



### Jørgen Frost,

Professor emeritus ved Universitetet i Oslo. Tidligere lærer, fylkes-veileder i leseopplæring og skolepsykolog på Bornholm, samt seniorrådgiver ved Bredtvet kompetanse-senters dysleksiteam i Oslo fra 1994 til 2007. Ph.d. fra Københavns universitet med tittelen «Enabling skills in early literacy». Artikkelen bygger på konkret erfaring samt andres og egen forskning (jf. referanselisten).

E-mail: jorgen.frost@uv.uio.no

# Om formell bokstavkunnskap og funksjonelle språkprosesser

*Står vi overfor et skifte i lese- og skriveopplæringen når det gjelder hvordan undervisningen best kan tilrettelegges?*

Forskningen har tidlig interessert seg, ikke bare for bokstavene, men også for de underliggende språklige prosessene som må samvirke for at lesing og skrivning kan komme i gang. Man benyttet begrepene analyse-syntese, men i praksis fikk ikke arbeidet med analyse og syntese som språkprosesser noen forrang i forhold til den formelle bokstavkunnskapen – verken i forskning eller i anbefalt lesemetodikk. Skolen har som oftest vært opptatt av metodiske opplegg for bokstavgjennomgangen med ledsagende ordlesing. Det var først og fremst Skjelfjord (1983) som ga de analytiske prosessene forrang i forhold til bokstavlæringen. Det samme gjorde Hagtvet (1988) i forbindelse med 6-åringsprosjektet på Spesiallærerhøgskolen. Her ble barna oppmuntret til å dra skrivningen inn i leken. Dessuten fulgte man tidlig opp med språkleker, hvor de analytiske språkprosessene ble vektlagt og deretter knyttet til bokstavene i den oppdagende skrivningen. Men heller ikke disse positive erfaringene satte varige spor i den allmenne begynneropplæringen. Derfor kan det være viktig nå å poengtere: Bokstaver er primært dører til språk og semantikk. Derfor må kunnskapen om bokstaven tilegnes gjennom bruk.

Spørsmålet er da om ny, forskningsbasert kunnskap om betydningen av de funksjonelle språkprosessene (nevrologisk og eksperimentelt) som ligger utenom den formelle bokstavkunnskapen, vil fremtvinge en endring når det

gjelder metodiske anbefalinger til den første literacy-undervisningen.

## Strategier for tidlig innsats

Et av de store ankepunktene som har vært frem satt mot den tradisjonelle begynneropplæringen i skriftspråk med stor vekt på bokstavlæring, har vært at for mange av barna kom dårlig ut fra start. Som motvekt har man rettet stor oppmerksomhet mot metodisk allsidighet og tempo i bokstavgjennomgangen. Men dette har ikke endret ved den prinsipielle holdningen til en grundig bokstavpresentasjon som metodisk inngang for å lære å lese og skrive.

Opplevelsen av effekt på den tidlige leseutviklingen når man jobbet med språklig bevissthet med seksåringene i barnehagen, åpnet fra midt på åttitallet for et sterkere fokus på språket bak bokstaven. Men likevel, integreringen av språklig analytisk kompetanse som basis for å forstå det skriftspråklige prinsippet og gjøre bokstavkunnskapen operasjonell for skrivning og lesing, førte ikke til nye metodiske grep. Språklig bevissthet var én type ferdighet og bokstavkunnskap en annen type ferdighet i de fleste klasser.

Kaipaatto tukea norjankielisen tekstin lukemiseen? Katso keskeiset ilmaukset ruotsiksi verkkosivuiltamme:  
<https://finrainfo.fi/kielikukko/artikkeleita/>



I den senere tid har man i internasjonal forskning og i Norge kunnet vise betydningen av tidlig, eksperimenterende skrijving som en effektiv læringsarena for etablering av funksjonell bokstavkunnskap og lesing (Hofslundsengen m.fl., 2013; Martins m.fl., 2016; Ouellette, m.fl., 2013).

