetet och **fritt associerande** för arbete med förståelsen/innehållsskapandet. Båda arbetsmomenten ingår alltid i arbete. Inte samtidigt, men alltid parallellt. Det var ju elevernas önskan att slippa hantera två saker på en gång!

Under metodutvecklingsarbetet var Maja Witting, till att börja med inte beredd att tillmötesgå eleverna. I linje med den gängse uppfattningen, ansåg hon att textläsning var något oundgängligt. Man kan inte ta bort innehållet ur läsning och skrivning utan att samtidigt förlora kärnan i aktiviteterna! Men elevernas envisa fasthållande vid sina ärliga synpunkter kunde inte ignoreras i längden.

Lösningen finns i det arbetsmaterial som metoden använder. Materialet ger möjlighet att i ena stunden fokusera på den tekniska delen i läsning och skrivning, och att i den andra släppa fram innehållsaspekten. Aldrig samtidigt, men alltid parallellt. Med hjälp av arbetsmaterialet synliggörs det omistliga sambandet mellan de två delarna i läsning och skrivning: teknik och innehåll. Först när det grundläggande arbetet genomförts vidtar textläsning och arbete med att upptäcka principerna för den ljudstridiga stavningen.

Arbetsmaterialet i båda arbetssätten är de **innehållsneutrala språkstrukturerna**. Exempel på innehållsneutrala språkstrukturer är si, lu, ab, try, smä, glo, skrå. Termen kan tyckas onödigt tillkrånglad, men den har sin förklaring: tecken/språkljudkombinationerna är ju just neutrala till sitt innehåll, fram till den punkt då jag i mitt eget språk eventuellt finner ett innehåll för den aktuella kombinationen. Det är också så att kombinationerna överensstämmer med det svenska språkets struktur. Kombinationer med vokal-konsonant eller konsonant-vokal utgör delar i många, många svenska ord. Konsonantkluster av typen sm-, gl- och skr- har vi gott om både initialt och inuti många ord.

Kombinationerna kan utgöras av stavelser men det finns även strukturer som i sig innehåller mer än en stavelse.

Alltså får man som Wittinglärare vänja sig vid termen innehållsneutrala språkstrukturer, vilket inte brukar vara något större problem, när man väl har insett bakgrunden till termen. Både lärare och elever blir lätt så förtjusta i användningen av strukturerna, att själva artikulationen av termen blir ett nöjsamt tungvrickande.

De innehållsneutrala språkstrukturerna gör det möjligt att alltid arbeta på rätt nivå, anpassat till individens behov. Något som är ogörligt om man utgår från text.

Avlyssningsskrivningen är den del av arbetet enligt Wittingmetoden som de strukturälskande lärarna brukar fastna först för. "Oh, så skönt! Ordning och reda! Enkelt och redigt!"

Den som är skeptiskt till Wittingmetoden brukar gärna framhålla att "detta är gammalt förlegat traggel och rabbel. Just sånt som vi inte bör hålla på med i dagens skola!"

Visst är det ett mycket väl genomtänkt och noga strukturerat arbete, men så enkelt som det kanske kan se ut är det alls inte. Just för att det inte är "traggel och rabbel" kräver det mer av både elev och lärare, och just därför är det ett arbete som ger rik belöning på många plan. Tekniken får den träning som behövs, men både elever och lärare kan också vittna om de positiva bieffekter avlyssningsskrivningen har: en allmänt ökad koncentrationsförmåga, är kanske den viktigaste. Den har eleven/eleverna glädje av i alla sammanhang, både på lektionerna, på rasterna och i livet utanför skolan.

I **avlyssningsskrivningen** används de innehållsneutrala språkstrukturerna på så sätt att jag som elev lyssnar till en språkljudskombination, upprepar den med tydlig artikulation, tänker kombinationen som utgångspunkt för motsvarande tecken, formar tecknen och konstaterar att den nedskrivna teckenkombinationen motsvarar språkljudskombinationen.

Varje steg i avlyssningsskrivningen ägnas åt en sak i taget. Först lyssnar jag: "öronen fladdrar". Så uttalar jag det jag hört: "det känns i hela talapparaten". Så kommer det svåraste: jag tänker ljuden! Olika elever kan beskriva detta på olika sätt: "Hjärnan säger ljuden", "Det blir ljudspår i huvet", "Det ekar högt och tydligt där inne." Först därefter går jag ner på papperet och formar, ett efter ett, de tecken som motsvarar ljuden jag matat in i hjärnan. Det är intressant att se hur de ett efter ett, långsamt och snyggt, liksom glider från hjärnan via armen, handen och pennan, ut på papperet. Till sist kan jag luta mig bakåt och iaktta det som står där.

