

# Spesialpedagogisk leseopplæring - en veileder



Oddhild Godøy og May Britt Monsrud

© Bredtvet kompetansesenter, 2008, omarbeidet og revidert 2011  
Bredtvet kompetansesenter  
Postboks 13 Kalbakken  
0901 Oslo  
Tlf: 22 90 28 00  
<http://www.statped.no>

Forfattere: Oddhild Godøy og May Britt Monsrud  
Illustrasjoner: Kirsten Berrum  
Omslag: Kristin Østerholt

ISBN: 978-82-92-72522-1

# **Spesialpedagogisk leseoppl ering**

## **- en veileder**

Oddhild Godøy og May Britt Monsrud

# Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>Innledning</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Sammenhengen mellom talespråk og skriftspråk</b> .....	<b>8</b>
Teori om språk og lesing .....	8
Barnet på vei mot skriftspråket .....	9
Tidlige tegn på vansker med skriftspråket .....	10
<b>2. Lesing - en ferdighet i utvikling</b> .....	<b>12</b>
Nivå 1: Ordgjenkjenning ved hjelp av visuelle holdepunkter .....	14
Avsporing 1: Ikke alfabetiske lesere .....	14
Nivå 2: Ordgjenkjenning ved hjelp av fonologiske holdepunkter .....	15
Avsporing 2. Kompensatoriske lesere .....	15
Nivå 3: Kontrollert ordgjenkjenning .....	16
Avsporing 3: Ikke automatiserte lesere .....	16
Nivå 4: Automatisk ordgjenkjenning .....	17
Avsporing 4: Forsinkede lesere .....	17
Nivå 5: Strategisk lesing .....	18
Avsporing 5: Suboptimale lesere .....	18
Nivå 6: Avansert lesing .....	18
<b>3. Når leseprosessen har sporet av</b> .....	<b>19</b>
Kartlegging av språk og lesing .....	19
Kartlegging av bakenforliggende faktorer .....	20
<b>4. Læringsprosessen og lærers rolle i Helhetslesing</b> .....	<b>21</b>
<b>5. Forslag til tiltak når leseprosessen har sporet av</b> .....	<b>23</b>
Teoretisk begrunnelse for Helhetslesing .....	23
Funksjonell læring for å gi innsikt og forståelse .....	23
Fase I: Arbeid med helhet .....	24
Begrunnelse for arbeidet i fase I .....	24
Valg av tekster .....	24
Konkret arbeid med teksten i fase I .....	25
Fase II: Arbeid med detaljene .....	26
Begrunnelse for arbeidet i fase II .....	26
Arbeidsmåten i fase II, eksempler på detaljoppgaver .....	26
Detaljarbeid i forhold til ikke alfabetiske lesere .....	27
Detaljarbeid i forhold til kompensatoriske lesere .....	30
Praktiske undervisningseksempler for kompensatoriske lesere .....	36
Detaljarbeid i forhold til ikke-automatiske lesere .....	42
Morfemarbeid .....	49
Grammatikk .....	50
Setningsformulering .....	51
Repetert lesing i detaljfasen .....	52
Kommentar .....	52

Fase III. Arbeid med helhet. Samordning og automatisering.....	53
Eksempler på undervisningstekster fra fagbøker på mellomtrinnet .....	54
Tiltak i forhold til forsinkede lesere .....	57
Skrijving.....	62
Forholdet mellom lese- og skriveutvikling .....	62
<b>6. Førings av logg .....</b>	<b>63</b>
Lærerlogg.....	63
Elevlogg.....	63
<b>7. Digitale lære- og hjelpemidler .....</b>	<b>64</b>
Digitale lære- og hjelpemidler integrert i Helhetslesing .....	64
<b>8. Lesekurs som organisatorisk ramme for Helhetslesing .....</b>	<b>65</b>
<b>9. Eleveksempler.....</b>	<b>66</b>
Gutt 11 år, usikker lesing.....	66
Kartlegging av språk og lesing .....	66
Beskrivelse av avsporing .....	66
Fokusområder i tiltaksplanleggingen:.....	67
Gutt 9 år, språkvansker .....	68
Kartlegging av språk og lesing .....	68
Beskrivelse av avsporing .....	68
Fokusområder i tiltaksplanleggingen .....	68
Støttestrategier (Arbeidsmåten - en dynamisk tilnærming).....	69
Elevens undervisning og utbytte av tiltak .....	69
Gutt 16 år, langsom og sikker lesing.....	69
Kartlegging av språk og lesing .....	69
Beskrivelse av avsporing .....	70
Fokus i tiltaksplanleggingen.....	70
<b>10. Oversikt over mulige kartleggingsverktøy og litteratur om læringsstrategier .....</b>	<b>72</b>
Kartleggingsverktøy i forhold til språk .....	72
Kartleggingsverktøy i forhold til språk og lesing .....	72
Kartleggingsverktøy i forhold til lesing .....	73
Kartleggingsverktøy i forhold til selvoppfatning .....	73
Kognitive prøver .....	73
Læringsstrategier .....	74
Teori .....	74
Praktiske eksempler .....	74
Litteraturliste .....	75
Litteraturliste over lærebøker .....	77

# Forord

I veilederen presenteres eksempler på hvordan en kan arbeide med barn med lese- og skrivevansker med utgangspunkt i en metodisk ramme som kalles Helhetslesing. Helhetslesning bygger på en anerkjent teoretisk basis. Rammen gir læreren mulighet til å tilpasse arbeidet til den enkelte elev – uansett hvilket nivå eleven befinner seg på. Helhetslesing er slik sett ikke en metode, men gir en ramme for å arbeide med sentrale tiltak som kan varieres og som har en innbyrdes sammenheng. Denne sammenheng gir også læreren mulighet for å kunne vurdere elevens læringsutbytte i hver undervisningssekvens.

Planlegging av individuell opplæring for barn med lese- og skrivevansker bør som oftest gjennomføres i samarbeid med Pedagogisk-Psykologisk tjeneste og/eller logopedtjenesten i regionen. Det må i forkant utføres en kartlegging slik at elevens funksjonsnivå på sentrale språklige og skriftspråklige områder blir beskrevet. Det gir basis for presis tilrettelegging av både tekstens vanskegrad og relevante tiltak som kan bidra til å drive utviklingen videre frem. Når en kjenner elevens funksjonsnivå kan en også utarbeide mål for arbeidet og vurdere læringsutbyttet i forhold til det. En slik diagnostiserende opplæring er en nødvendig forutsetning for å oppnå resultater av innsatsen. For å kunne sikre et tilfredsstillende læringsutbytte bør opplæringen også være tidsavgrenset, intensiv og målrettet.

Framstillingen i veilederen er kortfattet. For å få en mer fullstendig innsikt i de temaer som presenteres i eksemplene, viser vi til litteraturlisten og anbefaler spesielt bøkene til Jørgen Frost

Vi takker kollegaer for konstruktive bidrag! Takk til Jørgen Frost, Kirsten Meyer Bjerkan, Ann-Kristin Heller, Kari Kjølstad, Vigdis Refsahl og Anne Cathrine Thurmann-Moe.

*Spesialpedagogisk leseopplæring – en veileder* er i 2011 revidert og omarbeidet av Oddhild Godøy og May-Britt Monsrud

Oslo, 10. august, 2011

Oddhild Godøy

May Britt Monsrud

# Innledning

*"Spesialpedagogisk leseopplæring – en veileder"* presenterer Helhetslesing, - en ramme for metodiske tiltak i spesialpedagogisk lese- og skriveopplæring (Frost 1986, 1992, 1998 og 2003). Helhetslesing ble utviklet av Jørgen Frost da han arbeidet med spesialundervisning i dansk skole. Fra tidlig på 1990-tallet har dysleksiteamet ved Bredtvet kompetansesenter i samarbeid med Jørgen Frost, brukt arbeidsmåten, og funnet den egnet for elever som trenger en ny start i lesing. Den er brukt både i individuell spesialundervisning, i lesekurs for tre – fire elever (Frost, J. med flere 2005) og også i klassesammenheng (Sæverud 2003).

Utgangspunktet for å skrive heftet, er et ønske om å formidle kunnskap om og ferdigheter i praktisk bruk av Helhetslesing, samt å gi en teoretisk begrunnelse for arbeidsmåten. Heftet kom ut første gang i 2008. I 2011 ble heftet revidert. Den reviderte utgaven er omarbeidet slik at innholdet er mer oversiktlig og lettere tilgjengelig.

Lesing og skriving er språkbaserte ferdigheter, og i kapittel 1 fokuseres det på sammenhengen mellom talespråk og skriftspråk og på eventuelle tegn på vansker med språket.

Lesing er en ferdighet i utvikling, og i kapittel 2 presenteres utviklingen gjennom en lesemodell. Modellen viser at elever kan få problem med lesing på ulike nivå i leseutviklingen. For å konkretisere hvordan vansker kan arte seg på ulike nivå i utviklingsforløpet presenteres noen elev eksempeler.

En forutsetning for at målrettede tiltak kan settes i verk er kartlegging, og kapittel 3 handler om dette.

Elever som strever med lesing trenger støtte og hjelp frem til mestring av ferdigheter som skal læres. Kapittel 4 omhandler aspekter ved læringsprosessen og lærers rolle i Helhetslesing.

Kapittel 5 utgjør hoveddelen av heftet. Med utgangspunkt i en leseutviklingsmodell presenteres forslag til tiltak samt begrunnelser for valg av tiltak. For det praktiske arbeidet vises det også til *"Prinsipper for god leseopplæring"* (Frost 2003).

Kapittel 6 handler om loggføring, kapittel 7 om digitale lære- og hjelpemidler, kapittel 8 om lesekurs og i kapittel 9 beskrives noen elev eksempeler.

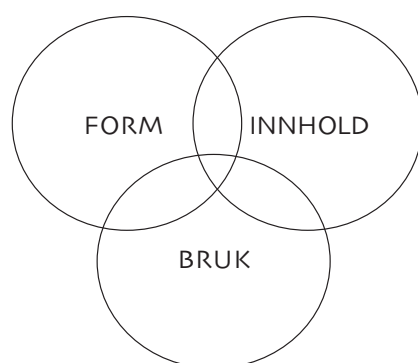
Bakerst i heftet er en oversikt over kartleggingsverktøy og litteratur om læringsstrategier.

# 1. Sammenhengen mellom talespråk og skriftspråk

## Teori om språk og lesing

Talespråklige ferdigheter har stor betydning for tidlig innlæring og videreutvikling av lesing, skriving og skriftspråkutvikling.

I følge en modell av Bloom og Lahey har språket en innholdsside, en forside og en bruksside, og disse områdene må samordnes for at språket skal kunne brukes både muntlig og skriftlig (Bloom & Lahey 1978).



Etter Bloom & Lahey 1978.

Språkets form deles i områdene fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi handler om hvordan språklyder lages og kombineres. Fonemene/ språklydene er de minste meningskillende enhetene i språket. Det er de som gir ordene ulik mening som i *mur* og *bur* hvor /m/ og /b/ er fonemer som utgjør meningsforskjellen i de to ordene.

Bokstavene representerer språklyder som gir signal om en artikulasjonsbevegelse, som gjør oss i stand til å høre forskjell på språklydene. Vi har flere fonemer enn bokstaver i språket, <skj>-lyden er et eksempel på det. Det samme gjelder <kj>-lyden. Disse to lydene er minste meningskillende enheter i ord som <skjære> og <kjære>. Kunnskap om hvilke(t) grafem (bokstavtegn) som representerer det enkelte fonem (språklyd), har avgjørende betydning i den første leseopplæringen. Det er en av grunnpilarene i det å ha alfabetisk innsikt (Bjerkan 2005).

Stavelsene er også regnet som en enhet i de fleste fonologiske teorier. Alle norske ord består av en eller flere stavelser. Stavelsene er lettere å identifisere i ord enn fonemene. Stavelsene bidrar til rytmen i ordene, de kan både klappes, trommes, bankes og hoppes.

Morfemene er språkets minste meningsbærende enheter. Morfologien handler om hvordan ordene er bygd opp og hvordan de bøyes. Rotmorfemene er grunnstammen i ord som *bær*, *jord*, *mark*. De kan ikke deles i mindre enheter som gir mening, men det kan lages sammensatte ord av dem som *jord-bær*, *mark-jord-bær*, *bær-mark*, og slik utvides ordforrådet. I norsk har vi liberale regler for å danne sammensetninger.

Bøyningsmorfemene er grammatiske endelser som legges til substantiver, verb og adjektiver.



Bøyningsmorfemene av substantiv innebærer nyanser i mening f.eks. *bær, bær-et, bær-ene*. Bøyningsmorfemene av verb forteller hvilken tid av verbet vi forholder oss til f.eks. *hoppe, hoppe-r, hoppe-t*, og bøyningsmorfemene av adjektiv forteller om substantivet og samsvarsbøyes med det f.eks. *rød, rød-t, rød-e*.

Avledingsmorfemene forandrer ikke bare ordenes uttrykksform, men de kan også forandre ords ordklasse. Til et rotmorfem kan det for eksempel legges en forstavelse eller en endelse som forandrer det opprinnelige morfemet. Rotmorfemet *venn* kan forandres til adjektivet *venn-lig*, eller *u-venn-lig*.

Syntaksen studerer hvordan fraser og setninger bygges opp, mens semantikken handler om språkets innholdsside. Presis forståelse av ord og begreper er en forutsetning for å kunne formidle et korrekt språklig budskap, muntlig som skriftlig. Barnet må vite både hva ordene betyr og hvordan de brukes i forhold til hverandre. En grundig forståelse av språkets innhold er grunnleggende for å utvikle gode ferdigheter av språkets form. På den andre siden er en god ord- og begrepsforståelse en forutsetning for å mestre språkets formside. De to sidene av språket er tett sammenvevd, og påvirker hverandre gjensidig både i muntlig og skriftlig bruk.

Pragmatikk handler om regler for språkbruk. Et eksempel på dette er at det gjelder andre regler for samtale i en diskusjon med tenåringsbarn enn i en faglig diskusjon på arbeidsplassen. Det dreier seg altså om selve den språklige adferden, hvilken kontekst eller sammenheng språket skal brukes i, og hva hensikten er med å bruke det.

Normal språkutvikling er en "vellykket" interaksjon mellom innhold, form og bruk. En svikt i en eller flere av dem virker negativt inn på budskapet som skal formidles, eller forstås. Når man skal lese må språkets form avkodes (leses) eller innkodes (skrives) rett, ordenes og setningenes innhold må forstås. De to komponentene kommer også til uttrykk i en definisjon som sier at **lesing = avkodning x forståelse** (Gough & Tunmer 1986). Disse to komponentene må samordnes for at lese- og skriveprosessen skal lykkes.

## Barnet på vei mot skriftspråket

Barn tilegner seg språk i individuelt tempo og til ulikt tidspunkt. De fleste språklidene skal være "på plass" i 3-4 års alderen, og barnet skal da også ha begynt å produsere konsonantsammensetninger, for eksempel *skole, trille, eple, eske* (Hagtvet 2004). Ved 4-års alderen har også de fleste barn tilegnet seg grunnleggende vokabular, grammatikk og konversasjonsferdigheter som innebærer at de kan stille spørsmål, svare på spørsmål, be om noe, gi og ta tur i dialog, samt kommentere og gi respons. De kan ordlegge seg i forståelige setninger og kan fortelle om det som skjer "her og nå". De kan bruke språket situasjonsavhengig, det vil si at de behersker dagligspråket i velkjente situasjoner.

Fra 4-5 års alderen begynner de fleste barn å tilegne seg et situasjonsuavhengig språk. De kan nå fortelle om noe som har hendt et annet sted og på et annet tidspunkt enn der de er i øyeblikket. De kan ta et utenfra perspektiv på språket.