### Lese- og skriveutviklingens røtter

Men før en kan si hva lesing og skrijving er, må en kunne bestemme hva det er som kan sette hjernen i stand til å utvikle skriftspråklige ferdigheter. Hvilke kognitive prosesser inngår? Hva er utfordringene? I dag kan man ved hjelp av bilde-diagnostikk vise at lese- og skriveferdigheter utvikles og koordineres via et forgrenet nettverk av forskjellige språklige prosesser i hjernen. Her koples symboler, språk på mange nivåer og semantikk sammen og inngår i analyse- og synteseprosesser som etter hvert automatiseres og blir et samlet system for umiddelbar skrijving og lesing (Saygin m.fl., 2013).

Går vi til den eksperimentelle forskningen om skriftspråklig utvikling finner vi detaljerte beskrivelser av variabler i lese- og skriveprosessen som er helt i samsvar med denne nyere hjerneforskningen (Hudson m.fl., 2009). Klassisk leseforskning (Muter m.fl., 2004) kan dessuten spesifisere kjernepunkter i skrive- og leseferdigheten vedrørende både kunnskaper (letter knowledge) og prosesser (segmentation and synthesizing).

Benevning av bokstaver kan forutsi lese- og skriveferdighet (staving), men samtidig viser data at bokstavkunnskapen er i direkte samspill med evnen til å analysere ord i enkeltlyder. Dessuten har man vist at fonologisk analyse (segmentering) også er i direkte samspill med både lesing og staving (Muter m.fl., 1997). Dette forteller at bokstavkunnskap som operasjonelt begrep ikke bare er benevnelse og

gjenkjenning. Bokstavkunnskap er også direkte knyttet til selve språket. Dette klarer en del barn ikke helt å få med seg. De har for eksempel vansker med å danne ord ved å kople bokstaven opp mot et semantisk søk etter ord i hukommelsen (finne ord som begynner på x) (Frost, 2002; Frost & Nielsen, 2015).

Summen av disse erfaringene peker på betydningen av ikke bare formell bokstavkunnskap (form, navn og lyd), men også det at den som skal tilegne seg skriftspråklige ferdigheter må ha dyp forståelse av, hvordan talespråket (og med det ord, som skal skrives eller leses) kan segmenteres og gjenskapes (Hagtvet & Frost, 2022).

Skrive- og leseferdighet oppstår ved hjelp av disse språklig-operasjonelle ferdighetene i en bearbeidingsprosess, som hos den erfarne leser kan settes i gang ved gjenkjenning og bruk av bokstavenes formelle egenskaper. Men når barn ikke kommer i gang med dette, skyldes det for en stor del at de står fast i tilegnelsen av den formelle bokstavkunnskapen, som ikke knyttes sterkt nok til språket. Det vil da overbelaste barnets hukommelse og dermed komme i veien for de operasjonelle strategiene som nettopp er språkbaserte. Det fører lett til terping og utenat-læring som erstatning. Ytterligere trening i bokstaver uten samtidig å vektlegge de språklig-operasjonelle ferdighetene hjelper ikke. Likevel fortsetter man å anbefale tydelig, treningsbasert bokstavpresentasjon, rask eller langsom, både til den generelle begynnermetodikken i skriftspråksopplæringen og til elever med skriftspråkvansker.

Målet med den første skriftspråkopplæringen er å sikre selvforsterkende langtidseffekter av den innsatsen som man forlanger av barna. Det harmonerer med de fleste barns forutsetninger i 1. eller 2. klasse. Men hos de barna, hvor forutsetningene ikke er til stede i tilstrekkelig grad,



blir det hverken effekt på kort eller lang sikt med en tradisjonell bokstavgjennomgang. Her vil den svake eleven i 1. klasse også bli blant de svake i 3. eller 4. klasse.

