

**Lese- og skriveopplæring
som pedagogisk utfordring:
festskrift til Alfred Lie**

Erling Solerød (red.)

**Høgskolen i Østfold
Rapport 2005:2**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Østfold.
(E-post: postmottak@hiof.no)

Høgskolen i Østfold. Rapport 2005:2
© Forfatteren/Høgskolen i Østfold
ISBN: 82-7825-170-3
ISSN: 1503-2612

Forord

Det har vært mye oppmerksomhet rundt elevers læring i norske skoler i de senere årene. Det dreier seg både om måten de lærer på, og utbytte av læringen i form av kunnskaper og ferdigheter. Internasjonale undersøkelser har rangert Norge mye lenger ned enn vi ville forvente ut fra ressursinnsatsen i norske skoler. Dette er forhold som er blitt mye debattert i media og ikke minst blant politikere.

En slik situasjon kan vi vanskelig slå oss til ro med. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, beskriver Utdannings- og forskningsdepartementet fem grunnleggende ferdigheter som er nødvendige for læring og utvikling både i skole, arbeid og samfunnsliv (s. 32). Tre av disse ferdighetene handler om å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig og å kunne lese. Å kunne uttrykke seg muntlig er vesentlig for å kunne "...kommunisere, samhandle og holde kontakt med andre i alle sosiale sammenhenger...".

Å kunne skrive er et grunnlag for å kunne uttrykke seg faglig, og å kunne lese er en ferdighet som er nødvendig for å "delta i samfunnet som en kritisk og reflektert borger og en forutsetning for personlig utvikling. Det er avgjørende for å forstå, bruke og reflektere over skrevne tekster for derigjennom å utvikle sine egne kunnskaper og sin viten." Stortingsmeldingen uttrykker at disse ferdighetene, som det hittil særlig har blitt arbeidet med i norskfaget, "... bør være elementer i alle fag - i større eller mindre grad".

I Grunnskolen har økt oppmerksomhet på grunnleggende ferdigheter ført til en rekke tiltak og prosjekter lokalt i forhold til lese- og skriveopplæring. Sentralt har en blant annet bidratt med å øke undervisningstimetallet i grunnopplæringen.

Også den siste *Rammeplan for allmennlærerutdanning* (2003) inneholder tiltak for blant annet å styrke lærerstudentenes faglige og didaktiske grunnlag for å gjennomføre grunnleggende lese- og skriveopplæring på småskoletrinnet. Dette ser vi særlig i den nye studieenheten *Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring* som har et omfang på 10 studiepoeng.

Boka som du nå holder i handa, er også ment å være et tiltak for å styrke læreres kompetanse for å gjennomføre grunnleggende opplæring på småskoletrinnet. Den konkrete bakgrunn for boka er et fagseminar på Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold i forbindelse med Alfred Lies avgang som professor i pedagogikk. Alfred Lies faglige hovedinteresse har vært begynneropplæring i lesing, lese- og skrivevansker og språkstimulering. Det var derfor naturlig å legge opp til et seminar med innledninger fra personer i det norske fagmiljøet på dette området. Innleggene publiseres nå for at de skal bli tilgjengelig for en bredere gruppe. Vi tenker særlig på lærere og lærerstudenter, men også foreldre og andre som er interessert i de pedagogiske utfordringene vi står overfor på dette området.

I den første artikkelen skriver professor Finn Egil Tønnessen, Universitetet i Stavanger, om bruk av lesetester. Tønnessen skriver at skolen og tester primært er til for elevens skyld. Økende bruk av testing vil gjøre det stadig viktigere å vektlegge at elevene har samme verdi uavhengig av evner og prestasjoner.

Ei prosjektgruppe har vært i arbeid med å utvikle nasjonale prøver i skriving. Dette arbeidet presenteres i den andre artikkelen. Skriveprøvene vil komme i bruk for første gang våren 2005. Professor Ragnar Thygesen, Universitetet i Stavanger og stipendiatene Wenche Vagle, Rolf Fasting, Kjell Lars Berge og Lars Sigfred Evensen har ansvaret for dette prosjektet.

Den tredje artikkelen er skrevet av professor Ivar Bråten, Universitetet i Oslo/Høgskolen i Østfold og dr. polit. Marit S. Samuelstuen, NTNU. Selvregulert tekstlæring er temaet. Innledningsvis defineres og eksemplifiseres tekstlæringsstrategier og sammenhengen mellom strategibruk og tekstbasert læring belyses. I den siste delen av artikkelen presenteres resultater fra en undersøkelse av norske tiendeklassinger der strategibruk, forkunnskaper og ordavkodning blir relatert til deres læring.

Barns tekster og tegninger i et semiologisk perspektiv er tema for artikkelen til førsteamanuensis Turid Fosby Elsness, Høgskolen i Østfold. Barn bruker tekst og tegning for å formidle innhold, og tekst og tegning kan i visse tilfeller erstatte hverandre. For den som er interessert i hva barn har å formidle gjennom tekst og tegning, er det viktig å ha en analysemodell som omfatter begge mediene. Semiologien synes å være en interessant innfallsvinkel til slik analyse.

I den femte artikkelen presenterer professor Alfred Lie, Høgskolen i Østfold, et oppgaveanalytisk perspektiv på begynneropplæring i lesing. Artikkelen skisserer et metodisk opplegg for grunnopplæring i lesing.

Den sjette artikkelen fokuserer på dysleksibegrepet. Spesialpedagog/hovedfagstudent Anita Amundsen, PP-tjenesten i Fredrikstad, har møtt mange elever med ulike former for lese- og skriveproblemer i sin yrkesrolle. Ordet dysleksi kan virke både tiltrekkende og skremmende. Det medfører rettigheter, men også ubehag. For noen innebærer det sykeliggjøring og tydeliggjøring av vansker i stedet for vektlegging av muligheter og ressurser. Når ordet brukes, må en tenke på den eleven det gjelder, og at han kan miste tro på sine utviklingsmuligheter og bli en enda svakere leser enn han trengte å være. Ved å snakke med han om hvor han er i sin leseutvikling og hans store muligheter for framgang, gir vi han kanskje et bedre håp.

I den sjuende artikkelen drøfter førsteamanuensis Kjell-Arne Solli, Høgskolen i Østfold, fagområdet leksologi/lese- og skrivevansker i forhold til spenningsfeltet forebygging og behandling. Det er ikke et spørsmål om enten å forebygge– eller å behandle, men å håndtere dilemmaer i spenningsfeltet. En må sørge for at de spesielle satsningene bidrar til at skolen mestrer det lesemangfoldet som elevene representerer. Lese- og skrivevansker har vært et fagfelt med stor vekt på diagnostikk og individrettet opplæring. Denne kompetansen trengs, men den må suppleres med viten som ”pløyer” kunnskaper om forebygging av lese- og skrivevansker inn i skolens daglige drift.

Den siste artikkelen er skrevet av førstelektor Erling Solerød, Høgskolen i Østfold. Artikkelen gir en biografisk skisse av Alfred Lies engasjement i lærerutdanning og hans bidrag til å få fram et oppgaveanalytisk perspektiv på lese- og skriveopplæring. Alfred Lies engasjement strekker seg over et halvt sekel. Mye erfaring er samlet, og Alfred Lie har ytt et vesentlig forskingsbidrag på disse områdene, men fortsatt representerer språk og lese- og skriveproblemer store utfordringer for nye generasjoner lærere og forskere.

Fil. dr. Knut Volden og bibliotekar Anette Kure har bistått med å tilrettelegge manus for utgivelse i skriftserien.

Halden 2005

Erling Solerød

Innhold

Forord	s. 1
Erling Solerød	
Bruk av lesetester	s. 5
Finn Egil Tønnessen	
Skriving som grunnlag for faglighet	s. 15
Ragnar Thygesen, Wenche Vagle, Rolf Fasting, Kjell Lars Berge og Lars Sigfred Evensen	
Selvregulert tekstlæring	s. 35
Ivar Bråten og Marit S. Samuelstuen	
Barns tekster og tegninger i et semiologisk perspektiv	s. 53
Turid Fosby Elsness	
Eit oppgåveanalytisk perspektiv	s. 81
Alfred Lie	
Dysleksibegrepet på skålvekten	s. 135
Anita Amundsen	
Leksologi – mellom pedagogikk og spesialpedagogikk	s. 153
Kjell-Arne Solli	
Lese- og skriveopplæring – Alfred Lies bidrag	s. 177
Erling Solerød	

Bruk av lesetester

Finn Egil Tønnessen

De første offisielle lesetestene ble tatt i bruk i USA fra ca. 1915. Dette satte i gang en debatt hvor argumentene har skiftet både innhold og oppslutning (jf. for eksempel Shannon 1998). Det har vært uenighet om hensikten med – og verdien av lesetester. Spørsmålet om hva som skal/bør måles og hvordan dette skal/bør gjøres, har også stått sentralt. Det har ellers vært ulike syn på hvordan testene skal/bør gjennomføres og hvilke slutninger en kan eller bør trekke av resultatene. I tillegg til pedagogiske og psykologiske standpunkter, har det vært synspunkter av mer politisk, ideologisk og filosofisk art. Ofte har det vært vanskelig å skille vurderinger fra fakta. Dette har tidvis aktualisert spørsmål om det er elevenes, foreldrenes, lærernes, politikernes eller andres interesser som har veid tyngst.

Hva kjennetegner tester?

Dette er ikke plassen for å diskutere ulike definisjoner av testbegrepet. Hvor går for eksempel skillet mellom tester, prøver, eksamener og løpende vurdering/evaluering? Jeg betrakter standardisering som et sentralt kjennetegn ved alle tester. Testbegrepet brukes om måling eller registrering av en lang rekke karakteristika knyttet til person, intelligens, kunnskaper osv. Her vil jeg avgrense meg til lesetester som det fins mange typer av. Her vil jeg bare skille mellom screeningtester og diagnostiske tester. De førstnevnte er relativt grove og anvendes primært i store utvalg. Diagnostiske tester er langt mer finmaskede og an-

vendes for å gi en mer detaljert beskrivelse av individuelle ferdigheter og vansker (jf. Walsh & Betz 2001).

Selv om mål og muligheter for ulike tester er omdiskutert, vil jeg særlig framheve at tester som anvendes i skolen kan:

- a) Vise hvordan den enkelte elev, klasse, skole eller hele skolesystemet forholder seg til *nasjonale læringsmål*
- b) Vise om det er *framgang* for den enkelte elev, klasse, skole eller for hele skolesystemet
- c) Vise *effekten av tiltak*, som for eksempel endret ressurstilgang og endring av undervisningsmetoder
- d) Brukes til *planlegging* av tiltak i skolen (for en klasse eller for den enkelte elev)
- e) *Fange opp elever med problemer* så tidlig som mulig for å hindre det skapes for store skadevirkninger og for at tiltakene blir så effektive som mulig

To helt sentrale begreper i forbindelse med testing, er *validitet* og *reliabilitet*. Det første refererer til om testen måler det den skal. Det er imidlertid diskusjon om hvordan vi bør definere leseferdighet. Er det avkoding eller forståelse som er viktigst? Hvilken betydning har lesehastighet? Hva slags tekster er det viktig å beherske? Det er forskjell på å lese et dikt, en faktatekst og en rutetabell. En professor i filosofi kan f.eks. score høyt på lesing av en filosofisk tekst. Dette betyr

imidlertid ikke at han eller hun kommer seg like lett gjennom bruksanvisningen for en videospiller. Hva er viktigst i en lesetest?

Reliabilitet innebærer at resultatet er nøyaktig og minst mulig påvirket av når og hvor testen gjennomføres. Hvis for eksempel Olas testresultater blir helt ulike når lærer A og lærer B forestår testen, tyder dette på at den har lav reliabilitet. Det er også grunn til å tvile på reliabiliteten hvis Ola får helt ulike resultater på en test som lærer A gir eleven på to ulike tidspunkt. (Hvis det er for lang tid mellom testene, kan imidlertid en eventuell framgang skyldes læring og/eller modning).

Selv om en test er både valid og reliabel, bør vi ikke nøye oss med bare én måling. Vi kan komme i følgende situasjoner:

Grundigere tester tyder på vansker:

		Ja	Nei
Første test tyder	Ja	”Sann positiv”	”Falsk positiv”
på vansker	Nei	”Falsk negativ”	”Sann negativ”

Her er det særlig alternativet falsk negativ som byr på problemer. Det betyr at det er vansker som ikke registreres i første testing. Dermed er det sannsynlig at det ikke blir foretatt flere tester. Følgen kan bli at elever som trenger hjelp, ikke får det. Dette er naturligvis et større problem enn alternativet falsk positiv. I slike tilfeller blir det sannsynligvis foretatt flere tester. Om disse barna får hjelp som de ikke trenger, er ingen skade skjedd.

Lesetester

Det hevdes ofte at en lesetest bare kan fange en del av leseferdigheten og en enda mindre del av tilstanden i skolen. Dette er riktig – og gjelder alle prøver og vurderinger. Det er ikke først og fremst argument mot disse, men mot tolkingen og bruken av testene. Det hevdes at skolen skal anerkjenne det unike i den enkelte elev. Her kan tester være til hjelp.

Det hevdes ofte at testene legger mer vekt på hva elevene ikke kan enn på hva de kan (jf. Kelly 1992). I den grad testene brukes til å finne ut hvem som trenger hjelp og hva slags hjelp de trenger, er denne fokuseringen naturlig. For å sette inn effektive hjelpetiltak, trenger en imidlertid også å vite hva barna kan. Vi må støtte oss på de sterke sidene for å bygge opp de svake. Testene bør ikke bare gi et bredt bilde av barnas ferdigheter. Vi bør også få bakgrunnsopplysninger om for eksempel barnas leseaktiviteter og deres motivasjon for å lese (e.g. Mathewson 1994).

Det reises ofte innvendinger mot tester som sammenlikner barnas prestasjoner med noe utenfor dem selv – enten det er pensumkrav eller andre elevers prestasjoner. Dette fremmer angivelig konkurranseånden og kan gi de svakeste elevene en brist i selvbildet og sviktende motivasjon for læring (jf. Kelly 1992). Disse kritikerne hevder ofte at det er bedre å sammenlikne med elevenes tidligere prestasjoner. Dette vil neppe løse alle problemer. Hvis eleven ikke har noen framgang, kan dette også skape frustrasjoner. I stedet for en formell test, vil de mest konsekvente motstanderne av testing foretrekke en mer subjektiv og helhetlig vurdering som baserer seg på inntrykk over lengre tid. Det kan naturligvis diskuteres om en slik subjektiv vurdering gir et mer objektivt bilde av barna. Hvis en helhetlig vurdering er negativ, kan det dessuten virke mer nedslående enn negative resultater på en prøve som bare måler avgrensede ferdigheter.

Motstanden mot poengsummer eller andre kortfattede slutninger på grunnlag av en test, er forståelig. Det subjektive og vilkårlige kommer inn i bildet når et inntrykk skal uttrykkes i så kortfattet form. Men er det ikke også fare med mer inngående uttalelser? Er skussmål, i mer eller mindre klar prosa, bedre enn stjerne-tegn? Også skussmål er basert på subjektive inntrykk og mer eller mindre vilkårlige uttrykk, som kan tolkes ulikt av mottaker og avsender. Dessuten er der ulike forutsetninger for å tolke indirekte tale – som ofte er direkte uforståelig for de som ikke er sosialisert tilstrekkelig inn i skolens borgerlige språkbruk.

De fleste lesetestene som brukes i dag inneholder tekster etterfulgt av spørsmål med flere svaralternativer. Vilkaarligheten kan få stort spillerom både når testma-kerne fører opp alternativene og når barna krysser av. Alternativene er begren-sede, men tolkningsmulighetene kan tidvis være mangfoldige. Gjennom åpne spørsmål kan vi få mer utfyllende og nyansert informasjon. Her vil en imidlertid basere seg så mye på skriveferdigheten, at det kan bli vanskelig å vite i hvilken grad vi måler lesing eller skriving. Muntlige samtaler om innholdet i en tekst kan være et alternativ. Også her vil imidlertid formuleringsevnen spille en rolle.

I enkelte tilfeller kan en se at skolen eller myndighetene er tilbakeholdne med testing, fordi man frykter store utgifter ved å følge opp resultatene. Det kan vir-ke som skolen venter med tiltak inntil barna lider store nederlag (jf. Solheim og Tønnessen 2003a, 2003b). Dette kan bli kostbart både for eleven, skolen og samfunnet. På 1980-90-tallet var det i England en foreldrebevegelse som krevde hyppigere og grundigere testing av barnas leseferdighet. Foreldrene hentet bl.a. støtte fra en rapport redigert av A. Bullock (1975): *A Language for Life*. Utdan-ningsdepartementet svarte med rapporten *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs* (Department for Education 1994), hvor skolene oppfordres til bedre og hyppigere testing og bedre oppføl-ging. Dette er særlig viktig når det gjelder lesing ettersom lesing har en sentral

betydning i de fleste skolefagene. Sviktende leseferdighet skaper problemer i disse fagene. Dette kan også medføre sosiale og emosjonelle vansker.

Om en klasse gjør det dårlig, betyr det ikke nødvendigvis at læreren er dårlig. Det kan tenkes at læreplaner og pensum ikke er definert hensiktsmessig. I USA ser en mange eksempler på at det er ideologi som har virket bestemmende her (jf. Adams 1990). Dette kommer særlig til uttrykk i valget mellom helordsmetoden (whole word/whole language) og lyderingsmetoden (phonics).

Det spørres iblant om man skal plage de svakeste med tester? For det første er det klart at nettopp de svakeste må utredes best mulig med tanke på effektive tiltak. De som faller dårligst ut på screeningtester, bør undersøkes nærmere med diagnostiske tester. Hvis skolen ikke følger opp med tiltak basert på testresultatene, gjelder imidlertid regelen: "En gris blir ikke tyngre ved at vi veier den". Dette bør en særlig være klar over hvis resultatene offentliggjøres. I stedet for å konkurrere om hvilken klasse eller skole som får best resultater, kan en fokusere på hvor det gjøres mest for å følge opp resultatene. Dette sier mer om den pedagogiske kvaliteten enn resultatene alene.

Det sies ofte at testene må være nøytrale. Noen kritikere vil hevde at dette ikke er mulig. Andre vil framheve at det ikke er ønskelig. Enkelte hevder for eksempel at lesing appellerer til feminine verdier og egenskaper. Lesing krever en form for språklig kompetanse, innlevelse og stillesittende konsentrasjon som guttene angivelig ikke besitter. Hvis dette er tilfelle, bør en kanskje legge større vekt på at guttene får de samme ferdigheter og interesser som jentene? Nøytralitet i forhold til kjønnene er i så fall ikke ønskelig.

Tilsvarende hevdes det at lesing hører til borgerlige dyder og interesser. Basil Bernstein skiller mellom *elaborated codes* og *restricted codes* (Bernstein 2000).

I det første tilfelle er der flere nyanser, abstraksjoner og generaliseringer enn det siste. *Elaborated codes* er mest utbredt i borgerskapet. Det er også den koden som dominerer i skriftkulturen. Det er den som gir størst suksess i skole, arbeid, kultur, politikk og samfunnsliv. Betyr dette at vi bør sosialisere barna inn i denne borgerlige tradisjonen eller skal vi være nøytrale i forhold til denne?

Veier videre

De siste 10-20 årene har det blant elever, foreldre, lærere, skoleledere og politiske myndigheter vært økende aksept for tester. Særlig gjelder dette de basale ferdigheter i lesing, skriving, matematikk og engelsk. Ettersom skolen primært er til for elevenes skyld, bør også testene være det. Det betyr at testresultatene primært bør brukes til å bestemme tiltak. Tilpassede tiltak krever en best mulig kartlegging av elevens sterke og svake sider. Økende vekt på tester kan medføre en uheldig fokusering på konkurranse. Det betyr ikke at all konkurranse er uheldig. Økende bruk av testing gjør det imidlertid stadig viktigere å lære elevene at de har samme verdi, selv om de har ulike evner og prestasjoner. Dette må vise seg i praksis gjennom elevenes og lærernes holdninger.

Litteratur

Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic and identity: theory, reseach, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield. Revidert versjon av utgave fra 1996
London: Taylor & Francis.

Bullock, A. (1975). *A Language for Life*.

Department for Education (1994). *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*.

Kelly, V. (1992). Concepts of assessment: an overview. I: G.M. Blenkin & A.V. Kelly (red.). *Assessment in Early Childhood Education*. London: Paul Chapman.

Mathewson, G.C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. I: R.B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (red.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association (4. opplag) s. 1131-1161.

Shannon, P. (1998). A selective social history of the uses of reading tests. I: S. Murphy, P. Shannon, P. Johnston & J. Hansen (red.). *Fragile Evidence. A critique of reading assessment*. London: Lawrence Erlbaum.

Solheim, R. G. og F. E. Tønnessen (2003a). *Slik Leser 10-åringer i Norge*. Stavanger: Senter for leseforskning.

Solheim, R. G. og F. E. Tønnessen (2003b). *Hvorfor leser klasser så forskjellig?*
Stavanger: Senter for leseforskning.

Walsh, W. B. & N. Betz (2001). *Tests and Assessment*. Upper Saddle River, NJ:
Prentice Hall.

Skriving som grunnlag for faglighet

Om de nasjonale prøvene i skrijving

Ragnar Thygesen, Wenche Vagle, Rolf Fasting, Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen¹

Kunnskapssamfunnet medfører at betydningen av skrijving øker, som kommunikasjonsform, som strategi for kunnskapsutvikling og som innsiktslager. Dagens samfunn forutsetter kunnskap, innsikt og ferdigheter i skrijving på stadig høyere og mer komplekst nivå. Dermed blir utdanning viktigere, og all utdanning har skriftkulturen og dens sjangrer som premiss. At slike sjangere er etablert, gjør det mulig å kommunisere på tvers av sted og tid. Samtidig fremmer skriftens varighet den kunnskapsoppbygging, etterprøvbarhet og kritiske tenkning som er en forutsetning for et moderne demokrati. Skrijving har også andre fortrinn. Det å skrive er en langsom og tankeintensiv aktivitet som fremmer refleksjon og identitetsutvikling. Den stimulerer til å se alternativene som all innovasjon forutsetter.

Skrivingens langsomhet gir den særlige fortrinn som kommunikasjonsform i et omskiftelig samfunn med store informasjonsmengder og orienteringsbehov. Mens en tidligere betraktet den «gode tekst» som et klart uttrykk for en klar tanke, ser en i dag klarere at skrijving også har stort potensial når det gjelder å *klarne* tankene. Dette stiller skriveopplæringen overfor store utfordringer; det å bruke skrijving som strategi for utvikling og lagring av kunnskap, både med

¹ Så vel prosjektets teoretiske konstrukt som de konkrete prøvene er utarbeidet av forfatterne i fellesskap.

hensyn til å håndtere store informasjonsmengder og til å kunne utvikle klare perspektiver på denne informasjonen.

Et bredt skrivekompetansebegrep

Prosjektgruppa som utarbeider de nasjonale prøvene i skriving, opererer derfor med et bredt skrivekompetansebegrep. Skriving handler om å etablere og styrke sosiale relasjoner, om kommunikasjon mennesker imellom og om formidling. Skriving er et redskap for informasjonslagring, tenkning, kunnskapsutvikling, refleksjon og identitetsdannelse. Ikke minst vil vi presisere at skriving er en basiskompetanse på tvers av fag. Det å kunne skrive er en form for både situasjonell og kulturell mestring. Kunnskapssamfunnet er jo sammensatt av mange ulike delkulturer (eller kunnskapskulturer) med kulturspesifikke kunnskapsprosjekter og kommunikasjonsformer. Den skriftlige kommunikasjonen tilpasser seg denne kompleksiteten gjennom et stadig økende repertoar av skrivehandlinger og skrivemåter som etter hvert etablerer seg som sjangrer. Slik blir det for eksempel stor forskjell i uttrykksmåte mellom samfunnsviterens og medisinerens kommunikasjon og tekster, eller mellom naturfagets tekster og KRL-fagets tilsvarende i skolen. For å lykkes som samfunnsviter eller medisiner blir ferdighet i å bruke uttrykksmåter som fagfolk kjenner igjen og kjenner seg hjemme i følgelig en viktig inngangsbillett.

Det er tale om en kompetanse som ikke vil kunne fanges opp av ett enkelt skolefags læreplan. Skriving som basiskompetanse går ut over det enkelte fags læreplan, og inngår som del av fagligheten og forståelsen i forskjellige fags læreplaner. Skriving er altså ikke i seg selv et fag, men en forutsetning for det å kunne være faglig. Særlig på barnetrinnet er det norskfaget som danner utgangspunktet for de fleste skriveaktivitetene. Forståelsen for at skriving er en aktivitet med egenverdi, er mest utviklet og etablert i dette faget. Men ettersom skriving foregår i alle fag, er det naturlig at tekstkulturer og skrivetradisjoner

også fra andre fag enn norskfaget blir inkludert i det skrivekompetansebegrepet som de nasjonale skriveprøvene skal bygge på. I tillegg til den tradisjonelle norskskrivingen kan det være tale om skriving i for eksempel natur- og miljøfag, i samfunnsfagene eller i de praktisk-estetiske fagene. For skolens opplæring innebærer denne utfordringen at alle elever må lære å uttrykke seg skriftlig på mange ulike måter, alt etter skiftende formål, lesere og innhold.

En viktig side ved skriftlig kommunikasjon mennesker i mellom i våre dager er at den i økende grad er basert på digitale skriveteknologier. Dette er et underkommunisert hovedaspekt ved IKT-revolusjonen. Samtidig ser det ut til at denne nye skriveteknologien endrer våre måter å skrive på og vår oppfatning av hva god skriving er. I dag tillegges det multimodale mye større oppmerksomhet og betydning enn før. Det forutsettes at skriveren behersker andre former for meningsskapingssressurser enn verbalspråket, for eksempel lay-out, illustrasjoner, tabeller, figurer og grafer. Vi tar derfor sikte på å innarbeide disse formene for flermodalitet i prøvekonstruksjonen. Denne forståelsen av skrivekompetanse synliggjør forøvrig en estetisk side ved skriving som lenge har vært nedprioritert. For utdanningssystemet skaper den digitale revolusjonen store utfordringer, av både økonomisk, kompetansemessig og pedagogisk art. Likevel bør ikke skolen vike tilbake for disse utfordringene. Gjør den det, vil den gjøre seg selv sekundær eller perifer i forhold til viktige sider ved samfunnsutviklingen.

Skrivekompetanse kan kortfattet forklares som *beherskelse av tekstnormer*, der "tekstnormer" utvikles for alle nivåer fra rettskrivning til sjangertrekk. Hvordan en slik forståelse av skriving skal konkretiseres i en skriveprøve, avhenger av hvilken vitenskapelig tradisjon man tilhører. Innenfor den sosiokulturelle forsknings-tradisjonen springer skriftlig kompetanse ut av meningsfull sosial erfaring: Vi har bruk for skriving i situasjoner hvor vi ikke er til stede samtidig. Vi har også bruk

for skriving når vi trenger å ta vare på språklig mening over tid. Ut av ulike former for skriftlig handling og samhandling utvikler vi over tid ulike skriftlige praksiser. Disse praksisene endrer seg når samfunnet endrer seg.

Innenfor den kognitive tradisjonen, som er den retningen som er nærest knyttet til testtradisjonen, vil en for eksempel kunne forklare skriftspråklig utvikling som en funksjon av ulike faktorer både av utviklingsmessig- og av læringsmessig karakter. Disse faktorene vil kunne skisseres gjennom følgende utviklingsforløp:

- 1) gradvis differensiering av skrift fra tale
- 2) utvikling av evnen til å veksle mellom de to systemene
- 3) mestring av de spesielle skriftspråklige konvensjonene
- 4) tilegnelse av et objektivt og eksplisitt språk
- 5) beherskelse av skriftlig stil og skriftlige uttrykksformer

Lista gir en oversikt over kompleksiteten i fenomenet skrivekompetanse og peker ut de ferdigheter som eleven må utvikle. Lista må imidlertid kompletteres med et siste punkt: *ferdighet i å mobilisere disse kunnskapene på en relevant måte i en mer eller mindre spesifikk kontekst*. I skriveprøveprosjektet velger vi å se de kognitive faktorene som elementer i ulike sosiale og kulturelle praksiser.

Skal skriveprøven bli valid, må den kunne måle alle disse aspektene. Samtidig må kravene til reliabilitet bli ivaretatt. Her er en stor utfordring. Problemene med å måle skrivekompetanse er solid dokumentert internasjonalt. Det mest ambisiøse forsøket på storskalatesting av elevers skriving til nå er IEA-

prosjektet ”The study of written composition”². Denne undersøkelsen inkluderte elever fra 14 nasjoner fra henholdsvis barnetrinn, ungdomstrinn og videregående trinn. Siktemålet med undersøkelsen var å utvikle strategier og metoder for å sammenlikne skrivekompetanse på tvers av land og kulturer og uavhengig av sjanger, og oppgavene ble formulert slik at de skulle teste elevenes ferdigheter innenfor de viktigste kommunikative og kognitive områdene. Resultatene ble imidlertid ikke slik forskerne hadde ventet. Selv om reliabiliteten var akseptabel, noe som blant annet skyldtes en grundig skolering av vurdererne, var det ikke stor nok sammenheng mellom resultatene på de ulike skriveoppgavene for den enkelte elev til at man kunne sette ett enkelt gyldig mål på elevens skrivekompetanse. Derfor gikk også lederen for undersøkelsen, Alan Purves, ut med en advarsel mot å se på skrivekompetanse som en enhetlig størrelse som mange ”national assessments” og skriveforskere forventet. Han konkluderte med å så tvil om selve ideen med å måle situasjonsuavhengig skrivekompetanse på en reliabel måte.

Hva lærer dette oss? Jo mer reliabel testen blir, dess mindre valid vil den kunne bli som et mål på skrivekompetanse. Det lar seg veldig greit gjøre å konstruere deltester som kan skåres med høy grad av reliabilitet. Man velger da å operasjonalisere kompetansen gjennom delferdigheter som rettskriving, tegnsetting, syntaks, ordforråd, tekststruktur og sjangerkunnskap. Her er det to veier å gå: man kan styre testen slik at elevene må produsere et visst språktrekk selv, eller man kan teste det indirekte ved å la elevene identifisere og rette opp feil i en ferdig tekst. Eksempel på det første er utfyllingsoppgaver av typen da/når; på det andre, oppgaver der elevene blir bedt om å korrigere ordstillingen i setninger med gal plassering av relativsetningen. Begge disse oppgavetyperne er godt innarbeidet i norsk skole. Selv om disse testene altså kan skåres med høy grad

² Purves, A.C. (Ed.) 1992. The IEA study of written composition II: Education and performance in fourteen countries. Oxford: Pergamon Press.

av reliabilitet, er problemet validiteten – en måler jo ikke skrivekompetansen, bare noen symptomer, og til alt overmål bare symptomer på visse avgrensede delkompetanser, slik de kommer til uttrykk i en kontekstløs prøvesituasjon.

I utviklingen av nasjonale skriveprøver har vi derfor lagt til grunn noen viktige prinsipper:

- Erfaringene internasjonalt viser store problemer med å utvikle tester som både er valide og reliable. Der reliabiliteten settes i høysetet, går det på bekostning av validiteten. Vi prioriterer derfor å konstruere prøver som er så valide som mulig. Derest prøver vi å finne løsninger som gir oss en så høy reliabilitet som mulig innenfor den brede forståelsen av skrivekompetanse som vi har skissert tidligere.
- Til basisferdighetene i skriving hører både rettskriving, tegnsetting osv. Men skriving er noe mer; helt fra første stund spiller sjangerkompetanse og mottakerbevissthet en betydelig rolle.
- Å konstruere enkeltstående tester som måler delferdigheter som rettskriving, tegnsetting, ordforråd, syntaks osv. gir et lite valid mål på skrivekompetansen. Genuin skrivekompetanse er nemlig avhengig både av sjanger, situasjon og kontekst. Vi legger derfor til rette for å måle skrivekompetansen gjennom autentiske, elevproduserte tekster.

En normativ modell for skriveutvikling

Fordi skriving spenner over et svært omfattende handlingsregister, er det en stor utfordring å utvikle en modell som kan være utgangspunktet for å utvikle elevers skrivekompetanse. Enda mer krevende er oppgaven fordi det ikke lar seg gjøre å bygge på antakelser om en skrivekompetanseutvikling generelt eller innenfor

spesifikke skrivemåter, slik som for eksempel fortellende skriving. Skriveforskningen støtter ikke opp under antakelsen om en generaliserbar skriveutviklingsmodell. En tiendeklasseelev som er dyktig til å skrive noveller, har ikke nødvendigvis noen velutviklet kompetanse i å skrive formelle brev, artikler eller debattinnlegg. Ut over de grunner som allerede er nevnt, skyldes mangel på generaliserbarhet at skriving er en situert aktivitet. Det å kunne skrive godt, innebærer at man er i stand til å få leseren med seg i en konkret situasjon. Det forutsetter at man har internalisert tekstnormer som muliggjør relevant skriving i ulike kontekster, slik som for eksempel skriving i naturfag.

Forståelsen av skriveutvikling i skolen kan altså ikke bygge på en generell og deskriptiv teoretisk basert skriveutviklingsmodell. Den må baseres på en *normativ* modell. Denne modellen skal antyde hvilke former for skriving vi i det norske samfunnet vil og ønsker at elevene skal utvikle, og hvilke mestringsnivåer som vi mener det er rimelig at de skal beherske på de ulike alderstrinnene. En slik normativ modell må bygge på:

- erfaringsbasert kunnskap om hvilke skrivemåter og sjangrer man forventer at barn på ulike alderstrinn er i stand til å skrive tekster innenfor,
- hvilke skrivemåter og sjangrer som er vanlige og etablerte innenfor ulike fag på de forskjellige alderstrinnene
- hvilke skrivemåter og sjangrer som må og skal beherskes på de aktuelle alderstrinnene, dersom fagspesifikke krav til akseptabel fagskriving skal ivaretas.

Det er for eksempel ikke tilfredsstillende at barn på 9. trinn kun utfordres til å utvikle seg innenfor fortellende skriving med forbilder i god skjønnlitteratur. De

skal også kunne skrive beskrivende og forklarende, samt tekster innenfor et fag som naturfag på en måte som gjør teksten faglig korrekt. De skal også kunne være i stand til argumentere for seg i sammenhenger som likner offentlighet.

Det teoretiske grunnlaget for prøveopplegget

Generelle krav til skriveferdighet. Hva det å kunne mestre en skrivemåte konkret er, det vil si hva det innebærer å ha utviklet skriveferdighet tilpasset spesifikke sammenhenger, må utdypes i forhold til noen grunnleggende skrivekompetansedimensjoner. De grunnleggende skrivekompetansedimensjonene er:

- Kommunikasjon og refleksjon
- Sjanger
- Multimodalitet og estetikk
- Tekst, språk og motorikk
- Arbeidsstrategier, holdninger og motivasjon

Oversikten nedenfor viser hvordan disse generelle skrivekompetansedimensjonene kan spesifiseres som krav til skriveferdigheten:

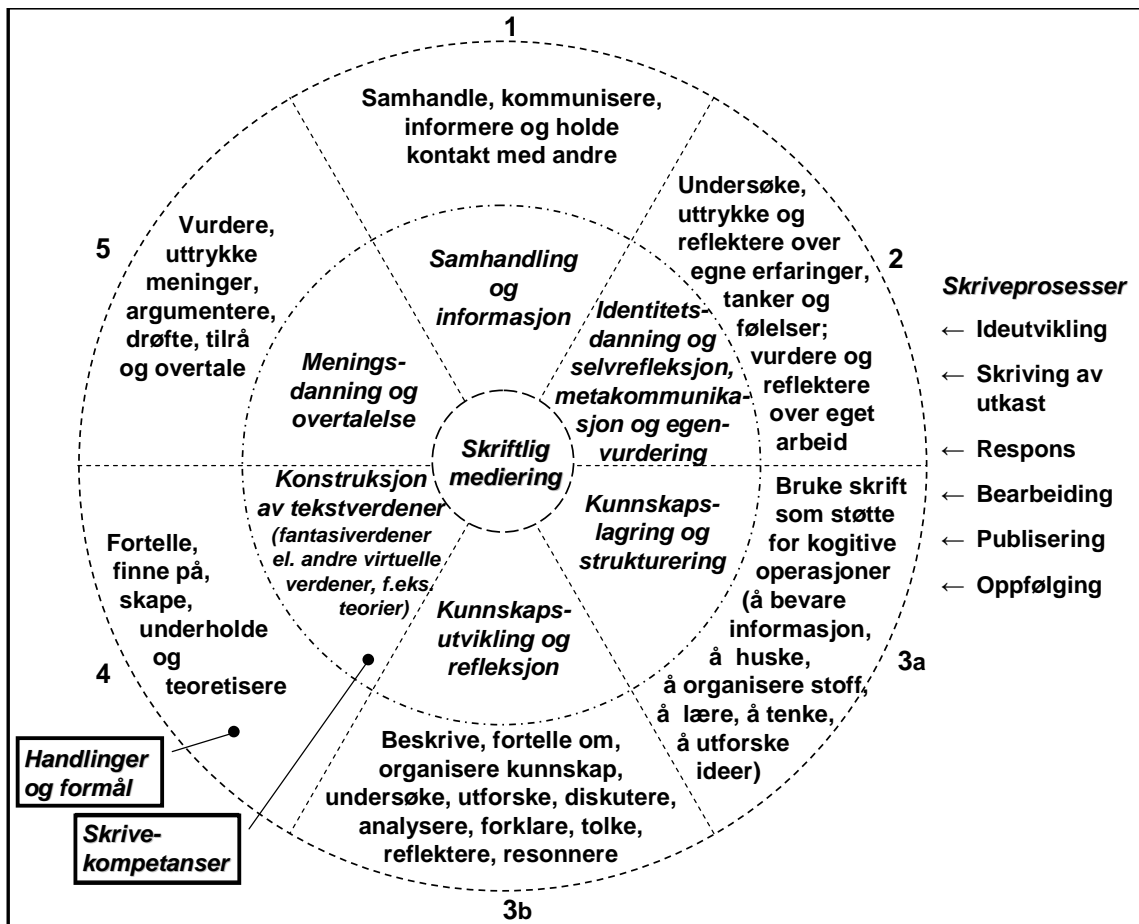
<i>Deldimensjoner av en generell skrivekompetanse</i>	<i>Spesifisering av krav til skriveferdighet</i>
Kommunikasjon og refleksjon	Kommuniserer teksten tilfredsstillende i situasjonen?
Skrivehandling - sjanger	Er det samsvar mellom formålet med teksten og den form teksten er gitt?
Multimodalitet og estetikk	I hvilken grad er visuell framstilling utnyttet på en måte som gjør teksten tilgjengelig i sammenhengen?
Tekst	I hvilken grad er teksten tilfredsstillende bygd opp lokalt og globalt?
Språk	I hvilken grad er språket (setningsbygning, ordforråd, rettskriving og tegnsetting) brukt på en relevant måte?
Arbeidsstrategier, holdninger og motivasjon	I hvilken grad reflekterer teksten gode arbeidsvaner og gjennomtenkte skrivestrategier?

Skriveferdigheter som ulike skrivemåter og sjangere

For å kunne bestemme hva et tilfredsstillende nivå i skriveferdighet vil si på det enkelte årstrinn, må det spesifiseres hvilke skrivemåter og sjangrer et barn/en ungdom på et bestemt klassetrinn forventes å mestre etter en relevant og gjennomført skriveopplæring. Med utgangspunkt i de generelle kompetansedimensjonene presentert i figuren over, velger vi å definere ”tilfredsstillende skriveferdighetsnivå” i forhold til et bekymringsnivå, et konsolideringsnivå og et utfordringsnivå.

Det som regnes som tilfredsstillende, er i samsvar med konsolideringsnivået. Det er et nivå som majoriteten av elever *skal* klare å oppnå. Noen elever vil ha en skriveferdighet over, kanskje til og med betydelig over, dette nivået. De befinner seg på det som kalles utfordringsnivået. Elever som har utviklet en skriveferdighet under konsolideringsnivået, befinner seg på bekymringsnivået.

De ulike skrivemåtene og sjangrene som elevene forventes å mestre på ulike årstrinn, er systematisert i forhold til *seks* ulike delkompetanser som definerer ulike handlinger og formål som forskjellige typer skriving forholder seg til. Systematiseringen reflekterer de ulike funksjonene som skriving har i et moderne samfunn. Nærmere bestemt anskueliggjør systematiseringen at skriving er et middel for utvikling av relasjoner mennesker imellom, virksomhet står i sentrum av hjulet og representerer elevens helhetlige skriveferdighet og tekstkompetanse. Den neste sirkelen, *skrivekompetansen*, omfatter elevens kompetanse til å uttrykke seg. Denne materialiseres etter hvert i ulike skriveformer eller sjangerbeherskelse. Hjulets tredje sirkel omfatter *formål* som ligger til grunn for skrivingen. Hjulet er benyttet som modell for å understreke at de ulike skrivekompetansene kan benyttes til ulike formål. Den ytterste sirkelen vil dermed kunne forflytte seg i forhold til den innenfor slik at ulike skrivehandlinger kan fremstilles på ulike måter.



