

Liv Engen og Anne Brit Andreassen

Ny start

for skriftspråklig utvikling



Universitetet
i Stavanger

Lesesenteret



www.lesesenteret.no

Telefon: 51 83 32 00

E-post: lesesenteret@uis.no

Postadresse:

Lesesenteret,

Universitetet i Stavanger

4036 Stavanger

ISBN 978-82-7649-057-2

Liv Engen og Anne Brit Andreassen

Ny start

for skriftspråklig utvikling

Når, hvem, hvorfor, hva og hvordan
Prinsipper for og ideer til individuelt
tilpassede undervisningsopplegg

Innhold

SIDE

- 6 • NY START; NÅR, HVEM, HVORFOR, HVA OG HVORDAN
- 9 • SENTRALE PRINSIPPER FOR SKRIFTSPRÅKLIG UTVIKLING OG LÆRING
- 11 • INDIVIDUELLE OPPLEGG?
- 13 • OBSERVASJONER OG KARTLEGGINGSRUTINER
 - KUNNSKAP OM SKRIFT
 - BOKSTAVKUNNSKAP
 - KJENNSKAP TIL HØYFREKVENTE SMÅORD
 - REGISTRERING AV LESEATFERD
- 18 • LESE, SKRIVE, TENKE, SNAKKE, LYTTE OG LÆRE
 - LESING AV NY BOK/NY TEKST
 - FONOLOGISK OG ORTOGRAFISK ARBEID
 - SKRIVING
 - REPETERT LESING
 - SPRÅKLIGE FERDIGHETER
- 33 • RAMMEFAKTORER
 - PEDAGOGISK DRIV
 - FLEKSIBILITET
 - MATERIELL
 - SAMARBEID MED FORELDRE
 - LÆRERSAMARBEID
- 37 • ER EN NY START NOK?
- 38 • REFERANSER OG AKTUELL BAKGRUNNSLITTERATUR
- 41 • VEDLEGG
 - SKJEMA FOR REGISTRERING AV KUNNSKAP OM SKRIFT
 - SKJEMA FOR REGISTRERING AV BOKSTAVKUNNSKAP
 - SKJEMA FOR REGISTRERING AV HØYFREKVENTE ORD
 - NOTATARK FOR PLANLEGGING/GJENNOMFØRING
 - LETTLESTE SMÅBØKER – NIVÅBESKRIVELSER

Forord

I 2002 - 2003 gjennomførte vi et utviklingsprosjekt der vi ønsket å kombinere ideer fra de tradisjonelle lesekursene med (for oss) relativt nye ideer fra New Zealand og USA om individuelle skriftspråklige treningsprogram for de yngste elevene. Erfaringer fra dette prosjektet ble samlet i heftet "Ny start" (Engen og Andreassen 2003). Det er nå utsolgt. Vi har fått flere oppfordringer om å trykke det opp på nytt, men vi har valgt å omarbeide det før vi nå gir det ut på nytt.

Det har skjedd mye i norsk skole siden 2003. Tanken om å tilrettelegge individuelle undervisningsopplegg for småskoleelever er ikke lenger så ny. Mange skoler landet over har latt seg inspirere av norsk og utenlandsk litteratur om temaet og har utviklet sine egne treningsopplegg som også tilbys elever på de laveste årstrinnene. Vi har fått ny læreplan der tilpasset opplæring vektlegges enda sterkere enn i tidligere planer. Vi har også fått en stortingsmelding ("og ingen stod igjen ...") som tydelig understreker at tiltak iverksatt tidlig, kan redusere behovet for spesialundervisning på senere trinn.

Elevene kommer med ulik skriftspråklig kompetanse til skolen. Det blir viktig raskt å finne ut hver enkelt sitt ståsted og sette inn tiltak som styrker lese og skriveinnlæringen, både på første trinn og videre. Noen trenger mer drahjelp enn andre, tettere oppfølging, mer personlig kontakt. Uansett alder og utviklingstrinn må læringsmål og valg av aktiviteter i individuelle treningsprogram styres både av teorier om skriftspråklig utvikling og prinsipper for didaktisk relasjonstenking. Undervisningen må organiseres, tilrettelegges og tilpasses elevenes ferdighetsnivå, interesser og erfaringer – og skolens totale ressurser. Derfor er det ikke mulig å gi konkrete oppskrifter. Det vi omtaler i den nye versjonen av heftet "Ny start", er altså ikke et bestemt opplegg, men snarere ideer til et helhetlig rammeverk for individuelle opplæringstiltak. Det faglige innholdet må i hvert enkelt tilfelle planlegges, evalueres og justeres ut fra elevenes forutsetninger og lærernes kunnskaper om lesing, skriving, undervisning og læring.

Stavanger oktober 2007

Liv Engen og Anne Brit Andreassen

Ny start; Når, hvem, hvorfor, hva og hvordan

"Men så fortsatte frøken å la han lese, utover, - forbi leksen, og inn i en skog av nye og fryktelige ord, ord som ingen hadde lest for han på forhånd, ord som ble som tornebusker som han ble sittende fast i, som holdt han i jakken og buksene og klorte han opp på ben og hender" (fra Jonas, Bjørneboe 1966, s. 43).

Noen barn tar seg inn i skriftspråket lett og greit, tilsynelatende helt uten veiledning og formell undervisning. Andre må streve, og for noen oppleves møtet med skriftspråket slik Bjørneboe beskriver: Ordene blir som tornebusker, skarpe og vonde. Det er naturligvis svært viktig å forebygge og forhindre slike opplevelser. Skriftspråket skal gi glede, opplevelse og kunnskap, ikke sår og smerte. Årsakene til at noen barn strever i møtet med skolens utfordringer er mange og ulike, og det er ikke rom for å drøfte dem her. Men uansett antagelser om årsaker blir den pedagogiske utfordringen å hjelpe alle elever inn i oppadgående utviklingsspiraler, skape nysgjerrighet og inspirere til lesing og skriving.

Når og hvem

Spørsmålet om når og hvem det kan være aktuelt å tilby "en ny start" i form av et intensivt øvingsopplegg, er egentlig avhengig av når en antar at skriftspråklig utvikling starter. Tenker en at den begynner ved skolestart, gir det ingen mening å si at elever på første trinn kan trenge en ny start. De har jo ikke begynt ennå. Men nå er det imidlertid relativt vanlig å si at den skriftspråklige utviklingen starter lenge før barnet begynner på skolen. Mange 6-åringer er ganske så fortrolige med skriftspråket. De har lest og blitt lest for i mange år. De har lekt seg med bokstaver. De har skrevet utallige fortellinger, brev og beskjeder. Slik har de lært mye om skriftspråket og dets bruksområder. Barn som kommer til skolen med få skriftspråklige erfaringer, og som kanskje synes å være litt umotivert for lese- og skrive-aktiviteter, kan derfor ha utbytte av et tilrettelagt opplæringstilbud etter relativt kort tids skolegang. På dette tidspunktet vil den "nye starten", nesten bokstavig talt, handle om å ta barna på fanget, lese for dem, la dem få leke seg med skriving, med språklyder, bokstaver og ord. Dette for å utvikle nysgjerrighet og gi dem større interesse for skriftspråkets forunderlige og mangfoldige verden.

Elever som av ulike grunner ikke synes å dra nytte av den ordinære lese- og skriveopplæringen etter ett eller flere års skolegang, kan naturligvis også ha behov for en ny start. Både på de første - og på høyere - årstrinn vil mange elever dra nytte av intensive og strukturerte opplegg beregnet på å gi dem et mer fortrolig forhold til lesing og skriving. Opplegget skal vise dem at skriftspråket er funksjonelt og gir opplevelser og mange gleder. Uansett når tiltakene settes i verk, vil de prinsippene som vektlegges i dette heftet være aktuelle. Det konkrete innholdet i undervisningsøktene må imidlertid variere, avhengig av elevenes alder, erfaringer og ferdighetsnivå.

Alle barn har rett til undervisning tilpasset deres egne ferdigheter og utviklingstakt. Det gjelder for dem som kommer til skolen med mye skriftspråklig erfaring og trygge ferdigheter, så vel som for dem som etter hvert utvikler et mer ”tornete” forhold til skriftspråket. Vi ser tendenser til at norske lærere gjerne tenker ”vi venter og ser, det kommer nok” når de møter elever som av ulike grunner og på ulike tidspunkt strever med skriftspråklig læring (jf Solheim og Tønnessen 2003). Det er ikke spesielt lurt. Vi kan ikke vente, vi må handle. Frøken Bø (jf Bjørneboe) har rett; Barna må ikke få fred. Helt fra første skoledag må vi observere elevgruppen. Vi må spesielt merke oss dem som synes å være lite interessert i skriftspråket, og våre forsøk på å gjøre dem kjent med dette. Vi må raskt iverksette tiltak og prøve å få barna inn på/tilbake til rett spor. Det vil være ressursbesparende på mange plan, slik det også framheves i Stortingsmelding 16: ”Tiltak er mer virkningsfulle og mindre ressurskrevende jo tidligere de settes i gang” (side 11).

Hvorfor

De prinsipper for organisering og innhold i individuelle og intensive opplegg som videre omtales, er sterkt inspirert av programmer som blant annet Reading Recovery (se f. eks. Clay 1993 a; Håkonsson 2002; Østergaard og Kjær 2003) og Early Step (jf Santa 1998). De bygger også på generell innsikt om faktorer av betydning for skriftspråklig utvikling og læring, slik de eksempelvis blir uttrykt av Pressley 1998, Snow, Burns og Griffin 1998; se også Kulbrandstad 2003, samt rapport fra NZ, Ministry of Education 2003. Det understreker spesielt at øvingsopplegg ikke må framstå som fragmentariske, men at ulike områder/delferdigheter må settes sammen til en velkomponert og velorganisert helhet. Sentrale aktiviteter i slike treningsopplegg vil gjerne være:

Hva

- lesing både av kjent og ukjent tekst
- motiverende skriveoppgaver
- lek og oppgaver beregnet på å lede elevene til innsikt i ulike delferdigheter og faser i leseprosessen
- samtaler for å utvikle hensiktsmessige strategier for tenking og læring
- støtte og veiledning som kan gi elevene mot til å være aktive

Undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes egne læringsbehov, samtidig som vi som pedagoger må ta ansvaret for å vise dem hva de faktisk trenger å lære. Det betyr at vi må finne balansen mellom elevstyring og lærerstyring. Vi må skape et læringsmiljø der det finnes mange og ulike bøker og et bredt spekter av skriveredskap; alt fra magnetbokstaver til pc. Undervisningsoppleggene må dessuten planlegges ut fra didaktiske prinsipper, som for eksempel at det enkle skal komme før det (antatt) mer kompliserte, og at elementer som kan forveksles skal holdes fra hverandre i en læringsperiode.

Hvordan

Frøken Bø gjorde mange feil i møtet med Jonas. Likevel gir Bjørneboe (1966) oss glimt av en vennlig og velvillig sjel: ”Hun var oppriktig glad i han, så langt som dette var mulig innenfor rammen av hverdagens plikter” (side 51). ”Det var ingen tvil om at han kunne lære å lese, hvis bare man tok litt hårdt på han. Ikke lot han være i fred” (side 43). Frøken Bø var glad i Jonas, og hun hadde tro på han (selv om han kanskje ikke forsto det). Elever som strever – uansett alder – trenger at noen bryr seg om dem, ser strevet deres, er oppmerksomme og gir positiv feedback.

Dette er viktig, men ikke tilstrekkelig. For å utvikle de delferdighetene som synes å være av betydning for skriftspråklig utvikling, må barna selv våge å være aktive. De må se og forstå at det er samsvar mellom deres egne aktiviteter og deres læringsutbytte, og de trenger hjelp til å se sin egen utvikling (se for eksempel Andreassen, Knivsberg og Niemi 2006). Vi må skape nysgjerrighet der dette mangler, og tilrettelegge situasjoner som gjør det vanskelig å velge vekk skriftspråklige aktiviteter. Vi må finne tekster som kan vekke hvert enkelt barns interesser. Er de ikke interessert i tekster om Ali, Ola, Siri, Ina og andre skapninger som møter dem i tekster for begynnerlesere, må vi finne andre tekster. Kanskje vil ei bok om traktorer eller om kattunger lettere fange interessen deres? Vi må gi ros og la dem møte krav, og vi må minne dem på at de faktisk er i utvikling: *Vet du hva, nå ser jeg at du kan , det strevde du med for noen uker siden.*



Vi vet at tilpasset opplæring handler om mer enn opplegg til elever som Jonas og hans like. I dette idéheftet vil vi likevel konsentrere oss om ideer og tanker rundt tilbud til elever som av ulike årsaker - og på ulike tidspunkt - synes å ha problemer med å tilegne seg skriftspråklige ferdigheter. Vi vil beskrive rammer for - og ideer til - individuelle øvingsprogram. De praktiske ideene kan brukes i individuelle opplegg, men også i grupper. Den didaktiske utfordringen ligger i å utnytte kunnskap om skriftspråklig utvikling og læring til å fastsette tilpassede læringsmål, velge aktiviteter og materiell, organisere undervisningen og evaluere både opplegget og elevenes utvikling.