Ljud och tecken – hjärna och papper sammanbinds i min blick. ”Ja, där satt den!

Nu är det dags för nästa!”Alla sinnen har fått arbeta, ett i taget. Det sinne som är starkt hos just mig, stärker arbetet. Det sinne som är svagt, får chans att utvecklas.

Lärare och elev/elever har ögonkontakt fram till den punkt då eleven/eleverna släpper blicken och går ner på papperet för att skriva. När blicken åter möter lärarens är det signalen om att man återigen är beredd att lyssna.

Elevs koncentrationsförmåga kan variera stort. I arbetet med avlyssningsskrivning ser man alltid till att sluta innan elevens koncentration börjar vackla. Det får aldrig handla om att lyfta sig i håret för att orka lite till! Vill vi öka koncentrationsförmågan – och det vill vi ju – så gäller det att sluta i tid.

I detta noggranna arbete är det möjligt för eleven att kräva av sig själv att det alltid blir rätt och tydligt. Skulle det inte kännas lätt att åstadkomma detta, måste eleven signalera det till läraren. Läraren ansvarar för att de valda språkljudskombinationerna inte är för svåra, så att eleven/eleverna hela tiden kan arbeta på sin kan-nivå.

Målet för denna del av arbetet är att eleven/eleverna ska uppnå den automatisering av symbolfunktionen som krävs för att sedan fritt kunna ge sig hän åt den kreativa sidan som är poängen med all läsning och skrivning.

Arbetsmaterialet är oändligt, vilket betyder att var och en kan få så mycket träning som den behöver; varje gång jag i avlyssningsskrivningen får höra en ny kombination, måste jag lyssna efter språkljuden, inget annat än språkljuden finns att stödja sig på. Även om läraren skulle säga samma kombination flera gånger, är processen ”ny” varje gång.

För den som redan kan läsa och skriva, men arbetar med avlyssningsskrivning, finns det också alltid mer att lära. Den fingertoppskänsla för språkets minsta beståndsdelar som avlyssningsskrivningen utvecklar, växelverkar med den oändliga, personliga friheten i det fria associerandet. Jag tar med mig förmågan att se detaljer, in i språkets hela värld.

En dikt är en kombination av exakta, eftertänksamt valda formuleringar och möjlighet till fri personlig tolkning av diktens innehåll. Den dikten har jag betydligt större glädje av om jag fått arbeta med avlyssningsskrivning i kombination med fritt associerande.

Det **fria associerandet** kan locka vissa lärare att oreflekterat ta till sig Wittingmetoden. "Härligt! Här får vi skapa utan alla hinder. Allt är möjligt och ingenting är fel! Avlyssningssskrivningen är inte så viktig för mina elever. Upplever de bara glädjen i det kreativa arbetet så kommer tekniken att lösa sig av sig själv." Men med den inställningen klingar elevernas entusiasm så småningom av, kreativiteten minskar och det blir mest flams av det hela. "Det var nog inte rätt metod för mig och mina elever i alla fall!"

Den som älskar kreativitet, måste alltså finna sig i att Wittingmetoden alltid innehåller två, till sitt väsen helt olika huvuddelar – precis som läsning och skrivning. Ska det fungera måste båda vara med!

I det fria associerandet används de innehållsneutrala språkstrukturerna som utgångspunkt för elevens sökande efter ord i det egna ordförrådet. Det handlar alltså inte om det språk som läraren eller läroboken väljer att presentera. Var i språket vi hamnar är inte förutsägbart, och som lärare får jag snällt finna mig i att den falska rollen som allvetande är omöjlig att upprätthålla. Istället ger jag mig tillsammans med eleverna ut på en spännande undersökningsfärd in i språkets alla möjliga vinklar och vrår. Det betyder inte att jag abdikerar. Men den kunskap jag har om språket ska nu istället användas i elevernas tjänst.

Så hur kan det se ut i praktiken? Hur man väljer struktur och exakt på vilket sätt den används beror på det aktuella tillämpningsområdet.

Låt säga att vi denna gång befinner oss i en klass 5 och ska skapa ord som börjar på stavelsen la-. I dag jobbar vi tillsammans och läraren fyller tavlan med de ord eleverna – helst en i taget förståss – föreslår. Det blir säkert många ord, och mycket att undersöka. Bland orden finns t.ex.: laga, lappa, lapp, larv, larva, lagg, laproskopi, Lamborgini, Lappland, ladda, lathund, last, lasso, lam, land och lamm.

