

Nye tider, nye tanker?

En analyse av tre undervisningsprogram utviklet for å hjelpe elever med lese- og skrivevansker.

Sissel Melvær



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2008

Sammendrag

Utgangspunktet for oppgaven var en forestilling om at det hadde skjedd små endringer i undervisningen av elever med lese- og skrivevansker i tidsrommet fra 1930 til idag.

Utfra denne forestillingen ble følgende problemstilling formulert: **Hvordan har forskeres oppfatning av hvordan en kan oppnå god undervisning for elever med lese- og skrivevansker endret seg fra 1930 til idag?**

Problemstillingen er presisert med fire underproblemstillinger: 1) Hvordan har forskeres oppfatning av hva som er gode undervisningsmetoder endret seg? 2) Hvordan har forskeres oppfatning av hva som er gode rammebetingelser endret seg? 3) Hvilke endringer kan ha sammenheng med forskning på skriftspråk og skriftspråkvansker? 4) Hvilke endringer kan ha sammenheng med forskning på læring generelt?

Metodisk sett er dette en teoretisk oppgave. Den er basert på analyse av dokumenter. Som problemstillinger viser, har oppgaven som mål å analysere endringene over tid innenfor en nærmere definert del av det spesialpedagogiske feltet.

Grunnlagsdokumentene i analysen er tre opplæringsprogram utviklet for å hjelpe elever med lese- og skrivevansker. Programmene har det til felles at de er utviklet av forskere. Det eldste programmet er amerikansk, i hovedsak utviklet av Marion Monroe og gitt ut i 1932. Det neste programmet er norsk, utviklet av Hans-Jørgen Gjessing og medarbeidere og gitt ut i 1979. Det nyeste programmet er utarbeidet med grunnlag i de to utenlandske programene Reading Recovery og Early Steps. Liv Engen og Anne Brit Andreassen ved Lesesenteret i Stavanger har stått for utarbeidelsen. Dette programmet ble gitt ut første gang i 2003.

Analysen min viser at det i perioden fra 1930 til idag har vært betydningsfulle endringer på noen områder, og lite eller ingen endringer på andre. Jeg vil trekke fram

tre områder der det har skjedd viktige endringer. Det første området er fokus på ferdigheter som bør være på plass før den formaliserte leseopplæringen starter. Det andre området er skrivingens plass i skriftspråkopplæringen. Det tredje området er måten en planlegger og gjennomfører undervisningsforløpet.

Det blir idag sett på som vesentlig for å hjelpe elever med lese- og skrivevansker at en tar hensyn til barnets forhåndkunnskaper. Dette synet er kommet inn i løpet av perioden mellom 1932 og 1979. Utviklingen videre fram mot 2003 har ført til endringer i hvilke forhåndkunnskaper en legger hovedvekt på. I våre dager vektlegges særlig fonologisk bevissthet og skriftbevissthet.

På det andre området, skrivingens plass i skriftspråkopplæringen, har den store endringen skjedd mellom 1979 og 2003. I de to eldste programmene er skriving nesten ensbetydende med rettskriving. I det nyeste programmet er skriving en integrert del av programmet. Grunntanken er at skriving er en måte å kommunisere på. Barnet får skrive utfra de forutsetningene det til enhver tid har. Dette er særlig viktig for elever som begynner skriftspråkopplæringen med svake fonologiske ferdigheter.

Forskning på læring har hatt vesentlig innvirkning på utformingen av undervisningsprogrammene. De to eldste programmene har en progresjon som er fastlagt på forhånd. Undervisningen styres av læreren med utgangspunkt i denne progresjonen. I det nyeste programmet har en delvis forlatt dette behavioristiske læringssynet til fordel for et læringssyn bygd på en kognitivistisk/konstruktivistisk tankegang. Det er elevens egne interesser og behov som er utgangspunktet for undervisningen. Samtidig er en klar over at når det gjelder deler av lærestoffet, kan en behavioristisk tilnærming være formålstjenlig. Endringen på dette området har skjedd mellom 1979 og 2003.

Totalt sett har de to eldste programmene mest til felles, mens det nyeste skiller seg ut. Grunnen er i hovedsak endringen i læringssyn. Sagt på en annen måte: den største endringen har skjedd mellom 1979 og 2003.

Innhold

| | |
|---|-----------|
| SAMMENDRAG | 3 |
| INNHold | 5 |
| FORORD | 7 |
| 1. INNLEDNING | 8 |
| 1.1 DEFINISJON AV LESE- OG SKRIVEVANSKER | 10 |
| 1.2 ORDBRUK..... | 12 |
| 2. METODEKAPITTEL..... | 14 |
| 2.1 HISTORISK FORSKNING | 15 |
| 2.2 TOLKNING | 16 |
| 2.3 KILDEVURDERING | 17 |
| 2.3.1 <i>De tre programmene</i> | 17 |
| 2.3.2 <i>Andre skriftlige kilder</i> | 22 |
| 2.3.3 <i>Internettkilder</i> | 22 |
| 2.4 KATEGORISERING..... | 23 |
| 2.5 VALIDITET OG RELIABILITET..... | 25 |
| 3. HISTORISK BAKGRUNN..... | 27 |
| 3.1 FORSKNING PÅ SKRIFTSPRÅK OG SKRIFTSPRÅKVANSKER | 27 |
| 3.1.1 <i>Tida før Monroe</i> | 27 |
| 3.1.2 <i>Tida mellom Monroe og Gjessing</i> | 30 |
| 3.1.3 <i>Tida mellom Gjessing og Engen/Andreassen</i> | 34 |
| 3.2 PEDAGOGISK FORSKNING..... | 38 |
| 3.2.1 <i>Tida før Monroe</i> | 39 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 3.2.2 | <i>Tida mellom Monroe og Gjessing</i> | 40 |
| 3.2.3 | <i>Tida mellom Gjessing og Engen/Andreassen</i> | 43 |
| 4. | DE TRE VALGTE PROGRAMMENE | 45 |
| 4.1 | MARION MONROE | 45 |
| 4.1.1 | <i>Person og miljø</i> | 45 |
| 4.1.2 | <i>Kort oversikt over undervisningsprogrammet</i> | 46 |
| 4.2 | HANS-JØRGEN GJESSING | 48 |
| 4.2.1 | <i>Person, miljø og Gjessings dysleksimodell</i> | 48 |
| 4.2.2 | <i>Kort oversikt over undervisningsprogrammet</i> | 50 |
| 4.3 | LIV ENGEN OG ANNE BRIT ANDREASSEN | 52 |
| 4.3.1 | <i>Personer, miljø og inspirasjon fra utlandet</i> | 52 |
| 4.3.2 | <i>Kort oversikt over undervisningsprogrammet</i> | 55 |
| 5. | SAMMENLIGNING | 57 |
| 5.1 | MØNSTRE I UTVIKLINGEN | 57 |
| 5.1.1 | <i>Grunnleggende skriftspråkopplæring</i> | 57 |
| 5.1.2 | <i>Rammebetingelser</i> | 70 |
| 5.1.3 | <i>Oppsummering av mønstre i utviklingen</i> | 75 |
| 5.2 | ENDRINGENE SETT I FORHOLD TIL FORSKNING | 76 |
| 5.2.1 | <i>Skriftspråkforskning</i> | 76 |
| 5.2.2 | <i>Pedagogisk forskning</i> | 79 |
| 6. | KONKLUSJONER | 83 |
| | LITTERATURLISTE | 85 |
| | VEDLEGG: OVERSIKT OVER KATEGORIER | 91 |

Forord

Jeg startet denne oppgaven med et ønske om å skrive om dysleksiens historie. I begynnelsen følte det som å gå inn i et nytt landskap. Jeg hadde noen forestillinger om landskapet. Høiens definisjon av dysleksi som et fonologisk problem var en del av landskapet, det samme var Gjessings inndeling av dysleksi som auditive, visuelle, emosjonelle, pedagogiske eller blanda problemer. Ellers startet jeg med et åpent sinn. Etterhvert som jeg fikk mer kunnskap, forsto jeg at dysleksiens historie er et enormt felt. Jeg måtte velge hva jeg skulle studere. I ei bok utgitt i 1932, fant jeg et relativt detaljert beskrevet opplegg for å hjelpe elever med lese- og skrivevansker. Det var en spesiell opplevelse å lese. Et undervisningsprogram, mer enn 70 år gammelt, et program jeg aldri hadde sett før, og likevel så velkjent. Jeg begynte å lure på om endringene har vært så små som det jeg umiddelbart opplevde da jeg leste programmet. Dette gamle undervisningsprogrammet ble utgangspunktet for oppgaven min.

1. Innledning

Å kunne lese er viktig. Å kunne lese har vært viktig lenge. Å ikke kunne lese er et alvorlig handikapp i vårt samfunn idag. Å ikke kunne lese har vært et alvorlig handikapp lenge. Allerede før 1900 begynte forskere å beskrive personer som, til tross for gode evner og normal leseundervisning, ikke lærte å lese. I sin fortvilelse henvendte foreldre seg til øyenleger. Det måtte jo være noe galt med øynene til barnet. Øyenlegene fant ikke ut hvorfor barnet ikke lærte å lese, men de lette etter årsaker og botemidler. Og de skrev om problemene. Rundt 1900 ble ordblindhet som de kalte det, sett på som ett reelt, men svært sjeldent fenomen (Elvemo 2000, s 31).

Det var medisinere som først begynte å forske på denne lærevansken. Denne forskergruppen har helt opp til våre dager forsøkt å finne årsaker til dysleksi. (Elvemo 2000, s 30) Den pedagogisk-psykologiske forskningen på området startet seinere. Rundt 1920 begynte pedagoger og psykologer å dokumentere sin interesse for feltet (Gjessing, Nygaard og Solheim 1988, s 95). Fra 1955-1960 dannet det seg to ulike retninger innenfor den pedagogisk-psykologiske forskningen. Den ene gruppa var opptatt av de symptomene en kunne observere når dyslektikeren leste eller skrev. Den andre gruppa var opptatt av informasjonsprosessering. De prøvde bl a å lage modeller for hvordan hjernen arbeider når en person leser (Elvemo, 2000, s 33).

Forskere og andre har utviklet spesielle undervisningsprogram for å hjelpe elever som har problem med å lære å lese. Programmene har vært bygd på den kunnskapen man har hatt om problemene på det tidspunktet programmet ble utviklet. Kunnskapen har dels hatt et forskningsmessig utgangspunkt, dels hatt utgangspunkt i praktiske erfaringer. Jeg vil gjerne vite mer om hva slags undervisning som har vært anbefalt til ulike tider. Derfor har jeg valgt denne problemstillingen:

Hvordan har forskeres oppfatning av hvordan en kan oppnå god undervisning for elever med lese- og skrivevansker endret seg fra 1930 til idag?

Underproblemstillinger:

- Hvordan har forskeres oppfatning av hva som er gode undervisningsmetoder endret seg?
- Hvordan har forskeres oppfatning av hva som er gode rammebetingelser endret seg?
- Hvilke endringer kan ha sammenheng med forskning på skriftspråk og skriftspråkvansker?
- Hvilke endringer kan ha sammenheng med forskning på læring generelt?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt ut tre opplæringsprogram som alle er utviklet av forskere. De tre er et amerikansk program fra 1932, et norsk program fra 1979 og et norsk program fra 2003. Det amerikanske programmet er i hovedsak utviklet av Marion Monroe (1898-1983). Programmet er en del av et forskningsprosjekt som hadde som mål å finne ut om metodene de brukte i programmet kunne hjelpe lesesvake elever til å forbedre leseferdighetene sine (Monroe 1932, s 111-136). Det eldste norske programmet er utviklet av Hans-Jørgen Gjessing (1920-1992) og medarbeidere. Det hadde som mål å bidra til en bedre undervisning for elever med lese- og skrivevansker i den norske skolen (Gjessing 1977, 1979 a,b,c og 1980). Det nyeste programmet, ”Ny start”, er utviklet ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger, og er en bearbeidelse av to engelskspråklige program. Det har som mål å gi småskoleelever som strever med skriftspråklig læring en ny sjanse før de har blitt hengende altfor langt etter (Engen og Andreassen 2003). Alle programmene konsentrerer seg om den første lese- og skriveopplæringen.

Det hadde vært enda mer spennende om jeg hadde hatt tre norske program som spente over et like langt tidsrom, men jeg har ikke funnet noe norsk program fra 1930-årene. Jeg vet at Edith Norrie (1889-1960), som drev ”Ordblindeinstituttet” i København, har skrevet en del om metodene hun brukte (Norrie 1939). Dette kunne vært et alternativ fra et land som likner Norge både når det gjelder språk og

undervisningstradisjoner. Edith Norrie var imidlertid ”talepedagog”, og kan ikke betraktes som forsker slik problemstillingen min krever.

Jeg har ikke funnet annen forskning på det feltet jeg har valgt å arbeide med. Det nærmeste jeg har kommet er en hovedfagsoppgave fra 1992 som sammenligner diagnostisering med utgangspunkt i Gjessings og Høiens teorier, og en hovedoppgave fra 2005 som omhandler ”Ny start” i praksis.

1.1 Definisjon av lese- og skrivevansker

Definisjonen av lese- og skrivevansker har endret seg fra begynnelsen av forrige århundre og fram til vår tid. Den eldste jeg tar med er definisjonen til øyenlegen James Hinshelwoods (1859-1919). Den representerer en reint medisinsk definisjon:

”By the term congenital word-blindness, we mean a congenital defect occurring in children with otherwise normal and undamaged brains characterised by a difficulty in learning to read so great that it is manifestly due to a pathological condition, and where the attempts to teach the child by the ordinary methods have completely failed.”
(Hinshelwood 1917, s 40)

I følge Hinshelwood skyldes problemene en defekt i den delen av hjernen som lagrer visuelle minner om ord og bokstaver. Det er altså ikke et synsproblem men et minneproblem (Hinshelwood 1917, s 52).

Marion Monroe, som utarbeidet det eldste av programmene jeg analyserer, var den første som brukte diskrepans mellom leseferdighet og forventet leseferdighet som definisjon på lesevansker (Hallahan og Mercer 2008, avsnitt 47). Hun utarbeidet et mål på leseferdighet som ble beregnet utfra barnets kronologiske alder, mentale alder, leseferdighet og matematiske ferdigheter (Monroe 1932, s 14).

Hans-Jørgen Gjessings definisjon kan betraktes som en syntese av disse to. Hans definisjon er slik :

”Med spesifikke lese- og skrivevansker (dyslexi) mener vi skriftspråklige vansker som vi ikke med rimelighet kan anta skyldes svikt på det generelt evnemessige, sansemessige eller motoriske området. I de aller fleste tilfellene vil heller ikke emosjonelle problemer kunne være noen primær årsak til disse vanskene.

Lese- og skrivevanskene må være av en slik grad at de står i et klart misforhold til den lese- og skrivefærdighet som en kunne forvente ut fra de generelle forutsetninger, og utfra det opplæringsstilbud som har vært gitt.

Ofte vil en kvalitativ funksjonsanalyse kunne bringe for dagen karakteristiske trekk i lese- og skrivemønsteret, trekk som sammenholdt med andre faktorer i et helhetsbilde, gir grunn til å regne med forekomst av en mer basal funksjonssvikt.” (Gjessing 1977, s 31).

Definisjonen vektlegger diskrepansen mellom leseferdighet og forventet leseferdighet. I tillegg peker den på en mulig fysisk funksjonssvikt som opphav til problemene.

Mellom 1979, da Gjessing sitt opplegg kom ut, og 2003, da Engen/Andreassen gav ut ”Ny start”, har fonologiske vansker som årsak til lese- og skrivevansker (dysleksi) kommet inn som viktig bidrag til forståelsen av denne typen vansker. I 1994 presenterte The Orton Dyslexia Society Research Committee denne definisjonen:

”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 difficulty with different forms of language, often including, in addition to problems with reading, a conspicuous problem with acquiring proficiency in writing and spelling” (Lyon 1995, s 9).

Definisjonen inneholder både årsak (medfødt funksjonssvikt) og diskrepans mellom leseferdighet og forventet leseferdighet som elementer i definisjonen av dysleksi.

Omtrent samtidig brukte Høien og Lundberg her i Norge en definisjon som ikke inneholder diskrepanselementet, men som tar med den nevrologiske funksjonssvikten:

”dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet.” (Høien og Lundberg 1997, s 24).

Engen/Andreassen definerer ikke lese- og skrivevansker eksplisitt. De har fokus på elever som strever med skriftspråklig læring uansett grunn (Engen og Andreassen 2003, s 6).

Fokus i definisjonene har endret seg slik: Ved begynnelsen av det 20. århundredet ble problemet sett på som en funksjonssvikt i den delen av hjernen som lagrer visuelle minner. Etter at pedagoger og psykologer begynte å forske på problemet, ble fokus flyttet til diskrepans mellom leseferdighet og forventet leseferdighet. Mot slutten av århundret mente forskere framdeles at problemet hadde en nevrologisk årsak, men at problemet dreide seg om fonologiske vansker, ikke visuelle minnevansker. I tillegg brukte mange forskere fortsatt diskrepans som en del av definisjonen.

1.2 Ordbruk

De ordene, termene, som har vært brukt om lese- og skrivevansker har også endret seg fra begynnelsen av forrige århundre og fram til våre dager. Hinshelwood brukte termen ”congenital wordblindness”. Oversettelsen, ”medfødt ordblindhet”, var i bruk i Norden iallfall fram til på 1950-tallet (f eks Hermann 1955, tittel). Marion Monroe omtalte problemet som ”reading difficulties” og barna som ”reading-defect cases” (Monroe 1932, s 1-2). Gjessing brukte til en viss grad lesesvak som term. Ellers var dysleksi eller spesifikke lese- og skrivevansker de termene Gjessing brukte mest (Gjessing 1977, s 26). Dysleksi har vært brukt som term for dårlig leseferdighet hos normalt begavede siden 1880-årene (Elvemo 2000, s 30). Dysleksi blir framdeles brukt både i pedagogiske og medisinske sammenhenger.

I fortsettelsen kommer jeg i hovedsak til å bruke ”lese- og skrivevansker” som term. Jeg kommer også til å bruke dysleksi der det er mer naturlig, f eks i omtalen av

Gjessings dysleksimodell. Jeg bruker disse i tråd med dysleksidefinisjonen til The Orton Dyslexia Society Research Committee.

Monroe understreket at leseferdighet er et kontinuum. Hvem som har lesevansker avhenger av hvor dårlig en mener en person skal lese før det blir definert som en lesevanske. Monroe setter grensen ved ca 12. persentil, eller ved "leseindex" 0.80. Leseindeks regnet hun ut ved å dele klassetrinn for leseferdighet på gitte lesetester på gjennomsnitt av klassetrinn for kronologisk alder, mental alder og alder for aritmetisk ferdighet (Monroe 1932, s 16-17).

Tradisjonelt har en hatt iallfall to grunnleggende ulike metodiske tilnærminger til leseopplæring. Den ene har grunnlag i en bottom-up-tenkning, den andre i en top-down-tenkning (Elvemo 2000, s 38). På engelsk bruker en gjerne betegnelsene "Phonics" og "Whole-language", der "Phonics" er en bottom-up-metode og "Whole-language" er en top-down-metode. Ordene kan oversettes slik: "Phonics" er lyd- og bokstavbaserte metoder, "Whole-language" er helordsmetoder. I våre dager anbefales gjerne en lesemetodikk som har elementer av begge tradisjoner (Frost 2003, s 135).

I de tre programmene brukes det litt ulike ord. Som eksempel kan jeg nevne at Gjessing snakker om "fonetisk" detaljarbeid mens Engen/Andreassen sier "fonologisk" arbeid. Fonetisk er avledet av fonetikk som betyr er læren om språklydene (Bokmålsordboka 2008). Fonologisk er avledet av fonologi som er studiet av talelydenes språklige funksjoner og av reglene for hvordan lydene brukes i ulike språk (Elvemo 2000, s 24). Jeg oppfatter det som om de to programmene bruker ordene fonetisk og fonologisk synonymt. Jeg har prøvd å følge ordbruken til de enkelte forfatterne. Jeg har også konsekvent omtalt læreren som "hun" og eleven som "han".

2. Metodekapittel

Masteroppgaven er et lite forskningsprosjekt. Det betyr at arbeidet skal etterprøve eller fornye kunnskap (Befring 2002, s 11). Metodene som brukes skal sikre kvaliteten i arbeidet. Resultatene som kommer fram skal være gyldige og pålitelige.

Vitenskaplige metoder har tradisjonelt vært inndelt i kvantitative og kvalitative tilnærminger. Selv om dette vitenskapsteoretisk kan sees på som en oppkonstruert motsetning (Befring 2002, s 28), ser en likevel ulikheter mellom de to tilnærmingene. Kvantitative opplegg tar utgangspunkt i tall og et stort antall informanter. Kvalitative opplegg tar utgangspunkt i tekst og et lite antall informanter (Thagaard 2003, s 16-17). I min undersøkelse skal jeg analysere tekst, og jeg konsentrerer meg om et lite utvalg informanter. Jeg må med andre ord bruke en kvalitativ metode.

Betegnelsen dokumentanalyse blir gjerne brukt om analyse av tekster som er utarbeidet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til. Et dokument i denne sammenhengen er alle slags skriftlige kilder som er tilgjengelige for forskere. I dokumentanalyse er det viktig at teksten vurderes i forhold til den konteksten den ble utformet i. Det er også viktig med en viss fleksibilitet i utformingen av problemstilling og undersøkelsesopplegg (Thagaard 2003, s 59-60) Mine tekster er ikke framkommet ved f eks intervju. De er tekster som er utarbeidet for et annet formål enn det jeg skal bruke dem til. Jeg gjennomfører med andre ord en dokumentanalyse. Det er viktig å se hvert av undervisningsprogrammene i forhold konteksten de ble utformet i (Kjeldstadli 1999, s 185). For meg dreier dette seg både om det miljøet personene som utformet dem arbeidet i og hvordan disse personene eventuelt var påvirket av forskning i andre miljøer.

2.1 Historisk forskning

Målet for historisk forskning er å gi et sannsynlig bilde av fortida utfra de kildene en har til rådighet. Bildet vil aldri bli “det eneste sanne”. Arbeidet med å rekonstruere det som har skjedd, vil være farget både av de kildene en bruker, problemstillingen en har valgt å arbeide utifra, og av ens egen førforståelse. Det vil ofte være mulig å lage ulike bilder av fortida utfra de kildene en har, og det kan tenkes at kilder en ikke har funnet, eller har valgt bort, også kunne endret bildet (Kjeldstadli 1999, s 209-210).