Figur 1. Skrivekompetanseshjul for grunnsopplæringen

Skriveopplæringen omfatter at eleven lærer å uttrykke seg skriftlig på mange ulike måter, alt etter skiftende formål, lesere og innhold. Denne skriftspråklige kompetansen ser vi som en gradvis ferdighetsutvikling – fra en kommunikativ, samhandlende ferdighet til en mer fagorientert, reflekterende skriving. Vi mener for øvrig at læringen og utviklingen av skrivekompetanse skjer best når den knyttes an til elevens interesser og livserfaring. I tillegg må gode læreprosesser ha karakter av utforsking, utprøving, kreativitet og kritisk holdning.

De forskjellige skrivemåtene og sjangrene som elevene skal utvikle skriveferdighet innenfor, framkommer ved å krysse mål- og handlingsrelaterte kompetanser med ulike årstrinn. For å konkretisere, kan vi velge noen

skrivemåter/sjangere fra tre ulike kompetanser i modellen: Samhandling og informasjon (kompetanse 1), Kunnskapsutvikling og refleksjon (kompetanse 3b) og Konstruksjon av tekstverdener (kompetanse 4):

Kompetanse 1: *Samhandling og informasjon*

På 4. trinn kan det innebære å skrive brev og invitasjoner, bruksanvisninger og oppslag, enkle intervju og foredrag.

På 7. trinn kan det innebære å lage skoleavis, reportasjer, presentasjoner av faglig arbeid.

På 10. trinn kan det innebære å beherske godt forskjellige, vanlige bruksprosasjangere (søknad, møteinnkalling, møtereferat).

På 11. trinn kan det innebære å skrive kompakte faglige informasjonstekster som informasjonsbrosjyrer.

Kompetanse 3a: *Kunnskapsutvikling og refleksjon*

På 4. trinn kan det innebære å skrive faktaredegjørelser (såkalte faktatekster eller saktekster) innenfor ulike fag.

På 7. trinn kan det innebære å produsere en faglig utgreiing, en refererende rapport fra et tverrfaglig temaarbeid og å skrive en filosoferende tekst.

På 10. trinn kan det innebære å lage resonnerende framstillinger, essays og artikler.

På 11. trinn kan det innebære å skrive akseptable fagtekster med bruk av fagenes egne tekstnormer.

Kompetanse 4: *Konstruksjon av tekstverdener*

På 4. trinn kan det innebære å skrive enkle fortellinger.

På 7. trinn kan det innebære å skrive fortellinger innenfor folkekulturens former for eksempel eventyr og sagn.

På 10. trinn kan det innebære å skrive innenfor skjønnlitterære fiksjonssjangere.

På 11. trinn kan det innebære å skrive skjønnlitterært på et reflektert nivå som går ut over egen erfaring.

Hvordan de ulike skrivemåtene og sjangrene skal skrives, vil variere fra fag til fag. Kravene til for eksempel en kunnskapsutviklende refleksjonstekst på 10. trinn vil altså være helt ulik i naturfaget og i historiefaget.

Utviklingen av skriveferdighet. Utvikling av skriveferdighet kan beskrives som økende tekstkulturell dannelse. Modellen ovenfor forutsetter at eleven skal utvikle økende grad av mestring av skrivemåter/sjangere innenfor alle delkompetanser, fra 4. til 11. trinn. Det betyr ikke nødvendigvis at elevene møter nye skrivemåter/sjangere fra trinn til trinn, men at de skal skrive innenfor og lære seg å mestre mer komplekse skrivemåter og sjangere etter hvert.

Utvikling av skriveferdighet omfatter dermed språklig og tekstlig utbygging, underbygging, perspektivering og innvikling. Det innebærer at de krav som definerer utviklingsdimensjonene fra trinn til trinn innenfor de ulike skrivehand-

lingene og de skrivemåtene/sjangrene som fremkommer, må beskrives særskilt for hvert trinn. Disse spesifikasjonene må også være relaterte til fagenes egne tekst- og språknormer.

Skriveutvikling er også kontekstuell differensiering. Eleven skal mestre sjangrer og skrivemåter innenfor stadig mer avanserte og varierte kultur- og situasjonskontekster. I et utviklingsperspektiv innebærer det at barna på årstrinn 4 og 7 arbeider med tekster som forholder seg til nære og hverdagslige kontekster. Fra og med 10. trinn skal de kunne skrive innenfor mer offentlige og institusjonelle sammenhenger. Mer spesifiserte krav til fagskriving vil dermed komme fra og med 10. trinn. Derfor er det et viktig skille i skriveutviklingen mellom 7. og 10. trinn. Utviklingen av kontekstmestringen innebærer at elevene øves i ulike skriveroller i tekstene, for eksempel hva det innebærer å utvikle en myndig og retorisk posisjon i en argumenterende tekst eller i en meningsytring.

Ellevte trinn, som er det siste klassetrinnet de nasjonale prøvene omfatter, forstås som et overgangstrinn mot mer fagorientert skriving, enten det er skriving til arbeids- og yrkesliv, til videre studier på universitet eller høyskoler eller til deltakelse i demokratisk arbeid i politikk, offentlig ordskifte og foreningsarbeid. På 11. trinn spesifiseres de sjangrer og skrivemåter en ungdom bør beherske for å kunne delta skriftlig i ulike sammenhenger på kvalifiserte måter.

Den nasjonale prøven i skriving

Måloppnåelsen vil bli undersøkt gjennom et prøveopplegg som består av flere komponenter:

Den sentralt gitte prøven skal gjennomføres på samme dag for det enkelte klassetrinn over hele landet. På denne måten kan elevenes prestasjoner

bedømmes på en likeverdig måte uansett hvilken skole eleven går på, hvilke lærebøker eleven har gjennomgått eller hvilke arbeidsmåter som er benyttet. Prøven vil også kunne være en del av underlaget for foreldresamtaler og representere et supplement til karaktersettingen på de klassetrinn der karakterer gis. Prøven vil inneholde 2 oppgaver. Temaområdet er tenkt å være det samme for begge oppgaver. Oppgavene er fundert innenfor to av de fem grunnleggende skrivekompetansene (jfr. skrivehjulet). Denne løsningen er valgt fordi det er svært viktig å få målt skrivekompetanse i forhold til mer enn ett fag. Som vi tidligere har understreket, er hensikten med dette konseptet å måle skriving oppfattet som et grunnlag eller middel for å være faglig i norsk, samfunnsfag, kroppsøving, KRL osv.

Det er nødvendig å legge til rette for bakgrunnsstoff slik at elevene får noe å skrive om. Bakgrunnsstoffet vil variere fra rent faktastoff til skjønnlitteratur og vil være tilpasset de oppgaver som gis. Vi forutsetter at skolene selv laster ned denne informasjonen fra et særskilt nettsted og at lærerne gjennomgår stoffet med elevene før prøvedagen. En utfordring er for øvrig å gi elevene bakgrunnsinformasjon uten å overlesse dem med lesing. Da kan jo målt skrivekompetanse bli avhengig av lesekompetansen deres, med andre ord en uheldig kontaminasjon. Vi forsøker derfor også å legge inn informasjon i form av bilder og lyd (for eksempel radioprogram).

Vi har også tenkt å legge til rette for vurdering av skrivekompetansen gjennom *en lokalt utarbeidet og administrert prøve* innen områder som den enkelte skole har vektlagt i undervisningen sin. Dette vil gi den enkelte skole anledning til å profitere på skrivemåter som elevene har arbeidet mye med, for eksempel gjennom prosjektarbeid. Vi mener dette er nødvendig for å oppnå tilfredsstillende validitet på prøveresultatene. ”Den sentralt gitte prøven” kan ikke forventes å være like godt tilpasset den skriveundervisningen som er blitt

vektlagt på de mange skoler landet rundt. Derfor er det rimelig at den enkelte skole kan supplere med en prøve som særlig ivaretar den enkelte skoles undervisningsområder.

Den lokalt baserte prøven vil gå inn som en del av det vi kaller *elevens tekstsamling*. Denne samlingen som lærerne må opprette, er tenkt å bestå av fem tekster som er produsert i løpet av skoleåret og utvalgt etter bestemte kriterier (se under). Eleven samler på utkast og tekster gjennom hele året, og velger selv – i samråd med lærer – ut tekster til den endelige samlingen. For to av tekstene i samlingen skal det leveres både utkast og ferdig produkt og dessuten mellomliggende respons fra lærer og/eller medelev(er).

Elevens tekstsamling er ment å sikre bredden i skriveopplæringen. Tekstsamlingen skal derfor reflektere de ulike skrivekompetansene som inngår i grunnopplæringens ”skrivekompetansehjul” – jamfør figuren foran.

Det er et krav at eleven i løpet av skoleåret skal arbeide med tekster og sjangrer innenfor alle skrivekompetansene. Videre er det et særkrav at tekstsamlingen skal inneholde en tekst som dokumenterer elevens kompetanse i egenvurdering – en delkompetanse som hører hjemme innenfor kategori nummer 2 (*identitetsdanning, selvrefleksjon, metakommunikasjon og egenvurdering*). Til gjengjeld trenger ikke kompetanse nummer 3a (*kunnskapslagring og -strukturering*) å være representert i tekstsamlingen.

Etter denne presiseringen har tekstsamlingens utvalgsmatrise seks kategorier:

1. Samhandling og informasjon
2. Identitetsdanning og selvrefleksjon
3. Kunnskapsutvikling og refleksjon

4. Konstruksjon av tekstverdener (fantasiverdener eller andre virtuelle verdener, f. eks. teorier)
5. Meningsdannelse og overtalelse
6. Egenvurdering

I tillegg til selve prøven skal elevene gjøre rede for sitt forhold til skriving. Elevens oppfatning av skriving vil være avhengig av de erfaringer eleven sitter inne med. Opplevs det å skrive som greit eller morsomt, vil skriving lettere kunne benyttes som et redskap til å formidle tanker, oppfatninger og ideer eller som et kreativt meningsskapende redskap. På denne måten vil skriveerfaringer høstes og kompetanse utvikles. Elevens skriveutvikling vil dermed være nært relatert til elevens *motivasjon og selvoppfatning* når det gjelder skriving.

Vi ønsker derfor å kartlegge elevenes læringsstrategier og deres motivasjon for- og holdninger til skriving. Elevenes språklig-kulturelle bakgrunn vil også være viktig informasjon å ha med når prøvene skal vurderes. Et annet forhold som vi ønsker å innhente informasjon om, er elevenes fritidsskriving, for eksempel omfanget av nettbasert chatting og SMS-meldinger, i tillegg til med tradisjonsbundne skriveformer. Et siste område vi ønsker å innhente opplysninger om er hvordan elevene tenker og arbeider når en tekst skal skrives. Vi har utarbeidet et spørreskjema med dette som formålet. Vi forutsetter også at lærerne får anledning til å kommentere prøvene gjennom et spørreskjema.

Prosjektgruppa utarbeider i skrivende stund retningslinjer for hvordan prøve-resultatene skal vurderes. Når vurderingskriteriene legges ut på nettet, vil de bli fulgt av eksempler på elevbesvarelser som er blitt bedømt på ulike måter.

Vurderingen av prøveresultatene

Resultatet av vurderingen av skriveprøvene skal i første rekke komme til uttrykk i form av en profil over den enkelte elevs delferdigheter eller kompetanser. Det kan i tillegg være hensiktsmessig å skille mellom elevprestasjonene etter en bestemt differensieringsmodell, som skriveprosjektgruppa mener bør være 3-delt, nemlig *bekymringsnivå*, *konsolideringsnivå* og *utfordringsnivå* (se foran).

Samlet sett bør prøvene som her er beskrevet, kunne sikre et informasjonsmateriale med høy validitet. Et enkelt års prøving vil ikke kunne beskrive alle former for skrivekompetanse, slik ingen eksamen i dag kan prøve alle kompetanseaspekter i læreplanen for et fag.

Denne validitetsstrategien må ledsages av en strategi for å sikre tilfredsstillende pålitelighet i prøvene. Siden vurderingene som gjøres av elevenes tekster både skal være tilgjengelige for offentligheten og skal fungere som diagnostiseringsinstrument for skoler, lærere og elever, er det selvsagt at det også må stilles krav til pålitelighet.

Forskningslitteraturen omkring skriveprøver skisserer grovt sett tre løsninger for å styrke påliteligheten i skriveprøver. Samlet og sett under ett, er dette løsninger som vil motvirke mulighetene for vurderingsvilkårighet prøving av skrivekompetanse. Påliteligheten kan styrkes dersom:

- 1 *elevene prøves i så mange ulike skrivemåter som mulig.* Det lar seg altså ikke gjøre å forutsi elevers skriveferdighet generelt i en prøve der kun elevenes kompetanse i fortellende skriving vurderes.

- 2 *antallet bedømmere økes.* Prøver med kun én bedømmer vil gi meget lav reliabilitet. Allerede ved bruk av to bedømmere øker reliabiliteten betraktelig.
- 3 *det utvikles tolkningsfellesskap blant bedømmerne.* Det innebærer at bedømmerne ikke bare skolerer på en systematisk måte, men at det utvikles miljøer lokalt der bedømmerne vurderer tekster i fellesskap, snakker om sine vurderinger og utvikler strategier for å diagnostisere og bearbeide uenighet og uoverensstemmelser. Dette er et utviklingsarbeid som må pågå kontinuerlig, helst i trygge og gode samarbeidskulturer, for eksempel på en skole. På den måten legges det til rette for å utvikle stabile tolkningsfellesskap med felles tekstnormer.

I vår prøvekonstruksjon mener vi at den første løsningen er håndtert på en forsvarlig og akseptabel måte. I de nasjonale skriveprøvene vil elevene bli prøvd i mange ulike skrivemåter, og det vil ikke være mulig for elever og lærere å spesialisere skrivekompetansen på en måte som motvirker prøvekonstruksjonens krav til bredde i skriveferdigheten. De kravene som blir skissert nedenfor, tar hensyn til løsningene 2 og 3.

Følgende krav til pålitelighet i skriveprøvene må ivaretas:

- A I den såkalte sentralt gitte prøven må det brukes *minst to bedømmere*. Bedømmerne skal være eksterne bedømmere som ikke kjenner elevene eller skolen de går på. Denne modellen for vurdering kan hentes fra de nasjonale avgangseksamenene i norsk hovedmål i grunnskole og videregående skole. Modellen er således kjent i norsk skole, og erfaringer fra det tradisjonelle eksamensavviklingsarbeidet kan uten videre utnyttes. Siden prøvene skal avdekke skriveferdigheter på tvers av fag, skal bedømmerne

representere de fagtradisjonene som utnyttes i prøven. Er emnet naturfaglig, skal én av bedømmerne være en lærer med naturfag som undervisningsfag. Den andre bedømmeren bør alltid ha norskfaglig kompetanse, siden norskfaget tradisjonelt har ivaretatt arbeidet med å utvikle elevenes kompetanse i å skrive ikke-faglige, mer erfarings-baserte tekster.

- B I den lokalt administrerte prøven vurderes tekstene både av klassens lærer og minst én annen lærer som inngår i skolens tolkningsfelleskap av skrivevurderere.
- C Tekstsamlingen kan vurderes av klassens egen lærer, men den samlede tekstsamlingen skal også vurderes av minst én annen lærer som inngår i skolens tolkningsfelleskap av skrivevurderere.

I tillegg til at et slikt design samlet sett legger forholdene godt til rette for en tilfredsstillende validitet og reliabilitet, vil det også bidra til at det utvikles gode vurderingskulturer blant lærerne. At slike kulturer utvikles på den enkelte skole, regner vi som en forutsetning ikke bare for at prøvene blir valide og reliable, men også for at elevene tilbys en relevant og gjennomtenkt skriveopplæring.

Videre arbeid

En sentral del i det videre arbeidet gjelder valg av vurderingsmetode og utvikling av evalueringskriterier. Tre aktuelle tilnærminger fremstår som aktuelle: 1) holistisk eller helhetlig metode, 2) analytisk- eller delvurderingsmetoden, 3) primærtrekkmetoden. Det er fordeler og ulemper ved alle tre vurderingsmetodene. Valg av metode vil bli foretatt på bakgrunn av gjentatte piloteringer, og i nært samarbeid med erfarne lærere på ulike trinn i skoleverket. Det forestående arbeidet vil dermed søke å ha en empirisk forankring ved

utvikling av kriterier for evalueringen av elevtekstene. Sammen med evalueringskriteriene vil det også bli lagt ut eksempeltekster for lærere og andre interesserte på prosjektets hjemmeside på internett. Skriveprøvene vil for første gang bli benyttet våren 2005.

Selvregulert tekstlæring

Ivar Bråten og Marit S. Samuelstuen

Bevissthet gjenspeiles i ordet som sola speiler seg i en vanndråpe. Ordet forholder seg til bevisstheten som en levende celle forholder seg til en hel organisme, som et atom forholder seg til universet. Ordet er den menneskelige bevissthetens mikrokosmos (Vygotskij, "Myshlenie i rech" 1934).

Læring fra skriftlige kilder spiller fortsatt en hovedrolle i det norske utdannings-systemet. Som annen læring, forutsetter læring fra tekst strategisk engasjement, det vil si at leseren yter en strategisk innsats for å konstruere mening (Alexander & Jetton 2000). I den grad leseren bruker et repertoar av strategier på en fleksibel måte for å kontrollere, overvåke og regulere sin egen forståelse under læring fra ulike tekster, snakker man gjerne om selvregulert tekstlæring (Hacker 1998). I denne artikkelen vil vi først definere og eksemplifisere tekstlæringsstrategier, før vi ser nærmere på noen dokumenterte sammenhenger mellom strategibruk og tekstbasert læring. Deretter vil vi vise at ikke bare strategibruk, men også forkunnskap og tekniske ferdigheter på ordnivå (dvs. ordavkoding) spiller en viktig rolle for læring fra skriftlige kilder. I siste del av artikkelen presenterer og diskuterer vi resultater fra en undersøkelse av norske tiendeklassinger, hvor elevenes strategi- bruk, forkunnskap og ordavkoding ble relatert til deres læring fra autentisk samfunnsfagstekst.

Tekstlæringsstrategier

Tekstlæringsstrategier er prosesser som leseren velger å bruke for å tilegne seg, organisere og transformere informasjon fra tekst, samt for å reflektere over og styre sin egen tekstbaserte læring. Bruken av slike strategier studeres ofte ved hjelp av tenke-høyt protokoller, hvor personer verbalt rapporterer hva de gjør for å konstruere mening under selve lesingen (Pressley & Afflerbach 1995). En annen verdifull metode er spørreskjemaer, hvor personer registrerer de aktivitetene de har benyttet under arbeidet med teksten, fortrinnsvis umiddelbart etter at lesingen er avsluttet (Bråten & Samuelstuen, 2004).

Den amerikanske læringsforskeren Claire Ellen Weinstein opererer med fire kategorier av generelle læringsstrategier: hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkingsstrategier (Weinstein & Mayer 1986). Nye studier har vist at en slik kategorisering også fanger inn norske elevers og studenters strategibruk under lesing. For eksempel viser deskriptive tenkehøytstudier av et mindre antall norske jusstudenter (Bråten & Strømsø 2003; Strømsø, Bråten & Samuelstuen 2003) at studentene bruker hukommelsesstrategier for å velge ut og repetere tekstinformasjon, for eksempel ved å markere eller streke under deler av teksten, ved å skrive av utdrag av teksten og ved å parafrasere eller gjenta deler av teksten for å forsøke å memorere innholdet. Studentene bruker i tillegg organiseringsstrategier for å forsøke å binde sammen, gruppere eller ordne informasjon eller ideer som blir presentert i teksten, for eksempel ved å tegne begrepskart, lage sammenfatninger og forsøke å skaffe seg oversikt over innholdet i teksten. Elaboreringsstrategier blir benyttet for å gjøre teksten mer meningsfull, for eksempel ved å knytte forbindelser mellom ulike deler av teksten, lage analogier, eksemplifisere, trekke inn personlige erfaringer eller knytte tekstens innhold til andre skriftlige kilder. Med hensyn til overvåkingsstrategier sjekker og evaluerer studentene sin egen forståelse underveis, noe som enten resulterer i at de bekrefter sin forståelse av tekstens innhold (f eks "Dette er greit", "Dette forstår

jeg") eller at de oppdager problemer med forståelsen som de på ulike måter forsøker å reparere (f eks ved å lese om igjen eller ved å lete etter klargjørende informasjon på andre steder i teksten). Faktoranalyser av spørreskjemadata fra et større utvalg norske tiendeklassinger (Bråten & Samuelstuen, 2004) bekrefter for øvrig at tekstlæringsstrategiene kan kategoriseres ved hjelp av Weinsteins generelle taksonomi.

Leseformål og tekstlæringsstrategier. Det er viktig å være klar over at selvregulert tekstlæring ikke bare dreier seg om å bruke strategier effektivt. Enda viktigere er det å vite i hvilke lesesituasjoner de ulike strategiene egner seg best. Erfarne lesere er som regel klar over formålet med lesingen, og de bruker strategier på en fleksibel måte tilpasset formålet (Pressley & Afflerbach, 1995). Bråten og Strømsø (2003) registrerte da også at endringer i jusstudentenes strategibruk var forbundet med endret forståelse av formålet med lesingen. Studentene leste til å begynne med for å være à jour i forhold til forelesningene; etter hvert var eksamensforberedelse det viktigste formålet med lesingen. Parallelt med denne endringen i leseformål, økte de bruken av elaborering og bekreftelse av forståelsen, mens de reduserte bruken av hukommelsesstrategier og problemoppdagelse og reparasjon. I studien hvor tiendeklassingers strategibruk ble undersøkt ved hjelp av spørreskjema, viste Bråten & Samuelstuen (2004) at elevene tilpasset strategibruken til leseformål som å forberede seg til en prøve, diskutere tekstinhold med andre elever og lage et sammendrag av innholdet. I denne studien viste det seg også at elevenes evne til å tilpasse strategibruken til ulike leseformål kunne avhenge av deres forkunnskaper om tekstens tema.

Strategisk bruk av ulike kilder. Ofte trekker dessuten lesere inn kilder utenfor selve teksten når de arbeider med en bestemt tekst, for eksempel i form av andre tekster om samme tema eller egne notater fra lesing eller undervisning (Strømsø & Bråten 2002). Dette innebærer at strategibruken deres kan være mer eller mindre lokalt

orientert (Strømsø et al. 2003). For eksempel har det vist seg at studenter primært retter hukommelses- og organiseringsstrategier mot informasjon som er lokalisert i den bestemte teksten de leser på et gitt tidspunkt, mens de i større grad bruker elaborerings- og overvåkingsstrategier med fokus på kilder utenfor denne bestemte teksten. Over tid synes imidlertid studenter å fokusere strategibruken sin mer på et bredere utvalg kilder, muligens som et resultat av at formålet med lesingen endrer seg i retning av eksamensforberedelse. Endelig er det blitt konstatert at studenter som i større grad utnytter et bredt utvalg av kilder på en strategisk måte når de arbeider med en bestemt tekst, synes å oppnå de beste studieprestasjonene, trolig fordi de lettere skaffer seg en integrert, helhetlig forståelse av et studieemne (Strømsø et al. 2003).

Strategibruk og tekstlæring. En lang rekke studier, både korrelasjonsstudier (f eks Alexander, Murphy, Woods, Duhon & Parker 1997; Crain-Thoreson, Lippman & McClendon-Magnuson 1997; Deegan 1995; Magliano, Graesser, & Trabasso 1999) og eksperimentelle studier (f eks Brown, Pressley, Van Meter & Schuder 1996; Hart & Speece 1998; Palincsar & Brown 1984; Trabasso & Bouchard 2002), har demonstrert at bruken av strategier innenfor kategoriene organisering, elaborering og overvåking er knyttet til bedre hukommelse for og forståelse av tekst. Blant annet har Michael Pressley og hans medarbeidere vist at elaborering hvor leseren forsøker å forklare det leste ved hjelp av relevante forkunnskaper kan bedre prestasjonene betydelig (Woloshyn, Willoughby, Wood & Pressley 1990; Wood, Pressley & Winne 1990). Mye leseforskning gir dessuten belegg for at lesere som bruker strategier for å vurdere i hvilken grad de forstår teksten, og som setter i verk passende tiltak for å løse de problemene de oppdager, generelt sett er gode til å lære fra skriftlige kilder (Afflerbach 2002; Baker 2002). Sammenhengen mellom henholdsvis elaborerings- og overvåkingsstrategier og tekstforståelse ble for øvrig bekreftet i OECD-prosjektet Program for International Student Assessment (PISA), hvor 270 000 15-åringer fra 32 land deltok (Lie,

Kjærnsli, Roe & Thurmo 2001). Denne undersøkelsen viste også at norske ungdomsskoleelever rapporterte om mindre bruk av elaborerings- og overvåkingsstrategier enn elever fra andre OECD land (ibid.).

Forkunnskaper

Mens elevers og studenters strategibruk har fått mye oppmerksomhet fra leseforskere de seneste årtier, synes forskning om sammenhengen mellom forkunnskaper og tekstlæring å ha nådd et høydepunkt på 1980-tallet for så å avta betraktelig (Gaffney & Anderson 2000). Likevel er det antagelig ingen annen faktor som har så stor betydning for hva personer forstår og husker av det de leser enn de forkunnskapene de bringer med seg til teksten (Alexander & Jetton 2000). I tråd med dette har Kintsch (1998) definert tekstlæring som evnen til å bruke tekstinformasjon produktivt i nye sammenhenger, noe som forutsetter at tekstinformasjon integreres med og blir en del av leserens forkunnskap, slik at den kan støtte oppunder forståelse og problemløsning i nye situasjoner.

Det er særlig to slags forkunnskaper som er blitt studert av leseforskere. For det første dreier det seg om områdekunnskap (domain knowledge), som viser til bredden av en persons kunnskaper innenfor et bestemt fagområde (f eks spesialpedagogikk). For det andre dreier det seg om emnekunnskap (topic knowledge), som handler om hvor dyp eller inngående kunnskap en person har om bestemte begreper innenfor et fagområde (f eks dysleksi). Leseforskere forsøker ofte å lodde dybden i leseres emnekunnskap ved å undersøke hva de vet om innholdet i bestemte tekster de skal lese, og om de begrepene som behandles i disse tekstene (Alexander & Jetton 2000).

Ettersom det kan tenkes at leseres strategibruk og forkunnskaper kan virke inn på hverandre eller interagere på komplekse måter under læring fra tekst (Bråten & Samuelstuen, 2004; Samuelstuen & Bråten, 2005), er det også aktuelt å studere om

interaksjon mellom disse to faktorene kan bidra til å forklare individuelle forskjeller i tekstlæring.

Ordavkoding

Endelig har det lenge vært kjent at individuelle forskjeller i ordavkoding har betydning for tekstlæring, både hos barn (Stanovich, Cunningham & Freeman 1984) og voksne (Cunningham, Stanovich & Watson 1990). Ifølge Pressley (2002) har mange leseforskere vært opptatt av ordavkoding den senere tid ut fra en antagelse om at denne prosessen er selve flaskehalsen i leserens meningskonstruksjon. Det kan da også synes opplagt at ordavkoding spiller en viktig rolle for tekstlæring; uten at leseren kan gjenkjenne de enkelte ordene i teksten kan han eller hun heller ikke forstå og huske noe av det leste. Likevel er det interessant å sammenligne den betydningen ordavkoding har for tekstlæring med den betydningen faktorer som strategibruk og forkunnskaper har. I en viss grad har strategier, forkunnskaper og ordavkoding vært i leseforskningens søkelys til ulike tider, og forskning rettet mot disse faktorene har delvis foregått parallelt og uavhengig av hverandre (Gaffney & Anderson 2000). I den undersøkelsen av norske tiendeklassingers tekstlæring som sammenfattes nedenfor, har det derfor vært viktig å fokusere elevenes strategibruk, forkunnskaper og ordavkoding i den samme studien, slik at vi kan sammenligne betydningen av disse tre faktorenes for elevenes tekstlæring.

Et annet viktig spørsmål angår muligheten for å kompensere for svake ordavkodingsferdigheter ved hjelp av velfungerende prosesser utover enkeltordsnivå, for eksempel ved hjelp av god strategibruk og dype forkunnskaper. Noen leseforskere vil hevde at lesere som ikke har automatisert ordavkodingen, heller ikke kan bruke strategier effektivt eller integrere tekstinformasjon med forkunnskaper fordi de vil bruke for mye av de tilgjengelige kognitive ressursene på selve ordavkodingen (Sinatra, Brown & Reynolds 2002; Stanovich 1986). En annen

mulighet er imidlertid at lesere med svake avkodingsferdigheter kan kompensere effektivt ved å utvikle spesielt gode tekstlæringsstrategier og effektiv utnytting av forkunnskaper. I samsvar med dette synet har flere leseforskere observert at noen barn kan ha god tekstforståelse til tross for at ordavkodingen deres virker treg og ressurskrevende (Oakhill & Yuill 1996; Stothart & Hulme 1996). Ja, i det utvalget jusstudenter som ble studert av Strømsø et al. (2003) var det faktisk slik at den studenten som skåret dårligst med hensyn til ordavkoding var mest avansert med hensyn til tekstlæring og gjorde det best til eksamen. Slike observasjoner kan tyde på at temmelig skrøpelige ordavkodingsferdigheter ikke nødvendigvis må utgjøre noe uoverstigelig hinder for utvikling av effektiv tekstlæring og gode prestasjoner, i hvert fall ikke for studenter i høyere utdanning.

Forskningsspørsmål

Med den undersøkelsen som presenteres i det følgende, har vi forsøkt å besvare to hovedspørsmål: 1) Hvilken rolle spiller henholdsvis ordavkoding, forkunnskaper og strategier for læring fra tekst? 2) Kan elever med dårlige ordavkodingsferdigheter likevel lykkes med tekstlæringen, og kan dette i så fall være et resultat av gode strategier og forkunnskaper?

Tekstlæring hos norske ungdomsskoleelever

Deltakerne i denne undersøkelsen var 78 tiendeklassinger fra fire ungdomsskoler i Sørøst- og Midt-Norge. Gjennomsnittsalderen var 14 år og 10 måneder, og kjønnsfordelingen var 43 jenter og 35 gutter. Alle deltakerne gikk i vanlige klasser, men praktisk talt hele spekteret av leseferdigheter var likevel representert i utvalget.

Elevenes ordavkoding ble vurdert med en ordkjedetest, hvor de ble vist 360 ord fordelt på 30 linjer. På hver linje var det fire ordkjeder. En ordkjede besto av tre vanlige ord skrevet uten mellomrom mellom ordene. I løpet av tre minutter skulle

deltakerne identifisere så mange ord som mulig ved å tegne vertikale linjer mellom ordene.

Deltakernes forkunnskaper ble vurdert ved at vi undersøkte deres forståelse av sentrale begreper i den teksten de skulle lese ved hjelp av et spørreskjema. Ettersom leseteksten handlet om sosialisering (se nedenfor), undersøkte vi deres forkunnskaper om begreper som sosialisering, normer og konformitet.

Deltakernes strategibruk ble også undersøkt ved hjelp av et spørreskjema. Rett etter at de hadde lest teksten, ble elevene bedt om å registrere på en skala med ti punkter (1 = ikke i det hele tatt; 10 = svært ofte) i hvilken grad de hadde brukt strategier innenfor kategoriene hukommelse, elaborering, organisering og overvåking under arbeidet med teksten. I denne undersøkelsen ble ikke elevenes rapportering av hukommelsesstrategier inkludert i analysene av datamaterialet.

Teksten som deltakerne leste handlet som tidligere nevnt om sosialisering. Teksten besto av 891 ord og var satt sammen av to ulike tekster om sosialisering som ble brukt i samfunnsfagsundervisningen andre året i videregående skole. Teksten hadde en vanskegrad som gjorde at tekstlæring sannsynligvis krevde en viss strategisk innsats av de tiendeklassingene som deltok i undersøkelsen.

Endelig ble deltakernes tekstlæring vurdert ved hjelp av 18 spørsmål som handlet om selve formålet med teksten, hovedideer i teksten og en rekke begreper omtalt i teksten. Både hukommelse for fakta og evnen til å trekke slutninger på grunnlag av eksplisitt tekstinformasjon ble vurdert ved hjelp av disse spørsmålene.

Framgangsmåten ved undersøkelsen var som følger: Først ble deltakernes ordavkodingsferdigheter kartlagt ved hjelp av ordkjedetesten. Deretter ble forkunnskapene om tekstens emne undersøkt, før teksten ble delt ut. Umiddelbart

etter at elevene var ferdige med å lese teksten, ble de bedt om å besvare spørreskjemaet som kartla strategibruken. Til slutt ble tekstlæringen vurdert. Alle vurderingene ble gjort gruppevis i løpet av en skoletime (mer detaljert beskrivelse av deltakere, materiale og framgangsmåte, se Samuelstuen & Bråten, 2005).

Resultater

Hvilken rolle spiller henholdsvis ordavkoding, forkunnskaper og strategier for læring fra tekst? Dette spørsmålet ble forsøkt besvart ved hjelp av en multippel regresjonsanalyse, hvor elevenes ordavkoding, forkunnskaper, elaboreringsstrategier, organiseringsstrategier og overvåkingsstrategier ble brukt til å predikere eller forklare tekstlæring. På denne måten undersøkte vi med andre ord om forskjeller mellom deltakerne med hensyn til ordavkoding, forkunnskaper og strategibruk kunne forklare forskjeller mellom dem med hensyn til tekstlæring, og dessuten hvorvidt disse faktorene kunne forklare tekstlæringen uavhengig av hverandre. Ikke uventet viste det seg at den største delen av forskjellene mellom deltakerne med hensyn til tekstlæring kunne føres tilbake forskjeller mellom dem med hensyn til forkunnskaper om tekstens emne. I tillegg viste det seg at forskjeller mellom deltakerne med hensyn til tekstlæring kunne føres tilbake til forskjeller mellom dem med hensyn til ordavkodingsferdigheter og rapportert bruk av organiseringsstrategier og overvåkingsstrategier, selv om disse faktorene hver for seg kunne forklare atskillig mindre av tekstlæringen enn det forkunnskapene kunne. Interaksjon mellom strategibruk og forkunnskaper var for øvrig ikke relatert til tekstlæring i denne undersøkelsen.

Kan elever med dårlige ordavkodingsferdigheter likevel lykkes med tekstlæringen, og kan dette i så fall være et resultat av gode strategier og forkunnskaper? For å besvare dette spørsmålet delte vi først deltakerne inn i fire grupper etter hvordan de hadde prestert med hensyn til ordavkoding og tekstlæring. En gruppe besto av elever som var blant den beste halvparten med hensyn til både ordavkoding og

tekstlæring; en annen av elever som var blant den dårligste halvparten med hensyn til både ordavkoding og tekstlæring. I tillegg besto inndelingen av en gruppe elever som var blant den beste halvparten med hensyn til ordavkoding og den dårligste halvparten med hensyn til tekstlæring, og en gruppe elever som var blant den dårligste halvparten med hensyn til ordavkoding og den beste halvparten med hensyn til tekstlæring. Det var særlig den siste gruppen vi rettet oppmerksomheten mot i denne undersøkelsen. Denne gruppen besto av 16 elever, og kombinasjonen dårlig avkoding og god tekstlæring var dermed ikke noen helt uvanlig kombinasjon blant våre deltakere. Da vi sammenlignet denne gruppen med de øvrige gruppene når det gjaldt forkunnskaper og strategibruk, viste det seg at elevene i denne gruppen konsekvent oppnådde høye skårer med hensyn til forkunnskaper, organiseringsstrategier og overvåkingsstrategier sett i forhold til elevene i de tre andre gruppene. Dette kan tyde på at det blant disse elevene foregår en form for kompensering for dårlige ordavkodingsferdigheter, ved at de er i stand til å utnytte kognitive prosesser på høyere nivå effektivt når de lærer fra tekst.

For å sikre oss at vi virkelig hadde å gjøre med elever med dårlige ordavkodingsferdigheter, identifiserte vi i neste omgang en gruppe elever som var blant de 25 % dårligste med hensyn til ordavkoding, men fremdeles var blant den beste halvparten med hensyn til tekstlæring. Sju elever havnet i denne kategorien. En nærmere analyse av resultatene til disse sju elevene viste at fem av dem skåret relativt høyt med hensyn til forkunnskaper, organiseringsstrategier og overvåkingsstrategier, eller med hensyn til minst to av disse faktorene. De to gjenværende elevene skåret relativt høyt med hensyn til forkunnskaper eller organiseringsstrategier. Selv om det bare dreier seg om et lite antall elever, kan disse resultatene bidra til å styrke antagelsen om at god tekstforståelse til tross for dårlige avkodingsferdigheter er mulig å oppnå gjennom gode forkunnskaper,

effektiv bruk av en eller flere tekstlæringsstrategier eller en kombinasjon av gode forkunnskaper og effektiv strategibruk.

Oppsummering og pedagogiske implikasjoner

For det første bekreftet den refererte undersøkelsen at elevenes forkunnskaper om tekstens tema spilte den viktigste rollen for hva de forsto og husket av det de leste. I tillegg viste det seg at elevenes bruk av organiserings- og overvåkingsstrategier, samt deres ordavkodingsferdigheter, bidro til å forklare forskjeller i elevenes læringsutbytte.

For det andre kunne vi konstatere at en betydelig andel av tiendeklassingene i undersøkelsen hadde dårlige ordavkodingsferdigheter, men likevel god tekstlæring. Resultatene kunne dessuten tyde på at god tekstlæring hos disse elevene var forbundet med god strategibruk, inngående kunnskap om tekstens emne eller begge deler.

Ettersom læring fra skriftlige kilder omfatter mange komponenter, bør også undervisning rettet mot tekstbasert læring favne forholdsvis vidt. Strategiundervisning er bare en viktig ingrediens i slik undervisning. Det er for øvrig et paradoks at mens leseforskere i lengre tid har framhevet betydningen av å undervise elevene i hvordan de kan lære fra tekst på en aktiv, strategisk måte, så er dette fortsatt noe som glimrer med sitt fravær i skolens leseundervisning (Pressley 2002). At behovet så visst er til stede i norsk skole, framgikk av den tidligere omtalte PISA-undersøkelsen i OECDs regi (Lie et al. 2001).

Selve kjennetegnet på en strategisk leser er fleksibilitet. Å være en strategisk leser innebærer dermed at man til enhver tid kan bruke de strategiene som egner seg best for å oppfylle bestemte leseformål. I skolen leser elevene blant annet for å forberede seg til prøver og eksamener, for å skrive sammendrag og oppsum-

meringer og for å forberede seg til diskusjoner i klasse eller gruppe. Det er viktig at alle elevene blir gjort oppmerksomme på de ulike formål lesing er tenkt å tjene og på behovet for fleksibel strategibruk tilpasset formålet. Ettersom elever ikke automatisk bruker de mest hensiktsmessige strategiene når de leser for ulike formål (Bråten & Samuelstuen, 2004), kan de trenge undervisning som hjelper dem å velge hensiktsmessige strategier i ulike lesesituasjoner. Over tid er det imidlertid viktig at elevene lærer å regulere tekstlæringen på egen hånd, slik at de kan vurdere tilgjengelige strategier i forhold til målet for lesingen og så tilpasse og styre strategibruken slik at de kan nå sine mål.

Endelig er det viktig at elever og studenter lærer å arbeide med et sett av skriftlige kilder på en strategisk måte, og ikke bare med enkeltstående tekster (Strømsø et al. 2003). For eksempel kan lærere demonstrere hvordan de selv bruker flere kilder strategisk for å skaffe seg oversikt og helhetlig forståelse på et området. Det er dessuten viktig at det benyttes studiemateriale, oppgaver og prøver som fremmer eller til og med nødvendiggjør strategisk bruk av flerfoldige skriftlige kilder. I slike situasjoner kan også elever oppleve større behov for å arbeide strategisk med tekstene, og undervisning i tekstlæringsstrategier kan derfor få en mer autentisk begrunnelse. Det er imidlertid verdt å merke seg at uten et visst minimum av forkunnskaper på området, kan arbeidet med flere skriftlige kilder like gjerne føre til forvirring som til læring. I slike tilfeller er det kanskje et vel så godt alternativ å holde seg til en enkelt innføringstekst (f eks en lærebok).