Med et godt muntlig språk våkner oftest interessen for språkets minste enheter. Barnet oppdager og har glede av å kunne identifisere rim og stavelser, og etter hvert også språkløyer i ord. Interessen for skriftspråket vekkes. Leleskriving i førskolealder er en god igangsetter av

lesing. Gjennom den første "krusedulle"-skrivningen kan barnet bli stadig mer interessert i bokstavene. Da kan eget og nære familiemedlemmers navn fenge interessen først. Barnet "smaker" på ordene, finner lydene og spør om hvordan bokstavene skal skrives. Det som før var kruseduller, blir etter hvert til bokstaver og ord. Gjennom lek og utforskning av skriftspråket, oppdager noen barn hva lesing er allerede i førskolealder. Lesekunsten er da ikke noe som "puttes" inn i barnets hode, den oppstår i barnet når det er språklig parat og får den rette stimulans.

Barn har ulik grad av "selvdrevenhet" når det gjelder skriftspråklige aktiviteter i førskolealder, og flere faktorer er avgjørende. Barnets iboende interesser og forutsetninger spiller en viktig rolle, så vel som påvirkninger og stimulans i miljøet rundt barnet (Hagtvet 2004).

Barn fra hjem hvor det leses mye, vet mye om lesing før de begynner på skolen. Deres kunnskap om lesing inkluderer ferdigheter som å vite hvordan en bok holdes og hvordan en blar i en bok og om leseretningen. Gjentatt høytlesing i førskolealder, gjerne med "pekelesing" for å sette felles fokus, har positiv effekt på barns skriftspråkutvikling. Denne høytlesingen i førskolealder er verdifull i seg selv, samtidig som den bidrar positivt både til den formelle lesetilegnelsen og til leseforståelsen senere i skoleforløpet (Spear-Swerling & Sternberg 1996).

Et visst nivå av fonologisk bevissthet må beherskes for å være beredt for de skriftspråklige aktivitetene i første klasse. Uten bevissthet om språklydene blir det vanskelig for barnet å skjønne hva lesing er. Når barnet er bevisst på språkets større og mindre enheter og har et godt situasjonsuavhengig språk, tilegner det seg vanligvis skriftspråket raskt. Samtidig medvirker skriftspråklige erfaringer til å løfte bevisstheten om språket. Som i leseutviklingen er det glidende overganger også i den språklige utviklingen, og når leseprosessen kommer i gang, støtter språk og lesing hverandre gjensidig (Hagtvet 2004).

Barnehagen er en viktig arena for skriftspråklig stimulering. I Forskrift om rammeplan for barnehagenes innhold og oppgaver står det: "Gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst skal barnehagen bidra til at barna lytter til lyder og rytme i språket og blir fortrolige med symboler som tallsiffer og bokstaver" (2006, pkt. 3.1. Kommunikasjon, språk og tekst).

Dette arbeidet videreføres, styrkes og intensiveres når barna begynner på skolen. Det skal gjøre barna beredt for den formelle leseopplæringen, og har til hensikt å styrke og videreutvikle deres språklige og spesielt fonologiske bevissthet. Forskning viser også at den affektive (følelsesbetonte) kvaliteten på samhandlingen rundt en tekst spiller en viktig rolle for om barnet ønsker å lese. Gode relasjoner mellom barn og voksne i deres lesestunder og i annen samhandling rundt skriftspråket, både inspirerer og inviterer barnet til selv å utforske lesing og skriving. (Olaussen 1996)

## **Tidlige tegn på vansker med skriftspråket**

I førskolealder og i første klasse bør en være oppmerksomme på de barna som bryr seg lite eller ingenting om bokstaver og ord, som ikke er interessert i å bli lest for, og som kanskje heller ikke mestrer rett uttale av språklydene innen rimelig forventet tid. Dersom hjemmet eller barnehagen registrerer at barnet har vansker med å forstå, eller med å bruke det muntlige språket, må dette følges opp. Barnets språk må gis oppmerksomhet, de voksne må være i positiv språklig interaksjon med barnet og legge til rette for språkstimulerende samhandling.

Med et tydelig og tidlig fokus på barn som har vansker med kommunikasjon og språk, kan relevante tiltak settes inn tidlig. Før relevante tiltak kan settes inn, bør språket sannsynligvis kartlegges nærmere gjennom kartleggingsverktøy på helsestasjon og i barnehage. Dersom det er behov for en grundigere utredning av språket, kan dette gjøres i samarbeid med Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Kartlegging kan si noe om vanskegrad og om hvilke språklige områder som er berørt. Dermed vil kartlegging også si noe om hvordan voksenpersoner bør forholde seg til barnet, og hvilke tiltak som bør settes i verk. Språkvanskens omfang sett i forhold til det som forventes på det aktuelle alderstrinn, avgjør om barnet skal ha et tilrettelagt språkbyggende tilbud i barnehagen.

Språkvansker varierer i grad og uttrykksform, og vil kunne virke negativt inn på lese- og skriveinnlæringen. Hos noen barn er fonologiske vansker godt hørbare også i barnets talespråk, hos andre kommer de fonologiske vanskene først til uttrykk når de skal lære å lese. Når barn i skolealder får vansker med skriftspråket, ser en gjerne først at de har vansker med å lære lydene, å lese og skrive ordene rett. Fonologiske vansker er gjerne sagt å være kjerneproblemet for elever med lese- og skrivevansker, og de kan for eksempel gjøre det vanskelig å høre forskjell på stemt og ustemt konsonant som t/d, k/g, p/b, og det kan være vanskelig å skille vokaler fra hverandre. Svake fonologiske ferdigheter og langsom prosessering medfører at barnet ikke oppfatter forskjell på språkllyder, eller forveksler språkllyder som har likhetspunkter med hverandre. Denne vansken gir seg utslag både i lesing og skriving. Konsonantgrupper, spesielt i begynnelsen av ord, blir også vanskelige. Ordene blir ofte forenklet slik at en eller flere konsonanter blir borte.

Vansker med språkets forside kan også vise seg i forhold til ords bøyingsformer, og i forhold til hvordan en setning bygges opp. Barna kan ha innholdet de vil formidle, men morfosyntaktiske vansker gjør det vanskelig å formidle seg.

Når et barn har vansker med språkproduksjonen, bør en i kartleggingsfasen også undersøke språkforståelsen. Vanskene vil alltid være preget av individuelle variasjoner både i forhold til omfang og i hvilken grad den språklige tilkorkethet går utover sosial og atferdsmessig tilpasning.

Noen barn må bruke gester for å få formidlet seg, og frustrasjonene kan bli store når mottaker ikke forstår budskapet fordi barnet mangler ord og begreper. Barna kan også streve med å forstå ordene og setningene de hører. Ordforståelsen er ”mager”, og det er vanskelig å bruke språket korrekt og relevant i aktuelle situasjoner. I god tro kan barna komme til å bruke ord feil, fordi de ikke har forstått den korrekte betydningen av ordet. Noen ganger kan de ha ”en nesten rett” forståelse av ordet, men likevel blir det feil. De kan derfor komme til å si noe annet enn det de hadde tenkt.

Barn med språkvansker kan derfor få vansker med å kommunisere med sine jevnaldrende, og kan komme til kort i sosialt samspill. Verden kan framstå som ganske kaotisk og fragmentarisk fordi språkforståelsen er usikker. De kan derfor få vanskeligheter med de språklige og sosiale spillereglene. Kartlegging kan si noe om vanskegrad og om hvilke språklige områder som er berørt. Disse barna trenger språkstimulering og språkbyggende tiltak, vennlig ”korrigerings” og rettleiding både i hjem og skole.

## 2. Lesing - en ferdighet i utvikling

De fleste barn begynner på skolen som logo-lesere, eller ikke-alfabetiske lesere. De leser ordet som en helhet, som et bilde, uten å forstå sammenhengen mellom lyd og bokstav. Fra skolestart lærer de om bokstaver, lyder, stavelser, ord og setninger, for å styrke fonologisk bevissthet og alfabetisk innsikt som grunnlag for lesing.

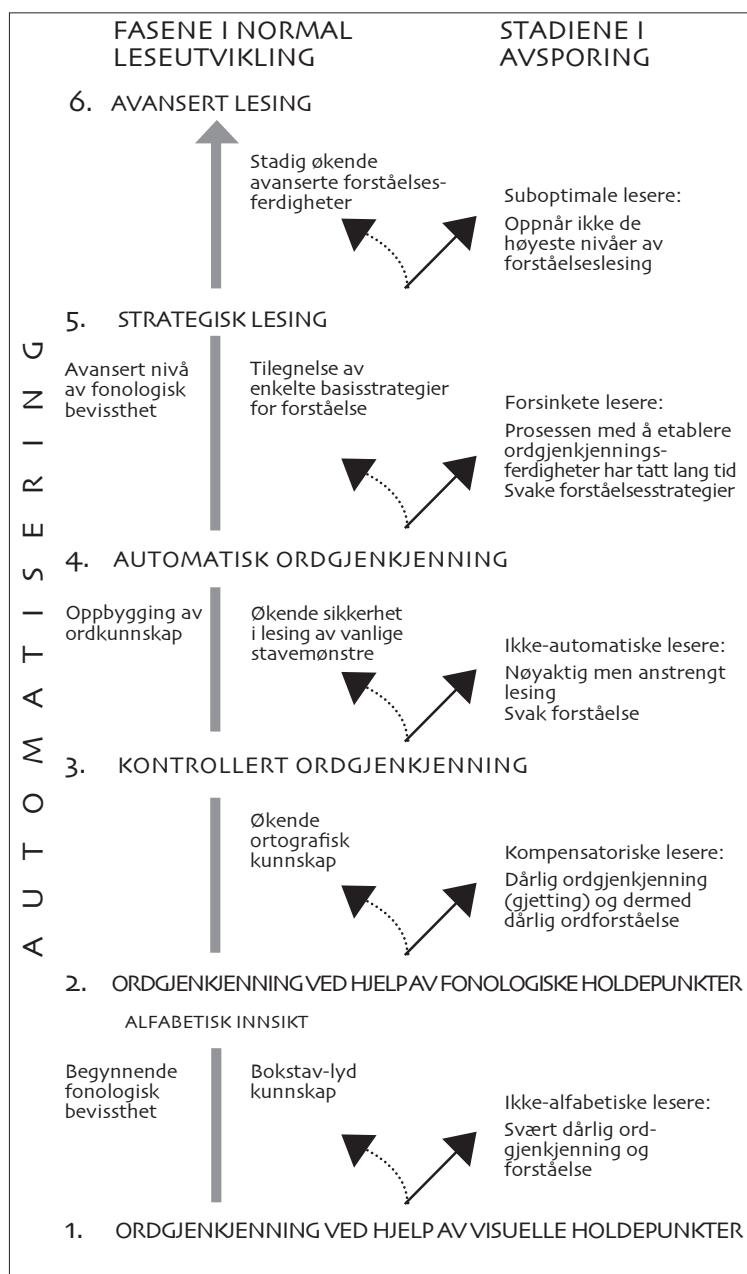
Når barnet kan lese med bokstavenes lyder mestrer det fonologisk og etter hvert også ortografisk lesing. En leser er fortløpende på vei til å bli en enda bedre leser, og dermed er lesing en ferdighet i utvikling – og ikke noe statisk og uforanderlig.

Den vanligste definisjonen av lesing er at *lesing = avkodning x forståelse* (Gough & Tunmer 1986). Lesing består på den ene siden av en teknisk ferdighet som skal læres (avkodningen), og på den andre siden av språkferdigheter og bakgrunnskunnskaper som danner grunnlag for forståelse av teksten. En samordning av disse komponentene er forutsetningen for leseprosessen. For at lesingen skal kunne bidra til aldersadekvat kunnskapstilegnelse hos elevene må den være i utvikling hele skoletiden.

Her beskrives en leseutviklingsmodell som er et egnet analyseredskap når elevers leseutvikling skal vurderes (Spear-Swerling & Sternberg 1998).

Modellen beskriver de ulike nivåene i leseutviklingen og hva som forventes å mestres på hvert nivå. Modellen beskriver også hvordan lesingen kan arte seg når eleven har sporet av fra en god leseutvikling (Spear-Swerling & Sternberg 1998). Jo tidligere avsporingen finner sted, jo større konsekvenser får det. Avsporingene eller "sidesporene" kan forekomme på alle trinn i utviklingen. Når en elev har sporet av, bør han så snart som mulig hjelpes inn på rett vei, slik at belastningen med å ikke mestre lesing aldersakekvat blir så liten som mulig. Trinnene til venstre i modellen viser det normale utviklingsforløpet som alle barn må gjennom for å bli gode lesere. Overgangene mellom utviklingstrinnene skjer mer eller mindre gradvis. Avsporingene vises på høyre side i modellen og betegner "sidespor" som kan forekomme på alle trinn i utviklingen. Når en elev har sporet av, må han hjelpes inn på rett vei igjen så snart som mulig.

Mange elever sporer av relativt tidlig i leseutviklingen. De kompenserer for manglende leseferdighet ved å lese med utstrakt bruk av støtte i bilder og kontekst. De leser gjerne ved hjelp av noen fonologiske holdepunkter, men gjetter på flere lyder i ord, setninger og tekst. Når elever har brukt kompenserende strategier over tid, tar det lengre tid å få etablert mer hensiktsmessige strategier. Det er derfor viktig å fange opp elever som strever med lesing så tidlig som mulig, slik at de kan få hjelp til å etablere en bedre lesing. Vent-og se er ingen god løsning.



Leseutviklingsmodell etter Spear-Swerling & Sternberg, 1998, oversatt av Oddhild Godøy ved Bredtvet kompetansesenter

## Nivå 1: Ordgjenkjenning ved hjelp av visuelle holdepunkter

Når barn begynner å interesse seg for *logoer*, forteller det at interessen for lesing er vekket. De "leser" Solo, MELK, Coca Cola, Shell osv., men ikke ved hjelp av bokstavenes lyder. Ordene gjenkjennes og leses som et bilde eller ved hjelp av visuelle holdepunkter som ord- og bokstavformer og ordlengde. Barnet kjenner igjen ordets utseende, og er blitt fortalt hva det betyr, men uten å forstå sammenhengen mellom lyd og bokstav. De forstår ikke viktigheten av bokstavene inne i ordene, fordi de ikke har oppdaget at bokstavene representerer lyder i en systematisk rekkefølge. Om de etter hvert lærer noen bokstaver, kan de ikke bruke denne kunnskapen til lesing før de har tilegnet seg en viss alfabetisk innsikt. Det vil si en forståelse av at bokstavene representerer lyder som i en ordnet og systematisk rekkefølge dras sammen til ord. Så lenge denne innsikten mangler, befinner barnet seg på det første stadiet i leseutviklingen. Dette stadiet kalles *den logografiske fase, før-alfabetisk lesing, eller lesing ved hjelp av visuelle holdepunkter* (Frith 1985; Ehri 1997; Spear-Swerling & Sternberg 1998). De fleste barn forlater dette stadiet og begynner å lese ved hjelp av bokstavenes lyder, men noen barn blir værende ved denne tidlige logografiske lesemåten. Lesing ved hjelp av visuelle holdepunkter blir da en avsporing tidlig i leseutviklingen.

### Avsporing 1: Ikke alfabetiske lesere

Svak fonologisk bevissthet og vansker med lyd – bokstav – koblingen karakteriserer barn som blir værende ved en *ikke alfabetisk lesemåte*. Det vil si at de ikke har tilegnet seg innsikt i språkets minste enheter, og har ikke skjønnet at bokstaven "bærer" en lyd som brukes til å lese med. De mangler alfabetisk innsikt, og har dermed ikke forståelse for at det er bokstavenes lyder vi leser med, og ikke bokstavnavnene. Mens medelevene begynner å lese ved hjelp av bokstavenes lyder, fortsetter de ikke alfabetiske leserne å lese ved hjelp av visuelle holdepunkter som tegninger, bilder, farger, ordbilder/logoer, bokstavformer og ordenes lengde. Med utgangspunkt i de visuelle uttrykkene prøver de å huske ordene utenat og tror gjerne selv at dette er lesing. De sporer altså av fra leseutviklingen før alfabetisk innsikt er etablert. Barn som leser ved hjelp av visuelle holdepunkter, bruker også i stor grad gjetting som hovedstrategi.