I boka ”Fortida er ikke hva den en gang var”, drøfter Kjeldstadli rekonstruksjon av fortida på tre plan. Det første planet er å etablere fakta om enkeltforhold eller enkelthendinger. Det andre planet er å prøve å påvise mønstre i fortida. Det tredje planet er å vise strukturelle sammenhenger (Kjeldstadli 1999, s 210).

Jeg har bygd opp arbeidet mitt med utgangspunkt i denne drøftingen. Det første planet for meg består av hvert program, personen som utformet det og den konteksten programmet ble utformet i. På det andre planet, mønstre i fortida, er jeg opptatt av hvordan forskeres oppfatning av god undervisning for elever med lese- og skrivevansker har endret seg. På det tredje planet, strukturelle sammenhenger, prøver jeg å finne ut hvilke faktorer som kan ha medvirket til endringene.

Det første planet, rekonstruksjonen, må ta utgangspunkt i fakta, en må iallfall ha noen fakta. Kildene en bruker bør være tilstrekkelige og representative (Kjeldstadli 1999, s 210). Mine hovedkilder er de tre undervisningsprogrammene. I tillegg har jeg brukt ulike bøker, artikler og internettkilder. Jeg går nærmere inn på dette i punket ”Kildevurdering”.

Det andre planet består i å finne mønstre eller skape orden i datamengden. Det dreier seg om å rydde og systematisere. ”*Vi skaper en orden i virvaret ved å komme med våre spørsmål, våre foreløpige hypoteser, vår forhåndsteori, til materialet.*”, sier Kjeldstadli (Kjeldstadli 1999, s 214). Her har jeg problemstillingen og underproblemstillingene mine å gå ut ifra. For å finne mønstre, kan datamaterialet

deles inn i kategorier. Det betyr at informasjon om samme tema samles i en kategori. Til kategoriene knytter en begreper, navn på kategoriene, som forteller hva de inneholder (Thagaard 2003, s 134). Jeg tar opp kategoriseringen av mitt materiale i punktet ”Kategorisering”.

Kategoriseringen gjør det enklere å finne sentrale mønstre i materialet (Thagaard 2003, s 134). Mønstre, i en historisk sammenheng, kan være at en har en konstant tilstand, en fram- og tilbakegang, en jevn utvikling i en retning eller en utvikling med brudd på et visst tidspunkt (Kjeldstadli 1999, s 219-220). I og med at jeg, i historisk sammenheng, fokuserer på et relativt kort tidsrom, og innenfor dette tidsrommet har hovedfokus på årene 1932, 1979 og 2003, vil det være begrenset hva jeg kan finne av mønstre i mitt materiale. Det vil også være mulig at f eks fram- og tilbakegang som har forekommet ikke vil komme fram hos meg.

Det tredje planet i Kjeldstadlis drøfting omhandler strukturelle sammenhenger. En må prøve å finne ut hva utviklingen egentlig dreide seg om (Kjeldstadli 1999, s 223-224). Med strukturelle sammenhenger mener en ofte sammenhenger som har med samfunnsstruktur å gjøre. Dette faller utenfor min oppgave. For meg blir spørsmålet heller hvilke faktorer som kan ha medvirket til endringene i forskernes oppfatninger. For å kunne svare på dette, trenger jeg oversikt over de mest sannsynlige påvirkningsfaktorene. Den oversikten er samlet i kapittelet ”Historisk bakgrunn”.

2.2 Tolkning

Hermeneutikk, fortolkningskunst, er et viktig element i kvalitativ forskning.

”Hermeneutisk metode er i første rekke ein systematisk framgangsmåte for søking etter indre meining og heilskapleg forståing,” sier Befring (2002,s 27) Det handler om å forstå. Og det handler om å forstå med utgangspunkt i det man allerede har forstått. Wormnæs sier det slik: *”Forståelse er en syntese av for-forståelse, det gitte og det med-gitte.”* (Wormnæs 2006, 226). Viss jeg skal si dette med mine egne ord blir det: Jeg forstår når det er samsvar mellom det jeg leser og det jeg vet fra før. Her

tenker jeg at ”det jeg leser” tilsvarer ”det gitte”, og at ”det jeg vet fra før” er en syntese av ”for-forståelse” og ”det med-gitte”. Neste gang jeg leser den samme teksten, vil jeg forstå den på en annen måte, fordi ”det jeg vet fra før” har forandret seg. Dette kalles ”Den hermeneutiske spiralen”. En går tilbake til det en har arbeidet med før, og tolker det i lys av ny kunnskap.

Wormnæs skriver om ulike valg en kan gjøre i tolkingsprosessen (Wormnæs 2006, s 235-236). Valg av perspektiv og sjangerplassering av teksten er to av dem. Jeg bruker et avsenderperspektiv. Det er det forskeren har villet formidle som er viktig. De dokumentene jeg har tolket er fagtekster utarbeidet av folk med høy kompetanse. Jeg regner med at de skal være saklige og ha indre konsistens.

Jeg vil starte tolkingsprosessen med å arbeide med hvert enkelt program sett i lys av personen(e) som utviklet det og konteksten de sto i. Det videre arbeidet er en sammenligning av de tre programmene. Jeg har valgt ut de temaene jeg vil konsentrere sammenligningen om. Temaene består av elementer som opptrer i alle eller bare i ett eller to av programmene. Ved hjelp av denne systematiseringen trekker jeg de linjene jeg ser som interessante. I den siste delen av undersøkelsen ser jeg de tre programmene i forhold til forskning på læring generelt og forskning på skriftspråk og skriftspråkvansker.

2.3 Kildevurdering

Her tar jeg først for meg de tre undervisningsprogrammene. Deretter vurderer jeg ulike bøker og artikler. Til slutt ser jeg på internettkildene jeg har brukt.

2.3.1 De tre programmene

For å få en ide om utviklingen fra 1930 til idag, skal jeg sammenligne tre undervisningsprogram. Programmene er utformet i ulike miljøer, til ulike tider og med ulik intensjon. I følge Repstad er det viktig å tenke gjennom hvilken intensjon og

funksjon teksten hadde den gangen den ble skrevet. Teksten må forståes utfra tiden og miljøet den ble til i, ikke utfra det vi vet, eller tror vi vet, idag (Repstad 2007, s 105). Sett i forhold til min problemstilling er det også viktig vurdere hvor omfattende programmene er dokumentert, og hvor representative de er. Siden ett av programmene er amerikansk og de to andre norske, vil språk og skoletradisjoner også kunne virke inn på sammenligningen.

Marion Monroe

Monroe var ansatt ved Institute for Juvenile Research fra 1929 til 1932. Boka jeg har hentet opplegget fra, "Children Who Cannot Read", er en rapport fra et vitenskaplig arbeid ved dette instituttet. Undertittelen til boka, "The Analysis of Reading Disabilities and the Use of Diagnostic Tests in the Instruction of Retarded Readers", viser at hensikten med prosjektet har vært å forske på diagnostisering og behandling av elever med lesevansker, ikke å publisere et opplegg for spesialpedagogisk hjelp til elever med slike vansker. Første del av boka beskriver elevene som var med i undersøkelsen og testene som ble brukt i kartleggingen av dem. Andre del av boka beskriver hvorledes en forsøkte å hjelpe elevene, og tredje del er en kvantitativ, statistisk undersøkelse av resultatene (Monroe 1932).

Jeg har plukket ut den andre delen. Monroe sier selv at hun har presentert den så utførlig som hun har gjort, for at andre skal kunne bruke opplegget hennes (Monroe 1932, s 121). Det er så detaljert utformet at vanlige lærere sannsynligvis kan bruke det med relativt lite opplæring.

Jeg forstår det slik at Monroes intensjon har vært å undersøke om hennes program gav resultater, og samtidig åpne for en videre bruk. Som helhet har "Children who cannot read" fungert som forskningsrapport, og blitt brukt av andre forskere i deres arbeider. Mest interessant for mitt arbeid er det at Hans-Jørgen Gjessing har brukt undersøkelsen i sine arbeider (se litteraturlistene til Gjessing 1953, 1969, 1977 og 1988).

Kapitlet ”Remedial instruction in reading: Methodes”, som inneholder Monroes undervisningsprogram, er på 26 sider. Det har med andre ord et relativt begrenset omfang (Monroe 1932, s 111-136).

Jeg har ikke grunnlag for å si noe om utbredelsen Monroes program har fått i USA. Men programmet understreker bruken av kinestetiske metoder for å hjelpe elever med lese- og skrivevansker. Denne tilnærmingen, som har grunnlag bl a i Grace Feralds arbeider (Hallahan og Mercer 2008, avsn 33), finnes igjen i f eks ”The Orton-Gillingham Approach” som fremdeles brukes i USA (Hallahan og Mercer 2008, avsn 30). I min sammenheng er det også interessant at Gjessing anbefaler slike metoder for elever som har store problemer med å huske bokstaver (Gjessing 1979c s 14). I et av programmene som danner grunnlaget for Engen/Andreassen sitt program, blir også kinestetiske metoder anbefalt for elever med ekstra store vansker (Clay 1993, s 56). Det jeg videre kan si, er at Marion Monroe var en anerkjent forsker. Hallahan og Mercer vektlegger særlig to områder der hun var pioner: å bruke diskrepans mellom leseferdighet og forventet leseferdighet for å påvise lese- og skrivevansker, og å bruke en analyse av elevens lesefeil som grunnlag for behandlingsopplegget (Hallahan og Mercer 2008, avsn. 46-47).

Monroe sitt opplegg er amerikansk. Det betyr at opplegget er bygd rundt et språk som er mindre lydrett skrevet enn norsk. På Monroes tid var det debatt om bruken av fonetiske metoder kontra helordsmetoder i amerikansk skole (Orton 1928, s 1098, Gates 1928, s 102). Monroes program har en fonetisk tilnærming til lesing. Det var i utgangspunktet ikke tilsiktet, sier hun selv (Monroe 1932, s121).

Hans-Jørgen Gjessing

Da Hans-Jørgen Gjessing utarbeidet sitt opplegg, var han professor i pedagogisk psykologi ved universitetet i Bergen (Skogen 1992, s 25). I forordet til boka “Lese- og skrivevansker. Dyslexi” skriver han at norske lærere vet for lite om lese- og skrivevansker. Noen hadde skaffet seg etterutdanning på feltet, men lærerutdanningen var svært mangelfull når det gjaldt lese- og skrivevansker på det tidspunktet boka ble

skrevet, mente Gjessing (Gjessing 1977, s 7-8). Boka er skrevet for å gi en relevant innføring for lærere og andre i problemområdet. Boka ble et par år seinere supplert med en "Prøve for analyse av lese- og skrivevansker" og en serie praktiske veiledninger. De praktiske veiledningene består av "Lærerens bok" og "Orientering til foreldre", skrevet av Gjessing selv, en "Plan for individuelle opplegg" der fire andre, Elin Dahl, Inger-Johanne Jensen, Bjørg Rosmer og Nora Stegane har bidratt, og en eksempelsamling utarbeidet av de fire kvinnene (Gjessing 1977, s 9, forord til 3. opplag). Disse delene er ment som en praktisk hjelp i arbeidet med elever som strever med å lære å lese og skrive. Programmet har med andre ord en relativt omfattende dokumentasjon. Intensjonen har vært å tilby et praktisk hjelpemiddel for lærere som skulle undervise elever med lese- og skrivevansker. Jeg har ikke utfyllende oversikt over hvor mye Gjessings arbeider har vært brukt i norsk skole, men han var en sentralt plassert person i det spesialpedagogiske miljøet i Norge. I et lite språksamfunn som vårt, sier det også noe at jeg har brukt 6. opplag, fra 1990, av "Lese- og skrivevansker. Dysleksi.". Det er også viktig å påpeke at både "Orientering til foreldre", "Plan for individuelle opplegg" og "Eksemplarsamling" foreligger både på bokmål og nynorsk. Min studie er i stor grad bygd på "Lærerens bok" og "Plan for individuelle opplegg".

Engen/Andreassen

Liv Engen er førsteamanuensis på Nasjonalt senter for leseforskning (Lesesenteret) ved Universitetet i Stavanger. Der har hun utviklet "*Ny start Et individuelt skriftspråklig stimuleringsprogram for småskoleelever*" sammen med høyskolelektor Anne Brit Andreassen. "Ny start" er inspirert av to engelskspråklige leseprogram (Engen og Andreassen 2003, s 8). De to utenlandske programmene, "Reading Recovery" og "Early Steps" har mange fellestrekk. Bl a har lærerne spesiell utdanning og sertifisering for å bruke programmet. Engen/Andreassen hevder at det er vanskelig å få gjennomslag for denne typen utdanning i Norge. De mener også at norske logopedier, leksologer og spesialpdagoger har mye av den kunnskapen de utenlandske utdanningene legger vekt på, og at vi har prosentvis flere lærere med slik kunnskap i

vårt land enn i landene disse programmene kommer fra. Derfor mener de at et enkelt idéhefte gir et godt nok grunnlag for å bruke dette opplegget, iallfall kombinert med en viss veiledning (Engen og Andreassen 2003, s 34).

I forordet til heftet sier Engen/Andreassen at norske lærere gjerne stiller seg avventende til elever som begynner å henge etter i lese- og skriveopplæringen, i stedet for å ta tak i problemet før det er blitt alvorlig (Engen og Andreassen 2003 s 3). Jeg forstår det slik at Engen/Andreassen har som intensjon å få norske lærere til å starte systematisk hjelp til elever med lese- og skrivevansker så tidlig som mulig. De presenterer et forslag til hvordan denne hjelpen kan gis.

Det norske programmet er presentert i et idéhefte på ca 40 sider. Dette programmet har med andre ord ikke en omfattende skriftlig presentasjon. Det er, som undertittelen sier, et hefte med idéer til hvordan en kan hjelpe elever som begynner å henge etter i leseopplæringen.

Engen og Andreassen er begge ansatt ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. De er med andre ord godt kvalifiserte innenfor området lesevansker/leseopplæring. Hvor stor utbredelse programmet deres vil få, er vanskelig å si. Jeg har brukt den første utgaven fra 2003. 2. utgave ble gitt ut våren 2008.

Drøfting

De tre programmene har altså svært ulikt utgangspunkt. De er også ulike med hensyn til omfanget av dokumentasjonen. Min intensjon er å si noe om hvordan opplæringen av elever med lese- og skrivevansker har endret seg på ca 70 år. Det kan være mulig at noen av forskjellene jeg ser i disse oppleggene ikke avspeiler endringer som er forårsaket av kunnskap ervervet i denne perioden eller holdningsendringer til elever med vansker, men f eks forskjellen mellom norsk og amerikansk tradisjon. Likeledes kan det tenkes at poeng jeg savner hos Engen/Andreassen sammenliknet med Gjessing, ikke avspeiler en egentlig forskjell, men heller at Engen/Andreassen tar det for gitt at det Gjessing trekker fram er kjent stoff. Forskjeller mellom Gjessing og Monroe på den ene siden og Engen/Andreassen på den andre, kan ha sammenheng

med at de to første lagde program beregnet på elever med etablerte lese- og skrivevansker, mens Engen/Andreassen har lagd et program beregnet på elever som så vidt begynner å henge etter.

2.3.2 Andre skriftlige kilder

Den historiske oversikten i kap 3 er bygd på ulike bøker og artikler. En del er lærebøker på lærerskolenivå. Der har jeg bl a funnet historiske oversikter. Jeg har også brukt slike bøker i deler av den generelle pedagogiske historikken. Videre har jeg brukt lærebøker på mastergradsnivå og vitenskaplige bøker/artikler. Der jeg har omtalt arbeidene til navngitte forskere, har i jeg i stor grad brukt deres egne bøker/artikler som kilder. I noen tilfeller har jeg brukt lærebøker som kilder. Et eksempel på dette er avsnittet om Edward Thorndike. Jeg trengte en halv side med det viktigste i teorien hans. Dersom jeg skulle brukt orginallitteratur her, ville ”Education Psychology: Briefer Course” på 442 sider vært den mest aktuelle boka å bruke. Tidsmessing ville jeg ikke prioritere dette. Jeg mener at bøkene og artiklene jeg har brukt er troverdige kilder. Der jeg har vært i tvil, har jeg sammenlignet opplysninger fra flere bøker.

Jeg har brukt en skriftlig kilde til biografiske data. Det er en nekrolog skrevet etter Hans-Jørgen Gjessings død i 1992. Jeg regner med at reint biografiske data er korrekte i en slik artikkel.

2.3.3 Internettkilder

Jeg har brukt ulike internettkilder til å skaffe meg biografiske data. Problemet har vært å finne seriøse internettdresser. Britannica Online gav meg nesten ingen opplysninger. Derfor valgte jeg å bruke Googel, og vurdere de informasjonene jeg fant på den måten.

Opplysninger om Marion Monroe har jeg funnet på ulike adresser.

www.tagnwag.com er en kommersiell internettside som bl a selger brukte ”Dick and

Jane''-bøker. Dette er en serie skolebøker som Monroe har vært med på å forfatte. Siden har et kort avsnitt med biografiske data. De opplysningene jeg har kunnet sjekke med andre kilder, f eks forord i hennes egne bøker, stemmer. Derfor rekner jeg med at de jeg ikke har kunnet sjekke også stemmer. www.time.com er internettside for Time og CNN, med andre ord i hovedsak en nyhetsside. Her fant jeg en liten notis fra 1983 om at Monroe var død.

Biografiske opplysninger om Engen og Andreassen har jeg funnet på internettsidene til Universitetet i Stavanger. Jeg stoler på at de er korrekte. Jeg har ikke brukt internettkilder til biografiske opplysninger om Gjessing.

Jeg har brukt flere sider med toppnivådomene .edu. Dette er sider som brukes av undervisningsinstitusjoner, gjerne amerikanske universiteter. Noen av disse sidene kan knyttes til personer, de fleste kan ikke knyttes til personer. De biografiske opplysningene jeg har brukt fra slike sider, har jeg, så langt det har vært mulig for meg, sammenliknet med andre internettsider og opplysninger jeg har funnet i bøker, ofte i forord og litteraturlister.

Jeg har også brukt en internettkilde bl a til kap 3 Historisk bakgrunn. Det er en historisk oversikt skrevet av Daniel P. Hallahan og Cecil D. Mercer. Hallahan er professor ved Curry School of Aducation, University of Virginia. Mercer er professor ved Department of Special Education, University of Florida. Jeg ser på dette som en seriøs kilde.

2.4 Kategorisering

Kategoriene mine representerer de temaene jeg vil ta utgangspunkt i når jeg skal sammenlikne de tre undervisningsprogrammene. Det er viktig å vurdere hvor mange kategorier en vil dele stoffet inn i. Mange kategorier gjør det vanskelig å få den nødvendige oversikten over materialet. Med få kategorier går mye informasjon tapt

(Thagaard 2003, s 153). Her skal jeg gjøre rede for hvordan jeg har delt inn stoffet mitt.

De tre undervisningsprogrammene er i utgangspunktet praktiske veiledinger om hvordan læreren skal gå fram når hun skal hjelpe elever med lese- og skrivevansker. I tillegg tar de opp en del forhold som ikke har direkte tilknytning til undervisningen. De praktiske, metodiske rådene har jeg samlet i hovedkategorien ”Grunnleggende skriftspråkopplæring”. Elementer som ikke er direkte knyttet til undervisningssituasjonen har jeg samlet i hovedkategorien ”Rammebetingelser”.

I hovedkategorien ”Grunnleggende skriftspråkopplæring”, har jeg samlet de elementene som direkte eller indirekte influerer på undervisningsmetoder. Jeg har i hovedsak delt stoffet i kategorier som tar utgangspunkt i leseutviklingen. Jeg starter med en kategori for de ferdighetene et barn bør ha før den egentlige leseopplæringen starter. Jeg har kalt den ”Lesemodenhet og skriftbevissthet”. De neste kategoriene tar utgangspunkt i Spear-Swerling og Sternbergs modell for leseutvikling, slik Frost har gjengitt den (Frost 2003, s 75). I kategorien ”Fonologisk diskriminering” har jeg samlet elementer som omhandler arbeidet med å utvikle fonembevissthet. Kategorien ”Bokstav-lyd-assosiasjon” omhandler arbeidet med å utvikle bokstavkompetanse, ”Fonologisk avkoding” omhandler arbeidet med å utvikle fonologisk lesing og ”Fra fonologisk til ortografisk lesing” samler elementer som omhandler arbeidet fram mot ortografisk lesing. ”Forholdet avkoding-leseforståelse” er ikke direkte knyttet til leseutviklingsmodellen, men samler de enkelte programmene idéer om hvordan en når hovedmålet for opplæringen, nemlig at eleven skal forstå det han leser. ”Tilpassa lesetekster” er kategorien som samler de enkelte programmene krav til tekstene elevene skal lese i opplæringsfasen.

I den første hovedkategorien, ”Grunnleggende skriftspråkopplæring”, har jeg også en kategori for skriving, kalt ”Skriveopplæring”. Lesing og skriving har vært ulikt vektlagt i den tidsperioden jeg har studert. Monroe hadde fokus på ”Remedial Reading”. Gjessings opplegg er også i hovedsak konsentrert om lesing. Derfor var det naturlig for meg å knytte kategoriene over opp mot lesing, selv om emner som f eks

fonologisk diskriminering og bokstav-lyd-assosiasjon er like nær knyttet til skriving som til lesing. I vår tid er oppfatningen at elementær lesing og skriving er nær relaterte aktiviteter som gjensidig påvirker hverandre (Bråten 1996, s 195). I kategorien ”Skriveopplæring”, har jeg samlet de elementene som influerer på skriveundervisningen, men som ikke er dekket av andre kategorier.

I den andre hovedkategorien, ”Rammebetingelser”, har jeg samlet de elementene som ikke har direkte tilknytning til undervisningen. Jeg har delt denne i kategoriene ”Forhåndstesting”, ”Utdanning av lærere” og ”Evaluering”. (Vedlegg: Oversikt over kategoriene.)

2.5 Validitet og reliabilitet

I følge fremmedordboka betyr validitet gyldighet mens reliabilitet betyr pålitelighet. Innenfor kvantitativ forskning har en standardiserte metoder for å måle dette. Dalen sier at en innenfor kvalitativ forskning må definere validitet og reliabilitet på litt andre måter, og at reliabilitet kanskje ikke er et egnet begrep innenfor denne tilnærmingen (Dalen 2004, s 102-103). Jeg har dels brukt Dalen og dels brukt Hellevik (2002) i min tilnærming. Der har jeg funnet holdepunkter for å vurdere sterke og svake sider ved undersøkelsen.