Ett enkelt sätt att få igång tankarna kring orden är att helt enkelt ställa fria, öppna frågor till eleverna av typen: "Vad tänker du på när du säger 'larv'?", "Kan 'lagg' betyda något annat?" eller "Hur använder man ordet 'lathund' i en mening?". Ofta händer det att det finns flera olika åsikter och oftast är det inte bara en som är rätt.

Här finns enkla, välbekanta ord, men också okända, obegripliga ord hämtade ur det passiva ordförrådet som eventuellt är både feluttalade och missuppfattade. Vi får hjälpas åt att reda ut dem. Ordböcker är naturligtvis ett måste! Läraren, och elever som kan läsa och skriva, får fullt sjå med att slå i ordböcker.

Vi går till SAOL (Svenska Akademiens Ordlista) för att kolla stavning och böjning. I Wesséns Våra Ord – deras uttal och ursprung (en kortfattad etymologisk ordbok) får vi hjälp att verkligen förstå varför det kan heta som det gör, samtidigt som vi får kläm på var ordet egentligen kommer ifrån. Slår vi i Svenskt språkbruk – ordbok över konstruktioner och fraser fördjupar vi förståelsen för ordet, samtidigt som vi genom bokens många exempel på hur ordet använts i verkliga livet kan känna på hur fraser byggs ut runt det aktuella ordet.

Vi diskuterar, undersöker, antecknar och har roligt. Stora delar av svenskämnet blir behandlat nästan utan att vi märker det. Vi jobbar med stavning, ordkunskap, synonymer, homonymer, det passiva ordförrådet, etymologi, skrivsätt (ska det vara versal eller inte?) och vi kanske till och med får skäl att otvunget repetera det vi lärt i geografin om Lappland och någon föreslår kanske att det egentligen borde heta Sameland och inte Lappland.

Kanske räcker det med detta för i dag, eller så går vi vidare med någon form av textskapande på en gång, eller vid något senare tillfälle. Hur det fortsatta arbetet ser ut kan naturligtvis variera nästan i oändlighet. Det kan vara roliga utmaningar av typen: Vem får ihop den längsta godtagbara meningen med flest av orden på tavlan i. Eller: Skriv en fungerande berättelse där alla ord ingår.

Orden kan också användas till något specifikt: Skriv med orden som utgångspunkt en lockande inledning till en ny geografiboks kapitel om landskapet Sameland. Använd dina geografikunskaper! Eller: Skriv en fri text om vad du vill men späcka den med la-ord så att vi får känna på allitterationens härliga klangeffekter.

Läraren, som vet var eleverna i en viss årskurs befinner sig i sitt språkarbete, och som behärskar målen för arbetet i ämnet svenska, kan lätt utnyttja orden som en kreativ och fri väg mot de uppsatta målen. Något förenklat handlar svenskundervisningen om att eleverna på olika nivåer, ska kunna uttrycka sina tankar begripligt och korrekt i tal och skrift, samt kunna ta del av andras tankar i tal och skrift.

Ytterligare ett användningsområde för orden är sorterandet. Enkelt uttryckt innebär det att eleverna sorterar ord i högar, med det enda kravet att de ska kunna motivera varför högarna ser ut som de gör. Att sortera på detta sätt kräver och utvecklar både iakttagelse- och tankeförmåga samt förfinar våra begrepp. Vad hör ihop och varför? Vari ligger skillnaderna? Vilka underhögar finns i mina ursprungliga högar?

En bra ingång till sorteringsarbete kan vara att börja med något annat än ord. En intressant uppgift för alla åldrar – inklusive "läraråldern" – är att sortera knappar. För en lärare verkar det kanske först helt lätt och lite meningslöst: Röda i en hög, gula i en osv. och sen är det ju klart, eller...? Ja, när knapparna ligger där på bordet blir det frågan om i vilken hög jag ska lägga den där knappen vars färg inte riktigt är röd, men heller inte gul. Lösningen får bli en ny hög för orangea knappar. Fast var ska gränserna egentligen gå? Borde man ha flera "mellanlägen" och vad skulle de färgerna i så fall kallas? Finns det ord som mera precist anger färgnyanser? Vi får fråga bildläraren. Var finns han? Man skulle ju också inuti högarna av röda, orangea och gula knappar kunna skapa nya undergrupper utifrån deras form eller antal hål. Men är den här knappen fyrkantig eller bara lite tillknycklad så att den inte längre är rund? Var lägger jag den? Det här tar ju aldrig slut! Jag vill ha fler knappar!