### Et eksempel på en avsporing på dette nivået

Lesingen hos en elev som har sporet av og benytter ordgjenkjenning ved hjelp av visuelle holdepunkter som hovedstrategi, vil kunne arte seg slik som hos denne jenta på 8 år: *I 3. klasse ble det gjennom en klasseleseprøve funnet at eleven ikke leste aldersadekvat. Gjennom en nærmere kartlegging ble det oppdaget at eleven leste ved at hun gjenkjente noen ordbilder visuelt. Hun kjente få bokstav - lydkombinasjoner og hun hadde store problemer med å lytte ut første og siste lyd i ord. Hun mestret derfor heller ikke lesing av sammenhengende tekst.* Jentas hovedstrategi var lesing ved hjelp av visuelle holdepunkter. Hun kalles derfor en ikke-alfabetisk leser (Spear-Swerling & Sternberg 1998).

## Nivå 2: Ordgjenkjenning ved hjelp av fonologiske holdepunkter

Neste trinn i leseutviklingen er ordgjenkjenning ved hjelp av fonologiske holdepunkter. Ulik språklig og spesielt fonologisk bevissthet og parathet medfører at elevene tilegner seg leseferdigheten til ulik tid og i ulikt tempo. Noen barn har "knekt lesekoden" før de begynner på skolen, mens de fleste oppdager *det alfabetiske prinsippet* og skjønner hva lesing er i løpet av de første halvannet år på skolen. De identifiserer ofte først lydene først og sist i ordet. Å lese med noen av lydene i ordet kalles *partiell alfabetisk avkoding* (Ehri 1997). Med partiell ufullstendig alfabetisk avkoding, blir lesingen noe unøyaktig og preget av gjetting. Elevene skjønner etter hvert hva lesing er, og begynner å rette oppmerksomheten mot de fonologiske holdepunktene. Alle elever bruker i denne fasen kompenserende strategier som å gjette ut fra ordets utseende eller ved å gjette ut fra kontekst. Strategien blir først problematisk når dette forblir en hovedstrategi og eleven ikke kommer videre til fullstendig fonologisk avkoding eller kontrollert ordgjenkjenning som det også kalles.

### Avsporing 2. Kompensatoriske lesere

Med noe alfabetisk innsikt skjønner elevene koblingen mellom lyd og bokstav, men kan ha svake fonologiske ferdigheter og trenger derfor å bli trygge på alle bokstav - lyd – kombinasjonene. Avkodingsferdighetene består i å lese den første, eller de første lydene i ord og gjette på resten. I tillegg brukes energi på å søke støtte i ordbilder, i setning, i bilder og i hukommelsen. De kompensatoriske leserne kan for eksempel blande bokstaver både visuelt (for eksempel b/d/p) og auditivt (for eksempel stemt og ustemt konsonant k/g, p/b, t/d, og likedan g/d og k/t osv.) Noen vokaler som y, æ, ø, å, kan de også ha vansker med å skille fra hverandre. Noen er også utrygge på leseretningen og leser kanskje fra høyre mot venstre, bytter om lydenes plass i ord slik at *sol* blir *los*, *lys* blir *syl*, *buskene* blir *buksene*, osv. Selv enkle konsonantkombinasjoner er vanskelige, og dermed faller ofte en eller flere bokstaver bort i konsonantopphopninger. Noen av dem legger seg til en rask og upresis lese måte (gjetter) og har store rettskrivingsvansker fordi det fonologiske grunnlaget er usikkert (Eleveksempler side 14 og 15). Andre vil lese langsomt og usikkert. De kompensatoriske leserne kan på et vis greie seg uten å bli oppdaget både i andre og tredje klasse fordi kravet til å lese for å lære er relativt beskjedent, og mengden ord i tekstene er begrenset. De husker gjerne noe utenat fordi lesetekstene i begynneropplæringen er korte, har enkle setninger og blir gjerne lest høyt både på skolen og hjemme. Avsporingen vil likevel fort få konsekvenser når kravet til å lese for å lære øker, og tekstene blir mer krevende og ukjente.

### Et eksempel på en elev som har sporet av som en kompensatorisk leser

Ifølge leseutviklingsmodellen vil en kompensatorisk leser kunne lese slik som denne gutten på 9 år:

*Eleven tilegnet seg aldersadekvat lesing i første klasse. Da kravene til leseferdighet økte noe i 2. klasse, viste det seg at eleven kunne avkode noen ord, men ikke alle. Ord med mer enn en stavelse var vanskelige for ham. Hans hovedstrategi i forhold til lange ord var å se på første bokstav og gjette på mening utfra det. Han hadde en utstrakt bruk av kontekst når han leste. Dette førte til at han leste sammenhengende tekst bedre enn en kunne forvente ut fra hans ferdighet i å lese ord isolert.*

På bakgrunn av unøyaktig avkoding ble leseforståelsen svær usikker, og motivasjonen for lesing dårlig. Gutten hadde sporet av som en kompensatorisk leser (Spear-Swerling & Sternberg 1998).

## Nivå 3: Kontrollert ordgjenkjenning

På tredje nivå i leseutviklingen mestrer elevene nøyaktig ordavkodning, den er ikke partiell som på forrige nivå. De leser nå med alle lydene i ordet. I begrepet "kontrollert" ligger at elevene leser ordene fonologisk, lyd for lyd. Når ord leses flere ganger, øker sikkerhet og hastighet. Dette kalles automatisering.

Overgangene i leseutviklingen er glidende, men i løpet av andre og tredje klasse mestrer de fleste barn kontrollert ordgjenkjenning, og bruker nå både fonologisk og noe ortografisk lesing. Med ortografisk lesing menes en umiddelbar og sikker gjenkjenning av ord som er lest mange ganger. Lesingen er "på vei", den er i forandring og utvikling. Lesingen kan være rask på enkel tekst, men langsam på mer komplisert tekst. Disse leserne kalles derfor også overgangslesere (Høien og Jansen 1986).

Etter hvert som elevenes innsikt i skriftspråket utvides, bør de få mye lett lesestoff slik at de får tilgang til innholdet i det de leser, og en opplevelse av å lykkes som lesere. Den kontrollerte ordgjenkjenner støtter seg fremdeles til konteksten, spesielt ved lesing av vanskelige tekster. På samme måte som alfabetisk innsikt er avgjørende for å kunne lese med lydene, er kunnskap om stavemønstrene i språket nødvendig for å oppnå en så nøyaktig ordgjenkjenning som mulig, og en forutsetning i møte med de ikke lydrette ordene i språket.

Med systematisk leseopplæring som er individuelt tilpasset, vil mange elever med lese- og skrivevansker også lære å lese i løpet av de to første skoleårene, men kanskje ikke bli like presise og raske lesere som elever uten en spesifikk vanske med lesing.

### Avsporing 3: Ikke automatiserte lesere

Elever som sporer av uten å oppnå automatisert lesing, karakteriseres av sein lydering, sein lesing og han bruker lang tid på å lese nye ord. Lange og vanskelige ord kan fremdeles bli lest feil. Det samme kan være tilfelle med kompliserte konsonantopphopninger. Elevene støtter seg fremdeles til konteksten, og sammen med langsam og anstrengt lesing, går dette utover innholdsforståelsen. Dersom elevene leser for vanskelige tekster blir heller ikke nye ord automatisert, og de blir værende ved en møysommelig og kontrollert ordgjenkjenning. Elever som kommer på mellomtrinnet uten automatisert leseferdighet, blir spesielt sårbare og utsatte fordi lesing der primært skal brukes for å tilegne seg kunnskap.

### Et eksempel på en elev som har sporet av som en ikke automatisert leser

En 12 år gammel gutt har strevd med lesing siden 1. klasse, og har hatt lav progresjon hele tiden. *Han mestrer avkodning, men avkodning av lange ord er spesielt krevende. Lesingen er langsom og mangler flyt. Eleven leser så langsomt at han ikke makter å lese klassens fagstoff.* Eleven har derfor sporet av som en ikke-automatisert leser (Spear-Swerling & Sternberg 1998).



## Nivå 4: Automatisk ordgjenkjenning

Automatisering er et nøkkelord i oppfølging av leseutviklingen. Når ord blir lest flere ganger, leses de etter hvert raskt og sikkert. Etter hvert som fonologisk lesing blir rask og sikker, samtidig med at elevene bygger opp kunnskap om ords stavemønstre, øker hastighet og sikkerhet i lesingen, og slik blir ord fortløpende automatisert. Dette skjer gjennom hele småskoletiden, og på alle nivå i leseutviklingen. Vi sier da at ord leses ortografisk. Etter hvert som det lesetekniske flyter, er det lettere for eleven å hente mening ut av teksten. Når dette lykkes, utvikles leseferdigheten videre.

Flere forskere presiserer nødvendigheten av automatisk ordgjenkjenning for å kunne forstå og tilegne seg det en leser (Spear-Swerling & Sternberg 1998). På mellomtrinnet har normalleserne et stort forråd av *automatiserte ord*. Lesingen har "skiftet gear" og flyter lett. En automatisert ferdighet brukes uten at den i seg selv krever oppmerksomhet. Når automatisk ordgjenkjenning mestres, blir fonologisk og ortografisk lesestrategi brukt om hverandre etter behov. Lesing anvendes hensiktsmessig og nyansert, det vil si at den tilpasses tekstens kompleksitet og innhold. Gode strategier utvikles for å forstå det som leses og elevene henter relevant kunnskap ut av tekstinholdet.

### Avsporing 4: Forsinkede lesere

De forsinkede leserne kommer vanligvis tydelig til syne på mellomtrinnet. De har strevd mer og brukt lengre tid enn normalleserne for å oppnå automatisk ordgjenkjenning. Mens medelever uten lesevaner allerede har tilegnet seg forskjellige og mer avanserte strategier både for lesing og leseforståelse, har de forsinkede leserne brukt tiden til å få leseprosessen automatisert. De er dermed forsinket i forhold til hva som forventes av dem av mer avansert strategisk lesing. Trass i dette har de oftest tilegnet seg noen gode strategier for lesing og læring, men strategiene er ikke så avanserte som hos normalleseren. De forsinkede leserne har imidlertid potensiale til å tilegne seg flere avanserte strategier for lesing og læring, men strevet med å få leseprosessen automatisert har medført at de har lest lite. Manglende leseerfaringer og lave forventninger om å lykkes er til stede både hos dem selv og i omgivelsene. Dette setter igjen begrensninger for disse elevenes leseutvikling.

### Et eksempel på en elev som har sporet av som en forsinket leser

En 14 år gammel jente hadde på småskoletrinnet noen problemer med leseforståelse, rettskriving og vansker med å uttrykke seg skriftlig. På mellomtrinnet ble disse vanskene så store at hun fikk spesialundervisning.

*Hun ble etter hvert en teknisk god leser, men hun hadde problemer med å lese fagtekster tilpasset klassetrinnet. Hun benyttet samme lesestrategi uansett hva teksten handlet om (tegneserier, fagtekster eller andre tekster), og det var vanskelig for henne å ta i bruk ulike strategier for leseforståelse. Hun syntes økende lesekrav var overveldende, og hun hadde lav motivasjon for skole generelt. Eleven sporet av som en forsinket leser (Spear-Swerling & Sternberg 1998).*

## Nivå 5: Strategisk lesing

På dette nivået i leseutviklingen er leseforståelsen sentral. Elevene lærer å forholde seg til ulike teksttyper, og de mest elementære strategiene for leseforståelse læres. Ordgjenkjenningen beherskes godt, og lesing blir brukt til innhenting av kunnskap og informasjon. Strategisk lesing karakteriseres ved at elevene vurderer teksten nøye, leser om igjen og reflekterer over det leste. Når de møter ord de ikke kjenner, slår de opp i ordbøker og lærer hva ordet betyr. De leser setninger om igjen for å se om de da forstår innholdet bedre, og de leser videre i teksten for å se om de finner svaret lenger framme. De sammenholder tekstinnholdet i flere avsnitt, og trekker konklusjoner. Dette, sammen med leseerfaring, økende kunnskap og innsikt og gode avkodingsferdigheter styrker utbyttet av lesingen. Lesing blir nå mer og mer brukt som verktøy for kunnskapstilegnelse, og stadig flere strategier for forståelse tilegnes og utvikles. Rent rutinemessig brukes nå strategier som letter forståelsen, og strategiene tilpasses tekstens innhold og hensikt. Den gode leseren er utvelgende med hensyn til hva og hvordan han leser. Kunnskapsstoff som skal læres, blir lest grundig og organisert oversiktlig for å styrke forståelsen og gjøre det enklere og lettere å gjenkalle. Aviser og blad blir lest på en annen måte, og den gode leseren finner ut når alle ordene i en tekst bør leses, og når en heller kan "skumlese". Leserens er nå i stand til å forstå, styre og overvåke sin egen lesing og læring. Han vet hvordan han skal forholde seg til ulike typer lesestoff. Dette kalles for "fix-up" strategier (Spear -Swerling og Sterberg 1998).

### Avsporing 5: Suboptimale lesere

Suboptimale lesere har tilegnet seg automatisk ordgjenkjenning og noen strategier for forståelse, men kommer til kort i forhold til en god strategisk forståelseslesing. De betegnes som suboptimale lesere, og ikke som elever med lesevansker, fordi de ikke har vansker med ordavkodningen. I følge definisjonen som sier at **lesing = avkoding x forståelse** (Gough & Tunmer 1986), kommer de suboptimale leserne til kort i forhold til forståelsen. Vanskene hos de suboptimale leserne blir ofte ikke oppdaget før sent i skoleløpet, kanskje i ungdomskolen, og blir tydeligere i videregående skole og når de tar fatt på et studium. De viser seg ved stort behov for å arbeide med leseforståelse og læringsstrategier.

## Nivå 6: Avansert lesing

Den dyktige leseren er innsiktsfull, analytisk og reflektert i forhold til det han leser. Det høyeste nivå i leseutviklingen kalles avansert lesing, og det bygger på høyt utviklede forståelsesstrategier som igjen er avhengige av god automatisk ordgjenkjenning. Det er ikke et statisk og endelig nivå, men en leseferdighet som fortsetter å utvikles gjennom hele livet dersom den blir brukt, utfordret og jobbet med. Dette gjelder for alle, både med og uten lesevansker. Uansett hvor vi er i vår leseutvikling, kan vi bli bedre lesere ved å la egen leseferdighet bli brukt, utfordret og jobbet med (Spear Swerling & Sternberg 1998).

# 3. Når leseprosessen har sporet av

## Kartlegging av språk og lesing

Barn tilegner seg talespråk i naturlig samspill med omgivelsene, mens skriftspråk læres gjennom undervisning. Koblingen mellom talespråkets lyder og bokstavene går i de fleste tilfelle helt ubesværet, og gjennom lesing og skriving får barn stadig økende innsikt i skriftspråket.

Noen barn viser seg å være særlig sårbare når skriftspråket skal læres. Denne sårbarheten kan være arvelig betinget. Noen barn synes å være mer disponert for vansker med språket enn andre, og mange barn og unge som strever med å tilegne seg skriftspråket, får diagnosen dysleksi. Det er ikke full enighet om hva dysleksi er, og det finnes flere definisjoner.