Elevene må oppleve undervisningssituasjonene som trygge og forutsigbare. Mange, spesielt på de laveste trinnene, synes å profitere på faste rutiner. Likevel må det være rom for fleksibilitet. For å skape og vedlikeholde interessen bør lese- og skriveoppgavene være så naturlige og funksjonelle som det er mulig å få til innenfor rammen av en skolesituasjon. Øvingsord og tekster kan med fordel hentes fra temaområder som er aktuelle for undervisning i stor gruppe. Dette forutsetter at det faglige innholdet planlegges og gjennomføres i tett samarbeid mellom kontaktlærer og spesiallærer (Iversen og Tunmer 1993; Wasik og Slavin 1993).

Sentrale prinsipper for skriftspråklig utvikling og læring

Det er bred enighet om at tidlig hjelp er god hjelp. Det er imidlertid flere oppfatninger om hva som bør stå sentralt i støttetiltak for Jonas og hans like; skal vi vektlegge meningsøk og meningskaping eller øve på skriftspråklige detaljer? Kanskje er det best å si som Ole Brumm; takk til alt vi har glede av og som synes å virke? Vi tror at alle elever, men kanskje spesielt de som av ulike grunner ikke kommer tidlig og godt i gang med sin skriftspråklige utvikling, trenger tiltak der ulike delferdigheter settes sammen til en helhetlig sammenheng (for begrunnelse se eksempelvis Pressley 1998; Frost 2003). Virker det som om undervisning i vanlige grupper ikke synes å lede til positiv utvikling, bør vi vurdere å tilrettelegge individuelle tiltak skreddersydd til hvert enkelt barns interesser, oppmerksomhets- og ferdighetsnivå. Det er ikke uvanlig med personlige trenere for den som vil komme i bedre fysisk form. Det bør være like naturlig å tilby en-til-en veiledning for barn som vil komme i bedre lese- og skriveform.

Helhet og sammenheng

Et fellestrekk for barn som tidlig lærer å lese og skrive, er at noe i miljøet rundt dem synes å være spesielt utviklingsdrivende (se for eksempel Pressley og Woloshyn 1995). Barna er omgitt av bøker, skriveredskap og gode rollemodeller. De møter voksne nærpå personer som viser at skriftspråket er både til hygge og nytte, som kan svare på spørsmål som: *Hva trenger jeg for å skrive ...? Hva står det der?* I opplegg spesielt utviklet for elever som trenger litt draghjelp for å komme videre i sin skriftspråklige utvikling, må vi forsøke å gjenskape slike miljøbetingelser. Da er det blant annet viktig at vi:

Gode miljøbetingelser

- skaper et stort ”trykk” på lesing og skriving
- gir elevene motiverende og engasjerende lese- og skriveoppgaver
- fungerer som gode rollemodeller
- gir elevene anledning til å lese og skrive hver eneste dag
- oppmuntrer til å stille spørsmål
- gir elevene tilgang til mange og ulike bøker med varierte tema og vanskegrad
- legger til rette for samtaler og gir elevene anledning til å fortelle



Didaktiske prinsipper

Det er umulig å gi konkrete oppskrifter på innhold og organisering av individuelle støtte-tiltak. Elever er forskjellige, og vil ha bruk for ulike utfordringer. Prinsipper for didaktisk relasjonstenking må være styrende (Bjørndal og Lieberg 1981). Som lærere, trenere og veiledere må vi ha kunnskaper både om det vi vil formidle, om hvordan vi skal veilede og om de elevene vi skal støtte i viktige læreprosesser. Vi må formulere klare læringsmål, legge til rette for aktivitet, ha planer for når tiltakene skal evalueres og hvordan. Vi må ha tilgang til hensiktsmessig materiell og utstyr. Vi må ha rom og vi må ha tid.

Høy intensitet

Tid vil alltid være et knapphetsgode. Derfor må undervisningsøktene være effektive og godt planlagte. Skal vi holde på barnas oppmerksomhet, må intensiteten i oppleggene være stor og oppgavetyperne varierte. Elevene må ikke få anledning til å melde seg ut. Oppgavene og rammen rundt dem må – i størst mulig grad – være lystbetonte, naturlige og funksjonelle. Et individuelt tilpasset treningsopplegg bør ha en viss varighet, 3 – 4 måneder er relativt vanlig (se f. eks. Santa 1998).

Samarbeid

Individuelle undervisningsopplegg må naturligvis planlegges, gjennomføres, evalueres og justeres i et tett og godt samarbeid med barnets foreldre. De må få konkret veiledning om hvordan det arbeides i undervisningsøktene. Det kan også være lurt å invitere dem til å observere en eller flere øvingsøkter. Når de får vite hva vi gjør og hvorfor, kan de lettere støtte barna sine.

Innholdet i treningsprogrammet må videre planlegges i nært samarbeid mellom spesiallærer og kontaktlærer. Det blir som i idretten; Er det en som trenger personlig trener, må denne vite hva resten av laget driver på med. Den som har ansvar for individuelle treningsprogram, trenger informasjon om hva resten av gruppen er opptatt av og hva som vektlegges i andre undervisningstimer. Kontaktlæreren må vite hva elevene har lest, skrevet om og øvd på i treningsøktene. Slik kan hun støtte og veilede dem i periodene fram til neste treningsøkt, og gi oppgaver som synliggjør at nytt lærestoff lar seg overføre til nye situasjoner.



Individuelle opplegg?

Her i landet har vi en sterk tradisjon som tilsier at eventuell ekstrahjelp for enkeltelever - spesielt for elever på de laveste trinnene - gis ved at trinnet tilføres ekstraressurser og/eller at undervisningen organiseres i mindre grupper. Det kan fungere godt hvis elevene har noenlunde sammenfallende problemer og gjensidig vilje til å støtte hverandre. Men noen av dem som strever med skriftspråket, kan (av ulike grunner) ha problemer med å konsentrere seg. Enkelte elever har problemer med å utnytte det sosiale samspillet i en gruppe. Noen blir urolige. Andre melder seg ut av situasjoner som stiller krav til/utfordrer skriftspråklige ferdigheter. Elever som synes å velge lite målrettede (ofte forstyrrende) aktiviteter og passivitet heller enn utviklingsstøttende utfordringer, er kanskje dem som kan ha størst nytte av personlige trenere og individuelle opplegg.

Personlig trener



Illustrasjon: Trude Hoel

Mange vil si at det har vi ikke tid til, at ressursene til tilpasset opplæring er så knappe at vi likevel må danne grupper. Spørsmålet vi da må stille, er om gruppeundervisning alltid er den mest effektive ressursbruken? Egne erfaringer, observasjoner og samtaler med lærere indikerer at det kan være vanskelig å utnytte tiden effektivt i spesialpedagogiske gruppeopplegg, spesielt med de yngste elevene. Verdifulle ressurser går ofte med til å ordne opp i konfliktsituasjoner, dempe uro, vente på at alle finner det de har bruk for etc. Selv i små grupper kan det bli lite tid til å følge opp hver enkelt elev. Kanskje er det like god ressursutnyttelse å tilrettelegge opplegg der enkelte elever får være alene med "treneren" sin.

I en-til-en situasjoner blir det vanskeligere for elevene å melde seg ut og lettere for læreren å tilpasse språk, instruksjoner, tekster og oppgaver til elevenes språklige ferdigheter. Vi kan gripe inn, støtte, veilede og oppmuntre akkurat i det øyeblikket problemene oppstår, og slik "dra" dem videre. Vi kan hjelpe dem til å løse konkrete utfordringer underveis, minne dem om hva de har gjort og hva de har lært. Vi kan gi ros for god problemløsning, og fortelle at de nå gjør akkurat det samme som gode lesere: De er aktive, de løser problemene og de lærer.

FORSLAG TIL STØTTESPØRSMÅL

Bygge opp forventning til innholdet

Hva handler teksten om?

Har du vært med på noe lignende?

Hva tenker du om ...?

Tenk hva som kan skje hvis...

Konkrete støttestrategier ved lesing av enkeltord

Hva kan du gjøre for å finne ut av det ordet?

Hvilken bokstav begynner det på?

Se på bildet/tegningen, kanskje det hjelper deg til å finne ut av ordet?

Kommer du på et annet ord som ligner på dette ordet?

Sjekk om ordet passer i teksten.

Bevissthet om eget arbeid/egen læring:

Akkurat det ordet leste du veldig fint, du gjorde ...og ...

Hva har du lært nå?

Hva kan du gjøre når du møter et slik ord en annen gang?

Nå gjorde du – akkurat det gjør gode lesere.

Ikke gi deg, du finner ut av det hvis du ...

Aksept

Noen (ofte foreldre) er redd det kan oppleves som vanskelig og stigmatiserende å forlate gruppen, og at barna kan gå glipp av viktige fellesopplevelser. Men med god planlegging bør det være lett å sørge for at de aktuelle barna får delta i fellesopplevelser som høytlesing, innføring i nye temaer, turer etc, selv om de får et individuelt undervisningsopplegg i korte perioder. I dagens skole er det ganske vanlig at elevene holder på med forskjellige ting på samme tid. At en elev forlater rommet eller går til en skjermet krok i klasserommet for en kort periode, trenger slett ikke være problematisk. Spesielt ikke hvis det også arbeides aktivt for å skape læringsmiljøer der det er stor takhøyde for ulikheter, der alle blir godtatt slik de er, og der det faktisk er litt flott at noen deltar i spesielle opplegg for å øve seg på spesielle ting. Dessuten må det jo både være et mål og en utfordring å gjøre treningsopplegget så spennende, interessant og tiltalende at elevene velger å komme til oss.

Observasjoner og kartleggingsrutiner

Helt fra første skoledag må vi observere elevene. Slik danner vi oss et bilde av deres skriftspråklige erfaringer og kunnskap. Vi kan merke oss dem som trives med rolige inneaktiviteter og som frivillig og med stor frimodighet går til lese- og skrivestasjonene, men også dem som helst vil ut og klatre i trærne. Vi må legge merke til om barna er vant til å håndtere bøker, og om de er klar over sammenhengen mellom talespråk og skriftspråk. Videre må vi merke oss hvilke bokstaver de er kjent med og om de er fortrolige med noen høyfrekvente småord. Vi må lytte til måten de leser på og studere skriveproduktene deres.

Når vi skal finne elever som kan være aktuelle for spesielle treningsprogram, kan det imidlertid være nødvendig å gå mer systematisk til verks. Da vil det også være hensiktsmessig å støtte egne observasjoner på materiell som gir mer omfattende informasjon om hva elever på ulike trinn vanligvis mestrer på ulike områder (jf Engen 2005). Når vi skal vurdere elevenes ferdigheter, er det selvfølgelig også et mål å avdekke sterke sider og interesser. Alle tiltak som iverksettes må bygge på disse.

Elevenes språklige ferdigheter kan eksempelvis observeres ved hjelp av TRAS (Espenakk, Frost, Grove, Horn, Løge, Solheim og Wagner 2003) og Språk 6 -16 (Ottem og Frost 2006). Informasjon om deres fonologiske ferdigheter og bokstavkunnskap kan vi få ved hjelp av IL-basis (Frost og Nielsen 2000) eller Observasjonsmateriell for 1. klasse (Engen 2002). Leseutviklingsskjemaer som LUS (Allard, Rudquist og Sundblad 2006) og SOL (se www.gjesdal.kommune.no) gjør det mulig å følge og registrere sentrale utviklingstrekk. Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve i lesing for 2. trinn er utviklet for å identifisere elever som har, eller som kan stå i fare for å utvikle lesevansker. Denne prøven kan, sammen med andre observasjoner av elevenes ferdighetsnivå, fungere som indikator på hvem som kan dra nytte av et intensivt treningsprogram på 3. trinn.





KUNNSKAP OM SKRIFT

Mange forskere har påpekt at forskjeller i barns leseerfaring ved skolestart ofte er svært stor (jf Adams 1990). Det er derfor viktig å skaffe seg informasjon om hvilke erfaringer de har før de kommer til skolen. Informasjon om dette får vi ved å observere barna i lek og i arbeid med ulike lese- og skriveoppgaver. Trenger vi mer informasjon kan vi tilrettelegge spesielle observasjonssituasjoner (se Clay 1993b og Morris 1998) der vi blant annet kan se om de:

- vet hvordan de skal håndtere bøker
- kjenner karakteristiske trekk ved skriftspråket; som blant annet leseretning og sammenhengen mellom ord i tale og ord i skrift
- er klar over at noe er tekst og noe er tegning
- er klar over at en setning begynner med stor bokstav og slutter med punktum
- kjenner igjen vanlige ortografiske strukturer

Vi kan observere barna i daglige lesesituasjoner, bla i bøkene sammen og be dem lete etter spesielle ord i teksten. Vi kan også se om de legger merke til underlige/utypiske trekk ved en tekst. Det kan vi gjøre ved å kopiere en side fra en vanlig bok, endre på setningsstruktur og på enkeltord (jf Engen og Andreassen 2003). Nå finnes det også en spesialtilpasset norsk tekst for å kartlegge kunnskap om skrift (Engen 2006b). ”Stian i treet” bygger på ideer fra Mary Clays (2000) bok ”Follow me moon”.