Hellevik sier at valide data er data som er relevante for problemstillingen (Hellevik 2002, s 102). Mitt utvalg av undervisningsprogram er utviklet av forskere som arbeider/arbeidet med lese- og skrivevansker. Det er deres oppfatninger av god undervisning jeg vil undersøke. Derfor tilfredsstillt programmene kravet til relevans. Programmene er data som er fremkommet uten min medvirkning. Jeg har ikke påvirket dataene på annen måte enn ved eventuelt å ha oversatt det engelske programmet feil. Dette har jeg prøvd å motvirke ved å bruke ordbok der jeg ikke var sikker på oversettelsen.

Dalen legger vekt på utvalget av informanter i intervju-undersøkelser (Dalen 2004, s 51). Selv om min undersøkelse ikke er basert på intervju, har jeg foretatt et utvalg, et utvalg av undervisningsprogram. Det er viktig for troverdigheten av resultatet at dette utvalget er representativt. Jeg har bare i begrenset grad søkt etter og vurdert andre program. De programmene jeg bruker, har jeg valgt med utgangspunkt i den posisjonen og troverdigheten forfatterne har hatt. Jeg ser at dette er en faktor som reduserer validiteten av undersøkelsen.

Når det gjelder reliabilitet, har jeg vært nøye med å beskrive leddene i forskningsprosessen slik Dalen anbefaler (Dalen 2004, s 103).

3. Historisk bakgrunn

3.1 Forskning på skriftspråk og skriftspråkvansker

Det nyeste av de programmene jeg analyserer ble gitt ut i 2003. I en oppgave som denne er det verken mulig eller ønskelig å komme med en utfyllende oversikt over alle pedagogiske retninger eller alle resultater innenfor forskning på skriftspråk og skriftspråkvansker fram til dette tidspunktet. Jeg har i hovedsak valgt ut det jeg har funnet mest relevant for akkurat min oppgave. Når det gjelder tida før Monroe gav ut sitt program, har jeg tatt med litt ekstra fordi jeg synes det hører med i et helhetlig bilde. Det samme har jeg gjort når det gjelder tidlig skandinavisk forskning på skriftspråkvansker.

3.1.1 Tida før Monroe

I dette avsnittet har jeg valgt ut tre forskere som jeg mener er sentrale i forhold til tida og i forhold til Marion Monroe. De tre er James Hinshelwood (1859-1919), Samuel Orton (1879-1948) og Arthur Gates.

På slutten av 1800-tallet beskrev flere leger tilfeller av lesevansker hos elever med ellers normale evner. En av dem var den skotske øyenlegen James Hinshelwood. Han beskrev elever som tross normale evner og normal undervisning ikke lærte å lese, og han kalte problemet Congenital word-blindness, medfødt ordblindhet. Årsaken til problemet lå, i følge Hinshelwood, i en medfødt skade i hjernen. Problemet besto i at eleven ikke greidde å etablere et visuelt minne om bokstaver og ord. Hinshelwood foreslo at personer med ordblindhet skulle stave ordet høyt bokstav for bokstav for å få ”høre” ordet (Hinshelwood 1917, s 102) Han gav også andre anvisninger for opplæring av elever med ordblindhet. Elevene burde få eneundervisning i flere korte økter pr dag. De visuelle inntrykkene måtte repeteres ofte for å feste seg (Hinshelwood 1917, s 100). Han anbefalte den gamle lesemetoden med å lære

bokstavene, bokstaver høyt for å høre ordet og siden lære ordbildet. Han mente at ”look and say”, ordbildemetoden, ikke kunne anbefales (Hinshelwood, 1917, s 104).

Diskusjonen om leseopplæring med utgangspunkt i språklyder eller helord er svært gammel. Å starte med å lære bokstavene har vært leseopplæringsmetode iallfall i 2000 år. Comenius (1592-1671) anbefalte helordslesing (Ferald 1943, s 21 og 23). På Marion Monroe sin tid var dette en aktuell diskusjon i det amerikanske forskermiljøet. Samuel Orton og Athur Gates sto på hver sin side. Begge er aktuelle for meg å ta med, fordi de er anerkjente og har tilknytning til Monroe. Monroe var Ortons medarbeider en periode på 1920-tallet. Hennes undersøkelse er en fortsettelse av Ortons arbeid fra midt på 1920-tallet. Arthur Gates, som Gjessing kaller ”the grand old man”, arbeidet seinere med lesebøker til amerikansk skole (Gatto 2008, avsn 6). Det samme gjorde Marion Monroe (Time 2007).

Den amerikanske legen og forskeren Samuel T. Orton studerte lesevansker fra midten av 1920-tallet. Barna han studerte var normalt intelligente men hadde likevel lese- og skrivevansker av ulik grad. Orton var uenig med Hinchelwood i hva som var årsaken til denne typen problemer. Han argumenterte, som Hinshelwood, utfra voksne som hadde ervervete hjerneskader, og som etter skaden hadde fått problem med å lese og skrive. Ortons forklaring var at det er den dominante hemisfæren som vanligvis assosierer bokstaver og ord med den korresponderende meningen. Dersom den ikke-dominante hemisfæren ikke er koblet helt ut av denne assosiasjonsprosessen, vil den visuelle oppfattelsen av bokstaven eller ordet bli forstyrret. Personen vil få problemer med retningen på bokstaver og ord, f eks å avgjøre om bokstaven er ”p” eller ”q” og om ordet er ”was” eller ”saw”. Denne retningsforstyrrelsen var etter Ortons mening hovedproblemet for elever med lese og skrivevansker. Orton mente at ordet ordblindhet gav gale assosiasjoner i forhold til problemene, og foreslo å kalle det strephosymbolia (Orton 1928, s 1097).

Orton mente at dersom en starter tidlig nok og bruker passende opplæringsmetoder, burde en kunne forvente at barn med lese-og skrivievansker kommer over problemene sine. For å teste denne oppfatningen, gjennomførte han en undersøkelse i Iowa. Viss

Ortons teori om årsaken til lesevansker er riktig, bør trening som øver opp konsekvent leseretning kunne løse problemene. En slik treningsform fant Orton og hans medarbeidere i kinestetisk retningstrening. De kombinerte visuelt, auditivt og kinestetisk arbeid for å lære elevene bokstaver, stavelser og hele ord. Resultatene var lovende, mente Orton. Elevene hadde stor framgang ikke bare i lesing, men også i andre skolefag (Orton, 1928, s 1097-1098).

Ortons tilnærming til leseopplæring var, som Hinshelwoods, basert på fonetisk syntese. I USA forsket også Athur I. Gates på leseopplæring. Gates hovedfokus var at lesingen fra første stund skulle gi mening. *"The primary importance of comprehension in reading is now so widely accepted as to require no comment"*, sier han i boka "New Methodes in Primary Reading" (Gates 1928, s 3). Utfra sine undersøkelser mente han at "intrinsic methods" (se neste avsnitt) burde være hovedtilnærmingen til leseopplæring for barn. "Phonetic methods" så nok ut til å skape enkelte verdifulle holdninger og ferdigheter, men samtidig kunne elevene utvikle holdninger og ferdigheter som enten var ubrukelige eller direkte skadelige, mente Gates (Gates 1928, s 102).

God leseopplæring fordret, i følge Gates, at elevene utviklet avkodingsferdigheter og leseforståelse samtidig. Dette gjør en best ved at en, så langt råd er, integrerer avkodingstreningen i oppgaver som fremmer leseforståelse. Gates kaller dette "intrinsic methods". Både leseforståelse og avkoding består av en rekke ferdigheter. Disse må trenes trinnvis, men hele tiden med forståelse som utgangspunkt. Som eksempel på treningsoppgaver kan nevnes billedkort med flere relativt like ord. Bare ett ord er riktig. Eleven må observere ordets form og struktur, sammenlikne de ulike ordene og på den måten finne det ordet som er riktig. Dette oppmuntrer eleven til å avkode større deler av ordet i ett, noe som øker lesefarten og dermed fremmer leseforståelse. Gates metode er en "look-and-say"-metode, men Gates understreker at elevene skal trenes i å analysere ordenes form og struktur og ikke basere avkodingen på tilfeldig gjetting. Å lære ved å analysere er i tråd med 1920-årenes trender innen

pedagogisk psykologi, mener Gates og henviser til Thorndike (Gates 1928, s 160-181).

3.1.2 Tida mellom Monroe og Gjessing

Her har jeg valgt å konsentrere meg de emnene som er mest aktuelle i forhold til Gjessing og hans undervisningsprogram. Som et bakteppe tar jeg med litt om den tidlige medisinske forskningen i Skandinavia.

Tidlig skandinavisk forskning

Også i Skandinavia startet arbeidet med å hjelpe elever med lese- og skrivevansker i det medisinske miljøet. Gjessing omtaler bidragene fra tre medisinske forskere som betydningsfulle. De tre er den danske øyenlegen Henning Skydgaard, den svenske barnepsykiateren Bertil Hallgren og den danske nevrologen Knud Hermann (Gjessing 1977, s 42 og 175). Henning Skydgaards forsvarte sin doktoravhandling i 1942. Han var den første av disse tre som publiserte forskningsresultater på lesevanskefeltet. Avhandlingen fokuserte på symptomer (Skydgaard 1942). Knud Hermann er den som får mest omtale i Gjessings bok (Gjessing 1977, s 35). Han satte fram en teori om at ”den medfødte ordblindhed beror på en forstyrrelse i retningsfunksjonen” (Hermann 1955, s 112). Retningsforstyrrelsen er den spesifikke årsaksfaktoren. Andre faktorer kan være medvirkende, men retningsforstyrrelsen må være tilstede, mente Hermann (Hermann 1955, s 114). Hallgrens bidrag var en klinisk genetisk studie. Han konkluderte bl a med at ”...specific dyslexia, with a high degree of probability, follows a monohybrid autosomal dominant mode of inheritance...” (Hallgren 1950, s 232).

”Fra 1950 bidro også skandinaviske forskere med pedagogisk-psykologisk bakgrunn”, sier Gjessing, og nevner bl a Eve Malmquist og seg selv (Gjessing 1977, s 42 og 174).

Etter 1955-1960 utviklet det seg to ulike retninger innenfor den pedagogisk-psykologiske lese- og skrivevanske-forskningen. Den funksjonsanalytiske retningen

fokuserte på vanskene slik de viste seg i lesing og skriving. Den andre retningen, informasjonsprosessteoretikerne, var opptatt av hvordan syns- og hørselsinformasjon bearbeides i hjernen. Hans-Jørgen Gjessing hørte til den funksjonsanalytiske retningen. Han satte sitt preg på norsk lese- og skrivevanskeforskning fra midten av 1950-tallet til slutten av 1980-tallet (Elvemo 2000, s 33-34).

Funksjonsanalyse

”... jo mindre sikkert man vet om årsaker, jo mer må en interessere seg for symptomene, deres utforming og funksjonspreg”, skriver Gjessing i Lærerens bok (Gjessing 1979a, s12). Dette er en god beskrivelse av den funksjonsanalytiske retningen innenfor lese- og skrivevanskeforskningen. Marion Monroe sitt undervisningsprogram fra 1932 var det første ble utformet med utgangspunkt i en analyse av elevenes lesefeil (Hallahan og Mercer 2008, avsnitt 47). I følge Gjessing var dette et ”tilløp til” kvalitativ analyse av den skriftspråklige prosessen. Gjessing mente at siden Monroe og andre amerikanske forskere før slutten av 1960-tallet konsentrerte seg om lesing og ikke om sammenhengen mellom lesing og skriving, førte ikke deres arbeid fram (Gjessing 1977, s 47).

I USA analyserte Doris Johnson og Helmer Myklebust lese- og skrivevansker slik Gjessing anbefaler. De brukte termen ”dyslexia”, og mente med det var vansker som hadde utgangspunkt i en dysfunksjon i hjernen (Johnson og Myklebust 1967, s 147). Johnson og Myklebust beskriver to typer dysleksi, visuell (Johnson og Myklebust 1967, s 152-156) og auditiv (Johnson og Myklebust 1967, s 173-175). I tillegg nevner de elever som har problem både på det visuelle og det auditive området (Johnson og Myklebust 1967, s 189).

Fokus hos Johnson og Myklebust er symptombeskrivelse og forslag til behandling. De viktigste symptomene på visuell dysleksi er problem med visuell diskriminering og visuelt minne. Dette fører til vansker med å oppfatte og huske bokstavformer og bokstavsekvenser. Elevene har ofte problem med reversaler både i lesing og skriving. I tillegg arbeider elever med visuell dysleksi seint. Mange av disse elevene er sterke

auditivt. De foretrekker lytteaktiviteter, og kan ha svært godt auditivt minne (Johnson og Myklebust 1967, s 153 og 156). De viktigste symptomene på auditiv dysleksi er problemer med auditiv diskriminering og auditiv analyse og syntese. Dette fører til vansker med å lytte ut lyder og stavelser i ord, og med auditivt å kombinere deler av ord til hele ord (sound blending). Problemer med auditiv analyse viser seg både i lesing og skriving. Disse elevene har en tendens til å foretrekke ulike typer av visuelle aktiviteter (Johnson og Myklebust 1967, s 174-175).

Johnson og Myklebust mener at visuelle dyslektikkere lettest lærer å lese ved hjelp av en syntetisk metode. De bør vanligvis starte med å lære bokstaver som de trekker sammen til ord. Samtidig må de trene spesifikt i forhold til de visuelle problemene de har (Johnson og Myklebust 1967, s 156-173). Auditiv dyslektikkere lærer lettest dersom de får begynne med å lese hele ord. De trenger å starte leselæringen med å utvikle et vokabular av ord de kjenner igjen direkte. Samtidig må de trene spesifikt i forhold til de auditive problemene. Johnson og Myklebust mener at mange av disse elevene ikke kan utvikle de nødvendige ferdighetene i fonetisk analyse før de har kan lese visst mange ord som helord (Johnson og Myklebust 1967, s 175-189).

Når det gjelder de elevene som har både visuelle og auditive problemer, anbefaler Johnson og Myklebust taktile og kinestetiske metoder (Johnson og Myklebust 1967, s 189).

Selv om Johnson og Myklebust omtaler både lesevansker og skrivevansker, har de mest fokus på lesevanskene. Det viktigste de sier om skrivevansker er at: "*The child who cannot read cannot write.*" (Johnson og Myklebust 1967, s 197). De mener at barnet først må lære å lese. Siden vil skriveproblemene løses med god undervisning i staving, grammatikk og morsmål (Johnson og Myklebust 1967, s 197 og 199).

Lesemodenhet

Rundt midten av forrige århundre hadde amerikanerne store problemer med leseopplæringen i første klasse. Ca 20 % av amerikanske barn kunne ikke flyttes opp i 2. klasse fordi de leste for dårlig. Gjessing ser på dette som grunnen til den

omfattende amerikanske forskningen på området ”reading readiness” (Gjessing 1958). Gjessing var opptatt av ”reading readiness” eller lesemodenhet som han kalte det. Doktoravhandlingen hans fra 1958, ”En studie av lesemodenhet ved skolegangens begynnelse”, hadde som formål å finne ut om en kunne forutsi leseferdigheten i 1. og 2. klasse ved hjelp av skole- og lesemodenhetstester, og i tilfelle hvilke tester en burde bruke (Gjessing 1958, s 229). I avhandlingen refererer Gjessing bl a til William S. Gray og hans gjennomgang av forskning og erfaringer på ”reading readiness”-feltet (Gjessing 1958, s 48).

I 1937 oppsummerte William S. Gray, som var ”Professor of Education” ved universitetet i Chicago, forskning og erfaringer rundt den første leseopplæringen. Her satte han bl a fokus på de forutsetningene et barn må ha for å kunne lære å lese relativt raskt og greitt. Det er nødvendig med tilfredsstillende kunnskaper på minst sju ulike områder, skrev Gray. De sju områdene er, i Gjessings oversettelse: 1) En rik og fyldig erfaringsbakgrunn. 2) En velutviklet evne til å nytte ideer. 3) Rimelig evne til å nytte enkle setninger. 4) Et forholdsvis fyldig ordforråd. 5) Feilfri uttale av ord og setninger. 6) Rimelig ferdighet i visuell og auditiv differensiering. 7) Stor interesse for å lære å lese (ibid.).

De to første punktene dreier seg om at eleven må ha gjort mange ulike erfaringer og kunne bruke disse erfaringene i ulike sammenhenger. Med erfaringer mener Gray praktiske aktiviteter som f eks å gå i blomsterbutikken, kjøpe en plante og ta vare på den. Det å ha praktiske erfaringer og kunne snakke om dem er nødvendig for at eleven skal kunne forstå det han leser (Gray 1937, s 82-83).

De tre neste punktene går konkret på språklige ferdigheter. Erfaringsmessing vil barn som snakker lett og uanstrengt lese mer flytende enn barn som ikke gjør det. Barn som får mange erfaringer fra ulike aktiviteter, og som er vant til å snakke om dem, vil vanligvis utvikle et godt ordforråd. Dette letter også leseforståelsen. Gray poengterer at tydelig tale er viktig, og at læreren må være et godt språklig forbilde (Gray 1937, s 83-84).

Evnen til å legge merke til likheter og ulikheter både når det gjelder ordformer og lyder i ord har stor betydning for hvor lett en elev lærer å lese. Trening i visuell diskriminering kan barna få både ved å sammenlikne ord som blir brukt i uformell lesing og ved sammenlikning av andre former barna er interesserte i. Auditiv diskriminering kan trenes ved hjelp av rim og regler, eller ved ulike språkleiker (Gray 1937, s 84). ”Mitt skip er lastet med....” er et norsk eksempel på den typen språkleiker Gray anbefaler.

Den viktigste forutsetningen er motivasjon, et sterkt ønske hos eleven om å lære å lese. Dette er grunnlaget for at eleven skal kunne anstrenge seg for å overvinne de problemene den første leseopplæringen fører med seg. For å fremme lesemotivasjon kan læreren f eks gjøre elevene oppmerksomme på ord på skilt ol. Lese spennende historier er også en måte å vekke elevenes nysgjerrighet og lyst til å lære å lese (ibid.).

3.1.3 Tida mellom Gjessing og Engen/Andreassen

Fra Gjessing gav ut sitt program i 1979 til Engen og Andreassen gav ut ”Ny start” i 2003, har svært mange forskere bidratt til forståelsen av lese- og skrivevansker. Den mest kjente her i Norge er kanskje professor Torleiv Høien, tidligere leder for Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger (Dirdal 2008). Men mest interessant for min oppgave er nok den forskningen som har konsentrert seg om den første lese- og skriveutviklingen, og den utviklingen som kommer forut for den formelle lese- og skriveopplæringen.

Fra lesemodenhet til skriftbevissthet

Som jeg har påpekt tidligere, har leseforskere i lang tid vært opptatt av hva eleven bør kunne før den egentlige leseopplæringen begynner. Også i tida mellom Gjessing og Engen/Andreassen har dette vært et viktig tema. ”*At some point, children must gain the insight that print is categorically different from other kinds of visual patterns in their environment.*” sier Marilyn Jager Adams (Adams 1990, s 334). Hun understreker betydningen av at barn får mye erfaring med skrift før de skal lære å

lese. Barn som lever i et miljø der skrift er viktig, oppdager at skrift finns overalt. De ser skrift på melkekartonger, på skilt, i bøker og på TV-skjermen. De forstår at skrift brukes i ulike sammenhanger og at den forteller noe. Og de forstår at alle kan produsere skrift. Du trenger bare blyant og papir (Adams 1990, s 334-335).

Skriftbevissthet er grunnleggende kunnskap om hvordan skrift er utformat og hvordan den fungerer. Eleven må vite hva som er begynnelsen og slutten på ei bok. Han må vite hva en bokstav er og hva et ord er. Han må kjenne leseretningen i vår kultur. Og, viktigst av alt: han må vite at skrift formidler mening. Alle disse ferdighetene blir lett tatt for gitt i klasserommet. Tester som måler denne typen skriftbevissthet kan forutsi elevenes seinere leseferdigheter. De korrelerer også sterkt med resultater på tradisjonelle lesemodenhets tester (Adams 1990, s 337-338).

Fokus på fonologi

Hans-Jørgen Gjessing brukte diskrepans mellom leseferdighet og forventet leseferdighet som definisjon på dysleksi. I perioden mellom Gjessing og Engen/Andreassen utarbeidet The Orton Dyslexia Society Research Committee en ny definisjon som legger vekt på fonologiske vansker som hovedårsak til lese- og skrivevansker. Da hadde en rekke forskningsresultater bekreftet at elever som forholdsvis lett kunne dele talte ord i fonemer også forholdsvis lett kunne avkode fonologisk (Bråten 1996, s 145).

For å beherske lesekunsten må eleven først forstå at bokstavene symboliserer fonemer. Dette er vanskelig fordi fonemene flyter over i hverandre i tale, og vi snakker ikke alltid like tydelig. Videre er det to forutsetninger som må være oppfylte dersom en skal kunne avkode skrevne ord. For det første må eleven ha en indre representasjon av ordet som er tilstrekkelig presis. (Det er ikke lett å lese "være med" viss en tror det heter "væme".) For det andre må eleven være i stand til å analysere ord i fonemsegmenter. For noen elever går dette nesten av seg selv, for andre, deriblandt dyslektikerne, blir denne analysen en tung og vanskelig oppgave (Lundberg 1990, s 153-156).

Tradisjonelt har skandinavisk lese- og skriveopplæring vært preget av felles lesebøker som styrer progresjonen for hele klassen. En har satset på isolert trening av delferdigheter i stedet for en lesemetodikk som er bygd på teorier om kognitiv utvikling. Starten har vært en formell bokstavinnlæring som skal danne grunnlaget for lesing. Når det gjelder skriving, har en lagt vekt på rettskriving. Opplæringen har vært bygd på denne rekkefølgen: tale - lese - skrive (Frost 2002, s 37 og 52).