The Orton Dyslexia Society Research Committee sin definisjon omfatter sentrale komponenter i det vanskebildet en bør være oppmerksom på når kartleggingsresultat skal analyseres, eventuell diagnose stilles, og undervisning settes i verk:

*Dysleksi er en språkbasert lærevanske som kan være arvelig og som kan ramme flere språkområder i tillegg til lesing.*

*Dysleksi karakteriseres av vansker med avkoding av enkeltord. Årsaken kan skyldes svake ferdigheter i forbindelse med fonologiske arbeidsmåter.*

*Vanskene er uventet i forhold til alder og andre intellektuelle funksjoner.*

*Dysleksi skyldes ikke generelt dårlige evner eller sansedefekter (Lyon 1995).*

Definisjonen legger vekt på både språklige og avkodingsmessige ferdigheter. I en kartleggingssituasjon gjelder det å få klarhet i hvilke språklige ferdigheter eleven mestrer, og hvilke som er vanskelige. Dysleksi viser seg ofte først som vansker med avkoding av enkeltord, men vanskene favner i de fleste tilfelle flere språklige områder. Mange dyslektikere kan streve med å formulere seg skriftlig både på ord, setning og tekstenivå. Lærere med kompetanse på leseutvikling fanger oftest opp elever som strever med lesingen, men noen elever blir først fanget opp gjennom klasseleseprøver. Når leseutviklingen stopper opp og sporer av, bør både lesing og andre språklige ferdigheter kartlegges, analyseres og grundig vurderes. Normerte prøver kan brukes etter behov. En nærmere beskrivelse av kartlegging av elever med lesevansker er utarbeidet i *Arbeidsprøven: et kartleggingsverktøy for språk og lesing*. I denne prøven presenteres en dynamisk tilnærming til kartlegging. Det betyr at vi gjennom kartleggingen ikke bare finner elevens mestringsnivå, men også det han kan mestre med hjelp og støtte. (Prøven kan hentes ned fra nettet: [www.statped.no/bredtvvet/dysleksi/arbeidsproven](http://www.statped.no/bredtvvet/dysleksi/arbeidsproven).)

Noen barn med dysleksi har også spesifikke vansker med språk. Men noen barn med spesifikke språkvansker har ikke dysleksi men forståelsesvansker på grunn av svake språkferdigheter (se eksempelvis Bishop og Snowling 2004). Kunnskap om elevens språklige ferdigheter er derfor viktig for å kunne iverksette tiltak. Elever som har svake språkferdigheter, kan fanges opp ved bruk av Screeningtesten *Språk 6 – 16* (Ottem og Frost 2005) eller *20 spørsmål om språkforståelse* (Ottem 2010).

Dersom vanskene er store og mer kompliserte, bør PPT kobles inn. Mange prøver kan tas av skolen, mens andre krever at prøvetaker har mer skolering, sertifisering og kompetanse, og disse skal kunne tas av PP-rådgiver. Prøver og tester er hjelpemiddel når en eventuell

diagnose skal stilles, og ikke minst når tilpasset undervisning i lesing og skriving skal planlegges og iverksettes. For en oversikt over mulige kartleggingsverktøy se side 73-74.

## **Kartlegging av bakenforliggende faktorer**

Når elever kommer til kort i leseprosessen, må bakenforliggende faktorer også undersøkes. Hos noen elever kan en bakenforliggende faktor være årsak til lesevanskene, eller en medvirkende faktor i vanskebildet.

Ved kartlegging viser det seg ofte at elever som strever med leseprosessen, har begrensninger i minnefunksjonen. Det samme ser en hos barn med språkvansker. En gjennomgang av forskningslitteratur om språkvansker viser at vanskene benevnes ulikt (Ottem 2004). Noen forskere antar at vansken skyldes generelle begrensninger i kapasiteten til informasjonsbearbeidelse. Andre antar at det dreier seg om spesifikke begrensninger knyttet til fonologisk minne. Atter andre antar at årsaken er begrensninger i kapasiteten til auditiv diskriminering. Uansett hva vansken skyldes så har begrensning i minnefunksjon innvirkning på leseprosessen. Minnekapasiteten er viktig for å kunne huske tegn i en ordnet rekkefølge og holde dem fast i oppmerksomheten. Begrensningen i evnen til å huske en rekke bokstavsymboler lenge nok til at de kan bli bearbeidet til ord, vil derfor virke negativt inn på leseinnlæringen. Begrensningen kan også medføre at elever får problemer både med avkodning og med automatisering av leseprosessen. Lagring og fremkalling kan også være vanskelig. Elevene trenger flere repetisjoner, og de trenger å få lære strategier både for avkodning og kunnskapstilegnelse for at ferdigheter og kunnskap skal feste seg. En svikt i minnefunksjonen kan få konsekvenser også på andre læringsarenaer. Innlæring og automatisering av kunnskap som for eksempel klokka, dagene, månedene og årstidene i rekkefølge kan være spesielt vanskelig for elever med svikt i minnefunksjonen. Syn og hørsel bør alltid undersøkes når elever ikke mestrer leseprosessen. Eleven kan også ha vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet. I tillegg til de to faktorene avkodning og forståelse (Gough og Tunmer 1986), er motivasjon en sentral og nødvendig faktor for at lesing skal lykkes. I forhold til elever som vil komme til å streve med å få lesingen automatisert, er motivasjonen ofte et problem. Svekkelse av motivasjon kan lett føre eleven inn i en ond og nedbrytende sirkel, og uten tro på egen mestring, vil lesing bli tungt arbeid.

Selvtillit og selvbilde er nært beslektet med motivasjon. En mislykket leseprosess virker negativt inn på elevenes selvbilde, som igjen virker negativt inn på motivasjonen. Den negative sirkelen kan da bli selvforsterkende. En bør være oppmerksom på disse faktorenes betydning, og gi elevene som strever både praktisk og emosjonell støtte i læringsprosessen. Det bør derfor snakkes med elevene om vanskene som de strir med, slik at deres selvbilde ikke skal lide på grunn av dette. Tidlig hjelp er god hjelp i forhold til både motivasjon og selvtillit. Jo tidligere tiltak settes i verk, jo bedre!

## 4. Læringsprosessen og lærers rolle i Helhetslesing

Vygotsky hører til den sosio-kulturelle tradisjonen innen pedagogisk teori, hvor det legges vekt på at læring og utvikling hos den enkelte skjer gjennom sosial samhandling. Dette er det teoretiske grunnlaget når elever skal lære å bruke strategier for tilegnelse av lesing og skriving.

Vygotskys teori om å lede barnet gjennom det han kaller "the zone of proximal development" - den nærmeste utviklingszone (Wertsch 1979), innebærer at det er lærer eller den mer kompetente som gjennom modellering og språk først demonstrerer handlingen på elevens vegne og dermed bidrar til elevens tanke slik at han kan tilegne seg og nyttiggjøre seg kunnskapen som overføres (medieres). Når barn skal tilegne seg ny kunnskap, bør aktiviteten være i barnets nærmeste utviklingszone, og lærer være med og ta ansvar for læring sammen med eleven gjennom hele læringsprosessen. Lærer trekker seg gradvis tilbake etter hvert som elevens egen mestring øker, helt til eleven mestrer ferdigheten selvstendig.

Læringsprosessen i "den nærmeste utviklingszone" etter Wertsch 1979:

1. Den voksne eller mer kompetente gjennomfører først arbeidsprosessen som skal læres i samhandling med barnet og på barnets vegne. Den voksne viser en modell for hvordan arbeidet kan utføres for å løse oppgaven. Språket brukes aktivt som støtte for handlingen. Arbeidsprosessen reguleres av "den andre".
2. I andre fase får barnet selv prøve ut det den voksne har demonstrert. Barnet får imitere, men hele tiden med hjelp og støtte fra den voksne.
3. Når barnet i tredje fase har oppnådd funksjonell og adekvat mestring av arbeidsprosessen i samhandling med den voksne, nærmer det seg selvstendig mestring i å løse oppgaven.
4. I prosessens fjerde fase har barnet selv tatt over det hele og fulle ansvaret for arbeidet. Arbeidsprosessen er internalisert, og barnet kan selv mestre og styre oppgaveløsningen.

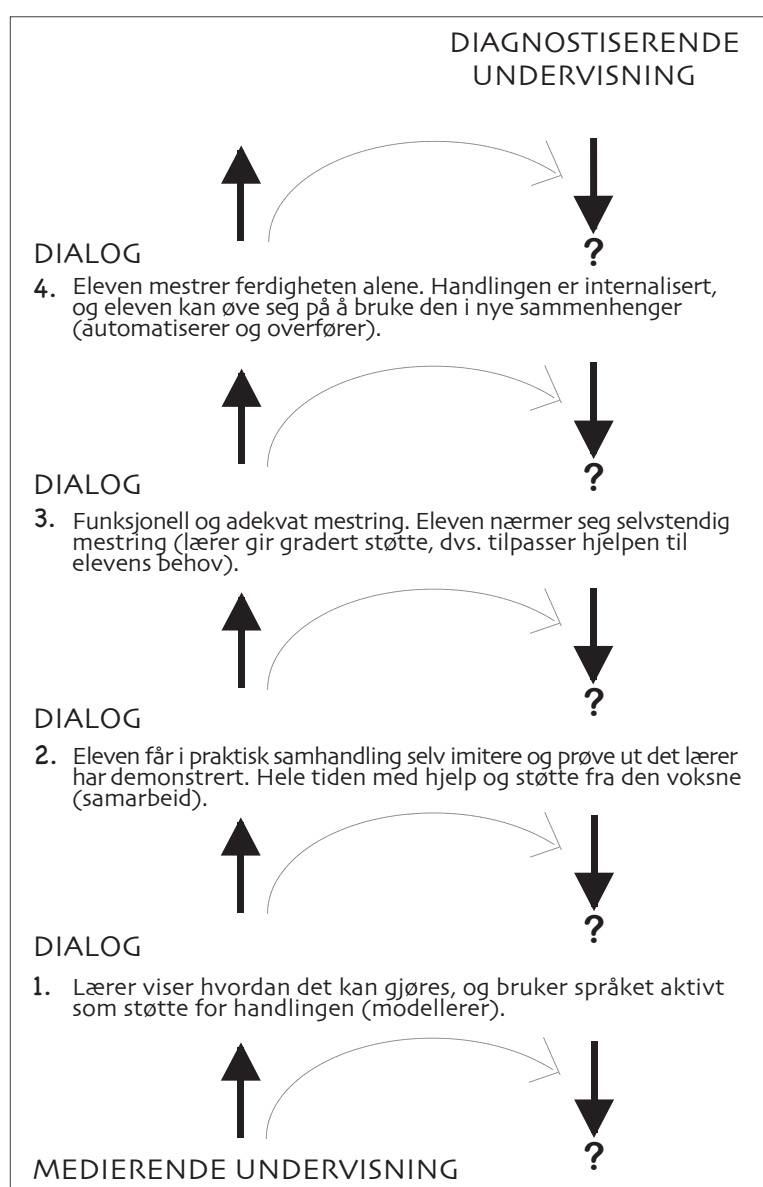
Hele prosessen, og ikke minst modelleringen, er viktig for at ny kunnskap skal kunne tilegnes og læringsprosessen lykkes. "Vygotsky mente altså at barnet i samarbeid med voksne eller mer kompetente kamerater kan prestere mer enn det kan klare på egen hånd. Og det barnet klarer med hjelp i dag, vil det senere kunne klare alene" (Bråten 1996). I det praktisk pedagogiske arbeidet med Helhetslesing er målet å tilrettelegge for en læringsprosess i "den nærmeste utviklingszone." Ikke minst gjelder dette for elever med store lese- og skrivevansker som skal lære gode strategier for lesing og læring. Et godt læringsklima vil ytterligere styrke overføringsprosessen fra "den mer kompetente" til eleven/lærlingen. Det skal også minnes om at elever med lesevansker, mer enn noen andre, skal undervises! De skal ikke overlates til seg selv, men følges tett opp gjennom hele læringsprosessen, helt til ny kunnskap er internalisert/tilegnet.

Dersom vi er usikre på elevens mestringsnivå, kan den firedelte læringsprosessen tas i bruk i omvendt rekkefølge (se figur, side 22). Eleven får da først prøve seg på egen hånd (nivå 4). Hvis han er usikker når han arbeider selvstendig, må lærer gi gradert støtte (nivå 3). Hvis eleven har behov for ytterligere støtte må lærer og elev samarbeide om oppgaven (nivå 2), og noen ganger må arbeidsprosessen gjentas med full modellering (nivå 1). På denne måten leder lærer eleven fram til hans 'nærmeste utviklingszone' og eleven får den hjelp og støtte som trengs for å

komme videre i læringsprosessen. Ved å bruke den firedelte læringsprosessen i omvendt rekkefølge, kan en gi eleven hjelp og støtte på det nivå hvor han befinner seg.

"Ifølge Vygotsky må ikke kunnskapen tas ut av sin naturlige sammenheng og overføres isolert. Den kan bare gi mening og skape motivasjon dersom den inngår som del av en helhet" (Bråten 1996). Med dette menes nok en mye større "naturlig sammenheng" enn det som er mulig og aktuelt innenfor en ramme av spesialpedagogisk leseopplæring. Likevel gir teorien støtte til en undervisning som tar utgangspunkt i elevenes interesseområder og/eller i klassens kunnskapsstoff og henter tekster fra disse områdene. Vi mener at dette vil være en god og meningsfull sammenheng og helhet for elevene å lære i.

### Modell for medierende og diagnostiserende undervisning



I tillegg til Vygotskys syn på læring, skal lesemodellen veilede det praktiske arbeidet for "å løfte elevens leseferdighet".

## 5. Forslag til tiltak når leseprosessen har sporet av

Helhetslesing er en ramme for leseundervisning. Arbeidsmåten er egnet når elever har sporet av fra en god leseutvikling og trenger å settes på rett spor igjen. (Frost 1992, 1998 og 2003). Når en lesevanske er kartlagt slik at en vet hvor tiltak skal settes inn, kan arbeidsmåten anvendes uansett hvor eleven har sporet av.

Arbeidsprosessen i Helhetslesing har 3 faser. I første fase arbeides det med språkets innhold, mens det i den andre fasen arbeides med detaljene i språket for å styrke elevens avkodingsferdighet. Elevens behov avgjør hvilke språklige detaljer det bør arbeides med. I fase 3 samordnes arbeidet i fase 1 og 2, og teksten leses flere ganger slik at automatisering kan finne sted. Innholdet i fasene vil bli presentert nærmere. Det forutsettes at alle tre faser gjennomføres i samme arbeidsøkt.

### Teoretisk begrunnelse for Helhetslesing

Definisjonen **lesing = avkodning x forståelse** ( $L = A \times F$ ) (Gough & Tunmer 1986) kan sies å gjenspeile to overordnede lesetradisjoner, *Whole language* og *Phonics*. Helhetslesing bygger på begge lesetradisjonene. Den språkbyggende innfallsvinkelen i Whole-language-tradisjonen og fokuset på språkets minste segmenter i Phonics-tradisjonen er begge like viktige. Arbeidet med språkets helhetlige og meningsfylte strukturer så vel som arbeidet med de minste lydbaserte segmentene er like viktige i funksjonell leseopplæring. Det tas derfor utgangspunkt i en tekst (Whole Language) og deler/segmenter (Phonics) blir bearbeidet innenfor tekstens ramme.

### Funksjonell læring for å gi innsikt og forståelse

Helhetslesing er en ramme for arbeid med tiltak, ikke en metode. Skal arbeidet med de lesemetodiske prinsippene kunne lykkes, må lærer og elev hele tiden være i en dynamisk dialog. Dersom Helhetslesing blir gjort til formaltrening, vil mye av gevinsten forsvinne. Arbeidet med Helhetslesing skal "løfte" elevenes funksjonelle leseferdighet, og det forutsetter refleksjon, undring og bekreftelse.