Skjema for registrering av kunnskap om skrift

Lese-faser	Observasjonsområder	Kommentar
Før lesing	Viser kjennskap til norsk skriftkultur	
	Kan uttrykke tanker/ forventninger til en tekst	
	Skiller mellom tekst og tegning	
Under lesing	Har forståelse for sammenhengen mellom ord i tale og ord i skrift	
	Vet hvordan en setning begynner og slutter	
	Er oppmerksom på endringer i kjente ord	
Etter lesing	Kan gjenfortelle innhold med egne ord	

Før lesing

Vi starter med å rekke boka til eleven og registrer hvordan han/hun tar i mot den, åpner den, blar i den etc. Holdes den rett vei eller opp ned? Blar han/hun slik vi gjør i norsk skriftkultur eller synes det å være like naturlig å starte bakerst og bla framover? Deretter ser vi på boka sammen, snakker om tittel og forsideillustrasjonen, spør hva han/hun tror boka handler om og merker oss svaret. Vi skal også legge merke til om barnet klarer å uttrykke forventninger på egen hånd eller om det er nødvendig med støtte. Deretter leses teksten på den første siden, og vi kan snakke om innholdet, eksempelvis slik: *Her ser du Stian. Han ser glad ut. Jeg tror det er fordi han skal lese i boka si. Hvorfor tror du han er glad?*

Når vi blar om til neste side, starter vi med å spørre hvor vi skal begynne å lese. Registrer om barnet peker på illustrasjonen eller på teksten og hvor i teksten fingeren plasseres: Midt i eller der den starter.

Under og etter lesing

Vi leser den første setningen høyt samtidig som vi lar pekefingeren følge ordene. (Det er lurt å øve litt på forhånd). Les setningen en gang til. Denne gangen er det barnets tur til å peke. Legg merke til om han/hun peker på ordene etter hvert som de leses, om fingeren lander på det første ordet og blir der, eller om fingeren settes ned i teksten på et helt vilkårlig sted. Vi skal naturligvis gi den hjelp som er nødvendig for å lykkes, og notere oss hvor mye og hva slags hjelp eleven synes å dra fordel av.

På side to i boka om Stian er teksten litt underlig, siste del av setningen kommer før den første. Vi skal imidlertid lese setningen som om den var normal. Legg merke til om barnet oppdager at ordene leses i en annen rekkefølge enn slik de står i teksten, og om han/hun oppdager at punktumet kommer midt i setningen. Hvis barnet ikke reagerer spontant, kan vi gi små hint om at noe er litt underlig: *Se på setningen i boka, den ser litt rar ut. Hva er det som gjør denne siden annerledes enn andre boksider?*

Vi kan be barnet vise oss hvor den første setningen slutter, og spørre hvordan han/hun vet at den slutter akkurat der. Får vi ikke svar, kan det ha ulike forklaringer: Kanskje er han/hun ikke fortrolig med begrepene “første”, “slutter” eller “setning”. At en setning avsluttes med punktum trenger heller ikke være selvfølgelig innsikt for alle barn.

På side 7 i ”Stian i treet” har bokstavene byttet plass i enkelte ord; han er blitt til *hna*, boka til *bkoa*, og til *go*. Vi skal lese teksten som om den var helt normal og registrere om barnet oppdager de rare ordene. Se også litt på resten av teksten. Vis ordene slik de skal være og snakk om forskjellen.

Til slutt leser vi resten av boka høyt, stiller spørsmål til innholdet og ber barnet fortelle. Slik får vi også et inntrykk av hans/hennes lytteforståelse og evne til å omforme teksten.

BOKSTAVKUNNSKAP

Den beste kilden til observasjon av barns bokstavkunnskap er å observere dem under lesing og skriving i naturlige situasjoner. Men vi kan også benytte magnetbokstaver, bokstavbrikker, bøker og blader og spørre om de kan peke på bestemte bokstaver, si hva de heter, hvilke lyder de hører sammen med og om de kan skrive bokstavene hvis vi gir dem språklydene (se vedlegg Skjema for registrering av bokstavkunnskap). Vi bør også registrere om kunnskapen er automatisert; dvs. om de kan svare raskt og uten å tenke seg om, eller om de må tenke seg om for å peke, si eller skrive. Grad av automatisering kan vi sjekke ved å vurdere hvor lang tid de bruker på å svare (automatisert kunnskap gir raske svar), men også ved å spørre: *Fint at du vet at det er bokstaven til b-lyden. Måtte du tenke deg litt om før du svarte, eller visste du det med en gang du så bokstaven?*

Vi trenger slik informasjon om alle elever, men det er spesielt viktig når vi skal planlegge og gjennomføre opplegg for dem som trenger litt ekstra drahjelp – en ny start – for å komme godt i gang med skriftspråklig utvikling. Vi må vite hva de kan før treningsopplegget settes i gang, og vi må følge utviklingen deres gjennom hele øvingsperioden.

KJENNSKAP TIL HØYFREKVENTE SMÅORD

Noen ord forekommer hyppigere enn andre; jeg, her, er, har, til, fra, du, vi, om, i, med etc. Kjennskap til slike ord vil bidra til å rasjonalisere lese- og skrivearbeidet. Det er derfor fornuftig å inkludere dem i treningsopplegget. I observasjoner både før treningsopplegget starter, men også underveis, må vi registrere om elevene kjenner de høyfrekvente ordene, hvor mange og ev. hvilke de er fortrolige med. Vet vi at det er lett for Martin å lese ordene ”jeg”, ”har” og ”er”, kan vi starte med å velge bøker/tekster der disse ordene forekommer spesielt hyppig. Ser vi at Maja ikke er fortrolig med ord som eksempelvis ”du”, ”her”, ”ikke”, er det sentral informasjon for planlegging av hennes treningsopplegg.

Vi kan undersøke elevenes kjennskap til de høyfrekvente ordene ved å vise dem ordkort eller lister med 15 – 20 ord, be dem lese disse og/eller sette ring rundt ord de kjenner igjen. Vi kan også be dem skrive ordene. Skriveforsøkene vil gi interessante opplysninger om hvilke arbeidsstrategier de benytter seg av:

- fester de seg ved lydene i ordene?
- virker det lettere for dem å fokusere på den første lyden enn den siste – eller er det omvendt?
- virker det som om de gjenkjenner og gjenskaper ordene ut fra et visuelt minnebilde om ordenes form etc?
- er det ord som skrives lett og uanstrengt (automatisert) eller strever de like mye med alle ordkortene?
- er det enklere å skrive på tastatur enn med blyant?

Observasjoner og kommentarer bør føres på et eget skjema (se kopioriginal bakerst i heftet). Det gjør det enklere å følge utviklingen.

REGISTRERING AV LESEATFERD

Både før treningsprogrammet starter opp og gjennom hele treningsperioden må vi registrere leseatferden deres i det vi kaller leseprotokoll eller løpende protokoll. Da lar vi elevene lese høyt (vanligvis den boka som var ny i forrige undervisningsøkt), samtidig som vi fortløpende registrerer trekk ved lesingen deres, og merker oss hva de gjør før og etter lesing.

Før lesing

Før eleven begynner å lese, inviterer vi til samtale om teksten. Vi ser på bildene sammen og snakker om hva boka kan handle om. Vi kan minne om elevens egne erfaringer fra temaet/handlingen og skape forventninger til innholdet. Registrer om han/hun klarer å snakke spontant om dette, eller om vi må lede samtalen ved hjelp av støttespørsmål som: *Husker du den gang du ...? Hva tror du kommer til å skje?*



Under lesing (leseprotokoll)

Mens eleven leser noterer vi fortløpende. Det er praktisk å bruke en kopi av teksten. Legg merke til ord som leses lett og uanstrengt (selv om vi kanskje ikke prioriterer å notere dem), gjør notater om bokstaver og/eller ord som leses feil, steder der eleven nøler, ord som hoppes over og/eller gjentas etc. Det er praktisk å utvikle et enkelt ”stenografisystem” for å notere feiltyper og strategier som benyttes for å arbeide med vanskelig ord, eksempelvis slik:

- sett en hake under ord som leses lett og greit
- feillesninger noteres så nøyaktig som mulig rett over ordet (ev. på slutten av linja med en pil tilbake til det aktuelle ordet). Legg merke til om feillesingen synes å være gjetting ut fra forventet mening, forveksling av formlike bokstaver og/eller relatert til bestemte bokstaver/bokstavkombinasjoner
- selvkorrigeringer markeres – eksempelvis med en liten r etter det aktuelle ordet
- hopper eleven over et ord kan det markeres ved å sette en vannrett strek over ordet
- nøling markeres ved at det settes en loddrett strek foran ordet
- gjentakelser og hakkete lesing markeres med buer under bokstaver, bokstavsekvenser og/eller ord
- ber eleven om hjelp markeres dette med spørsmålsteget

Når vi skal vurdere en leseprotokoll, må vi studere forholdet mellom ord som leses rett og feil. Det er også interessant å merke seg eventuelle mønstre i feillesingene og bokstaver/bokstavsekvenser som synes å være spesielt problematiske. Det sier noe om hva vi bør vektlegge i det videre arbeidet. Nedenfor følger et eksempel på leseprotokoll.

Tekst:	Kommentar:
<p>"Da Anne slo ball". ABC Hokus Bokus. N.W.Damm & Søn.</p> <p>Side 2 (småbokstaver) – 3 (store bokstaver)</p> <p>Jeg vil ikke slå ball! j-e-g-</p> <p>Jeg kan ikke.</p> <p>Jeg er så dum.</p> <p>Det sier Anne til seg selv slør d-e-t</p>	<p>snakker om ordet "jeg"</p> <p>korrigerer seg selv på "jeg"</p> <p>jobb med høyfrekw. ord "jeg" "slør"</p>

Etter lesing

Etter lesing teller vi opp markeringene og gjør et overslag over prosentandelen av rett leste ord. Leses ca 90 – 95% av teksten lett og greit, kan vi trygt fortsette med tekster av samme vanskegrad (for begrunnelse, se for eksempel Frost 2003). Er mestringsprosenten lavere, bør vi se oss om etter enklere tekster. Her (som alltid ellers) må vi bruke pedagogisk skjønn. Hvis prosentandelen trekkes ned fordi samme ord systematisk feilleses, vil eleven likevel ha utbytte av å lese teksten – forutsatt at interessen for teksten er stor nok, og vi kan tilby støtte underveis.

Lese, skrive, tenke, snakke, lytte og lære

Funksjonelle ferdigheter

Det kommunikative aspektet ved lesing og skriving må stå sentralt i alle undervisningsopplegg. Tekstene må oppleves som interessante og engasjerende. De må være tilpasset elevenes språklige nivå – bare slik er det mulig for dem å forstå innholdet i det de leser. Skriveoppgaver må – i størst mulig grad – være funksjonelle, og relatert til elevenes egen verden, uansett hvilke utviklingsnivå de befinner seg på. For å bli selvhjulpne og selvdrevne må vi gi dem strategier for å overvåke sin egen forståelse, sin egen skriving og sin egen utvikling.

Det alfabetiske prinsipp

Vårt skriftspråk bygger på det som gjerne kalles det alfabetiske prinsipp (jf Byrne 1998). Det innebærer at talespråkets lyder representeres av bokstaver i skriftspråket. Prinsippet er rasjonelt og fleksibelt. Ved hjelp av 29 bokstaver kan vi tolke og videreformidle alt fra små banale beskjeder til tunge fagartikler. Men terskelen til mestring blir relativt høy fordi det krever at vi kan analysere talespråket og skriftspråket helt ned til de minste enhetene, den enkelte språklyd og den enkelte bokstav. Først når det er etablert trygge og automatiserte forbindelseslinjer mellom de tale-språklige og de skriftspråklige symbolene, kan det alfabetiske prinsippet utnyttes til å skape - og uttrykke mening.

Notatark for planlegging og gjennomføring

Elevens navn: _____ Trinns/gruppe: _____
 Lærer: _____
 Arbeidsperiode: _____

Programpost	Aktivitet: (Hva har vi lest/ hva har vi gjort?)	Arbeidsområde: Hva er vektlagt? (strategier, øvingstid)	Kommentarer/ erfaringer
Lesing av ny bok			
Fonologisk/ ortografisk arbeid			
Skriving			
Repetert lesing			

Elevene skal tenke, snakke, lytte og lære. De skal lese kjente og ukjente tekster. De skal skrive og de skal leke med bokstaver, bokstavsekvenser og ord. Det er mye som skal inn i programmet. Rekkefølgen på de ulike aktivitetene er imidlertid relativt likegyldig. Det viktigste er at det er en innbyrdes sammenheng mellom dem. Etter hver øvingsøkt bør vi gi elevene mulighet til å reflektere over hva de har lært og hva det kan være lurt å øve på til neste gang.

Vi må være våkne for elevenes signaler, utnytte ting som skjer i undervisningssituasjonen og veilede i forhold til det som fanger oppmerksomheten der og da. Vi skal gi støtte, men passe på at den verken blir for sterk eller for svak. Målet er å gjøre elevene selvdrevne. Derfor skal vi også invitere til dialoger om hva vi gjør og hvorfor. Vi kan eksempelvis spørre: *Hvorfor tror du vi gjør dette? Jeg synes du har lært mye, hva mener du selv at du har lært?*

Den som skal konstruere og skape mening må være oppmerksom og konsentrert. Det er av ulike grunner vanskelig for mange barn. Uansett antagelser om årsak, vil slike barn trolig dra spesiell nytte av undervisningsopplegg med klar struktur og fokus på oppmerksomhet. Elever som av ulike grunner må streve litt ekstra med å tilegne seg skriftspråklige ferdigheter,

synes å dra spesiell nytte av undervisningsopplegg med lærerstyrt struktur (for drøfting f. eks. Elbro 2007). Et individuelt tilpasset treningsopplegg bør derfor planlegges med faste og gjenkjennbare prosedyrer.