Jørgen Frost har forsket på barn med høy og lav fonembevissthet ved skolestart. Han fant at de som starter den formelle leseopplæringen med lav fonembevissthet lærte å kjenne igjen bokstavenes form og lyd, men de hadde problem med å bruke dem til å danne ord (lese) eller analysere ord (skrive). De oppnådde mao en bokstavkunnskap som var formell, men ikke funksjonell. Elever med høy fonembevissthet ved skolestart, oppnådde raskere funksjonell bokstavkunnskap. Den funksjonelle bokstavkunnskapen er viktig for å utvikle grunnleggende lesestrategier (Frost 2002, s 29 og 157).

Elever med lav fonembevissthet ved skolestart har med andre ord problem med å nyttiggjøre seg den leseopplæringen som tradisjonelt har vært gitt her hos oss. I følge Frost vil det være en fordel om opplæringen i skolen hadde bygd på rekkefølgen tale - skrive - lese (Frost 2002, s 39), fordi *”Elever med lav fonembevissthet ser ut til at have fordel af at utfolde sig med skrivning på deres egne betingelser, før de udsættes for en formaliseret læseundervisning.”* (Frost 2002, s 159). En slik start på opplæringen vil dessuten føre til at den tradisjonelle fellesprogresjonen må vike for en mer individuelt tilrettelagt lese- og skriveopplæring (Frost 2002, s 39).

Lydmetoden eller helordsmetoden

Gjennom mye av forrige århundre gikk diskusjonen mellom tilhengere av whole-language-tradisjonen og phonics-tradisjonen (Frost 2003 s 133-134). I følge Frost, har mange forskere de siste årene tatt til orde for et mer balansert syn, der en trekker inn elementer fra begge tradisjonene. De elevene som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker er i første rekke de elevene som har en lav fonembevissthet når den

formelle leseundervisningen starter. De trenger et tilbud som tar hensyn til dette. Samtidig skal de forstå at skriftspråket representerer et alternativ til tale. Dette kan gjøres ved at elevene arbeider med en lesetekst på ulike måter. Det kan være i form av støttet lesing av sammenhengende tekst, arbeid med enkeltord i teksten for å utvikle strategier for ordgjenkjennelse og til slutt selvstendig lesing av teksten for å automatisere lesingen (Frost 2002, s 43-53).

Skriving

Tradisjonelt har skolen undervist i lesing og skriving som to separate emner. En har først lært elevene å lese og så har en lært dem å skrive. *"Mange vil idag argumentere for den motsatte rekkefølgen"*, skriver Hagtvedt i 1988 (Hagtvedt 1988, s 109). Den tidligste avkodingen er nært relatert til den tidligste stavingen. Forskning indikerer at staving kan gå forut for avkoding, og bidra til utviklingen av den tidligste lesingen (Bråten 1996, s 195).

Frost deler skriveutviklingen inn i fire nivåer: skrivelek, global skriving, fonemorientert skriving og morfo-fonemisk skriving. Skrivelek er førskolebarnets første utforskning av skriftspråket. Barnet starter med tegning eller skribling. Etterhvert begynner det å bruke bokstavformer, men det har ikke forståelse for at bokstaver representerer lyd. Mange barn lærer å skrive navnet sitt på dette stadiet. Når barnet begynner å skrive andres navn, når det neste nivå. Barnets skriving er fremdeles global (hukommelsesbasert), men etterhvert utvikler det en gryende bevissthet om lyd og bokstaver. Ved overgangen mellom den globale og den fonemorienterte skrivingen, greier barnet å lytte seg fram til stadig flere lyder i ord. Den fonemorienterte skrivingen starter gjerne med nesten bare konsonanter. Etterhvert blir barnet i stand til å lytte ut og skrive ned alle bokstavene i ordene det vil skrive. På det morfo-fonemiske nivået oppdager barnet at ikke alle ord skrives lydrett. Etterhvert skaffer barnet seg erfaringer med ordenes morfemstruktur og systematiserer dette til rettskrivingsregler (Frost 2003, s 32-34).

Leseflyt

Når eleven har knekt lesekoden, kan han begynne å avkode ord på egenhånd. Fra dette tid- og konsentrasjonskrevende arbeidet må barnet etterhvert utvikle leseflyt. *“Leseflyt er evnen til å lese sammenhengende tekst raskt, automatisk og uanstrengt.”* (Klinkenberg 2005, s 10). Dette er en viktig forutsetning for en funksjonell leseferdighet. Avkodingen må automatiseres slik at eleven kan konsentrere seg om det teksten skal formidle. En rask og sikker avkoding er avhengig av at eleven kan avkode de fleste ordene ortografisk. For å oppnå dette må eleven ha lest samme ordet mange ganger, slik at han kjenner igjen bokstavsekvensen automatisk. Leseflyt kan trenes ved å lese samme tekst flere ganger (repetert lesing). De første 3-4 gjennomlesingene gir størst effekt, mener Klinkenberg. Teksten må være nøye avpasset elevens ferdighetsnivå. Eleven bør kjenne 90-95% av ordene i treningsteksten. (Klinkenberg 2005, s 10-19). På det siste punktet opereres det med litt ulike anbefalinger. Frost mener at 80% av ordene bør være kjente (Frost 2002, s 51).

3.2 Pedagogisk forskning

For å kunne svare på underproblemstillingen ”Hvilke endringer kan ha sammenheng med forskning på læring generelt?”, trenger jeg oversikt over de mest aktuelle teoriene om hvordan mennesker lærer. Mer spesifikt trenger jeg å vite hvilke kjennetegn jeg skal se etter for å avgjøre hvilke læringsteorier som kan ligge til grunn for hvert av de tre programmene. Når jeg ser på opplæringsprogrammene jeg analyserer, er det to hovedretninger innen læringsteori som er aktuelle å ta med. Det er den positivistiske, atferdsorienterte retningen og den kognitivistiske/konstruktivistiske retningen.

3.2.1 Tida før Monroe

Selv om både Piaget (1896- 1980) og Vygotskij (1896-1934) forsket på læring på den tiden Marion Monroe utarbeidet sitt opplegg, er det mest aktuelt å se hennes program i lys av den atferdsteoretiske retningen.

Den amerikanske psykologen John Watson (1878-1958) blir sett på som grunnleggeren av atferdspsykologien (Jerlang 2000, s 200). På Watsons tid var naturvitenskapene idealet for vitenskaplig tenkning. Watson var preget av dette, og mente at dersom en skulle kunne studere mennesket vitenskaplig, måtte en konsentrere seg om det som kunne registreres direkte. Menneskelig atferd kan observeres og studeres, menneskelige tanker og følelser kan ikke registreres og studeres på en tilstrekkelig objektiv måte (Philips og Soltis 2000, s 40-41). Watsons teori er påvirket av russeren Ivan Pavlov (1849-1936) og hans forskning på dyrs og menneskers reflekser. Grunntanken er at all atferd har utgangspunkt i medfødte reflekser. En påvirkning utløser en bestemt refleksmessig atferd, f eks flukt som reaksjon på fare. Dersom et individ mange nok ganger utsettes for en annen påvirkning rett før den påvirkningen som utløser den medfødte refleksen, vil den andre påvirkningen etterhvert utløse den refleksmessig atferden. Dette kalles klassisk betinging. Klassisk betinging er den enkleste formen for innlæring. Ved hjelp av klassisk betinging kan medfødt atferd utløses av mange ulike typer påvirkning, mente Watson (Jerlang 2000, s 204-205).

Mer komplisert atferd, vaner, blir, i følge Watson, lært ved at mennesket bygger opp serier av reflekser. Oppbygging av kunnskap er enda mer komplisert, men det grunnleggende læringsprinsippet er det samme, nemlig klassisk betinging. Også språkferdigheter, leseferdighet osv er resultatet av klassisk betinging. Alt mennesket lærer er et resultat av påvirkning utenfra, mente Watson. Hele den menneskelige personligheten er bygd opp som et resultat av denne grunnleggende skritt-for-skritt innlæringen (Jerlang 2000, s 205).

På samme tid som Watson arbeidet med klassisk betinging, arbeidet Edward Thorndike (1874-1949) med en litt annen type betinging. Også Thorndike satte fokus på at stimuli, påvirkning, utløste responser, atferd. Men i motsetning til Watson, tok ikke Thorndikes teorier utgangspunkt i reflekser. I stedet satte han fokus på det som skjedde etter at en påvirkning hadde utløst atferden. Dersom individet, enten det var et dyr eller et menneske, fikk en umiddelbar respons etter atferden, ville dette ha innvirkning på om individet prøvde å gjenta atferden. Thorndike kalte denne umiddelbare responsen for forsterkning. Dersom forsterkningen var positiv, det vil si en belønning individet satte pris på eller tilfredsstillelse av et behov, ville individet prøve å gjenta atferden. Thorndike hevdet at disse enkle fenomenene, som blir kalt operant betinging, er grunnlaget for all læring, også menneskelig læring (Philips og Soltis 2000, s 45-47).

De pedagogiske konsekvensene av den atferdsteoretiske tilnærmingen kan oppsummeres slik: dersom en deler læringsstoffet inn i små deler, lar eleven gjenta den nødvendige prosedyren tilstrekkelig mange ganger, og forsterker resultatet, vil eleven etterhvert lære det pedagogen har satt som mål.

3.2.2 Tida mellom Monroe og Gjessing

I denne perioden er det aktuelt å ta med både videreutviklingen av den atferdsteoretiske retningen og framveksten av den kognitivistiske/konstruktivistiske retningen.

Atferdsteoretisk retning

Den amerikanske psykologen Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) tok utgangspunkt i Thorndikes teorier om operant betinging og forsket videre på dem. Allerede på slutten av 1930-tallet forsto han at det lå uante muligheter for effektiv innlæring i prinsippet om umiddelbar forsterkning av atferd (Philips og Soltis 2000, s 47). Skinner skilte mellom ulike typer forsterkere. Man kan gi positive forsterkere som ros eller belønning. Dette øker sannsynligheten for at individet gjentar

handlingen. Man kan gi negative forsterkere som straff. Dette minsker sannsynligheten for at individet gjentar handlingen. Skinner forsket på hvordan man mest effektivt kunne forsterke handlinger. Han fant ut at den mest effektive forsterkningen var positiv forsterkning med ujevne mellomrom, dvs at individet ikke ble belønnet hver gang det viste ønsket atferd, men at det var ulike intervaller mellom belønningene. Man kan bruke både matrielle forsterkere som rosiner eller penger, og sosiale forsterkere som oppmerksomhet og ros (Jerlang 2000, s 214-217).

Skinner er kanskje aller mest kjent som grunnleggeren av atferdsterapien, men han var også opptatt av undervisning. På 1960-tallet gav han ut boka ”The Technology of Teaching.” Hos oss har Skinners undervisningsteknologi fått betegnelsen ”Programmert undervisning”. Det er klare regler for hvordan et programmert undervisningsopplegg må være oppbygd for å fungere effektivt. Eleven må få tilbakemelding/forsterkning for hvert svar han gir. Forsterkningen må komme umiddelbart etter at eleven har gitt et svar. Respons som ikke gis umiddelbart er mindre effektiv. Det er viktig at stoffet repeteres med passende mellomrom. På den måten blir stoffet overlært. Da vil eleven huske det betydelig lengre. I de sammenhengene programmert undervisning passer, kan det gi hurtig innlæring, god tilpassing til enkeltelever og virke motiverende. Programmert undervisning gjør ikke læreren overflødig. Det er begrenset hva denne formen for undervisning passer til (Andersen 2006, s 89-90).

Skinners forskning er en fortsettelse av Watson og Thorndike. Oppsummeringen her blir som for atferdsteoretisk tilnærming før Monroe, det vil si at dersom en deler læringsstoffet inn i små deler, lar eleven gjenta den nødvendige prosedyren tilstrekkelig mange ganger, og forsterker resultatet, vil eleven etterhvert lære det pedagogen har satt som mål. I tillegg bør stoffet repeteres med passende mellomrom. Da vil eleven vil huske det lenger.

Kognitivistisk/konstruktivistisk læringsteori

Omtrent på samme tid som Skinner gav ut boka "The Technology of teaching", arbeidet en annen amerikansk psykolog, Jerome Bruner, med læring og motivasjon. Hans syn på læring skiller seg klart fra Skinner. "*Viljen til at lære er et indre motiv, et motiv der finner både sin kilde og sin belønning i sin egen udøvelse.*" (Bruner 1972, s 134) Bruner mener at viljen til å lære ligger dypt i den menneskelige natur. Vi har indre motiver for å lære og trenger vanligvis ikke ytre motivasjon og forsterkning for å strekke oss etter ny kunnskap og nye ferdigheter (Bruner 1972, s 121-122).

Bruner mener at det er ulike motiver som får menneskebarnet til å søke kunnskap. Nysgjerrighet er et slikt motiv. Barnet vil utforske verden rundt seg. Så lenge barnet er lite, kan denne nysgjerrigheten føre til at barnet fokuserer først på det ene, så på det andre uten å konsentrere seg. Etterhvert som barnet modnes og språket utvikler seg, vil barnet bruke språket for å styre sin egen aktivitet og dermed sin egen læring. Barnets eget behov for å oppnå dyktighet og oppleve framgang, vil få barnet til å strekke seg etter stadig nye mål. For at barnet skal beholde denne driven, må oppgavene være slik at barnet må strekke seg litt for å lykkes. Barnet må også være i stand til å avgjøre om det har lyktes (Bruner 1972, s 122-127).

Menneskebarnet har også sosiale motiver for å lære. Kulturen et barn vokser opp styrer hva som er interessant for barnet å lære. De menneskene barnet identifiserer seg med vil også ha innvirkning på hva barnet opplever som interessant å lære. Anerkjennelse fra de menneskene barnet opplever som sin referansegruppe er et sterkt motiv for å anstrenge seg. Bruner ser på læring i gruppe som god måte å oppnå dyktighet på (Bruner 1972, s 127-133).

Det bærende prinsippet her er at barnet egentlig er skapt for å lære. Problemet i skolen er at den er et kunstig læringsmiljø. Læreplanen bestemmer hva eleven skal lære. Da blir elevene lett ute av stand til å mobilisere den nødvendige motivasjonen. Skal barnet bli i stand til å utforske emnene i læreplanen, trenger det en lærer som kan vekke barnets nysgjerrighet og ønske om dyktighet (Bruner 1972 s 121-135).

3.2.3 Tida mellom Gjessing og Engen/Andreassen

I denne perioden er det ikke aktuelt å supplere med forskning innenfor den atferdsteoretiske retningen. Derimot er det en læringsteoretiker innenfor den kognitivistiske/konstruktivistiske retningen som er svært aktuell, nemlig Vygotskij.

”Vygotskij trådte brått inn i den profesjonelle psykologien, nærmest som en stormvind.”, skriver Alex Kozulin i etterordet til den norske utgaven av *”Tenkning og tale”* (Vygotskij, 2001: s 225). Selv om denne boka kom ut på engelsk i 1962, var det først på 1980-tallet at teoriene til Lev Vygotskij (1896-1934) for alvor ble anerkjent i vesten (Veijleskov 2006, s 111).

I min oppgave er Vygotskijs teori om barnets nærmeste utviklingssone svært aktuell. Uten å nevne Vygotskij ved navn, sier Engen/Andreassen at *”Det å arbeide i den lærendes nærmeste utviklingssone er et sentralt prinsipp.”* (Engen og Andreassen, 2003, s 16). I tillegg er Vygotskijs teorier om skriftspråkutvikling aktuelle å ta med.

I følge Vygotskij henger utvikling og læring sammen helt fra barnet blir født (Vygotskij 1978, s 84). Menneskelig læring skiller seg fra læring hos dyr fordi mennesket har en sosial natur. Dette er forutsetningen for å vokse inn i det intellektuelle miljøet barnet er en del av (Vygotskij 1978, s 88). I førskolealder lærer barnet naturlig i samspill med voksne rundt seg og jevnaldringer som kan mer enn det. Læringen skjer usystematisk, men barnet tilegner de seg nødvendige dagligdagse begrepene i dette samspillet (Vygotskij 1978, s 84). Læringen endrer karakter når barnet når skolealder. Nå skal de i tillegg tilegne seg det Vygotskij kaller vitenskaplige begreper og opplæringen blir lagt opp systematisk (Vygotskij 2001, s 137).

For å fastslå et barns utviklingsnivå, har det vært vanlig å teste hva barnet kan. Dette skjer både ved enkle kunnskapsprøver i skolen og ved evnetesting med f. eks. WISC-III. Disse prøvene forutsetter at barnet arbeider alene. Vygotskij mener at dette ikke er nok. I tillegg til å vite hvor barnet står utviklingsmessig idag, må vi vite noe om hvilke ferdigheter barnet er i ferd med å utvikle. Dette kan vi gjøre ved å teste hva

barnet kan under veiledning av en voksen, eller i samarbeid med andre barn. Området mellom det barnet kan alene og det barnet kan sammen med andre kalles barnets nærmeste utviklingssone (Vygotskij, 1978, s 85-86).

For å utvikle seg, må barnet arbeide i sin nærmeste utviklingssone. Dette har konsekvenser i klasserommet. Dersom undervisningen enten ligger på et nivå barnet allerede behersker alene eller på et nivå over barnets nærmeste utviklingssone, vil undervisningen ikke føre til læring og utvikling hos barnet (Vygotskij, 1978, s 88).

I følge Vygotskij er et essensielt kjennetegn ved læring at den skaper en nærmeste utviklingssone. Det betyr at læring setter igang interne prosesser som bare kan fungere når barnet samhandler med mennesker rundt seg. Når disse prosessene er internalisert, blir de en del av barnets egne ferdigheter. I forholdet mellom læring og utvikling er det læringen som trekker utviklingen (Vygotskij, 1978, s 90). Som en følge av dette er det viktig at barn blir stimulert til å strekke seg.

Vygotskij var opptatt av barns skriftspråkutvikling. I et essay utgitt i 1935 (etter hans død) som kom på engelsk i 1978, skriver han: *"Unlike the teaching of spoken language, into which children grow of their own accord, teaching of written language is based on artificial training."* (Vygotskij, 1978, s 105) Etter Vygotskijs oppfatning er det å mestre skriftspråket et viktig vendepunkt i barnets kulturelle utvikling. Han mener at både skolen og læringspsykologene bare er opptatt av den tekniske siden av skriftspråkinnlæringen. I stedet for at barnet lærer skriftspråket fordi det selv har behov for det, får de skriftspråket presset på seg utenfra via læreren. Vygotskij mener at skriftspråkopplæringen bør starte i barnehagen, og at den må legges opp på en slik måte at lesing og skriving blir nødvendige aktiviteter for barnet. (Vygotskij, 1978, s 116-117)

Bruner og Vygotskij påpeker begge at barnets eget ønske om og behov for å lære å lese og skrive må være utgangspunktet for undervisningen. Lærerens oppgave blir å legge til rette for situasjoner der barna ut fra egen interesse arbeider med lesing og skriving. Vygotskij er i tillegg opptatt av at denne læringsprosessen bør starte tidlig.

4. De tre valgte programmene

Her tar jeg for meg det første planet i Kjeldstadlis drøfting av hvordan en kan rekonstruere fortida. For hvert program gjør jeg rede for det jeg syns er viktigst både om de som utarbeidet programmene, forholdene rundt dem og selve programmet.

4.1 Marion Monroe

4.1.1 Person og miljø

Marion Monroe var utdannet psykolog. Hun tok mastergrad ved University of Chicago i 1924, og doktorgrad samme sted i 1929 (TagNwag 2007). I 1926-27 var hun forskningsassistent for Samuel Orton (Columbia 2008, avsn 8). Orton gjennomførte en studie av barn med lese- og skrivevansker. Studien hadde utgangspunkt i Ortons ”Mobile Mental Hygiene Clinic” i Iowa og hadde som mål å bekrefte Ortons teorier om lese- og skrivevansker. Som tidligere nevnt mente Orton at lese- og skrivevansker forekommer i ulik alvorlighetsgrad og at problemene i mange tilfeller ikke har sammenheng med generell evnemessig retardasjon. Videre mente han at lese- og skrivevansker kan forklares med uklare dominansforhold mellom de to hjernehalvdelenene. Dersom denne teorien er riktig, vil det være mulig å hjelpe elevene over problemene viss en brukte de riktige metodene og startet tidlig nok (Orton 1928, s 1097).

I dette arbeidet hadde Orton med seg tre unge forskere, deriblandt Marion Monroe (Columbia 2008, avsn 8). Dette må ha vært et spennende og ambisiøst, men kanskje også vanskelig, miljø å arbeide i. Orton, som kanskje er mest kjent for sitt arbeid med lese- og skrivevansker, hadde egne problemer som sikkert påvirket arbeidet med studien. Han mistet sin første kone i 1926, og trakk seg fra stillingen sin ”*during a complicated faculty controversy*” i 1927 (Columbia 2008, avsn 8). I forordet til ”Children who cannot read”, skriver Monroe at hennes studie på mange måter er en

fortsettelse av Ortons studie. Hun nevner at Orton var den første som gjorde henne oppmerksom på svake leseres tendens til reversallesing. Men hun takker ikke. En rekke andre personer blir nevnt og takket i forordet, men ikke Orton (Monroe 1932, s x).

Fra 1929 til 1932 var Monroe ansatt ved Institute for Juvenile Research i Chicago. Her gjennomførte hun studien som det undervisningsprogrammet jeg har studert var en del av. Studien er en kvantitativ undersøkelse av hvilken effekt undervisningsprogrammet har på elever med lese- og skrivevansker. Elevene var delt i tre grupper. Elevene i gruppe A fikk regelmessige ½-times eller timesøkter med undervisning som var *"intensive, carefully controlled, and done by persons of superior training and background"* (Monroe 1932, s 137). Elevene i gruppe B fikk mindre regelmessig undervisning i kortere økter og av lærere med mindre opplæring i metodene. Elevene i gruppe C fikk ikke noe ekstra hjelp med lese- og skrivevanskene sine. Resultatene for hver gruppe ble sammenlignet (Monroe 1932, s 137-138). Gruppene A og B hadde en markert framgang i leseferdighet, særlig gruppe A. Gruppe C hadde svært lite framgang (Monroe 1932, s 138 og 141). Konklusjonen, som egentlig er lite poengtert i boka, var at Monroe sitt program hadde effekt.

Marion Monroe arbeidet videre med barn og lesing i ulike sammenhenger videre i karrieren (TagNwag 2007). Hun var også medforfatter av the Dick and Jane schoolbooks, begynnerbøker som ble brukt av millioner av amerikanske barn fra 1930-tallet fram til tidlig på 1970-tallet (Time 2007).