På samme måte som den gode dialogen mellom lærer og elev, er en forutsetning for å lykkes, så er dynamikken i den tredelte arbeidsprosessen like avgjørende for resultatet. Bearbeiding av den språklige helheten i fase I og detaljarbeidet i fase II henger nøye sammen, og er avgjørende for en positiv effekt på elevens leseferdighet i fase III.

Dette betyr blant annet at når elever strever med skriftspråket, skal innsikt og forståelse vektlegges sammen med trening i å mestre delferdigheter. Noen elever kan bruke lang tid på å tilegne seg ny kunnskap, for eksempel *funksjonell bokstavkunnskap*. Selv om en elev kan bokstavene på rams, er det ingen garanti for at han kan lese med bokstavene. Det viktige er da at bokstavene blir satt i sammenheng med lesing. Dette kan gjøres ved at bokstavenes lyder blir brukt til å finne på ord som begynner med bestemte lyder. Øving og trening på bokstavkunnskap er nødvendig, men formaltrening uten forståelse gir ingen innsikt i å bruke og mestre skriftspråket. Hvordan for eksempel *funksjonell bokstavkunnskap* kan styrkes er vist på side 28-31. Innenfor rammen av Helhetslesing bør elevene få innsikt i *hvorfor* det arbeides med ulike aktiviteter, og der igjennom økt forståelse av skriftspråkets oppbygging og *hvordan* det fungerer. Dette kan også bidra til at eleven får økt innsikt i egen lesing.

# Fase I: Arbeid med helhet

## Begrunnelse for arbeidet i fase I

Elever med lese- og skrivevansker er ofte språklig usikre. I fase I skal den språklige støtten som trengs for å dra avkodningen i gang etableres. Et trygt språklig grunnlag er nødvendig for å kunne rette oppmerksomheten mot språkllyder og form. Det er også viktig å arbeide med styrking av ord- og begrepskunnskapen. I tillegg kan eleven ha svak hukommelse og vil av den grunn også ha god nytte av denne språklige støtten.

## Valg av tekster

Når kartleggingsarbeidet har avdekket elevens nivå i lesing, kan undervisningen planlegges. Undervisningstekstens vanskegrad skal være noe over det lesenivå eleven mestrer alene, men likevel slik at han kan lese den med støtte. Når ca. 80 % av ordene i teksten beherskes, vil utfordringene være passende i forhold til nye og vanskelige ord. Samtidig vil det være nok kjente ord i teksten til at eleven ikke får for store utfordringer. Lærer og elev kan samarbeide om å finne en tekst på aktuelt lesenivå som også fenger interessen. Hvis lærer ser at en valgt tekst er leseteknisk krevende, kan han skrive om og forenkle teksten slik at ordforråd, setningsstruktur og stoffmengde blir tilpasset elevens lesenivå. Ofte må skrifttypene forstørres. Det er også viktig å tilpasse teksten til elevens språklige nivå. Undervisningstekster kan hentes fra elevens interesseområder, kunnskapsstoff, eller være egenproduserte tekster.

**Elevens interesseområder:** Elever med lesevansker vil naturlig nok finne det motiverende å arbeide med stoff som interesserer dem, derfor bør tekstene knyttes til elevens dagligliv og interesser, (dyr, fotball og annen idrett, biler, båtliv, elevens eget rom og hjem, og annet). Elevens interesser bør ha fokus i hele skoletiden, eksempelvis har flere elever på ungdomstrinnet blitt gode lesere gjennom å forberede seg til Jegerprøven!

**Elevens kunnskapsstoff:** Fra mellomtrinnet kan tekster med fordel hentes fra kunnskapsstoffet. Tekstene bør velges fra fagområder som eleven er interessert i, og det bør tas hensyn til elevens modenhet og nivå i leseutviklingen. Skal eleven ut av klasserommet for å få spesialundervisning, kan han oppleve slitasje mellom ønsket om å bli en bedre leser samtidig som han ønsker å få med seg klassens kunnskapsstoff. Dette kan unngås dersom det i spesialundervisningen benyttes tekster fra klassens kunnskapsstoff.

**Elevens egenproduserte tekster kan også være et utgangspunkt.** Teksten kan skrives av eleven, eller av elev og lærer i fellesskap. Da tar lesing utgangspunkt i elevens forståelse. Ved å ha tilgang til et digitalt kamera kan eleven ta bilder som gir støtte når han utformer tekster. Elever som er glade i å tegne, kan gjerne tegne til teksten som det arbeides med, enten den består av enkeltord, små setninger, eller et tekstavsnitt. Bruk gjerne tid til å samtale med eleven om bilder og tegninger som brukes, fordi dette også bygger opp elevens forståelse. Dersom teksten skrives på pc, kan lærer rette den opp og gi eleven en rettet tekst å lese etterpå. Lærer får da viktig informasjon om hva eleven har behov for å arbeide med i fase 2.

Uansett hvor undervisningstekster hentes fra, bør de oppleves som relevante og meningsfulle for eleven selv. Da har de som oftest også en betydelig motiverende komponent i seg.



## Konkret arbeid med teksten i fase I

### **Språklig kontroll i praksis:**

I forarbeidet settes fokus på emnet den aktuelle teksten handler om. Teksten settes inn i en større forståelsesramme ved at det samtales om den. Sammen med lærer kan eleven spørre: "Hva kan jeg fra før om dette emnet? Hva vil jeg lære nå?" Når eleven får aktivert sin forforståelse og bakgrunnskunnskap, styrkes hans forståelse av selve teksten. Elevens forståelse og språklige kontroll av teksten styrkes gjennom at teksten leses med ulik grad av støtte.

### **Lesing med støtte av lærer:**

Elevens lesekompetanse avgjør hvor mye støtte som trengs. Behovet for støtte vil variere fra elev til elev. Lærer vurderer hvor mye støtte eleven trenger. Her presenteres en grundig gjennomgang av hvordan lærer kan støtte eleven i leseprosessen. Det vises også til Vygotskys modell for læringsprosessen i "den nærmeste utviklingszone". Lærer leser teksten høyt for eleven. Noen ganger må teksten leses høyt flere ganger før en går over til veksellesing.

Teksten leses vekselvis av lærer og elev. Det vil si at samme tekstsekvens blir lest først av lærer og så av elev til eleven mestrer en viss lesing av teksten. Det er lærer, eller den som behersker lesingen, som leser teksten først. Lærer passer på at eleven kan følge lesingen. Lærer og elev må tilpasse seg hverandres tempo, og kanskje bør det "pekeleses." Hvis eleven ikke makter å peke i samsvar med lærers tempo når lærer leser en tekst, er teksten for vanskelig. Pekelesing kan derfor indikere elevens lesenivå.

Tekstsekvensene som leses kan være fra ett eller to ord til en del av en setning eller hele setningen. Når teksten leses i en lesekursgruppe, er det også lærer som leser teksten først og elevenes høytlesing etter lærer går på omgang mellom elevene. Ved gjennomføring av lesekurs er det også praktisert korlesing i stedet for veksellesing. Uansett hvordan en velger å lese teksten, skal eleven kunne støtte seg til lærers lesing, og ikke behøve å være trygg på alle ordene i teksten selv. Elevens mestringsnivå bestemmer når lærer kan trappe ned støtten, og hvor mye støtte som til enhver tid skal gis.

Ved behov kan teksten videre leses ved at eleven leser tekstsekvensen først og så leser lærer samme sekvens i etterkant av elevens lesing.

Når eleven har fått en viss kontroll over teksten, og mestrer en viss funksjonell lesing av den, får han prøve å lese teksten sammenhengende. Lærer gir hele tiden den støtte som eleven trenger (gradert støtte).

Arbeidet i fase I skal gi eleven godt kjennskap til tekstens innhold og en viss mestring av leseprosessen, slik at han har den språklige kontrollen som er nødvendig for å begynne arbeidet med språkets detaljer i fase II.

## **Fase II: Arbeid med detaljene**

Tiltaksarbeidet i fase II tar utgangspunkt i teksten fra fase I, og detaljoppgavene velges ut fra hvor i leseutviklingen eleven har sporet av.

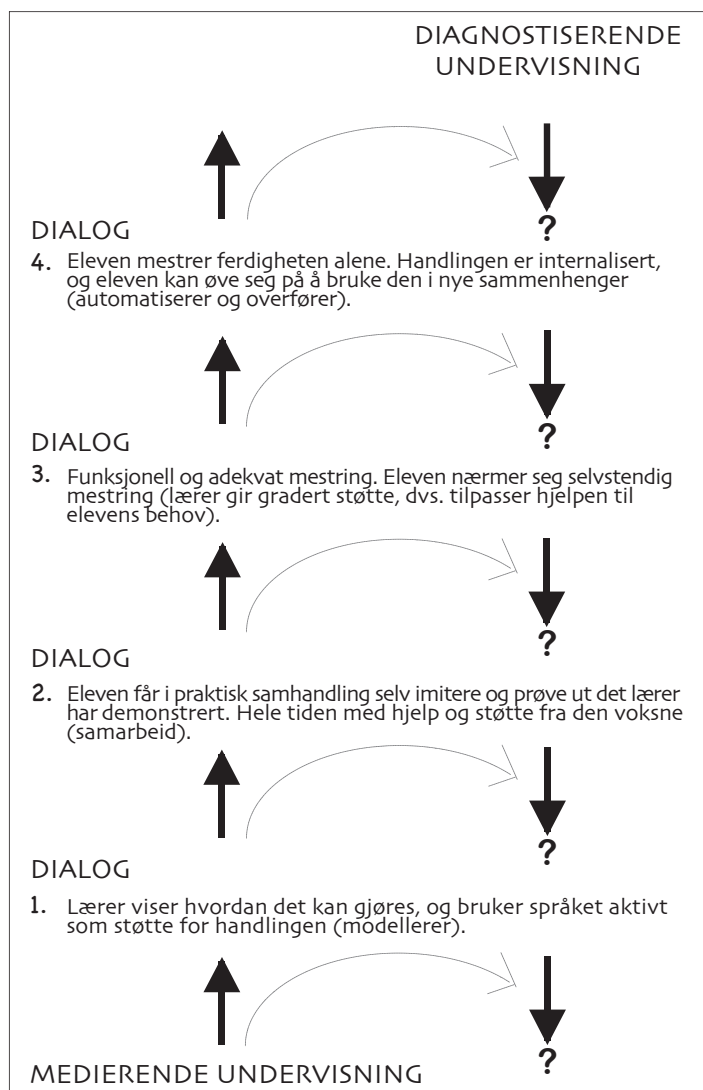
### **Begrunnelse for arbeidet i fase II**

Målet med arbeidet i fase II er at elevene skal få etablert gode avkodingsferdigheter. Arbeidet med de språklige detaljene må velges med utgangspunkt i en kartlegging av elevens lesing. Detaljarbeidet skal tilpasses det nivå i leseutviklingen hvor lesingen har stoppet opp og sporet av. Det er glidende overganger mellom nivåene i leseutviklingen, og noen tiltak blir det arbeidet med på flere nivåer.

For å bli en god leser, må eleven mestre fonologisk lesing (å lese med språklydene), stavelseslesing, å kunne dele opp ord i morfemer (det vil si ords røtter, forstavelser og endelser), og de skal kunne lese ortografisk (det vil si å kunne lese ordet som en helhet fordi det er lest mange nok ganger). Ikke alt skal læres gjennom en tekst, men ved å følge elevens leseutvikling nøye, skal lærer vite hva det til en hver tid bør fokuseres på.

### **Arbeidsmåten i fase II, eksempler på detaljoppgaver**

I fase II skal eleven tilegne seg ulike måter å arbeide på i forhold til språkets minste enheter. Ved innføring av en ny ferdighet, skal lærer først modellere arbeidsmåten. Eleven får overta mer og mer av arbeidet etter hvert som oppgaven mestres. Lærer skal hele tiden forklare underveis slik at eleven forstår betydningen av aktiviteten i forhold til sin lesing. Vi minner om arbeidsprosessen i "den nærmeste utviklingszone".



Vi vil nå presentere eksempler på arbeid med detaljene i språket. Hensikten med dette arbeidet er å lede eleven som har sporet av, inn på rett spor, styrke avkodingsferdigheten og slik løfte leseprosessen.

## Detaljarbeid i forhold til ikke alfabetiske lesere

Elever som ikke kommer i gang med å lese alfabetisk, trenger oppgaver som styrker både alfabetisk innsikt og fonologisk lesing. Ikke alfabetiske lesere trenger derfor mye undervisning og øving i forhold til fonologisk bevisstgjøring og lyd-bokstav-kunnskap. Elevene skal lære å lese med bokstavenes lyder og at de finnes i eget talespråk.

Ofte er det nødvendig å arbeide med fonologisk bevisstgjøring parallelt med lydinnlæringen, fordi den fonologiske bevisstheten ofte vil være svak. Dette vil si arbeid med rim og regler, med stavelser og språkllyder. (Ideer til dette arbeidet se: Frost og Lønnegaard (1996), Lyster og Tingleff (1999), Løge & al. (1996).

## Eksempler på oppgaver som kan bidra til å styrke lyd-bokstav-forbindelsen

For å etablere lyd-bokstav-kunnskap kan det tas utgangspunkt i bilder som representerer lydene det skal arbeides med. Elevene kan sortere bilder med aktuelle lyder etter ulike

kriterier. Hensikten med dette arbeidet er å styrke lydbevisstheten. Eleven kan "smake" på lydene og også plassere dem artikulatorkisk, det vil si hvor og hvordan de produseres i munnen. Når lyd og bokstav skal kobles sammen, er bokstavbrikker et hjelpemiddel som kan brukes.

Eleven behøver ikke å kunne alle bokstavene for å skjønne hva lesing er. Det kan leses mye med de bokstavene som mestres og disse kan kobles systematisk til de som eleven er usikker på. Det kan ødelegge opplevelsen av mestring hvis det benyttes mange ukjente bokstaver samtidig. Gode bokstavrekker som egner seg til å lage mange ord med, er for eksempel *i s o l a f e m* eller *s i l o r e m a*.

Usikre lesere kan ha problemer med å skille bokstavnavn og språklyder. Dette er det viktig å kunne, fordi det blir feil resultat dersom det leses med bokstavnavnene. Ordet *kåpe* består for eksempel bare av *kp* dersom vi bruker bokstavnavn.

Det er ni vokaler, og de skal læres og automatiseres. Alle de andre bokstavene er konsonanter. Så tidlig som mulig bør elevene også lære diftongene: *ai, ei, au, øy*. Denne innsikten vil lette forståelsen av hvorfor det er viktig å lese med lydene.

### **Eksempler på arbeid for å styrke alfabetisk innsikt og fonologisk lesing:**

**Felles framlyd.** Bruk bilder av ord som begynner med samme bokstav: *bil, bål, buss, by, sol* osv. Eleven finner ordene som begynner med samme lyd, et eller to ord passer ikke. Etterpå får eleven prøve å analysere alle lydene i et eller flere av ordene, så prøver han å finne de aktuelle bokstavene i bokstavkassa og legger ordet (syntese).

**Felles vokallyd:** Noen bilder av ord med felles vokallyd legges ut på bordet. Det kan være: *mål, bås, våt* osv. Eleven finner ut hva som er felles i ordene. Neste gang legges f. eks. fire bilder hvor ett ikke passer, ut på bordet, og eleven skal finne hvilket bilde det er. Ordene kan for eksempel være: *mil, bil, sil, bål*.

**Felles utlyd:** Finn bilder av ord som slutter på samme bokstav og legg dem fram. Ordene kan være: *våg, jag, lag, rug* osv. Prinsippene for arbeidet kan være de samme som allerede nevnt. Legg fram ett ord som ikke passer: *våg, jag, lag, rug, vik* osv. Bearbeid ordene slik det til enhver tid er nødvendig.