Fordi elevenes forkunnskaper ser ut til å spille en enda viktigere rolle for tekstlæring enn strategibruken, er det spesielt viktig at man i undervisningen legger vekt på å utvikle rik kunnskap om verden. Dette kan selvsagt gjøres på mange forskjellige måter. En verdifull måte er å sørge for at elevene møter ulike former for informative tekster. Svaret på Keith Stanoviches (1993) spørsmål "Does reading make you smarter?" er sannsynligvis "ja". Men også andre media, for

eksempel pedagogisk programvare, filmer og kvalitetsfjernsyn, kan hjelpe elever til å skaffe seg forkunnskaper som i sin tur kan fremme læring fra skriftlige kilder. Samtaler og diskusjoner med andre mennesker om faglige temaer er naturligvis også en viktig kilde til kunnskap om verden (Brown 1997). Fordi noen elever faktisk kan ha relevante forkunnskaper som de ikke aktiviserer under tekstlæring, kan det ha stor betydning at det gis direkte undervisning i hvordan elevene kan relatere det de allerede vet til tekstens innhold under lesing.

Helt til slutt vil vi understreke at det bør legges vekt på å utvikle elevenes ordavkodingsferdigheter ikke bare på begynnertrinnet, men også senere i skolegangen. Også for eldre elever kan mye lesetrening med tekster som med hensyn til vanskegrad er tilpasset ordavkodingsferdighetene, føre til økt automatisering av ordavkodingen, noe som i sin tur kan påvirke tekstlæringen positivt. Samtidig virker det som om noen elever kan overstige det hinder som forholdsvis dårlig ordavkoding innebærer og til tross for dette oppnå, om ikke glimrende, så i hvert fall tilfredsstillende tekstlæring. Dette betyr ikke at ordavkodingsferdigheter skal betraktes som uvesentlige for tekstlæringen. Likevel gir det en viss grunn til håp og optimisme fordi elever som sliter med å utvikle tilfredsstillende ferdigheter på dette området, ikke nødvendigvis må være forhindret fra å lære fra skriftlige kilder resten av livet.

Litteratur

Afflerbach, P. (2002). Teaching reading self-assessment strategies. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 96-111). New York: Guilford.

Alexander, P.A. & Jetton, T.L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (vol. 3, pp. 285-310). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Alexander, P.A., Murphy, P.K., Woods, B.S., Duhon, K.E., & Parker, D. (1997). College instruction and concomitant changes in students' knowledge, interest, and strategy use: A study of domain learning. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 125-146.

Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 77-95). New York: Guilford.

Brown, A.L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 399-413.

Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, 18-37.

Bråten, I., & Samuelstuen, M.S. (2004). Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge? *Journal of Educational Psychology*, *96*, 324-336.

Bråten, I. & Strømsø, H.I. (2003). A longitudinal think-aloud study of spontaneous strategic processing during the reading of multiple expository texts. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *16*, 195-218.

Crain-Thoreson, C., Lippman, M.Z., & McClendon-Magnuson, D. (1997). Windows on comprehension: Reading comprehension processes as revealed by two think-aloud procedures. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 579-591.

Cunningham, A.E., Stanovich, K.E., & Wilson, M.R. (1990). Cognitive variation in adult college students differing in reading ability. In T.H. Carr & B.A. Levy (Eds.), *Reading and its development: Component skills approaches* (pp. 129-159). San Diego, CA: Academic Press.

Deegan, D.H. (1995). Exploring individual differences among novices reading in a specific domain: The case of law. *Reading Research Quarterly*, *30*, 154-170.

Gaffney, J.S., & Anderson, R.C. (2000). Trends in reading research in the United States: Changing intellectual currents over three decades. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 53-74). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hacker, D.J. (1998). Self-regulated comprehension during normal reading. In D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 165-191). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hart, E.R. & Speece, D.L. (1998). Reciprocal teaching goes to college: Effects for postsecondary students at risk for academic failure. *Journal of Educational Psychology, 90*, 670-681.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

Lie, S., Kjaernsli, M., Roe, A., & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv [Well equipped for the future? Norwegian 15-year olds' competence in reading and science in international perspective]*. University of Oslo: Department of Teacher Education and School Development.

Magliano, J.P., Trabasso, T., & Graesser, A.C. (1999). Strategic processing during comprehension. *Journal of Educational Psychology, 91*, 615-629. 577-588.

Oakhill, J., & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 69-92). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.

Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford.

Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Samuelstuen, M.S. & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 107-118.

Sinatra, G.M., Brown, K.J., & Reynolds, R.E. (2002). Implications of cognitive resource allocation for comprehension strategies instruction. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 62-76). New York: Guilford.

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

Stanovich, K.E. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. In H. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 24, pp. 133-180). San Diego, CA: Academic Press.

Stanovich, K.E., Cunningham, A.E., & Feeman, D.J. (1984). Intelligence, cognitive skills, and early reading progress. *Reading Research Quarterly*, 19, 278-303.

Stothart, S.E., & Hulme, C. (1996). A comparison of reading comprehension and decoding difficulties in children. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 93-112). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Strømsø, H.I., & Bråten, I. (2002). Norwegian law students' use of multiple sources while reading expository texts. *Reading Research Quarterly*, 37, 208-227.

Strømsø, H.I., Bråten, I., & Samuelstuen, M.S. (2003). Students' strategic use of multiple sources during expository text reading: A longitudinal think-aloud study. *Cognition and Instruction*, 21, 113-147.

Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176-200). New York: Guilford.

Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986) The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3rd ed. (pp. 315-327). New York: Macmillan.

Woloshyn, V.E., Willoughby, T., Wood, E., & Pressley, M. (1990). Elaborative interrogation facilitates adult learning of factual paragraphs. *Journal of Educational Psychology*, 82, 513-524.

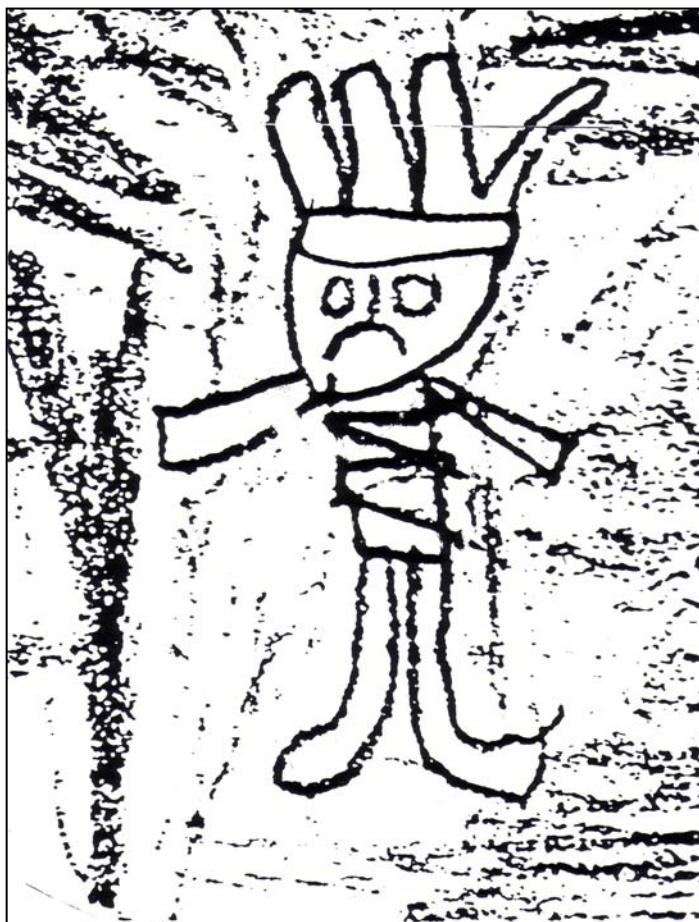
Wood, E., Pressley, M., & Winne, P.H. (1990). Elaborative interrogation effects on children's learning of factual content. *Journal of Educational Psychology*, 82, 741-748.

Barns tekster og tegninger i et semiologisk perspektiv

Turid Fosby Elsness

Innledning

Det er "skrivestund" i klasse 1A. Skrivestund er klassens favorittaktivitet. Det er en egen, god summing i rommet. Den kommer fra dem som har "knekket koden" og lytter ut lydene i ordene de vil skrive: M... M... M... R... R hører vi fra Malin, og på papiret nedtegnes med stort besvær en M og en R under tegningen av mor.



Figur 1

Kristian har ikke tegnet mor, han har tegnet en indianer (figur 1). Så langt har han ikke skrevet noe. Læreren kommer bort til ham, oppmuntrer ham til å fortelle hva han har tegnet, noe Kristian villig gjør. Det blir en lang og detaljert fortelling om indianeren som er "bindt" til en kaktus. Han ble overrasket av tre hvite menn som har dratt av sted for å hente sheriffen. Læreren øyner muligheten til en lang tekst som kan inngå i klassens bibliotek av selvlagede bøker:

”Kanskje du skulle skrive om det også?” Kristian svarer kontant: ”Men jeg har jo tegnet det!”

Kristians reaksjon er ikke uvanlig hos barn i hans alder. Både tekst og tegning er for dem formidlere av innhold og kan i visse tilfeller erstatte hverandre. For forskere, lærere og andre som er interessert i hva barn har å meddele gjennom skrift og tegning, er det viktig å ha en analysemodell som omfatter begge medier. Spørsmålet aktualiseres gjennom *Læreplanen 2006*: Her er ”sammensatte tekster” (i L 2006 også kalt multimodale tekster) ett av fire likestilte punkter i norskplanen.

I det følgende er ”tekst” forstått som enten (i) verbalspråklige tegn eller (ii) tegning eller (iii) en kombinasjon av verbalspråklige tegn og tegning, produsert i den hensikt å formidle et innhold. (Om barns forhold og evne til å skille mellom tegning og tekst, se blant annet Lavine 1977.) Denne artikkelen er et forsøk på å presentere en analysemodell som ivaretar *helheten* i slike barnetekster, og hvor fokus er rettet mot det *innhold* som formidles. Krav til analysemodellen er at den skal kunne anvendes på

- (a) enten *bare* verbalspråklige tegn eller *bare* tegning
- (b) eller *en kombinasjon av* verbalspråklige tegn og tegning.

Det er utviklet en rekke teoretiske modeller for innholdsanalyse. De fleste beskjeftiger seg med enten bilde eller tekst, og er av den grunn mindre interessante i denne sammenheng. Et eksempel er Panofskys metode (1892-1968), som har som mål å klargjøre det historiske maleriets ”indre betydning” eller ”innhold”. Elementer i en slik metode kunne nok ha vært brukt på barnetegningen, men er mindre egnet for tekst. Blant de typer metoder som omfatter eller med en lett bearbeiding ville kunne omfatte både tekst og bilde, kan det nevnes tre:

- (a) de såkalt "ideologikritiske metodene"
- (b) de såkalt "resepsjonsorienterte metodene" og
- (c) metoder med en semiologisk eller semiotisk basis (termene semiologi og semiotikk brukes ofte synonymt).

De to første metodene er lite anvendbare, metodene nevnt under (a) fordi deres marxistisk/materialistiske basis begrenser anvendelsesområdet, metodene nevnt under (b) fordi vekten i så stor grad legges på *mottagerens* oppfattelse av bildet eller teksten. Det åpner for en subjektivitet og relativitet som svekker interessen for selve bildet eller selve teksten.

Spørsmålet blir da om den tredje typen metoder, nemlig de som har basis i semiologien, kan være et egnet utgangspunkt for analyse i denne sammenhengen. Semiologien, som altså er læren om "tegnene" (se en nærmere presisering av termen "tegn" nedenfor), har sitt utgangspunkt først og fremst i den sveitsiske lingvisten Ferdinand de Saussures synspunkter slik de er referert i *Cours de linguistique générale* (Saussure 1983), men også i den amerikanske filosofen Charles Sanders Peirces (Peirce 1940) tegnbegrep. Synspunktene hos Saussure og Peirce er blitt videreutviklet og har fått anvendelse på en rekke andre områder, som bildekunst, litteraturkritikk, film, teater, moter, pedagogikk, sosialantropologi osv. Innenfor de fleste av disse fagområdene finnes det hva vi kan kalle "skoler" som har et semiologisk utgangspunkt, men som vektlegger ulike aspekter ved semiologien.

Går vi til nyere verk som omhandler det vi gjerne referer til som "det utvidede bildebegrep", ser vi at semiologisk tankegods ofte både eksplisitt og implisitt er til stede. Det kommer til uttrykk blant annet gjennom terminologi og ikke minst gjennom den sterke vekten på tegnet som en kulturytring. Et annet interessant moment er at analysemodeller med et semiologisk utgangspunkt ofte er opptatt

av forholdet mellom det *bildespråklige* og det *verbalspråklige* tegnet, for eksempel i annonser og avistekster, hvor både tekst og bilde spiller en vesentlig rolle.

Vi har også fått en rekke forskningsarbeider som ser barnetegningen i et sosiokulturelt perspektiv. Her er det klare likhetspunkter med semiologien, ja, vi har vel av og til inntrykk av at oppfatningene som ligger til grunn, er hentet fra semiologien, uten at det alltid sies direkte. Barnetegningen betraktes her, ikke først og fremst som et resultat av kreativitet og spontanitet (Lowenfeld og Brittain 1979), men som et resultat av overleverte konvensjoner og normer (Wilson 1977, 1982).

Hopperstad (2005) foretar en interessant analyse av norske 6-åringers tegninger med utgangspunkt i sosialsemiologene Kress og van Leeuwens ”visuelle grammatikk”. Hopperstads anliggende er imidlertid *barnetegning*, ikke barns tekster eller forholdet mellom barns tegninger og tekster. Kress (1997) representerer derimot et forsøk på å se et bredere spekter av uttrykksformer hos barn i lys av semiologien. Boken er ingen vitenskapelig avhandling, og man leter stort sett forgjeves etter stringente definisjoner og en systematisk fremstilling. Boken gir mest inntrykk av å være skrevet ”con amore”, i kjærlighet til barns mangehånde uttrykksformer. Den idémessige forankringen er imidlertid semiologien.

Semiologien synes altså å fremstå som en interessant innfallsvinkel til analyse av barns tegninger og verbalspråklige tekster. I det følgende vil semiologien bli brukt som redskap for innholdsanalyse av de data som foreligger (for en nærmere beskrivelse av dataene, se nedenfor). Plassen er begrenset, og jeg vil derfor konsentrere meg om to momenter, nemlig (1) tegnet som et kulturelt uttrykk, og (2) forholdet mellom det verbalspråklige og det bildespråklige

tegnet. Avslutningsvis vil jeg berøre spørsmålet hvorfor tegningene synes å forsvinne fra barns tekster når barna blir eldre.

Dataene

Dataene som blir brukt som eksempler under analysen, består hovedsakelig av tekster og tegninger samlet gjennom mange år. Noen er innhentet spesifikt for dette arbeidet, og er, med ett unntak, produsert av norske og amerikanske barn. I en del tilfeller er det foretatt observasjoner og samtaler med barna mens de tegnet og skrev.

Tegnet som kulturelt uttrykk

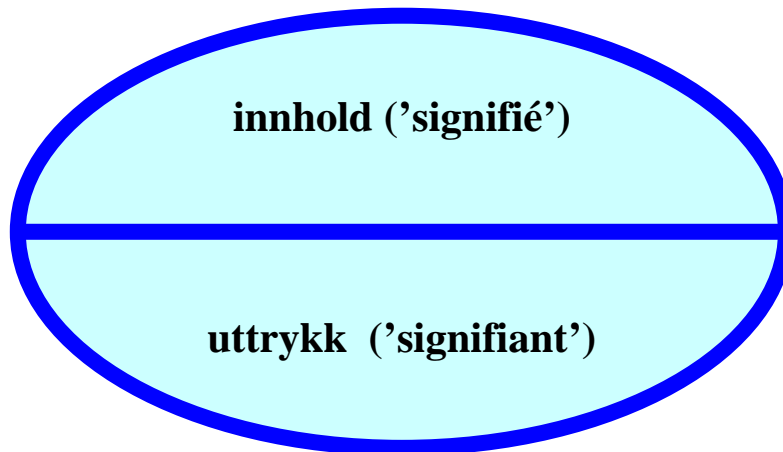
a. Klargjøring av termer

Saussures semiologi tar utgangspunkt i lingvistikken, men allerede Saussure selv så muligheten for å lage en generell semiologi som omfatter alle former for ”tegn og tegnsystemer”. Slik kan vi si at semiologien er å oppfatte i dag: Den er opptatt av ”tegnenes liv i samfunnet” (se blant annet Volosjinov 1973 og Kress og van Leeuwen 1996). Med termen ”tegn” mener man vanligvis ”alle de enhetene som kommuniserer mening for medlemmene av en gruppe i samfunnet eller for samfunnet som helhet”. Ifølge Heradstveit og Bjørgo (1987) blir en enhet til et tegn når enheten er blitt til en konvensjon eller en tradisjon, og dermed en del av en gruppes kultur. Enheten er med andre ord blitt et meningsbærende tegn for medlemmene av gruppen. I en slik sammenheng kan vi tale om både *verbalspråklige tegn* og *bildespråklige tegn* (Borgersen og Elling 1992).

Når tegnene settes sammen etter bestemte spilleregler, får man hva man i semiologisk forstand vil kalle *koder*. Kodene representerer hva Tønnesen (Tønnesen 1994:92) omtaler som ”en overenskomst innenfor en kultur”. Termen

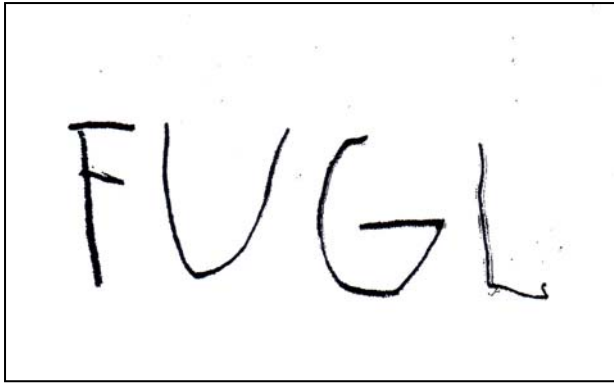
bildekoder brukes for eksempel om visse etablerte bildespråklige regler innenfor en kultur, for eksempel vestlig kultur.

Sentralt i semiologien står tanken om at tegnet består av en *innholdsside* og en *uttrykksside*, som vist i figuren nedenfor:

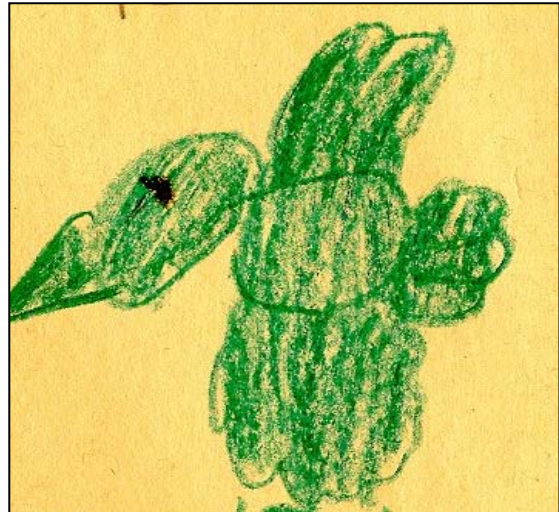


Jeg velger altså å benytte termene "innhold" og "uttrykk" for Saussures termer *signifié* og *signifiant*.

Når det gjelder forholdet mellom innhold og uttrykk, er det en vesensforskjell mellom det verbalspråklige og det bildespråklige tegnet. Et verbalspråklig tegn uttrykkes gjennom bokstaver og ord som i de aller fleste tilfeller er konvensjonsbetingede (se Heges tekst: "fugl", figur 2). Hva angår bildespråklige tegn, er forholdet mellom innhold og uttrykk i hovedsak naturgitt; uttrykket består for eksempel av linjer, figurer, former, farger (se Monas tegning av en fugl, figur 3). Når vi oppfatter Heges tekst og Monas tegning som to forskjellige uttrykk for det samme innholdet, er det fordi hvert av uttrykkene er i samsvar med henholdsvis verbalspråklige og bildespråklige koder som gjelder i vår kultur. For en mer utførlig utdyping av termen "tegn", se Hopperstad (2005).



Figur 2



Figur 3

b. Forbindelsen mellom innhold og uttrykk

i. Forbindelsen som en kulturbetinget konvensjon

Når det gjelder Monas tegning, representerer uttrykksiden i det bildespråklige tegnet likhet med innholdet eller referenten. Med mulig unntak for onomatopoetikon eksisterer ikke denne likheten i det verbale tegnet. Dette er, som vi vet, en sentral tanke hos Saussure: Forbindelsen mellom "signifié" og "signifiant" i det lingvistiske tegnet, som ordet "fugl", er *umotivert*, dvs. den bygger ikke på en naturgitt sammenheng mellom uttrykk og innhold, men på en *kulturbetinget konvensjon*.

Når det gjelder det bildespråklige tegnet, er altså forbindelsen mellom innhold og uttrykk basert på likhet eller analogi (gresk: "likhet"). Det er imidlertid ikke ensbetydende med at det er en *naturlig forbindelse* mellom innhold og uttrykk. Ifølge Borgersen og Elling (1992) er det uheldig å tale om naturlig forbindelse i denne sammenhengen, fordi det kan lede oss til å tro at de bildespråklige tegnene er naturgitte og dermed uavhengige av kulturelle betingelser. Også bildespråkets tegn er ofte kulturavhengige. Vi oppfatter umiddelbart Signes tegning som avbildningen av en engel – i så måte er hennes forklarende tekst overflødig (figur 4). Når vi gjør det, er det fordi vi vet hvordan en engel ser ut,



Figur 4

Når for eksempel Sindre skal lage morsdagskort (figur 6), velger han det sterke – og konvensjonelle – verbalspråklige uttrykket "I love you", og han velger det bildespråklige uttrykket *hjerte* for å formidle sin kjærlighet. Når Max skal fortelle om vennskapet mellom ham selv og Malik, bruker også han tegnet hjerte, ifølge ham selv (figur 7). I dette tilfellet kan vi diskutere om Max i tilstrekkelig grad har overholdt de etablerte kodene som gjelder for hvordan et hjerte i betydningen "kjærlighet" eller "vennskap" skal fremstilles. Viktigere enn rødfargen er nok den konvensjonelle hjerteformen, og den er noe uklar her. Dermed er det usikkert om dette faktisk fungerer som et tegn for mottagerne.

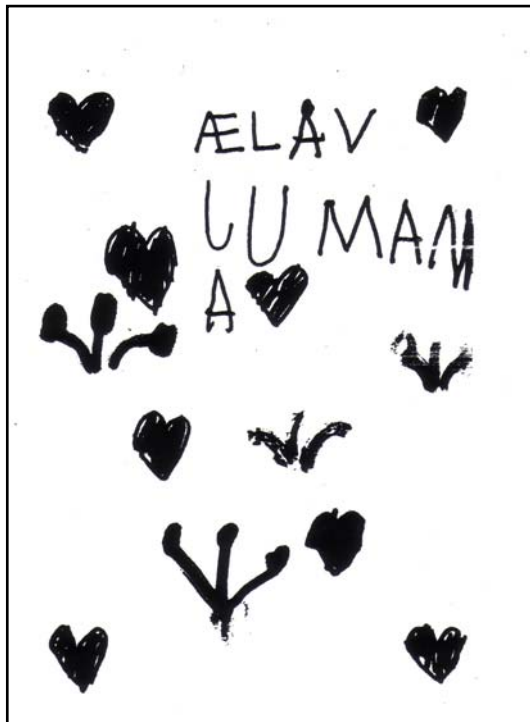
men ikke ut fra egen observasjon. Særlig bildekunsten har lagt grunnen for visuelle koder som denne tegningen overholder.

I vår kultur er det vokst fram en slags kollektiv enighet om hvordan en rekke forestillinger skal uttrykkes, og disse uttrykkene er ikke alltid i samsvar med hva vi faktisk ser. Tegningen gjengitt i figur 5 viser blant annet noe som er ment som og trolig oppfattes av oss alle som en stjerne, men uttrykket er basert på en konvensjon. Denne konvensjonen har fem år gamle Linda oppfattet og brukt i sin tegning.

Barns tegninger viser mange eksempler på uttrykk som er klart kulturbetingede.



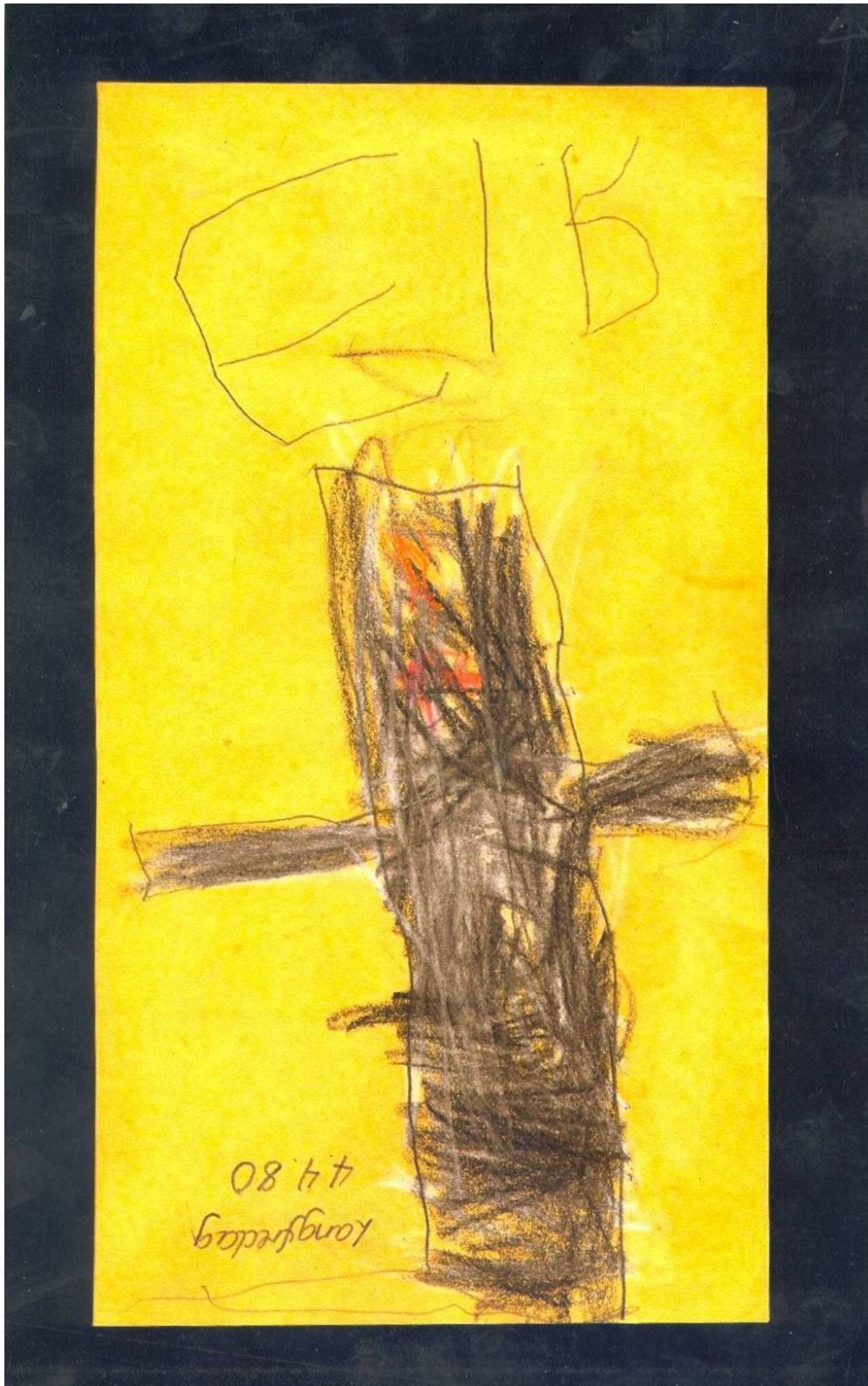
Figur 5



Figur 6



Figur 7



Figur 8



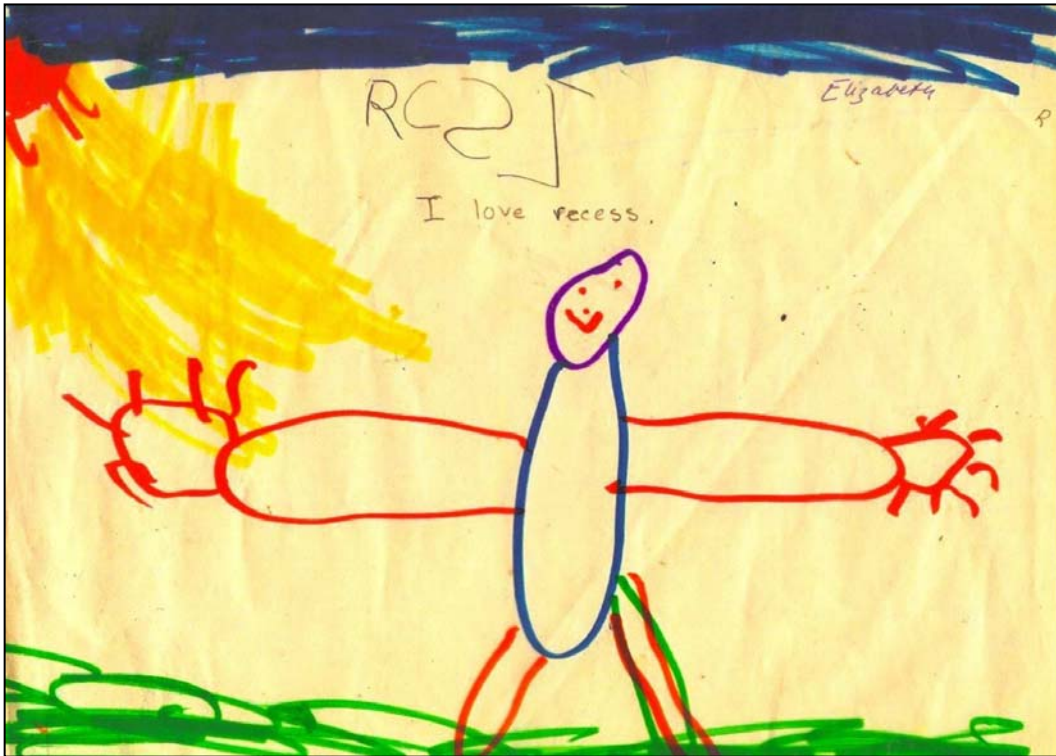
Figur 9

som hovedsakelig går i grått. Første påskedag sitter Eir og lager figurer i leire. Hun lager også den oppstandne Kristus, som, på denne gledens dag, er iført oransjegul skjorte og eplegrønne bukser (figur 9).

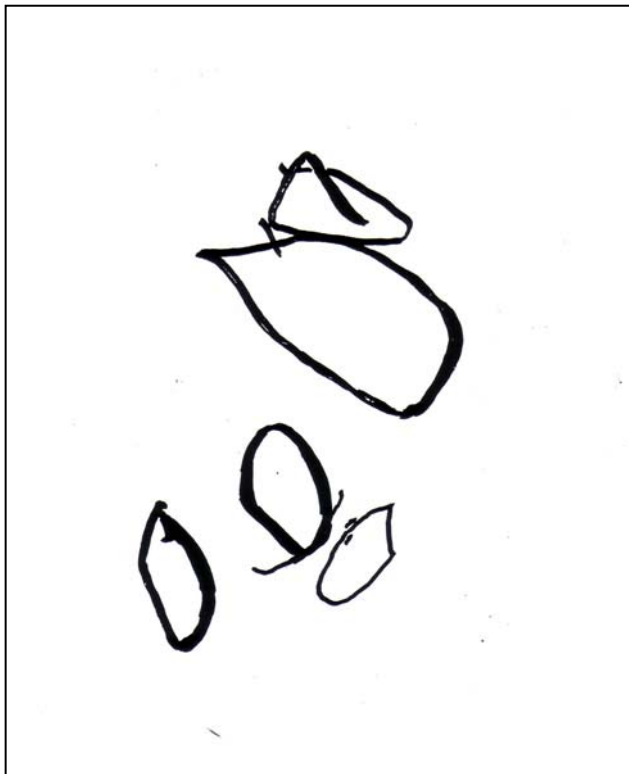
Da fem år gamle Elisabeth skulle fortelle norske barn om sin amerikanske skole, hadde også hun tilgjengelig en rekke ulike typer fargeblyanter, fargestifter og tusjer. Hennes valg falt på sterke, klare tusjfarger (rødt, gult, grønt, blått, lilla) som illustrasjon til teksten "I love recess" – "jeg elsker friminutt" (figur 10).

For øvrig kan det se ut som om barn tidlig oppfatter noen av de konvensjonene som gjelder for fargebruk i vår kultur, for eksempel at noen farger oppfattes som "triste", andre som "glade". Når 5 år gamle Eir på langfredag skal tegne den korsfestede Kristus, har hun tilgang til en rekke fargestifter. Likevel velger hun å bruke vanlig blyant, med forsiktige innslag av rødt og hvitt (figur 8).

Dermed blir resultatet en tegning



Figur 10



Figur 11

ii. *Forbindelsen som uttrykk for tegnmakerens interesse*

Som tidligere nevnt finnes det ulike "skoler" eller retninger innenfor semiologien, hver med sitt fokus. La oss ta ett eksempel som har relevans for vår diskusjon av tegnet. Kress er lite opptatt av tegnet som uttrykk for hva han kaller en "sosial kontrakt". For ham er tegnet først og fremst resultatet av en kompleks prosess der mange momenter er av betydning, som tegnmakerens *kulturelle, sosiale*

og *psykologiske historie*, og ikke minst den *spesifikke konteksten* som er utgangspunktet for tegnet. Jeg skal kommentere to av de momentene som Kress vektlegger spesielt, nemlig tegnmakerens *interesse* og *forutsetninger*.

Figur 11 viser en fireårig gutts forsøk på å tegne en bil (eksempelet er hentet fra Kress). Gutten velger altså å illustrere bilen ved hjelp av sirkler, og det er forståelig. Sirklene representerer hjul, og hjul er trolig for denne gutten et dominerende trekk ved biler: De beveger seg, og deres form - muligens også deres plassering i forhold til guttens høyde - gjør dem lette å identifisere. Han velger altså de trekkene som for ham definerer objektet "bil", nemlig hjul. Utvelgelsen baserer seg på analogi, i dette tilfellet en *dobbel* analogi: Sirkler oppfattes av barnet som "lik" hjul, og hjul betraktes som representative for biler. Ifølge Kress kan verken fireåringen eller vi representere *hele* objektet. Vi må nødvendigvis velge ut visse aspekter, og våre valg avspeiler våre interesser og vår kapasitet – og selvfølgelig vår sosiale kontekst.



La oss ta et par andre eksempler. Den seks år gamle Evan går på Henry Barnard School i Providence, Rhode Island, og han ønsker gjennom tegning å fortelle norske barn hvordan det er å gå på skolen i USA (figur 12). Tegningen viser utelukkende bord og stoler, der både bord- og stolbena synes unormalt høye. Hvorfor velger Evan å fremstille livet på skolen gjennom en tegning av bord og stoler? Han gav ikke selv noen forklaring, så vi må gjette oss til svaret. Det er grunn

Figur 12

til å anta at tegningen er uttrykk for det Evan selv oppfatter som den mest markante forskjellen mellom hjemmemiljø og skolemiljø: Det store antall stoler og bord i klasserommet må virke overveldende på en seksåring som er vant til et vanlig beboelseshus. Det er derfor fullt forståelig at stoler og bord sett fra barnets perspektiv blir en meningsfylt metafor for forestillingen ”skole”.

Vårt neste eksempel står den seks år gamle Eir for (figur 13). Eirs tegneserie forteller om en sosial omgangsform, nemlig visitten. Nå må vi anta at dette er en visitt som ikke er varslet, ellers ville neppe hovedpersonen sitte og spise når gjesten ankommer. En visitt omfatter normalt mange elementer: at man setter seg godt til rette, at verten kanskje setter fram noe å drikke eller spise, og at man samtaler. Ingen av disse elementene er med. Det Eir har vektlagt i sin tegneserie, er *sosiale konvensjoner*, som:

- 1 at man ringer på når man skal inn i et hus som ikke er ens eget, og at man venter med å gå inn til man får et klarsignal;



Figur 13

- 2 at sosiale omgangsformer krever visse sosiale fraser, som hilsningsord ("hei", "det var koselig å se deg") og avskjedsord ("ha det" og "tak for meg")
- 3 at det i trafikken forekommer signaler som må tillegges stor vekt: Bilister bruker som kjent hornet for blant annet å gi utløp for sin ergrelse når noen hindrer trafikkflyten. Det som tydeligvis har skjedd her, er at den besøkende har feilparkert. Dette fører til ilter tuting fra andre trafikanter. Tutingen er et signal som den besøkende har respekt for: Visitten avbrytes umiddelbart.

Eirs interesse er knyttet til de *reglene* som gjelder for menneskelig samkvem. Kanskje kan vi si at hun er mer opptatt av *form* enn av innhold. Faktisk har hun også valgt en litterær kode som gir klare regler – og dermed også klare *begrensinger* – for hvordan verbal- og bildespråklige koder skal uttrykkes, nemlig *tegnserien*. På samme måte som sosiale konvensjoner gir en bruksanvisning eller et skjema for hvordan vi skal oppføre oss i det daglige, gir litterære konvensjoner regler eller skjemaer for hvordan tekster skal skrives.

Tegningene vi her har sett – av bilen, fra Evans klasserom, fra visitten – representerer hva Kress vil kalle *motiverte* forbindelser mellom innhold og uttrykk: De er alle resultat av tegnmakerens valg av momenter. Valgene forteller om tegnmakerens *interesser*. Samtidig forteller tegnene om en sosial kontekst: Tegnene ville trolig fått et annet uttrykk om de var produsert, la oss si på landsbygda i et afrikansk land.

iii. Forbindelsen som uttrykk for tegnmakerens forutsetninger

Ifølge semiologisk tankegang er tegn en enhet som for en gruppe mennesker er blitt til en konvensjon eller tradisjon, og som dermed er blitt meningsbærende for gruppen. Kulturbegrepet står sentralt i semiologisk kommunikasjonsteori, og kultur blir gjerne betraktet som summen av de konvensjoner og tradisjoner som

oppfattes som meningsbærende. Et slikt perspektiv på kulturen innebærer at det er et samspill mellom et ”overindividuet nivå”, nemlig den kultur som et individ er en del av, og et ”aktørnivå”, som er den individuelle kulturytringen (Fuglestad 1993). Her gjenkjenner vi Saussures tanke om at språket – *le language*, dvs. vår evne til å anvende språk – kan studeres ut fra to aspekter, nemlig et sosialt, som han refererer til som *la langue*, og et individuelt, som han kaller *la parole*. Dette tosidige perspektivet på språket, eller i videre forstand *kulturen*, innebærer at barn for å bli både mottagere og produsenter av tegn, må gjennom en opplæringstid: Assimileringen av de semiologiske kodene som eksisterer i en kultur, må nødvendigvis skje gradvis. Ifølge Kress vil barn, når de produserer sine tegn, ha både *større* og *mindre* frihet enn de voksne når det gjelder uttrykksformer. Valgfriheten vil være *mindre* fordi de har mindre tilgang til de rike kulturelle ressursene som eksisterer innenfor den gruppen de tilhører. Valgfriheten vil imidlertid også være *større* fordi de er mindre bundet av konvensjoner: De har ennå ikke lært å begrense sine meningsuttrykk til de materialer, former og media som omgivelsene anser som passende. De kan bruke en pappeske for å lage et sjørøverskip, eller de kan fremstille Adam og Eva i paradiset som et par kledd i strålende galla-antrekk.

Studier i barns tegneutvikling gir mange eksempler på den frihet barnetegningen representerer for eksempel når det gjelder fremstillingen av tid og rom. Ulike tidssekvenser kan rommes i én og samme tegning, og et hus kan sees både innenfra og utenfra i den samme tegningen. Figur 14 viser Lucys tegning av klasserommet, sett dels innenfra, dels fra skolegården.