4.1.2 Kort oversikt over undervisningsprogrammet

".., although it is desirable to be a speedy reader, it is better to be a slow reader than a non-reader." (Monroe 1932, s 114) Dette kan nesten stå som overskrift over hele Monroes undervisningsprogram. Hun har prøvd ut et opplegg som har som mål å redusere lesefeil, men metodene hun bruker er tidkrevende iallfall i innlæringsfasen.

Monroes prinsipper for spesialundervisningen skiller seg fra normalundervisningen ved at den i stor grad utnytter den kinestetiske sansen, det vil si den sansen som knytter seg til lemmenes bevegelse og stilling (Fremmedordbok, 1974). Å bruke tydelige motoriske responser kan ha mange fordeler mener Monroe. De er lette å observere både av lærer og elev. Dette gjør det lett for læreren å oppdage når eleven gjør feil. Tydelig motorisk respons er sannsynligvis en del av den naturlige leseprosessen. Ved å overdrive bevegelsene kan en kanskje intensivere iallfall en av komponentene i læreprosessen. Ved å bruke motorisk respons sammen med visuelle og auditive kjennetegn kan eleven utvikle en mer presis diskriminering. I tillegg kan den motoriske responsen hjelpe eleven med å fokusere. (Monroe 1932, s 112-113)

Opplegget er systematisk oppbygd. Første punkt var trening i fonemdiskriminering for de elevene som hadde problem med dette. Treningen ble knyttet til bilder, og elevene fikk hjelp til å kjenne hvordan lydene ble formet i munnen (Monroe 1932, s 117). På neste trinn, bokstav-lyd-assosiasjon, fikk elever som hadde problemer med dette, bokstaver de kunne spore samtidig som de uttalte lyden. Dette ble gjentatt til eleven kjente igjen bokstaven uten å spore (Monroe 1932, s 119).

Etter at elevene hadde lært noen utvalgte bokstaver, ble bokstavene satt sammen til ord som eleven arbeidet med. Arbeidet besto i "sound-tracing", det vil si at eleven skrev over ordet han skulle lære samtidig som han uttalte det (Monroe 1932, s 120). Eleven ble drillet til han kjente igjen ordet. Når eleven hadde arbeidet med ord på denne måten, ble ordene repetert ved hjelp av trykte ordkort. Eleven fikk bruke den tiden han trengte for å lese ordet på kortet. Målet var at eleven skulle kjenne igjen ordet umiddelbart (Monroe 1932, s 123).

Når eleven hadde lært en del ord på denne måten, fikk han lese spesialskrevne tekster som inneholdt de ordene han hadde lært (Monroe 1932, s 1124). Seinere fikk eleven ordinære begynnerbøker for videre lesing (Monroe 1932, s 126).

Prinsippet om å utnytte den kinestetiske sansen er understreket hele veien. Det ble lagt stor vekt på å starte på elevens nivå, og la elevens ferdigheter styre progresjonen.

De gikk ikke videre til neste nivå før eleven behersket det nivået han var på. Samtidig passet de på at eleven ikke ble drillet i ferdigheter han allerede hadde inne. Valg av riktig lesetekst for hver enkelt elev ble sett på som en viktig del av programmet (Monroe 1932, s 111-136).

Opplegget legger stor vekt på mekanisk lesing. Monroe understreker imidlertid at målet er leseforståelse. For å oppnå det, må eleven ha teknisk ferdighet både i å gjenkjenne enkeltord og i å kunne avkode ord eleven ikke kjenner fra før, mener Monroe (ibid.).

4.2 Hans-Jørgen Gjessing

4.2.1 Person, miljø og Gjessings dysleksimodell

Hans-Jørgen Gjessing tok lærerprøven i 1944. Samtidig som han arbeidet som lærer i hjembyen Drammen, tok han logopedutdannelse. 1951 tok Gjessing magistergrad i pedagogikk (Skogen 1992). Magisteravhandlingen hans handlet om barn med lesevansker (Gjessing 1977, s 242).

Fra 1952 til 1961 var Hans-Jørgen Gjessing skolepsykolog i Drammen (Skogen 1992). Samtidig forsket han. Doktorgradsavhandlingen, ”En studie i lesemodenhet ved skolegangens begynnelse.”, ble utgitt i 1958. Det var også i denne perioden Gjessing utviklet dysleksimodellen sin. Den ble første gang presentert i tidsskriftet ”Skole og samfunn” i 1953.

Fra 1961 arbeidet Hans-Jørgen Gjessing i universitets- og høyskolesystemet, først som lektor ved Pedagogiske forskningsinstitutt (1961-1965), seinere som rektor på Statens spesiallærerhøyskole (1965-1972). Fra 1972 var Gjessing professor i pedagogisk psykologi ved Universitetet i Bergen (Skogen 1992). Det opplegget som er med i min analyse ble utarbeidet mens Gjessing arbeidet i Bergen.

Gjessings dysleksimodell

Gjessing brukte en funksjonsanalytisk tilnærming til lese- og skrivevansker. I praksis betyr det at han tok utgangspunkt i en analyse av de feilene elever med lese- og skrivevansker gjør både i lesing og skriving. Gjessing opplevde nok seg selv som en av grunnleggerene av den funksjonsanalytiske retningen. Han påpeker at i amerikansk forskning konsentrerte de seg om å studere elevenes lesefeil, og at de derfor ikke utviklet denne tenkemåten før seinere (Gjessing 1977, s 47).

Gjessing opererte med 6 undergrupper av dysleksi. Han understreket selv at det ikke er klare grenser mellom gruppene. De tre første undergruppene, auditiv dysleksi, visuell dysleksi og auditiv-visuell dysleksi, har utgangspunkt i hypotesen om sammenheng mellom lese- og skrivevansker og modalitetsrelaterte problemer. De to neste, emosjonell dysleksi og pedagogisk dysleksi, blir knyttet til andre forhold ved eleven selv eller til forhold i omgivelsene. Den siste gruppa, andre dysleksiformer, rommer det som ikke passer inn i de fem foregående. En plasserer eleven i den gruppa der han har overvekt av symptomer (Gjessing, Nygaard og Solheim 1988, s 113).

Auditiv dysleksi har sitt utgangspunkt i problemer med å oppfatte de lydmessige nyansene i talespråket. Dette gir problemer både med fonologisk analyse og syntese. Lesing og skriving preges av forvekslinger (gutt-kutt), forenklinger (såpeboble-såble), inkomplette reversaler (fra-far) og assimilasjoner (klore-klole). Leseprosessen blir slitsom for eleven. Han prøver å kompensere for den langsomme lesingen ved å gjette utfra ordets visuelle struktur. Vanskene viser seg som regel tidlig i skoleløpet, og eleven har ofte hatt en forsinket språkutvikling (Gjessing 1979a, s 13).

Visuell dysleksi har sitt utgangspunkt i problemer med å oppfatte og huske bokstav- og ordformer. Dette gjelder særlig bokstaver som kan speilvendes, som b og d, og korte, formlike ord som han, har og kan. Samtidig har han gjerne problem med å huske ordbilder. Eleven er avhengig av et detaljert fonologisk arbeid, noe som fører til et påfallende langsomt lesetempo. Det er vanlig at eleven skriver lydrett. Denne dysleksiformen viser seg gjerne noe seinere enn den auditive dysleksien (Gjessing 1979a, s 14-15).

Audiovisuell dysleksi er en blanding av de to formene beskrevet over. Gjessing mener at denne formen egentlig er auditiv dysleksi. *”Det viser seg nemlig svært ofte at når det fonetiske grunnlaget er brakt i orden, forsvinner de visuelle feilene ”av seg selv””*. (Gjessing 1979a, s 15).

Emosjonell dysleksi har symptomer som likner på den visuelle dysleksien. Spørsmålet her, mener Gjessing, blir å finne ut om de emosjonelle problemene er primære eller en følge av lese- og skrivevanskene. Dette krever betydelig psykodiagnostisk innsikt (Gjessing 1979a, s 15-16).

Elever som er generelt umodne når de begynner på skolen, kan utvikle pedagogiske dysleksi. Det samme kan skje dersom eleven ofte skifter lærer i løpet av de par første skoleårene, eller er mye syk. Andre faktorer kan også spille inn. Ved pedagogisk dysleksi er symptomene diffuse og varierende (Gjessing 1979, s 16).

4.2.2 Kort oversikt over undervisningsprogrammet

Hans-Jørgen Gjessings undervisningsprogram er en totalpakke som inneholder fire bøker/hefter. ”Lærerens bok” inneholder en kort gjennomgang av Gjessings dysleksimodell og mange praktiske tips og råd til læreren. ”Orientering til foreldre” inneholder også en kort gjennomgang av Gjessings dysleksimodell. I tillegg forklarer den foreldrene hvordan de kan hjelpe barnet sitt. ”Plan for individuelle opplegg” inneholder en kort oversikt over prinsippene programmet er bygd over. Videre inneholder den en detaljert oversikt over hva eleven bør trene på. Den er organisert slik at den som tester eleven kan merke av de punktene som er aktuelle for den enkelte eleven. Baksiden er et skjema for avtaler om organisering av undervisningen og tid for samarbeid. ”Eksempelsamling” inneholder kopieringsoriginaler med utfyllende oppgaver knyttet mot enkeltpunkter i den individuelle planen. Totalt gir pakken god praktisk støtte til de som skal arbeide med eleven.

Hans-Jørgen Gjessings dysleksimodell spiller en viktig rolle i diagnostiseringen av lese- og skrivevanskene. I den praktiske undervisningen, slik den viser seg i ”Plan for

individuelle opplegg”, kommer ikke sammenhengen mellom dysleksimodellen og undervisningen så klart fram. Der er fokus mer på individualisering. En tar utgangspunkt i det eleven kan, og arbeider videre derifra. I ”Lærerens bok” vektlegger Gjessing også at undervisningen må struktureres med små trinn og 100% innlæring. Gjessing deler leseopplæringen grovt inn i leseforberedende aktiviteter, bokstavlydlæring, lydsammentrekning og gjenkjenning av ordbilder (Gjessing 1979c). Disse trinnene må underdeles, og hvert lite trinn trenes til det sitter. Han presiserer spesielt at bokstav-lyd-assosiasjon må være fullt ut automatisert (Gjessing 1979a, s 18-20).

Opplegget vektlegger på ulike måter hensynet til eleven som person. Respekt for og medfølelse med eleven ligger som en undertone i hele programmet. Læreren må f.eks. rette på en slik måte at eleven kan se framgang. Å korrigere feil er nødvendig, men det må gjøres på en måte og i et omfang som tar hensyn til elevens selvtillit, og sikrer at eleven fortsetter å gjøre en innsats. Læreren må også ta hensyn til at elever med lese- og skrivevansker vanligvis blir fort slitne av lese- og skriveaktiviteter. Slitne elever lærer ikke, sier Gjessing. Han framhever at undervisningen må varieres slik at eleven også får tiltrengt hvile. (Gjessing 1979a, s 20 og 22-23).

Hans-Jørgen Gjessing legger vekt på probleminnsikt både hos eleven selv, foreldrene og lærerne. Den som stiller diagnosen bør orientere eleven om årsaker til og virkninger av dysleksi. En skal legge vekt på at dette er en vanske som kan ramme alle, både intelligente og elever som er svakt utrustet evnemessig. Det er også viktig å påpeke at det er mange som har det samme problemet, og at lese- og skrivevanskene ikke skyldes dovenskap. Eleven må få snakke ut om hvordan det er å ha et slikt problem. Det er også viktig å snakke med eleven om hvordan undervisningen kan legges til rette for å hjelpe eleven. Nesten alle spesifikke tiltak virker utskillende, sier Gjessing. Det er viktig at eleven godtar dette dersom slike tiltak er nødvendige for å hjelpe eleven (Gjessing 1979a, s 31-34). Klassestyrer og foreldre bør også få en orientering fra den som stiller diagnosen. I tillegg bør en i denne samtalen legge planer for det videre samarbeidet rundt eleven (Gjessing 1979a, s 35).

Gjessing understreker betydningen av samarbeid, samarbeid mellom lærer og elev, samarbeid mellom lærere som underviser i klassen og samarbeid mellom hjem og skole. Han er til dels kritisk til den jobben lærerne gjør. For å få til det nødvendige samarbeidet kreves det *”..nye holdninger og omlegging av så vel vaner som innøvde rutiner.”* sier han (Gjessing 1979a, s 44). Når det gjelder samarbeid med heimen, må læreren finne ut i hvilken grad foreldrene er i stand til å påta seg oppgaven med å gi eleven hjelp hjemme (Gjessing 1979a, s 42). I ”Orientering til foreldre” er det en relativt omfattende liste over arbeid han mener foreldrene med fordel kan utføre hjemme (Gjessing 1979b, s 14-18). Men Gjessing er tydelig klar over at ikke alle foreldre kan fungere som ekstralærere.

Hovedinntrykket av Gjessing sitt program er at det er omfattende både i dokumentasjon og i krav til gjennomføring. Programmet har hovedfokus på den første leseopplæringen, den Gjessing kaller innlæringsfasen, men gir også anvisninger for det videre arbeidet med lesing (verktøyfasen).

4.3 Liv Engen og Anne Brit Andreassen

4.3.1 Personer, miljø og inspirasjon fra utlandet

Programmet ”Ny start” er utviklet ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Lesesenteret har som oppgave å drive utdanning og forskning innen feltene spesialpedagogikk og lesevitenskap. I tillegg fungerer det som landsdekkende kompetansesenter for lese- og skrivevansker (Lesesenteret 2008). Ansvarlige for prosjektet var Liv Engen og Anne Brit Andreassen.

Liv Engen arbeidet mange år i skolen før hun tok hovedfag ved Stavanger Lærerhøyskole og siden doktorgrad ved Univeritetet i Bergen. Doktorgraden omhandlet kartlegging av leseferdighet i 1. og 2. klasse. I dag er Engen førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger, Senter for leseforskning (CV Engen 2008).

Anne Britt Andreassen har erfaring både som lærer og som saksbehandler i PP-tjenesten. I 1992 tok hun hovedfag ved Stavanger Lærerhøyskole. I dag er Andreassen universitetslektor ved Universitetet i Stavanger. Der arbeider hun bl. a. med utredning av elever med store lese- og skrivevansker. Hun holder også kurs om lese- og skrivevansker i ulike sammenhenger (CV Andreassen 2008).

Engen og Andreassen hentet idéer fra to utenlandske undervisningsprogram, Reading Recovery og Early Steps, da de utviklet ”Ny start”. Reading Recovery er et lesestimuleringsprogram som ble utviklet på New Zealand på 1970-tallet. Programmet er beregnet på elever som har gått på skole i ett år, men som ikke har hatt en tilfredsstillende skriftspråkutvikling (Clay 1993, s 7). Early Steps er et tilsvarende program fra USA. Det bygger delvis på idéer fra Reading Recovery. Dette programmet er beregnet på 1.-klassinger som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker (Santa og Engen 1999, s 18).

Både Reading Recovery, Early Steps og Ny start legger vekt på å fange opp elever med begynnende skriftspråkproblemer tidlig. Det amerikanske programmet anbefaler at elevene testes i løpet av de første ukene i 1. klasse og at de svakeste 20% av elevene får et tilbud om spesielt tilrettelagt trening (Santa og Engen 1999, s 13). I det New Zealandske programmet lar en elevene gå et år på skolen før de testes. For de 10-20% svakeste elevene anbefaler en tilbud om å delta i Reading Recovery (Clay 1993, s 7 og forord). Ny start har ikke et så klart definerte tidspunkt for programstart, men det antydes at vårsemesteret i 2. klasse er et passende tidspunkt for å sjekke elevenes skriftspråkferdigheter (Engen og Andreassen 2003, s 11). De svakeste elevene bør få et tilbud om en ny start, sier Engen/Andreassen, men de sier ikke noe om hvor stor del av elevene som bør få et slikt tilbud (Engen og Andreassen 2003, s 15).

Alle de tre programmene er tenkt som tidsavgrensa tilbud. Eleven skal få et intensivt opplegg som har til hensikt å akselerere skriftspråkutviklingen slik at eleven etter en tid skal kunne følge klassen uten ekstra hjelp. Reading Recovery legger opp til ei 30-minutters økt med eneundervisning hver dag i gjennomsnittlig 12-15 uker (Clay 1993,

s 8). Early Steps har et tilsvarende opplegg: 30 minutters økter med eneundervisning hver dag til eleven leser like godt eller bedre enn klassens gjennomsnitt (Santa og Engen 1999, s 13). Også Ny start anbefaler 30-minutters økter hver dag. Det blir imidlertid påpekt at f eks tre økter i uka er bedre enn ingenting (Engen og Andreassen 2003, s 39). Mange norske pedagoger er skeptiske til å gi så unge elever eneundervisning. Fordelen er imidlertid at opplegget kan tilpasses svært godt til den enkelte eleven, og at eleven kan få umiddelbar tilbakemelding på det han gjør (Engen og Andreassen 2003, s 9).

De utenlandske programmene er basert på et godt utbygd tilfang av nivåbaserte småbøker. Dette er et problem her hos oss. I Norge og i Norden har leseboka en solid tradisjon. I andre land arbeider man ofte med småbøker inndelt etter vanskegrad (Frost 2003, s 11). Selv om det har vært satset på varierte lettlesbøker for begynnerlesere de siste årene, kan mangel på passende bøker by på problemer i gjennomføringen av et program som Ny start (Engen og Andreassen 2003, s 25).

Felles for programmene er også at øktene med eneundervisning er lagt opp med faste programposter. Dette gir struktur og forutsigbarhet for elevene. Programpostene er ikke helt like i de tre programmene, men dekker sort sett de samme undervisningsmomentene. Det legges vekt på å lese kjent og ukjent tekst, skrive egne historier/setninger og å arbeide med ordanalyse (Engen og Andreassen 2003, s 7-8, 15-16).

Diskusjonen om helordsmetoder kontra lyd- og stavemetoder har pågått lenge. Særlig i USA og Sverige har debatten vært heftig (Frost 2003 s 133). Det finnes belegg for at en balansert undervisning, en blanding av de to lesemetodiske grunnsynene gir et godt resultat (Frost 2003, s 136). Reading Recovery legger litt mer vekt på helordsmetoden enn Early Steps. Clay bygger sitt opplegg på at en teori om at lesing av sammenhengende tekst ikke kan bygges på en teori om ordlesing (Clay 1993, s 7). Early Steps legger, i tillegg til at elevene skal lese meningsbærende tekst, vekt på systematisk fonologisk trening (Santa og Engen 1999, s 13). Ny start følger Early Steps på dette området (Engen og Andreassen 2003, s 9-10).

4.3.2 Kort oversikt over undervisningsprogrammet

”Elever som av en eller annen grunn ikke er spesielt interessert i lesing og skriving, trenger noen som kan gi dem en ny start, gjøre dem nysgjerrige, utforskende og aktive og som kan vise dem at lesing og skriving er funksjonelle ferdigheter.”, sier Engen/Andreassen i forordet til ”Ny start” (Engen og Andreassen 2003, s 3). Å vekke elevenes egen interesse for lesing og skriving er hovedmålet i dette opplegget. Samtidig blir det understreket at læreren må styre progresjonen. Dette for at enkle elementer skal komme før vanskelige. Det er også viktig at elementer som kan forveksles skal holdes fra hverandre i opplæringsperioden. Samtidig må læreren prøve å motivere eleven til å arbeide med det han til å enhver tid har behov for å arbeide med (Engen og Andreassen 2003, s 9).

For at opplegget skal bli trygt og forutsigbart for eleven, gjennomføres fire faste programposter i løpet av ca 30 min. Det er en fordel om hver økt startes og avsluttes med lesing. Rekkefølgen på programpostene kan endres viss det er en fordel for eleven, men Engen/Andreassen anbefaler å bruke samme rekkefølge hver gang, slik at eleven vet hva som skal skje. De fire programpostene er: 1) Lesing av ny bok, 2) Setningsskriving, 3) Kombinert fonologisk og ortografisk stimulering og 4) Lesing av kjent bok. Å avslutte med lesing av kjent bok kan gi eleven en god opplevelse av å ha lykket når han avslutter økta (Engen og Andreassen 2003, s 15-16).

Programposten ”Lesing av ny bok” har som mål å gi eleven en god opplevelse og/eller faktakunnskaper eleven selv opplever som viktige. Ideelt sett skal eleven velge bok selv, men det kan være nødvendig at læreren styrer slik at boka ligger innenfor det eleven kan makte. Det er nødvendig med et godt utvalg av korte, enkle bøker. En kan og bruke lengre bøker og la eleven lese et passelig antall sider pr dag. Før eleven leser boka, skal læreren og eleven bla gjennom boka, se på bilder og snakke om boka. Slik får eleven en forforståelse av hva boka handler om. Deretter ser elev og lærer på vanskelige ord i teksten. Læreren gir eleven hint om hjelpestrategier for å avkode ordene. Bøker som leses i denne programposten skal seinere brukes til

leseflytting. Det betyr at boka må kunne leses i løpet av 5-6 minutter, og at 80-90% av ordene må være kjente for eleven (Engen og Andreassen 2003, s 16-17).

Programposten ”Setningskriving” har som mål å gi eleven en opplevelse av å kunne meddele seg skriftlig. Eleven skal bare skrive en setning, men den skal helst være elevens egen, noe som er viktig for eleven. Det kan også være riktig med noe lærerstyring her. Noen elever kan velge setninger som ikke gir dem utfordringer, andre kan velge setninger som er altfor vanskelige for dem (Engen og Andreassen 2003, s 26).

”Fonologisk og ortografisk arbeid” skal styres av læreren. Her tas det utgangspunkt i elevens ferdighetsnivå. Progresjonen velges utfra anerkjente prinsipp, gjerne med utgangspunkt i det læreverket klassen bruker. En arbeider først med lyder. Deretter arbeider en med sammenhengen mellom bokstav og språklyd. Når det er aktuelt å arbeide med større ortografiske strukturer, anbefaler Ny start-programmet opptakt/rim (Engen og Andreassen 2003, s 19-20).

”Lesing av kjent bok” har som mål å gi mestringsopplevelse og leseflytting. Mestringsopplevelsen får eleven ved å vite at han har lest ei bok, og at han leser den bedre når han har lest boka før. Leseflyt er viktig fordi det er broa mellom avkoding og forståelse. Her legges det vekt på flyt, intonasjon og riktig trykk. Teksten skal ”fortelles”. Samtidig bør en trekke eleven inn i teksten ved å stille spørsmål som får eleven til å relatere teksten til seg selv og egne opplevelser (Engen og Andreassen 2003, s 31).