**Rimord:** Gjennom arbeid med rimord vil eleven kunne få innsikt i overgangen mellom innhold og form. Ved å bytte ut første lyd i et ord, får ordet en helt annen mening, som for eksempel i *bil / pil*. Fonologisk er det lite som skiller, men innholdsmessig er det mye. Den fonologiske bevisstheten og bevisstheten om forskjellen mellom innhold og form kan styrkes ved å reflektere over dette.

Legg fram bilder av for eksempel *nål, mål, bål, kål*, eller *ur, mur, bur* osv. Eleven sier lydene i *mål* og legger dem med bokstavbrikker. Alle bokstavbrikkene fjernes, og eleven legger *bål*. Arbeidet fortsetter med de valgte ordene til eleven oppdager at de to siste lydene er like i alle ordene. Når dette er oppdaget, bevisstgjøres eleven på hvorfor ord rimer på hverandre. Fortsett leken med rimordene ved å ta bort første lyd i rimordet, si et nytt ord som rimer på det første ordet. Eleven skal så finne hvilken lyd som kommer først i det nye rimordet. Fortsett dette arbeidet med bokstavbrikker og utlytting av lyder slik at eleven blir trygg i sin bevissthet om at når ordene rimer med hverandre, er det fordi de to siste lydene er like i de

aktuelle ordene (Frost 1998). Når første lyd er byttet ut, har ordet fått et helt nytt innhold. Bruk fantasien og varier oppgavene. Bildestøtte gis så lenge det er nødvendig. Når ord er bearbeidet lydmessig og i bokstavkassa, kan eleven få skrive dem. Skriveprosessen kan bidra til å styrke elevens lyd-bokstav-bevissthet, og kan være en god støtte i denne fasen.

## Eksempler på hvordan bokstavkunnskapen kan styrkes

Det kan arbeides med dette ved:

- å finne ord som begynner med samme bokstav.
- å lage ord ut fra en gitt bokstav som skal læres (Frost 2003).
- i en gruppe bilder kan eleven finne de ordene som begynner på en bestemt bokstav som skal læres. Etterpå kan en så finne flere ord som begynner med den samme bokstaven.
- Eleven får videre prøve å lage ord ut ifra en oppgitt bokstav – M, eller bokstavgruppe - SÅ. Lærer gir hele tiden den støtten som det er behov for. Lag spill hvor enkeltbokstaver – P, O o.s.v. skrives på papirlapper som eleven kan lese og prøve å lage ord av. La eleven trekke et kort fra den aktuelle bokstavbunken og prøve å lage et ord på bakgrunn av kortet han trakk. Hvis eleven ikke klarer å fullføre ordet, får han den hjelp og støtte som trengs for å gjennomføre arbeidet, og kortet legges nederst i bunken igjen. Senere kan arbeidsmåten brukes både i forhold til lyder som består av flere bokstaver og andre konsonantgrupperinger.



Uansett hvordan det arbeides med styrking av alfabetisk innsikt og fonologisk bevisstgjøring, bør elevene også skrive bokstaver og ord. Skrivning bidrar også til å utvikle fonologisk bevissthet og trygghet.

**Artikulatorisk støtte:** Når eleven strever med store språklige vansker og ikke forstår hva en språklyd er, kan artikulatorisk støtte være nyttig i arbeidet med etablering av lyd – bokstavkunnskap. Arbeidet kan ta utgangspunkt i lapper med bokstaver kombinert med artikulatorisk støtte (se Elkonin 1973, i Frost 2003, side 46-48).

Ordet *pil* velges som eksempel. Vi har da en tegning av en *pil* for å gi visuell og semantisk støtte:



1.

Først uttaler lærer ordet på vanlig måte og eleven gjør det samme. Etterpå skal eleven uttale ordet langsomt og med tydelig artikulering for å få en bevissthet om hvordan artikuleringen forandrer seg for hver enkelt lyd. /p/ /i:/ /l/

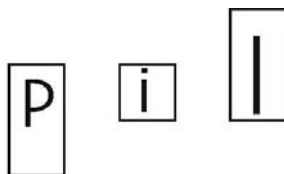
2.

Tre brikker legges under tegningen. Eleven uttaler igjen ordet langsomt mens lærer peker på brikkene. Slik blir forandringene i uttalen tydeliggjort. Hensikten med dette arbeidet er at eleven skal bli bevisst på de tre artikuleringsmåtene og hvordan ordet lages i munnen.



3.

Bokstavbrikkene legges under de tomme brikkene. Eleven ser da hvordan artikulasjonen stemmer overens med bokstavene.



4.

Det anbefales at ordet også skrives for å styrke bokstav – lydforbindelsen.

Det finnes også alternative innfallsvinkler for å lære lydsystemet. Et eksempel er PAS-symbolene (Piktografisk-Artikulatoriske Symboler), som er en mellomting mellom et kompensatorisk lesehjelpemiddel og en alternativ måte å arbeide på for å utvikle fonologisk og artikulatorisk bevissthet (Kausrud 2005).

Hensikten og målet med arbeidet for ikke-alfabetiske lesere er at de skal lære å bruke fonologiske holdepunkter i leseprosessen og fortsette mot sikker kontrollert ordgjenkjenning / sikker fonologisk lesing (jfr. leseutviklingsmodellen, side 13).

## Detaljarbeid i forhold til kompensatoriske lesere

Det er ofte en sammenheng mellom usikkerhet i lydsyntese og usikkerhet i bokstavkunnskap. Denne gruppen elever trenger styrking av lyd – bokstavkunnskap og lydsyntese. De trenger ofte mye arbeid med analyse og syntese av en- og to-stavellesord. Tiltakene som er for ikke-alfabetiske lesere, er relevante også i forhold til elever som sporer av som kompensatoriske lesere, uten å mestre fonologisk lesing / kontrollert ordavkodning. Små tekster med enkle ord hvor lærer og elev sammen leser tekstene og analyserer lydene i ordene med støtte i bokstaver kan benyttes for å tilegne seg disse grunnleggende ferdighetene.

**Silhuetter:** Kompensatoriske lesere leser gjerne den eller de første lydene i ord og gjetter på resten. Bruk av silhuetter og bokstavkort kan bidra til å øke bevisstheten om alle lydene i ordet.

Lærer tegner bokstavkort som viser omrisset av hver bokstav samt hele ordet.

Et antall ord skal plasseres i silhuetten. Bruk for eksempel ordene *mor*, *sol* og *gås*.

Det kan også tas med et ord som ikke passer inn, for eksempel *hus*.

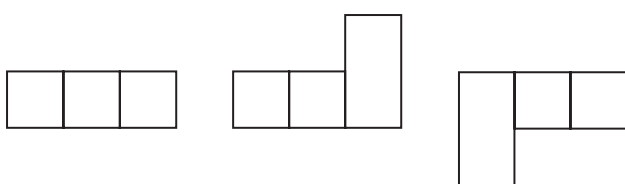
I silhuettoppgavene får eleven trene på lydanalyse, samtidig som silhuetten gir visuell støtte.

Dette gir eleven hjelp til å samordne helhet og del, både visuelt og lydmessig.

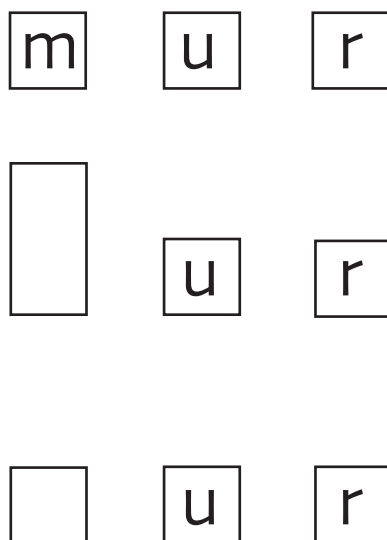
Lærer viser hvordan bokstavene plasseres inn i brikkene.

Lærer kan også fylle inn en bokstav, kanskje den første, og eleven fyller inn de resterende bokstavene i et oppgitt ord.

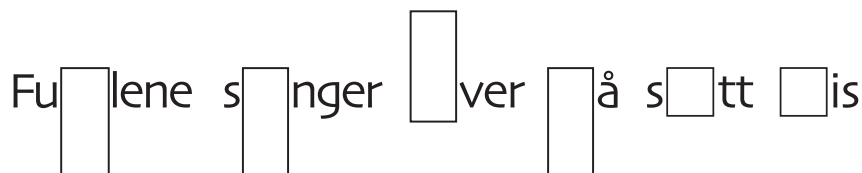
Når eleven er trygg på hvordan det skal gjøres, får han bare silhuetten til et visst antall ord, og fyller selv inn bokstavene.



En annen måte å bruke silhuettoppgaver på, er å ta utgangspunkt i et rimord og så la eleven finne flere ord som rimer. Utgangspunktet kan være ordet *mur*. Det settes inn i den første silhuetten, så settes bare *ur* inn i de neste silhuettene og eleven finner ut hvilken silhuett som må brukes i stedet for *m* for å få *lur*, *sur*, *bur*. Et annet eksempel er at første ord er *mål*, og så skal eleven finne den rette silhuetten for ordene *bål*, *kål*.



Kompensatoriske lesere trenger ofte mye arbeid med å analysere ord for å bli sikre på det fonologiske grunnlaget, og også for å bli sikre på ords skrivemåte. Et eksempel på hvordan det kan arbeides med en setning for å styrke både lyd - og stavebevisstheten er:



Denne oppgaven kan brukes på flere nivå i leseutviklingen og på flere måter, avhengig av elevens lesenivå. Noen ganger leser lærer setningen og samtaler om vanskene den inneholder. Dersom det på forhånd er arbeidet med dette, og det skal være innlært kunnskap, kan en be eleven gå rett på oppgaven. Etterpå bør en alltid reflektere over resultatet sammen med eleven for å bevisstgjøre ham på utfordringer som trenger litt mer oppmerksomhet og bearbeidelse.

Ordanalyse kan det også arbeides med ved å ta bort eller legge til lyder i ord. Hvilken bokstav må jeg bytte ut i *mus* for å få *pus*, *lus* eller *sus*, osv. Hva blir det igjen av ordet *veske* når jeg tar bort *v*, av ordet *gape* når jeg tar bort *g*, av ordet *elever* når jeg tar bort *e* osv. Bokstavkasse er et ypperlig redskap.

**Stavelser:** En annen måte å arbeide på for å styrke den grunnleggende ordavkodingen, kan være å manipulere med ord som også kan være stavelser i et lengre ord. Bruk konsonant-vokal- konsonant-vokal (KV-KV), eks. *le-se*, *gå-te* osv. Etter hvert går en over til å bruke stavelser som ikke behøver å være meningsfylte hver for seg, og elevene får lære at

orddeling på stavellesnivå ikke tar hensyn til om den enkelte stavelsen har et meningsinnhold, men går på tvers av det. Dette er viktig arbeid fordi usikre lesere i en innlæringsperiode trenger klar struktur og regler for å lære seg gode strategier for avkoding av lange ord.

Arbeidet med stavelser kan begynne med å lage nye ord av tolyds ord som har mening hver for seg. På skjemaet under er det brukt tolydsord med mening som også kan være en stavelse i et firelydsord. Skjemaet kan brukes ved at:

- Ordbrikkene klippes opp og legges ut over bordet (se under).
- Eleven ordner brikkene i to rekker, en med forstavelser og en med endelser. Hvor mange ord det skal arbeides med avgjøres av elevens mestringsnivå.
- Eleven finner en forstavelse og en endelse og kobler dem sammen til et nytt ordentlig ord.
- Ordet leses, gjerne flere ganger.
- Når alle brikkene er brukt og ordene er lest, kan eleven også få skrive ordene, som avskrift eller som diktat, alt etter hva mestringsnivået tilsier. Skrivning bidrar til at kunnskapen om ordene må benyttes eksplisitt.

le-	-ro	se-	-se
li-	-sa	sa-	-ri
si-	-le	lo-	-se
gå-	-te	lå-	-se
sa-	-lo	mo-	-se
to-	-re	mi-	-lo

Når elevene har fått en forståelse av hva en stavelse er, kan det arbeides med en setning slik det er vist i eksemplet under. Setningen kan analyseres og manipuleres både på stavelles, ord- og setningsnivå.

Les setningen:

*Barna leker i snøen om vinteren.*

	1.stavelse	2. stavelse	3. stavelse
Barna	bar	na	
leker	le	ker	
i	i		
snøen	snø	en	
om	om		
vinteren	vin	te	ren

Lag flere setninger med de samme ordene, og les setningene mange ganger til de leses flytende.

*Om vinteren leker barna i snøen. Leker barna i snøen om vinteren?*



**Høyfrekvente småord:** Elevene bør så snart som mulig få lære å lese både høyfrekvente lydrette og ikke lydrette småord. De bør reflektere over større enheter i språket og de ikke-lydrette stavemønstrene, fordi dette er kunnskap som vil styrke og lette både den kontrollerte ordgjenkjenningen og etter hvert også styrke automatiseringsprosessen. De ikke lydrette småordene som *jeg, deg, seg, det, de, hva, hvor* osv. læres tidlig, men elever som strever med leseprosessen, må undervises om disse "finurlige" småordene som skrives på en måte og uttales på en annen måte. De kan bli bevisst denne forskjellen gjennom samtaler om ord: "Er det ikke rart at vi skriver jeg, men sier jei, vi skriver seg og sier sei, vi skriver det, men sier de og vi skriver de, men sier di osv." Vi anbefaler at det arbeides med de ikke lydrette høyfrekvente småordene slik:

jeg

- eleven hører ordet tydelig artikulert.
- eleven ser ordet: **visuell støtte.**
- eleven lyderer / sier lydene selv, med støtte om det trengs: **auditiv støtte.**
- eleven legger ordet med bokstaver / bokstavbrikker. j e g
- Eleven leser og skriver ordet. (jeg)

Lærer gir hele tiden den støtte som trengs til lesingen mestres.

I øvingsfasen kan det være en hjelp å markere det aktuelle ordet i teksten for å minne eleven på forskjellen mellom skrivemåte og uttalemåte.

**Vanlige stavemønstre med konsonantopphopninger:** Små ord som begynner med to eller tre konsonanter som *tre, klo, blad, fri, sti, skriv* osv. kan være vanskeligere å lese enn lange ord med hyppige vekslinger mellom konsonant og vokal, som for eksempel *sile, male, koke, telefon - katalog, paradis, marmelade* osv.

Elevene bør bli fortrolige med vanlige stavemønstre i språket, og arbeidsmåter som er tatt med tidligere, kan med fordel brukes også når bokstavkombinasjonene og stavemønstrene blir mer kompliserte.

Eksempelene side 29-31 kan også brukes i forhold til ord som begynner med konsonantopphopninger, for eksempel de som begynner med *kl-, tr-, bl-, fr-, st-, skr-, str- og fr-* og flere.

**Stemte og ustemte konsonanter:** Svak fonologisk bevissthet gjør det vanskelig å høre forskjell på stemte og ustemte konsonanter som *k/g, p/b, t/d*. Bruk av bilder som representerer kontrastlydene, kan være en støtte og bevisstgjøre eleven på de munnmotoriske forskjellene mellom lydene. Ordanalyseskjemaet side 35 er relevant i dette arbeidet. PAS kan også være en god støtte til dette.

**Å finne på ord:** Kontrollert ordgjenkjenning kan også styrkes ved at eleven finner på ord som begynner med en gitt bokstav eller bokstavkombinasjon. Dette stiller krav til gjenkalling av kjente ord, og det trenger også elevene hjelp til. Slike oppgaver kan brukes i forhold til elever som strever med både kompensatorisk og ikke automatisert lesing, og oppgavene anvendes når en bokstav eller bokstavkombinasjon er aktuell å arbeide med. Det kan være oppgaver med en, to eller tre aktuelle bokstaver som vist under:

Ord som begynner på *g*- kan være: *gå, gi, går, gul, gal* osv.