Figur 14

Også når det gjelder språkbruk vil barn, igjen ifølge Kress, ha både større og mindre frihet enn voksne. Han bruker et eksempel fra egen sønn i førskolealder. Idet gutten klatrer oppover en bratt bakke, sier han: "This is a heavy hill". Kress oppfatter uttryksmåten "a heavy hill" som et brudd med vanlig engelsk språkbruk - han forventer tydeligvis uttrykket "steep hill". Kress kommenterer sønnens språkbruk på følgende måte: Sønnen er hemmet i den forstand at ordet "steep" på dette tidspunktet ikke eksisterer som en semiologisk kilde for ham. Samtidig kan vi si at guttens bruk av ordet "heavy" for å uttrykke "dette er strevsomt" er et ukonvensjonelt valg blant tilgjengelige uttrykk.

iv. Forbindelsen som uttrykk for mening

Vi har sett at semiologien oppfatter tegnet som en kombinasjon av innhold og uttrykk. Når vi samtidig sier at semiologien er opptatt av tegnenes meningsinnhold, kan det lett bli opphav til en misforståelse, nemlig at det bare er *innholdsnivået* i et tegn som er bærer av meningsinnholdet. Det er ikke tilfellet, og det kan belyses blant annet gjennom to tegninger laget av Maria. Den første laget hun da hun var fem år gammel (figur 15), den andre tegningen da hun var fem år eldre (figur 16). Tegningene viser nøyaktig det samme motivet, nemlig et bybilde der baker Gundersen har en sentral plassering.



Figur 15



Figur 16

Innholdet er altså det samme i de to bildespråklige tegnene. Når de to tegnene allikevel oppfattes forskjellig, er det på grunn av *uttrykket*: Mens bybildet i det første tilfellet er risset opp med fri og uvøren barnehånd, er det i det andre tilfellet gjengitt med sirlige linjalstreker. Dette forteller oss at Maria i den tiden som ligger mellom de to tegningene, har mottatt inntrykk som har gitt henne en ny oppfatning av hvordan tegninger helst bør være – med litt høytidelig språkbruk kan vi si at hun har fått nye estetiske idealer. Innholdet er det samme, men uttrykket er endret. Det er altså ikke bare innholdet, men også *uttrykket* som formidler mening. Tegnet som helhet, dvs. *både* innholds- og uttrykksnivået, er bærer av et meningsinnhold.

Forholdet mellom det verbalspråklige og det bildespråklige tegnet



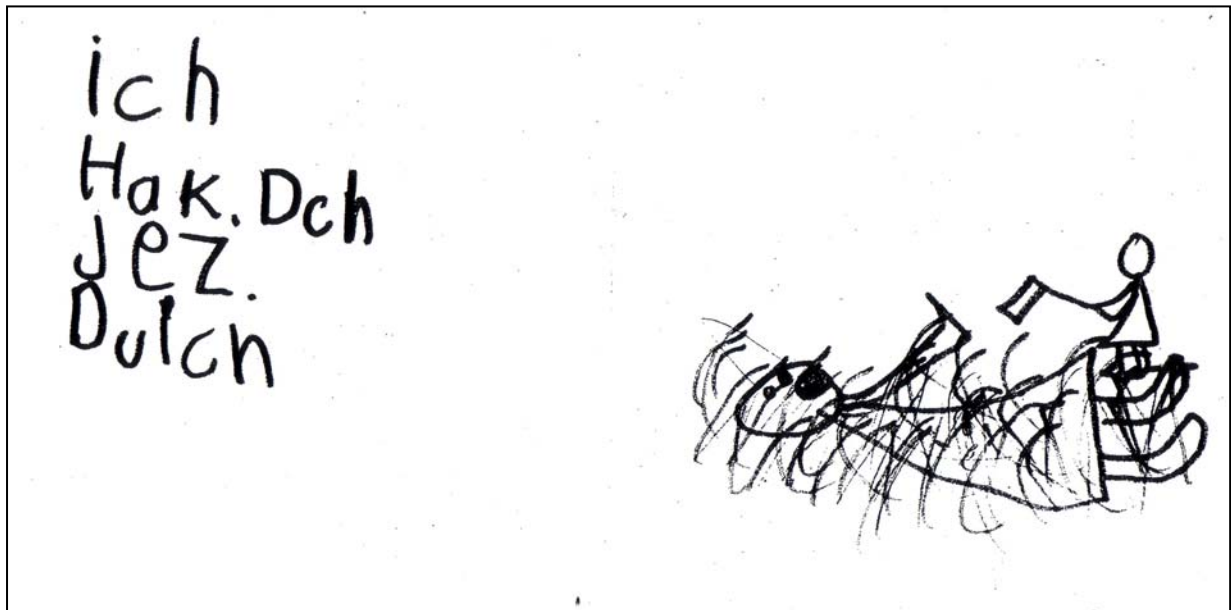
Figur 17

Hos mange barn vil tekst og tegning være integrert, slik vi ser hos Marte (figur 17). Her utgjør tekst og tegning et *multimodalt* tegn. Det reiser spørsmålet om forholdet mellom det verbalspråklige og det bildespråklige tegnet. Teksten ("Vi skriver") forteller om kollektivet, klassen, som altså skriver. Tegningen derimot fokuserer på individet, nemlig Marte selv. Vi ser henne sittende

på stolen, ved siden av bordet og boken hun har laget. Vi merker oss at kun den kroppsdel som har relevans for skrivingen, nemlig overkroppen, er gjengitt. Marte er direkte vendt mot oss, og hun smiler. Boken, som også er vendt mot oss, er uventet stor. Den er i høyde omtrent like stor som Marte selv.

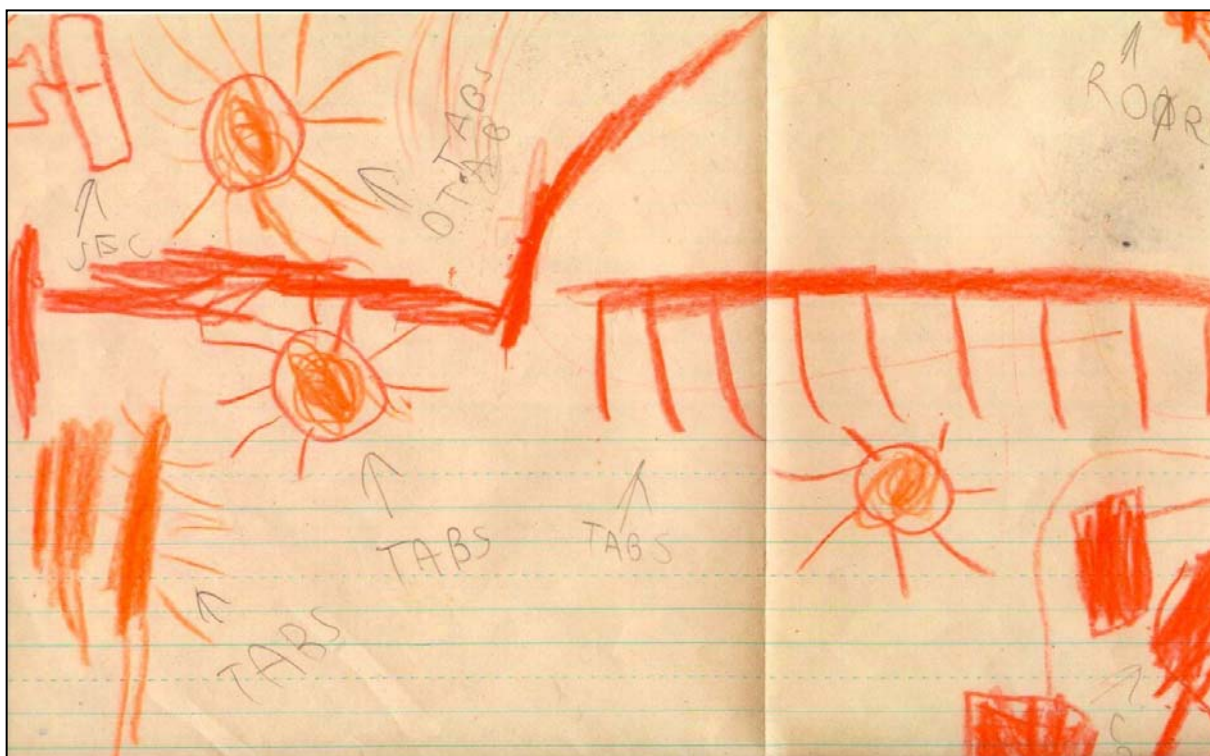
Det bildespråklige tegnet har altså et annet fokus enn det verbalspråklige tegnet, og det bringer inn flere momenter: Tegningen forteller hva Marte oppfatter som sentralt ved det å skrive. Det er en *personlig* akt der hun selv og boken står i sentrum sammen med stolen og bordet, som bokstavelig talt er bærere av aktiviteten. I tillegg til det forteller tegningen om Martes *holdning* til det å skrive og produsere ”bøker”: Tegningen kan sees som et uttrykk for både glede og stolthet ved det å ha laget en bok som kan presenteres for en mottager. Her er det ikke snakk om en forfatter som ønsker å skjule sin identitet – bok og forfatter fremstår som likeverdige komponenter i presentasjonen av sluttproduktet. I Martes tilfelle kan vi si at tegningen fungerer som en *utvidelse* av teksten: Den gir betydelig mer informasjon.

La oss nå se på et eksempel der det verbalspråklige og det bildespråklige tegnet er integrert som hos Marte, men der innholdet i de to tegnene kanskje ligger noe nærmere hverandre. Eksempelet er hentet fra en bok som en fem år gammel jente fra Hamburg har skrevet om sin lærer, som hun kaller ”Die dowe Buschi” (”den dumme Buschi”). Boka er et sterkt uttrykk for jentas aggresjon overfor læreren. En av sidene i boka er gjengitt i figur 18. Generelt kan vi si at det er innholdsmessig godt samsvar mellom tekst og tegning. Teksten forteller hva den tilhørende tegningen viser. Likevel kan *virkingen* av de to mediene tegning og tekst være forskjellige. Mange vil nok oppleve tegningen av den lille jenta som svinger øksen over den liggende læreren som særlig sterk og suggererende, trolig enda sterkere og enda mer suggererende enn teksten: ”Ich hacke dich jetzt durch”.



Figur 18

Det vil naturlig nok være innhold som lettere kan uttrykkes gjennom tekst enn gjennom tegning, og det er også innhold som lettere kan uttrykkes gjennom tegning enn tekst. Vi ser det blant annet i figur 19. Ben har tegnet klasserommet sitt, og han er særlig opptatt av hvordan bord, stoler, pc-er og en buet døråpning er plassert i forhold til hverandre. Når han er ferdig med tegningen sin, tekster han visse elementer i den: Han skriver for eksempel "tables" og "chairs" med piler til de aktuelle bordene og stolene. Han gjør imidlertid ingen forsøk på å forklare med ord det som er hans hovedanliggende, nemlig å fortelle om hvordan inventaret er plassert. Selv om hans verbalspråklige uttrykksevne hadde vært betydelig større, ville *det* ha vært et krevende foretak, et foretak som ville kreve atskillige tekstsider, og som ganske sikkert ikke ville ha gitt den samme anskuelighet. Tegningen vil i dette tilfellet, ikke bare for Ben, men også for den erfarne skribent, være et langt mer effektivt uttrykksmiddel.



Figur 19

Konklusjonen synes å være at visse forhold best og lettest uttrykkes gjennom tekst, andre forhold lettest gjennom illustrasjon. I de tilfellene der både tekst og bilde kan gi et adekvat uttrykk for innholdet, vil virkningen av det bildespråklige uttrykket være en annen enn virkningen av det verbalspråklige uttrykket. Tekst kan med andre ord aldri helt erstatte tegningen.

Hvorfor forsvinner tegningene fra barns tekster?

Det er derfor et paradoks at tegningene etter hvert synes å forsvinne fra barns tekster. Elsness (2002) har som utgangspunkt tekster levert av 7-, 8-åringer gjennom et helt skoleår. Tekstene ble produsert under såkalte "skrivestunder", og barna kunne fritt velge om de ville tegne eller skrive. Dataene viser at for barn som befant seg på et tidlig stadium i sin skriveutvikling, fungerte tekst og tegning som et *multimodalt* tegn, med andre ord: Tekst og tegning var integrert. Etter hvert som barn ble flinkere til å skrive, forsvant tegningene mer og mer. For noen barn forsvant tegningen helt fra tekstene.

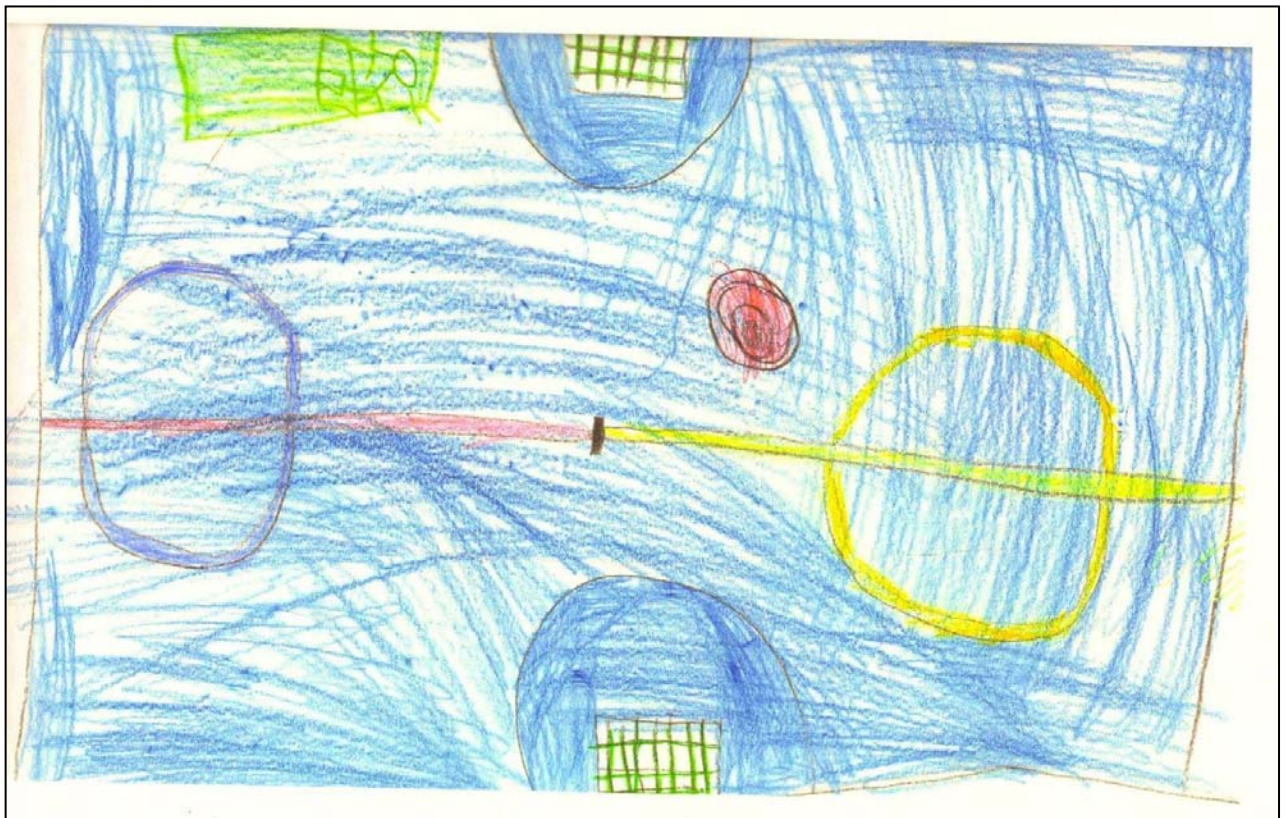
Man kan spørre hvorfor. Haabesland og Vavik (2000) har et stort kapittel om barns tegneutvikling, og de vier den såkalte ”tegnekrise” stor oppmerksomhet. Med ”tegnekrise” mener man gjerne den perioden da barn kommer med ytringer av typen ”jeg kan ikke tegne” eller ”jeg vil ikke tegne”. Bull-Hansen (1928) og flere med ham tidfester denne perioden til ca. 12 – 16 år, men det er også de som mener at ”tegnekrise” kommer tidligere.

Haabesland og Vavik antyder mange forklaringer på ”tegnekrise”. En av dem er at barn etter hvert får som mål å tegne naturalistisk og at dette, sammen med en sterkere utviklet selvkritikk, fører til at de mister troen på egne tegneferdigheter. Haabesland og Vavik refererer også den amerikanske psykologen Howard Gardner, som hevder at barns ønske om å gjengi virkeligheten nøyaktig og realistisk fører til at de foretrekker skriftspråket fremfor tegningen. Etter hvert blir det, ifølge Gardner, *språket* fremfor tegningen som gir den presisjonen barna etterstreber.

Med et semiologisk utgangspunkt vil det være naturlig å spørre om det faktum at tegningen forsvinner fra barns tekster, kan skyldes ikke bare psykologiske, men også sosiokulturelle faktorer. Kan det for eksempel være slik at samfunnet – eller skolen – verdsetter verbalspråklige uttrykk mer enn bildespråklige uttrykk, og at barn oppfatter og tilpasser seg en slik holdning?

En del av materialet som er brukt i artikkelen, ble innhentet i en amerikansk førsteklasse. Her ble barna oppmuntret til å bruke ark uten linjer når de skulle lage ”bøker”. I andre klasse fikk de velge mellom tre typer ark: (a) ark uten linjer, (b) ark der halvparten av siden var ulinjert og den andre halvparten linjert, og (c) ark som var linjert. Det lå i luften en forventning om at barna etter hvert skulle gå over til å bruke de fullt linjerte sidene, som selvsagt var mindre egnet for tegning. Tilsvarende observasjoner kan vi gjøre i Norge.

Nå kan man jo si at tegning blir ivaretatt gjennom faget kunst og håndverk. Men her er tegningen først og fremst behandlet som et *estetisk* uttrykk. Det *kommunikative* aspektet ved barnetegningen er sjelden i fokus. Det er et paradoks med tanke på at bilder spiller en større informativ rolle i publikasjoner i dag enn for bare 20-30 år siden. Barnetegninger, særlig laget av yngre barn, har ofte preg av å være oversikter, som Henriettes tegning av gymsalen på Hjortsberg skole i Halden (figur 20). Vi har allerede sett en rekke tilsvarende tegninger, som Bens fremstilling av klasserommet og Lucys fremstilling av dels klasserommet, dels skolegården.



Figur 20

Vi er vant til at språkutvikling betraktes som en utvikling av fire ferdigheter, nemlig:

- * *lytte*
- * *tale*
- * *lese*
- * *skrive*

I 1996 utarbeidet NCTE (National Council of Teachers of English) og IRA (The International Reading Association) en ny definisjon av det som på engelsk omtales som "Language Arts" (språkferdigheter). To nye ferdigheter ble lagt til de fire, nemlig *viewing* og *visually representing*, slik at Language Arts nå vil omfatte seks aktiviteter:

- * *listening*
- * *speaking*
- * *reading*
- * *writing*
- * *viewing*
- * *visually representing*

Bakgrunnen for dette utspillet er nettopp det faktum at visuell fremstilling spiller en langt viktigere rolle i dag enn tidligere. Informasjons- og kommunikasjonsteknologien gir nye muligheter, blant annet gjennom bilder og grafiske elementer, for å formidle et budskap (Kress 2003).

Det er mye som taler for at vi i større grad må hegne om og videreutvikle det bildespråklige tegnet hos barn. På dette punktet kan semiologien være en vekker for oss: Den foretar ikke noe verdivalg når det gjelder semiologiske uttrykk. Fra en kommunikativ synsvinkel er en tegning like interessant som en skrevet tekst.

Konklusjon

Jeg nevnte innledningsvis at jeg har brukt semiologien for å kaste lys over barns tegninger og tekster. Hva har så semiologien som veiviser latt oss se? De momenter som her er valgt ut og presentert fra semiologiske analysemodeller, har ført til at barns forhold til *konvensjoner* og *den kontekst* som tegnene har oppstått i, er blitt særlig fokusert. Kanskje er nettopp det et interessant fokus når det er snakk om barn som befinner seg i en opplæringsfase. Semiologien vil tydeligere enn andre analysemodeller hjelpe oss i studiet av hvilke semiologiske koder, som for eksempel sosiale, bildespråklige, verbalspråklige og litterære koder, som barn viser interesse for og tilegner seg, og hvorfor og hvordan slike koder tilegnes.

Litteratur

- Bartes, R. 1967. *Elements of semiology*. London: Cape
- Borgersen, T. og Ellingsen, H. 1992. *Bildeanalyse*. Oslo: Cappelen
- Bull-Hansen, R. 1928. *Barns tegning og tegning i skolen*. Oslo: Cappelen
- Elsness, T.F. 2002. *Stavestrategier hos barn i alderen 7-8 år*. Oslo: Unipub forlag
- Fuglestad, O.L. 1993. *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Oslo: Samlaget
- Halliday, M.A.K. 1978. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold
- Heradstveit, D. og Bjørge, T. 1987. *Politisk kommunikasjon*. Oslo: Tano
- Hodge, R. og Kress, G. 1988. *Social semiotics*. Oxford: Polity Press
- Hopperstad, M.H. 2005. *Alt begynner med en strek*. Cappelen Akademisk Forlag
- Haabesland, A.Å. og Vavik, R. 2000. *Kunst og håndverk – hva og hvorfor*. Oslo: Fagbokforlaget
- Kress, G. 1994. *Learning to write*. London: Routledge
- Kress, G. 1997. *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge
- Kress, G. 2003. *Literacy in the new media age*. London: Routledge
- Kress, G. og van Leeuwen, T. 2000. *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge (første utgave 1996)
- Lavine, L. 1977. Differentiation of letterlike forms in prereading children. *Developmental Psychology*, 13 (2) 89-94
- Lowenfeld, V. og Brittain, W.L. 1971. *Kreativitet og vækst*. København: Gjellerup
- Peirce, C.P. 1940. *The philosophy of Peirce: Selected writings*. Utgitt av Buchler, J. London: Kegan Paul

- Saussure, F. de. 1916. *Cours de linguistique générale*. Engelsk utgave 1983: *Course in general linguistics*. Redigert av Charles Bally og Albert Sechehaye i samarbeid med Albert Riedlinger. Oversatt og annotert av Roy Harris. London: Duckworth
- Tønnesen, E.S. 1994. Strukturalistisk analyse. I Nilsen, B. et al. *Veier til teksten. Litteraturteori og analysepraksis*, 90-121. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Volosjinov, V.N. 1973. *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press
- Wilson, B. og M. 1977. An iconoclastic view of the imagery sources in the drawings of young people. *Art Education*. 30, 5-12
- Wilson, M. og B. 1982. The case of the disappearing two-eyed profile: Or how little children influence the drawings of little children. *Review of research in visual arts education*. 15, 19-32

Artikkelen er en bearbeidelse og videreføring av en prøveforelesning (selvvalgt emne) som forfatteren holdt for dr. philos.-graden ved Universitetet i Oslo 2001.

Eit oppgåveanalytisk perspektiv

Alfred Lie

I dei siste 10-15 åra har omgrepet *leseprosessen* vorte mykje nytta av både leseforskarar og spesialpedagogar. Torleiv Høyen (Høyen & Lundberg 1997) har sett dette omgrepet i fokus, og gjort framlegg om at Gjessing sin *funksjonsanalytiske* tilnæringsmåte til lese- og skrivevanskar måtte supplerast med *prosessanalytisk* tilnærming. Vi kan og visa til at Dalby m.fl. (1983) i *Bogen om læsning - forudsetninger og status I* lar del III med kapittel 14 - 19 få overskrifta *Læseprocesteorier*.

Men omgrepet *prosess* er eit omgrep som det ikkje er lett å gi ein presis definisjon på. *Prosess* har inga spesifikk teknisk meining i psykologisk teori. Det er eit omgrep med eit vidt innhald som viser til ei eller anna systematisk endring i åtferd eller underliggjande mekanismar utan å spesifisera form eller karakteristika. Difor hevdar Downing (1984) at det er behov for å skifte ut det generelle og vage omgrepet *prosess* med meir spesifikk, forklarande terminologi, og meiner *ferdighet* ("skill") er ei god erstatning i samband med lesing. Dette òg fordi *ferdighet* er ein vel etablert kategori i den psykologiske taksonomi, og forskning omkring *ferdighetslæring* er av dei eldste interesser i vitenskapleg psykologi.

Vi er likevel ikkje samde med Downing i at omgrepet *prosess* bør skiftast ut med omgrepet *ferdighet* i samband med lesing. Vi meiner det er behov for å nytta baa omgrepa. I vår samanheng vil *ferdighet* bli nytta som nemning på ei

rad ulike verbale åtferdskategoriar som t. d. oppdeling av talte ord i lydar og samantrekking av lydar til ord, medan prosess står for dei endringane som skjer i dei underliggjande mekanismane i utføringsfasen. Ferdighet er med andre ord evna til å gjennomføra prosessen. Høien og Lundberg (1984, 1997) og Høien og Jansen (1986) har gitt grundige utgreiingar om delprosessane som ligg til grunn for dei kontekstfrie lesestrategiane, den direkte og den indirekte vegs strategi, og viser betydninga av å nytta prosessomgrepet i samband med lesing. Dette er ei tilnærming som ser ut til å vera fruktbar i og med at ein med utgangspunkt i den teoretiske modellen har utvikla diagnostiske hjelpemiddel som KOAS- og KOAP-testen.

Vi har alt referert til at Høien har lagt seg på ein prosessanalytisk tilnæringsmåte når det gjeld leselæring og lese- og skrivevanskar. Sjølv har eg - med utgangspunkt i Skjelfjord sitt forskingsarbeid og det grunnleggjande synet på lesing som det er gjort greie for innleiingsvis - gjort framlegg om å supplera dei ovafor nemnde tilnæringsmåtene med det eg har kalla ein *oppgåveanalytisk* tilnæringsmåte for å klargjera leselærings- og lese- og skrivevanskeproblematikken (Lie 1992).

Det sentrale i den *oppgåveanalytiske* tilnæringsmåten er at ein tar utgangspunkt i ein grundig analyse av sjølve læringsoppgåva som barnet står ovafor, og så gjennom direkte arbeid med dei elementa som inngår i oppgåva, er målet å nå fram til meistring av desse. Her er det altså tale om ei meir åtferdsmessig tilnærming til lærevanskane, som ikkje treng å byggja på oppfatningar med omsyn til etiologiske samanhengar. Det oppgåveanalytiske perspektivet har eg hevda kan vera ” . . . utgangspunkt for både forskning omkring lese- og skrivevanskar og for metodiske opplegg for å førebyggja og gi hjelp til barn med lese- og skrivevanskar” (Lie 2000: 14).

Forskinga omkring leseopplæring og lesevanskar har først og fremst konsentrert seg om dei psykologiske prosessane som ein meiner går føre seg i leselæringa. Forklaringsmodellane i samband med lesevanskar har vore sentrerte rundt defektar eller manglar ved desse prosessane.

Skjelfjord (1982) har peika på korleis forskarane si forståing av desse psykologiske prosessane må vera avhengige av det synet ein har på sjølve læringssituasjonen. Det betyr at ulike psykologiske prosessar vil bli tillagde vekt ut frå kva syn ein har både på faget og på undervisninga i faget.

Det må difor vera prinsipielt galt å ta utgangspunkt i tenking omkring dei involverte psykologiske prosessane, når det likevel er det underliggjande synet på faget sin art og undervisninga i faget som er avgjerande for vektlegginga på dei ulike prosessane. Vi kjenner alle fader Ibsens utsegn om samanhengen mellom utgangspunkt og resultat.

Det skulle liggja nokså nær opp i dagen at eit rettare utgangspunkt må vera å analysa kva oppgåver nybegynnaren i lesing møter når han skal erobre skriftspråket. Ved gjennomgang av forskingslitteraturen på dette området, må ein stussa over kor få leseforskarar som har dette som utgangspunkt for forskning og retningsliner for metodisk tenking i samband med leselæringa. Hos teoretikarar som Johnson og Myklebust finn ein lita eller inga interesse verken for sjølve leseprosessen eller for dei ulike undervisningsmetodane.

Heller ikkje hos Gjessing med sin funksjonsanalytiske retning vil vi finna at utgangspunktet for hans modell er ei grundig drøfting av kva aktivitetar som inngår i leselæringa eller i ei vurdering av den undervisninga som blir gitt for å meistre aktivitetane. Det er ikkje urimeleg å meine at mangelen på eit slikt

fagdidaktisk utgangspunkt for tenkinga omkring lese- og skrivevanskar kan ha ført forskinga på villspor.

Slike tilnæringsmåtar har det altså vore skort på i forskning omkring arbeid med lese- og skrivevanskar – noko som kan ha ført til at det førebyggjande arbeidet i leseopplæringsperioden ikkje har blitt tilgodesett på rett måte, og at barn med slike vanskar ikkje alltid har fått den beste hjelpa. Vi finn det òg noko underleg at dette perspektivet ikkje er nemnt av Høien og Lundberg (1991, 1997) når dei gjer greie for ulike analytiske tilnæringsmåtar i sine lærebøker om dysleksi.

I den oppgåveanalytiske tilnæringsmåten til leselæringsproblematikken vil det høva godt å sjå på leselæring som ferdighetslæring fordi vi i analysen av læringsoppgåva vil finne *element* som barna må meistre for å makte leselæringa.

Innafor rammene av ei slik fagdidaktisk tenking kan det og vera fornuftig å setja leselæringa inn i ein utviklingspsykologisk samanheng som ein bakgrunn for å analysere dei oppgåvene nybegynnaren i lesing står ovafor. Før vi gjer det, skal vi sjå litt nærmare på omgrepa avkoding og forståing i samband med lesing.

Avkoding og forståing

Det som skjer når vi skriv, er at talt eller tenkt språk blir koda i ei visuell form ved hjelp av bokstavar. Det er her altså tale om ei *koding* av språklege segment. Lesing er den motsette prosessen. Då gjennomfører vi ei *avkoding* av dei visuelle symbola (bokstavane) til språk - altså ei språkleg avkoding. Men innhaldet får vi ikkje tak i om vi ikkje *skjønar* orda som blir avkoda. Dermed ser vi at avkoding og forståing må vera sentrale prosessar i lesing. Vi skal sjå litt nærmare på forholdet mellom desse to prosessane i høve til lesing, men først skal vi avklara nærmare kva vi legg i omgrepet avkoding. Avkoding vil vi her definera som gjenkjenning og identifikasjon av skrivne ord ved hjelp av reglane

for bokstav-lyd-korrespondansen. Heilordslesing med attkjenning av ordbildet kjem ikkje inn under omgrepet avkoding, slik vi nyttar det her.

Ferdighet i avkoding vil då variera med den innsikt lesaren har i reglane for bokstav-lyd-korrespondanse. Det reinaste målet for denne evna er å lesa pseudo-ord (nonsens-ord) som *ilk*, *nod* eller *dink*. Med ei slik presisering vil det vera lettare å sjå skilnaden mellom avkoding og forståing.

Mange lærarar og lærarstudentar har gitt uttrykk for at dei har hatt elevar som greier å lese nokså bra reint teknisk, men som ikkje anar kva innhaldet i stykket dei nettopp har lese, handlar om. Er det slik at ein kan makta den tekniske sida ved lesing, utan at ein er i stand til å få tak i meiningsinnhaldet?

Vi har vel alle opplevd at tankane kan vera heilt andre stader enn retta mot innhaldet i leseteksten, enten det har vore tale om høgtlesing for barn eller det har golde studielesing. I den tekniske meininga av ordet kan vi altså gjennomføra lesing utan i serleg grad å ha merksemda retta mot meiningsinnhaldet.

Med dette har vi eigentleg sett spørsmålet om leseopplæringsmetode på dagsorden. Det er dette "*den store debatten*" (Chall, 1967) om leseopplæringsmetodar har handla om: Kvar skal tyngdepunktet i den første leseopplæringa liggje, på avkoding eller forståing?

Gough og Tunmer (1986) uttrykkjer forholdet mellom lesing, avkoding og forståing i ein enkel formel der lesing er lik produktet av avkoding og forståing: $L = A \times F$. Dei peikar samstundes på at F ikkje står for leseforståing, men for *språkleg* forståing, der dei same mekanismane blir nytta som når lesaren lyttar til ei talt utgåve av den skrivne teksten.

I den nemnde formelen vil faktorane A og F, og dermed produktet, L, kunne variera mellom 0 (= inga ferdighet) og 1 (= perfekt ferdighet). Vi ser då at om ein ikkje oppfattar det ein les, er det ikkje tale om lesing. Ferdighet i avkoding er altså ikkje *tilstrekkeleg* for at vi skal kunna tale om lesing. Forståing er óg nødvendig.

Omvendt kan vi seia at forståing er heller ikkje tilstrekkeleg. Ferdighet i avkoding er óg nødvendig. Om ein har aldri så god språkleg innsikt, vil ein framleis vera analfabet om ein ikkje maktar avkodinga. Den enkle formelen er difor eit uttrykk for eit interaktivt syn på forholdet mellom avkoding og forståing i høve til lesing. Dette enkle synet på tilhøvet mellom avkoding og forståing sett i forhold til lesing, vil kunne vera eit godt utgangspunkt for debatten om avkoding, fordi ein kan utleida mange testbare hypotesar med dette som utgangspunkt. Som døme på dette nemner Gough og Tunmer (1986) at ein kan predikera leseferdighet frå eit mål på ferdighet i avkoding (t.d. uttale av skrivne pseudo-ord) og eit mål på lytteforståing.

Vi er mest interesserte i kva implikasjonar eit slikt syn har i relasjon til lesevanskar.

Avkoding og lesevanskar

La oss sjå litt nærmare på korleis den enkle formelen for lesing kan setjast i relasjon til lesevanskar. Vi såg at lesing var eit resultat av både avkoding og forståing. Lesevanskar kan i dette perspektivet vera eit resultat av 1) vanskar med avkoding, eit resultat av 2) problem med å forstå eller 3) ein kombinasjon av baae.

Gough og Tunmer (1986) hevdar at om det er vanskar med avkodinga, er det dette som vanlegvis blir kalla dysleksi. Problem med forståingsfaktoren blir

kalla hyperleksi, og den tredje er ein kombinasjonstype. Ut frå dette kan vi slutte at den *nærmaste* årsaka til dysleksi, er vanskar med avkodinga. Det må bety at alle dyslektikarane har problem på dette området. Kva forskingsmessig dekking er det for ein slik påstand?

Lundberg og medarbeidarane hans fylgde 44 barn med lese- og skrivevanskar i fleire år i skolen, og jamførde dei med ei para gruppe med normallesarar. Ein av konklusjonane dei trekkjer, er at normallesaren har gode avkodingsferdigheter, medan den dårlege lesaren har problem med ordavkodinga (Lundberg 1984). Eit liknande syn gir Stanovich (1985) uttrykk for:

Etter år med forvirring har litteraturen om individuelle skilnader i leseevne endeleg begynt å samle seg om noen få generelle konklusjonar som dei fleste forskarane er samde om. Den mest grunnleggjande er at evna til avkoding har ansvar for ein svært stor del av variansen i leseevne på alle nivå (s. 67).

Det er heilt klårt at dyslektikarane har store vanskar med avkodinga. Så kan ein spørja kva som er årsaka til vanskane med avkodinga. Vårt svar på det er at dei manglar ferdighet i ordanalyse/har dårleg utvikla fonologisk medvit (Lie 1987). Men det fører til at ein må spørja vidare: kvifor det? Ferdighet i ordanalyse kan øvast opp, men det ligg sjølvstøtt eit konstitusjonelt grunnlag under evneutviklinga, så det endelege svaret på årsaksspørsmålet kan kanskje vera av biologisk art. Det fins nemleg grunnlag for både ein genetisk samanheng (Smith m. fl. 1983) og abnorm cerebral anatomi (Galaburda og Kemper 1979) hos dyslektikarar. I eit oppgåveanalytisk eller fag-didaktisk perspektiv er det dei to første svara som har mest relevans.

God avkodingsferdighet går vanlegvis saman med god forståing (t.d. Stanovich, Cunningham & Feeman 1984), men det fins og unntak frå denne regelen.

Hyperleksi står for god ferdighet i avkoding fylgd av mindre god forståing. Dette fenomenet blir av noen brukt for å visa at sidan ferdighet i avkoding ikkje alltid fører til god leseferdighet, så kan ikkje avkoding vera så betydningsfull for lesing.

I følgje formelen er det heller ikkje slik at ferdighet i avkoding er tilstrekkeleg for lesing, berre at ho er nødvendig. Avkodinga er berre første steget mot forståing, for etter at teksten er avkoda, må han bli forstått. Perfekt avkoding fører ikkje med seg perfekt leseferdighet. Formelen seier at perfekt avkoding fører til at ein les nøyaktig så godt som ein kan lytta. Når $A = 1$, blir $L = F$ i formelen. Det finst faktisk forskning som viser nettopp dette (Healy 1982), utan at vi skal gå nærmare inn på det her. Men vi vil gjerne understreka at med denne formelen for forholdet mellom avkoding og forståing i relasjon til lesing har Gough og Tunmer funne eit enkelt uttrykk for eit forhold som i lang tid har stått i fokus for debatten om leseopplæring, og som vi har sett, også har relasjon til den problematikken vi er mest opptatt av, lesevanskar hos barn.

Eit problem som er sentralt i den samanhengen, er i kva grad barn med lesevanskar har evne til å nytta tekstinformasjon for å lette ordattkjenninga i leseprosessen. Dette er eit svært aktuelt tema, sidan det ser ut som om Goodman (1965, 1976) og Smith (1971) sin teori om relasjonen mellom leseferdighet og bruk av tekstsamanheng for å letta ordattkjenninga har fått gjennomslag også her i landet dei siste åra - jamfør dei siste nye ABC-verka som har kome ut.

Kenneth Goodman og Frank Smith sin hypotese går ut på at på grunnlag av sensitivitet for dei semantiske og syntaktiske leide-trådane (cues) i teksten, utviklar lesaren hypotesar om ord som dukkar opp, og er då i stand til å fastslå deira identitet ved å ta inn berre noen få trekk frå deira visuelle representasjonar. Vidare hevdar dei at den flytande lesinga hos dugande lesarar kjem delvis av

deira gode evne til å nytta tekstmessig redundans (mange leietrådar) for å letta ordattkjenninga. Den dårlege lesaren har vanskar med å nytta samanhengen for å få til snøgg attkjenning. I samsvar med dette synet har svake lesarar blitt karakteriserte som underprediktive lesarar.

Trass i at dette synet har blitt populært også her i landet, er det lite forskingsmessig støtte å finna for det, og verkeleg mykje som går imot det.

Denne ubalansen mellom grad av popularitet hos dette hypotese-testing-synet og datagrunnlaget det byggjer på, kan koma av at ein ikkje har skilt mellom ulike typar av kontekstuelle effektar (kontekst = samanheng). Sjølv om det finst mykje forskning som viser at gode lesarar har lettare for å nytta kontekstuell informasjon til hjelp for *forståinga*, er det lite som tyder på at dette er tilfelle når det gjeld *ordattkjenning*. Trass i dette blir resultat frå undersøkingar som støttar det første påstandet, sitert som prov for at dette óg gjeld ordattkjenning, hevdar Stanovich (1985).

Det har vist seg at undersøkingar med heilt ulike opplegg ikkje har funne at gode lesarar støttar seg meir til samanhengen for ordattkjenning enn dårlege lesarar. Her kan vi mellom anna nemne undersøkingar som gjeld høgtlesingsfeil (t.d Juel 1980) og manipuleringar med avbrot i teksten.

I ein serie studiar utført av Perfetti, Goldman og Hogaboam (1979) viste det seg at sjølv om dei gode lesarane hadde større ferdighet i å gjera prediksjonar enn mindre gode lesarar, såg det ikkje ut som at dei nytta slik ferdighet til å kjenne att ord. Dette kjem truleg av at behovet ikkje er til stades, fordi ordattkjenninga er automatisert.

Korleis kan vi så forklara det ofte rapporterte fenomenet at barn med lesevanskar, slit seg gjennom teksten utan å bruka den kontekstuelle samanhengen, og med liten grad av forståing?

I følgje Goodman og Smith har desse barna lært ineffektive lesestrategiar med for stor vektlegging på alfabetiske strategiar og med for lita vektlegging på kontekstuelle. Forskingslitteraturen støttar ikkje eit slikt syn, jamfør t.d. Libermann 1982.

Mindre dugande lesarar viser at dei kan nytta samanhengen for å kjenne att ord når dei forstår teksten. Likevel er det ofte slik at unøyaktige avkodingsprosessar øydelegg tekstsamanhengen, men det må ikkje bli tolka slik at dei ikkje *kan* nytta samanhengen for å lette ordattkjenninga.

I ei lengdesnittundersøking viste Stanovich, Cunningham og Feeman (1984) at når svake lesarar i første klasse nådde det lesenivået der dei kunne avkode eit tekststykke med den same farten og grannsemd som ei gruppe med gode lesarar, nytta dei like mykje tekstsamanheng som støtte som dei gode lesarane. Men når gruppene blei jamførde på det same tekststykket ved same tidspunkt, nytta dei flinke lesarane samanhengen betre – fordi dei hadde betre ferdighet i avkoding.