I Norge gir vi helst småskoleelever ekstra støtte i form av smågrupper eller tolærersystem. Mange lærere ønsker ikke at elever i denne aldersgruppen skal få eneundervisning. Men et en-til-en-opplegg kan lettere tilpasses enkeltelevens interesser, ferdighetsnivå, læringsstil og behov. Samtidig blir det lettere å gi eleven kontinuerlig oppmuntring. Det er også enklere å hjelpe eleven til å fokusere på oppgavene (Engen og Andreassen 2003, s 9).

5. Sammenligning

I dette kapitlet vil jeg se de tre undervisningsprogrammene i lys av de fire underproblemstillingene. Utgangspunktet er Kjeldstadlis drøfting av hvordan en kan rekonstruere fortida.

Det andre planet i Kjeldstadlis drøfting har som mål å finne mønstre i fortida. De to første underproblemstillingene spør etter endringer i henholdsvis undervisningsmetoder og rammebetingelser. Dette drøfter jeg i pkt.5.1.

Det tredje planet i Kjeldstadlis drøfting har som mål å vise strukturelle sammenhenger. For meg blir det å sette de endringene som har skjedd i sammenheng med forskning. I de to siste underproblemstillingene spør jeg etter hvilke endringer som kan ha sammenheng med forskning på henholdsvis skriftspråk/skriftspråkvansker og generell pedagogikk. Dette drøfter jeg i pkt 5.2.

5.1 Mønstre i utviklingen

Dette punktet er relatert til det andre planet i Kjeldstadlis drøfting av hvordan en kan rekonstruere fortida. Jeg vil først ta for meg endringene innenfor de to hovedkategoriene ”Grunnleggende skriftspråkopplæring” og ”Rammebetingelser”. I oppsummeringen vil jeg vurdere hvilke kategorier som viser så stor endring at det er interessant å analysere dem i forhold til det tredje planet i Kjeldstadlis drøfting.

5.1.1 Grunnleggende skriftspråkopplæring

Lesemodenhet og skriftbevissthet

I 1937 oppsummerte William S. Gray det forskning og erfaring på det tidspunktet viste at et barn burde kunne for å lære å lese raskt og greit. Seinere er denne

kunnskapen utvidet. Bl a skrev Marilyn Jager Adams om barns bevissthet om skrift i 1990.

Selv om forskningen på reading readiness startet på 1920-tallet i USA, har Monroe sitt opplæringsprogram fra 1932 ikke spesielt fokus på dette. Hun dekker likevel ett av punktene i Grays liste over leseforutsetninger, nemlig at det er viktig med korrekt uttale av ord og setninger. Elever med uttalevansker fikk spesiell trening i Monroe sitt program (Monroe 1932, s 118). Monroe sier ingenting om skriftbevissthet.

I Gjessings program er det tydelig fokus på lese- og skriveforberedende aktiviteter. ”Plan for individuelle opplegg” har 29 sider med praktiske anvisninger. Av disse er 7 sider viet lese- og skriveforberedende aktiviteter. Gjessing legger vekt på ferdigheter som kan trenes. Han har treningsforslag for språklige ferdigheter som ordforråd, uttale og evne til å nytte enkle setninger. Alt dette er ferdigheter Gray påpeker som viktige. Gray vektlegger også ferdigheter i auditiv og visuell differensiering. Gjessing har mange forslag til treningsoppgaver innenfor dette området. I tillegg foreslår Gjessing trening av auditivt og visuelt minne, retningsorientering og finmotorikk. Dette betyr ikke at alle elever skal arbeide med alle momentene, men at en skal velge ut det den enkelte eleven har behov for (Gjessing 1979c, s 5-11). Gjessing sier ingenting om skriftbevissthet.

Å skape interesse for lesing og skriving er et hovedfokus hos Engen/Andreassen, og det poengteres allerede i forordet (Engen og Andreassen 2003, s 3). Dette er det viktigste av punktene i Grays liste over leseforutsetninger. Ellers er Engen/Andreassen mest opptatt av hva eleven vet om skriftspråket. Dette vises best i kartleggingsdelen av opplegget. I punktet om skriftbevissthet i kartleggingsdelen anbefaler de at en prøver å finne ut hva elevene har med seg av kunnskap om skriftspråk. Det kan være sammenhengen mellom ord i tale og skrift, om eleven kjenner vår kulturs leseretning, og om eleven kan snakke om innholdet i teksten med egne ord (Engen og Andreassen 2003, s 13).

Her er det de to nyeste programmene som har mest til felles. Begge har fokus på grunnleggende ferdigheter som eleven bør ha før den egentlige leseopplæringen starter. Gjessing legger større vekt på dette enn Engen/Andreassen. Det skyldes kanskje Gjessings spesielle interesse for akkurat dette temaet. (Gjessings doktorgrad omhandlet lesemodenhet ved skolestart.) Bruddet her går mellom Monroe og Gjessing. Samtidig er det også en vesentlig endring mellom Gjessing og Engen/Andreassen. Engen/Andreassen legger vekt på å skape interesse for skriftspråket. Verken Monroe eller Gjessing er opptatt av dette.

Fonologisk diskriminering

Den dysleksidefinisjonen vi bruker idag, tar utgangspunkt i at problemet skyldes en fonologisk svikt. Barn som ikke klarer å utvikle en forståelse av at ord kan deles opp i lyder, klarer heller ikke å knytte bokstav og lyd sammen. Disse barna blir avhengige av å kjenne igjen ordene ved hjelp av visuelle holdepunkter i stedet for å kjenne igjen bokstavsekvenser og lydene de representerer. (Frost, 2003, s 77-78) Derfor er fonologisk diskriminering, det å kunne skille ut språklyder i et ord, viktig for å kunne oppnå en tilfredsstillende ordavkoding.

Det er lett å se likhetstrekk mellom Monroe og Engen/Andreassen i måten de anbefaler å arbeide med fonologisk diskriminering. Begge oppleggene starter med lyder som er lette å skille fra hverandre. Monroe bruker m og s, Engen/Andreassen legger til l. Begge starter treningen med å lytte ut framlyd, og begge bruker billedkort som hjelpemiddel. Gradvis progresjon fra fonemer som er enkle å skille fra hverandre til fonemer som er relativt like og dermed vanskeligere å skille fra hverandre vektlegges i begge oppleggene.

Både Engen/Andreassen og Monroe understreker at eleven skal bruke språket aktivt. I arbeidet med å sortere billedkort etter framlyd, foreslår Monroe at eleven f eks skal si: *"s-soap, yes, 'soap' sounds like s"; "s-man, no, 'man' doesn't sound like s"* før han legger kortet i riktig rekke (Monroe 1932, s 118). I tilsvarende arbeid presiserer Engen/Andreassen at ord bør følge handling. Eleven skal si det aktuelle ordet og

begrunne hvorfor han legger billedkortet på et bestemt sted: *"Der er en ball og det er en bamse, de hører sammen fordi ball og bamse begynner med samme lyd."* (Engen og Andreassen 2003, s 20)

Hans-Jørgen Gjessing bygger opp arbeidet med fonologisk diskriminering på en litt annen måte. Opplegget hans er også mer omfattende. Han starter med å la eleven lytte til og prøve å kjenne igjen ulike lyder, som f eks rasling med en nøkkelhank. Så går han videre først til å arbeide med rim, så til å lære å skille ut enkeltlyder i ord.

Hovedmetoden er at eleven skal lytte til det den voksne sier. Fokuset er verken på å bruke bilder som støtte eller at eleven selv skal bruke språket aktivt. Oppgaver der den voksne sier rekker av ord som begynner med samme lyd og eleven skal finne lyden, eller rekker av ord der ett av ordene ikke begynner med samme lyd som de andre og eleven skal finne ut hvilket ord som skiller seg ut, anbefales. Men Gjessing har et underpunkt det eleven skal sortere ting eller bilder etter lydene i ordene (Gjessing 1979c, s 7- 8).

Det kan se ut som om det har vært en endring i fokus når det gjelder arbeidet med fonologisk diskriminering fra Monroes vekt på elevens egen bruk av språket til Gjessings vekt på lytting. Denne forskjellen kan skyldes utvikling innenfor arbeidet med lesesvake elever i de ca femti årene som har gått mellom de to oppleggene. Den kan også skyldes at Gjessings opplegg er basert på en norsk undervisningstradisjon, mens Monroe arbeidet i en amerikansk undervisningstradisjon. Engen/Andreassen har valgt et opplegg som er svært likt Monroes. Grunnen kan være at Engen/Andreassens opplegg delvis er basert på det amerikanske opplegget Early Step, og at dette kan ha linjer tilbake til Monroe.

Metodene som brukes er litt forskjellige, men den viktigste konklusjonen her er at alle tre legger stor vekt på fonologisk diskriminering

Bokstav-lyd-assosiasjon

Etter Høien og Lundberg sin modell, starter ordavkodingsprosessen med visuell analyse og bokstavidentifikasjon. Effektiv ordgjenkjenning bygger på sikker bokstavkunnskap (Høien og Lundberg, 1997, s 55).

Monroe anbefalte å bruke den kinestetiske sansen dersom eleven hadde problem med å bevare bokstav-lyd-assosiasjonen. Eleven sporet over en bokstav læreren hadde laget samtidig som han uttalte lyden. Dette ble gjentatt 3-4 ganger, og deretter repetert på et seinere tidspunkt til eleven kunne identifisere bokstaven uten hjelp (Monroe 1932, s 119). Dersom eleven seinere ikke kunne identifisere bokstaven, ble han bedt om å skrive over den for å ”kjenne” hvilken bokstav det var. Til dette arbeidet anbefalte Monroe trykte bokstaver i kursiv, og eleven brukte sammanhengende skrift (Monroe 1932, s 127-128).

For elever som mangler grunnleggende ferdigheter, anbefalte Gjessing å starte med å trene noen få vokaler og trene til eleven er sikker. Deretter innføres noen få konsonanter som lett kan bindes sammen med vokalene. Deretter trener en sammenbinding til korte ord. Alt skal trenes til eleven er sikker (Gjessing 1979c, s 12). Gjessing anbefalte å bruke den kinestetiske sansen for å hjelpe elever som hadde store problemer med å assosiere lyd og bokstav. Dette ble gjort på liknende måte som i Monroe sitt opplegg, f. eks. med sporing over store, tydelige bokstavformer. Arbeidet skal fortsette til bokstavformen sitter i handa. Gjessing har spesielle treningsopplegg for elever som viser for sein reaksjon på bokstavene (Gjessing 1979c, s 13-14). Gjessing understreker hvor viktig det er med 100% innlæring.

”...funksjonell bokstavkunnskap krever nærmest refleksiv reaksjonsevne.” sier Gjessing (Gjessing 1979a, s 20).

Engen/Andreassen anbefaler å arbeide videre med billedkortene når de introduserer bokstaver. Kortene skal sorteres slik som før, men de legges i rekker under den korresponderende bokstaven. En fortsetter arbeidet til eleven er trygg på bokstav-lyd-assosiasjonen. Nye bokstaver innføres litt etter litt (Engen og Andreassen 2003, s 23).

Engen/Andreassen nevner at motorisk arbeid kan støtte innlæringen (Engen og Andreassen 2003, s 38).

Den viktigste konklusjonen her er at alle programmene legger vekt på sikker bokstavkunnskap. Når det gjelder kinestetisk arbeid, har utviklingen gått fra stor vekt til liten vekt på denne typen trening. Hos Monroe er det det kinestetiske arbeidet den viktigste tilnærmingen. Gjessing foreslår å bruke den kinestetiske sansen for elever med store problemer på dette grunnleggende området. Engen/Andreassen nevner den kinestetiske sansen som støtte i arbeidet med å lære bokstaver, men det er ikke gjort til en viktig sak hos dem. Reading Recovery, som Engen/Andreassen bygger på, anbefaler kinestetiske metoder for elever med ekstra store problemer (Clay 1990, s 56). Når dette vektlegges så sterkt hos Monroe, kan det bero på at hennes elever hadde ekstra store problemer.

Fonologisk avkoding

Hensikten med å etablere en rask og sikker assosiasjon mellom språklyd og bokstav, er at eleven skal ha størst mulig sjans til å lykkes med det neste trinnet, avkodingen. Eleven skal kunne se et skrevet ord, finne de korresponderende lydene, trekke dem sammen og forstå hvilket ord han har forran seg.

Både Monroe og Gjessing legger vekt på at de første bokstavene eleven lærer, skal være bokstaver som er lette å sette sammen til ord. Samtidig understreker de at så fort eleven kan noen bokstaver, skal disse brukes til å trene avkoding av enkeltord (Monroe 1932, s 120, Gjessing 1979c, s 12).

For elever som hadde spesielle problem med å trekke sammen lydene (sound blending), gav Monroe og hennes medhjelpere spesiell trening. Ord ble lydert muntlig og sporet for å involvere den kinestetiske sansen. En startet med tolydsord og gikk videre med tre- og firelydsord. Ordene som ble lært på denne måten, ble skrevet ned og trent systematisk og ofte (Monroe 1932, s 120).

Gjessing anbefaler en litt annen teknikk. Også her starter en med tolydsord. Læreren lyder ordet, f eks s-a. Eleven skal finne ut hva for et ord hun tenker på. Seinere sier læreren ordet, og eleven skal legge dem med bokstavbrikker eller skrive dem.

Læreren kan bruke bokstavbrikker for å illustrere hvordan en trekker lydene sammen (Gjessing 1979c s 14-15). Både i Gjessing og Monroe anbefaler et trinnvis opplegg, og med små trinn for de elevene som har de største problemene. I begge oppleggene finnes det lister av ord som elevene kan trene på (Monroe 1932, s 121-123, Gjessing 1980 s 35-36).

Engen/Andreassen skiller seg fra de to andre ved å ikke gi detaljerte anvisninger på hvordan en skal trene avkoding. Her finnes heller ingen lister over ord å trene på. Idéheftet henviser til ”*trygge prinsipper for skriftspråklig læring*”, og anbefaler at en følger progresjonen i klassens læreverk (Engen og Andreassen 2003, s 19). Jeg vet ikke hva Engen/Andreassen legger i ”trygge prinsipper”. Det gjør sammenligningen vanskelig. Samtidig ser jeg en viktig forskjell: Engen/Andreassen er opptatt av at lesing skal gi mening. Trening på enkeltord er ikke en umiddelbart meningsfylt aktivitet for en elev, derfor kan dette tolkes som et brudd i utviklingen mellom Gjessing og Engen/Andreassen.

Fra fonologisk til ortografisk lesing

Når eleven har lært å trekke sammen lyder til ord, vil han trenge teknikker som kan føre ham fra fonologisk til ortografisk lesing, det vil si fra å trekke sammen en og en lyd, til å lese deler av ord eller hele ord i ett.

Monroe går fra fonologisk lesing til helordslesing uten å foreslå overgangsstrategier. Elevene trener helord ved hjelp av ”sound-tracing”, og repeterer dem ved hjelp av trykte lesekort (Monroe 1932, s 123). Monroe presenterer en del strategier for å hjelpe elever over spesifikke problemer. Disse strategiene er nøye knyttet til de feilene elevene gjør, nesten som en medisin som blir forordnet. F eks bør elever som har problemer med leseretning la fingeren eller en blyant gli under teksten mens de

leser, slik at de får et manuelt kjennetegn på leseretning, og dermed lærer seg å lese ordene den riktige veien (Monroe 1932, s 128).

I overgangen mellom fonologisk og ortografisk lesing, legger Gjessing vesentlig vekt på stavelseslesing. Allerede i de lese-og skriveforberedende øvelsene foreslår han at eleven skal trene på å høre rytmen i ord med mer enn en stavelse (Gjessing 1979, s 8). Når eleven seinere har fått en viss bokstavkompetanse fortsetter disse øvingene. Først med å trene systematisk konsonant pluss vokal, ma – me – mi osv. Seinere skal eleven sette prikker under vokalene i teksten som skal leses, og tegne buer under stavelsene (Gjessing 1979c, s 15-16). Denne typen trening finnes ikke hos Monroe.

Gjessing har et avsnitt om ordformer i Plan for individuelle opplegg. Han anbefaler at eleven skal kunne kjenne igjen småord og ord som kommer igjen ofte som ordbilder (Gjessing 1979c, s 26-27). Det ser ut som om Gjessing oppfatter direkte gjenkjenning av ordbilder og begrenset analyse av bokstavsekvenser som en helt grei hjelp til å kunne lese. Engen/Andreassen advarer mot slik lesing og presiserer at ordlesing handler om å kjenne igjen bokstavsekvenser, ikke bilder (Engen og Andreassen 2003, s 17).

Engen/Andreassen nevner ikke stavelseslesing i det hele tatt. Dette beror sannsynligvis på at stavelsesdeling er en så innarbeidet arbeidsform i vår leseopplæring at det er unødvendig å dra den fram i et slikt idéhefte. Derimot forklarer de hvordan en kan trene på å kjenne igjen deler av ord etter mønsteret ”opptakt og rim”. En kan arbeide med de vanlige opptaktene i språket vårt ved hjelp av billedkort etter samme mønster som ble brukt til bokstavinnlæring. Videre kan en arbeide med rimord, og vise eleven at ord som rimer når vi sier dem også rimer på papiret. Her lærer elevene seg å kombinere fonologisk og ortografisk informasjon (Engen og Andreassen 2003, s 17).

Engen/Andreassen legger også vekt på bruke sammenhengen ordene forekommer i som støtte i avkodingen (Engen og Andreassen 2003, s 17). Dette advarer Monroe

imot. Hun mener at et ord som er avkodet utfra sammenheng ikke læres slik at det gjenkjennes neste gang eleven støter på dett (Monroe 1932, s 126).

Også for overgangen mellom fonologisk og ortografisk lesing, har Monroe og Gjessing lister med ord å trene på. Engen og Andreassen har ikke lister over treningsord. De satser på å trene ord som eleven kan se at han har behov for å lære, enten fordi de finnes i boka eleven leser, eller fordi de finnes i setningen eleven har valgt å skrive. Ellers er det sannsynlig at Gjessing og Engen/Andreassen har likhetspunkter som ikke kommer fram i dette materialet. Engen/Andreassen henviser til ”*trygge prinsipper for skriftspråklig læring*” (Engen og Andreassen 2003, s 19). En må kunne gå ut fra at i et lite språkmiljø som vårt, har Gjessing hatt en betydelig innflytelse på hva som blir sett på som gode leseopplæringsprinsipper for elever generelt. Jeg har ikke holdepunkter for at forskjellen mellom Monroe og de to andre har med forskjeller i språk å gjøre. I Reading Recovery anbefales både stavelsdeling og opptakt/rim som hjelpestrategier for avkodning (Clay 1990, s 48-49).

Kort oppsummert kan en si at Monroe går fra fonologisk lesing til helordslesing, Gjessing går fra fonologisk lesing via stavelseslesing til helordslesing og Engen/Andreassen går fra fonologisk lesing via opptakt/rim til helordslesing. Dersom jeg tar det for gitt at Engen/Andreassen inkluderer stavelseslesing i hjelpestrategiene, blir det en jevn utvikling, ingen hjelpestrategier hos Monroe, en hos Gjessing og to hos Engen/Andreassen.

Den viktigste forskjellen her er at Monroe og Gjessing har lister av ord som skal trenes, mens Engen/Andreassens legger vekt på ord som eleven selv ser han har behov for å lære. Dette representerer et brudd med de to andre programmene.

Forholdet avkodning – leseforståelse

Målet for Monroes opplegg er at elevene skal kunne forstå og ha nytte av det de leser. Hun sier: ”...*although it is desirable to obtain meaning without the awareness of mechanics, it is better to get the meaning by mechanical steps than not to get the meaning at all.*” (Monroe, 1932, s 114) Opplegget har fokus på teknikk. Det er

gjennom den tekniske treningen og drilloppleggene eleven skal oppnå leseferdighet. Mekaniske metoder ble ikke forkastet dersom det viste seg at elevene etterhvert hadde framgang når det gjaldt leseforståelse. I følge Monroe ble elever som trente etter hennes opplegg mer og mer lik normallesere. De trente på å kjenne igjen ord, og når de støtte på ukjente ord, hadde de en mekanisk strategi for avkoding. Dette gav dem mulighet for å lese med forståelse (Monroe, 1932, s 114).

Gjessings opplegg har mye til felles med Monroes. Også han har leseforståelse som mål, men poengterer at først må eleven beherske teknikken. *"I innlæringsfasen må den primære målsettingen være å bygge opp teknisk leseferdighet"*, sier han i Lærerens bok (Gjessing 1979a, s 25). For å få til et tilstrekkelig konsentrert og systematisk opplegg er det viktig å skille mellom øvingsstoff og meningsbærende lesestoff (Gjessing 1979a, s 30). "Plan for individuelle opplegg" fokuserer på teknisk lesetrening. Bare de to siste punktene, 49 og 50, har som formål å rette oppmerksomheten mot innholdet i teksten (Gjessing 1979c, s 31-32).

Hos Engen/Andreassen er leseforståelse hovedfokuset. Hele opplegget er bygd opp rundt elevens opplevelse av at skriftspråket er viktig og interessant. Hver økt skal startes og avsluttes med ei bok som skal vise eleven gleden og nytten ved å lese. Den tekniske treningen legges opp rundt boka og rundt den setningen eleven selv har valgt å skrive. Her er det ikke snakk om å vente med bøker/tekster til eleven kan nok. Og eleven skal forbredes på boka. *"Bla gjennom boka....og" lokk fram" elevens forventninger, erfaringer og kunnskaper om det teksten handler om."*, sier Engen/Andreassen (Engen og Andreassen 2003, s17).

Engen/Andreassen fokuserer også på leseflyt. Leseflyt er broa mellom avkoding og leseforståelse, sier de (Engen og Andreassen 2003, s 31). Når eleven velger bok å arbeide med, legges det vekt på at eleven skal kunne lese 80-90% av ordene uten problem (Engen og Andreassen 2003, s 17). Da egner den seg for trening i leseflyt etter at eleven har arbeidet seg gjennom den sammen med læreren. Engen og Andreassen mener at leseflyt kanskje er litt forsømt i leseopplæringen. Målet med

treningen er at eleven skal forstå det han leser og lese teksten som om han forteller den (Engen og Andreassen 2003, s 31).