### Nordiske erfaringer

Resultatene fra Hofslundsengen m.fl. (2016) er et eksempel på hvordan norske barn fra fem til seks år har tilegnet seg en metalingvistisk forståelse av skriftspråket gjennom sin eksperimenterende skriving. Frost (2002) viste dessuten at danske barn – som et eksempel på et ikke-transparent språk - ved seks–syv års alder også spontant begynte å skrive, før de begynte å lese. Samtidig viste studiet at især de svakeste av barna profiterte på å få tidlige erfaringer med språkleker og spontan skriving. Både norske og danske barn overførte deretter sine metaspråklige erfaringer til lesing. Begge prosjektene bekreftet på denne måten Frith sin klassiske utviklingsmodell (1985). Både sterke og svake barn fulgte samme selvforsterkende utviklingsrute – de svake bare forsinket. Samtidig har vi da her to forskningsbaserte metodiske opplegg som utgangspunkt: arbeidet med utvikling av språklig bevissthet (segmentering) og eksperimenterende skriving, hvor segmenteringen koples med bokstavene og blir til skriftspråk.

### Kvalitet i skriftspråkstimulering

Disse forskningserfaringsene viser hvordan det tidlige forebyggende arbeidet med tale- og skriftspråket med fordel kan gripes an. Likevel vil det være nyanser i kvalitet som kan diskuteres. Det gjelder tidspunkt i alder for en bestemt stimulering, rekkefølgen av elementer i innsatsen og intensiteten. De sentrale komponentene som trer frem i dette er da *språklig analyse* (segmentering), *oppdagende skriving* med lyd-bokstav erfaringer og *lydsammenkopling* (syntese) og *lesing*. Tiltak som inneholder minst to av fire komponenter

vil vise gode resultater – svakest om man bare fokuserer på bokstavtrening og lydsammenkopling (Mortensen, m.fl. 2022).

Når det gjelder alder og dermed tidspunktet for den pedagogiske innsatsen med komponentene, er inntrykket fra prosjektene nevnt over, at både arbeidet med den tidlige skrivingen og bruk av phonics-opplegg (systematisk arbeid med bokstavpresentasjon og lydering) fungerer best når barna først har deltatt i aktiviteter som utvikler den språklige bevisstheten (språkleker). I prosjektet til Frost (2002) fant man for elever med *lav fonembevissthet* ved starten av 1. trinn en signifikant sammenheng mellom fonemorientert *skrivning* og både *staving* og *lesing* ved slutten av 2. trinn. For elever med *høy fonembevissthet* ved starten av 1. trinn fant man en signifikant sammenheng mellom *lesing* og *staving/lesing* ved slutten av 2. trinn.

Dette gjenspeiler en tidsmessig forskyving i sammenhengen mellom lese- og staveutviklingen for henholdsvis svake og dyktigere elever. Det samsvarer som nevnt over med Frith sin teori om at forståelsen av det alfabetiske prinsippet kan oppbygges tidligere gjennom barnas egne skriveforsøk enn ved å lære å lese gjennom bokstavpresentasjon og et enkelt leseopplegg. Samtidig gir resultatene en utviklingsmessig forståelsesramme for tidlige vansker med å knekke lese-koden. Men det gir oss også en naturlig anledning til å se kritisk på begynneropplæringen, som primært bygger på en metodisk retning fra tale (språk), via å lese, til å skrive. I et forebyggende perspektiv hadde det vært en fordel å tenke talespråk med segmentering – skriving – lesing. (Studie-hefte 2, 3 og 4. Frost & Pøhler, 2020).

### Tekstskaping – felles og individuelt

En sentral premiss for tilretteleggingen av begynneropplæringen i skriftspråket har for det første vært at det er lesingen som er hovedfokus.



For det andre har man grunnleggende tenkt at det er lærerens direkte undervisning som er avgjørende for elevenes utbytte. Det vil si at det er «teaching» fremfor «learning» man har hatt i tankene, også når det gjelder dette temaet.