LESING AV NY BOK/NY TEKST

Den nye boka/teksten må være tilpasset de aktuelle elevenes interesser og forutsetninger, og den må inneholde elementer vi ønsker å vektlegge i undervisningsøkten. Språk og ordvalg må tilpasses deres språklige forutsetninger. Elever som bare kjenner noen få bokstav/lyd-forbindelser, bør få bøker med mer bilder enn tekst. Uerfarne lesere bør få bøker med korte setninger og med ord som i all hovedsak er regelrette, dvs. der sammenhengen mellom bokstaver og språklyder er tydelig (se side 45-46 om nivå plassering av bøker). Elever som trenger å trene på bestemte bokstavsekvenser og/eller på høfrekvente småord, bør få bøker der disse overforbrukes. Elever som erfaringsmessig har problemer med å gjøre valg, selv når valgalternativene er begrenset til to – tre bøker, bør få ei bok av læreren sin. Valg tar tid, og tid er et knapphetsgode.

Ny tekst trenger ikke være det samme som ny bok. Hvis boka er så lang at vi ikke kommer gjennom den i løpet av undervisningsøkten, kan vi lese 3-4 sider den ene dagen, og så fortsette med nye sider hver dag inntil vi har kommet gjennom hele boka. Husk likevel at det å ha kommet gjennom mange bøker (uansett hvor små de er) kan gi suksessopplevelser og øke motivasjonen for lesing.

Vi må gjøre oss kjent med teksten før vi presenterer den for elevene, merke oss ord det kan være lurt å snakke om og passasjer som synes å være spesielt godt egnet til å jobbe med det aktuelle læringsmålet. Vi skal også se etter sider/avsnitt som elevene trolig vil kunne lese uten vår støtte.

Før lesing

Før lesing må vi bygge opp elevens forventning til teksten og gjøre han/henne spent på den nye boka. Vi kan for eksempel si: *Kan tro jeg har funnet ei spennende bok til deg. Den skal vi se på neste gang vi møtes. Jeg tror du kommer til å like den, men jeg vil ikke si for mye om den nå. Du får vente og se.* Deretter er det lurt å bruke litt tid på å se på bildene og snakke om hva den kan handle om. Vi kan for eksempel fortelle at tittel og forside er en slags veiviser til innholdet, for deretter å minne om hans/hennes erfaringer med tekstens tema.

FORSLAG TIL STØTTESPØRSMÅL

Hva tror du denne boka handler om – hvorfor tror du det?

Vet du noe om ...?

Jeg husker du fortalte om den gang da ... – tror du personene i boka opplever det samme som deg?

Rett også elevens oppmerksomhet mot enkelte ord i teksten, ord som er spesielt viktige for handlingen og/eller som er vanskelige å lese. Les dem sammen og snakk om at ordene nok kan virke litt vanskelige, men at han/hun nok vil klare å lese dem med litt øvelse.

Under og etter lesing

Etter at vi har bladd gjennom boka, snakket om tittel, forside, illustrasjoner og vanskelige ord, skal eleven prøve å lese den selv. Spesielt i startfasen er det lurt å be han/henne peke på ordene samtidig som de leses. Vi skal gi den støtte som er nødvendig, men huske på at behov for støtte kan være en indikator på at teksten er for krevende. Dersom eleven står fast på enkeltord, kan vi minne om at forventning til mening, bokstavkunnskap og tidligere leseerfaringer kan gi støtte til lesing av enkeltord. Dersom lesingen går helt i stå på grunn av problemer med enkeltord, bør vi lese ordet uten spesielle kommentarer.

Når eleven har jobbet seg gjennom et krevende avsnitt, trenger han/hun mye ros. Den bør være så konkret som mulig, klart relatert til strategien som ble benyttet for å mestre utfordringen. Etter lesingen blir vi gjennom teksten en gang til. Det gir anledning til å skryte av ord (ev. setninger) som ble lest med rett trykk og intonasjon, og til å kommentere ord eleven mestret etter litt strev. Vi kan også gi han/henne en ny sjanse til å prøve seg på feilleste ord.

Når vi er ferdige, legges boka i en mappe. Lekse til neste gang er å lese den for - og sammen med foreldrene. Neste dag (neste treningsøkt) skal boka/teksten leses en gang til. Da kan vi føre en leseprotokoll (se side 17) for å vurdere om eleven er klar for å lese bøker med større vanskegrad, eller om han/hun bør fortsette på samme nivå en stund til.

FORSLAG TIL STØTTESPØRSMÅL

Jeg likte godt å høre hvordan du jobbet med det ordet. Det var fint at du oppdaget at det ikke ble rett første gang. Du er sikkert tøff som prøvde en gang til.

Når du leste det ordet, sa du Se på ordet en gang til, kan det virkelig være rett – se på bokstavene, tenk på handlingen ...

Fortell meg hva du lurer på?

Denne teksten handler om – hva tror du det kan stå her, da?

Se på de første bokstavene, se på illustrasjonen til teksten, tenk på det vi snakket om før du begynte å lese, da klarer du sikker å finne det ut.

På forrige side leste du et ord som var veldig likt, skal vi se på det og se om du finner ut av dette etterpå?

Det var et veldig langt og vanskelig ord. Det kan jeg ta, så leser du det neste.

FONOLOGISK OG ORTOGRAFISK ARBEID

Å utvikle elevenes ferdighet i å identifisere lyder i ord og gi dem sikker kunnskap om bokstaver, bokstavsekvenser ved starten - (som for eksempel bl, sk, tr) og slutten av et ord (som -at, -il, -us) kan gjøres på mange og forskjellige måter: Vi kan bruke tradisjonelle assosiasjonsbilder og fortellinger. Vi kan la elevene leke seg med magnetbokstaver eller andre former for bokstavbrikker. De kan skrive bokstaver og ord på papir og på pc. Vi kan spille domino, bingo og lottospill – og leke oss med ulike sorteringsoppgaver. Uansett hva vi velger å gjøre, bør aktiviteter og progresjon styres etter følgende prinsipper:

- vi må ta utgangspunkt i elevenes ferdighetsnivå
- vi må ha klare mål vel begrunnet i didaktiske refleksjoner og teorier om skriftspråklig utvikling
- elevene skal styre fart og framdrift. Trenger de å dvele lenge ved en bokstav/lydkombinasjon skal de få lov til det
- ord som brukes til fonologisk og ortografisk arbeid, skal utnyttes funksjonelt til lesing og skriving så raskt som mulig
- vi må la ord følge handling i spill og sorteringsoppgaver

Det er vanskelig (nærmest umulig) å gi en oppskrift på hvor vi skal begynne, anbefale rekkefølge på bokstav/lyd innlæringen og gi råd om tempo. Alt dette er helt avhengig av elevenes skriftspråklige utviklingsnivå, erfaringer, trygghet og pågangsmot. Vi støtter oss på velkjente tanker, formulert både av Kierkegaard og Vygotsky: Vi må finne ut hvor elevene befinner seg, og begynne der. Vi må utforske og utvide deres nærmeste utviklingszone og lede dem mot læringsmål som er sentrale for utvikling av funksjonelle lese- og skriveferdigheter.

I de følgende avsnitt vil vi beskrive en sorteringsoppgave som kan brukes både når målet er gjøre elevene oppmerksom på språklyder, når vi vil gjøre dem fortrolig med bokstav/lyd-forbindelser og lære dem å gjenkjenne ulike bokstavsekvenser (Santa 1998). Ellers viser vi til læreverk for begynneropplæringen, til undervisningsfilmene fra Lesesenteret www.lesesenteret.no, samt til Engen 2007; Frost og Lønnegaard 1995; Håland 2005.

Fokus på språklyder

For å øke elevenes bevissthet om språklydene kan det være lurt å starte med samtaler og lek som viser dem hvordan språklydene lages. For de yngste elevene kan vi bruke bøker som "Raske reven Rogers lille rotebok" (Andersen og Kramer 2006). For litt eldre elever kan vi benytte kort med tegninger av artikulasjonsstillinger (Hole 2003), se og Skjelfjord (1983). Vi kan gi dem i oppgave å lytte etter og telle språklyder. Vi kan la dem prøve seg på posisjonsanalyser (*Hvilken lyd kommer først, sist og ev. midt i ordet?*) og på sekvensanalyse (*Først kommer ..., så kommer ..., etter der ... og til slutt ...*).

Svært uerfarne skriftspråksbrukere kan dra nytte av oppgaver som innebærer at de skal sortere ordkort i kolonner etter første lyd. Det er lurt å begynne med språklyder som er lette å identifisere (for eksempel s, m og a) eller språklyder som er tydelige i elevens navn.

Analyse

1. Vi starter med å lytte etter lydene i oppgaveordene og snakke om hvordan vi lager dem. Deretter legger vi fram en bunke som inneholder 12 – 15 aktuelle bildekort (med s-, m- eller a-lydsord), viser fram kortene og snakker om tegningene. Skal kortene sorteres i kolonner etter første lyd, må vi først bli enige om hva de forestiller. Et kort med en and fungerer dårlig som utgangspunkt for sortering i en "a-lyds" kolonne for den som ser på bildet og tenker "fugl".
2. Legg fram det første kortet, eksempelvis et bilde av en stol, og si ordet langsomt og tydelig med godt trykk på første lyden. Spør etter den første lyden i "stol", hjelp om nødvendig, eksempelvis ved å forlenge språklyden og/eller gjør artikulasjonsstillingen ekstra tydelig. Legg deretter fram bilder som illustrerer et m-lydsord og et a-lydsord på samme måte.



3. Nå skal eleven trekke ett og ett kort fra ordkortbunken og plassere dem i stol-, mus- eller i and- kolonnen. Dette er en språklig oppgave. Derfor må vi oppfordre han/henne til å si ordene samtidig som kortene legges på plass i rett kolonne. Husk også at alle plasseringer skal begrunnes: *Sol. Det kortet skal ligge under stol-kortet fordi begge ordene begynner på lyden /s/.*
4. Hvis et kort er på vei til feil kolonne, gir det anledning til veiledning og oppklarende spørsmål: *Se godt på bildene og tenk på den første lyden i hvert ord; stol – mus – and. På dette kortet er det bilde av en avis. Stol – avis, har de to ordene samme framlyd? (svarer eleven feil eller virker han/hun usikker, kan det hende at ordet ”først” er ukjent). Hva med mus – avis? (legg ekstra trykk på a-lyden). Men hør: and – avis, de to ordene begynner på samme lyd. Da passer det å legge avis-kortet under and-kortet. Fortsett på denne måten til alle kortene er på plass.*



5. Til slutt gjennomgås sorteringen ved at eleven sier høyt alle ordene i hver kolonne :
I den første kolonnen ligger kort med bilde av stol, sol, saks og spann. Alle ordene begynner på /s/. I neste kolonne ligger mus, mur, maur og måne osv....

Når eleven mestrer den første sorteringen og ellers virker trygg, kan vi inkludere en eller to nye språklyder i sorteringsoppgaven neste gang. Kanskje går det også greit å skifte ut to kolonner, men det er alltid lurt å la det være igjen en kjent hver gang. Det er trygt og godt å ha med noe gjenkjennelig fra gang til gang. Det skaper en følelse av å lykkes.

Oppgaver som gir mulighet for å kombinere fonologisk analyse og syntese, synes å være spesielt nyttig for elever som har problemer med å rette oppmerksomheten sin mot språklydene (Torgesen, Morgan og Davis 1992). Det er derfor lurt å inkludere et par synteseoppgaver og gjerne bruke ord som var litt problematiske i sorteringen.

Syntese

Når vi øver fonologisk syntese, sier vi ordene med tydelig avstand mellom språklydene (med anslagsvis ½ sek mellomrom), eksempelvis slik: *Hør godt etter for nå skal jeg si et av ordene i denne kolonnen på en litt rar måte: a-v-i-s. Hva var det jeg sa?* Deretter skal eleven velge et ord og prøve å si det på den denne, litt rare, måten (for ideer til flere oppgaver, Engen 2007, Frost og Lønnegaard 1995).

Fokus på bokstav/lyd-forbindelser: fra a til skj

Det alfabetiske prinsippet gjør det mulig å lese og skrive mange ord, men kan også skape problemer, eksempelvis ved lesing av ord som gjerdet, hval, kjerre skøyter. Den som prøver seg på lydering i møtet med slike ord, kan lett oppfatte lesingen som både "tornete" og meningsløs, for hva i all verden er /g-j-e-r-d-e-t/ og hva er en /hå-val/? For noen kan mangel på strategier ved lesing av uregelrette ord, bli den virkelig store snublesteinen på vei mot funksjonelle skriftspråklige ferdigheter. Derfor må vi også gjøre elevene kjent med språklyder som ikke skal kobles til en bokstav, men til bokstavsekvenser (diftongene, j-lyden, kj-lyden, ng-lyden og skj-lyden) og bokstaver som kan representere flere språklyder (som for eksempel at bokstaven e kan være symbol både for e- og for æ-lyden). Vi må arbeide like systematisk og grundig for å utvikle slik innsikt som vi gjør med de alfabetiske bokstav/lyd-kombinasjonene.