När man sedan sorterar ord kan t.ex. grammatikens ordklasser bli betydligt intressantare och arbetet med dem mer utmanande än vanligt. Hur har grammatikskaparna egentligen tänkt när de sorterat orden i dessa nio högar? Är det verkligen den optimala sorteringen? Vore det inte bättre med en hög till för att verkligen beskriva hur våra ord beter sig och används?

Det är mycket roligt att arbeta med språket, sitt eget och andras, när man utan rädsla kan kasta sig ut i språkhavet, på jakt efter svar, och beredd på att varje svar kan leda till en ny fråga. I all oändlighet.

Ett arbete enligt Wittingmetoden kräver alltid att elever och lärare går igenom ett visst förberedelsearbete.

Ska jag lära mig något, eller utföra ett visst arbete, måste jag alltid veta vad det är jag ska göra, och i vilket sammanhang det hör hemma. Varför ska jag göra det jag gör, vart jag är på väg och var någonstans längs vägen befinner jag mig? Jag måste ha fått hjälp att behärska de grundkrav som arbetet ställer. Dessutom kan, och bör, jag inte alltid lämpa över alla mina frågor och problem på mina lärare eller arbetsledare. Dessa och liknande allmängiltiga tankar utgör grunden för förberedelsearbetets utformning och innehåll.

I **förberedelsearbetet** ingår alltid information till eleven/eleverna och även till andra berörda som t.ex. föräldrar och övriga lärare. Alla behöver förstå metodens teori och praktik. Hur gör vi och varför? Vad kommer vi att uppnå med det?

Information måste vara sann, uttömmande och återkommande – vi glömmer och omtolkar så lätt det vi har hört bara en gång. Med sådan information blir det möjligt för eleven att iaktta sitt eget arbete; kunna analysera var han eller hon befinner sig och känna efter om det bär eller inte.

Ska jag arbeta med de små flyktiga språkljuden behöver jag först arbeta upp en allmänt god lyssningsförmåga. Därför förekommer det att man i Wittingmetoden inledningsvis lyssnar till alla möjliga ljud som finns runt oss i vardagen.

Om eleverna inte redan är vana vid att periodvis själva ta ansvar för ett eget meningsfullt arbete, måste det etableras under förberedelsearbetet. Vilka meningsfulla, framsyftande sysselsättningar kan jag ägna mig åt, utan att det stör andra eller kräver lärarens uppmärksamhet? Sådana sysslor ska utgöra mitt självständighetsarbete. En meningsfull sysselsättning kan för ett lågstadi barn t.ex. vara att virka. Det är något jag kan, men det skulle vara bra att kunna bättre, snabbare och med mer variation. Det är något jag vill och kan utveckla på egen hand. Att virka förbättrar och utvecklar faktiskt den finmotorik, som jag har användning för i många sammanhang, inte minst när det gäller att forma klara och tydliga bokstäver i mitt skrivande.

Självständighetsarbete gör det möjligt för läraren att ägna sig åt den som är i behov av hjälp med något, eller att t.ex. ha avlyssningsskrivning med en mindre grupp elever. En minst lika viktig funktion är att självständighetsarbete av den här typen gör det möjligt för eleven att bli uppmärksam på hur det känns att kunna något och hur man blir bättre på det man redan kan. Det blir ett sätt att iaktta hur inläring och utveckling av kunskaper och färdigheter i allmänhet går till.

Varje tillämpningsområde har sitt sätt att hantera förberedelsearbetet, vilket framgår längre fram i texten.

Flera **allmängiltiga pedagogiska principer** kommer till tydliga uttryck i Wittingmetodens arbetssätt.

Inom vart och ett av metodens tillämpningsområden är elevens kunskap om och insikt i arbetets principer och bevekelsegrunder av central betydelse eftersom **elevansvaret** utgör ett grundelement i metodarbetet. Eleven ansvarar för att under arbetets gång reagera, rapportera, fråga och hämta material ur sin egen värld och sitt eget språk.

Elevansvar är en självklarhet, men här blir det tydligare vad detta elevansvar faktiskt ska innebära: det handlar alltid om ansvar för att själv iaktta och kunna rapportera till läraren vad som pågår i det egna huvudet. I avlyssningsskrivningen är det bara eleven som vet om ljudet arbetar som det ska i hjärnan; i det fria associerandet är det från mitt eget språk jag hämtar ord att undersöka och bearbeta; och inte minst handlar det om att ständigt, i allt arbete, iaktta mitt eget lärande: Är jag säker? Vad behöver jag arbeta vidare med?