Den faglige og metodiske konsekvensen av dette kan derfor raskt bli at læreren formidler skriftspråket som system for elevene. Dermed preges leseopplæringen av et formelt fokus på symbolene i skriftspråket. Målet med den første undervisningen blir derved primært å kunne huske bokstaver og erverve tekniske ferdigheter i gjenkjenning, benevning og lydering. Dette blir da også kontrollert ved en ekstern, summativ prøve allerede på 1. trinn. Tydeligere kan dette ikke uttrykkes. Det har medvirket til at lærerne har blitt forsiktige med å gjøre noe annet enn å følge dette opp.

I denne artikkelen betones betydningen av at læreren i stedet for tar utgangspunkt i det språklige grunnlaget for lese- og skriveutviklingen og fokuserer på å tilrettelegge felles aktiviteter hvor skriftspråket oppleves som middel til å uttrykke seg og til å oppleve og utforske det. Som i diskusjonen om forholdet mellom hønen og egget er spørsmålet: Hva kom først: tale eller skriftspråk? Og i metodisk forstand blir det til: Talespråklig bevissthet eller bokstaven? Tradisjonen har vært opptatt av bokstaven som starten. Men konsekvensen av den nyere forskningen vil være at det er kombinasjonen av språklig analyse (segmentering) og enkel, funksjonell bokstavkunnskap (form/lyd assosiering til ord) som er basis for å utvikle de nødvendige strategiene til å håndtere skriftspråket. Da kan bokstavene bli til ord og tekst igjen. Kan du skrive – kan du lese!

Det medfører at barna må utvikle ferdighet i å analysere talespråkets ord, før – eller senest samtidig med at – de begynner å arbeide med bokstaver og skriving.

Utgangspunktet kan være enkle, felles skapte historier på tavlen med basis i temaer eller opplevelser, hvor elever og lærer i fellesskap enes om formuleringer, analyserer ordene og skriver bokstavene, som passer med den språklige analysen (Frost, 2020).

Slik opplever barna at det er deres «egne» ord som de kan rette oppmerksomheten mot. De må gjøre strategiene til sine egne. Med det blir barnets første skriveforsøk så viktige. Samtidig får læreren da mulighet til å støtte barnet på graderte måter i dets forsøk på å forstå det skriftspråklige prinsippet gjennom egne skriveforsøk. Da blir det «learning» med dyp språklig kunnskap og ikke bare «teaching». Og det blir prosess og ikke bare formell kunnskap og hukommelse. God mediering innebærer at læreren i dialog med barnet kan ta utgangspunkt i det eleven faktisk gjør i en gitt skrive- eller lesesituasjon. Dermed innføres barnet i utvikling av strategier som kan føre barnet videre i dets utvikling mot stadig større sikkerhet.

På denne måten opplever barna samtidig at lesing og skriving også er språk og kommunikasjon. Denne opplevelsen står generelt svakt i begynneropplæringen i skolen.

Med en lærerstyrt bokstavgjennomgang er det heller ikke naturlig plass til at eleven kan legge egne intensjoner til grunn for tekstvalg og tekstarbeid. Det gjør det samtidig vanskeligere å bygge bro til barnehagen hvor nettopp barnets spontane vei til læring er den grunnleggende premiss for pedagogiske tiltak.

### ICD-11

Et varsel om behov for fornyelse kan kanskje også leses ut ifra en endring, som nylig har funnet sted i den internasjonale diagnosemanualen ICD-11. Her har man fjernet diagnosen «dysleksi». I stedet omtaler man tilstanden som «utviklingsmessige lærevansker knyttet til le-





sing» (Friis, 2022). I praksis betyr det at større lesevaner i mindre grad kan oppfattes som en konstitusjonell og varig skade. Heller oppfattes det som en del av en normalvariasjon for elever som skal lære å skrive og lese. Årsakene til lese- og skrivevaner vil da også i mindre grad bli koplet til permanente nevrologiske forhold. I stedet vil de mer bli sett på som del av en sårbarhet som mange barn har fått i forbindelse med sosiologiske og emosjonelle forhold under oppveksten.