Farten og framdriften i bokstavlæringen må reguleres av hvert barns utviklingstakt. Noen ganger er det riktig og nødvendig å innføre nye bokstav/lyd-forbindelser veldig langsomt. Andre ganger er det fornuftlig å gå raskere fram. Også i skriftspråklige treningsopplegg er det viktig å finne den individuelle balansen mellom innsats og hvile. Elevene må oppleve at de får til det de gjør, og de må få ro til å konsolidere egen innsikt. Samtidig må vi drive dem videre og stille nye krav tilpasset det de nå har lært og kan.

Til sorteringsoppgaver beregnet for å øve på forbindelsen mellom bokstaver og språklyder trenger vi en bunke bildekort og kort med de bokstavene som til en hver tid er læringsmålet. Bokstavkortene (eksempelvis s, m og a) legges foran eleven. Synes han/hun å være mest fortrolig med den store trykkbokstaven, kan vi bruke disse. Ellers vil det være like naturlig å bruke de små (for diskusjon om valg av store eller små bokstaver vises det til lesesenterets nettsider (www.lesesenteret.no), se og Engen 2007).

Sortering –
bokstav/lyd-
forbindelser

1. Start med samtale om de tre bokstavenes navn, form og lyd. Deretter skal eleven trekke et bildekort, si hva det forestiller, analysere ordet for å finne den første lyden og deretter legge bildekortet på plass under rett bokstav. Bildet av *stol* skal plasseres under bokstaven *s* og bildekortet med *and* under bokstaven *a*, osv.



2. Eleven fortsetter på samme måte helt til alle kortene er lagt på rett plass. Vi skal gi den støtten som synes nødvendig. Den som er på vei til å gjøre feil, må oppfordres til å tenke seg om og få den veiledningen som trengs for å kunne resonere seg fram til riktig løsning: *Si ordet på bildet en gang til, lytt godt etter første lyden; a-pe. Hvor finner vi bokstaven til a-lyden; er det s, m eller a (trekk godt på bokstavnavnene på en måte som også tydeliggjør språklyden). A-lyden hører sammen med bokstaven a. Fint at du la apebildet i a- kolonnen.* Sorteringen gjennomgås som tidligere omtalt. I den neste undervisningsøkten skifter vi ut en eller to bokstaver, men passer på at det blir minst en kjent igjen fra forrige gang.

Når elevene er trygge på de alfabetiske lyd-bokstav kombinasjonene, kan vi inkludere språklyder som trenger flere bokstaver og bokstaver som representerer forskjellige språklyder. Da er det lurt å blande regelrette forbindelser med en (ev. to) av de mer krevende. Vi kan eksempelvis lage en sortering med *kj*, *k* og *j*. Elever som klarer dette, vil etter hvert også klare å plassere kort med bilder av ting som begynner med j-lyd i henholdsvis *hj*, *gj/gi* og *j*-kolonner. Da er de på god vei mot trygg ortografisk innsikt.

Bokstav-
sekvenser



Fokus på bokstavsekvenser: opptakt og rim

Det er ganske mange ord som begynner med bokstavsekvenser som *bl*, *fl*, *st*, *tr* osv – og avsluttes med sekvenser som *-at*, *-il* og *-år*. Startsekvenser kalles gjerne for opptakter, mens avslutningssekvensene kalles noen ganger rimdel, andre steder ordfamilier (se for eksempel Santa 1998). Kjennskap til slike strukturer vil i stor grad bidra til å rasjonalisere både lese- og skriveoppgaver. Den som gjenkjenner bokstavsekvensene *bl* og *fr*, kan lett lese og skrive ord som *bli* og *blå*, *fra* og *fri*. Den som kjenner avslutningssekvensen *-åt*, vil trolig finne det

relativt enkelt å lese og skrive ord som *båt*, *låt* og *gråt*. På samme måte som vi arbeider med å sortere kort i bokstavkolonner etter første lyd, bør vi også lage oppgaver med fokus på innledende og avsluttende bokstavsekvenser. Det ”geniale” er at vi slik retter elevenes oppmerksomhet både mot fonologisk og ortografisk informasjon. Dette synes å være spesielt nyttig for barn som har problemer med å forholde seg til språkets lydside (Santa og Høien 1999).

For å sortere etter opptakter må elevene analysere ordene, gjenkjenne lydstrukturer som eks. /bl/ og /st/ og lære å koble disse til deres korresponderende bokstavsekvenser. Sorteringen foregår på samme måte som tidligere.



Når oppmerksomheten skal rettes mot bokstavsekvenser avslutningsvis (ordfamilier), trenger vi tre bildekort, ett til hver ordfamilie (for eksempel *h-us*, *b-åt*, *b-il*) og en bunke med ordkort (mus, lus, grus, gråt, våt, låt, pil, fil, tvil). På samme måte som tidligere starter vi med samtale om bildene. En elev som ser på bildet av båten og tenker ”skip” vil få problemer med å finne ordkort som passer i den midterste kolonnen. Når vi er enige om hvilke ordfamilier hver kolonne representerer, gir vi eleven et ordkort. Han/hun skal lese (ev. få hjelp til å lese) ordet, vurdere hvor det skal plasseres; i *us-*, *-åt-* eller *-il-*kolonnen. Valget må begrunnes. Når ordkortet er plassert under rett bilde, får eleven et nytt ordkort. Når også det er lagt på rett plass, tar vi fram det som passer i den siste kolonnen. Deretter sjekker vi alle kortene sammen: *hus – mus*, *båt – låt*, *bil – pil* (Engen 2007).

Når ordene er lest, plassert og kontrollert, tar vi vekk de tre første ordkortene og legger fram tre nye (ett fra hver "familie"). Ved å fjerne den første sorteringen hjelper vi eleven til å fokusere både på fonologisk og ortografisk informasjon. Hvis kortene fra den første sorteringen blir liggende, kan han/hun lett bli mer opptatt av den visuelle likheten enn av den lydmessige.

Orddiktat

For å støtte ordlæringen kan vi bruke sorteringsordene i små orddiktater. Vi kan også oppmuntre elevene til å bruke ett eller flere av dem i skriveoppgaven (se neste punkt). Slik kan vi tydeliggjøre sammenhengen mellom øvingsoppgavene og elevenes oppfatning av å lykkes: *Det gikk veldig lett for deg å skrive disse ordene, det er sikkert fordi du har trent så mye på dem.* Til leseoppgavene bør vi velge tekster som overforbruker de bokstavene/ bokstavsekvensene vi har arbeidet med i denne delen av programmet, og minne om at det gjerne går lettere å lese ord vi har trent på.



SKRIVING

Mange barn finner det både enklere og mer motiverende å skrive enn å lese. Skrivning bør følgelig også ha sin naturlige plass i både i den vanlige undervisningen og i individuelle treningsopplegg. Gjennom skrivning utvikler elevene viktig skriftspråklig innsikt. De lærer at skriftspråket kan brukes for å formidle tanker, synspunkter, fortellinger og kunnskap. De får trening både i fonologisk analyse og i å kombinere språklyder med bokstaver/bokstavsekvenser.

Helt fra første skoledag må vi bestrebe oss på å finne oppgaver som kan inspirere til skrivning. Vi må invitere til lekeaktiviteter med vekt på skrivning (se for eks Håland 2005). Vi kan la elevene skrive for å fortelle hva de har gjort eller hva de skal gjøre. De kan skrive beskjeder og huskelister til seg selv og andre. De kan skrive innlegg til skoleavisen og til skolens læringsplattform. Tekster som leses i gruppen, kan brukes som inspirasjonskilde til egen skrivning. Vi kan vise hvordan elevene kan utnytte setningene i boka som modeller for egne tekster. Vi kan også la dem dikte videre og lage nye avslutninger (mer om skrivning, se blant annet Håland og Trøite Lorentzen 2007).

Setningskriving

I vanlige undervisningssituasjoner bør elevene få lov til å skrive så mye de vil og hva de vil, men i øvingsprogrammet bør vi forsiktigvis styre både lengde og innhold. Dette fordi tiden i slike opplegg alltid vil være en knapphetsressurs, og fordi det gjerne er hensiktsmessig å rette elevenes oppmerksomhet mot spesielle ord og/eller setningsstrukturer. Det er vanligvis

nok at de skriver én setning i hver treningsøkt. Hvis elevene motiveres til å skrive setninger som inneholder spesielle øvingsord, kan vi snakke om at ”øving gjør mester”: *I den teksten vi leste i går fant vi ordet ”jeg” mange ganger. Etter hvert ble du veldig flink til å finne og lese det ordet. I dag synes jeg du skal prøve å skrive det. Kan du lage en setning som begynner med ”jeg”?* Vi kan skape sammenheng mellom aktiviteten i treningsopplegget og det som skjer i ”det virkelige livet” ved å be dem til å skrive om det de har gjort/skal gjøre resten av skoledagen: *Jeg vet at dere var ute og fanget frosker i forrige time, kan ikke du skrive om det? Jeg har lyst til å høre om den boka dere leser i basisgruppen. Fint om du kan skrive en setning om den.*

Noen elever skriver for korte setninger og noen for lange. Elever med stort trykksbehov blir lett hengende fast i samme mønster og skriver gjerne varianter av den samme setningen på nytt og på nytt: ”jeg liker , jeg har sett ...”. I slike tilfeller bør vi vennlig, men bestemt, veilede dem, gi dem nye igangsettere og ta i bruk støttesetninger som kan gi større utfordringer.

FORSLAG TIL STØTTESPØRSMÅL

Jeg har lest om ...

Jeg likte godt ... fordi ...

Jeg gleder meg til ... fordi...

I morgen skal vi ...

Du vil skrive kan du skrive litt mer om ...?

Vi har øvd mye på ordet jeg, kan du bruke det i setningen din i dag?

I går skrev du om ... kan du skrive litt mer om det i dag?

Vi skal merke oss hva elevene gjør i skriveprosessen, gi dem veiledning og støtte hvis de virker nølende og usikre. Strever de med et bestemt ord, kan vi for eksempel si lydene i ordet langsomt og tydelig. Vi kan minne om at ordet ligner på et de tidligere har lest eller skrevet. Står de helt fast, kan vi ”gi” dem bokstaver og/eller bokstavsekvenser for å hjelpe dem videre. Det er viktig å gi ros og oppmuntring for alle skriveforsøk: *Ikke gi deg, dette får du til! Dette blir en flott setning, jeg gleder meg til å lese den!* Slik kan vi endre skrivelede til skriveglede.

Elevene kan skrive med blyant i ei egen skrivebok, eller de kan skrive på pc. Det spiller egentlig ikke noen rolle hva de skriver med og på. Det er imidlertid viktig at vi har et system som gjør det mulig for alle involverte parter å se/vurdere utvikling og framgang. Alle skriveprodukter må dateres, og det må være lett å finne tilbake til gamle tekster: *Se her, de første gangene klarte du bare å skrive noen få bokstaver. Nå skriver du setninger med mange ord.*

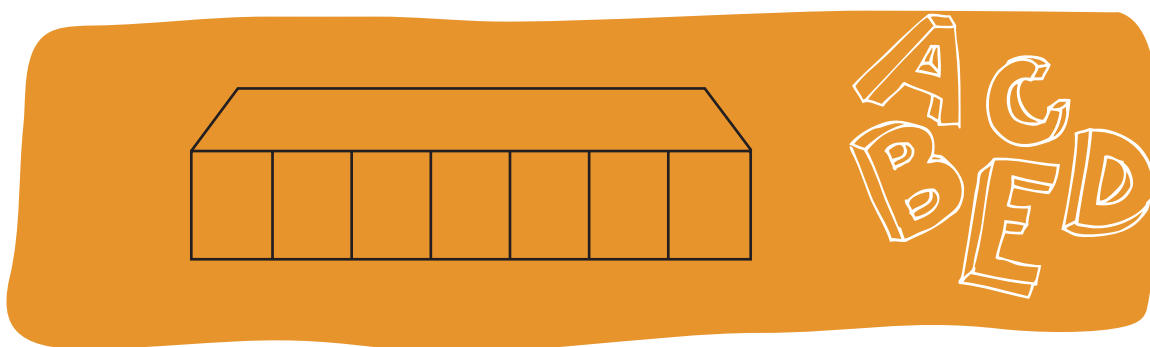
Arbeid med enkeltord

Det er ingen som retter på barns første taleforsøk, og vi bør heller ikke pirke i de første skriveproduktene deres. På et tidlig utviklingstrinn er det atskillig viktigere at elevene skriver enn at de skriver rett. Men i skrive delen av treningsprogrammet er det likevel naturlig å gripe fatt i ett eller flere ord, utnytte vår innsikt om skriftspråklig utvikling og elevenes

nærmeste utviklingszone og veilede mot rett skrivemåte. Hvor mange ord vi skal arbeide med, avhenger av elevenes trygghet, utholdenhet, utviklingsnivå, læringsmålet og hvor mye tid vi har til disposisjon. Hvilke ord vi skal velge og hvordan vi skal jobbe, påvirker og påvirkes av det vi ellers skal øve på/snakke om i undervisningsøkten. Noen ganger er det rett å styre veiledningen mot den fonologiske analysen, andre ganger mot bestemte bokstaver/ bokstavsekvenser eller ordfamilier (ortografiske analogier). Målet er ikke at elevene skal skrive feilfrie ord og setninger, men å rette oppmerksomheten deres mot bestemte fonologiske og ortografiske strukturer og å skape ”aha-opplevelser”.