Ska eleven kunna ta detta ansvar krävs det att läraren ger eleven förutsättningar för att kunna uppfylla sitt ansvar. Eleven måste få ingående, sann och återkommande information om arbetets teori, principer och mål.

Det behövs information från läraren om momenten i avlyssningsskrivningen, information om att mina egna ord är de viktiga i associerandet och att det finns en iakttagbar väg från "kan inte" till "kan".

En mycket viktig, och faktiskt riktigt svår, del i lärarens ansvar består av att läraren måste lyssna på vad eleven rapporterar och på de frågor eleven ställer. Det ingår inte i lärarens uppgift att lotsa eleven fram till på förhand givna korrekta svar. Istället rör det sig om att i samarbete med eleven följa, tolka och belysa elevens reaktioner och reflektioner med hjälp av metodens teori och sina egna svenskämneskunskaper.

Läraren har också till uppgift att bevaka principerna för arbetet så att man vet vad man gör och så att det därigenom blir möjligt att kontinuerligt kontrollera och utvärdera det pågående arbetet.

Metakognition är en viktig allmänpedagogisk princip. Den har redan beskrivits ovan och innebär sammanfattningsvis att eleven kan reflektera över hur hans/hennes egen inläring går till. Vad är det jag kan? Vad kan jag inte? Hur gör jag när jag lär mig? (Dvs. hur ser vägen från att "inte kunna" till att "kunna" ut?) Var befinner jag mig på vägen mot att kunna? Vad är svårt? Vad är lätt? Vad behöver jag öva mera? Återigen är det lärarens information i kombination med elevens eget reflekterande som gör metakognitionen möjlig.

Elever som är medvetna om sin egen inläring får en **individualiserad** inlärningsprocess. Något som annars är omöjligt eftersom lärarens iakttagelser utifrån aldrig kan nå lika långt som elevens egna inre reflektioner över lärandet. Genom samarbetet mellan en

medveten elev och en analyserande, lyssnande och metodsäker lärare når man längre än annars är möjligt.

Lingvistisk medvetenhet är ett annat centralt begrepp inom Wittingmetoden. De innehållsneutrala språkstrukturerna ger, som redan framgått en unik möjlighet att utveckla en god lingvistisk medvetenhet hos eleverna. Lingvistisk medvetenhet innebär att man har förmågan att metvetet undersöka olika nivåer av språkets formsida. Två av dessa nivåer utgörs av den fonologiska och den morfologiska.

På den lägsta nivån består språket av ljud (fonemen) – de minsta betydelseskiljande delarna i språket. Dessa blir lättåtkomliga genom att arbetsmaterialet till en början inte utgörs av ord och text, utan istället av de innehållsneutrala språkstrukturerna. I ett ord- och textmaterial blir givetvis innehållet det väsentliga och detta överskuggar lätt formsidan. Genom avlyssningskrivningen utvecklas och förstärks den fonologiska medvetenheten.

På nästa nivå – den morfologiska – befinner sig de minsta betydelsebärande delarna i språket. I ordet "del-ar-na" finns t.ex. 3 olika betydelsebärande bitar. Genom det fria associerandet ges eleven rikligt med möjlighet att iaktta och undersöka både grammatiska (t.ex. -ar, -na) och fria morfemen (t.ex. del) i vårt språk.

En lingvistiskt medveten person kan lätt **skifta perspektiv** och växla mellan fokus på språkets innehåll och dess olika formmässiga uttryck. En förmåga som är väsentlig för all språkhantering från den enklaste till den mest avancerade nivån.

En Wittingelev, som är van att i avlyssningskrivningen fokusera på språkets minsta beståndsdelar, blir naturligtvis intresserad, och kanske även upprörd, när det i associeringen visar sig att ord beter sig på helt olika sätt. Så är det ju t.ex. när man vill tala om flera flickor och flera pojkar. "Varför heter det inte flickor och pojkar eller flickor och pojkar. Hur hänger det här ihop egentligen!?" Att kunna skifta perspektiv på språket – innehåll ibland och form ibland – det är både roligt och ger en alternativ väg in i t.ex. grammatikens spännande värld.

Vart och ett av metodens tillämpningsområden innehåller de ovan beskrivna metodkomponenterna. Men beroende på elevens/elevernas individuella situation och det sammanhang i vilket arbetet tillämpas har också varje område sina särdrag.