I Cunningham (1985) si undersøking av underprediktive førsteklasingar, fann ein heller ikkje nokon effekt av trening på å nytta tekstsamanhengen i ordattkjenninga.

Murdre og McCormick (1989) har likevel gjennomført ei undersøking som viste at meiningsfokusering var ei god hjelp for svake lesarar i ordattkjenningssprosessen. Men her er det verd å merka seg at meiningssamanhengen blei kombinert med å retta merksemda mot den første bokstaven i dei ukjende orda. I

det heile viser det seg at alle studiar med positiv effekt av top-down-strategiar (omgrepsstyrde strategiar) i ordattkjenninga, har óg fokusert merksemda på bokstavar i dei ukjende orda i kombinasjon med meiningssamanhengen.

Dette er i samsvar med resultat frå nyare forskning, som tyder på at forklaringane til Goodman på lesevanskar som ein svikt i den psykolingvistiske gjetteleiken, ikkje er rett. Derimot er det mykje støtte å finna i forskingsresultat for at lesevanskar er eit resultat av ein svikt i automatiseringa av ferdighet i avkoding på eit grafofonemisk grunnlag (t.d. Chall 1979; Gough 1981; Juel 1983; Liberman 1982; Stanovich m.fl. 1984; Vellutino 1979).

Ein stadiemodell for utvikling av leseferdighet

I det siste er det fleire leseforskarar som har lansert modellar for leseutviklinga hos barn (t.d. Chall 1983, Hansen og Paegaard 1985, Frith 1985, Høien og Lundberg 1988). Sjølv om desse modellane varierer med omsyn til terminologi og talet på stadium, er dei viktigaste idéane nokså like. Det grunnleggjande spørsmålet slike modellar reiser, er om det er mogeleg å setja opp leseutviklinga i ein sekvens av stadium som alle barn går igjennom, når vi veit at leselæring, som namnet seier, i høg grad er eit læringsprodukt.

Lundberg (1987) hevdar at dei framlagde modellane har karakter av hierarkiske oppgåveanalysar, der ein vanskeleg kan tenkja seg ei alternativ rekkefølge, endå om undervisningsmetodar utan tvil kan ha innverknad på farten som barn går gjennom dei ulike stadia med. Med vårt oppgåveanalytiske utgangspunkt som grunnlag for metodisk tenking i leseopplæringa, har vi ingen store vanskar med å gi vår tilslutning til dette resonnementet. I den vidare framstillinga av ein stadiemodell skal vi nytta Frith sin terminologi med den tilpassing som Lundberg (1987) og Høien og Lundberg (1988) har gjort i samband med

stadieinndelinga. I samsvar med Chall (1983) si inndeling opererer dei med eit stadium dei kallar pseudolesing, i tillegg til Frith sine tre stadium.

Pseudolesingstadiet er den tidlege perioden i barnet sitt liv då det har svært uklåre førestellingar om skriftspråket, men barnet prøver å orientera seg i skriftspråket si verd på ein måte som er analog med orienteringa i objektverda. Det er her meir tale om å lesa samanhengen ordet står i enn sjølvve ordet, og det er ikkje alltid klårt om merksemda i det heile er retta mot skriftbildet.

Etter kvart vil likevel barna si merksemd i større grad bli retta mot sjølvve skriftbildet, og dei kan etter kvart byggja opp eit vokabular av ordbilde. Då har barnet kome over i *det logografiske stadiet*. Barnet har ikkje knekt den alfabetiske koden og er framleis ein pseudolesar. Bokstavrekkefølga blir stort sett ignorert, og fonologiske faktorar er heilt sekundære i leseaktiviteten. Framstående grafiske trekk som ordlengde, karakteristiske bokstavar og stundom posisjon på desse, er viktige leietrådar i ordattkjenningsprosessen.

Sjølv om barn *kan* utvikla eit relativt stort vokabular av ordbilde, har denne måten å lesa ei alfabetisk skrift si avgrensing. I dei nordiske landa ser det ut som dette vokabularet er så lågt som 5-6 ord ved skolestart (Høien og Lundberg 1988). Det einestående ved alfabetiske skriftspråk er at det er fonologien i talespråket som er representert i skrift, og utan innsikt i dette prinsippet, kan det ikkje vera tale om genuin lesing (sjå t.d. Lie 1987). Leselæring er meir eit spørsmål om "*learning by knowing than learning by doing*", i følgje Calfee (1983). For å nå slik innsikt er det behov for eit merksemdskifte frå språkleg innhald mot språkleg form og struktur. Når barna har gjennomført eit slikt skifte og nådd slik innsikt, er dei over i *det alfabetiske stadiet* i leseutviklinga.

Frith (1985) hevdar at barna sine skriveforsøk er ei drivande kraft i overgangen frå det logografiske stadiet til det alfabetiske. Slike skriveforsøk fører med seg oppdeling av talte ord i lydar og ein ordna sekvensiell produksjon av bokstavar, og får barna til å skjønna at bokstavrekkefølge og fonologiske faktorar er viktigare enn dei holistiske trekka ved språket. Denne strategien set barna i stand til å uttala både nye ord og pseudoord. Overgangen frå logografisk til alfabetisk lesing er verkelig ei radikal endring i leseutviklinga, ja, i heile barnet si utvikling, og markerer overgangen frå pseudolesing til genuin lesing. Den alfabetiske koden er knekt, og ein ny veg til kunnskap, innsikt og opplevingar ligg open for barnet.

Likevel, om koden er knekt og ny innsikt vunnen, har barnet ein lang veg å gå før det har nådd fram til eit funksjonelt nivå i leseutviklinga. Det er tale om å tileigna seg ei komplisert ferdighet, som det krevst mykje praktisering for å meistre på eit automatisk nivå. Og meistring på eit automatisk nivå er viktig fordi ein då kan nytta den mentale energien til å fatta meiningsinnhaldet i teksten i staden for å bruka han på ei møysommeleg bokstav-for-bokstav-avkodning som det alfabetiske prinsippet innbyr til. Det alfabetiske prinsippet er eigentleg meir skreddarsydd for skriving enn for lesing. Effektiv lesing krev at barna rettar meir merksemd mot strukturelle trekk ved dei skrivne orda, slik at barna kan gå over til å nytta den direkte vegs strategi inn i leksikon.

I *ortografisk lesing* nyttar barnet eit funksjonelt system av ortografisk basert tilgang til leksikon som tillet den snøgge, automatiske og ikkje-fonologiske analysen av ord i ortografiske einingar. No er alle bokstavane og posisjonane deira av kristisk betydning, men dei blir organiserte i strukturar av høgare orden som rot-morfem, endingar, avleiingar og høgfrequente stavingsmønster. Det er difor ikkje tale om heilordslesing i tradisjonell forstand, fordi analyse/prosesseringsgrad er til stades i ortografisk lesing.

Stadiemodellen i høve til lesevanskar

I følgje Frith (1985) er tenkinga bak modellen at stadiane skal følgja etter kvarandre i ein streng sekvensiell orden. Kvar ny strategi vil trekkja vekslar på dei tidlegare, og Frith hevdar at overgangen frå ein fase til den neste berre vil finna stad om det blir samansmelting (merging) av den gamle og den nye strategien. Om ein slik fusjon eller samansmelting ikkje finn stad, vil ein forventa at barna ikkje vil nå det neste steget i den normale utviklinga. Drill i den nye strategien vil ikkje av seg sjølv føra utviklinga vidare, og dette meiner Frith, er det vi finn hos mange godt underviste dyslektikarar. Eit slikt syn vil óg gi grunnlag for å undervisa i kompensatoriske strategiar, sjølv om ein ikkje ville venta at dei var like effektive som normale strategiar.

Det er på ein slik bakgrunn vi kan setja stadiemodellen i relasjon til lesevanskar. Lesevanskar kan ut frå modellen og det ovafor skisserte synet på utvikling, forklarast som at noen barn kan bli ståande på det logografiske stadiet utan å koma vidare i utviklinga, og andre blir ståande på det alfabetiske stadiet. Ein slik utviklingsmessig stopp på det logografiske stadiet er karakteristisk for *klassisk utviklingsmessig dysleksi*, hevdar Frith. Skriftspråkleg utvikling vil frå då av vera unormal. Fonetisk drill vil kunna gi inntrykk av alfabetiske ferdigheter, men dei vil ikkje kunna bli automatiske nok til å bli effektive. I følgje Frith er altså dyslektikarar barn som har blitt ståande på det logografiske stadiet i leseutviklinga utan å koma vidare.

Når det gjeld årsaker til at noen barn blir ståande på det logografiske stadiet i leseutviklinga, meiner Frith at dette kjem av ein grunnleggjande fonologisk dysfunksjon. Og det er mykje forskning som peikar i retning av auditiv-verbale dysfunksjonar hos dyslektikarar, sjølv om også mykje av denne forskinga blir ramma av kritikken av å ha nytta forskingsopplegg med matching av intelligensalder i staden for lesealder.

Kva så med barn som blir ståande på det alfabetiske stadiet i utviklinga? Frith gjer framlegg om å kalla dette *utviklingsmessig dysgrafi*, eit uttrykk som peikar på at hovudvansken her er rettskriving av ikkje-fonetiske ord, ved sida av at desse barna ikkje når det ortografiske stadiet i leseutviklinga.

Vi har ofra så pass mykje plass på denne stadiemodellen fordi vi meiner han gir eit godt utgangspunkt for å setja lesevanskar inn i eit oppgåveanalytisk eller fagdidaktisk perspektiv. Det må vera pedagogen si oppgåve å klarleggja kvar i utviklingssekvensen det einskilde barnet står, og så tilpassa oppgåver og lesestoff til resultatet av denne analysen. Då vil vi kunne få i stand ein god interaksjon mellom læreføresetnader og undervisningssituasjon for det einskilde barnet.

I samsvar med både Frith og Lundberg meiner vi modellen gir ei adekvat beskriving av leseutviklinga i eit utviklingsperspektiv, noko det og fins forskingsmessig støtte for (t.d. Høien og Lundberg 1988). Derimot har vi eit langt meir optimistisk syn på kva god og tilpassa undervisning kan gjera i høve til barn med lesevanskar enn det Frith har gitt uttrykk for. Vi trur at undervisning gitt på rett måte, vil kunne hjelpa barn med lesevanskar til ikkje å bli ståande fast på eit bestemt utviklingssteg. Ein slik pedagogisk optimisme meiner vi det óg er forskingsmessig dekking for. Det skal vi koma tilbake til. Men denne pedagogiske optimismen kan óg grunngjevast meir teoretisk.

Vi har sett at Frith tar ei tredeling av stadiane av leseutvikling. Men denne tredelinga har ho utvida til ei 6-deling, med to underpunkt under kvart av hovudpunkta. Og Høien og Lundberg (1988) har ikkje berre ei deling i fire hovudpunkt. Den skalaen for utvikling av ferdighet i avkoding som dei nytta i samband med eit internordisk leseutviklingsprosjekt, har i alt 10 steg, med det logografisk-visuelle stadiet delt i to, det alfabetisk-fonemiske delt i fire og det

ortografisk-morfemiske delt i tre steg. Då nærmar stadieteorien seg ei utvikling som i høg grad liknar ei kurve for *kontinuerleg utvikling*.

Ei motivering for ei slik meir gradvis utvikling finn vi og i utsegna: ”*Ein ny strategi entrar scena gradvis i det han byggjer på dei tidlegare tileigna strategiane og etter kvart overtar hovudrolla*” (Høien & Lundberg 1988, s. 164).

Og denne gradvise utviklinga av ferdighet i avkoding finn dei støtte for hos mest alle dei 50 barna som dei fylgde i leseutvikling i tre år. Det er heilt tydeleg at dei tilfella av lese- og skrivevanskar som Høien og Lundberg (1988) gjer greie for, har ei meir positiv utvikling enn den Frith (1985) predikerer ut frå sin stadieteori. Sjølve utviklingsbeskrivinga til Frith ser ut til å vera rett, men dei negative konklusjonane om leseutvikling hos barn med spesifikke lese- og skrivevanskar som ho opererer med, ser ut til å vera for pessimistiske.

Skriftspråk og leselæring

”*Eit av dei viktigaste mysteria i lesepsykologien er problemet: I kva grad treng eleven ha bevisst medvit om reglane i skriftsystemet?*” (Downing & Leong 1982, s. 52). Med dette spørsmålet set Downing og Leong reglane for utforming av skriftspråk i forhold til leseopplæringa i fokus. Dette spørsmålet er etter mi meining så sentralt i leseopplæringsproblematikken, at vi må sjå litt nærmare på desse reglane. Noen ord om utvikling av og ulike former for skriftspråk kan difor vera på sin plass her.

Grunnlaget for utviklinga av skriftspråket var idéformidling via bilete. Dette har blitt kalla idéskrivning. Bileta er her berre laust knytte til den korresponderande talte uttrykksforma. Det ser ut til å vera semje om at utviklinga av systema for idéskrivning har gått i retning av fonetisering. Det betyr at bandet mellom form og meining har blitt brote, og den fonetiske ekvivalenten av biletet har blitt det

viktigaste. I dag ser det ut til at omgrepet skriftspråk blir avgrensa til system som har blitt fonetiserte. Då representerer dei visuelle symbola *språkform*, ikkje innhald. Det betyr at avkodinga ved lesing blir ei *språkleg* avkoding.

Prinsipielt kan vi skilja mellom tre hovudtypar av skriftspråk:

- Logografiske skriftspråk
- Stavingsskriftspråk
- Alfabetiske skriftspråk

Det kinesiske skriftspråket er eit logografisk skriftspråk. Dei visuelle teikna representerer her *meningsberande* einingar: heile ord eller morfem. I stavingskriftspråk, som vi har døme på i japansk, har ein forlate prinsippet om at skriftteikna skal representera meningsberande einingar. Her representerer dei visuelle teikna eit språkleg formsegment som er utan mening. Det same prinsippet ligg til grunn for utforminga av dei alfabetiske skriftspråka. Skilnaden er at formsegmentet her er på fonemnivå, medan det i stavingsskriftspråk er på stavingsnivå.

Oppgåvene ein møter i leselæringa, vil ha relasjon til kva slag skriftspråk ein skal læra: leselæring knytta til logografiske skriftspråk krev innsikt i prinsippet at skriftteikna representerer heile ord eller morfem, leselæring knytta til stavingsskriftspråk krev innsikt i prinsippet at dei visuelle teikna representerer språklege formsegment på stavingsnivå, og leselæring av alfabetiske skriftspråk krev innsikt i prinsippet at skriftteikna representerer formsegment på fonemnivå.

Ei liknande oppdeling kan vi få om vi relaterer analysenivået til ulike lesemetodar: Ordbildemetoden krev innsikt i at talestraumen kan delast opp i ord (sjå Metodisk opplegg), stavingsmetoden krev ferdighet i stavingsdeling, og

alfabetiske metodar (t.d. lydmetoden) krev innsikt i prinsippet at skriftteikna representerer språklege formsegment på fonemnivå. Vi har alt sett at slik innsikt set relativt store kognitive krav til nybegynnaren i lesing.

Delferdigheter

Eit vilkår for å kunne utarbeide ein brukbar metodikk for begynnarpplæringa i lesing, er at ein gjennomfører ein analyse av kva oppgåver ein kan dela innlæringsarbeidet i. Det beste grunnlaget for ein slik analyse er, etter vår meining, at ein har innsett kva prinsipp som ligg til grunn for konstruksjonen av skriftsystemet. Ved gjennomgang av forskingslitteratur på området, må ein stussa over kor få leseforskarar som har hatt dette som utgangspunkt for forskinga si. Men dei fins, jfr. I. Liberman (1973), Lundberg (1977), Nyborg (1976), Skjelfjord (1977), Vernon (1957, 1971). Betydninga av dette har Fries (1963) uttrykt slik: ”*Den grunnleggjande "strukturen" i kvart skriftsystem vil nødvendigvis avgjera kva som må lærast som dei første steg på vegen mot å lesa stoff som er skriven i det systemet*” (s. 152).

Ut frå ein analyse av skilnader mellom ulike skriftspråk skisserer Downing og Leong (1982) fire oppgåver som nybegynnaren møter når han skal læra skriftspråket. Han må læra:

- Kva taleeining som er koda i skriftspråket
- Ein del visuelt presenterte todimensjonale former
- Reglane for å relatera taleeiningane til skriftformen
- Måten som tidsordninga av talelydar er relaterte til den rommessige ordninga av skriftformene (s. 56)

Om vi relaterer desse fire oppgåvene til alfabetiske skriftspråk, vil vi kunne setja opp ei liste over delferdigheter som elevane må læra i leselærings-prosessen. Med utgangspunkt i Skjelfjord (1977) sin analyse av forholdet mellom koden for talt og koden for skrive språk, kan ein setja opp følgjande liste over oppgåver som eleven må makte for at han skal kunne lære å lesa:

1. Lære ferdigheter i ordanalyse, eleven må kunne dele dei talte ord i språklydar eller fonem, det vil seie dei einingane som er representerte i skriftsystemet
2. Bokstavlæring, som omfattar både diskriminering og identifisering av bokstavformer og assosiasjon bokstavform/språklyd, det er her altså tale om ei læringsoppgåve, som består av to delferdigheter
3. Lære leseretning og samanlesing, dette er to læringsoppgåver som heng nøye saman, fordi samanlesing byggjer på at ein inspiserer skrifteikna i leseretninga

Frå ein didaktisk synsstad kan dette vera ei forstandig inndeling. Ein fare ved slik oppdeling av leselæringa i læring av ulike delferdigheter er at elev og lærar ikkje skal "sjå skogen for berre tre". Målet for leseopplæringa – det å få tak i meiningsinnhaldet – må alltid stå sentralt i strevet med å læra delferdigheter. Meiningsoppfatning må danne ramma som ein arbeider innanfor. Med eit slikt heilskapleg syn på leselæringa vil ein kunne unngå dei største ulempene ved ei slik analytisk tilnærming til denne læringsoppgåva.

Vår interesse i denne delen av framstillinga samlar seg først og fremst om punkt 1 i lista. Dette meiner eg er ei viktig delferdighet i leselæringa med klår relasjon til lese- og skrivevanskar. Vi nyttar omgrepet *ordanalyse* om denne aktiviteten,

og definerer det som oppdeling av talte ord i språklydar eller fonem (Lie 1987). I neste kapittel skal vi sjå nærmare på kva samanheng det er mellom ferdighet i ordanalyse og ferdighet i lesing og rettskriving.

Det nyttige med ei slik oppdeling av det omfattande leseomgrepet i fem delferdigheter er at dette er ein god og enkel reiskap både som grunnlag for metodisk refleksjon i forhold til generell leseopplæring og til å diagnostisera kvar vanskane ligg når barn har avkodingsproblem. Då må vanskane reint logisk kunna lokaliserast til ei eller fleire av dei fem delferdighetene eller i å oppnå ei automatisering av ordavkodinga.. Og det er viktig å peika på at ein etter denne modellen ikkje treng kompliserte databaserte testar for å kunne gjennomføra kartlegginga. Kvar lærar med innsikt i den oppgåveanalytiske tilnæringsmåten til leselærings-problematikken vil kunne laga prøver for dei ulike delferdighetene.

Når så vanskane er lokaliserte, blir det spørsmål om pedagogiske opplegg for å hjelpa det enkelte barnet. I tillegg til eigen fantasi og planleggingsevne kan læraren søkja hjelp i den etter kvart så rikhaldige metodisk-didaktiske litteraturen på området.

Automatisering

Av dei fem/tre ovafor nemnde delferdighetene er den første, ferdighet i ordanalyse på fonemnivå, den mest grunnleggjande i og med at utvikling av ferdighet på dette området er ein føresetnad for utvikling av ferdighet på dei andre områda. Vi veit at meistringsfasen i ferdighetslæring er karakterisert av øving og at automatiseringsfasen blir nådd gjennom overlæring. Generelt sett skulle det bety at ferdighet i ordanalyse blir nådd gjennom øving.

LaBerge og Samuels (1974) har i sin informasjons-teoretiske modell av leseprosessen nettopp retta merksemda mot automatisering av delprosessane i

lesing. I følgje desse forfattarane har den menneskelege merksemda si avgrensing i at ein berre kan vera merksam på ein ting om gongen. Ein kan t.d. ikkje lytta til og forstå kva to personar seier samstundes. Dei prøver å visa korleis delprosessane i lesing kan øvast opp slik at dei kan gjennomførast utan å krevja lesaren si fokale merksemd retta mot seg. Som andre døme på kompleks menneskeleg åtferd med delferdigheter som må automatiserast, nemner dei ballspel og sykling. I startfasen krev det spesiell merksemd å halda balansen ved sykling. Men når det er automatisert, kan merksemda skifte over på andre ting som trafikken, landskapet rundt osv.

Som indisium på at ideen om automatisering og delprosessar i leselæringa er rett, viser LaBerge og Samuels til at dugande lesarar har færre fikseringar under lesing enn dårlege lesarar, og at dugande lesarar er flinke i kvar einskild delprosess, medan svake lesarar vil ha vanskar med ein eller fleire delprosessar.

Når den dugande lesaren er karakterisert ved m.a. å ha oppnådd høg grad av automatisering av delprosessar, oppstår naturleg spørsmålet om korleis ein oppnår automatisering av ein delprosess. Svaret for LaBerge og Samuels er at når ein delprosess har blitt gjennomført mange nok gonger med fokal merksemd, har lesaren etter kvart oppretta faste funksjons-mønster slik at prosessen kan gjennomførast utan merksamda retta mot han. Skilnaden på den øvde og mindre øvde lesaren er at den mindre øvde må fokusera merksamda på eit tidlegare steg i leseprosessen. Di meir dugande ein er, di lenger inn i leseprosessen kan ein leggja merksemda. Målet er at lesaren heilt og fullt skal kunne arbeide på det semantiske nivået med meiningsinnhaldet i teksta. I si klassiske bok om lesing uttrykkjer Huey (1908) det slik: ”...*repetisjon frigjer oss frå merksemd på detaljar, lettar den totale handlinga, kuttar ned tidsbruken og lar oss ha mindre grad av merksemd retta mot sjølve prosessen*” (s. 181).

Automatisering oppnår ein altså gjennom øving. Når det gjeld opplegg for å utvikle ferdighet i ordanalyse, kan vi mellom anna vise til Lie (2000) og neste del i denne artikkelen.

Metodisk opplegg

Språkleikar. I denne delen har eg utforma eit konkret opplegg for å stimulera utviklinga av språkleg medvit hos større barn i førskolealder (5-6-åringar) og på begynnarstadiet i skolen. For barn med lese- og skrive-vanskar vil eit slikt opplegg med mindre tilpassingar óg kunna nyttast for eldre barn. Ein må då gjera dei tilpassingane som situasjonen krev og ta utgangspunkt i eleven sitt funksjonsnivå når det gjeld ferdighet i ordanalyse.

Opplegg med sikte på å stimulera utviklinga av språkleg medvit har vore utprøvde fleire stader. Grunnleggjande arbeid med utforminga av slike opplegg er utførde i samband med leseforskinga ved Umeå universitet i Sverige. Ein del av ideane til programmet nedafor er henta derifrå, jfr. Tornéus, Hedstrøm og Lundberg (1986); Amtorp, Frost og Troest (1985).

I utvelginga av aktivitetar har eg lagt vekt på at dei skal vera leikeprega, og det er viktig at barna opplever aktivitetane som interessante og hyggelege å arbeida med. Ein må unngå at barna føler seg mislykka eller dumme. Dei vaksne må difor hjelpa til der det er behov for det.

Stoffet er ordna slik at vi startar med enkle øvingar som gjeld merksemd for lyd generelt, tar så for oss dei største lydsegmenta i språket som setningar og ord, for så å gå over til stavingar, og enda opp med dei minste lydsegmenta – fonema eller språklydane. Dette er både ei logisk rekkefølgje og ei rekkefølgje som er i samsvar med stigande vanskegrad.

Aktivitetane er lagde opp slik at dei passar i samla gruppe (samlings-stund), men kan gjerne utførast i mindre grupper óg, og mange av dei kan gjennomførast med enkeltbarn. Aktivitetane kan gjerne vera eit fast innslag i samlingsstunda, men bør ikkje trekkjast for lenge ut om gongen; 10 - 15 minutt pr. dag kan vera passeleg lengde. Nedafor har eg sett opp i diagramform eit årsopplegg for barnehagen, og eit tilsvarande opplegg over eit par månader i første klasse.

Igjen minner eg om at det er talespråket (til det enkelte barn) som er utgangspunktet for den analysen som skal gjennomførast. Av di vi er så vande med å tenkja skriftspråk i slik analyse, kan det vera vanskeleg for oss vaksne å frigjera oss frå det. Vi må difor arbeida bevisst med vår eigen talespråksanalyse. For barna er dette heilt naturleg. Arbeid med stoffet i siste delen av det metodiske opplegget (Ordanalyse – på lyd- eller fonemnivå) vil vera ei god hjelp for dei vaksne til å få eit slikt medvite forhold til talespråkanalysen.

Opplegget kan sjølvstilt kombinerast med bokstavlæring, men det er ingen føresetnad, sjølv om det kanskje vil vera det naturlege både i første klasse og for dei største barna i barnehagen. Nedafor er det sett opp eit framlegg til tidsplan for arbeidet. Arbeidet med setningar og ord, stavingar og språklydar bør ein starta med straks barna har begynt på skolen, fordi både barn og foreldre ventar at leselæringa skal koma i gang relativt fort.

I alle høve vil gjennomføringa av dette aktivitetsopplegget gi eit svært godt grunnlag for bokstavlæringa, som dermed kan knytast til konkrete språklydar som barna har eit bevisst forhold til.

Framlegg til tidsplan for arbeidet i første klasse/barnehagen:

----- betyr kvar dag (om det høver)

- - - - betyr av og til

Sept./ Okt./ Nov./ Des./ Jan./ Feb./ Mars/ Apr./Mai

Lytteleik ----- - -

Rim og regler ----- - - - - - - - - - -

Setningar og ord ----- - - - - - - - - - -

Stavingar ----- - - - - - - - - - -

Språklydar/fonem -----

Lytteleik - for å skjerpa merksemda for lyd

Føremålet med desse aktivitetane er å skjerpa barnas merksemd for lydar reint generelt. Vi kan ikkje visa til forsking som viser at slike aktivitetar har spesifikk betydning for leseopplæringa (Lie 1989). Dette er likevel eit naturleg utgangspunkt for eit program som tar sikte på å utvikla sensitivitet og merksemd for språklydar. Desse aktivitetane kan óg seiast å vera ei forlenging av sansetreningsaktivitetar - som har lang tradisjon i barnehagen (jfr. Maria Montessorri).

Lytte til lydar med augo lukka: Vi snakkar litt om skilnader mellom å lytte med augo lukka og å lytta med opne augo. Så sit vi med augo lukka i t.d. eitt minutt og lyttar til lydar: i rommet, utafor rommet og inne i oss sjølve. Etterpå fortel barna om

dei lydane dei høyrde. Her tar vi sikte på å utvikle evna til aktiv lytting og til konsentrasjon.

Vi lagar lydar og lyttar: Barna sit med augo lukka, eller lydane blir laga bak ein skjerm. Lydane kan óg vera spelte inn på band. Barna får så etter tur gjette kva læraren (eller eit barn) gjorde. Døme på lydar ein kan lage: klippe i, rive eller krølle papir, rasle med nøkkelknippe, skrapelydar, knipse med fingrane, tromme med fingrane på bordet, skrive på tavla, klappe i hendene, trampe, hoppe, smatte, plystre, kremte, hoste, nyse osb.

Den mystiske boksen: Ein legg ein ting som elevane kjenner (krittstykke, kronestykke, knapp, viskelær e.l.) i ein boks og ristar. Barna skal så gjette kva det er som er i boksen.

Jakob, kvar er du? Barna sit i ring - musestille. Eit barn står i midten med bind for augo. Eit anna barn – Jakob – listar seg bort i eit hjørne og seier t.d. ip. Barnet i midten skal no peika i den retning som pipet kom frå, og seia om Jakob har gøymt seg nede ved golvet, eller kanskje står på ein stol. Så byter vi om slik at barnet som gøymde seg får stå i midten, og vi vel ein ny Jakob.

Tampen brenn: Eit barn går ut av rommet. Dei andre gøymer ei klokke som tikkar ein eller annan stad i rommet. Alle sit musestille når barnet som har vore ute, kjem inn og skal finna klokka ved å gå etter lyden, men kan gjerne hjelpe til med å seia tampen brenn når barnet nærmar seg klokka.

Kviskreleiken: Barna sit i ring saman med (førskole)læraren. (NB! Heretter nyttar vi nemninga læraren om både førskolelærar og allmennlærar). Ho kviskrar ei setning i øret på sidemannen til venstre for seg, som så kviskrar vidare til neste sidemann. Sistemann seier setninga høgt, og det er fint om ho er heilt lik begynnarsetninga.

Rim og regler - for å stimulere rim- og rytmeoppfatning

Bruk av rim og regler har lang tradisjon i norsk barnekultur og i norsk barnehagetradisjon. Årsaka til at vi i vår samanheng vektlegg denne form for språkaktivitet er at vi vonar at slike aktivitetar skal utvikle evna til å fokusere merksemda på språklege former og strukturar meir enn på innhald. I rim og regler er det nettopp formelement som ende- og bokstavrim, rytmiske strukturar og oppattakingar som står i fokus.

Heller ikkje her har vi forskning som viser at spesiell trening på dette området har sterk samanheng med utvikling av ferdighet i lesing og rettskriving. Å karakterisera dette som ein kongeveg til språkleg medvit synest difor å vera ei overvurdering av betydninga av bruken av rim og regler i denne samanhengen (jfr. Tønnessen 1988). Likevel, dette er ein viktig del av kulturarven og aktivitetane fokuserer merksemda mot formelement i språket, så vi lar dette inngå som ein del av eit opplegg for å stimulera utviklinga av språkleg medvit.

Det fins mange bøker med rim og regler som eignar seg godt til bruk i barnehage og småskole. I samleverk som *Barnas beste*, *Barndomslandet* og *Mitt skattkammer* er det rikeleg med slikt stoff. På nynorsk er standardverket her: Støylen, Bernt: *Norske barnerim*. Det kom ut første gongen i 1899 og kom i nytt opplag i 1975. Elles kan nemnast: Jonsmoen, O. (1969) *Jonas ved Amasonas* og (1976) *Fartsgrense null*, Beskow, E.: *Puttes eventyr i blåbærskogen* og *Smånissene*, Bjerke, A. (1983) *André Bjerkes ABC*, (1966) *Fru Nitters datter*, (1980) *Morovers*, Børseth, H. (1975) *Elle melle deg fortelle* og (1977) *Anna, dranna, drinna, dreks*, Cappelen, B. (red. 1984) *Norske barnerim og regler*, Ellingsen, S. (1986) *Regler, rim og revestreker*, Hagerup, I. (1967) *Så rart*, (1971) *Den sommeren*, (1979) *Hulter til bulter*, Hertz, G. J. (red. 1971) *Du og jeg og vi to*, Holst, E. og Nielsen, E. *Norsk billedbok for barn* (første utgåve kom alt i 1888), Prøysen, A. (1963) *Alle barns rim og regler*, *Gåsemorboka*, Tenfjord, J. (red. 1979): *Regleland*.

Rim og regler kan ein arbeida med på mange måtar. Noen retningslinjer for arbeidet kan vera: Når (førskole)læraren skal lesa rim og regler for barna, er det viktig å passa på rytmen og helst overdriva rima. Etter gjennomlesinga seier (førskole)læraren linje for linje og barna seier oppatt i kor. Når så barna begynner å kunne rima utenat, kan ein forsterka merksemda på rima ved at ein inviterer barna til å falle inn på rimordet når regla blir lesen: Ro ro til . . . (fiskeskjer)! Kor mange fiskar fekk du . . . (der)? Ein til far, og ein til . . . (mor), ein til syster, ein til . . . (bror), og to til den som fisken drog, og det var vesle barnet.

Bruk av teljeregler er ein viktig del av barnekulturen, og er ein praktisk måte å få i gang mange leikeaktivitetar på. Dei kan difor nyttast i mange samanhengar i barnehage og skole. Læring av slike regler og bruken av dei er óg med og utviklar talomgrep hos barna. Døme på slike regler er "Elle melle" og "Ellinga, vellinga, vetlandsguten".

I tillegg til å bruka ferdiglaga rim og regler er det og viktig å trekkje barna aktivt med på å laga rimord sjølve. Då må (førskole)læraren vera merksam på at det er barnet sin eigen uttale av orda (dialekt) som avgjer om eit ord rimer på eit anna eller ikkje - ikkje skrivemåten. Hugs at det er lydstrukturen i talespråket vi arbeider med – ikkje skrift-språkstrukturen. Her følgjer noen måtar som vi kan nytta for å trekkja barna aktivt med i riming:

Velja rimord: læraren seier først eitt ord, og så to andre ord. Barna skal velja ordet som rimer: bil – pil eller boge? hus – katt eller mus? egg - tak eller vegg? kopp - sopp eller bær?

Kan du rime? Ein katt i ein ...? (hatt), Ei ku på ei ...? (bru), Ei loppe som kan ... ? (hoppe), Ei mus i eit ... ? (hus), Ei lus som drakk ... ? (brus), Ein rev skreiv eit ... ? (brev), Ei geit som var ... ? (feit), Arne kan rime, Ole kan ... ? (lime), Månen

lyser, hunden ... ? (fryser), Havet bruser, vinden ... ? (suser), Mølla maler, hanen ... ? (galer), Bjørnen brummar når det er ... ? (sommars), Vi syng ei vise om Lotte og ... ? (Lise).

Ta 7-8 rim om gongen, og la barna koma med rimord. Etter kvart rim seier alle rimet i kor.

Laprika, paprika: Laprika, paprika, pudding og egg, når eg vert stor skal eg for deg. Denne regla kan nyttast i fleire samanhengar: - Barna seier etter tur regla høgt og finn sjølv gjereord som dei set inn: hoppe, bukke, neie, klappe, syngje, lese osv. I staden for å seie gjereordet, kan barnet mime det. Dei andre barna skal gjette kva miminga står for.

Skipet mitt er lasta med: Denne mykje brukte leiken kan og nyttast i samband med rimøvingar. Alle sit i ring, og læraren har ein ball (el. noko anna) som ho kastar til eit barn og seier: Skipet mitt er lasta med mose. Barnet som får ballen, svarar: Skipet mitt er lasta med rose (el. pose, hose, kose), og kastar så ballen tilbake til læraren.

Her er det viktig ikkje å stilla sakssvarande krav til rimordet. Det er rimet som betyr noko, og (førskole)læraren må hjelpe barn som har problem med å finna rimord, helst ved å tilpassa vanskegraden individuelt.

Rimebok: Når barna har fått tak på riminga, kan det vera ein god idé å laga ei rimebok med eit dikt om kvart barn - og dei vaksne. Diktinga kan gjerast i samla gruppe under leiing av dei vaksne. Det kan gjerne vera tøysedikt. Læraren (eller barna som kan skrive) skriv så dikta på eitt ark for kvart barn, og barna illustrerer sitt eige dikt. Så set ein arka saman til ei bok med stive permar. Boka kan nyttast både til stille- og høgtlesing, og blir eit fint tilskot til boksamlinga i lesestolen.

Setningar og ord - dei meiningsberande einingane i språket

Vi veit at det er mange førskolebarn som ikkje har klåre førestellingar om korkje omgrepet setning eller ord. Sidan desse uttrykka høyrer med i instruksjonsregistret i samband med begynnarundervisninga i skolen, er det viktig å få ei klårgjering av desse omgrepa – dei er óg viktige formelement i språket.

Vi kan starte med å snakke om kva språk er for noko. Gjennom samtale med barna vil vi koma fram til at språk er noko vi brukar for å snakka saman – for å fortelja noko til kvarandre. Vi kan samanlikne språk/tale med andre uttrykksmåtar: le, gråte, smile, ulike slag ansikts- og kroppsuttrykk, det vi kallar kroppsspråket. Så går vi over til å snakke med barna om at språket kan vi dela opp i mindre delar. Når vi fortel ei svært kort forteljing, kallar vi det ei setning. Og så lagar vi døme på setningar: Gerd er ei jente. Arne har ei bok. Nils er 6 år. Hans går i barnehagen/på skolen. Tone har ei dokke.

Vi lar barna kome med døme på setningar, men passar på å ikkje halda på for lenge med dette første gongen. Det er likevel viktig at barna blir "dus" med uttrykket, så vi kjem innimellom tilbake til det.

Setningsleik (med litt større barn): Barna sit i ring, og (førskole)læraren seier første setning i historia, t.d.: "Det var ein gong ein gut som gjekk ein tur i skogen." Barna lagar så etter tur ei ny setning til historia. Når setningsomgrepet begynner å bli klart, går vi i gang med å dela setningar i ord. Ein brukbar måte å gjera dette på er "Akke Hakk."

"Akke Hakk": Her kan det vera lurt å ha ei hanskedokke, gjerne ein liten nisse som heiter Akke Hakk. Så fortel læraren: Det var ein gong ein liten nisse som heitte Akke (viser fram hanskedokka). Han budde saman med mange andre nissar som han var vennar med. Men det var noko spesielt med den måten Akke snakka på,

som gjorde at dei andre nissane erta han litt, og kalla han Akke Hakk. Når han t.d. skulle seia: Erdetnoensnillebarnher? så sa han (bruk dokka): Er det noen snille barn her? (*Klar pause mellom kvart ord*). La Akke seie fleire slike setningar, og la barna seia dei på vanleg måte. Døme: Kva heiter du? Kva heiter barnehagen/skolen vår? Kan du koma hit til meg? Kva dag er det i dag? Barna kan prøve å svara slik som Akke Hakk snakkar. Dei kan og få prøva hanskedokka, og snakke på Akke Hakk-måten.

Samtale om ord: Med utgangspunkt i Akke Hakk-måten å snakka på samtalar ein med barna om at språket/setningane kan delast i ord, og barna får finne døme på ord. Så snakkar vi om kva ord er for noko: Det er namn på personar (barna, (førskole)læraren og andre) og ting (klærne våre, kroppen vår osv.). Namnord kallar vi desse orda. Men ord kan óg vera namn på det vi gjer: Vi ligg, søv, står opp, vaskar oss, et, pussar tennene, går til barnehagen/skolen, lyttar, snakkar, teiknar osv. Desse orda kallar vi gjereord.

Representera ord i setningar: Ord i setningar kan representerast visuelt på mange måtar. Vi kan bruke trepinnar (kvart barn har si øskje/pose med 10-12 pinnar), Lego-klossar eller andre slag klossar. Læraren seier ei kort setning, t.d.: Nils smiler. Så seier barna setninga oppatt og legg ein pinne/kloss for kvart ord, og vi tel pinnane: setninga har 2 ord. Personalet hjelper dei barna som treng hjelp her.

Ein kan óg skriva setninga på ei tavle eller liknande og teikna ei "kasse" rundt kvart ord slik:

Nils

ler

Kari

hopper

tau

Vi kan óg telje ord i setningar ved hjelp av fingrane. Dei er lett tilgjengelege. Ikkje bruk for lange og samansette ord i startfasen. Vanskegraden kan ein så auke både ved å auke talet på ord i setningane og ved å gå over til meir naturleg framseiing av setningane. Målet med arbeidet er jo å kunne skilja ut ord i vanleg flytande tale.

Korte og lange ord: Etter å ha arbeidd ei stund med ord, kan ein rette merksemda mot lengda på ord. Noen ord er lange og noen korte, og noen er midt i mellom. På grunn av at barna er innhaldsorienterte og ikkje så mykje merksame på form, kan noen barn ha vanskar med å skjønna at lengda på orda berre har med forma å gjere.

Læraren har på førehand skrive ordpar (eit kort og eit langt) på kartongstrimlar og klipt dei opp slik at lengda kjem tydeleg fram. Så seier ho to ord: *is, sjokoladepudding*.

Barna skal gjette kva ord som er lengst. Deretter viser ho kartong-bitane, og ber barna lytte etter kva ord som høyrest lengst når ho seier dei om att. Så ber ho barna seie orda sjølve og kjenne etter med munnen kva ord som er lengst.

Ordpar som kan brukast slik er: brus – appelsinsaft, mat – grønsak-suppe, penn – kritstykke, vegg – vindaugskarm, ball – sykkelstyre, ku – låvebygning, by – bondegard, blå – knappenål, gul – mørkeblå.

Etter kvart kan ein nytta korte ord som står for store ting og lange ord som er namn på mindre ting, men dette er ikkje så lett å få tak i for mange barn. Døme på slike ordpar: tog – lokomotiv, hest – meitemark, munn – tyggegummi, pudding – mjølkesjokolade, bil – tilhengjarfeste, buss – bussjåfør, hus – skorsteinspipe, tak – takstein, tavle – tavlekrit, ørn – sommarfugl.