Lydhuset er nyttig med tanke på å styrke elevenes fonologiske analyseferdigheter og deres kjennskap til sammenhengen mellom språklyder og bokstaver. Det er inspirert av Elkonins lydbokser og har ett rom for hver språklyd. Først tegner vi ”gulv” og ”tak” på huset som representerer dagens øvingsord. Vi kan dele det inn i rom, men vi kan også la det være en veiledningsoppgave: *Hvor mange lyder hører du i dette ordet? Hvor mange rom skal det være i lydhuset i dag?* Så sier vi ordet sammen, langsomt og tydelig med trykk på hver språklyd, og ber eleven lytte etter språklydene, telle dem og si dem. Hvis dagens øvingsord er ”frosker”, trenger vi et stort hus med plass til sju rom.

Lydhus



Deretter minner vi om at det skal flytte bokstaver inn i rommene. Vi spør etter den første lyden i ”frosk”, og om eleven husker/vet hvilken bokstav som hører sammen med den. Nå skal han/hun sørge for at den bokstaven flytter inn i det første rommet. Gi den veiledning som eventuelt er nødvendig for å skrive bokstaven. Deretter veileder vi på samme måte med de andre språklydene i ordet.

FORSLAG TIL STØTTESPØRSMÅL

Så flott, du hørte at ordet begynner med lyden /f/. Vet du hvilken bokstav den hører sammen med?

Jeg lurer på hvem som skal flytte inn i det siste rommet, klarer du å finne ut det? Du må først finne den siste lyden og så tenke over hvilken bokstav som hører sammen med den.

Hvordan var det å jobbe på denne måten?

Hjalp rommene i lydhuset deg til å huske hvor mange språklyder det var i ordene?

Ordfamilier

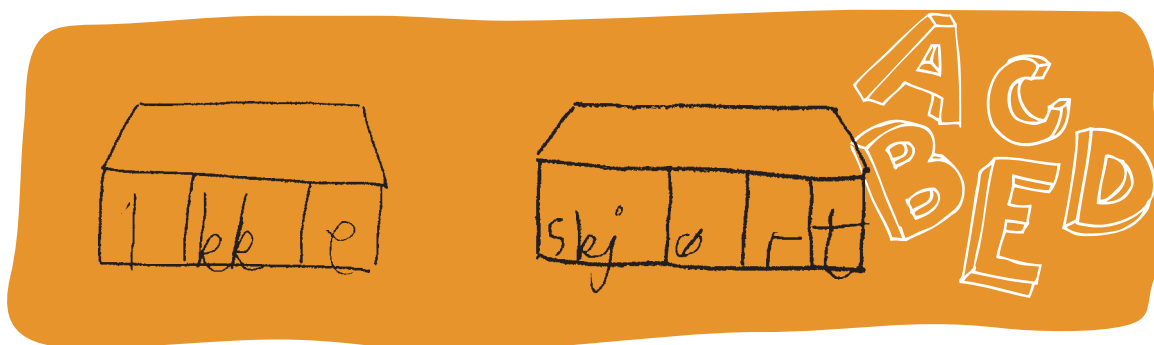
Kjennskap til ordenes avslutningssekvenser (rimdeler eller ordfamilier) kan også utnyttes i arbeidet med skriving av enkeltord. Har vi eksempelvis øvd på sorteringsoppgaver med *–ur familien*, er det naturlig å utnytte dette hvis en elev har glemt å få med u-en i ordet ”tur”. Da veileder vi som tidligere, sier ordet sammen med han/henne og sørger for å legge et ekstra trykk på avslutningssekvensen. Deretter kan vi spørre: ”t-ur” – *vet du noe som rimer på tur. For litt siden sorterte vi ord i –ur familien. Husker du hvordan disse ordene slutter?* Vi kan også minne om dagens eller gårsdagens tekst: *I går leste vi i denne boka om en gutt som var sur. Nå kan du bla i den og se om du kan finne ordet ”sur”. Se godt på det og prøv om du klarer å skrive det.*

Uregelrette ord

Noen ord skrives ikke slik vi sier dem. Det gjelder eksempelvis en rekke høyfrekvente småord som jeg, meg, nok osv.. Elever som ofte og gjerne skriver setningen med ordet ”jeg”, må så raskt som mulig få den veiledningen de trenger for å skrive dette riktig. Vi kan for eksempel finne tekster som overforbruker ordet, skrive det på et A4 ark og henge det på veggen slik at elevene kan kopiere det. Vi kan velge tekster der ordet ”jeg” forekommer mange ganger, be elevene gå på jakt etter det i teksten, memorere skrivemåten og minne om at de alltid bør sjekke om de skriver ”jeg” slik i sine egne tekster.

Ortografisk innsikt

Når elevene synes å være fortrolig med de alfabetiske bokstav/lyd-forbindelsene, er det tid for å rette oppmerksomheten deres mot språklyder som representeres av flere bokstaver og motivere til skriveoppgaver som kan gi mulighet til å videre utvikle deres ortografiske innsikt. Kanskje var elevene på skitur dagen før, kanskje har vi lest om ei jente som har fått ny kjole. Igjen kan lydhuset være nyttig i veiledningen. Vi kan snakke om at ord som ”ski” og ”kjole” er noen luringer; de har flere bokstaver enn språklyder. I det første rommet i lydhuset må det derfor være plass til to bokstaver (henholdsvis sk og kj). I andre ord, som for eksempel ”ikke”, skal det også være ”dobbeltrom”. Vi hører bare én /k/, men vi skriver to.



Skrivemåten for enkelte ord bestemmes av betydningen deres. Noen ganger må vi minne om at vi ikke kan la bokstavene flytte inn i lydhuset uten å tenke på hva vi skriver om. Handler setningen om julefeiring, må vi bruke bokstaven j som symbol for j-lyden. Dreier den seg om bilhjul eller kjerrehjul, må vi skrive bokstavkombinasjonen hj i det førte rommet i lydhuset.

Setningsstruktur

Elevenes setninger kan utnyttes til lekpregede aktiviteter for å gjøre dem fortrolig med setningsstrukturer og øve skriftspråklig oppmerksomhet. Mens de skriver setningen i skriveboka si eller på pc-en, skriver vi den på en papirremse med korrekt syntaks og rettskriving. Deretter klippes setningen fra hverandre slik at det blir ett ord på hver lapp. Lappene skal brukes som puslespill og som utgangspunkt for gjettelek. Vi kan gjerne la eleven klippe. Det kan lede oppmerksomheten mot mellomrommene mellom ordene og betydningen av dem. (Det er håpløst å klippe fra hverandre en setning dersom det ikke er tydelige mellomrom). Pass likevel på at klippingen ikke tar for lang tid. Er eleven vimsete, klossete eller tuller med saksen, skal vi kanskje heller klippe selv. Tiden er som sagt kostbar i et slikt treningsprogram.

Ordkortene plasseres foran eleven i tilfeldig rekkefølge. Nå er oppgaven å pusle setningen sammen igjen. Han/hun må også her få den støtten som er nødvendig. Det kan for eksempel dreie seg om å gjenta setningen med tydelig trykk på hvert ord. Når setningen er rekonstruert, er det tid for å leke med ordene. Mens eleven holder øynene igjen, tar vi vekk ett. Oppgaven er å finne ut hvilket ord som mangler, og legge det tilbake på rett plass.

Etter et par slike gjettinger legges ordkortene i en konvolutt. Den skal eleven ha med seg hjem. (Det er lurt å skrive setningen utenpå konvolutt). Leksen til neste gang er å pusle setningen sammen igjen, lese den for mor, far eller andre velvillige tilhørere og leke med ordene.

REPETERT LESING

Elevene skal møte nye tekster, men de skal også få anledning til å lese tekster de kjenner fra før, fra lesing både i foregående timer og hjemme. Observer lesingen nøye. Legg spesielt merke til om det går greit å lese ord som var vanskelige første gang. Kommenter dette, enten etter lesing, eller – dersom det faller naturlig – mens de leser. Noen barn synes det er greit med kommentarer underveis i lesingen, men andre finner det både provoserende og irriterende å bli avbrutt. Vi må være lydhøre for barnas reaksjoner og forholde oss til dem.

Repetert lesing kan gi elevene en opplevelse av å lykkes: *Jeg har klart å lese ei bok. Jeg har til og med lest den mange ganger.* Men det bidrar også til å utvikle leseflyt. Leseflyt er å betrakte som en slags bro mellom ordlesing og leseforståelse. Leses teksten med god flyt, med trykkplassering og intonasjon tilpasset teksten, røper leserne at de kjenner ordene og har oppfattet innholdet. Lesingen gir dem kontakt med deres eget språk. Forutsetningen for å lese med flyt er imidlertid at barna har hørt flytende lesing, har øvd seg på å lese flytende og kjenner funksjonene til utropstegn, spørsmålstegn og anførselstegn. Lese-flyt utvikles gjennom høytlesing, veiledning og trening i tekster tilpasset deres ferdighetsnivå (for flere ideer til arbeid med leseflyt, se Klinkenberg 2005).

Lese-flyt

Denne delen av undervisningsøkten gir oss anledning til å snakke om kontraster mellom første gangs lesing og det som skjer når teksten leses for n-te gang. Slik kan vi også øke barnas forståelse for at ”øving gjør mester”: *Nå leste du den setningen flytende og fint. Husker du hvor mye du strevde første gangen du leste den? Det er lett å høre at du har jobbet bra både på skolen og hjemme.* Det er videre lurt å kommentere eksplisitt aspekter ved leseflyt: *Akkurat det ordet (det avsnittet) leste du flytende og fint. Du stoppet ikke noen steder. Det høstes nesten ut som om du sa ordet/setningen, sånn gjør gode lesere.*

Leseforståelse I økten med repetert lesing er det også naturlig å vektlegge strategier for leseforståelse. Før lesing av en kjent tekst bør vi minne om det teksten handler om og elevenes erfaringer om temaet. Under - og etter lesing kan vi la dem lete etter ”gode” og ”vonde” ord i teksten. Vi kan snakke om hva som skjedde, hvorfor, hvordan og når. Vi kan også lære dem å stille spørsmål til teksten og å oppsummere den med en eller to setninger (Engen 2006a; Helgevold 2006). For å bearbeide innholdet er det videre lurt å spørre om de synes handlingen virker sannsynlig, om de kan tenke seg en annen slutt etc.

FORSLAG TIL STØTTESPØRSMÅL

Gikk det slik du trodde?

Har du opplevd noe lignende?

Hva likte du best?

Hva synes du om ...?

Var teksten morsom, trist ...?

Hva er det som gjør at du synes det ...?

Hvordan synes du det var å lese teksten en gang til? Ble det lettere da?



Etter at boka er lest og snakket om, kan vi gjerne be elevene lese den enda en gang. Det vil kunne gi mestringsopplevelser og styrke følelsen av å lese flytende og lett. Kombinert med en økende forståelse for at tekster faktisk inneholder spennende fortellinger, interessante og nyttige opplysninger, vil dette trolig bidra til å øke leselysten og gi mot og glød til å gå løs på stadig nye tekster.

SPRÅKLIGE FERDIGHETER

Alle postene i undervisningsopplegget innebærer elementer av språklig samspill og gir dermed muligheter for språklig utvikling. Gjennom dialoger i en-til-en situasjoner får elevene modeller for eget språk, de lærer å spørre, fortelle og forklare. I programmet møter de mange og ulike tekster. Alt dette bidrar til å strekke deres språklige ferdigheter (for flere ideer til tiltak for å utvikle barns språk, se blant annet Hagtvet 2002; Språkpakkegruppen 2007). I samtale med foreldrene før - og under den spesielle treningsperioden bør vi vektlegge sammenhengen mellom talespråklig og skriftspråklig utvikling, og gi konkrete ideer til samtaler og språklek (se for eksempel Engen 2003).

Rammefaktorer

PEDAGOGISK DRIV

Uansett hvor varierte og spennende vi klarer å gjøre de ulike oppgavene, er det klare grenser for hvor lenge vi makter å holde barnas oppmerksomhet; 25 – 30 minutters konsentrert arbeid er vanligvis nok. Det gir oss ikke mye tid til hver av de fire postene i treningsopplegget. Det er en utfordring å styre tiden og være effektive på en måte som verken stresser oss selv eller elevene. Det forutsetter at vi har gode planer, klare mål for undervisningsøktene og at alt materiell er tilgjengelig når vi begynner. Nå kan en spørre om det virkelig trenger å være så hektisk, og travelhet er naturligvis ikke noe mål i seg selv. Men det er faktisk ganske viktig å utnytte tiden godt. Dels fordi ressurser til spesielle støtte-/utviklingstiltak alltid vil oppleves som knappe, men også fordi elever som strever med skriftspråklig læring faktisk har dårlig tid. Det er mye som må læres for å utvikle funksjonelle skriftspråklige ferdigheter.