Ord som begynner på *ki*- kan være: *kino, kil, kile, kirke, kiste* osv.

Ord som begynner med *kr*- kan være: *krå, kro, kry, krav, krok, krus* osv.

Ord som begynner med *kj*- kan være: *kje, kjole, kjele, kjøre, kjøle, kjøtt* osv.

Ord som begynner med *for*- kan være: *forbi, forlate, fortelle, forglemme* osv.

**g**

- enkeltbokstaver skrives på hvert sitt kort

**ki-**

- konsonant + vokal skrives på hvert sitt kort

**kr-**

- konsonantgrupper skrives på hvert sitt kort

**kj-**

- konsonantgrupper som danner en ny lyd skrives på hvert sitt kort

**for-**

- første stavelse i noen ord som er aktuelle for eleven skrives på kort

**Analyse av ord og stavemønstre:** Ordanalyseskjemaet vist på side 35 kan brukes på flere nivå i leseutviklingen, men det er spesielt nyttig i forhold til elever som strever med kompensatorisk og ikke automatisert lesing.

De kompensatoriske leserne skal bevisstgjøres og støttes for å oppnå korrekt ordavkoding, og mestring av komplekse stavemønstre vil lette automatiseringsprosessen.

Skjemaet gir også mulighet til å reflektere over hva som gjør ord vanskelige å lese, og kanskje enda vanskeligere å skrive. Mange elever trenger nettopp bevisstgjøring og grundighet i ordanalyse og trygghet på hvordan vanskelige ord leses og skrives. Et eksempel på bruk:

## Ordanlyseskjema

Elevene skal finne ord fra en tekst og plassere dem i rett kolonne. Lydrette ord i kolonne A og ikke lydrette ord i kolonne B. I C-kolonnen noteres hva som gjør de ikke lydrette ordene vanskelige å skrive. For å finne ut dette, må eleven reflektere over ordet. Denne oppgaven kan være nyttig for å reflektere over språklige "finurligheter", for eksempel lyder som består av flere bokstaver, som *sj, skj, kj, ki, ng, nk, gn*. Konsonantopphopninger som ikke nødvendigvis lager en ny lyd, kan også være strevsomme å lese og bør læres som et hele, eksempelvis ord som begynner med *kl-, tr-, bl-, fr-, st-, skr-, str-, fr-* og flere. Oppgavene side 34 bør også brukes i arbeidet med disse lydkombinasjonene. Elevene får hele tiden hjelp fra lærer med det som de er usikre på (gradert støtte). De bør undervises grundig i slike stavemønstre. Får de tak på komplekse stavemønstrene (konsonantopphopninger) og kan lese dem som et hele, vil det lette og styrke leseferdigheten, og være en god strategisk støtte i avkodingsarbeidet. Det vil igjen styrke ordgjenkjenningen og lette automatiseringsprosessen.

Målet med ulike arbeidsmåter på dette nivået er at elevene skal oppnå kontrollert ordgjenkjenning og bli i stand til å automatisere ordlesingen sin. Dette arbeidet styrker også staveferdigheten.

A Ord som skrives slik som vi sier dem:	B Ord som skrives annerledes enn vi sier dem:	C Hva var vanskelig med dette ordet:
tre	ord	d
lite	det	t
hele	er	e
da	kjøre	kj
mor	sjø	sj

Sørensen (1986): Arbeidsbog Helhetslesing på mellomtrinnet.

## Praktiske undervisningseksempler for kompensatoriske lesere

### Eksempler med utgangspunkt i tre elevers interesseområder. Følgende arbeidsgang kan brukes på alle tre eksemplene.

- Det samtales om interesser som for disse elevene er biler, fiske og fotball.
- Det tegnes til.
- Lærer og elev lager setningene.
- Lærer skriver dem.
- Setningene leses av lærer, og av elev og lærer.
- Elev får skrive setningene som avskrift på linje 1.
- Lærer skriver ordene i setningene under hverandre.
- Det arbeides med analyse og syntese av enstavelsesordene, se eks. på oppgaver side 27-30.
- Etter bearbeiding leser eleven ordene i rekkefølge.
- Arket brettes, ordene dikteres og eleven skriver dem.
- Ordene i setningene klippes fra hverandre og eleven får "pusle" setningene sammen igjen.
- Lag også spørrende setninger av ordene.
- Eleven leser teksten til den flyter.
- Til sist kan eleven skrive setningene etter diktat på linje 2.

#### Eksempel 1.

Per har en bil

Som avskrift 1. \_\_\_\_\_

Som diktat 2. \_\_\_\_\_

Det er en ny bil

Som avskrift 1. \_\_\_\_\_

Som diktat 2. \_\_\_\_\_

Den er blå

Som avskrift 1. \_\_\_\_\_

Som diktat 2. \_\_\_\_\_

Bearbeid ordene: lyder, les ordene til eleven kan lese dem uten støtte, brett arket og la eleven skrive ordene etter diktat.

Per  
har  
en  
den  
bil  
er  
ny  
blå

Setningspuslespill: Klipp opp setningene og "pusle" dem sammen igjen. Lag så flere setninger med mening av de samme ordene.

Per	har	en	bil
-----	-----	----	-----

den	er	blå
-----	----	-----

den	er	ny
-----	----	----

•	•	•	?	?	?
---	---	---	---	---	---

## Eksempel 2.

Tor har en båt

Som avskrift 1. \_\_\_\_\_

Som diktat 2. \_\_\_\_\_

Han liker å fiske

Som avskrift 1. \_\_\_\_\_

Som diktat 2. \_\_\_\_\_

Idag fikk han en sei

Som avskrift 1. \_\_\_\_\_

Som diktat 2. \_\_\_\_\_

Mor kokte den

Som avskrift 1. \_\_\_\_\_

Som diktat 2. \_\_\_\_\_

Bearbeid ordene: lyder, les ordene til eleven kan lese dem uten støtte, brett arket og la eleven skrive ordene etter diktat.

han  
dag  
sei  
mor  
den  
Tor  
båt  
fikk  
en  
har  
i

Stavelsesdel ordene og brikkestav dem:

liker

fiske

kokte

li-	-ker
-----	------

fis-	-ke
------	-----

kok-	-te
------	-----

Setningspuslespill. Klipp opp setningene og "pusle" dem sammen igjen.  
Lag så flere setninger av de samme ordene.

Tor	har	en	båt
-----	-----	----	-----

han	liker	å	fiske
-----	-------	---	-------

i	dag	fikk	han	en	sei
---	-----	------	-----	----	-----

mor	kokte	den	
-----	-------	-----	--

•	•	•	•	?	?	?	?
---	---	---	---	---	---	---	---

### Eksempel 3.

Vi skal spille fotball.

Som avskrift 1. \_\_\_\_\_

Som diktat 2. \_\_\_\_\_

Vi skal spille mot Lyn.

Som avskrift 1. \_\_\_\_\_

Som diktat 2. \_\_\_\_\_

Jeg tror vi vil vinne.

Som avskrift 1. \_\_\_\_\_

Som diktat 2. \_\_\_\_\_



Bearbeid ordene:

Lyder dem, bruk oppgaver side 28 og 29, les ordene igjen, brett gjerne arket, og la eleven skrive ordene etter diktat.

skal  
vi  
Lyn  
mot  
de  
er  
men  
tror  
jeg  
vil



Stavelsesdel ordene og brikkestav dem:

spil-	-le
-------	-----

fot-	-ball
------	-------

vin-	-ne
------	-----

Setningspuslespill. Klipp opp setningene og "pusle" dem sammen igjen.  
Lag så flere setninger av de samme ordene.

vi	skal	spille	fotball
----	------	--------	---------

vi	skal	spille	mot	Lyn
----	------	--------	-----	-----

jeg	tror	vi	vil	vinne
-----	------	----	-----	-------

•	•	•	?	?	?
---	---	---	---	---	---

## Detaljarbeid i forhold til ikke-automatiske lesere

Elever med en ikke automatisert lesing leser langsomt og nøyaktig. De blir værende som kontrollerte ordgjenkjennerne og automatiseringsprosessen kommer ikke i gang. Årsaken til dette kan være at selve grunnlaget for lesingen er usikkert, En hypotese er også at en gruppe elever har begrenset minnekapasitet og at dette kan være årsaken til manglende automatisering. Elever som får vansker med å få lesingen automatisert trenger mange repetisjoner, og de trenger å lære gode strategier for både avkoding og kunnskapstilegnelse. Stavelseslesing og å kunne dele ord på morfemnivå vil være nyttige lesestrategier for disse elevene. Mange kan lese korte ord automatisert, men strever med lange ord.

Automatisering er en fortløpende prosess som skal foregå helt fra de første lydene dras sammen til små lydrette ord. Når automatisering ikke skjer, kan elevene trenge en ny start i lesing. Det kan da være aktuelt å arbeide grundig med stavelser og bruke brikkestaving.

## Stavelseslesing

Arbeid med stavelser bør læres grundig, fordi stavelseslesing kan bidra til ortografisk lesing / helordslesing.

De fleste lesere bruker stavelsene mer og mindre ubevisst i møte med nye, ukjente og vanskelige ord som skal leses eller skrives. Sikkerhet i bruk av stavelsene vil styrke og videreutvikle leseferdigheten for alle elever, men særlig for dem som strever med automatisering. En begynnende bevisstgjøring av stavelseslesing ble nevnt som tiltak for kompensatoriske lesere side 32. Usikre lesere med automatiseringsvansker trenger klar struktur og regler for å lære å lese lange ord.

## Regler for stavelsesdeling

Elevene bør lære enkle regler for stavelsesdeling. Den bakerste vokalen er sterkest, derfor deles ord slik det er gjort her. Denne regelen bør de lære først. Når ord skal deles i stavelser, gjøres det vanligvis på denne måten:

1. Vokalene overlæres.
2. Dersom der er en konsonant mellom to vokaler går denne til bakerste vokal / stavelse:  
**bo – ka**
3. Dersom der er to konsonanter mellom to vokaler, skal vokalene ha hver sin konsonant:  
**vel – ge      ik – ke**
4. Dersom der er flere konsonanter mellom to vokaler, skal den bakerste ha flest:  
**van – ske – li – ge**
5. Stavelsesdel ord sammen med elevene til de er sikre på reglene og på å bruke dem.

Når elevene skal lære å dele ord i stavelser, kan det arbeides slik:

Ordet skrives med "luft" mellom bokstavene:

**v a n s k e l i g e**

Det settes strek under vokalene, gjerne med rødt:

**v a n s k e l i g e**

Det settes nedstrek mellom hver stavelse:

**v a n | s k e | l i | g e**

Ordene klappes og uttales i tydelige stavelser. Elevens mestring avgjør hvor grundig stavelsene bør bearbeides. Noen elever trenger reglene for stavelsesdeling og en bevisstgjøring av stavelsene ved at de uttales tydelig og for eksempel klappes. Elever med dysleksi, trenger ofte også å brikkestave ordene for at ferdigheten skal feste seg og kunne anvendes i praktisk bruk.

Elever som er usikre på det fonologiske grunnlaget samt har vansker med analyse og syntese, bør få grundig undervisning i arbeid med brikkestaving.

### **Brikkestaving**

I brikkestaving skrives stavelsene på lapper / brikker. Herav navnet brikkestaving. Når automatiseringsprosessen går seint, og det fonologiske grunnlaget er usikkert, kan dette styrkes gjennom brikkestaving, en arbeidsmåte som også styrker grunnleggende leseferdighet. I brikkestaving arbeides det med analyse av enkeltord, både visuelt og auditivt. Her blir lyd-bokstavkunnskap, lydbinding, stavelseslesing og skriving styrket i en og samme arbeidsprosess.

Arbeidet foregår i flere trinn. Først demonstreres visuell analyse og syntese, så demonstreres auditiv analyse og syntese. Lærer utfører prosessen på elevens vegne inntil eleven selv kan overta, men med nødvendig støtte fra lærer. Etter hvert, når andre og nye ord skal deles i stavelser, får eleven prøve seg på egen hånd og lærer gir støtte der det trengs. Alle delprosessene skal først demonstreres av lærer og ferdigheten gradvis overføres til elev. Hele tiden med nødvendig støtte til prosessen mestres selvstendig og er internalisert.

Denne tilnæringsmåten kan være et godt alternativ når elevens alder og modenhet tilsier at det er behov for å arbeide med grunnleggende leseferdigheter på en annen måte enn i første og andre klasse. Arbeidet skal styrke elevens innsikt i ords lydstruktur og skrivemåte, og være et verktøy til å kunne analysere ukjente og vanskelige ord.

## Visuell analyse og syntese på bokstav- og stavelsesnivå

Ordet skrives med stor skrift:

van-	-ske-	-li-	-ge
------	-------	------	-----

1. Lyder og trekk sammen lydene i første stavelse. Les første stavelse uten lydering.
2. Lyder og trekk sammen andre stavelse. Les første og andre stavelse uten lydering.
3. Lyder og trekk sammen tredje stavelse. Les første, andre og tredje stavelse uten lydering.
4. Lyder og trekk sammen fjerde stavelse. Gå tilbake og les alle stavelserne uten lydering.
5. Hele ordet er nå gjennomarbeidet visuelt med lydering og stavelserlesing.
6. Stavelsesbrikkene klippes opp og vi går over til auditiv analyse.

## Auditiv analyse og syntese på bokstav - og stavelsesnivå

van-	-ske-	-li-	-ge
• • •	-ske-	-li-	-ge
• • •	• • •	-li-	-ge
• • •	• • •	• •	-ge
• • •	• • •	• •	• •

1. Den visuelle støtten blir gradvis tatt bort ved at lappene med stavelser snus, en etter en.
2. Eleven må nå finne lydene selv ved å artikulere stavelserne langsomt.
3. Eleven lyderer og trekker sammen en og en stavelse, – med nødvendig støtte. Som en ytterligere støtte i prosessen, kan det settes prikker bak på brikkene for å angi hvor mange lyder som er i stavelserne.
4. Når ordet er gjennomarbeidet visuelt og auditivt skrives det som diktat.

**Kommentar til brikkestaving:** Den grundige og møysommelige brikkestavingen skal ikke bedrives i det uendelige, men være en hjelp på veien til å kunne bli en god ordavkoder, god til å lese med stavelser, til å analysere vanskelige ord grundig slik at de både leses og skrives rett. Lærer må fortløpende vurdere hvor mye hjelp og støtte eleven trenger for at arbeidsmåten skal bli automatisert og kunne brukes i selvstendig lese- og skrivearbeid.

## Skjema som kan bidra til økt stavelserbevissthet

Ved hjelp av ulike skjema kan det arbeides med stavelserbevisstheten på flere forskjellige måter. Dette gjør vi for at elevene skal bli nøyaktige i sin ordanalyse. Skjemaet under kan brukes tidlig i innlæringsfasen. Først kan det brukes til å arbeide med tostavelsesord, men etter hvert utvides skjemaet til å omfatte ord med flere stavelser.

Arbeid med stavelser:

Skriv ord fra teksten med to stavelser	Skriv stavelsene i hver sin kolonne	
fire	fi-	-re
både	bå-	-de

Ideen er hentet fra Sørensen (1986): *Arbeidsbog, Helhetslesing på mellomtrinnet*. Gyldendal.

Elever med ikke automatisert leseferdighet benytter seg ofte av en overfladisk gjettestrategi når de leser og trenger hjelp for å øve opp en nøyaktig analyse av ord. Dette kan gjøres gjennom de ulike ordanalyse-skjemaer. Arbeid med stavelser øker ikke bare stavelsesbevisstheten, men bidrar også til en nøyaktig ordanalyse som styrker rettskrivingen.