Lange ord kan vi óg få ved å setje saman to sjølvstendige ord til eitt ord:
mat og pakke blir . . . ? ; tann og børste blir . . . ? ; skole og pult blir . . . ? ; gyngje
og stol blir . . . ? ; dokke og vogn blir . . . ? ; blå og ? blir . . . ? ;
bok og ? blir . . . ? ; golv og ? blir . . . ?

Ordbyteleiken: Her deler ein barna i tre like store grupper. Så kviskrar læraren eit
namnord i bunden form til kvart barn i gruppe 1, t.d. mamma, pappa, hesten, kua,
kongen, dronninga osv. Kvart barn i gruppe 2 får eit gjereord: åt, kasta, fann,
kjøpte, stal, mista, slo, skaut osv. I gruppe 3 får så kvart barn eit nytt namnord av
typen: grauten, kjøttkakene, topplua, paraplyen, søplebøtta, tavla, skistaven osv.

Eit tilfeldig barn frå kvar gruppe kjem så fram, stiller seg ved sida av kvarandre og
seier ordet sitt. Vi kan då få til rare setningar som barna morer seg over - og som
gjer dei ord- og setningsmedvitne.

Ordanalyse - på stavingsnivå

Hittil har vi behandla meiningsberande einingar i språket. Stavingane er vanlegvis
ikkje meiningsberande, men fordi dei er knytta til rytmen i språket og alltid
inneheld ein vokal, er det relativt lett for barna å dela ord i stavingar. (Vokalane er
vanlegvis meir lydsterke enn konsonantane.)

Klapping - for å finna stavingane i setningar og ord: Vi repeterer med barna at
språket/talen kan delast i setningar, og at setningar kan delast i ord. Kan orda delast
i mindre delar? Dei minste orda er vanskelege å dela opp i mindre delar, men noen
ord er lette å dela. Vi kan dela dei i stavingar. Og stavingane finn vi ved å klappe
rytmen. I samband med rim og regler er det naturleg å driva med klappeaktivitetar.
Når vi skal dela einskildord, kan det vera fint å klappe namna på barna. Her kan vi
bruka både fornamn og etternamn til barn og vaksne, namnet på barnehagen/skolen,
inventar og utstyr osv. Ja, vi kan faktisk klappe alle ord.

Ta ein ting frå korga: Vi har ei korg med ein del ting oppi. Etter tur skal barna (utan å kikke) trekkje ein ting opp av korga og seie høgt kva det har fått. Så seier vi ordet i kor med trykk på stavingane og klappar til. Kor mange stavingar var det i ordet? Ein kan auke vanskegraden ved etter kvart å ta med ting med mange stavingar. Tenk å få tak i ein bit a - lu - mi - ni - ums- fo - li - e!

Kongen og tenarane hans: I starten er læraren kongen. Ho seier eit ord rytmisk og med trykk på stavingane samstundes med at ho utfører handlinga. Barna skal ape etter: - kla - pe (klapp, klapp), - hop - pe (hopp, hopp), - mar - sje - re (ta tre steg), - buk - ke, span - ku - le - re, trom - me osv.

Gjette namnet/ordet: Læraren seier: Gjett kven sitt namn eg skal seia no (seier første stavinga i eit av barna sitt namn): To -, O -, Ka -. Seinare kan det barnet som svarar få lov til å seia første stavinga i namn. Dette kan utvidast til å gjette ord generelt. Ein vanskelegare versjon er å seia siste stavinga i namnet, t.d. " - se" i Else.

Vrøvleord av stavingar: Barna kan óg more seg med å laga vrøvleord ved å leggja til nye stavingar: ma - fi - no, ta - to - ro, så - fa - bi, o - ta - ka - no - la. Orda kan skrivast på tavla og seiast i kor rytmisk og med overdriven artikulasjon, gjerne med klapp eller hopp eller rytmeinstrument til.

Ordanalyse - på lyd- eller fonemnivå

Fonema er dei minste meiningsdifferansierande einingane i språket. I samband med leseopplæring vil eg føretrekkja å bruka nemninga språk-lydar eller berre lydar om dei einingane som svarar til fonem i den lingvistiske terminologien. Dette er svært abstrakte einingar, og ein del barn treng ekstra hjelp for å få tak på desse einingane. Men i og med at det alfabetiske skriftspråket er konstruert ut frå prinsippet om at ord kan delast i lydar (fonem), og at det til kvar lyd svarar ein bokstav (eit grafem),

er det grunnleggjande for framgangen i lesing og skriving at barna skjønner dette. Då har dei knekt lesekode, seier vi. Som eg har påvist tidlegare, er det óg viktig at barna utviklar ferdighet i å dela ord i lydar på eit relativt høgt nivå. Gjennom arbeid/leik med dei etterfølgjande aktivitetane reknar vi med at slik ferdighet skal utvikla seg hos barna.

Igjen minner eg om at det er talespråket som skal analyserast - ikkje skriftspråket. Det betyr t.d. at den første lyden i /er/ er /æ/, ikkje /e/, (første) lyden i /óg/ er /å/, ikkje /o/. Val av "stikkord" i punkt 2 nedafor må difor tilpassast den lokale dialekten.

I dei etterfølgjande leikeaktivitetane rettar vi altså barnas merksemd mot språklydane. Om nokon av barna har problem med artikulasjonen av noen av lydane, må dette taklast på ein fornuftig måte av (førskole)læraren. I og med at vi vektlegg koraktivitetar, vil slike barn få gode vilkår for å øva seg i å artikulera dei ulike språklydane.

Som ei innleiing til desse analyseaktivitetane og for å retta merksemda mot det artikulatoriske, tar vi eventyret om "Hule-kjerringa". Dette er ein aktivitet/leik som tar sikte på å bevisstgjera barna på tale-organa sine ved å namngi dei og å trene opp spensten i dei. Læraren fortel:

Det var ein gong ei kjerring som var blitt til eit lite, snilt troll. Ho budde i eit hol inne i eit rart, rundt fjell. Oppe på fjelltoppen grodde det mye mose (peikar mot håret). Lenger nede var det ein tipp som stakk ut (peikar mot nasen). På begge sider av tippet var det ein runding (peikar mot augo), og nedafor desse var inngangen til holet (peikar mot munnen). Denne kunne opnast og lukkast slik ((førskole)læraren opnar og lukkar munnen). Kjerringa, det er tunga vår (viser henne), og i dag skal ho ha storreingjering i huset sitt.

Først skurar ho veggane: Vi skurar med tunga på innsida av kinna.... Så vaskar ho taket: Vi pressar tunga mot gommen og ganen.... Vindaugo må óg pussast: Vi fører tungespissen opp og ned på innsida av tennene og på utsida.... Er det noen som har noen knuste ruter (tenner som er mista)? Golvet må skurast, men først ristar vi golvteppet: Vi stikk tunga ut mellom leppene og "ristar" henne.... Så skurar kjerringa golvet: Vi set tungespissen i "golvet" i munnen og skurar i veg.... Til slutt hentar kjerringa inn golvteppet, og kan kvile ut etter strevet.

Finne framlyden i ord

Kven sitt namn er det? Læraren: "Gjett kven sitt namn eg skal seia no: llll" (Seier første lyden i namnet til eitt av barna forlenga og med trykk - helst eit som begynner med ein kontinuant eller ein vokal t.d. Lars. Om namnet begynner med ein stopp-konsonant (p, b, t, d, k, g), brukar ein repetisjonsmetoden: p-p-p-per).

Om fleire barn har namn som begynner med same lyden, kan det gi grunnlag for samtale om endå fleire namn som begynner med den lyden. Ein variant av dette kan vera at når (førskole)læraren tar namneopprop om morgonen, så svarar ikkje barna med ja, men med å seia den lyden som namnet deira begynner med.

Kva tenkjer eg på? "Eg tenkjer på noko som begynner med iiii. Det smakar godt om sommaren når det er varmt: iiii?" Når barna har gjetta kva det er, seier (førskole)læraren: "No skal vi seia ordet i kor alle saman slik som eg seier det: iiiis." (I kor: iiiis.) "Kan noen finna andre ord som begynner med iiii?" Her kan det vera fint å ha bilde med ting som begynner med i og/eller ei fortelling/dikt med ord med i. "Sei ordet ein gong til, og kjenn etter korleis vi held tunga og leppene når vi seier iiii i iiiis." Samtal om dette. Oppsummering: Når vi seier iiii i is, held vi tunga opp mot gommen, smiler breitt og pressar luft ut av munnen.

O: Neste dag kan vi repetera iiiis før (førskole)læraren seier: "Eg tenkjer på eit ord som begynner med oooo. Det er godt å ha på maten, og vi skjærer det med ein høvel: oooo?" Når barna har gjetta kva det er: "No skal vi seia ost i kor slik som eg seier det: oooost." "Kan noen finna andre ord som begynner med oooo?" "Sei ost ein gong til, og kjenn etter korleis vi held tunga og leppene når vi seier oooo i oooost." Samtal om dette. Oppsummering: Når vi seier oooo i ost, held vi tunga opp mot ganen, rundar leppene og bles luft ut av munnen.

E: "Eg tenkjer på eit ord som begynner med eeee. Det er noe vi gjer fleire gonger om dagen, og som smakar best når vi er svoltne: eeee?" Når barna har gjetta ordet: "No skal vi seia ordet i kor slik som eg seier det: eeeete." "Kan noen finna andre ord som begynner med eeee?" "Sei ete ein gong til, og kjenn etter korleis vi held tunga og leppene når vi seier eeee i eeeete." Samtale. Oppsummering: Når vi seier eeee i ete, held vi tunga opp mot gommen, rundar ikkje leppene og bles luft ut av munnen.

F: "Eg tenkjer på eit ord som begynner med ffff. Det er noe som sym i sjøen, og som vi kan ha som middagsmat: ffff?" "No skal vi seia fisk i kor slik som eg seier det: ffffisk." "Kan noen finna andre ord som begynner med ffff?" "Sei fisk ein gong til, og kjenn etter korleis vi held tunga og leppene når vi seier ffff i ffffisk." Samtale. Ein kan gjerne bruke spegel for å sjå korleis vi artikulerer ffff, og barna må få øva seg i å seie ord med ein forlenga f først. Oppsummering: Når vi seier ffff i fisk, set vi underleppa mot fortennene og bles luft ut av munnen.

M: "Eg tenkjer på eit ord som begynner med mmmm. Det er noe stort og rundt som lyser på himmelen om natta: mmmm?" "No skal vi seia måne i kor slik som eg seier det: mmmmåne." "Kan noen finna andre ord som begynner med mmmm?" "Sei måne ein gong til, og kjenn etter korleis vi held tunga og leppene når vi seier mmmm i mmmmåne. Samtale. Bruk spegel og la barna få øve seg i å seia ord med

ein lang mmmm først. "Kvar kjem lufta ut når vi seier mmmm i mmmmåne?" "Ja, ho kjem ut gjennom nasen."

Så ber vi barna leggje handflatene mot kinna slik at handledda møtest under haka, og kjenne etter når dei seier mmmmåne. Så kviskrar vi mmmmåne. "Kjenner de nokon skilnad når vi seier mmmmåne høgt og når vi kviskrar det?" "Ja, vi kjenner at det dirrar når vi seier mmmmåne høgt. Det er røystebanda som dirrar inne i halsen vår." "Kjenn etter om det dirrar når vi seier ffffisk." (Det gjer det ikkje fordi f er ustemd.) Oppsummering: Når vi seier mmmm i måne, knip vi leppene saman og pressar luft ut gjennom nasen. Mmmm er ein dirrelyd.

Slik kan vi gå gjennom alle fonema/språklydane. Nedafor gir vi rekke-følgje med stikkord og beskriving av korleis vi lagar lydane.

L: "Eg tenkjer på eit ord som begynner med llll. Det er noko som er i rommet når det ikkje er mørkt, og som gjer at vi kan sjå ting." Når vi seier llll i lys, set vi tunga bak fortennene og bles luft ut av munnen. Llll er ein dirrelyd.

N: "Eg tenkjer på eit ord som begynner med nnnn. Det er noko vi et ved juletider, og som vi må ha nøtteknekkjar for å knekkje." Når vi seier nnnn i nøtt, har vi munnen litt open og set tunga mot fortennene. Nnnn er ein dirrelyd.

R: "Eg tenkjer på eit ord som begynner med rrrr. Det er ein plante med vakre blomar som duftar godt." Når vi seier rrrr i rose, lar vi tunga dirre mot gommane. Rrrr er ein ordentleg dirrelyd. Der dialekten har skarre-r, er det noko som dirrar langt inne i munnen.

S: "Eg tenkjer på eit ord som begynner med ssss. Det er noko som lyser på himmelen om dagen, og som vi kan kjenne varmen av når det ikkje er skyer på

himmelen. Sjå, der er ho!" Når vi seier ssss i sol, har vi spissen på tunga nesten framme ved fortennene i overmunnen. Men ein skal vere varsam med barn som lespar. Vi tar det som ein naturleg ting. Då har dei tunga bak eller mellom tennene. Her kan vi gi hjelp i samarbeid med logoped.

V: "Eg tenkjer på eit ord som begynner med vvvv. Det er noko som vi har på hendene om vinteren når det er kaldt." Når vi seier vvvv i vott, set vi underleppa mot fortennene i overmunnen og bles luft ut av munnen. V er ein dirrelyd, jfr. med f og observer forskjellen! F er ikkje dirrelyd, elles er dei like.

J: "Eg tenkjer på eit ord som begynner med jjjj. Det er noko som er rundt, og som vi har på sykklar og bilar." Når vi seier jjjj i hjul, pressar vi tungeryggen mot ganen og bles luft ut av munnen. J er ein dirrelyd.

Kj: "Eg tenkjer på eit ord som begynner med kjkj. Det er noko som vi kan ake på om vinteren når det er snø." Når vi seier kjkj i kjelke, pressar vi tungeryggen mot ganen med tungespissen ned og bles luft ut av munnen. Kj er ingen dirrelyd, elles er han lik j. La barna veksle mellom å seia lang j og kj og kjenna etter om dei flyttar tunga. Det gjer dei ikkje!

Sj: "Eg tenkjer på eit ord som begynner med sjsjsj. Det er noko som vi går/står på om vinteren når det er snø." Når vi seier sjsjsj i ski, set vi tunga mot gommane, og så bles vi luft ut av munnen. Få barna til å samanlikna måten vi seier s og sj på: Vi har tunga lenger bak i munnen når vi seier sj.

Om noen av barna har problem med å skilje mellom sj og kj når dei snakkar, kan det vera ei hjelp å samanlikna lang kj og sj. Sei dei etter kvarandre, og få fram at vi pressar tunga kraftigare mot ganen når vi seier kj. La barna prøve å skifta frå sj til

kj fleire gonger etter kvarandre, ved at dei frå sj-posisjonen berre pressar tunga hardare mot ganen.

H: "Eg tenkjer på eit ord som begynner med h-h-h. Det er eit dyr som hoppar i skogen. Det er kvitt i pelsen om vinteren og brunt om sommaren." Når vi seier h i hare, har vi munnen heilt open, og så pustar eller bles vi. Merk: h er vanskeleg å forlengje, så vi må berre framheva han med sterkare trykk og eventuelt repetera han. Det er den etterfølgjande vokalen som avgjer korleis vi skal halde tunga når vi seier h.

P: "Eg tenkjer på eit ord som begynner med p-p-p. Det er noko som vi brukar til å skriva med." Når vi seier p i penn, knip vi leppene saman, og så puffar vi luft ut av munnen. La barna halde handa framfor munnen når dei seier ord med p i. P er ikkje dirrelyd.

T: "Eg tenkjer på eit ord som begynner med t-t-t. Det er noko vi kan teikne og skriva på med eit kritstykke." Når vi seier t i tavle, set vi tunga mot fortennene, og så "puffar" vi luft ut av munnen. T er ikkje ein dirrelyd.

K: "Eg tenkjer på eit ord som begynner med k-k-k. Det er eit stort dyr på ein bondegard som vi får mjølk frå." Når vi seier k i ku, pressar vi tunga mot ganen og puffar luft ut av munnen.

B: "Eg tenkjer på eit ord som begynner med b-b-b. Det er noko vi kan plukke i bærhagen og i skogen og lage syltetøy av det." Når vi seier b i bær, knip vi leppene saman og puffar luft ut av munnen. B er ein "dirrelyd". Jfr. med p (ikkje "dirrelyd") og med m (luft ut gjennom nasen og vi kan syngja på han). Alle tre blir laga på same stad i munnen, men ikkje på same måten.

D: "Eg tenkjer på eit ord som begynner med d-d-d. Det er noko som både gutar og jenter leikar med i dokkekroken og som liknar på eit menneske. Men det er ikkje levande." Når vi seier d i dokke, set vi tunga mot fortennene og puffar luft ut av munnen, jfr. med t (ikkje dirrelyd) og n (luft ut gjennom nasen, og vi kan syngja på han). Alle tre blir laga på same stad i munnen, men ikkje på same måten.

G: "Eg tenkjer på eit ord som begynner med g-g-g. Det er ein farge som blada får når hausten kjem." Når vi seier g i gul, pressar vi tunga mot ganen og puffar luft ut av munnen. G er ein dirrelyd. Jfr. med k (ikkje dirrelyd). Begge blir laga på same stad i munnen.

Syngje på lydar: Til korte melodiar som barna kan godt, kan ein syngja på lydar. Barna vil fort oppdage at noen lydar er gode å syngja på (vokalane og dei fleste kontinuantane), andre lydar er det vanskeleg å syngje på (eksplosjonslydane).

Sekvensanalyse

I samsvar med den forskinga som er gjort på området (Lie 1986; Skjelfjord 1976), går vi ikkje inn på posisjonsanalyse, men held oss til sekvensanalyse. Vi går heller ikkje inn på øvingar med å ta bort lyd og leggja til lyd, då vi veit at dette er vanskelegare operasjonar enn sekvens- eller rekkefølgeanalyse (Lie 1987). For barn som har kome langt i utviklinga av språkleg medvit kan slike oppgåver sjølvstøtt vera fine utfordringar.

Føremålet med sekvensanalysen er å la barna oppleve at dei talte orda kan delast i ein serie av lydar i rekkefølge, og la dei få utvikla ferdighet i slik analyse. Det vil letta leselæringa og førebyggja lese- og skrive-vanskar.

Vi startar med tolydsord med enkle vekslingar mellom kontinuantar og vokalar - sy, is, ro - , tar så trelydsord av typen sol, ser, øre og øve. Til slutt kjem ord med

plosivar og konsonantgrupper. I og med at ein del ord ikkje blir skrivne på same måten som vi uttalar dei, kan noen barn - dei som kan lesa - oppleve motsetninga mellom uttale og skrivemåte. Då kan ein samtala med desse barna om at ikkje alle ord blir skrivne slik som vi seier dei. Slik innsikt må jo alle barna få med tid og stunder.

Teknikken i sekvensanalysen er at ein uttalar orda med kvar språklyd forlenga (vokalane og kontinuantane), og framhevar plosivane ved trykk eller repetisjonsmetoden. Vi kan nytta følgjande framgangsmåte:

- Læraren viser den langsame artikuleringa, og barna fortel kva ord det er og kva lydar dei høyrde
- Barna uttalar ordet med lydane forlenga eller framheva og kjenner etter korleis dei brukar taleorgana

Noen barn vil fort læra måten å uttala orda med lydane forlenga eller framheva medan andre treng meir øving for å læra teknikken. Det er viktig at alle lærer teknikken for det er grunnlaget for analysen. Samstundes med at (eller før) vi analyserer orda slik, samtaler vi óg om kva orda betyr. Sjølve tingen eller bilde av han kan då vera fine utgangspunkt for samtalen. Analysen bør altså setjast inn i ei begrepslæringsramme.

Her følgjer så lister med døme på ord som kan nyttast som analyseord. La dei ikkje bli ei tvangstrøye for det mangfaldet av språklege aktivitetar som analysen kan skje i samanheng med!

Tolydsord: is, ål, os, ull, øm, ør, få, le, lo, ni, no, ri, ro, sjå, ski, sjø, sky.

Trelydsord: far, fem, fang, mor, mus, mil, lås, ser, sol, seng, ris, rim, ros.

Tostavingsord: les, lese, leser, lim, lime, limer, lyn lyne, lyner, lys lyse, lyser, nys, nyse, nyser, nål, nåler, nåla, ros, rose, roser, sil, sile, siler.

Ord med plosiv i utlyd, framlyd eller innlyd: egg, fat, fot, lat, lapp, nek, nebb, rett, redd, rot, vegg, bil, bok, bål, dam, duk, gutt, labb, Per, pil, dokke, hoppe, lugge, rygge.

Konsonantgrupper i utlyd og framlyd: elv, ulv, ulf, halm, golv, kalv, elg, melk, bulk, velg, helg, Nils, hals, halt, pult, telt, ark, marg mark, berg, borg, bark, torg, korg, varm, skjerm, orm, Gerd, Bård, Ford, Hans, Jens, sant, sint, vent, sang, lang, langt, benk, hank, rogn, vogn, aks, øks, tomt, dumt, rask, fisk, sist, vest, rips, flagg, fly, sluk, slips, sløv, dra, drikk, drakk, drøm, krus, grus, kry, Gro, gran, kran, bror, bratt, glatt, glo, klo, plog, pledd, blekk, bla, plen, blå, blø, kna, kne, knapp, spire, spå, spøk.

Oppsummerande konklusjon

Når eg har understreka betydninga av å stimulere utviklinga av språkleg medvit, har det samanheng med den verdi dette har for lese- og skriveopplæringa. I nyare leseforsking vektlegg ein i dag samanhengen mellom lese- og skriveutviklinga. Lesing og skriving blir sett på som komplementære prosessar, nærmast som spegelbilette av kvarandre. Det er difor viktig å ha eit heilskapssyn på desse aktivitetane slik at dei blir sett på som delar av den totale skriftspråkutviklinga.

Tidlegare la ein vekt på at språkutviklinga var ein stadieliknande utviklingsprosess med følgjande fasar: forstå, snakke, lese, skrive. I dag ser ein på det slik at språkutviklinga meir er prega av parallellitet og gjensidig avhengighet mellom ulike sider ved språket enn av naturgjevne stadiar og sekvens. Eit uttrykk som går igjen i den engelskspråklege litteraturen på dette området er emergent literacy – ei

langsam framveksande skriftspråkmeistring der det er viktig at dei ulike sidene ved språkmeistringa står opp under kvarandre.

Dette bør få som konsekvens at sjølv om ein ikkje skal gi formell opplæring i bokstavane i barnehagen, bør likevel barna inviterast til å bruka bokstavar ved å leikeskrive og leikelese, jfr. Hagtvet 1988. Det bør vera rik tilgang på skrivne ord i barnehagemiljøet slik at barna kan finna dei bokstavane og ordbilda dei treng når dei driv med leikelesing og leikeskriving. Dette er aktivitetar som mange barn kjem i gang med av seg sjølve, men som i liten grad har vore nytta bevisst i pedagogiske samanhengar i norske barnehagar. Desse aktivitetane må vi sjå på som sentrale i skriftspråkstimulerande samanheng, og som det er viktig at vi legg tilhøva til rette for i barnehagen.

Alt i 1930-åra hevda Vygotsky (1935/1978) at det var i barnehagen og ikkje i skolen at skriftspråket burde introduserast for barna. Eit liknande syn hadde Montessori (1917/1971) hevda endå tidlegare, og bår la vekt på at lese- og skriveaktivitetar skulle utviklast i leikeprega samanhengar, men likevel slik at aktivitetane blei opplevde som meiningsfull skriftleg kommunikasjon. Lesing og skriving bør bli aktivitetar som barnet sjølv kjenner behov for medan det leikar," hevda Vygotsky (1935/1978, s.118).

Mykje av den amerikanske forskinga på dette området er Vygotsky-inspirert. Det same gjeld det forsøket ein har på Statens spesiallærarhøgskole. Likevel bør ein vera merksam på at det dreier seg om leik med eit komplekst ferdighetsområde, der barna nok har behov for hjelp og rettleiing frå kompetente vaksne eller eldre barn. I ei utgreiing om forsøket, skriv Hagtvet (1988):

Å lære skriftspråkets regelverk er en møysommelig og årelang prosess. Det er ikke som å lære regler for paradishopping, og det er ikke som trening i å sykle,

der trening raskt fører til nær optimal kompetanse. Et barn som leker med skriftspråket, vil trenge kontinuerlig assistanse for å oppdage nye sider ved lekens mysterium. Det krever en kompetent voksen (eller mer kompetent jevnaldrende) som ut fra sin kunnskap om lese- og skriveutvikling retter barnets oppmerksomhet mot nettopp de forhold ved skriftspråket det enkelte barnet til enhver tid trenger å utforske. Den voksne blir på denne måten en aktiv mediator eller formidler av skriftspråket. Det krever en noe annen pedagogisk holdning enn en rendyrket "vom Kinde aus"-holdning (s. 96).

Utviklinga av ei slik pedagogisk innstilling vil nok krevja auka vektlegging på skriftspråkopplæring i førskolelærarutdanninga. Ein liknande konsekvens må innhaldet i "Rammeplan for forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer" (1988) óg føra til.

I samsvar med dette synet på skriftspråkmeistring trur eg det ville vera klokt å kombinera det metodiske opplegget eg har skissert ovafor med invitasjonar til barna både i barnehagen og i første klasse i skolen om å driva med leikeskriving og leikelesing. Ein slik kombinasjon er spesielt viktig i relasjon til delen "Ordanalyse - på lyd- eller fonemnivå". Leikeskriving og analyseaktivitetane vil nettopp gi slik gjensidig støtte som det er viktig at skriftspråkstimuleringa bør vere prega av.

Eit anna språkleg aktivitetsområde som nyare forskning óg har vist er av stor betydning for framgang i lesing og skriving, gjeld aktivitetar som fremjar utviklinga av eit situasjonsuavhengig språk. Grunnen til at dette er så viktig, ligg i det forholdet at skriftleg kommunikasjon vanlegvis går føre seg utan støtte i her- og no-situasjonen, som er karakteristisk for samtalsituasjonar. Det skriftlege innhaldet må så å seie stå på eigne bein – situasjonsuavhengig. Dei store språklege skilnadene ein kan finne mellom naturleg samtale og skriven tekst, kan for ein del barn vera eit

stort hinder i opplæringa. Skriftspråkets distanserte natur gjer at det blir vanskeleg å få tak på.

Å erobre skriftspråket blir difor ein marsj frå eit nært og naturleg situasjons-avhengig samtalspråk mot eit meir distansert og situasjons-uavhengig skriftspråk. Utan å gå nærmare inn på metodar som kan nyttast for å gi barna hjelp og støtte på denne ferda, vil eg berre peika på at høgtlesing frå tilpassa litteratur synest å vera ein god stimuleringsmåte i denne samanhengen. Då er det viktig at barna blir aktive samspelepartar i lesesituasjonen, gjerne i form av medlesing.

Avslutningsvis vil eg så minna om at grunnlaget for å utvikla både eit meir bevisst forhold til språket og eit situasjonsuavhengig språk, er det munnlege språket med oppbygging av eit rikt ordforråd og god syntaks (strukturen i språket). Dette er språklege aktivitetar ein alltid har vektlagt i barnehagen, så eg skal ikkje gå nærmare inn på dette området her, men berre minna om at ein må ikkje bli så oppteken av formsida ved språket, at ein gløymer innhaldssida, som trass alt er den viktigaste.

Litteraturliste

Amtorp, A., Frost, J. og Troest, K. (1985). *Om sproglig oppmerksomhed*. Rønne: Skolepsykologisk Rådgivning.

Anderson, J.H., & Dearborn W.F. (1952). *The psychology of teaching reading*. New York: The Ronald Press Company.

Bachke, C. , & Gunnestad, A. (1980). *Den første leseundervisningen*. Oslo. Universitetsforlaget.

Bamberger, R. (1976). *Literature and development in reading*.

I: J.E. Merrit (red.), *New horizons in reading*. Newark, Del.: International Reading Association.

Barron (1981). *Reading skill and reading strategies*. I: A. Lesgold & C . Perfetti (red.). *Interactive processes in reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Borger, R., & Seaborne, A.E.M. (1966). *The psychology of learning*. Hammersworth, England: Penguin.

Cronbach, L.J. (1977). *Educational psychology (3. utg.)*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Calfee, R.C. (1983). *The mind of the dyslexic*. *Annals of dyslexia*, 33, 9-28.

Chall, J.S. (1967). *Learning to read. The great debate*. New York: McGraw-Hill.

Chall J.S. (1979). *The great debate : Ten years later, with a modest proposal for reading stages*. I: L. Resnick & P. Weaver (red.). Theory and practice of early reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cronbach, L.J. (1977). *Educational psychology (3. utg.)*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Cunningham (1985). *First grader's simultaneous use of context and initial consonant cues to decode unfamiliar in-print words*.
Reading Improvement, 22, 132-137.

Curtis, M. E. (1980). *Development of components in reading skill*.
Journal of Educational Psychology, 72, 656-669.

Dalby, M.A., Elbro, C., Jansen, M., Krogh, T., & Christensen, W.P. (1983). *Bogen om læsning - forudsætninger og status I*. Copenhagen: Pædagogiske Institut.

De Cecco, J.P., & Crawford (1974). *The psychology of learning and instruction*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.

Deese, J., & Hulse, S.H. (1967). *The psychology of learning*.
New York: McGraw-Hill Book Company.

Downing, J. (1979). *Reading and reasoning*. W. & R. Chambers.

Downing, J. (1984 a). *Task awareness in the development of reading skill*.
I: Downing, J., & Valtin, R. (red.), Language awareness and learning to read.
New York: Springer Verlag.

Downing, J. (1984 b). *Language awareness, cognitive clarity and reading readiness*. Paper presented at the annual meeting of the national Reading Conference, St. Petersburg, Florida.

Downing, J. & Downing M. (1983). *Metacognitive readiness for literacy learning*. Papua New Guinea Journal of Education, 19, 17-40.

Downing, J., & Leong, C.K (1982). *Psychology of reading*. New York: Macmillan.

Ehri C.L. & L.S. Wilce (1985). *Movement into reading: Is the first stage of printed wordlearning visual or phonetic?* Reading Research Quarterly, 20, 163-179.

Elkonin, D.B. (1973). *U.S.S.R. I: Downing, J. (red.)*. Comparative reading. New York: Macmillan.

Fitts, P.J. (1962). *Factors in complex skill training*. I: Glaser, R. (red.) Training research and education. Pittsburg, Pa.: University of Pittsburg Press.

Fitts, P.J. (1964). *Perceptual-motor skill learning*. I: Melton, A.W. (red.). Categories of human learning. New York: Academic Press.

Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer (1988). *Rammeplan for forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer*. 3. utg.

Fries, C.C. (1963). *Linguistics and reading*. New York: Holt.

Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. I: K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (red.). *Surface dyslexia*. London: Lawrence Erlbaum.

Galaburda. A.M. & T.L. Kemper (1979). *Auditory cytoarchitectonic abnormalities in a case of familial developmental dyslexia*. *Annals of Neurology*, 6, 94-100.

Gjessing, H.J. (1978). *Lese- og skrivevansker Dyslexi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Goodman K. (1965). *A linguistic study of cues and miscues in reading*. *Elementary English*, 42, 639-643.

Goodman K. (1976). *Reading: A psycholinguistic guessing game*. I: H. Singer & R. Ruddell (red.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Del: International Reading Association.

Gough P. (1981). *A comment on Kenneth Goodman*. I: M. Kamil (red.). *Directions in reading: Research and instruction*. Clemson, SC: National Reading Conference.

Gough P.B. & W.E. Tunmer (1986). *Decoding, reading, and reading disability*. *RASE*, 7, 6-10.

Hagtvet, B.E. (1988). *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hansen, M. & P.E. Paegaard (1985). *Stages of reading development and their relations to cognitive development*. Paper presented at the International Congress of Applied Psycholinguistic in Barcelona.

Høien, T., & Jansen, M. (1986). *Leseinnlæring, leseprosesser og lesemetoder*. Oslo: Universitetsforlaget.

Høien, T., & Lundberg, I. (1984). *Leseferdighet og skapende lesing*. Oslo: Universitetsforlaget.

Høien, T., & Lundberg, I. (1988). *Stages of word recognition in early reading development*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32, 163–182.

Høien, T., & Lundberg, I. (1991). *Dysleksi*. Oslo: Gyldendal.

Høien, T., & Lundberg, I. (1997). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Johnson D.J. & H.R. Myklebust (1967). *Learning disabilities*. New York: Grune og Stratton.

Juel, C. (1980). *Comparison of word identification strategies with varying context, word type, and reader skill*. *Reading Research Quarterly*, 15, 358-376.

LaBerge, D. & Samuels, S.J. (1974). *Toward a theory of automatic information processing in reading*. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.

Lie, A. (1987). *Ordanalyse som grunnlag for begynnaropplæringa i lesing*. Doktoravhandling. Halden lærerhøgskole - skrifter - 6.

Lie, A. (1989). *Mønsterplanen (M-87) og lese- og skrive- opplæringa i småskolen. Ei forskingsmessig vurdering*. Halden lærerhøgskole – skrifter - 1.

Lie, A. (1992). *Lese- og skrivevanskar i eit oppgåveanalytisk perspektiv*. Halden lærerhøgskole - skrifter - 3.

Lie, A (2000). *Leselæring og lese- og skrivevanskar i eit oppgåveanalytisk perspektiv*. Høgskolen i Østfold, 2000.

Liberman, I.Y. (1973). *Segmentation of the spoken word and reading acquisition*. Bulletin of the Orton Society, 23, 65-77.

Lundberg, I. (1977). *Kognitionspsykologiska aspekter på den första läsinläringen*. Skolepsykologi (dansk), 3, 165-189.

Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Liber Förlag.

Lundberg, I. (1987). *Two dimensions of decontextualisation in reading acquisition*. RUUL (Report from Uppsala University department of linguistics).

Malmquist, E. (1966). *Att förebygga och behandla läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Gleerups Bokförlag.

McDonald, F.J. (1965). *Educational psychology*. Belmont, Calif.: Wadsworth.

Montessori, M. (1917/-71). *The Montessori Elementary Material*.
Cambridge, Mass.: Robert Bentley.

Murdre, L.H. & McCormick, S. (1989). *Effects of meaning-focused cues on underachieving readers' context use, self-corrections, and literal comprehension*. Reading Research Quarterly, 24/1, 89-113.

Nyborg, M. (1976). *Analyse av ferdigheter (skills) og innlæring av ferdigheter*. NAVF, B. 70-10-067, Notat nr. 2.

Perfetti, C., Goldman, S. & Hagabom, T. (1979). *Reading skill and the identification of words in discourse context*. Memory and Cognition, 7, 273 –282.

Robeck, M.C, & Wilson, J.A.R. (1974). *Psychology of reading*. New York: John Wiley & Sons.

Seymour P.H.K. & L. Elder (1986). *Beginning reading without phonology*. Cognitive Neuropsychology, 3, 1-36.

Skjelfjord, V.J. (1977). *Metoden i den første leseundervisningen*. Oslo: Gyldendal.

Skjelfjord, V.J. (1982). *Vansker med den første leselæringa sett i didaktisk og språklig perspektiv*. Kompendium. Oslo.

Smith F. (1971). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Smith m.fl. (1983). *Identification of an inherited form through linkage analysis*. Science, 219, 1345-1347.

Stanovich, K. (1985). *Explaining the variance in reading ability in terms of psychological processes: What have we learned?* Annals of Dyslexia, XXXV, 67-96.

Stanovich m.fl.(1984). *The relationship between early reading acquisition and word decoding with and without context: A longitudinal study of first-grade children*. Journal of Educational Psychology, 76, 668-677.

Tordrup, S.A. (1958). *Børnepsychologi*. København: Munksgaard.

Tornéus, M., Hedstrøm, G.-B. og Lundberg, I. (1986). *På tal om språk*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Tønnessen, L.K.B. *Språkstimulering og leseforberedelse. Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringar*.

Vellutino, F. (1979). *Dylexia: Theory and research*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Vernon, M.D. (1957). *Backwardness in reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vernon, M.D. (1971). *Reading and its difficulties*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vygotsky, L.S. (1935/-78). *The Prehistory of Written Language*. I: L.S. Vygotsky: Mind and Society. Cambridge, Mass.: Harvard University press.

Whiting. H.T.A. (1975). *Concepts in skill learning*. London. Lepus.

Dysleksibegrepet på skålvekten

Anita Amundsen

Denne artikkelen er et resultat av mangeårig tankevirksomhet omkring flere sider av samme sak. Saken er barn som av en eller annen grunn har problemer med å tilegne seg normal leseferdighet. Sidene er innspill fra personer med svært ulik bakgrunn, fra forskere og advokater til foreldre og journalister, i fagbøker, i tidsskrifter, på forelesninger, under opphetede diskusjoner på samarbeidsmøter og i media.

Jeg har i løpet av mine år som spesialpedagog i PP-tjenesten møtt mange elever med ulike former for lese- og skriveproblemer, jeg har møtt foreldre og lærere, både oppgitte og entusiastiske – og jeg har møtt mange vegger. Ikke minst når jeg har trodd at jeg er kommet til den innerste sannhet om et barns slåsskamp med bokstaver og ord, og det har åpnet seg en ny dør, inn til en ny vegg, som jeg også har møtt, men ikke gitt opp av den grunn. Da har det vært tid for undring, sammen med barn, foreldre og lærere. Å arbeide med lese- og skrivevansker er å manøvrere i et vanskelig, men også spennende landskap. Man blir mer og mer ydmyk i forhold til disse barna, som kommer med sine styrker og svakheter. Det er et utrolig mangfold i den gruppen elever som blir henvist til PP-tjenesten for vansker med lesing og skriving, og hvor det spørres: -kan det være dysleksi?

PP-tjenesten har tradisjonelt vært en individrettet tjeneste. Elevene har kommet til rådgiver, spesialpedagog eller psykolog, og vi har utredet vansker, og om mulig, satt merkelapper eller diagnoser på elevene, for dernest om mulig forsøke å

korrigere eller få eleven normalisert ved å trene opp ferdigheter som manglet. Mange elever og deres foreldre har gått inn i slike opplegg ut fra vage løfter og håp om en vellykket fremtid, som de sjelden har nådd frem til. Bedring av ferdigheter, innenfor vårt fagområde kanskje ved hjelp av et lesetreningsprogram eller trening på rettskrivingsregler, har altså vært den gunstigste måten man kunne sikre en meningsfull fremtid for barnet på.

I Håndbok for PP-tjenesten (2001) rettes søkelys mot en tyngdeforskyvning av PP-tjenesten fra å ha fokus på diagnoser og vansker til å rette sin oppmerksomhet på ressurser, mestring og kontekst. Men selv om PP-tjenesten nå har endret fokus til å se muligheter og friskhet hos våre brukere, er vi fremdeles nødt til å leve med et etisk dilemma. Vi må også ha fokus på avvik, ikke minst fordi juridiske forhold tvinger fram diagnoser. Samfunnet setter krav for at rettigheter skal bli innfridd. Det juridiske synes på denne måten å være med på å forhindre, eller i hvert fall forkludre, vår nye, spennende måte å arbeide på. Det er rett og slett med på å favorisere en individualdiagnostisk tenkemåte og arbeidsmåte i PP-tjenesten.

De senere årenes juridiske fokus har altså tvunget oss inn i et konglomerat av meninger, beskrivelser og analyser omkring dysleksi og dyslektikere. Selve ordet både tiltrekker og skremmer. Det medfører rettigheter, men også ubehag. For noen innebærer det sykelligjøring og tydeliggjøring av vansker i stedet for vektlegging av muligheter og ressurser. Når vi må bruke ordet i PP-tjenesten, tenker vi ofte at den eleven vi bruker det om, kanskje på grunn av diagnosen mister troen på sine utviklingsmuligheter, og blir en enda svakere leser enn han i utgangspunktet trengte å være. Ved å snakke med ham om hvor han er i sin leseutvikling og hans store muligheter for fremgang, gir vi ham kanskje et bedre håp. Men mot lover og paragrafer holder det ikke.

I PP-tjenesten må vi trå forsiktig når vi balanserer i leselandskapet. I arbeidshverdagen balanserer PP-tjenesten mellom individ og system, i leseinnlæringen balanserer vi mellom Whole Language og Phonic-tradisjonen og bruker det beste fra begge, samtidig som vi sterkt vektlegger forebyggende arbeid (Pressley 2002), og da spør vi igjen: – Er tiden inne for også å balansere synet på hva dysleksi er?