Noen barn har problemer med å konsentrere seg om én oppgave i lange perioder. Også derfor er det nyttig med relativt raske skifter av aktiviteter. Slik holder vi elevene i ånde, vi gir dem verken tid eller mulighet til å drømme seg vekk. Det pedagogiske drivet skal være stort, og opplegget bør være fast og forutsigbart. Det gir viktig trygghet til mange barn.

I opplegg med såpass trange tidsrammer blir det ikke tid til å kommentere alt som skjer. Her kan det ligge store utfordringer for mange erfarne spesialpedagoger. Når en elev leser og/eller skriver, dukker det ofte opp ting vi nok kunne ha lyst til å kommentere/ forklare. Det er ikke alltid så lurt. Vi bør begrense oss til det som synes aller mest relevant der og da, og la alt det andre ligge. ”Less is more” heter det. Små drypp kan være mer effektive enn å ”drukne” elevene i gode råd, uansett hvor velmente de enn måtte være.



FLEKSIBILITET

Å tilrettelegge et målrettet treningsopplegg krever gode kartleggingsrutiner og godt kjennskap til de aktuelle elevenes interesser, sterke sider og deres behov for skriftspråklige ferdigheter. Videre er det en forutsetning at den læreren som skal gjennomføre opplegget, er sensitiv og tolkende i forhold til eventuelle endringer i elevenes behov. Vi må ha klare planer, men også være åpne for justeringer underveis. Vi må ta hensyn til elevenes dagsform og dagsaktuelle temaområder. En flue som surrer rundt i klasserommet, kan være et like godt utgangspunkt for arbeide med språklydsekvensen /fl/ som den ordkortbunken vi hadde planlagt å bruke.

Vi skal gi elevene strategier som gjør det mulig for dem å løse læringsmessige utfordringer på egen hånd. Vi må vite når vi skal styre og når vi skal trekke oss litt tilbake og la elevene gjøre sine egne erfaringer. Fordi det også er et mål å gjøre elevene ”selvdrevne”, selvstendige og gi dem innsikt i egen utvikling/læring, må vi synliggjøre sammenhengen mellom aktivitet og læring. Det gjør vi blant annet ved å invitere til dialoger om hva de har jobbet med og hva de har lært. Slike samtaler vil også kunne styrke elevenes selvtillit; *Jeg strever, men jeg får det til* (jf Andreassen med flere 2006).

MATERIELL

Nivågraderte tekster

Programmet omfatter lesing både av kjente og ukjente tekster. Utfordringen blir gjerne å finne tekster tilpasset de ulike elevenes ferdighetsnivå og interesser. Vi kan benytte tekster i tradisjonelle abc-bøker. Vi kan klippe, lime og lage småbøker med kopier av tekster med spesiell fokus på bestemte bokstav/lyd-kombinasjoner, og vi kan bruke enkle bildebøker. Det er også vanlig å benytte lettleste småbøker med varierende vanskegrad og innhold. Slike bøker er skrevet med et pedagogisk siktemål. De enkleste bøkene er nesten helt uten tekst, gradvis økes vanskegraden opp til et nivå som ligger tett opp mot ”vanlige” barnebøker som for eksempel Leseløvebøkene, se www.lesesenteret.no for oversikt over bøker på hvert nivå).

Korte setninger

Lesere med lite erfaring profitterer gjerne på at det er lite tekst på hver side. En tekst med bare to, tre ord på hver linje gir begrensede muligheter til samtale om innholdet. Men velger vi tekster der det er godt samsvar mellom tekst og illustrasjoner, er det likevel mulig å invitere til dialoger både før og etter lesing. Gjennom slike samtaler kan vi hjelpe elevene til å utvikle forventninger til teksten, minne dem på egne erfaringer om temaet/handlingen. Målet er å få dem til å forstå at lesing dreier seg om aktiv medskapning, undring og refleksjon.

Repeterende struktur

Det kan videre være en fordel at tekstene har en repeterende struktur; at samme ord/uttrykk er gjennomgående fra side til side. Slik kan uerfarne lesere få mengdetrening helt gratis. De blir kjent med faste uttrykk og de lærer å lese med flyt. Flere av bøkene på nivå 1 – 3 (se vedlegg) har slik struktur. Mange av dem har en liten morsom vri på slutten, som at en hund som spiser et bein faktisk har fem bein og at fisker har mange (jf *Vi har bein*). Slik kan både forventning og spenning opprettholdes, selv i de enkleste tekster.

Enkle ord

Tekster for uerfarne lesere – (og for noen av dem som har behov for en ny start) - bør ha korte ord med enkel konsonant – vokal – konsonantstruktur og med bokstav/lyd-forbindelser som er så entydige som mulig. (Det vil selvfølgelig være relativt store forskjeller fra dialekt til dialekt). Med slike begrensninger blir det naturlig nok vanskelig å lage fullstendige og lesbare setninger. Selv tekster på de laveste nivåene benytter seg av høyfrekvente ord som ”jeg, her, er, ikke etc”. Vi må studere bøkene, se på hvilke ord elevene vil møte, og sørge for at disse vektlegges i skriveoppgaver og i analysetreningen.



Det nytter lite om ordvalg, setningsstruktur og språk er tilpasset leseren hvis innholdet ikke fenger. Tekstene skal fra første stund danne grunnlag for arbeid med tekstforståelse, samtidig som de skal være modeller for- og inspirasjonskilder til egen skriving. Derfor må vi finne tekster som har kvalitet både i innhold og språk. Hvis språk er flatt og dårlig, er teksten lite egnet som modeller for egen tekstskaping. Hvis innholdet er platt og virkelighetsfjernt, er det et dårlig grunnlag for dialoger om teksten (mer om lettlestbøker, se Helgevold 2005).

Vi skal bestrebe oss på å finne tekster som er tilpasset elevenes ferdighetsnivå og som vektlegger sentrale læringsmål. Men vi skal også huske at elevenes glød og interesse for en spesiell tekst kan være mer avgjørende enn våre teoretiske og didaktiske refleksjoner. En elev som med stjerner i øynene kommer til oss med ei bok han/hun gjerne vil lese, har alle forutsetninger for å lykkes – i alle fall med litt veiledning.

Bilde-, bokstav- og ordkort

Spesielt den delen av opplegget som vektlegger fonologisk og ortografisk arbeid, forutsetter et stort utvalg av bilde-, bokstav- og ordkort. Ordkort kan lages enkelt og greit ved at de aktuelle øvingsordene skrives på et kort av stiv kartong. Kortene bør lamineres. Da varer de lenger. Den som er flink til å tegne, kan tegne rett på kortet. Alle vi andre må lete etter bilder i lærerveiledninger, arbeidshefter, ukeblader m.m. Å lage ordkort er en fin oppgave for elevbedrifter. Det er også en nyttig aktivitet på foreldremøter både i barnas basisgrupper og i samtale med foreldre til barn som trenger en ”ny start”. Samtidig som ordkortene produseres, kan vi fortelle hvordan vi tenker å bruke disse for å øve på sentrale delferdigheter. Det kan gi foreldrene ideer til hva de selv kan gjøre hjemme sammen med barna sine.

Blyant og papir eller pc?

Det er mye som kan være problematisk for den som skal lære å lese og skrive. Mange strever mye med den motoriske delen av skriveprosessen. For elever som må bruke mye tid og kognitiv energi på å forme bokstavene, kan det være hensiktsmessig å bruke pc til skrive-treningen. Mange finner det både lettere og mer motiverende å skrive på pc enn å streve med å produsere sammenhengende skrift. Dersom skriveforsøkene lagres fra dag til dag, blir det enkelt å følge elevenes skriveutvikling. Datatekster er lette å endre, noe som kan gjøre det raskere å redigere setningene og dikte videre.

Selv om pc altså kan være et nyttig redskap, vil vi likevel understreke betydningen av å skrive på ”gamlemåten”. Det motoriske arbeidet med å forme bokstavene kan støtte bokstavlæringen. I en tidlig fase av skriftspråklig utvikling tar det vanligvis tid å analysere ordene, hente fram gryende kunnskaper om sammenhenger mellom språklyder og bokstaver og å skrive bokstavene. Da er det faktisk en fordel at det går litt langsomt å skrive. Det gir elevene tid til å tenke seg om.



SAMARBEID MED FORELDRENE

Foreldre er sentrale samspillspartnere for utvikling av barns skriftspråklige ferdighet, så vel som på andre områder (for drøfting, se blant annet Hall og Moats 1999; se og Shaywitz 2003). De skal alltid orienteres og tas med på råd ved planlegging av spesielle undervisningsopplegg (jf Faglig enhet for PP-tjenesten 2001). Det er en forutsetning at vi arbeider i nært samarbeid med hjemmet både når det gjelder planlegging og evaluering av opplegget.

I sin ideelle form skal slike treningsopplegg gjennomføres med en økt pr. dag (jf Clay 1993a). Det får vi ikke alltid tid til på skolen, derfor bør elevene også øve seg hjemme. Da er det viktig at vi gir foreldrene helt konkrete råd om hva de kan gjøre. Vi må vise dem hvordan vi leker med ordene i dagens setning. Vi må gi ideer til hvordan de snakker med barna sine før og etter lesing, som for eksempel:

- at tittel og bilder kan brukes som utgangspunkt for samtale før lesing
- at de kan gå på jakt etter bestemte bokstaver/bokstavsekvenser og ord i en tekst
- at de kan stille spørsmål og få barnet til å gjenfortelle handlingen.

Vi må også understreke at høytlesing og/eller felles lytting til lydbøker er ekstra viktig i øvingsfasen. Slik kan barna møte tekster de ennå ikke har forutsetninger for å lese selv, og erfare at bøker/tekster kan tilby flere og større opplevelser enn de enkle øvingstekstene. Vi må understreke foreldrenes ansvar som rollemodeller og minne om at alle barn trenger å se at voksne nærpersoner leser og skriver.

Øvingsøktene hjemme skal være hyggelige samhandlingsstunder der drivkraften er lyst - ikke plikt. Ingen - og kanskje spesielt ikke barn som er aktuelle for slike program - blir glade i å lese og skrive av å tvinges til skriftspråklige aktiviteter. Foreldrene må gi beskjed hvis øvingsøktene hjemme blir for strevsomme. Hvis oppgavene oppleves som krevende og lite trivelig, er det kanskje like godt å ta en pause.

LÆRERSAMARBEID

Langtidseffekten av spesielle øvingsopplegg rapporteres å være best når de planlegges og gjennomføres i tett samarbeid mellom kontaktlærer og spesiallærer (se for eksempel Wasik og Slavin 1993). Kontaktlæreren har større mulighet til å oppmuntre og støtte elevene dersom hun kjenner opplegget, vet hva som har vært vektlagt i øvingsøkten og hvilke bøker som leses. Å planlegge en undervisningsøkt blir enklere dersom spesiallæreren vet hva resten av gruppen holder på med. Både pedagogisk forskning og praktisk erfaring forteller at vi lærer lettest og best når lærestoffet settes inn i meningsfulle sammenhenger. Hvis en elev erfarer at det han/hun jobber med i øvingsøkten også kan være nyttig i andre situasjoner, vil dette trolig øke både motivasjon og arbeidsinnsats.

Elevene får lesetrening i det individuelt tilrettelagte øvingsopplegget, men de trenger også leseopplevelser sammen med andre barn. Å lytte til opplesing i samlet gruppe, er verdifullt, ikke bare for elever som har et litt tornete forhold til skriftspråket, men for hele gruppen. Det gir gode opplevelser, og et felles erfarings- og referansegrunnlag som kan styrke samhørigheten i gruppen. Det gir mulighet til å utveksle tanker, følelser og nye ideer (Marstrand 2004). Vi må naturligvis samkjøre treningsopplegget med resten av skoledagen slik at våre elever ikke går glipp av slike opplevelser.

Er en ny start nok?

Stortingsmelding 16, understreker betydningen av tidlig innsats og gir tydelige føringer på at det nå skal satses på forebyggende tiltak. Vi ser at det er stor interesse for treningsprogram som Reading Recovery, Early Step og lignende opplegg i norsk skole. Det er bra, for det er godt dokumentert at slike opplæringsstilbud har positiv effekt for elever som av ulike grunner har fått et problematisk møte med skriftspråket (se for eksempel Frost, Sørensen, Bone og Precht-Dolva 2005, Santa og Høyen 1999, Wangbo 2006).

Vi må handle raskt når vi møter barn som Jonas og hans like, og gjøre en ekstra innsats for å lede dem over i gode utviklingsspiraler. Etter en intensiv øvingsperiode kan deres skriftspråklige utvikling skyte fart. De kan få ny glød og større mot til å være aktive. For noen er det tilstrekkelig. Andre vil jevnlig trenge nye starter etter hvert som de møter nye og mer krevende skriftspråklige utfordringer. Da må vi tilrettelegge også for det.