Når det gjelder forholdet mellom avkodning og forståelse har Monroe og Gjessing relativt likt utgangspunkt. De legger vekt på mekanisk trening og trinnvis oppbygging av ferdighet. Når eleven har fått tilstrekkelig ferdighet, vil leseforståelsen komme av seg selv. Engen/Andreassens program skiller seg klart fra de to andre. Deres fokus på å leite etter mening fra første stund, representerer i denne analysen noe nytt i forhold til de to andre programmene. Samtidig er det viktig å huske på at de metodiske tradisjonene ”phonics” og ”whole language” har eksistert side om side gjennom hele perioden. Gates leseopplæringsmetoder tok også utgangspunkt i at elevene skulle lese med forståelse fra første stund.

Men samtidig tok Gates opplegg, på samme måte som Monroes og Gjessings, utgangspunkt i et nøye planlagt trinnvis program (se pkt 3.1.1.), mens Engen/Andreassens program tar utgangspunkt i tekster eleven selv ønsker å lese. Dette representerer et brudd

Engen/Andreassen legger vekt på leseflyt. Dette begrepet eksisterer ikke hos de to andre. Gjessing nevner leseleksa, men sier ingenting om hvordan en skal arbeide med den (Gjessing 1979a, s 25). Trening av leseflyt kan representere et brudd, men det kan også bety at en godt innarbeidet tradisjon med leselekse har fått et vitenskaplig fundament.

Tilpassa lesetekster

Alle tre programmene understreker betydningen av at elevene skal få bøker/ tekster som er passe vanskelige for dem. Dersom tekstene er for lette, utvikler ikke eleven seg videre. Dersom tekstene er for vanskelige, får ikke eleven opplevelsen av å lykkes. ”Den gylne regel må være at de lesetekniske krav i meningsbærende tekst skal holdes innenfor barnets mestringsnivå”, sier Gjessing i Lærerens bok (Gjessing 1979a, s 28). Dette er den gylne regel for alle de tre oppleggene. Monroe startet med spialskevne tekster, ”fonetic stories”, med ord barna hadde trent inn. Historiene

skulle helst ha et interessant innhold selv om ordforrådet var begrenset (Monroe, 1932, s 124-125). Engen/Andreassen satser på små bøker med gode illustrasjoner og tekst nøye tilpasset elevens nivå. Innholdet skal ha betydning for eleven (Engen og Andreassen 2003, s 35). Gjessing lister opp krav som teksten må tilfredsstillende for at den skal være lett å lese. Han mener i tillegg at teksten, iallfall når den ikke er av det aller enkeste slaget, også bør ha kulturell verdi (Gjessing 1979a, s 24).

Skriveopplæring

I Monroes program er det lesingen som er i fokus. Hun omtaler problemene som ”reading difficulties” og hun omtaler elevene som ”reading-defect cases”. Skrivning er i Monroes program en del av den kinesiologiske tilnærmingen til å lære bokstaver og avkoding av ord.

I tillegg til termen dysleksi, bruker Gjessing også termen lese- og skrivevansker. Det indikerer at han har fokus både på lesing og skrivning. Da Gjessing utviklet dysleksimodellen sin brukte han både lesefeil og skrivefeil som utgangspunkt for klassifiseringen av problemene. Gjessing anbefaler at en undersøkelse av barnets problemer skal starte med analyse av skrivefeil (Gjessing 1977, s 61). Likevel har skrivning fått en begrenset plass i programmet. Noen punkter i ”Plan for individuelle opplegg” omhandler skrivning. Ett punkt omhandler skriftforming (Gjessing 1979c, s 24-26). De andre omhandler rettskriving (Gjessig 1979c, s 21-24 og s 30). Gjessing har egentlig like lite fokus på skrivning som Monroe.

Hos Engen/Andreassens er skrivning integrert i programmet på en helt annen måte. Her er setningsskriving en av fire aktiviteter som skal være med i hver arbeidsøkt.

Setningen skal helst være noe eleven selv ønsker å skrive, det vil si at en har fokus på det eleven vil formidle, ikke på rettskriving. Selvsagt skal eleven etterhvert lære å skrive korrekt, men det er godtatt at eleven til enhver tid skriver utfra de ferdighetene han har (Engen og Andreassen 2003, s 26). En anbefaler ulike støttestrategier for å hjelpe eleven med skrivingen (Engen og Andreassen 2003, s 27-29).

Når det gjelder arbeid med skriving er det brudd mellom Monroe og Gjessing på den ene siden og Engen/Andreassen på den andre siden. Skriving har en mye viktigere plass i det nyeste opplegget.

Oppsummering av grunnleggende skriftspråkopplæring

Som nevnt i kapitlet Kategorisering er hovedkategorien ”Grunnleggende skriftspråkopplæring” relatert til den første underproblemstillingen, dvs: **Hvordan har forskeres oppfatning av hva som er gode undervisningsmetoder endret seg?**

I mitt materiale er det to områder jeg ikke kan registrere noen vesentlig endring. Det er vektleggingen av fonologiske diskriminering og tilpassa lesetekster. Alle de tre programmene legger vekt på å utvikle fonologiske ferdigheter. Alle programmene legger vekt på at tekstene må være nøye tilpasset elevens leseferdighet.

Alle programmene legger også vekt på å utvikle en sikker bokstav-lyd-assosiasjon. Samtidig er det en endring i bruken av kinestetiske metoder. Hos Monroe er dette den bærende metoden. Gjessing og Engen/Andreassen har den med som en støtte for de elevene som har de aller størst problem på dette området.

For å utvikle ferdighet i fonologisk avkoding, er både Monroe og Gjessing opptatt av å trene avkoding av enkeltord. De har lister med forslag til ord elevene skal trene på. Engen/Andreassen legger ikke opp til å trene enkeltord før en leser setninger med mening. Dette synet viser seg også i arbeidet med å oppnå leseforståelse. I de to eldste programmene er ordavkoding, teknisk lesing, hovedfokus. De tar som utgangspunkt at eleven må kunne avkoding før han kan forstå. Det nyeste programmet legger vekt på at eleven skal få tak i meningen i teksten helt fra starten av. Engen/Andreassen vektlegger også leseflyt som en viktig faktor for å oppnå leseforståelse.

Når det gjelder arbeidet med å utvikle ortografisk lesing, er jeg usikker på hvilket mønster jeg skal tolke inn i materialet. Monroe går rett fra fonologisk lesing til helordslesing. Gjessing anbefaler stavelsesdeling som støttestrategi for avkoding av lengre ord. Stavelseslesing har vært brukt som støttestrategi i 2000 år, derfor

representerer ikke dette noe nytt (Ferald 1943, s 21). Engen/Andreassen trekker inn opptakt/rim som støttestrategi for avkoding av enstavelsesord. Dette er kanskje en bedre støttestrategi for engelsktalende barn enn for norske (Bråten 1996, s 199). Samtidig ser jeg et tydelig brudd i måten en arbeider med stoffet på. Monroe og Gjessing bestemmer hvilke ord eleven skal arbeide med, Engen/Andreassen arbeider med ord eleven selv ser at han har behov for å lese.

På et punkt ser jeg en tydelig endring som har skjedd i tidsrommet mellom Monroe og Gjessing. Det er ”Lesemodenhet og skriftbevissthet”. Gjessing og Engen/Andreassen er opptatt av det grunnlaget barn må ha før den egentlige leseopplæringen starter. Dersom grunnlaget ikke er på plass, må en ta hensyn til det i opplæringen. Monroe starter rett på den egentlige leseopplæringen.

Når det gjelder skriveopplæring ser jeg en klar endring mellom de to eldste programmene på den ene siden og det nyeste på den andre. I Monroe og Gjessing sine program har skriveopplæring egentlig liten plass. Det som er av skriveopplæring dreier seg stort sett om rettskriving. Engen/Andreassen legger stor vekt på det å uttrykke seg skriftlig. Eleven skal fra første stund oppleve skriveopplæring som en nyttig ferdighet, en ferdighet en kan bruke for å meddele seg til andre.

5.1.2 Rammebetingelser

Forhåndstesting

Alle forfatterne legger opp til at elevene skal forhåndstestes før en begynner å bruke programmene. Forhåndstesting skal blant annet slå fast hvilke kunnskaper barnet har, og hvor langt det er kommet i leseutviklingen. For Monroe sitt vedkommende hadde testingen også en funksjon i den vitenskapelige undersøkelsen hennes. Jeg vil først sammenlikne Monroe og Gjessing sine opplegg.

Barna som fikk hjelpeundervisning (remedial instruction) etter Monroe sitt program, var barn som av ulike grunner var henvist til klinikken der hun arbeidet (Monroe 1932, s 2-3). Gjessing sitt opplegg var beregnet på elever henvist til skolepsykolog.

(Gjessing 77 s 61) En må kunne gå ut ifra at Gjessings elever og elevene i gruppen ”special reading cases” i Monroe sin studie hadde mye til felles (Monroe 1932, s 2).

Undersøkelsene de to elevgruppene gikk gjennom på forhånd hadde mange likhetstrekk. Begge gikk gjennom en generell undersøkelse. Denne er ikke beskrevet i detalj hos Monroe, men bare referert til som sosiale, fysiske, psykiske og psykiatriske data hentet fra kliniske journaler (Monroe 1932, s 111). Det går imidlertid fram av kapittel 5 i boka at de undersøkte om barna var venstre- eller høyrehendt og om venstre eller høyre øye var dominant (lateralitet). De undersøkte også om barnet hadde synsvansker og/eller talevansker (Monroe 1932, s 80-97). Lateralitet og talevansker gikk også inn i den generelle undersøkelsen til Gjessing. Videre anbefalte han å vurdere syn, hørsel og tonespråk. I tillegg ville Gjessing ha med data om både talevansker og lese- og skrivevansker i barnets familie (Gjessing 1977, s 62-63).

Alle Monroes elever gikk gjennom en evnetest, for de flestes vedkommende ”*the Stanford revision of the Binet-Simon tests*” (Monroe 1932, s 4). I tillegg beregnet hun en leseindeks, et uttrykk for leseferdighet sett i forhold til alder, intelligens og regneferdigheter. Jeg ser på leseindeksen som et uttrykk for diskrepans mellom leseferdighet og forventet leseferdighet (Monroe 1932, s 14). Gjessing ville også at elevenes generelle evnemessige funksjon skulle vurderes, men ikke nødvendigvis med en formell prøve. Viss de skulle evnetestes, anbefalte han ITPA eller WISC (Gjessing 1977, s 63). Han brukte ikke noen form for tallfesting av elevens leseproblemer.

Selve undersøkelsen av lese- og skrivevanskene bygde Gjessing opp rundt sin egen dysleksimodell. Han begynte med å analysere elevens skriftlige arbeider i morsmål og matematikk. Deretter vurderte han bl.a. håndskriften. Lesingen ble systematisk observert. Han var opptatt av å finne ut hvilke typer feil eleven gjorde i lesing og skriving (Gjessing 1977, s 64-65). Monroe studerte også elevenes feilmønster. Begge brukte dette som grunnlag for å velge ut hvilke deler av behandlingsopplegget som var aktuelt for eleven.

Engen/Andreassen sitt opplegg er siktet inn mot yngre elever enn de to andre. Der Monroe og Gjessing undersøkte barn som var henvist til behandling fordi de hadde problemer med lesing og skriving, anbefaler Engen/Andreassen screening av alle elever. Lista over aktuelle kartleggingsområder er relativt kort. Den består av bokstavkunnskap, fonologiske analyseferdigheter, ordlesing og skriftbevissthet (Engen og Andreassen 2003, s 11). De elevene som skårer svakest på disse testene, undersøkes videre. De anbefaler at elevenes lese- og skriveatferd observeres, og at en undersøger bokstavkunnskapene deres mer detaljert enn i screeningen. Ut fra kartleggingen lages en tiltaksplan (Engen og Andreassen 2003, s 12-15).

Engen/Andreassen sitt opplegg skiller seg tydelig fra de to andre. Det er vesentlig enklere og fokuserer i liten grad på feil eleven gjør. Forhåndstesting kan gjøres av lærere, ev lærere med tilleggsutdannelse. Det er ikke poengtert at folk fra andre etater, f eks PP-tjenesten, skal inn og teste elevene på dette stadiet. Når en sammenlikner de tre oppleggene er det viktig å huske på at Monroe og Gjessing arbeidet med barn med tydelige lese- og skrivevansker. Engen/Andreassen sikter sitt opplegg mot yngre barn, barn som er i ferd med å sakke akterut, men der forskjellen mellom normalleseren og de barna som får ekstra hjelp ikke er så stor. Dette kan virke inn på hvordan forhåndstesting/kartlegging legges opp. Jeg mener likevel at forskjellen kan tolkes som en forskjell i hva en oppfatter som viktig å vite noe om, og at det her er et brudd i utviklingen. Kanskje representerer tidspunktet for når en setter inn tiltak også et brudd.

Utdanning av lærere

I Monroe sitt program fikk læreren først en grundig innføring i vanskene til den eleven læreren skulle arbeide med. Deretter fikk hun detaljert kunnskap om det spesialpedagogiske programmet, samt tips og råd om hvordan hun kunne variere treningen. Det var viktig å få lærerens forståelse for at eleven ikke kunne noe for at han hadde lesevansker. Dersom eleven hadde atferdsvansker som ikke kunne spores tilbake til lesevanskene, fikk læreren råd fra psykiater om hvordan hun skulle kunne kontrollere eleven. Dette har vært en kvalitetssikring av undervisningen til elevene,

men sikkert like mye en kvalitetssikring av forskningsopplegget til Monroe. For at hun skulle kunne fastslå om opplegget hennes hjalp elevene, måtte hun sikre seg at lærerne gjennomførte undervisningen på nogenlunde samme måte.

Gjessing skriver i forordet til ”Lese- og skrivevansker. Dyslexi” at lese- og skrivevansker praktisk talt ikke blir omtalt i den generelle lærerutdannelsen. Enda dårligere er utdannelsen for lærere i videregående skole. Gjessings opplegg er ment å gi lærere og veiledere i PP-tjenesten en praktisk verktøy til bruk i arbeidet med elever som har problemer med å lære å lese og skrive (Gjessing 1977, forord).

Engen/Andreassen påpeker at lærerne som skal gjennomføre de utenlandske programmene ”Ny start” bygger på, får en omfattende opplæring. Både Reading Recovery og Early Steps skal gjennomføres av spesielt sertifiserte lærere. Slik sertifisering har vi ikke tradisjon for her i landet. Engen/Andreassen mener at mange norske spesialpedagoger har nok kunnskap til å gjennomføre slike opplegg, iallfall viss de får noe veiledning (Engen og Andreassen 2003, s 34).

Monroe sørget for opplæringen selv. Gjessing utarbeidet et opplegg som lærerne kunne følge viss de ikke hadde nok kunnskaper. Engen/Andreassen mener at deres idéhefte langt på veg er nok for at godt utdanna lærere skal kunne gjennomføre programmet. Jeg syns det er vanskelig å tolke inn noe historisk mønster i dette. Alle programmene legger vekt på at læreren må vite hva hun skal gjøre. At Monroe gir lærerne spesiell opplæring, mens de andre ikke gjør det, kan f eks bero på ulike tradisjoner i Norge og USA.

Evaluering

Med evaluering mener jeg i denne sammenhengen en vurdering av elevens prestasjon, men ikke i form av en karakter. Implisitt i alle tre oppleggene ligger det elementer av evaluering. For å kunne foreta løpende valg av stoff eleven skal arbeide med, må læreren evaluere hvor eleven står og hvor fort undervisningen kan gå fram.

Monroe skriver ikke generelt om evaluering, men hun nevner at 10 min pr dag ble brukt til å notere ned ord eleven leste feil. Disse ordene trente eleven spesielt på i de påfølgende undervisningstimene (Monroe 1932, s 135). Hun nevner også, i kapittelet om motivasjon, at lærerens anerkjennelse gjorde eleven motivert for undervisningen (Monroe 1932, s 115). Dette er en form for uformell vurdering av eleven.

Gjessing presiserer at evaluering er helt nødvendig. Særlig elever med lærevansker trenger å vite presist hva de kan og ikke kan. Men feil må påpekes på en slik måte at en samtidig viser eleven veien ut av problemene. Det er også viktig å påvise framgang konkret. (Gjessing 1979a, s 37) Når læreren retter, må hun rette selektivt, dvs konsentrere rettingene om de problemene en arbeider med, og overse de andre. Gjessing sier at pedagogisk evaluering også må omfatte det som er positivt (Gjessing 1979a, s 23)

Engen/Andreassen anbefaler bruk av løpende protokoll. Med jevne mellomrom noterer læreren mens eleven leser. Dette gir informasjon om elevens ferdighetsnivå og nærmeste utviklingssone. Protokollen danner grunnlag for videre planlegging av arbeidet. (Engen og Andreassen 2003, s 18) Engen/Andreassen påpeker også at positiv evaluering er viktig. Denne evalueringen, rosen, bør være spesifikk og komme rett etter at eleven har gjort noe bra (Engen og Andreassen 2003, s 10).

Gjessing er den som klart sier at elevene må vite noe om hva de ikke kan. Ellers er de tre oppleggene rimelig like i at de følger med på hva eleven ikke kan, men vektlegger ros og oppmuntring.

Oppsummering av rammebetingelser

Den andre underproblemstillingen min er: **Hvordan har forskeres oppfatning av hva som er gode rammebetingelser endret seg?**

Når det gjelder utdanning av lærere er det et skille mellom Monroe på den ene siden og Gjessing og Engen/Andreassen på den andre siden. De to amerikanske programmene som Engen/Andreassen bygger på har opplæring av lærere som, selv

om den er mye mer omfattende, har noe til felles med Monroe. Derfor vil jeg ikke tolke dette som en endring over tid, men snarere som en forskjell mellom utdanningstradisjoner i ulike land.

Når det gjelder forhåndstesting av elever, går det et tydelig skille mellom Monroe og Gjessing på den ene siden og Engen/Andreassen på den andre. I de to eldste programmene er det fokus på hvilke typer feil elevene gjør. Videre vurderer de elevens generelle evneutrustning. De undersøker også en del medisinske faktorer. Engen/Andreassen anbefaler ikke kartlegging av noe av dette. De er kun opptatt av direkte leserelaterte ferdigheter.

På området evaluering ser jeg en form for fram- og tilbakegang. Alle tre anbefaler å notere ned problem som eleven til en hver tid sliter med, og arbeide utfra dette. Alle tre er opptatt av å gi eleven positive tilbakemeldinger. Bare Gjessing mener at elevene må få klar beskjed om hva de ikke kan. Jeg ser ikke på dette som betydningsfulle forskjeller.

5.1.3 Oppsummering av mønstre i utviklingen

Nå har jeg analysert hvordan forskeres oppfatning av gode undervisningsmetoder og gode rammebetingelser har endret seg i den aktuelle perioden. Dette er oppsummert i forhold til hver av hovedkategoriene. For å komme videre i arbeidet, må jeg bestemme hvilke kategorier som viser så stor endring at det er interessant å analysere dem i forhold til forskning på skriftspråk og/eller læring.

Jeg ser at i fem av kategoriene er endringene så små at jeg velger å ikke ta dem med videre. Selv om det er ulikheter mellom de tre programmene i kategorien ”fonologisk diskriminering”, er vekten på å utvikle fonologisk diskriminering lik i de tre programmene. Tilpassa lesetekster er også viktig i alle programmene. I kategorien ”bokstav-lyd-assosiasjon” er vekten på bruk av kinestetiske metoder blitt mindre. Men siden alle programmene har samme fokus på sikker bokstavkunnskap, ser jeg på dette som en mindre viktig endring. I kategorien ”utdanning av lærere” kan jeg ikke

tolke inn noe mønster som kan knyttes til endring over tid, derfor er det ikke interessant å ta den med i den videre analysen. ”Evaluering underveis” viser ikke noen vesentlig endring.

I kategoriene ”Lesemodenhet og skriftbevissthet”, ”Fonologisk avkoding”, ”Fra fonologisk til ortografisk lesing”, ”Forholdet avkoding/leseforståelse” og ”Skriveopplæring” er det endringer som er interessante å analysere videre.

I kategorien ”forhåndtesting” er det et klart brudd mellom Monroe og Gjessing på den ene siden og Engen/Andreassen på den andre. Dette er også interessant å analysere videre.

5.2 Endringene sett i forhold til forskning

Det tredje planet i Kjeldstadlis drøfting omhandler strukturelle sammenhenger. I forhold til min oppgave tolker jeg dette som sammenhengen mellom endringene i forskeres oppfatninger av hvordan en kan oppnå god undervisning og den forskningen som har vært utført innenfor læring generelt og skriftspråk og skriftspråkvansker spesielt. Dette vil jeg analysere i det følgende. Konklusjonene samler jeg i det siste kapittelet.

5.2.1 Skriftspråkforskning

Den tredje underproblemstillingen min er: **Hvilke endringer kan ha sammenheng med forskning på skriftspråk og skriftspråkvansker?**

Allerede midt på 1920-tallet var en oppmerksom på at elever trengte et grunnlag av kunnskaper og ferdigheter for å ha utbytte av systematisk leseopplæring. Gray oppsummerte de kunnskapsene og ferdighetene som går inn i begrepet lesemodenhet i 1937. Adams har gjort rede for kunnskaper og ferdigheter som går inn i begrepet skriftbevissthet. (se kap 3.1.2 og 3.1.3).

Monroes program har lite fokus på ferdigheter som ikke inngår direkte i den systematiske leseopplæringen. Hos Gjessing er det lagt betydelig vekt på å trene opp ferdigheter som i følge Gray er viktige som grunnlag for skriftspråklæring. Hos Engen/Andreassen er det også viktig å sjekke ut og eventuelt arbeide med grunnlagsferdigheter som må være til stede for at opplæringen skal lykkes. Engen/Andreassen legger vekt på litt andre ferdigheter enn Gjessing, i pakt med forskning på bl a skriftbevissthet. Men det viktige her er at forskningen har satt fokus på det elevene må kunne før den formelle leseopplæringen starter, og at både Gjessing og Engen/Andreassen tar hensyn til dette i sine program.

I kategoriene ”Fonologisk avkoding” og ”Fra fonologisk til ortografisk lesing” har det skjedd endringer mellom Monroe og Gjessing på den ene siden og Engen/Andreassen på den andre. Den viktigste endringen er at de to eldste programmene har lister over ord som skal trenes, mens det nyeste programmet ikke har slike lister. Det tar utgangspunkt i ord eleven har behov for å lese. Jeg kan ikke se at dette kan ha sammenheng med forskning på skriftspråkvansker.