Dysleksi med bismak

For noen år siden fikk vi ta del i en interessant debatt om dysleksi i tidsskriftet *Spesialpedagogikk*, der lektor Jan Egil Hafstad bl.a. stilte spørsmålet: *Kan en dyslektiker lese som en prest?* (Hafstad 1997), og der både han og sosiologen Per Solvang stilte spørsmål om dysleksi var en sosialt konstruert farsott for å dekke over skolens manglende mestring av elever som på en eller annen måte falt utenfor dens snevre tenkning (Solvang 1998). Eller er det slik som Hafstad mener å kunne påvise at PP-tjenesten har vært med på å produsere middelklassedyslektikere gjennom å støtte seg til diskrepanskriterier? For det ble påstått at det er pågående over- og middelklasseforeldre som har pushet gjennom sine ellers oppegående barn til utredning for dysleksi, fordi media har viet oppmerksomhet til kongelige og til høyt begavede og velkjente personer og omtalt dem som dyslektikere.

Eller er skolen selv en risikofaktor i barns lese- og skrivelæring? ”Klasserommets innretning, drill og kjedsommelighet (...) er viktige årsaker til at noen elever får vansker med å lese og skrive” (Solvang 1998, s. 5). Er det da riktig å gi elever et diagnostisk stempel i pannen? Er det slik at skolen og PP-tjenesten klarer å innbille en betydelig del av befolkningen at de har en genetisk betinget nevrologisk svikt? Er dysleksi en hjerneskade, eller er det et statistisk kunstprodukt, eller en slags konspirasjonsteori, fordi både elever, foreldre, lærere, forskere og læremiddelprodusenter har fordel av det? (Hafstad 1998, s. 43).

Hafstad var nok fullstendig klar over at han balanserte på en knivsegg, og han stilte seg således lagelig til for hugg. Men likevel stilte han spørsmål om man forholdt seg til et fenomen som i hovedsak eksisterte i forskernes hjerner og ikke i elevenes, og om vi kunne tenke oss et "...paradigmeskifte [...] i forståelsen av lesevanskene i den forstand at vi flyttet fokus fra elevenes hjerner til forhold ved *den sosiale konteksten* som eleven forutsettes å kunne fungere i." (Hafstad 1998 s. 44). Både Hafstad og Solvang refererer til tysk og svensk forskning, og undret seg om dysleksi overhodet *er* en tilstand eller vanske som skiller seg fra lese- og skrivevansker for øvrig. Tønnessen (1997) stiller også kritiske spørsmål, og refererer i sin artikkel til Stanowich, som sier at "Some definitions serve scientific purposes...", og til ulike definisjoner som har vært brukt av foreldregrupper for å skaffe ressurser til *sine* barn (Tønnessen 1997, s.79).

Forvirring eller klarsyn?

At noen reiser slike kritiske spørsmål innenfor vårt mangfoldige fagfelt, er både sunt og nødvendig. Vi har alltid behov for å se vår forskning, våre forskere og vår praksis i et metaperspektiv. De ulike innspillene viser at det helt klart hersket frustrasjon på området. Ordet dysleksi bar med seg så mange uklarheter at både forskere og praktikere foretrakk å unngå å bruke det (Tønnessen 1997). Men mange kastet seg med iver og glød ut i denne debatten, både forskere og spesialpedagoger, og vi praktikere ble forvirret på et høyere plan. Sol Lyster og Jørgen Frost figurerte også i spaltene. De hevdet at Solvang og Hafstad med sine sosiologiske betraktninger og knivskarpe påstander risikerte å skape enda større usikkerhet hos de lærerne som til daglig omgås de lesesvake barna, og dermed kaste barna ut med badevannet. Lesing er ikke bare en sosial ferdighet, sier Jørgen Frost: "Lesing *kan bli* en sosial ferdighet, hvis eleven lærer seg å lese! Og noen elever har forutsetninger som gjør at de ikke klarer dette uten hjelp" (Frost 1999, s. 33).

Sol Lyster innrømmer ærlig at dysleksibegrepet bare ble mer og mer problematisk for henne etter at hun ”forlot skolestua og tok på seg forskerbrillene” (Lyster 1999 s.23). I sine mange år som lærer og logoped opplevde hun at de aller fleste elever greide å knekke lesekode uten problemer, - også helt på egen hånd, uten hjelp av verken lærere, foreldre eller pedagogiske tiltakspakker, mens andre fikk store problemer med å få innsikt i skriftspråket, og utviklet et så alvorlig handikap at det ble en trussel mot både selvbilde og læringsmotivasjon. Og når hun stilte seg spørsmålet om hvorfor, ble svaret mangefasettert og komplisert.

Det råder enighet i forskerkretser om at den gruppen av elever som teknisk sett ikke kan lese en tekst, er relativt liten. Men hva er det som bestemmer graden av handikap? Den språklige bevisstheten? Lesefarten? Intelligensen? Innsatsen? Motivasjonen? De sekundære vanskene, som følger en lese- og skrivevanske dersom eleven ikke blir forstått og får god nok hjelp? Vi som satt igjen i det praktiske feltet, med barna, foreldrene, lærerne og deres forventinger om både rettigheter og gode tiltak, var mer forvirret enn klarsynte. Vi mente bestemt at dysleksi neppe kunne være en klart definert tilstand. Vi famlet i et slags mørke, og noen klare svar fant vi ikke.

Dyslektisk eller dum?

Dysleksi har sitt opphav i det greske ordet *dyslexia*, som betyr vansker med ord. Termen knyttes gjerne til vansker med skriftspråket, d.v.s. vansker med å lese og skrive. I Norge har dysleksi ofte vært brukt synonymt med betegnelsen *spesifikke lese- og skrivevansker* (bl.a. Lyster 2002; Sletmo 1996; Trygdeetaten 2001). Tradisjonelt har de typisk dyslektiske barna vært beskrevet som friske elever med normalt evnenivå, men med alvorlige vansker med å lære å lese og skrive (Sletmo 1996, s. 221). Det har i forskerkretser vært diskusjoner om selve defini-

sjonen av dysleksi, men i 1968, etter mange drøftinger og kompromisser, kom man fram til følgende definisjon:

A disorder manifested by difficulty in learning to read, despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin. (World Federation of Neurology, *I*: Høien og Lundberg 1998, s. 18)

Denne definisjonen sier lite om hva som er typisk for dysleksi. Den sier en del om hva dysleksi *ikke er*, ingenting om *hva dysleksi er*. Dysleksi blir ifølge denne definisjonen de lesevanskene som ikke kan forklares med sensoriske vansker, manglende pedagogiske tilbud, lav intelligens eller dårlige oppvekstvilkår. Derfor så man på den med kritiske øyne. Kriteriene var vanskelige å tolke, for hvor mange kunne falle innunder definisjonen? Tall for forekomst kunne variere mellom 25 pst. og 2,5 pst., alt etter hvor mye avvik fra en normalitet man tillot, og hvor stor diskrepansen skulle være mellom evnenivå og leseferdigheter. Men dysleksibegrepet var og ble reservert for lesevansker der det var et klart misforhold mellom intelligens og leseferdigheter, så Solvang hadde nok rett i sin påstand om at begrepet da ble forbeholdt elever med høy eller normal intelligens.

Man opplevde imidlertid at det slett ikke var riktig at lesevansker og intelligens sto i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Tvert imot! Det viste seg at den første leseinnlæringen, f.eks. innlæringen av lyd/bokstavkombinasjonene, hadde ganske lite med allmenn intelligens å gjøre. Høien og Lundberg (1998) rapporterer om lave korrelasjoner mellom leseferdighet og intelligens i de første klassene, og mente at man måtte regne med å finne alle intelligensnivåer representert blant elever som snubler i et eller flere trinn i den første leseinnlæringen. Tønnessen (1997) refererer til Stanowich, som kom fram til samme resultat:

”There is no indication that the nature of processing within the word recognition module differs at all for poor readers with and without IQ discrepancy” (Tønnessen 1997, s. 80).

Innenfor praksisfeltet tok vi med glede imot forskernes empiri. Noe av det jeg lenge hadde undret meg på i mitt arbeid med elever som strevde med lesingen, er at det ikke syntes å være noen forskjell mellom dårlige begynnerlesere der jeg fant en diskrepans mellom intelligens og leseferdighet, og de elevene som ikke kom inn under diskrepanskravet. Disse gruppene viste samme symptomer og kjempet med bokstavene på samme måte. De syklet i motvind, både med ordanalyse, med å kjenne igjen og huske bokstavene, med å kunne kombinere bokstav og lyd, og med å trekke lyder sammen og oppdage at de da ”sier” ord. De viste også samme problemer med automatiseringen av ferdighetene selve leseoppgaven består av (Høien og Lundberg 1998, Lie 2001).

Dysleksi ”en bedrøvet fugl?”

Dysleksi finnes ikke som navngitt diagnose i ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders, som PP-tjenesten normalt forholder seg til når det gjelder diagnoser. Der lever diskrepansdefinisjonen i beste velgående; vi finner F81.0 ”Spesifikk leseforstyrrelse” og F81.1 ”Spesifikk staveforstyrrelse” (WHO 1992, s. 242-245). Ingen dysleksi nevnes, før utviklingsmessig dysleksi inkluderes i diagnosen ”Spesifikk leseforstyrrelse” (ibid. s. 244). Er dysleksien som André Bjerkes bedrøvede fugl, Pindia Pampistiko Pampibanon, som ”slettes ikke fins”, eller må vi erkjenne at dysleksi er og skal være synonymt med spesifikke lese- og skrivevansker? Finner vi kanskje mer nyanserte svar ved å endre synsvinkel?

En mulighet for at vi kan si at fuglen fins allikevel, kan være å gjøre forsøk på funksjonsbeskrivelser av elever med lese- og skrivevansker. Her har vi for ek-

sempel Hans Jørgen Gjessing med sin funksjonsanalytiske modell (sek. ref. Lyster 2001), Dirk Bakker med sin balansemodell (sek. ref. Asbjørnsen 2002) og Høien og Lundberg med sin prosessanalytiske modell (Høien og Lundberg 1998). Sistnevnte stilte spørsmålet: Finnes det ingen spesielle symptomer eller årsaker som karakteriserer dysleksi? Er det en så klar avgrenset forstyrrelse at man kan si: Enten har du dysleksi, eller så har du det ikke? Men det er nok ikke så enkelt, dessverre. Selv om de aller fleste nå hefter dysleksi på faktoren avkoding i leseproduktet ¹, kan man ikke påvise klare grenser som skiller dyslektikere fra andre dårlige lesere. Heller ikke ved funksjonsbeskrivelser. Grensene er flytende, og det må vi leve med. Hvor vi setter skillelinjen, må nødvendigvis bli noe tilfeldig. Forskingen omkring dysleksi er i stadig bevegelse, og siste ord er langt fra sagt.

Den fonologiske oppklaringen?

En definisjon av dysleksi som nå flere forskere er enige om, er en Working Definition som ble utarbeidet av The Orton Dyslexia Society Research Committee i 1994, i samarbeid med andre anerkjente amerikanske forskere. Den er gjengitt i Høien og Lundberg (1998), Lyster (2002) og Klinkenberg og Skaar (2003):

Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific language-based disorder of constitutional origin, characterized by difficulties in single word decoding, usually reflecting insufficient phonological processing. These difficulties in single word decoding are often unexpected in relation to age and other cognitive and academic abilities; they are not the result of generalized developmental disability or sensory impairment. Dyslexia is manifest by variable difficulties with different forms of lan-

¹ Lesing = Avkoding x Forståelse (Gough & Tunmer, 1986, referert i bl.a. Lie, 2000, s.16)

guage, often including, in addition to problems with reading, a conspicuous problem with acquiring proficiency in writing and spelling.

Denne definisjonen gjør et hederlig forsøk på å fortelle hva dysleksi er. All den stund den utgir seg for å være en arbeidsdefinisjon, åpner den også for at ny viten kan få innpass når forskningen forhåpentligvis gir oss en enda bedre forståelse av dysleksiens mysterier. Definisjonen har tatt opp i seg at dysleksi er en språkbasert vanske, at den er uventet, og at problemene først og fremst kommer til syne ved ordavkoding, og at vanskene i første rekke er betinget av fonologiske bearbeidingsproblemer. Men også fonologisk prosessering, eller bearbeidingshastighet, synes å være en faktor av avgjørende betydning. Det kan for eksempel dreie seg om den tiden det tar fra en "lydpakke" er skapt ut fra lydering, til denne pakken er oppfattet som et ord hentet frem fra elevens leksikon, eller langtidsminne for ord og begreper. En slik lav bearbeidingshastighet vil få konsekvenser både for lesehastighet og leseforståelse.

Dysleksiens kjerneproblem synes å være fonologisk bevissthet, evnen til å rette oppmerksomheten mot ords lydstruktur, og til å manipulere med språkets minste byggesteiner, fonemene (Høien og Lundberg 1998; Lyster, 1998 og 2001, Stanowich et.al. 1997). Grunnprinsippet i det alfabetiske prinsipp er jo at språklydene, de sansbare fonene, illustrert ved det abstrakte og funksjonelle begrepet fonemer, kan representeres av bokstaver eller kombinasjoner av bokstaver. For å kunne forstå dette prinsippet, må barnet kunne tenke seg at ord er satt sammen av språklyder, og de må kunne isolere språklydene i ordet. Det har vist seg at dyslektikere har vansker med å se denne relasjonen mellom språklydene og bokstavene, men de har også vansker med å isolere språklyder, holde orden på lydstruktur i ord, og manipulere med språklyder. Men er fonologiske vansker et symptom på eller en årsak til dysleksi? (Tønnessen 1997). Representerer fonologien den virkelige oppklaringen, eller er også den bare en del av et hele? Tøn-

nessen, som forsøksvis plasserer disse fonologiske vanskene innenfor det han kaller årsaksprinsippet, mener at forskerne ennå ikke har funnet den hele og fulle sannhet om dysleksi, fordi de har fokusert på ulike ting i sin forskning: "Empirical facts and theories (...) are so intimately woven together that we can never decide which theory is right solely on the basis of one of them" (Tønnessen 1997 s. 82).

Finnes dysleksigenet?

Mange forskere har hatt sterkt fokus mot det biologiske, det genetiske og det nevrologiske når det gjelder å finne forklaringer på dysleksiens mangfold, forankring og opphav. Asbjørnsen (2002) refererer til for eksempel Galaburda (1985), som setter som en grunnleggende antakelse at dysleksi er forårsaket av et biologisk avvik, og Høien og Lundberg (1998) nevner forskere som mener at det foreligger sterke indisier på en genetisk komponent i dysleksi. Det er også funnet sammenheng (komorbiditet) mellom lese- og skrivevansker og andre vansker, f.eks. konsentrasjonsvansker, matematikkvansker, vansker med impuls kontroll, rom/retningsvansker, problemer med tidsberegning og motorisk klossethet. Sammenfallet mellom lese- og skrivevansker og AD/HD, i overkant av 30 pst. er for stort til å være tilfeldig (Asbjørnsen 2002). Den biologiske og nevropsykologiske forskningen, og senere genforskningen, har kunnet påvise likheter i både hjernestruktur og kromosomer hos mennesker med dysleksi, men er kritiske gener og hormonelle forhold det endelige svaret?

Man tror ikke det. Dysleksigenet er ennå ikke funnet. Det finnes arvelighet, det finnes en gruppe sterkt lese- og skrivesvake mennesker med visuelle primær- vansker, men det finnes helt sikkert også miljøfaktorer som påvirker leseferdighet. Det finnes alltid en nær sammenheng mellom arv og miljø, og ved dysleksi er det antakelig et både-og. Med andre ord er det altså trolig en balanse mellom

det funksjonelle, det nevrologisk-biologiske og miljømessige forhold som ligger bak dysleksien, og som helt klart gjør at begrepet blir broket og vanskelig.

Pressley (2002) sier klart at han har endret sitt syn på fenomenet dysleksi. Å forklare dysleksi som et biologisk problem, er uheldig. Det kan selvfølgelig forekomme, sier han, men altfor mange lesesvake elever med høy eller normal intelligens har feilaktig fått høre at deres vansker kan kalles *biological determined reading disorder*. Han understreker følgende: "For many, their problem is that they have not been taught how to decode text and/or how to construct meaning from text in ways that are efficient and effective" (Pressley 2002 s. 79).

Mot et balansert dysleksibegrep

Det synes altså vanskelig å sette klare grenser for hvilken type eller grad av vansker som kan kalles dysleksi. Tønnessen (1995 og 1997) er usikker på om termen dysleksi i det hele tatt skal brukes, men hvis den skal brukes, foreslår han en hypotetisk definisjon, ved å starte med symptomer, deretter lete etter årsaker, for så å lage undergrupper. Men hele tiden, sier han, må vi ha øynene åpne for nye symptomer og årsaker. Vårt syn må altså balanseres.

Jeg mener å finne hos flere forskere og teoretikere et samspill mellom biologiske, personlige og miljømessige faktorer som har avgjørende virkning på leseferdighet og utviklingsforløp hos personer med lese- og skrivevansker. Pressley (2002) legger stor vekt på det læringsmiljøet som finnes på skolene og den undervisning eleven får. Man skal ikke under noen omstendighet sette en merkelapp på en elev uten at gode tiltak er prøvd ut. Og med hans balanserte syn på lese- og skriveopplæringen, er det ingen tvil om at både avkoding og forståelse er "very teachable processes" (Pressley 2002, s. 79).

Likevel er det, også hos Pressley, elever som på tross av gode forutsetninger og god undervisning, ikke mestrer skriftspråket. Dysleksi er antakelig da riktig merkelapp. Når det gjelder elever som ligger i grenseområdet, innrømmes det at det er tvil om hvorvidt diagnosen bør brukes. Det finnes uttallige variabler som alene eller i samspill skaper elevens læringsforutsetninger, og vi vet lite om i hvilken retning elevens vansker utvikler seg. Et forsøk på definisjon av dysleksi ved hjelp av et prognoseprinsipp (Tønnessen 1995 og 1997) er også interessant i så henseende: Har undervisningen noe effekt? Eller for å bruke Pressleys terminologi: Har den balanserte undervisningen noe effekt? Dette er også vektlagt hos Høien og Lundberg. I deres definisjon av dysleksi legges vekt på at vanskene skal være vedvarende, på tross av pedagogiske tiltak (Høien og Lundberg 1998, s. 24).

Når vi arbeider med lese- og skrivesvake elever i PP-tjenesten, legger vi også stor vekt på at lesing ikke bare skal foregå på skolen. Vi vet at allerede tidlig på småskoletrinnet har normaltlesende elever lest flere hundre ganger så mye som de klassekameratene som strever med skriftspråket. Men det er også slik at for å bli flink til noe, må man trene på det. Derfor har vi også i vårt arbeid, i tillegg til utredning av evnenivå og vurdering av evneprofil, vektlagt faktorer som elevens holdning til lesing og skriving, personlig driv og pågangsmot hos eleven, oppfølging hjemme og muligheter for kompensering. Men innsatsen skal først og fremst settes inn i skolen. Rett hjelp i tide og med nødvendig omfang, er alfa og omega.

PP-rådgiverens oppdrag er ikke bare å avdekke lese- og skrivevansker. En mye viktigere oppgave er å undre seg sammen med både elever, lærere og foreldre om hvordan disse vanskene arter seg hos den enkelte. Da tar vi ofte utgangspunkt i de normale eller gode leserne, som ikke har noe problem med verken ordavkoding eller lytteforståelse. Vi nevner også den lille gruppen hyperlektike-

re, som har god ordavkodning, men dårlig forståelse, og såkalte ”garden variety poor readers” eller ”evnesvake elever med lese- og skrivevansker”, som kan ha vansker med både ordavkodning og forståelse.

Dyslektikere beskrives gjerne i forhold til hvor svak deres ordavkodning er sammenlignet med lytteforståelsen (Hoover & Geogh 1990, gjengitt i Lyster 1998 og Klinkenberg og Skaar 2003). Men den virkelige verden ser langt fra så firkantet ut, og det er vanskelig å tegne en modell hvor alle elever passer inn. Derfor har vi brukt ulike forklaringsmodeller som grunnlag for rådgivning for elever med lese- og skrivevansker. Den ene tar for seg elevens holdning til lesing og skriving, hvor mye anstrengelse, innsats og mental energi vedkommende legger i å mestre skriftspråket, og hvor stort personlig utbytte han får. Videre snakker vi om elevenes evnenivå eller forutsetninger for læring, sett opp mot motivasjon, initiativ og pågangsmot i forhold til det å lese. Hvor mye energi og initiativ bruker eleven for å gå løs på utfordringer, som for eksempel å lære noe av en fagtekst? Og hvordan kan vi se det i forhold til elevens læringsforutsetninger og lese- og skrivevansker?

Det er i mine samtaler med elevene at jeg ofte finner svar på om ordet dysleksi skal brukes for å beskrive deres vansker. Finner jeg en lese- og skrivesvak elev med høyt eller normalt evnenivå, med god forståelse og med motor, d.v.s. initiativ til å gå løs på utfordringer, er det ofte en elev med uforklarlige vansker, eller vansker på tross av noe. Vanskene er der, men eleven kompenserer godt for dem ved å søke nye måter å lære på, eller nye læringsstrategier. Disse elevene forteller ofte en historie om kamp med ordene og strev med lekselesing, og deres lærere og foreldre har samsvarende fortellinger.

I en undersøkelse av sammenhengen mellom norske tiendeklassingers tekstforståelse og deres ordavkodningsferdigheter, bakgrunnskunnskap og strategibruk,

fant Samuelstuen & Bråten (2003) en liten gruppe elever som på tross av meget svake avkodingsferdigheter, likevel skåret høyt på leseforståelse, fordi de kompenserte ved å ha skaffet seg god bakgrunnskunnskap, og fordi de greide å variere sin strategibruk. Disse elevene kunne vært eksempler på kompenserte dyslektikere (Klinkenberg og Skaar 2001, s. 159), eldre, ofte evnesterke og ressurssterke elever, som etter å ha lagt ned mye arbeid selv, fått god undervisning og viser god kompensasjon, leser tekster innenfor det normale variasjonsområdet, og som greier å tilegne seg kunnskap ved å lese. Mange av dem leser med ned-satt hastighet og flyt, men de er gode på strategibruk. Disse *kan* vi finne ved utredning, men det er oftest ved hjelp av samtaler med elevene selv, deres foreldre og deres lærere at jeg kommer fram til at det også her kan dreie seg om en form for dysleksi.

Elever som også har et høyt eller normalt evnenivå, men som mangler dette initiativet og pågangsmotet, har lettere for å gi opp og kommer ofte inn i en negativ spiral når det gjelder skolefag. De får ikke den treningen deres medelever får, noe som medfører manglende mestring, og negativ bekreftelse. Her sitter vi med et dilemma når vi skal sette navn på problemene. Kan vi bruke dysleksibegrepet? Ifølge Pressley skal gode tiltak og rett tilnæringsmåte være prøvd ut først. Vi har også sett at om slike tiltak lykkes, kan dette også skyldes lite definerbare faktorer som lærerens personlighet, eller en elev/lærer-kjemi som skaper fornyet motivasjon overfor læringsoppgaven. Vi vet at lærerpersonligheten spiller en stor rolle. En lærer som kan mobilisere entusiasme hos en elev, er bedre enn en hvilken som helst tiltakspakke. Når riktig lærer støter på riktig elev til riktig tid, skapes av og til pedagogiske mirakler.

En del av de evnesvake elever med lese- og skrivevansker kan også ha pågangsmot og driv, de er ofte de elevene som spesiallærerne finner det meningsfullt å jobbe med. De har fremgang, de knekker lesekode, og leser i sitt tempo,

men har ofte vansker med forståelsen. Men lesevanskene deres kan ikke sies å være uventede, eller på tross av noe. Elever som er evnesvake, og som også mangler motoren, møter en rekke vansker. De har en langsom kognitiv utvikling, og læringsprosessen er også langsom. De gir raskt opp og faller utenfor, både sosialt og kognitivt.

Dysleksibegrepet på skålvekten

I dette konglomeratet av faktorer som har innvirkning på elevers lese- og skriveferdigheter, gjør jeg altså et forsøk på å balansere dysleksibegrepet, ikke bare ved å se på individet, men også på det systemet som individet er en del av, skolen, familien, lærerne med sin undervisning. Hovedproblemet i det store feltet lese- og skrivevansker er at det ikke finnes enkle løsninger. Verken tradisjoner eller forskere kan påberope seg den evige lesepedagogiske sannhet. Elever har vansker, foreldre er fortvilte, lærere jobber med det de tror virker, PP-tjenesten utreder og er stadig usikre på hvordan den skal tolke sine funn, og det kommer stadig nye forskningsbidrag.

Merkelappen dysleksi vil fremdeles bli brukt. Noen vil få den som en forløsende forklaring på sine vansker, mens andre som får den, vil kanskje leve på en livsløgn. Spørsmålet er altså om en ved å bruke ordet, oppnår en klargjøring for elev, foreldre og lærere, eller om diagnosen bare bidrar til å kapsle inn vansken og føre til oppgitthet og tiltaksløshet hos dem som får den.

Når vi så forsøker å legge dysleksibegrepet på skålvekten, kommer jeg verken utenom biologi, diskrepans, språkbasert vanske eller vanske som vedvarer på tross av pedagogiske tiltak. Men dette må balanseres opp mot utviklingsperspektiv, ressursinvestering og mulighet for kompensering, og det vil også være et krav at systemet rundt eleven har oppfattet elevens utviklingsmuligheter.

Var Solvang og Hafstad forut for sin tid? De vekket oss. For nå er også deres synspunkter lagt på skålvekten, på systemsiden. Vi bør altså balansere mellom et individorientert og et systemorientert syn på dysleksien. Dysleksi er sammenliknet med både overvekt og behov for tannregulering. Sett utenfra finnes det på alle disse områdene grupper som har så store avvik at det er rimelig å snakke om et handikap som krever behandling og kompensatoriske tiltak, mens for andre er det snakk om kosmetikk. Men hva kan utenforstående vite om hvordan individet har det med sine vansker? Hvordan samfunnet eller systemet møter individet og vanskene, er en annen side.

Dysleksibegrepet er lagt på skålvekten. Nå begynner det virkelige arbeidet.

Litteraturliste

Asbjørnsen, Arve (2002). *Dysleksi. Teoretiske og kliniske aspekter*, I: Bjørn El-lertsen/Bente Gjørsum (red.): Hjerne og atferd. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Frost, Jørgen (1999). Fra enten – eller til både – og. *Spesialpedagogikk* 1999(1).

Hafstad, Jan Egil (1997). Kan en dyslektiker lese som en prest? *Spesialpedagogikk*. 1997(5)

Hafstad, Jan Egil (1998). Den problematiske dysleksien. *Spesialpedagogikk*, (6).

Høien, Torleiv og Ingvar Lundberg (1997). *Dysleksi, fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Håndbok for PP-tjenesten, Læringscenteret (2001).

Klinkenberg, Jan og Elsebet Skaar (2003). *STAS; Standardisert test i avkoding og staving*. (Manual og lærerveiledning). PPT Ringerike.

Lie, Alfred (2000). *Leselæring og lese- og skrivevanskar i eit oppgåveanalytisk perspektiv*. Høgskolen i Østfold.

Lyster, Solveig-Alma H. (1999). Dysleksi som begrep. *Spesialpedagogikk*, (1).

Lyster, Solveig-Alma H. (2001). Om lese- og skrivevansker – dysleksi. I: Befring, Edvard og Reidun Tangen: *Spesialpedagogikk*. Cappelen.

Pressley, Michael (2002). *Reading Instruction that Works, The Case for Balanced Teaching*. New York: The Guilford Press.

Samuelstuen, Marit og Ivar Bråten (2003). *Decoding, Knowledge and Strategies in Comprehension of Expository text*. Upublisert.

Sletmo, Arne (1996). Dysleksi: Om diagnostikk og diskrepanstenkning. *I*: Wold, A. Heen (red.) *Skriftspråkutvikling*. Oslo: Cappelen.

Solvang, Per (1998). Den dyslektiske dominans. *Spesialpedagogikk*, (8).

Stanowich, Keith et.al. (1997). Subtypes of Developmental Dyslexia: Differences in Phonological and Orthographic Coding. *I*: Blachman, Benita (red.): *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia*, London: Lawrence Erlbaum Associates.

Tønnessen, Finn Egil (1997). How can we best define "dyslexia"? *Dyslexia*, (3).

Tønnessen, Finn Egil (1995). On defining "dyslexia". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39(2).

Vidje, Gerd (red.) (2001). *Formidling av IT-hjelpemidler i skolen*. Brosjyre fra Trygdeetaten.

World Health Organization (1999). *ICD-10, Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser*. Norsk versjon. Oslo: Universitetsforlaget.

Leksologi – mellom pedagogikk og spesialpedagogikk

Kjell-Arne Solli

Leksologistudiet ble utviklet ved Høgskolen i Stavanger og miljøet ved Senter for leseforskning. Studiet ble så videreutviklet og etablert ved Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold i 1998. Alfred Lie utførte hovedarbeidet for etableringen i Østfold. Det var viktig at studiet skulle være et relevant og praksisnært studium for lærere både i barnehage, grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring.

Denne artikkelen tar utgangspunkt i fagfeltet lesing og lese- og skrivevansker/leksologi og drøfter noen generelle spesialpedagogiske dilemmaer i skjæringsfeltet mellom det vanlige, i form av pedagogikken, og det uvanlige i form av spesialpedagogikken. Jeg vil også vurdere hvordan slike dilemmaer kan håndteres innenfor leksologistudiet.

Hva er studiet i leksologi?

Sett i forhold til ”gammel” studiestruktur i spesialpedagogikk er studiet i leksologi et andreavdelingsstudium i spesialpedagogikk der hovedvekten er lagt på en fordypning innenfor områdene skriftspråkutvikling, lese- og skriveprosessen og lese- og skrivevansker. Sett i forhold til logopedi som er et nærliggende fordypningsområde, fokuserer leksologi lesing og skriving. Logopedi

omhandler i større grad ulike former for kommunikasjons-, språk- og talevansker.

Målet for leksologistudiet er i følge studieplanen at studentene

- utvikler gode holdninger til og innsikt i forhold knyttet til det å være et funksjonshemmet barn/elev i et sosialt samspill og til egenart og forskjeller når det gjelder sosiale, emosjonelle og læringsmessige forutsetninger
- tilegner seg innsikt i den normale skriftspråkutviklingen og den normale lese- og skriveprosessen
- kvalifiserer seg for registrering, diagnostisering, planlegging og undervisning av personer med lese- og skrivevansker
- skaffer seg kunnskaper om rammebetingelser for spesialpedagogisk virksomhet, administrative, juridiske og økonomiske forhold for barn/unge som trenger særskilt hjelp og støtte
- utvikler evne til samarbeid med dem som trenger hjelp, med foresatte, fagpersonell og administrative/folkevalgte organ

Leksologi – innsikt i det normale, kunnskap om det uvanlige

Som det framgår av målsettingene dreier studiet i leksologi seg om både det vanlige og det uvanlige i barn og elevers utvikling. Det vanlige er at alle barn skal lære å lese. Dersom dette ikke skjer må det til uvanlige eller særlige tiltak. Opplæringsloven krever at dersom eleven ikke har utbytte av opplæringen trer retten til spesialundervisning i kraft (§5).

Spørsmålet om utbytte er imidlertid et spørsmål om et faglig skjønn. Det vil nesten aldri være slik at eleven har null utbytte eller 100 % utbytte. Det vil være grader. De fleste leser en del, men de leser feil og de leser sakte, de har også vansker med innholdet i det de leser. Hos lesere med de største vanskene er det vanlig å knytte dette til begrepet eller diagnosen dysleksi. Det er imidlertid heller ikke enighet blant fagfolk om dysleksibegrepets innhold (jfr. Amundsens artikkel foran).

I veiledning til L97 om lese- og skriveopplæring (Læringscenteret 2000) heter det at relativt mange har vansker med å tilegne seg hensiktsmessige lese- og skriveferdigheter, anslagsvis 15–20 %. Selv om alle disse vil kunne ha behov for ekstra stimulans, hjelp og oppfølging, er det slett ikke alle som har spesifikke lese- og skrivevansker, dysleksi. Det betyr at på ett område, i dette tilfellet språklige aktiviteter som lesing og skriving, er det noen elever som i utvikling ikke holder takt med eller modnes og utvikles som resten av elevene. På ett område går disse elevenes utvikling langsommere enn andres, derav betegnelsen spesifikk. Dysleksi indikerer med andre ord at elevenes ferdigheter på de fleste andre områder ligger vesentlig over lese- og skriveferdighetene. Eller sagt på en annen måte: Begrepet 'spesifikke lærevansker' benyttes når ferdigheter på ett område ligger vesentlig under de kunnskaper eleven presterer på andre områder. Anslagsvis 2-5 % av elevene har spesifikke, dyslektiske vansker.

Tønnessen (2001) konstaterer at selv om definisjonene og forklaringene har vært forskjellige, har det vært vanlig å anslå utbredelsen av dysleksi til under 10 % (som regel mellom 3 % og 7 %). Omfanget av funksjonell analfabetisme er i imidlertid i de vestlige land beregnet til ca 20 %, og omfatter alle som har problemer med å tilfredsstille de krav som skole og samfunn stiller på det skriftspråklige området.

Sletmo (1999) antyder at hyppigheten av dysleksi er avhengig av hvorledes kriteriene for dysleksi fastlegges. Så lenge konkrete kriterier mangler vil angivelse av hyppighet være å anse som anslag. Mange fagfolk mener, i følge Sletmo, at antallet elever med lese- og skrivevansker kan reduseres betydelig dersom opplæringen på skolen blir bedre. De mest optimistiske mener at 98-99 % av alle elever kan bli normale lesere ved riktig opplæring. Kun en liten restgruppe på 1 ½ % vil ha varige problemer. Hyppigheten for dysleksi blir av enkelte derfor angitt til 1 ½ %.

Dette illustrerer tydelig at dersom en skal forholde seg til lese- og skrivevansker, både i kartlegging og tiltak må fagfolk ha flere tanker i hodet på en gang. Hva er forholdet forebygging og behandling? Hva er forholdet normalitet og avvik? Hva betyr det å få en diagnose på godt og på vondt? Hva er forholdet pedagogikk og spesialpedagogikk? Hva er god nok lesing? Hva er dårlig lesing?

Tilnæringsmåter i forhold til lese- og skrivevansker

Fra begynnelsen av århundret og fram til ca 1970 var det vanlig å bruke betegnelsen "ordblindhet" fordi en mente at lese- og skrivevanskene skyldtes en defekt i når det gjaldt visuelle sansing, visuell persepsjon eller visuell hukommelse. De siste 20 – 30 år har det vært mest vanlig å se lese- og skrivevansker som et språklig (fonologisk) problem.

Solvang (1999) refererer til to tradisjoner i forståelsen av spesifikke lese- og skrivevansker:

	Prinsipp for årsaksforståelse	Problem-definering	Løsning
Dysleksidiagnostisk tradisjon	Biologisk	Ferdigheter i avkoding	Problemorientert og individtilpasset pedagogikk
Normaliseringsorientert tradisjon	Sosialt	Muligheter til læring	Mestringsorientert pedagogikk, sosial endring

Den dysleksidiagnostiske tradisjonen orienterer seg i betydningen av å diagnostisere og behandle den enkelte elev der interessen er rettet mot de biologiske hindringer i læreprosessen. Det grunnleggende perspektiv er at når en elev kommer til skolen og får problemer, så er det på grunn av feil ved eleven som bringes inn i skolen.

Søkelyset kommer på elevene og den pedagogiske og spesialpedagogiske praksis blir innholdsmessig og organisatorisk tilrettelagt ut fra at det er eleven som eier den diagnosen eller den egenskapen som er problemet. Dette er ikke nødvendigvis feil eller uriktig, men det vil ofte være for smalt eller utilstrekkelig for å legge til rette for opplæring i samsvar med elevenes behov og forutsetninger.

I den normaliseringsorienterte tradisjonen flyttes oppmerksomheten fra biologiske forklaringer til sosiale forklaringer. Den sosiale bakgrunnen til elevene er ugunstige eller de pedagogiske metodene utilstrekkelig. De viktigste utfordringene ligger i oppvekstsituasjonen og i skolen. Vekten ligger på å støtte den lærende elev.

Nyere forskning har påpekt også andre veier ved å fokusere leseprosessen framfor vanskene. Ved Høgskolen i Østfold har det for eksempel i tillegg til forskning på området blitt utarbeidet et ”*Metodisk opplegg for å stimulere utviklinga av fonologisk bevissthet/ferdighet i ordanalyse i barnehage og skole med sikte på å forebygge lese- og skrivevansker*” (Lie 1987; Lie 1988; Lie 1991; Fosby Elsness 2000). Det metodiske opplegget har vært mye brukt både i barnehager og i grunnskolen i Østfold.

I leksologistudiet har flere av prosjektrapportene som er utarbeidet, handlet om stimulering av språklig/fonologisk bevissthet. Både i forbindelse med lese- læring, forebygging av utvikling av lese- og skrivevansker og forskning på lese- /skrivevansker er den *oppgaveanalytiske tilnærminga* vektlagt. I denne tilnær- minga står avkodingsferdigheter sentralt. Spørsmålet en stiller seg er følgende: Hvilke delferdigheter må barnet beherske for å makte leseprosessen? Ut fra både en logisk analyse og gjennom eksperimentell utprøving har en definert fem nødvendige delferdigheter for å makte avkodingsprosessen på et alfabetisk nivå:

- Ferdighet i ordanalyse på fonemnivå
- Ferdighet i å skille mellom og kjenne igjen skriftegnene/bokstavene som visuelle enheter
- Ferdighet i å assosiere hvert skriftegn med den tilsvarende språklyden/fonemet
- Ferdighet i syntesedanning
- Kunne leseretningen

Den grunnleggende ferdigheten i denne sammenhengen er ferdighet i *ordanalyse*. Det er også viktig å understreke at disse delferdighetene må maktes på et automatisert nivå og at avkodingsferdighet da handler om en *integring* av disse delferdighetene.

I tillegg til å understreke betydningen av ferdighet i ordavkoding i leselærings-sammenheng vektlegges, i samsvar med Gough og Tunmer (1986) sin definisjon på lesing som et produkt av avkoding og forståelse ($L = A \times F$), forståelsesaspektet i øvingsopplegget.

Dette er videre i samsvar med det syn som Pressley (2002) gjør seg til talsmann for i den nylig utkomne boka ”*Reading instruction that works. The case for balanced teaching.*”

Hovedsynspunktet hans er at vi må ta det beste i metodikken både fra ”Whole-language”-bevegelsen og fra ”phonics”-tilhengerne og få til en *balansert* begynneropplæring i lesing.

Frost (2003:20) skisserer opp balansert undervisning slik:

Phonics

(lyd- og bokstavbaserte metoder)

- teknikken må læres
- trinnvis utvikling
- avkoding av enkeltord

Whole – language

(helordsmetoder)

- lesing – som å lære og snakke
- lesing er kommunikasjon
- meningsfulle tekster



Balansert undervisning

Kritikken mot phonics-tradisjonen er at de fonologiske tilnærmingene har bestått av drill og fører til kjedelig undervisning. Fonologisk tilnærming kan imidlertid både settes inn i både spennende og meningsfulle sammenhenger.

Hovedvekta i starten må imidlertid legges på å utvikle gode avkodingsferdigheter – ”Whole-language”- tilnærminga holder ikke mål i den sammenhengen (Lie 1991, Frost 2003, Solli og Lie 2004).

PIRLS ¹ 2001 er en undersøkelse om leseferdighet i 4. klasse. Dette er en internasjonal studie som omfattet vel 150 000 tiåringer fra skoler i 35 land. I Norge deltok om lag 3500 elever fra 136 skoler. Det er gjennomført en undersøkelse (basert på de norske data) som gjelder de 20 klassene med svakest lesegjennomsnitt og de 20 klassene med best lesegjennomsnitt. Solheim og Tønnessen (2003) stilte på bakgrunn av sin gjennomgang, spørsmålet ”hvor ligger utfordringene?”, og skisserer følgende ”svar”:

- før elevene begynner på skolen
- ved skolestart
- de rammene skolen tilbyr rundt undervisningen
- motivasjon er viktig, men erstatter ikke opplæring
- svake lesere i 4. klasse viser innsikt og motivasjon som må utnyttes nå

I en omfattende internasjonal kunnskapsstatus – ”Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?” – viser Vellutino et.al (2004) at lesing primært er en lingvistisk ferdighet. På bakgrunn av strukturer i det alfabetiske system vil det i leseutviklingen være ulike lingvistiske ferdigheter som har størst vekt. Fonologiske ferdigheter betyr mer i den første leseopplæring enn semantiske og syntaktiske ferdigheter, mens semantiske og syntaktiske ferdigheter betyr mer for den mer avanserte leser. Forskningen viser at lesevansker kan knyttes til problemer i fonologisk koding.