Noen trenger mer

Innholdet i de ”nye startene” må nødvendigvis variere med elevenes alder og de faglige og tekstlige utfordringer de stilles overfor. I vår beskrivelse av den nye starten har vi lagt stor vekt på arbeid for å utvikle språklig bevissthet og funksjonell bokstavkunnskap og på lesing av enkel tekst. For eldre elever er det like naturlig å sette sammen øvingsopplegg som vektlegger andre områder, som for eksempel:

- å vedlikeholde og videreutvikle kunnskap om ortografiske strukturer
- å utvikle hensiktsmessige strategier for leseforståelse og læring
- å støtte utviklingene av de kommunikative ferdighetene som skal til for å presentere egen innsikt og egne leseopplevelser muntlig og skriftlig

Prinsippene og de metodiske rådene i dette heftet vil imidlertid kunne tilpasses alle: Hver elev trenger å bli sett, oppmuntret og få oppgaver og veiledning på sitt nivå. På alle trinn og på alle ferdighetsnivå trenger elevene kunnskapsrike veiledere som kan oppmuntre, støtte og stille krav. Med kontinuerlig oppfølging og raske støttetiltak vil forhåpentligvis barn som Jonas og hans like erfare at skriftspråket ikke bare er ”tornete”, vondt og vanskelig, men at det kan gi mange gode opplevelser, glede og ny innsikt.



Referanser og aktuell bakgrunns litteratur:

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Allard, B., Rudquist M. og Sundblad, B. (2006). *Den nye LUS-boken En bok om leseutvikling*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Andreassen, A.B., Knivsberg, A.M. og Niemi, P. (2006). Resistant Readers 8 Months Later: Energizing the Students Learning Milieu by Targeted Counselling. *Dyslexia* 12, 115-133.
- Andresen, M.M og Kramer, H. (2006). *Raske reven Rogers lille rotebok*. Oslo: Gyldendal.
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1981). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørneboe, J. (1966). *Jonas*. Oslo: Pax Forlag.
- Byrne, B. (1998). *The Foundation of Literacy. The Child's Acquisition of the Alphabetic Principle*. East Sussex: Psychology Press Ltd. Publishers.
- Clay, M.M. (2000). *Follow me moon*. Auckland (NZ): Heinemann.
- Clay, M.M. (1993a). *Reading Recovery: A Guidebook for Teachers in Training*. Auckland (NZ): Heinemann.
- Clay, M.M. (1993b). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Auckland (NZ): Heinemann.
- Elbro, C. (2007). Debat og innsikt 1982 – 2007. *Læsepedagogen* 3, 4- 8.
- Engen, L. (2007). *Lærerens ABC. Håndbok i lese- og skriveopplæring. Ny utgave*. Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Engen, L. (2006a). Eg har det på tunga. I: L. Helgevold og L. Engen. *Fagbok i bruk*. (34-38). Stavanger: Lesesenteret.
- Engen, L. (2006b). Kartlegging. I: *Damm's leseunivers. Ressursperm*. (85-116). Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Engen, L.(2005). Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet: hvordan, hva og hvorfor. Om bruk og tolking av ”Kartleggingsprøven i lesing for 2. klasse” I S. Skjong (red). *GLSM - Grunnleggende lesing, skriving og matematikk*. (215-229). Oslo: Det norske Samlaget.
- Engen, L. (2003). *Foreldrenes abc*. Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Engen, L. (2002). *Kartlegging av leseferdighet. Observasjonsmaterieell for 1. klasse*. Oslo: Læringscenteret.
- Engen, L. og Andreassen, A.B. (2003). *Ny start. Et individuelt skriftspråklig stimuleringsprogram for småskoleelever*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M.K., Grove, H., Horn, E., Løge, I.K., Solheim, R.G og Wagner, Å.K.H. (2003). *Tras. Tidlig registrering av barns språkutvikling, observasjonsskjema og håndbok*. Stavanger: Lesesenteret.
- Faglig enhet for PP-tjenesten. (2001). *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Læringscenteret.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. og Nielsen, J. Chr. (2000). *IL-Basis*. Oslo: Norsk Psykologforening.
- Frost J. og Lønnegård A. (1995). *Språkleker. Praktisk del*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Frost, J., Sørensen, P.M., Bone, W. og Preckt-Dolva, K. (2005). Leselæreprøjet i Skedsmo, 2004-05. *Spesialpedagogikk*, 45-59.
- Hagtvet, B.E. (2002). *Språkstimulering. Tale- og skrift i førskolealder*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Hall, S.L. og Moats, L.C. (1999). *Straight Talk About Reading. How Parents can Make a Difference During the Early Years*. Chicago: Contemporary Books.
- Helgevold, L. (2006). Les og lær. I: L. Helgevold og L. Engen. *Fagbok i bruk*. (46-53). Stavanger: Lesesenteret.
- Helgevold, L. (2005). Eg har lest mange bøger altså. I A. Håland. *Leik og læring*. (45-47). Stavanger: Lesesenteret.
- Hole, K. (2003). *Kortstokken. Artikulasjonstillinger*. Klepp: Info Vest Forlag.
- Håkonsson, E. (2002). *En ekstra chance – inspirasjonen fra Reading Recovery*. København: Alinea.
- Håland, A. (2005). *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Stavanger: Lesesenteret.
- Håland, A. og Lorentzen, R.T. (2007). *Dialogar om tekst. Praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, S. og Tunmer, W.E. (1993). Phonological Processing Skills and the Reading Recovery program. *Journal of Education Psychology*, Vol. 85, 112-126.
- Klinkenberg, J.E. (2005). *Å bedre barns leseflyt. 27 varianter av repetert lesing*. Oslo: Aschehoug.
- Kulbradstad, L.I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Oslo: Fagbokforlaget LNU.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Stortingsmelding 16 (2006-2007)... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Marstrand, A-M. (2004). Højtlesning væver fællesskab hen over landegrænser. I M. C. Madsen, *Højtlesing – at høre den ægte nattergal synge*. (43-44) København: Biblioteksstyrelsen.
- Morris, D. (1998). Assessing printed word knowledge in beginning readers: The early reading screening instrument (ERSI), *Illinois Reading Council Journal*, 26, 30-40.
- New Zealand's Ministry of Education (2003). *Å lese for livet. Lese- og skriveopplæring på Ny Zeeland*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Ottem, E. og Frost, J. (2006). *Språk 6 – 16*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Pressley, M. (1998). *Reading Instruction that Works. The case for balanced Teaching*. New York, London: The Guilford Press.
- Pressley, M., og Woloshyn, V. (1995). *Cognitive Strategy Instruction that Really Improves Children's Academic Performance*. Cambridge, Mass.: Brookline Books.
- Santa, C.M. (1998). *Lære å Lese: "Early Steps" beskrivelse av et treningsprogram for lesesvake småskoleelever*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning.
- Santa, C.M., og Høien, T. (1999). Early Steps: A program for early intervention of reading problems. *Reading Research Quarterly*, 34, 54-79.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia*. New York: Alfred A. Knopf.
- Solheim, R.G. og Tønnessen, F.E. (2003). PIRLS. *En norsk kortversjon av den internasjonale rapporten om 10-åringers lesekunnskaper*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Skjelfjord, V. (1983). *Analysetrening i den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Snow, C.E., Burns, S. og Griffin, P. (1997). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington D.C: National Academy Press.
- Språkpakkegruppen (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Torgesen, J.K., Morgan, S.T. og Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 84, 364-370.
- Wangbo, K. (2006). Reading Recovery - er det noget særligt? *Læsepedagogen*, 6, 18-26.
- Wasik B.A. og Slavin R.A. (1993). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly*, 28, 179 - 200.
- Østergaard, A.M. og Kjær, G. (2003). *Leseløftet – en effektiv læsemetodik*. København: Alinea.

Skjema for registrering av kunnskap om skrift

Lese-faser	Observasjonsområder	Kommentar
Før lesing	Viser kjennskap til norsk skriftkultur	
	Kan uttrykke tanker/ forventninger til en tekst	
	Skiller mellom tekst og tegning	
Under lesing	Har forståelse for sammenhengen mellom ord i tale og ord i skrift	
	Vet hvordan en setning begynner og slutter	
	Er oppmerksom på endringer i kjente ord	
Etter lesing	Kan gjenfortelle innhold med egne ord	

Skjema for registrering av bokstavkunnskap

Bokstav- navn	Gjenkjenne (peke på)	Gjenkalle (si)	Gjenkalle (skrive)	Bokstav- lyd	Gjenkjenne (peke på)	Gjenkalle (si)	Gjenkalle (skrive)	Kommentarer
T				T				
Å				Å				
V				V				
I				I				
D				D				
M				M				
U				U				
E				E				
H				H				
P				P				
Y				Y				
Æ				Æ				
F				F				
B				B				
R				R				
A				A				
S				S				
K				K				
N				N				
O				O				
G				G				
L				L				
J				J				
Ø				Ø				

Skjema for registrering av hørfrekvente ord

Hørfrekvente ord	Gjenkjenne (peke på)	Gjenkalle (si)	Gjenkalle (skrive)	Kommentarer

Notatark for planlegging og gjennomføring

Elevens navn: _____ Trinn/gruppe: _____

Lærer: _____

Arbeidsperiode: _____

Programpost	Aktivitet: (Hva har vi lest/ hva har vi gjort?)	Arbeidsområder: Hva er vektlagt? (strategier, øvingsord)	Kommentarer/ erfaringer
Lesing av ny bok			
Fonologisk/ ortografisk arbeid			
Skriving			
Repetert lesing			

Lettleste småbøker – nivåbeskrivelse

(se www.lesesenteret.no)

NIVÅ 1: BILDE- OG ENKELTORDSLESING

Kjennetegn:

- ingen eller ett ord per side
- omlag åtte sider

NIVÅ 2: MEGET ENKEL TEKST

Kjennetegn:

- ca 20 – 50 korte ord
- regelrette ord (ord som har en skrivemåte som avviker fra alfabetisk bokstavlæring)
- staving, repetisjoner av ord og fraser, enstavelsesord, noen ord med dobbel konsonant, noen ord med konsonantforbindelser
- korte setninger, noe sammenhengende tekster
- billedstøtte til teksten
- åtte sider, omlag to linjer per oppslag

NIVÅ 3: ENKEL SAMMENHENGENDE TEKST MED LETTE ORD OG SETNINGER

Kjennetegn:

- ca 50 - 125 ord
- regelrette ord (ord som har en skrivemåte som avviker fra alfabetisk bokstavlæring)
- korte og enkle beskrivende ord, doble konsonanter, konsonantforbindelser
- korte setninger, konjunksjoner, meget enkle sammenhengende tekster
- billedstøtte til teksten
- ca 8 sider, ca fire linjer per oppslag

NIVÅ 4: SAMMENHENGENDE TEKST, LITT LENGRE SETNINGER, ENKLE ORD

Kjennetegn:

- ca 125–250 ord, enkle beskrivende ord, noen sammensatte ord, flerstavelsesord, doble konsonanter, noen ikke lydrette ord
- enkel sammenhengende tekst, fortellinger
- billedstøtte til teksten
- ca 16 sider, opptil seks linjer per oppslag

NIVÅ 5: LENGRE SETNINGER OG LITT VANSKELIGERE ORD

Kjennetegn:

- ca 250–450 ord, – en del ikke lydrett staving, en del sammensatte ord
- litt mer variert setningsoppbygning, overskrifter
- ca 8 bilder, tekst som delvis fungerer uten bilder
- ca 16 sider, ca 10 linjer per oppslag

NIVÅ 6: LITT LANGE SETNINGER OG FLERE VANSKELIGE ORD

Kjennetegn:

- ca 450-850 ord, mer variert vokabular
- variert setningsoppbygging, overskrifter
- ca 12 bilder, tekst som fungerer uten bilder
- ca 24 sider, ca 12 linjer per oppslag

NIVÅ 7: MER AUTOMATISERT LESING

Kjennetegn:

- ca 850-1250 ord, mer ukjent vokabular
- varierende setningsoppbygging, rubrikker
- ca 12 bilder, tekst som fungerer uten bilder
- mer enn ca 24 sider, ca 15 linjer per oppslag

NIVÅ 8: AUTOMATISERT LESING MED BETONING

Kjennetegn:

- ca 1250-1750 ord
- språket mer abstrakt og utbroderende, kapitler
- ca 10 bilder, tekst som fungerer uten bilder
- mer enn ca 24 sider, ca 20 linjer per oppslag

NIVÅ 9: LESER STILLE MED FLYT

Kjennetegn:

- ca 1750–2250 ord
- språket mer abstrakt og utbroderende, kapitler
- ca 10 bilder, tekst som fungerer uten bilder
- ca 20 linjer per oppslag

NIVÅ 10: LESER OG FORSTÅR TV- TEKSTER

Kjennetegn:

- ca 2250–2750 ord
- språket mer abstrakt og utbroderende, kapitler
- ca 8 bilder
- ca 25 linjer per oppslag

NIVÅ 11: LESER FOR Å SØKE

Kjennetegn:

- ca 2750-3500 ord
- abstrakt og utbroderende språk, kapitler
- ca 8 bilder
- ca 30 linjer pr oppslag, rett marg på høyre side





www.lesesenteret.no

Telefon: 51 83 32 00
E-post: lesesenteret@uis.no
Postadresse:
Lesesenteret,
Universitetet i Stavanger
4036 Stavanger



Universitetet
i Stavanger