I forholdet mellom avkoding og leseforståelse har det skjedd en vesentlig endring i mitt materiale mellom Monroe og Gjessing på den ene siden, og Engen/Andreassen på den andre. De førstnevnte starter med teknisk avkoding av enkeltord. De sistnevnte legger fra første stund vekt på at eleven skal få tak i meningen i teksten. Samtidig vet en at de to leseopplæringstradisjonene phonics og whole-language har eksistert side om side gjennom hele perioden fra 1932 til 2003. Å forstå det en leser har vært utgangspunktet for whole-language-tradisjonen i lesemetodikken. Gates er en av de som vektla dette på 1920-tallet. Monroe sitt program er fonetisk lagt opp, men hun har ikke selv vært helt overbevist om at dette er den eneste riktige framgangsmåten. *”It was not our purpose to present a phonetic system, and probably other systems will work equally well if logically followed”* sier hun (Monroe 1932, s 121).

Gjessings program er i hovedsak lagt opp etter en fonetisk tradisjon. Han har ikke samme måte som Johnson og Myklebust delt undervisningen i fonetisk trening for

visuelle dyslektikkere og helordslesing for auditive dyslektikkere. Kanskje kan forskjellen skyldes at norsk er et språk som skrives mer lydrett enn engelsk.

I de siste årene har mange forskere tatt til orde for en tilnærming mellom de to tradisjonene. Kanskje det er dette som avspeiler seg i Engen/Andreassen sitt program. Programmet legger vekt både på fonologisk avkoding og på meningen i teksten. I mitt materiale er det et brudd mellom Monroe og Gjessing på den ene siden og Engen/Andreassen på den andre når det gjelder fokus på mening i teksten. I og med at de to tradisjonene har eksistert side om side i hele perioden, kan jeg ikke kalle dette et brudd relatert til forskning på skriftspråk og skriftspråkvansker.

I forhold til leseforståelse er leseflyt kommet inn som et nytt begrep i leseopplæringen. Repetert lesing er en effektiv måte å trene leseflyt på. Engen/Andreassen setter fokus på dette. I deres program er trening av leseflyt en fast programpost. En kan diskutere i hvilken grad en kan kalle repetert lesing nytt i leseopplæringssammenheng. Forskning på repetert lesing er kanskje ny, men leseleksa som skulle leses til man kunne den, hører til tradisjonene i alle fall i norsk skole. (Gjessing nevner leseleksa i lærerens bok, men sier ingenting om hvordan eleven skulle arbeide med den (Gjessing 1979a, s 25).)

Monroe og Gjessing legger hovedvekten på lesing. Hos dem er skriving nesten ensbetydende med rettskriving. Betydningen av skriving som innfallsvinkel til skriftspåket har kommet sterkere og sterkere fram hos forskere de seinere årene. Engen/Andreassen er tydelig influert av denne forskningen. De setter fokus på det å meddele seg skriftlig. Samtidig godtar de barnets forsøk på skriving, og lar rettskrivingen komme etterhvert som barnets kompetanse øker. Barnet får mulighet til å følge Frosts nivåer uten at noen sier at det de gjør er feil. Det er grunn til å hevde at forskning på skriving ført til et brudd på dette punktet.

Monroe og Gjessing har en omfattende testing av eleven på forhånd. Testingen har dels utgangspunkt i elevens lese- og skriveferdighet, dels utgangspunkt i tester som var vanlige i den tidlige medisinske forskningen. Engen/Andreassen legger vekt på

det skriftspråkforskning har vist er viktig for den første leseinnlæringen, særlig skriftbevissthet og ferdigheter i fonologisk analyse. Dette er en klar forskjell, men den er kanskje ikke så viktig i arbeidet med å oppnå god undervisning for elever med lese- og skrivevansker. Det viktige i alle programmene er at en må vite hva eleven kan og legge opp undervisningen i pakt med dette.

5.2.2 Pedagogisk forskning

Den fjerde underproblemstillingen er: **Hvilke endringer kan ha sammenheng med forskning på læring generelt?**

I den historiske delen har jeg gjort rede for to ulike hovedsyn på læring, det behavioristiske med utgangspunkt i Thorndike og Skinner, og det kognitivistisk/konstruktivistiske med utgangspunkt i Bruner og Vygotskij. Ingen av de tre undervisningsprogrammene har direkte henvisninger til læringsteori.

Ferdighetene et barn bør ha før den systematiske leseopplæringen setter inn er viktige både hos Gjessing og hos Engen/Andreassen. Men det er også et skille mellom de to. Det er bare Engen/Andreassen som er opptatt av elevens eget ønske om å lære å lese. Jeg synes det er vanskelig å knytte dette skillet til forskning på skriftspråkopplæring. William Gray påpekte hvor viktig en slik motivasjon er i en oppsummering av reading-readiness-forskningen allerede i 1937. Gjessing kjente godt til Grays syn på dette punktet i og med at han brukte Grays oppsummering av viktige ferdigheter i sin doktoravhandling (Gjessing 1958, s 48). Derimot kan jeg knytte skillet til læringssyn. Gjessing styrer undervisningen slik behavioritene anbefaler. Engen/Andreassen tar utgangspunkt i et læringssyn der barnets indre motivasjon, f eks barnets eget ønske om å kunne lese og skrive, er den viktige drivkraften.

Når det gjelder arbeidet med fonologisk avkoding og arbeidet med å utvikle ortografisk lesing er det et klart skille mellom Monroe og Gjessing på den ene siden og Engen/Andreassen på den andre. Jeg mener at disse kan knyttes til læringsteori.

Det er læreren som styrer både i disse delene og i resten av Monroe sitt opplæringsprogram. Læreren skal starte på riktig nivå, dvs det nivået eleven er på. Læreren vurderer hva eleven trenger å lære, og presenterer det for eleven. Det er viktig at eleven blir presentert for passe mye lærestoff om gangen. Dersom eleven ikke viser framgang, må læreren vurdere startpunkt og framdrift på nytt. Programmet har en klar progresjon som skal følges skritt for skritt. Dette viser seg tydelig f eks i lister av ord som eleven skal trene på. Læreren bestemmer hvordan eleven skal arbeide ned til minste detalj. Dette viser at programmet er bygd på en behavioristisk tankegang.

Gjessing skriver at noen barn trenger *"en enkel, systematisk og kontrollert, trinnvis innføring."* (Gjessing 1979a, s 9). Gjessing skriver videre om *"de små trinns progresjon"* (Gjessing 1979a, s 19). Dette gjelder både arbeidet med fonologisk avkoding og ortografisk lesing og i resten av Gjessings program. Programet er preget av skritt-for-skritt anvisninger til hvordan eleven skal undervises. Det er læreren som bestemmer hva eleven skal arbeide med. Gjessing legger vekt på å trene teknisk ferdighet. Han har lister over ord å trene på. Elevens egne interesser eller eget behov for å kunne lese er ikke poengtert hos Gjessing. Dette viser at også Gjessing bygger på en behavioristisk tankegang.

Allerede i forordet sier Engen og Andreassen noe om hvilket læringssyn opplegget i hovedsak er bygget på. Der skriver de at noen elever trenger hjelp til å bli nysgjerrige, utforskende og aktive i forhold til skriftspråket (Engen og Andreassen 2003, s 3). De vektlegger også at lese- og skrivesituasjonene skal være mest mulig naturlige og funksjonelle (Engen og Andreassen 2003, s 7). Disse tankene er helt i pakt med Bruner sine teorier om barn og læring. Skolen, den kunstige læringsarenaen, må vekke elevenes nysgjerrighet og bygge på deres ønske om dyktighet. De er også i pakt med Vygotskijs tanker om at skriftspråkopplæringen må legges opp på en slik måte at lesing og skriving blir nødvendige aktiviteter for barnet.

Når det gjelder forholdet mellom avkoding og leseforståelse, har jeg tidligere drøftet en mulig sammenheng mellom Engen/Andreassens fokus på mening og forskning på

skriftspråk. Likevel står jeg igjen med en forståelse av at Engen/Andreassens fokus på mening ikke uten videre bare kan knyttes til whole-language-tradisjonen.

Engen/Andreassen legger vekt på at elevene skal arbeide med tekster som angår dem. Dette er i pakt med tanker innenfor den kognitivistisk/konstruktivistiske læringsteorien.

Hos Engen/Andreassen har programmet fonologisk og ortografisk arbeid et litt annet preg enn resten av programmet. Her vektlegges lærerstyrt progresjon. *”Så får det heller bli en pedagogisk utfordring å skape et behov hos elevene for det aktuelle lærestoffet.”* (Engen og Andreassen 2003, s 9). I lærerstyring ligger det elementer av behavioristisk tankegang. Likevel har det fonologiske og ortografiske arbeidet utgangspunkt i tekster som er viktige eller interessante for eleven. Her kommer både Bruners og Vygotskijs teorier inn igjen.

Thorndikes teori om operant betingning forutsetter at den som skal lære får en umiddelbar respons (forsterkning) etter en utført handling. Alle tre oppleggene er i hovedsak basert på en-til-en-undervisning. Dette gir læreren mulighet til å gi eleven positiv tilbakemelding rett etter at eleven har gjort noe riktig. Slik sett er oppleggene like i at de har mulighet for å bruke en behavioristisk tilnærming til opplæring.

Selv om Monroe ikke nevner noen læringsteoretikere i sin bok, viser lærerstyring, oppdeling i små læringssekvenser og umiddelbar forsterkning at programmet bygger på behavioristisk tankegang. Gjessings program har de samme kjennetegnene, og er altså også preget av en behavioristisk tankegang. Men hans program har en litt mer barnevennlig utforming enn Monroe sitt. Gjessing foreslår at en del av drilløvelsene kan utformes som leker og spill (Gjessing 1979a, s 45-49).

Selv om Engen/Andreassen foreslår lærerstyring i deler av sitt program, mener jeg det er utgangspunktet i barnet selv og barnets interesser og behov, den kognitivistiske/konstruktivistiske tankegangen, som i hovedsak preger undervisningsprogrammet.

I forhold til læringssyn skiller det nyeste programmet seg fra de to andre. Skillet er så tydelig at det er grunn til å kalle det et brudd i utviklingslinja.

6. Konklusjoner

I denne oppgaven er problemstillingen: **Hvordan har forskeres oppfatning av hvordan en kan oppnå god undervisning for elever med lese- og skrivevansker endret seg fra 1930 til idag?**

Da jeg formulerte problemstillingen, hadde jeg en idé om at endringene som har skjedd i løpet av de ca 70 årene som har gått fra Monroe gav ut sitt program til Engen/Andreassen gav ut sitt, har vært relativt små. Nå ser jeg et annet bilde. Når det gjelder undervisningsmetoder har det skjedd klare endringer. Når det gjelder de rammebetingelsene jeg har satt fokus på, er endringene så små at de antakelig har liten betydning.

Jeg vil trekke fram tre områder der det har skjedd viktige endringer. Det første området er fokus på ferdigheter som bør være på plass før den formaliserte leseopplæringen starter. Det andre området er skrivingens plass i lese- og skriveopplæringen. Det tredje området er måten undervisningsforløpet planlegges og gjennomføres på.

"The phrase "reading readiness" suggests one of the most important developments in the field of reading during the current century", skrev William S. Gray i 1951 (Monroe 1951, s vii). Forskningen på den tidlige leseutviklingen fortsatte med f eks Adams forskning på skriftbevissthet. I Skandinavia har bl a Frosts forskning på barns fonembevissthet ved skolestart bidratt til forståelsen av det grunnlaget som må være på plass for at barnet relativt lett skal utvikle et skriftspråk. Jeg mener at Grays utsagn godt kan utvides til å gjelde hele det 20. århundre. Forskning har vist at skal en oppnå god undervisning for elever med lese- og skrivevansker, er det første skrittet å redusere problemene mest mulig ved å sørge for at disse elevene får det nødvendige grunnlaget.

Siden lesing og skriving er to sider av det samme skriftspråksystemet, kan en lett trekke den konklusjonen at dersom en konsentrerer seg om den ene siden, vil den

andre automatisk følge etter. Dette er ikke uten videre tilfelle (Bråten 1996, s 191). Frost har vist at for de elevene som har lav fonembevissthet ved skolestart, vil en undervisning som tar utgangspunkt i skriving kunne utvikle deres fonembevissthet, og dermed være med å redusere lese- og skrivevanskene. ”Ny start” har fokus både på lesing og skriving helt fra starten. (Skriving er en av de fire programpostene). Dette kan gi elever med lav fonembevissthet mulighet til å utvikle funksjonell bokstavkunnskap, og dermed gi dem det nødvendige grunnlaget for å lære å lese.

Forskning på læring har hatt vesentlig innvirkning på utformingen av undervisningsprogrammene. I mitt materiale har leseforskere delvis forlatt det behavioristiske læringssynet til fordel for et læringssyn bygd på en kognitivistisk/konstruktivistisk tankegang i perioden mellom Gjessing og Engen/Andreassen. Viss mitt materiale er representativt, er det i våre dager elevens egne interesser og behov som skal være utgangspunktet for undervisningen. Samtidig er en klar over at når det gjelder deler av lærestoffet, kan en behavioristisk tilnærming være formålstjenlig.

Selv om fokuset på grunnlagsferdighetene, lesemodenhet, er svært viktig, mener jeg at den største endringen er kommet i perioden mellom 1979 og 2003. Her vil jeg særlig legge vekt på endringen i læringssyn. En undervisning som i størst mulig utstrekning tar utgangspunkt i elevens egne behov er grunnleggende ulik en undervisning som tar utgangspunkt i faget, i dette tilfelle skriftspråket.

I mastergradsoppgaven har jeg sett på hvordan forskere mener god undervisningen for elever med lese- og skrivevansker bør legges opp. Men hvordan praktiseres dette i skolen? Tar lesebøker og lærerveiledninger konsekvensen av f eks Frost studier av barn og fonologisk bevissthet? Tar lærerne hensyn til forholdet mellom lesing og skriving på det elementære nivået i sin undervisning? Dette kunne være interessante oppfølgere av min undersøkelse.

Litteraturliste

Adams, M. J. (1990): *Beginning to read: Thinking and learning about print.*

Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Andersen, Niels Bjerre (2006): "En behavioristisk og adfersmodificerende

pædagogik" I: Bisgaard, Niels Jørgen og Jens Rasmussen (red.): *Pædagogiske teorier.*

Værløse: Billesø & Baltzer

Befring, Edvard (2002): *Forskingsmetode, etikk og statistikk*, Oslo: Det Norske

Samlaget

Bokmålsordboka (2008): URL:

<http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?> [Lesedato 04.10.2008]

Bråten, Ivar (1996): "Om forholdet mellom lesing og skriving." I: *Skriftspåkutvikling.*

Om hvordan barn lærer å lese og skrive. Astrid Heen Wold (red.) (Oslo): Cappelen

Akademisk Forlag as.

Bruner, Jerome S. (1972): *Bidrag til en undervisningsteori*, København: Gyldendals

pædagogiske bibliotek.

Clay, Marie M. (1993): *Reading recovery: a guidebook for teachers in training.*

Aukland: Heinemann Education

Colombia (2008): URL:

<http://library.cpmc.columbia.edu/hsl/archives/findingaids/ortonpapers.html>

[Lesedato: 18.07.1008]

CV Andreassen, Anne Brit (2008): URL:

<http://www5.uis.no/kompetansekatalog/visCVURL.aspx?ID=02021&sprak=BOKMA>

[L](#) [Lesedato: 10.07.2008]

CV Engen, Liv (2008): URL:

<http://www5.uis.no/kompetansekatalog/visCVURL.aspx?ID=20062&sprak=BOKMAL>, [Lesedato: 05.01.2008]

Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*.

Oslo: Universitetsforlaget

Dirdal, Ingeborg (2008): URL: <http://www.uis.no/forskning/article7015-13.html>

[lesedato: 02.11.2008]

Elvemo, Jarle (2000): *Lese og skrivevansker. Teori, diagnose og metoder*. Bergen:

Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

Engen, Liv og Anne Brit Andreassen (2003): *Ny start. Et individuelt skriftspråklig*

stimuleringsprogram for småskoleelever. Idéhefte. Stavanger: Senter for

leseforskning

Fernald, Grace M. (1943): *Remedial techniques in basic school subjects*. New

York/London: McGraw-Hill book Company, inc.

Fremmedordbok (1974), Gyldendal Norsk Forlag

Frost, Jørgen (2002): *Selvforstærkende strategier hos begynderlæseren*. København:

Psykologisk Forlag A/S

Frost, Jørgen (2003): *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og*

skriveopplæringen. Oslo: J. W. Cappelens Forlag as

Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen (red.) (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og*

spesialpedagogikk. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Gates, Arthur I. (1928): *New Methods in Primary Reading*. New York: Bureau of

Publications, Teachers Collage, Columbia University.

Gatto, John Taylor (2008): Dick and Jane. URL:

<http://www.johntaylorgatto.com/chapters/3p.htm> [Lesedato 31.08.2008]

Gjessing, Hans-Jørgen (1953): Lese- og skrivevansker. I: *Skole og samfunn*. Oslo: NL, Nr 8

Gjessing, Hans-Jørgen (1958): *En studie av lesemodenhet ved skolegangens begynnelse*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.

Gjessing, Hans-Jørgen (1977): *Lese- og skrivevansker. Dysleksi. Problemorientering Analyse og diagnose Behandling og undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gjessing, Hans-Jørgen (1979a): *Praktisk veiledning om lese- og skrivevansker. Lærerens bok*. Brandbu: Skolepsykologi – Materiellsevice.

Gjessing, Hans-Jørgen (1979b): *Praktisk rettleiing om lese- og skrivevanskar. Orientering til Foreldre*. Brandbu: Skolepsykologi – Materiellsevice

Gjessing, Hans-Jørgen (1979c): *Praktisk rettleiing om lese- og skrivevanskar. Plan for individuelle opplegg*. Brandbu: Skolepsykologi – Materiellsevice

Gjessing, Hans-Jørgen (1980): *Praktisk rettleiing om lese- og skrivevanskar. Dømesamling*. Oslo: Tiden Norsk Forlag

Gjessing, H-J, H. D. Nygaard, R. Solheim m.fl. (1988): *Studier av barn med dysleksi og andre lærevansker. (Bergensprosjektet)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gray, William S. (1937): *The teaching og reading: a second report*. URL: <http://www.openlibrary.org/details/thirtysixthyearb027590mbp> [Lesedato: 07.04.2008]

Hagtvedt, Bente Eriksen (1988): *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hallahan, Daniel P. Og Cecil D. Mercer (2008): *Learning disabilities: Historical perspectives*. URL: <http://www.nrclid.org/resources/ldsummit> [Lesedato: 02.04.2008]

Hallgren, Bertil (1950): *Specific Dyslexia. ("Congenital Word-Blindness") A Clinical and Genetic Studie*. København: Munksgaard.

Hellevik, Ottar (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hermann, Knud (1955): *Om medfødt ordblindhed*. København: Munksgaard

Hinshelwood, J. (1917): *Congenital Word Blindness*. London

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

Jerlang, Espen (2000): "Adferdspsykologisk teori" I: Jerlang, Espen (red.): *Utviklingspsykologiske teorier*. København: Gyldendal Akademisk.

Johnson, Doris og Helmer Myklebust (1967): *Learning disabilities. Educational Principles and Practice*. New York and London: Grune & Stratton.

Kjeldstadli, Knut (1999): *Fortida er ikke hva den engang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget

Klinkenberg, Jan Erik (2005): *Å bedre barns leseflyt. 27 varianter av repetert lesing*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

Lesesenteret (2008): URL: http://lesesenteret.uis.no/om_oss/, [Lesedato 06.10.2008]

Lundberg, Ingvar (1990): Fonologisk medvetenhet ock dyslexi. I: *Spesialpedagogikk –perspektiver*. Terje Ogden og Ragnar Solheim (red.). Oslo: Universitetsforlaget

Lyon, G. Reid (1995): Toward a Definition of Dyslexia. I: *Annuals of Dyslexia*. Volume XLV

Monroe, Marion (1932): *Children Who Cannot Read*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.

Monroe, Marion (1951): *Growing into reading*. Chicago: Scott, Foresman and Company.

Norrie, Edith (1939): *Om ordblindhed*. København: Munksgaard

Orton, Samuel T. (1928): Specific reading disability – strephosymbolia. I: *The journal of American Medical Association*. Hefte 90/april 7. Chicago, Illinois: American Medical Association.

Philips, D.C., og Jonas F. Soltis (2000): *Læring. Teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt forlag as

Repstad, Pål (2007): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget

Santa, Carol og Liv Engen (1999): *Lære å lese: En innføring i Early Steps metoden*. Stavanger: Stiftelsen dysleksiforskning.

Skogen, Kjell (1992): "Minneord om Hans-Jørgen Gjessing", I: *Spesialpedagogikk*. Nr 2

Skydsgaard, H. B. (1942): *Den konstitusjonelle dysleksi. "Ordblindhed."* København

TagNwag (2007): URL: http://www.tagnwag.com/dick_jane/marion_monroe.html
[lesedato: 08.05.2007]

Thagaard, Tove (2003): *"Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode."* Bergen: Fagbokforlaget Vigelstadmo & Bjørke AS.

Time (2007): URL: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,949705-2,00.html> [lesedato: 26.05.2007]

Vejleskov, Hans (2006): Teorier om kognitiv utvikling som inspiration for pædagogikken. I: Bisgaard, Niels Jørgen og Jens Rasmussen (red.): *Pædagogiske teorier*. Værløse: Billesø & Baltzer

Vygotskij, L. S. (1978): "*Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.*" Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Vygotskij, L.S. (2001): "*Tenkning og tale.*" Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wormnæs, Odd (2006): "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk", I: *Spesialpedagogikk. Sped 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Master. Blandingskompendium*. Oslo: Unipub

Vedlegg: Oversikt over kategorier.

| | |
|---|---|
| Hovedkategori: Skriftspråkopplæring | Hovedkategori: Rammebetingelser |
| Lesemodenhet og skriftbevissthet | Forhåndstesting |
| Fonologisk diskriminering | Utdanning av lærere |
| Bokstav-lyd-assosiasjon | Evaluering underveis |
| Fonologisk avkoding | |
| Fra fonologisk til ortografisk lesing | |
| Forholdet avkoding-leseforståelse | |
| Tilpassa lesetekster | |
| Skriveopplæring | |