¹ Progress in International Reading Literacy Study

I de fleste tilfeller er ikke årsakene til lesevanskene å finne i biologiske faktorer. Nevrologiske og biologiske faktorer kan imidlertid være avgjørende for en meget liten prosentandel av elever med lesevansker. Vellutino et. al (2004) understreker behovet for et skifte i fokus fra diagnostisering arbeid for å oppdage kognitive og biologiske årsaker til barns lesevansker med vekt på å finne en diagnose til en kartlegging som gir muligheter for faglig innhold og didaktisk/metodiske angrepsmåter som bygger på barnets eksisterende kompetanse og muligheter.

Dette viser fram mot det som kalles *dynamisk testing* eller *dynamisk kartlegging*. Dynamisk kartlegging er en ”paraplybetegnelse” som rommer mange ulike tilnærminger. Det som synes felles er at instruksjoner og tilbakemeldinger er bygd inn kartleggingsprosedyrene ut fra elevens forutsetninger og ferdigheter slik dette viser seg (Elliott 2003). Det vil si at det er et mye mer aktivt forhold mellom den som kartlegger og den som blir kartlagt enn det en finner innen tradisjonell normert og standardisert testing. Hansen (2000) oppsummerer med at i motsetning til den tradisjonelle testing, hvor en hovedsak registrerer produkter av tidligere læring, sikter en ved dynamisk testing også mot å studere potensialer for videre læring. Dette skjer gjennom å involvere den som blir kartlagt i kommunikasjons-, undervisnings- og læringssituasjoner som kan være mer eller mindre standardiserte og som danner et supplement til – eller i noen tilfelle – alternativ til – produktet av tradisjonell testing.

Dynamisk kartlegging kan begrunnes innenfor en sosiokulturell læringsteori. Med utgangspunkt i Vygotskis teori om det aktuelle utviklingszone flyttes fokus til det eleven kan og som kan hjelpe han eller hun videre. Målet med kartleggingen er å finne fram til en undervisningssituasjon der eleven får det best mulige utbytte. Dette blir en interaksjon mellom den som kartlegger og den som blir kartlagt, og mellom tiltak og læring. Barns utvikling kan ikke bare forutsies

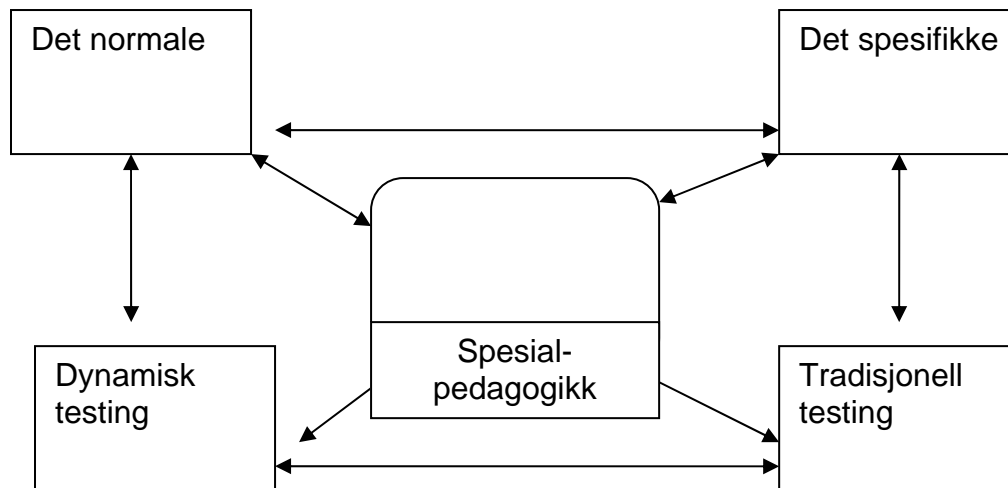
med utgangspunkt i intelligens- eller evneprøver der barnas mestring tolkes ut fra om de svarer rett eller galt. Deres utvikling og deres muligheter må vurderes ut fra hvordan de i samhandling med voksne eller mer kompetente medelever kan komme fram til løsninger og svar på oppgaver.

Hvis barnet ved hjelp av støttende spørsmål og veiledning fra den voksne viser innsikt i en oppgave og kommer fram til akseptable løsninger som ikke kunne løses uten slik støtte, ligger likevel oppgavens utfordringer innenfor barnets utviklingsmuligheter – oppgaven ligger innenfor barnets nærmeste utviklingszone. Slik sett blir ikke pedagogen diagnostiker og behandler, men tilrettelegger, veileder, støtte, underviser, oppmuntrer mm. Samspillet i en gruppe, elever imellom og mellom elevene og lærer er viktig for utviklingsprosessen. Det er her læring skjer.

I et slikt perspektiv sees undervisning som et samspill mellom en lærer og en aktivt handlende elev. Lærerens rolle blir å sørge for at det hele tiden er utfordringer tilstede som samsvarer med elevens utviklingsnivå. I tillegg må læreren gjennom en utviklende dialog støtte oppunder elevens utviklingsnivå. Slik sett blir tilrettelegging og dialog nøkkelbegreper i undervisningen.

Å kjenne og følge elevens utviklingsnivå blir derfor sentralt. I det daglige samspillet mellom lærer og elev vil læreren få kjennskap til den enkelte elevens utviklingsnivå, men utfordringen blir når en ny elev kommer inn. Det vil da være aktuelt å foreta en test som avdekker den nye elevens læringspotensialer. Vi snakker da om en dynamisk kartlegging. Testingen vil være et dynamisk samspill mellom lærer og elev, hvor læreren systematisk avdekker levnes faglige muligheter.

Dette viser at leksologien i praksis må balansere i spenningsfeltet mellom det gode læringsmiljø for alle og den særskilte tilrettelegging for enkelteleven. Dette illustreres på en god måte av Frost (2003b) hvis vi i hans modell skifter ut spesialpedagogikk med leksologi:



Det vanlige og det uvanlige som spesialpedagogisk dilemma

Et dilemma kan i denne sammenhengen beskrives som utfordringer der det finnes alternative eller motsetningsfylte tilnærminger eller løsninger. Fasiten – det rette svaret - finnes ikke og enhver handling bærer i seg både fordeler og ulemper. Cuban (1992) belyser dette ved å peke på et skille mellom problem og dilemma. Problemet forutsetter en problemløsning. Problemet medfører konflikter, men konflikter kan løses og det finnes løsninger. Ofte vil imidlertid de løsninger som velges være kortsiktige, programmessige/rutinemessige og lite reflek-terte. Det samme problemet vil dukke opp på nytt i den samme eller en ny innpakning. Dette må ikke overraske noen, hevder Cuban, da problemene består i tema som er verdibasert. Dilemmaer har ikke løsninger, men er konfliktfylte situasjoner som krever etiske valg. I situasjonen vil det være involvert konkurrerende og sentrale verdier som ikke kan tilfredsstilles samtidig.

Dilemmaer må håndteres, de kan ikke løses. Mange problemer vil derfor tjene på å reformuleres som dilemmaer der de faglige, sosiale og verdimeslige perspektiver synliggjøres.

I dilemmatenkning vil det heller være et spørsmål om ”både – og” framfor ”enten – eller”. Men det dreier seg om valg, som i den klassiske Brumm – Sprett – dialogen: ”Sprett spurte Ole Brumm om han ville ha honning eller boksemelk til brødet. Brumm ble glad og svarte ”begge deler”. Men for at han ikke skulle virke grådig, tilføyde han: ”Tusen takk, men det er ikke så farlig med brødet”.

Spesialpedagogikk som fag har forankring i opplæringstiltak for funksjonshemmede. I Europa har det eksistert spesialpedagogiske tilbud i form av spesialskoler og institusjoner siden slutten av 1700 – tallet. Faget spesialpedagogikk har sine røtter i pedagogiske institusjoner for mennesker med hørsel – og synshemninger, barn og unge med sosiale og emosjonelle problemer samt talehemmede og barn med lese- og skrivevansker. Senere har dette også innbefattet opplæringstiltak for et bredt register av funksjonshemninger og problemtilstander.

Befring (2004) gir et bredt og faglig oppdatert innsyn i det spesialpedagogiske fagområdet. Spesialpedagogikkens overordnede mål er å bidra til livskvalitet, læring og personlig utvikling for funksjonshemmede barn, unge, voksne og eldre. Faget baserer seg på en grunnlagsfilosofi som setter enkeltindividets muligheter i samspill med omgivelsene i fokus. Ved siden av individuell støtte, stimulering og kompensatoriske tiltak og hjelpemidler kreves tilrettelegging på systemnivå. Sammenfall ideal og realitet er på mange samfunnsområder en stor utfordring. Det er ikke lett å få et totalt sammenfall, og det synes også avhengig av hvem det er som tolker ideal og vurderer praksis. Likeverdige, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper for grunnopplæringen.

Opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger, og alle skal gis gode muligheter for læringen. Opplæringen må derfor være variert og differensiert.

Dilemmaer er mange. Nilsen (2004) viser til dilemmaer som spenningsfylte motsetninger i

- Enhet og mangfold – fellesskap og tilpasning; tilpasning av eleven eller tilpasning for eleven?
- Homogen struktur – heterogen elevmasse; behov for spesialundervisning avhengig av individ eller system?
- Enhet i innhold – mangfold i elevforutsetninger; lik opplæring for ulike elever?

Håstein & Werner (2003) viser til tre typer tilpasning for å oppnå større grad av tilpasset opplæring for flere elever i klassen

- Tilpasning gjennom å *endre standarden* for hvordan undervisningen vanligvis foregår
- Tilpasning gjennom å *utvide mangfoldet* med hensyn til hvordan elevene kan variere arbeidet
- Tilpasning gjennom å *iverksette særtiltak* for en eller flere elever

Elevenes mangfold er en verdi der sentrale spørsmål vil være hvordan vi kommuniserer dette til elevene, hvordan viser lærere at de anerkjenner forskjell-

ler og hvordan kommer dette til syne i aktiviteter, oppgaver, arbeidsmåter, samarbeid, vurdering mm?

Alarmert av gjennomgående nedslående resultater av undersøkelser over spesialundervisningens effektivitet utviklet Gjessing (1974) i 1970 – årene følgende hypotese om spesialundervisningens effekter:

- enkelte barn profiterer på spesialundervisningstiltak og er for sin utvikling helt avhengig av slike tiltak
- noen barn påvirkes ikke av spesialundervisningstiltak verken i positiv eller negativ retning
- andre barn påvirkes negativt av spesialundervisningen, og kan ta direkte skade av den ²

Gjessings hypotese er i nyere forskning omformet til et dilemma. Fylling (2000) mener at spesialundervisningens kan sies å ha et "Janus-ansikt"³. Spesialpedagogiske tiltak er, slik grunnskolen er organisert, en viktig og ofte nødvendig innsats for å sikre at kravet om individuelt tilpasset opplæring blir oppfylt. Samtidig er spesialpedagogiske tiltak også et uttrykk for sosial kontroll,

² Denne interaksjonistiske hypotese var et av utgangspunktene for "Bergen-prosjektet" som er et av de mest omfattende skoleforskningsarbeid som er gjennomført i samnordisk regi. Den norske rapporteringen fokuserer "Utviklingsforløp og læreproblemer hos elever i grunnskolen". Gjessing (1988) får bekreftet at det er elever som får betydelig framgang, men også elever som har stått på stedet hvil eller gått klart tilbake, men han kan ikke bevise at disse utviklingsvariasjonene er effekt eller manglende effekt av spesialundervisning." Men det vi har bevist er at hovedeffekter og gjennomsnitt for samlet gruppe(in casu lærehemmede) tilslører mer enn det klargjør. For å få fram den underliggende variasjon og det er viktig – for det dreier seg om enkeltmenneskers skjebne i skolen, er det nødvendig med interaksjonsforskning som brukt i vårt prosjekt" (s.383)

³ Den romerske guden med to ansikter, et som skuer bakover og ett som ser framover. Janus var dørvokter, guden for begynnelse og slutt og krig og fred.

differensiering og sortering fra skolens side. Deltakelse i særskilte tilbud fører med seg en opplevelse av annerledeshet og stigmatisering for den enkelte elev. Andres oppfatning av oss som normale eller avvikere påvirker vår sosiale identitet, og blir etter hvert en internalisert del av vår selvoppfatning. Dette ”Janus-ansikt” er et dilemma som aktørene i feltet må håndtere og som kan slå ut på ulike vis.

Leksologi – dilemmaer i skjæringsfeltet

Elever med lese- og skrivevansker får ofte spesialundervisning etter enkeltvedtak som enetimer eller i mindre grupper. Behovet for spesialundervisning vil til en viss grad avhenge av hvordan skolen har maktet å gjennomføre pedagogiske og organisatoriske differensieringstiltak i den ordinære opplæringen. Både omfang og kvalitet av det spesialpedagogiske arbeidet må vurderes i forhold til den generelle opplæringen. En organisasjon preget av høy grad av strukturering vil være mindre fleksibel i tilpasning av daglige rutiner, aktiviteter og opplæring. Dette medfører et større behov for iverksetting av spesielle tiltak for det enkelte barnet eller den enkelte eleven. Stor bruk av spesialundervisning kan være et uttrykk for at den generelle opplæringen ikke alltid er godt nok tilpasset alle elever.

Kritikken mot spesialpedagogikken er ofte knyttet til manglende treffsikkerhet og effektivitet. Hjelpen når ikke alle, den settes ofte inn for sent, og har ofte et innhold som er dårlig tilpasset barnas og elevenes problemer og utviklingsbehov. Spesialundervisningen er i mange tilfelle innrettet mot å hjelpe elevene til å kunne følge mest mulig av felles opplegg og undervisning, og blir tilrettelagt på opplæringsinstitusjonens premisser framfor at den rettes mot tilpasset opplæring for barna og elevene.

En annen kritikk som reises både internasjonalt og i Norge er at spesialpedagogikken er for individ og årsaksorientert og at den i for stor grad bygger på kunnskap fra medisin og psykologi. Spesialpedagogikken har ofte tatt for seg og beskrevet vansker, dysfunksjoner, avvik eller syndromer som den enkelte elev har. Årsaker og problemer er å finne hos den enkelte elev og tiltak rettes ensidig mot øvings- og treningsopplegg i forhold til individuelle svakheter.

Andre negative konsekvenser av individualdiagnostisk tilnærming er at det kan bidra til at barn og unge blir satt utenfor fellesskapet og stemples som dumme eller avvikende.

Ikke all kritikk av spesialundervisning er berettiget, og mange barn, unge og voksne har utvilsomt fått god hjelp gjennom spesialpedagogiske tilbud.

- Rettigheter til særskilt hjelp utløses gjennom sakkyndig vurdering som ofte ender opp i en diagnose, samtidig som en slik kategorisering kan sette et menneske i «bås» og bidra til utskilling og generalisering
- Inkludering kan medføre usynliggjøring av behov som barn og unge har og medvirker til at elevene kanskje ikke får den hjelp de har behov for
- Gode tiltak som bruk av individuelle opplæringsplaner kan også medføre uheldige konsekvenser i form av utskilling og kategorisering av elever. Et annet godt tiltak som bruk av spesialpedagogiske team kan medføre ansvarsfraskrivelse for spesialpedagogiske problemer fra skolens ikke-spesialpedagogiske personell

- For mange barn og unge som får spesialundervisning etter enkeltvedtak på et lavt nivå (1 - 2 timer) tar ressurser på bekostning av opplæringstilbudet til barn og unge med store og omfattende vansker
- Egne grupper og opplæringstilbud kan være godt for elevene på enkelte områder og ikke på andre. De kan også medføre at problemer blir «eksportert» ut fra klasse, avdeling, verksted eller bedrift framfor at en her tar på seg ulempene og arbeidet med å utvikle et inkluderende tilbud
- Ressurser som bindes opp til spesialundervisning etter enkeltvedtak vil kunne redusere timeressurs til delingstimer og mer fleksibel bruk av ressurser som kan settes inn til mer prosjektbaserte arbeidsformer for å støtte opp om tilpasset opplæring
- Ordningen med ressurser knyttet til enkeltvedtak kan medføre at elever med «vanlige problem» blir meldt, selv om skolen selv i mange tilfeller både har den utrednings- og tiltakskompetanse som skal til for å gi tilpasset opplæring. Dette gir åpning for en praksis der en individualiserer elevproblemer som i utgangspunkt er skoleproblemer, ved at skolens og klasselærers behov for ekstra ressurser kanaliseres via enkeltelever

Disse dilemmaer må en løse opp i nær sagt for hvert barn og hver elev med særskilte behov. Det forutsetter at skolen barnehagen og skolen besitter eller har tilgjengelige samtalepartnere som kan bidra til å gjøre prioriteringer etter et best mulig faglig pedagogisk og spesialpedagogisk skjønn.

Omskrevet fra Lunde (2004) ligger retningen fra en problemstilling som "Hva skal vi gjøre med Per for at han skal lære å lese?" til "Hva skal vi gjøre med leseopplæringen slik at Per skal få det til?"

Skolen som lærende organisasjon

Som en oppsummerende bidrag til den videre refleksjon som jeg har forsøkt å legge opp til i denne artikkelen vil jeg hevde at det leksologiske kunnskapsfelt må innarbeides i skolens vanlige pedagogikk. Kunnskapen om det uvanlige må omgjøres til kunnskap om det vanlige. Dalen (2004) viser det samme i det hun ser for seg fire utfordringer:

- Den vanlige pedagogikken og den vanlige opplæringen må utfordres og endres: den pedagogiske kompetansen må utvides og styrkes
- Livsløpsperspektivet må tas mer på alvor
- Det tverrsektorielle perspektivet må tas mer på alvor
- Den spesialpedagogiske kompetansen må inkluderes i opplæringen

Skal dette lykkes, må skoler utvikles som lærende organisasjoner. Det er ikke tilstrekkelig å rette oppmerksomheten mot den enkelte elevs læring. Lyster (2004) hevder at lese- og skrivehemmede elever som er vel inkludert i sitt skolemiljø vil i liten grad ha behov for spesifikke opplegg i enetimer eller annen organisert spesialundervisning utenfor de vanlige rammer om det legges opp til fleksible opplegg og organiseringsformer. Dette betyr videre at skolen må rette oppmerksomheten mot seg selv, hvordan den som lærende organisasjon, tilrettelegger for at en tilpasset og differensiert opplæring. Leksologi er en kompetanse som sier noe om læringsaktiviteter som gir den enkelte elev utbytte på å lese, en av de sentrale kompetanseområdene som skal gjennomsyre hele skolens virksomhet. Det er også en kompetanse om hvordan skolen kan utvikles som en lesende og lærende organisasjon. I dette skjæringspunktet kan leksologi bidra til den tosidige oppgaven at skolen kvalifiseres til å møte og håndtere

variasjonsbredden av elever, og sørge for de særlige tiltak som må til for at elever som trenger det får effektiv hjelp som en del av og inkludert i den vanlige virksomhet. Utfordringen er å håndtere de dilemmaer denne variasjonsbredden nødvendigvis betyr.

Litteratur

Befring, E. (2004). *Spesialpedagogikk. Perspektiver og tilnærminger*. I Befring, E. & Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Cuban,L. (1992). Managing dilemmas while building professional communities. *Educational Researcher*, 21(1), 4- 11.

Elliott,J. (2003). Dynamic assessment in Educational Settings: realising potensial. *Educational Review*, Vol.55, No1, 2003.

Elsness, T. F. (2000). *Stavestrategier hos barn i alderen 7-8 år*. Avhandling. Oslo: UiO.

Frost, J. (2003a). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første leseopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Frost, J.(2003b). Tema: lese og skrivevansker. Kurs på høgskolen i Oslo, Lærerutdanningen 9. og 10. januar 2003. Bredtvet kompetansesenter. Statlig spesialpedagogisk støttesystem.

Fylling, I. (2000). Forvaltningsregime og skolepraksis. Tildeling og bruk av ressurser i grunnskolens spesialundervisning. *Spesialundervisning*, Artikler fra forskningsprogrammet ”Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1993-99), s.43–51.

Dalen, M. (2004). Den inkluderende skolens dilemmaer. *Spesial-pedagogikk*, nr.5, s. 12-15.

Gjessing, H.-J. (1974). Om sanering av spesialundervisning, og om alternative tilbud. *Skolepsykologi*, 9.

Gough, P.B & W.E. Tunmer (1986). *Decoding, reading, and reading disability*. RASE, 7, 6-10.

Hansen, A. (2000). Hva innebærer dynamisk testing? *Skolepsykologi nr.1, 2000*.

Håstein, H. & Werner, S. (2003). Men de er jo så forskjellige. Oslo: Abstrakt forlag.

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1997). *Veiledning. L97. L97S Lese- og skriveopplæring*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Lie, A. (1987). *Ordanalyse som grunnlag for begynnaropplæringa i lesing*. Doktoravhandling. Halden lærerhøgskole – skrifter – 6.

Lie, A. (1989). *Metodisk opplegg for å stimulera utviklinga av språkleg medvit i barnehage og skole*. Halden lærarskole.

Lie, A. (2000). *Leselæring og lese- og skrivevanskar i eit oppgåve-analytisk perspektiv*. Høgskolen i Østfold.

Lunde, O. (2004). Spesialpedagogisk kompetanse i det fagdidaktiske området. *Spesialpedagogikk nr.5, 2004, s. 31 – 35*.

Lyster, S.A.H. (2004). Om lese- og skrivevansker - dysleksi. I: Befring, E. & Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Nilsen, S. (2004). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset opplæring. I Befring, E. & Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works. A case for balanced teaching*. New York, London: The Guilford Press.

Sletmo, A. (1999). Problemer knyttet til bruk av diagnosen dysleksi til utløsning av rettigheter. Nordisk konferanse «Å leve med lese- og skrivevansker», Folkets Hus i Oslo 4. sept. 1999. Arrangør: Dysleksiforbundet i Norge.

<http://www.statvoks.no/dysnett/sletmo.htm>

Solheim, R. G. & F.E. Tønnessen (2003b). *Hvorfor leser klasser så forskjellig*. En sammenligning av de 20 klassene med de beste og de 20 klassene med de svakeste leseresultatene i PIRLS 2001. Stavanger: Senter for leseforskning.

Solli, K-A. & A. Lie (2004) *Prosjekt lese- og skriveopplæring: et samarbeid mellom PP – tjenesten, kommunene Hobøl, Skiptvet og Spydeberg og Høgskolen i Østfold*. Høgskolen i Østfold. Rapport 2004:4.

Solvang, P. (1999) Den dyslektiske dominans. *Spesialpedagogikk. Spesialutgave. Artikler fra forskningsprogrammet Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1993 – 99).s 69 – 78*.

Tønnesen, F.E. (2001). *Lese- og skrivevansker. Hva er dysleksi?* Artikkel på Spespedtorget: Lese- og skrivevansker:

<http://www.spespedtorget.no/torget.html>.

Vellutino, F.R et. al. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45:1 (2004), pp 2 – 40.

Lese- og skriveopplæring – Alfred Lies bidrag

Erling Solerød

Når Alfred Lie nå har trukket seg tilbake fra stilling som professor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning, kan han se tilbake på en usedvanlig lang og virksom karriere innen skole, utdanning og forskning.

Han vokste opp på Ågotnes, som var et veiløst bygdesamfunn, i Fjell kommune på Sotra. Nå er stedet blitt oljebase. Da han skulle begynne på realskole, måtte han flytte hjemmefra og på hybel på skolestedet.

Etter realskoleeksamen som privatist gikk ferden til Hordaland fylkeskommunale gymnas som holdt til på Pihl pikeskole i Bergen. Når pikeskolen sluttet for dagen, startet gymnaset opp, og i 1952 avla 18-åringen eksamen artium som privatist.

Allerede som 18-åring hadde Alfred Lie klare tanker om sin fremtidige yrkeskarriere. Det var lærer han ville bli, men lærerskolene tok ikke inn 18-åring. En måtte være 19 år for å starte på en toårig lærerutdanning. Venteåret benyttet Alfred til å gå inn i et lærervikariat. Ung og uerfaren var han, og han forsto kanskje heller ikke hvor stor oppgave han hadde tatt på seg. Men lysten og pågangsmotet bar verket. Han fikk arbeid på småskoletrinnet på to 3-delte skoler. Her fikk han blant annet ansvar for å gi barna begynnerinnføring i lesing og skriving. Dette var spennende for den unge læreren, og her ligger også kimen til den fremtidige interessen for lese- og skrivevansker.

Skoleåret som lærervikar ble etterfulgt av toårig lærerskole på Hamar og avlagt lærerprøve våren 1955. Flyttingen fra Sotra til Hamar innebar et stort miljøskifte fra et enkelt pietistisk bygdemiljø til et mye bredere kulturmiljø på Østlandet. Alfred Lie fikk rektor August Lange som lærer i norsk og samfunnsfag. Det var spennende fordi Lange hadde erfaringer fra livet bak jernteppet.

Etter avsluttet lærerutdanning sto militærtjeneste for tur. Selv om lærerskoletiden var en meget stimulerende tid, hadde det vokst fram en lengsel etter Vestlandet igjen. Det var derfor naturlig å søke befalskole ved Bergen. Etter 16 måneder i forsvaret, var han klar for det han hadde hatt lyst til hele tiden, læreryrket. Alfred fikk besøk av en studiekamerat fra Hamar som var i lærerstilling i Drammen. Studiekameraten skulle slutte i stillingen og spurte om Alfred kunne være interessert i å overta. Resultatet ble at Alfred gikk inn i stilling ved Bragernes skole og overtok ansvaret for den gamle klassen til studiekameraten, en 7. klasse gutter. Dette var en skikkelig utfordring for en nyutdannet lærer. Det er mye energi og utfoldelsestrang i en gutteflokk i denne alderen.

Alfred ble i Drammen til 1964. Etter at 7. klassen var ferdig med folkeskolen, overtok han en 3. klasse, og i tillegg hadde han støtteundervisning i norsk og matematikk. Antakelig ga oppholdet i Drammen ny interesse for lese- og skrivevansker. I Drammen hadde de nemlig en leder for Pedagogisk-psykologisk tjeneste som het Hans-Jørgen Gjessing. Gjessing var sterkt opptatt av lese- og skrivevansker, og hans forskning om temaet resulterte i doktorgrad i 1958. Etter det var han den ledende innenfor området i Norge i en årrekke.

Perioden i Drammen var en meget aktiv periode i Alfreds liv også når det gjaldt studier. Først avla han eksamener i fonetikk og i filosofi, og to somre tilbrakte han ved Norges lærerhøgskole i Trondheim. Det resulterte i mellomfagseksamen

i engelsk i 1959. Deretter begynte han sine pedagogikkstudier og ble cand. paed. ved Universitetet i Oslo i 1964.

Med papir på embetseksamen i pedagogikk, var han klar for nye utfordringer. Året før hadde den nye lærerskolen i Halden startet. Alfred søkte stilling her og kom til Halden høsten 1964, og skulle bli her helt til han gikk av med pensjon som 70-åring 1. mars 2004.

I Halden gikk Alfred Lie inn i stilling som lektor i pedagogikk. På den tiden var slike stillinger rene undervisningsstillinger. Undervisningsplikten var 21 timer pr. uke. Pedagogikk ble regnet som et byrdefullt fag, og lærerne i dette faget fikk derfor to timer reduksjon for undervisning i 2. klasse og en time for 1. klasse. Dermed ble det reelle undervisningstimetallet 18 timer pr. uke fordelt på seks ukedager. I tillegg til dette kom ansvar for prøver, hjemmestiler og tentamener jul, påske og sommer. Rektor var av den formening at tentamener i norsk og pedagogikk skulle avvikles de to siste dagene før feriene for å holde på studentene. Lærerne i disse fagene satt dermed igjen med et stort arbeid når studentene tok ferie, og dette skulle være ferdig sensurert til studentene var tilbake etter ferien.

I 1971 ble det satt i gang førskolelærerutdanning ved fem lærerskoler i landet, en av disse var Halden. Det skulle tas opp en klasse, og det ble utlyst stillinger som avdelingsleder og praksisleder for den nye avdelingen. Ingen søkte avdelingslederstillingen, og rektor ba da Alfred Lie å ta på seg denne oppgaven. Lie gikk inn i den nye oppgaven med stort engasjement og hadde stillingen i 19 år – til 1990. Året etter oppstart ble det tatt opp to klasser – en ordinær og en ”kriseklasse” med delt utdanning (mellomår i praksis mellom 1. og 2. studieår). I 1975/76 var tallet på klasser i førskolelærerutdanningen økt til fem med bortimot 150 studenter. I 1977/78 tok skolen opp to 1. klasser til 3-årig

utdanning i tillegg til en 1. klasse til den 2-årige utdanningen. I 1980/81 hadde skolen bare 3-årige klasser, to på hvert trinn.

De første ti årene med førskolelærerutdanning ved Halden lærerhøgskole representerte store utfordringer for Alfred Lie både når det gjaldt den kvantitative og kvalitative oppbygning av studiet. Den 3-årige utdanningen ga rom for spesialisering med et omfang på et halvt år i det siste studieåret, og det krevde mye faglig nytenking. En var imidlertid tilbakeholdende med å bruke ressurser på ledelse på den tiden. 50 pst. av arbeidstiden til faglig og administrativ ledelse fikk være nok. Den andre halvdel av stillingen skulle Alfred Lie bruke til undervisning – i grunnutdanning og videreutdanning.

I tillegg til førskolelærerutdanningen engasjerte Lie seg sterkt i spesialpedagogikk. Han var med å planlegge den nye årsenheten i spesialpedagogikk (1. avdeling) som kom i gang i 1969, og han underviste her til den nye strukturen kom i 1984 og årsenheten ble erstattet av halvårsenheter. Hans undervisningstemaer var forskingsmetoder, språkstimulering, språkvansker, leselæring og lese- og skrivevansker.

Sammen med kollega Kjell-Arne Solli var han med på utviklingen av *2. avdeling i spesialpedagogikk med vekt på sammensatte lærevansker* fra starten i 1984 og utover gjennom 1990-tallet. Hans undervisningstema var her språk- og kommunikasjonsvansker som bakgrunn for lærevansker. Fra 1993 til 1997 hadde han den faglige ledelsen av *2. avdeling i spesialpedagogikk med vekt på sammensatte lærevansker*. I 1998 hadde han ansvar for planlegging og oppstarting av *2. avdeling i spesialpedagogikk – linje for leksologi*. I dette arbeidet hadde han et godt samarbeid med Høgskolen i Stavanger.

I 1990 opprettet Halden lærerhøgskole en egen *Avdeling for forskning, utviklingsarbeid og etterutdanning* (FUE). Alfred Lie ble tilsatt som leder for denne avdelingen. Oppgavene for lederen var blant annet å gi hjelp til forsøks- og utviklingsarbeid i barnehager og skoler, rettlede og koordinere FOU-virksomhet ved høgskolen og bidra til personalets kompetanseoppbygging. Lie hadde denne stillingen til avdelingen ble omdannet til *Senter for kompetanseutvikling* (SKUT) fra 1995. Alfred Lie ble styreleder for det nye senteret.

Engasjementet i FOU virksomhet gjorde det også naturlig for Lie å interessere seg for *studiekvalitet og høgskolepedagogikk*. I 1991 ble det nedsatt en prosjektgruppe som skulle utrede dette nærmere for de daværende fem høgskolene i Østfold. I den sammenheng var Lie med på å utvikle en moduloppbygd plan i høgskolepedagogikk.

Det siste studietilbudet som Alfred Lie har ivret for å etablere, var *hovedfag i spesialpedagogikk*. Tanken oppsto tidlig på 1990-tallet, men den lot seg ikke gjennomføre da. Etterspørselen etter hovedfag i spesialpedagogikk var imidlertid stor – og sterkt økende på slutten av 1990-tallet. Nasjonale prosjekter hadde fokusert på tilpasset opplæring i en inkluderende skole ved å sikre en best mulig spesialpedagogisk kompetanse lokalt, nær elever og foreldre. Dette stimulerte nok også interessen for hovedfagsstudiet.

Den beste muligheten for å komme i gang med hovedfaget raskt, syntes å være å gå i allianse med et universitet som hadde slikt studium. Til tross for positive holdninger var imidlertid framdriften lav helt til vi kom i dialog med Høgskolen i Stavanger. Høgskolen i Stavanger hadde allerede en samarbeidsavtale med Høgskolen i Agder om hovedfag i spesialpedagogikk, og de var også positive til å ta oss med i samarbeidet. Resultatet ble at vi kunne ta opp 15 studenter på hovedfagsstudiet i Østfold høsten 2002. Søkningen til studiet var forventet å bli

stor, men at over 90 kvalifiserte søkere meldte sin interesse var mer enn forventet.

Alfred Lie hadde hele tiden arbeidet aktivt for å få studiet etablert, og ettersom Lie hadde gått over i stilling som professor i pedagogikk i 1998, var det bare naturlige at han ble leder av hovedfaget.

Faglig interessefelt

Alfred Lies faglige interesser sprer seg over et vidt område. Han har levert en rekke faglige bidrag innen

- *begynneropplæring i lesing, lese- og skrivevansker og språkstimulering*
- *læringsstrategier og underyting*
- *evalueringstudier*

Språkutvikling, språkvansker og språkstimulering sammen med lese- og skrivevansker har vært sentrale problemstillinger i svært mye av både den vitenskapelige produksjonen, den faglige undervisningen og veiledningen som Lie har drevet med. Dette temaområdet har dannet ramme for dette skriftet som helhet og har vært styrende for de av Lies arbeider som skal gis en nærmere presentasjon i det følgende.

Alfred Lies doktorgradsavhandling har tittelen *Ordanalyse som grunnlag for begynneropplæring i lesing*. Arbeidet bygger videre på det forskningsarbeid som Vebjørn Skjelfjord hadde utført og knytter dette til internasjonal forskning om språklig bevissthet. Dette var grunnlaget for Lies utprøving av metodiske opplegg i 1. klasse. Arbeidet startet på begynnelsen av 1980-tallet og ble avsluttet i 1986. Arbeidet er en lengdesnittstudie der ca. 200 barn fra Halden ble fulgt fra starten i 1. klasse til slutten av 2. klasse. Elevene i 1. klasse fikk daglige

øvingsopplegg i *ordanalyse* med det formålet å stimulere barna til å oppdage og rette oppmerksomheten mot den *fonologiske strukturen* i talespråket.

Eksperimentgruppe 1 besto av tre førsteklasse (60 elever) som fikk et opplegg i *posisjonsanalyse*. Opplegget besto i å dele opp ord i enkeltlyder ved å finne første lyden i ord, siste lyden i ord og lyden i midten. Eksperimentgruppe 2 besto av tre klasser (52 elever) som fikk et opplegg i *sekvensanalyse* eller *rekkefølgeanalyse*. Her fikk elevene øving i *ordanalyse* (dele talte ord i enkeltlyder) ved å lære å identifisere lydene i ord i rett rekkefølge. Gruppe 3 besto av fire klasser (100 elever), og var ei *kontrollgruppe*. Disse elevene fikk et opplegg som ikke gikk ut over innholdet i læreplanverket. En vurderte det likevel som viktig at disse elevene og deres lærere hadde et øvingsopplegg på lik linje med elevene i de to eksperimentgruppene – dette for å unngå den såkalte Hawthorne-effekten.

Hovedproblemstillingene var følgende:

1. Vil et systematisk øvingsopplegg i ordanalyse i høsthalvåret i 1. klasse føre til høyere nivå i lesing og rettskriving ved slutten av 1. klasse?
2. Vil øvingen i ordanalyse i høsthalvåret i 1. klasse også ha innvirkning på lesing og rettskriving ved slutten av 2. klasse?
3. Er det noen forskjell mellom øving i *sekvensanalyse* og øving i *posisjonsanalyse* med hensyn til kort- og langtidseffekt på lesing og rettskriving?
4. Vil barn med lavt generelt evnenivå profittere sterkere på øving i ordanalyse enn barn med middels eller høyt evnenivå?

De tre gruppene fikk daglig 10-15 minutters øving i ordanalyse i høsthalvåret ved siden av den vanlige lese- og skriveopplæringa. Hver gruppe hadde sitt spesifikke opplegg. I tillegg ble ei undergruppe av elever valgt ut – i samsvar med spesifikke kriterier – for grundigere gransking av deres utvikling av metafonologiske ferdigheter i løpet av studien.

Barnas forkunnskaper ble målt i begynnelsen av 1. klasse, og lese- og skriveferdigheter ble målt ved slutten av 1. og slutten av 2. klasse. Elevenes generelle evnenivå ble også målt for å kunne vurdere om øvingsoppleggene hadde en ulik effekt på ulike evnenivå.

For å få mer innsikt i hvorledes de metafonologiske ferdighetene utviklet seg under øvingsopplegget gjennomførte en målinger ved tre ulike tidspunkt i den mindre undergruppa: rett før øvingsperioden startet, midt i øvingsperioden og etter at øvingsperioden var fullført.

Resultatene fra studien tydet på at systematisk øving i ordanalyse i 1. klasse hadde positiv virkning både på lese- og rettskrivingsferdigheter. Det var også et visst grunnlag for å hevde at øving i sekvensanalyse var en mer effektiv måte å øve ferdighet i ordanalyse enn øving i posisjonsanalyse. Lie fant også en klar tendens som pekte på at begge former for øving i ordanalyse hadde en positiv innvirkning på både leselæring og ferdighet i rettskriving. Dette er et resultat som også er i samsvar med annen forskning på området.

Det ble også konstatert en signifikant interaksjon mellom øvingsopplegg og generelt evnenivå som tyder på at elever med lavt generelt evnenivå hadde større utbytte av øvingsoppleggene i ordanalyse enn elever med middels eller høyt evnenivå.

Når det gjelder langtidsvirkningen av øvingsopplegget, viste det seg at effekten på rettskriving var nokså lik ved slutten av 2. klasse som ved slutten av første klasse. Innvirkningen på lesing var ikke fullt så sterk ved slutten av 2. klasse selv om tendensen var den samme. Det kan derfor konkluderes med at et øvingsopplegg i høsthalvåret i 1. klasse har en positiv effekt på lesing og rettskriving også ved slutten av 2. klasse.

I 1988 følger Alfred Lie opp avhandlingen med skriftet *Lese- og skrivevanskar i eit oppgåveanalytisk perspektiv*. Her blir leselæring og lese- og skrivevansker satt inn i et oppgaveanalytisk perspektiv. Lie mener at dette perspektivet har fått for liten oppmerksomhet i forhold til det funksjonsanalytiske og det prosessanalytiske perspektivet. Hovedkonklusjonen er at en av de viktigste årsakene til dysleksi er en fonologisk svikt – et synspunkt som har fått stadig sterkere støtte i internasjonal forskning.

Et eget kapittel i heftet inneholder et metodisk opplegg for å stimulere utviklingen av fonologisk bevissthet. Dette opplegget har vært ganske mye brukt både i førskolesammenheng, i 1. klasse i grunnskolen og som hjelp til elever med lese- og skrivevansker.

Datasettet fra doktorgradsavhandlingen danner også grunnlaget for en artikkel i *Reading Research Quarterly* i 1991 med tittelen "Effects of a training program for stimulating skills in word analyses in first-grade children". Å få inn en artikkel i dette prestisjetunge tidsskriftet må sees på som en stor anerkjennelse av det arbeid Alfred Lie har utført. Dette var den første norske artikkelen som ble akseptert i tidsskriftet.

I 1988 publiserte han artikkelen Medfødde språkevner og sosialt samspel første leveåret i *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Her gjøres det først rede for anatomiske

og atferdsmessige disposisjoner hos spedbarnet som danner grunnlag for språkutvikling. Deretter drøfter han sammenhengen mellom sosialt samspill mellom omsorgspersonen og barnet i det første leveåret, og hvilken sammenheng det kan være mellom dette samspillet og senere språkutvikling.

Året etter – i 1989 – publiserer han artikkelen Mønsterplanen (M-87) si rettleiing for lese- og skriveopplæringa vurdert ut frå nyare forskning, i *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Her klargjøres retningslinjene i M-87 om lese- og skriveopplæring i småskolen i forhold til nyere forskning på området. Artikkelen konkluderer med at det er relativt godt samsvar mellom rettledningen i M-87 og nyere forskning på feltet.

Et halvt sekel er gått siden Alfred Lie gjorde sine første erfaringer med læreryrket og lese- og skriveopplæring. Mye erfaring er samlet i denne tiden og mye forskning er utført, men fortsatt representerer språk og lese- og skriveproblemer store utfordringer for nye generasjoner lærere og forskere.

Litteratur

Lie, A. (1987). *Ordanalyse som grunnlag for begynnaropplæringa i lesing*. Halden: Halden lærerhøgskole – skrifter, (6). Doktorgradsavhandling.

Lie, A. (1991). Effects of a training program for stimulating skills in word analysis in first-grade children. *Reading Research Quarterly*, 26 (3), s. 234 – 250.