I grunnen kan dette ses som en tilbakevending til tidligere tiders oppfatning og dermed med risiko for ikke å bli tatt tilstrekkelig på alvor i skolen og i samfunnet. Men – dette kan også medføre en motsatt reaksjon fra skolen og samfunnet. Elever med lese- og skrivevaner er ofte i klemme i skolen. Og lærerne som skal håndtere den økte spredningen som dette medfører i en klasse, får en stor utfordring hvis begrepet dysleksi ikke lenger kan kvalifisere til støttemuligheter. I Norge vil noen kanskje hevde at begrepet «tilpasset opplæring» kunne motvirke en uheldig virkning, fordi det skulle sikre at det blir det opplevde opplæringsbehovet som skal avgjøre behovet for støtte. Men praksis har ikke vært entydig overbevisende i den retningen.

Man kommer neppe utenom, både i lærerutdanningen og i kommunen med ansvar for skolen og for elevenes læring, å ta nye, alvorlige grep. Forebygging av lese- og skrivevaner må da dessuten tas langt mer seriøst enn i dag.

Hvor dysleksibegrepet har hatt til formål å beskytte ved hjelp av konkrete tiltak og særlig utdannet personale, så blir det nå ytterligere betont at alle lærere har plikt til å håndtere situasjonen med å få alle med i undervisningen. Men igjen, praksis er sterkt svingende. Utdanningen må da bli bedre, klassestørrelsen mindre, pedagogisk ledelse og lærersamarbei-

det må styrkes, og fokus på læringsprosessene må prioriteres og individualiseres som et mot-svar til styrende læremidler og kopiark. Skolen må dessuten snu seg mot mindre vekt på formidling og i retning av lærings-verksteder, hvor prosjekter og elevengasjement med medierende lærerstøtte kan bli frodige drivhus for faglig og menneskelig utvikling (Frost & Pøhler, 2020).

## Referanser

- Friis, K. (2022). Ny forståelse av læsevanskeligheter. *Læsepædagogen*, 4, 10-14.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of dyslexia. I: Patterson, K.E., Marchall, J.C. & Coltheart, M. (red.). *Surface of Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, 301-330. London: Erlbaum.
- Frost, J. (2002). Selvføretærkende strategier hos begynderlæseren. E-bog. Psykologisk Forlag (DK).
- Frost, J. (2020). *Merk Språket! – Skriv og Les*. Info-Vest.
- Frost, J. & Nielsen, J.C. (2015). *IL-basis. Veiledning og prøvemateriell (Dynamisk kartlegging)*. Hogrefe/PP-tjenestens Materiellservice.
- Frost, J. & Pøhler, L. (2020). *Studiehefte 2, 3 og 4 til Merk Språket (Gratis å laste ned)*. InfoVest.
- Hagtvet, B.E. & Frost, J. (2022). Forebyggende og tidlig innsats i skriveopplær ingen. I: Næss, K.B. & Hofslundsen, H. (red.). *Skriveutvikling og skrive vansker*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hofslundsen, H., Hagtvet, B.E. & Gustafsson, J.-E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing training in preschool. *Reading and Writing*, 29(7), 1473-1495.
- Hudson, R.F., Pullen, P.C., Lane, H.B., & Torgesen, J.K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 4-32.
- Martins, M.A., Salvador, L., Albuquerque, A. & Silva, C. (2016). Invented spelling activities in small groups and early spelling and reading. *Educational Psychology*, 36, 4, 738-752.
- Mortensen, J.O., Møller, H.L. & Elbro, C. (2022). Fra lyd til bogstav og fra bogstav til lyd –stavning i den første læseundervisning. *Læsepædagogen*, 1, 15-20.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. & Taylor, S. (1997). Segmentation not hmying, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 370-396.
- Ouellette, G., Sénéchal, M. & Haley, A. (2013). Guiding children's invented spellings: A gateway into literacy learning. *Journal of Experimental Education*, 81(2), 361-279.
- Saygin, Z.M. m.fl. (2013). Tracking the roots of reading ability: White matter volume and integrity correlate with phonological awareness in pre-reading and early-reading kindergarten children. *Journal of Neuroscience*, 33(33), 13251-13258.