I følgende skjema skrives et visst antall ord inn i skjemaet, og stavelsesdeles ved at 1. stavelse skrives i 1. kolonne, 2. stavelse i 2 kolonne osv.

Skriv ord fra teksten	Skriv ordenes sta-vel-ser					
	1. stavelse					
vise	vi-					
kjøre	kjø-					
ikke	ik-				2. stavelse	
telefon	te-				-se	
appelsin	ap-				-re	
					-ke	3. stavelse
					-le-	
					-pel-	resten
			-fon			
			-sin			

Det opprinnelige skjemaet står i Frost (1986): *Lærerveiledning Helhetslesing på mellomtrinnet*, Gyldendal



## Puslehistorie

Puslehistorier er en mulig arbeidsmåte når automatiseringsprosessen skal styrkes, men puslehistorier kan også med fordel brukes i forhold til kompensatoriske lesere fordi det kan bidra til at avkodingen blir mer nøyaktig. Navnet puslehistorie kommer av at en tekst deles opp i stavelser som et puslespill.

Arbeid med puslehistorier kan styrke bevisstheten både om lydene og stavelsene. Når puslehistorien til sist brukes som hentedikttat blir stavebevisstheten ytterligere styrket.

### Arbeidsgang for puslehistorie

- Teksten som ikke bør være for lang, leses med nødvendig støtte.
- Eleven finner vokalene og markerer dem.
- Stavelsene markeres, se ordet vanskelige, side 43.
- Teksten leses med vekt på stavelsene.
- Når teksten er gjennomarbeidet, legges den til side.
- Lærer har skrevet teksten på stavelsebrikker som klippes ut.
- Stavelsebrikkene legges utover bordet.
- Eleven sorterer brikkene i kolonner. Første stavelse legges til venstre, så følger midtstavelsene, enstavelsesordene og endestavelsene. Tegn (punktum, komma, spørsmålstejn) legges i en kolonne for seg.
- Eleven går til teksten som er lagt til side og leser en sekvens så grundig at han kan huske stavelsene. Sekvensen skal så gjenoppbygges ved hjelp av stavelsebrikkene. Eleven går tilbake og sjekker teksten bare dersom det er helt nødvendig. Prøv å motivere eleven til å ikke ta med seg flere ord enn det er realistisk å kunne huske. Samtidig bør en oppmuntre til å ikke ta med for få ord, men lese godt den biten av teksten som han velger å ta med.
- Når hele teksten er gjenoppbygd av stavelsebrikkene, leses den på nytt.
- Detaljarbeidet skal gi eleven større innsikt i ordoppbyggingen og dermed også forbedret leseinnsikt og leseferdighet. Hvordan dette har lyktes kan en se dersom en ber eleven peke på stavelsene under lesingen (pekelese).
- Til slutt kan eleven skrive "puslehistorien" som "hentedikttat". Det vil si at han leser godt på en sekvens og går til et annet bord og skriver den. Den fysiske forflytningen skal være en hjelp til å fastholde i hukommelsen det som skal skrives. Det skal ikke være altfor lett å gå tilbake for å kikke i teksten. Dersom eleven må gjøre det, bør han ved henting av ny sekvens oppmuntres til å innprente seg den så godt at hele sekvensen kan huskes (Frost 1992 s. 30, eller Frost 1998 s. 133-134).

Lesing og skriving påvirker hverandre gjensidig. Lesing er med på å utvikle skriving, og skriving er med på å utvikle lesing. Helheten i undervisningssituasjonen avgjør om puslehistorien skal brukes som hentedikttat.

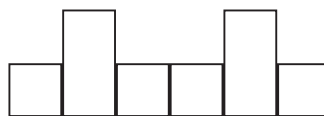
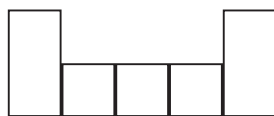
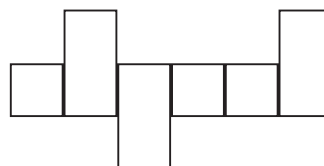
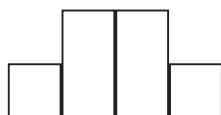
**Eksempel på puslehistorie:**

Det er lite som vokser i ørkenen. Noen kaktuser trives der fordi de tåler å være lenge uten vann.

Det	er	li-	-te	som	vok-
-ser	i	ør-	-ke-	-nen.	No-
-en	kak-	-tu-	-ser	tri-	-ves
der	for-	-di	de	tå-	-ler
å	væ-	-re	len-	-ge	u-
-ten	vann.				

*Teksten er hentet fra Globus Geografi og samfunnskunnskap, 7. Klasse. Cappelen forlag, og gjengis med tillatelse fra forlaget.*

**Flere silhuettoppgaver:** Silhuettoppgaver kan også være nyttige å bruke når eleven trenger støtte for å lære vanskelige stavemønstre. Det kan brukes i forhold til komplekse ord hvor to bokstaver lager en ny lyd, ord som har stumme bokstaver, eller andre komplekse bokstavkombinasjoner på avansert nivå. Lærer lager omriss av ord på forhånd. Omrissene under passer for eksempel til ordene *skli*, *skjønt*, *hvert*, *straks*, *bank*.





### Eksempel på anvendelse:

- Silhuetter er tegnet opp på forhånd, for eksempel fire.
- Like mange ord som silhuetter er skrevet opp på forhånd, ett ord som skal passe til hver silhuett.
- Lærer leser et av ordene.
- Eleven peker på den silhuetten som ordet passer inn i.
- Eleven skriver ordet med støtte i silhuetten.
- Lærer dekker over silhuetten.
- Eleven skriver ordet uten å se silhuetten.
- Eleven kontrollerer at ordet er rett skrevet.

## Morfemarbeid

Når språklig bevissthet og leseferdighet på et visst nivå er oppnådd og elevene behersker stavelleslesing, bør de få innsikt i det morfematiske prinsipp som betyr å dele ord etter mening. Det omfatter kunnskap om ords formelle oppbygging, - om morfemene, ords røtter, bøyingsformer, forstavelser og endelser.

Eksempelvis kan vi dele ordet *bokstaver* på denne måten: BOK-STAV- ER. Bokstaver er satt sammen av to røtter og en bøyingsendelse som forteller at vi har å gjøre med flere bokstaver, men ikke nøyaktig hvor mange. Lærer og elev kan finne sammensatte ord i en tekst for eksempel *solhatt*, *snøhule*, *stolbein*, og *prøve* å dele disse i mindre ord, eller de kan finne enkeltord i teksten som det går an å lage sammensatte ord med. Med ordet *skole* kan vi lage *skole-hus*, *skole-time*, *skole-tid*, *skole-vei*, *skole-buss*, *skole-elev*. Ordet *skole* kan også deles i *sko*, *le*, *Ole*. Noen ganger fenger en av bøyingsformene elevens oppmerksomhet, for eksempel *-er* eller *-en*.

### Begynnende arbeid med morfemer, ord i ord:

Bruk ord med litt lengde og arbeid lekpreget med å finne så mange ord som er mulig inne i hvert ord.

Ord skrives ned. Hvor mange ord finner du i:

**ROMSKIP:** RO, ROM, OM, SKI; SKIP

Hvor mange ord finner du i:

**BOKSTAVER:** BO, BOK, BOKS, STA, STAV, STAVE, STAVER, TA, AV, ER.

### Forsatt arbeid med morfemer:

- Velg et rotmorfem i teksten og la eleven finne sammensatte ord med utgangspunkt i det aktuelle rotmorfemet. Med rotmorfemet *stol* kan vi lage: *lenestol*, *solstol*, *liggestol*, *spisestuestol*, *kjøkkenstol*, *kontorstol*, *stolstabel*, *stolrad*, *stolbein*, osv.
- Elevene kan gjøres oppmerksomme på ordenes bøyingsendelser når de er beredt for det, eksempel: *stol-en*, *stol-er*, *stol-ene*.
- Elevene kan gjøres bevisst på forstavelser i ord: *an-rope*, *ut-forske*, *for-styrre*. Et ord med forstavelse velges og de finner ord som begynner med samme forstavelse, for eksempel: *ut-forske*, *ut-vikle*, *ut-gått*, *ut-vekslet*, *ut-mattet* osv., eller fremmedordet *pro-* (som betyr *for*, *forover*): *program*, *prosess*, *pronomen*, *produkt*, *promille*, *prolog*, osv.
- Det samme kan gjøres med endelser. Eleven finner ord med endelser i teksten: *hopp-ing*, *les-ing*, *tyde-lig*, *skrift-lig*, *føl-else*, *an-else*. Videre kan et av ordene velges ut og eleven får

finne på flere ord med samme ending, for eksempel *-ing*: *les-ing, kjør-ing, hopp-ing, lek-ing*, osv. eller *-løs*: (som betyr: *uten*): *husløs, arbeidsløs, venneløs, foreldreløs, veiløs, matløs*.

Arbeidsmåten som er foreslått bør brukes med utgangspunkt i elevenes tekster. Men kunnskapen kan også settes inn i en struktur som vist i følgende eksempel.

1	Ord kan settes sammen til nye ord på denne måten: Sjø + støvler = sjøstøvler Bruk disse ordene og lag nye sammensatte ord: bord, land, plate, eple, mark, skap, blomster, tre
2	Sammensatte ord kan deles i nye ord: blåbær = blå + bær Del disse ordene: ballspill, hoppetau, grankogle, skoleveske, kladdebok
3	Av et enkelt ord (rotmorfem) kan vi bygge nye ord på denne måten: LYKKE, ULYKKE, LYKKELIG, FORULYKKE, LYKKETREFF Lag nye ord av disse ordrøttene: heldig, venn, takk
4	Ord kan ha ulike endinger  Finn ord med samme ending, som: rolig - dårlig - lykkelig Finn ord som ender på -het, -skap, -løs, -else
5	Ord kan ha ulike forstavelser  Finn ord med samme forstavelse, som: begynne - betale - betydning Finn ord som begynner på: eks- , inter- , per- , tele-

Det er mange fremmedord i språket vårt. Når grunnbetydningen av delene i disse ordene er forstått, kan ordene bli lettere både å forstå og å skrive. Ordforklaringer og begrepsdefinisjoner er derfor viktige i alt arbeid med morfemer. Finn ut om eleven har tidligere erfaringer med ordet, og hva de består i. Finn flere eksempler på bruk av det aktuelle ordet. La eleven gjerne både fortelle og skrive hva ordet betyr.

## Grammatikk

Når elevene er språklig beredt for det, kan det rettes fokus mot ordklasser og mer formell grammatikkopplæring. Begynn med fokus på substantiv og verb. Undervis så i hvordan det kan arbeides med ordklasser og bøyingsformer. Ta med de andre ordklassene etter hvert som det blir aktuelt, men elevene skal først forstå ordenes funksjon i språket før det fokuseres på grammatikken og det formelle systemet. Det har liten nytte å kunne ordbøyninger på rams dersom de ikke vet hvordan ordene skal brukes i praksis. Den funksjonelle forståelsen bør være på plass før ordene settes inn i et formelt skjema.

Navnord (substantiv)

ENTALL		FLERTALL	
ubestemt fom	bestemt form	ubestemt form	bestemt form
en skole	skolen	skoler	skolene

Gjerningsord (verb)

infinitiv	nåtid (presens)	fortid (preteritum)
å lese	leser	leste

## Setningsformulering

Elever med lesevansker strever ofte med setningsformulering, både muntlig og skriftlig. Dette blir gjerne ikke oppdaget før etter en tid, fordi fokus først rettes mot ordavkodningen og vanskene med den. Elevene bør undervises og veiledes i å oppdage hvordan språket kan brukes fleksibelt. Det bør undervises i hvordan enkelte ord hører naturlig sammen i sekvenser, for eksempel: I morgen skal vi gå på tur. Forståelsen av hvordan ord henger sammen i sekvenser og hvordan setningen er satt sammen av mindre sekvenser, vil styrke og lette arbeidet med å bygge gode setninger. Når ordene i setningen rokkeres om, bevisstgjøres elevene på at noen ord har en innbyrdes sammenheng som sekvenser i en større helhet. Det kan arbeides med setningsmanipulering på flere måter. I eksemplet side 32 vises en arbeidsmåte som styrker både stavesord og setningsbevissheten. Ved å lese setningen med forandret syntaks, tvinges elevene til å samordne økt detaljinnsikt med økt språklig beherskelse, dermed vil de forskjellige setningene kunne leses med bedre intonasjon og større forståelse av teksten som skal formidles. De små ordene har en viktig funksjon i teksten. Konjunksjonene brukes for eksempel for å binde setningene i fortellingen sammen og skape en indre sammenheng i teksten. Andre ganger erstatter småord et ord som er brukt tidligere i teksten, for eksempel "den, det, hun."

## Repetert lesing i detaljfasen

Eleven som strever med å få lesingen automatisert, bør få lese mange tekster på riktig nivå. I tekster som skal brukes til repetert lesing skal eleven mestre ca. 95 % av ordene. For å finne slike tekster kan en la eleven lese en side med ca. 100 ord (se under). Dersom eleven er usikker på mer enn fem ord, så er teksten for vanskelig. Glaser & Searfoss (1988) kaller dette The "fist full of words" rule, - "neven full av ord"-regelen, også kalt "fem-finger-regelen" eller "knyttneveprøven". Dette er et praktisk "knepe" som elevene selv kan bruke. Når eleven leser teksten flere ganger, vil hastighet og sikkerhet øke, samtidig vil eleven ikke ha fremgang etter å ha lest teksten mer enn 5 ganger. Vår erfaring er at lesesvake elever ofte har for vanskelige tekster å øve på.

En mulig årsak til at eleven ikke får automatisert lesingen kan være at han er usikker på det fonologiske grunnlaget. Dette må derfor vurderes.

### **"Neven full av ord"**

(også kalt **fem-finger regelen eller knyttneveprøven**)

(fritt etter Glaser & Searfoss, 1988)

#### **Si til eleven:**

Velg en bok.

Hold handa di med alle fem fingrene rett opp.

Les en side.

Hver gang du kommer til et ord som du ikke kan, tar du ned en finger.

Dersom alle fem fingrene er nede i løpet av sida, har du "neven full av ord".

Prøv å lese to-tre sider til.

Dersom du får "neven full av ord" nå også, så er boka for vanskelig.



## Kommentar

Det er nå skissert ulike arbeidsmåter som kan bidra til at elevene utvikler umiddelbar og sikker gjenkjenning av ord ved hjelp av både stavelser og morfologiske strategier. Dette er nødvendige forutsetninger for god leseforståelse og fleksible lesestrategier. For ytterligere innsikt i hvordan automatisk ordgjenkjenning og god leseflyt kan oppnås anbefales Klinkenberg 2005.

## Fase III. Arbeid med helhet. Samordning og automatisering

Teksten skal leses om igjen i fase III. Mens det i fase I ble fokusert på forståelse og medlesing av teksten, fokuseres det i denne fasen på selvstendig og flytende lesing. Det vil nå vise seg om eleven med eller uten støtte av lærer mestrer det som ble lært i detaljfasen. I fase II ble det arbeidet med de detaljene eleven hadde behov for, ut fra mestringsnivå, eller eventuelle avsporinger i lesingen. Detaljarbeidet i fase II skal bidra til at lesingen blir kvalitativt bedre i fase III. Det vil da vise seg om eleven tar i bruk strategier og ferdigheter han har arbeidet med i fase II slik at dette blir integrert i lesingen i form av sikrere lesing og bedre leseflyt. Dette beskrives også som samordning fordi det lesetekniske skal fungere sammen med gode forståelsesprosesser.

Når eleven leser teksten for lærer, bør de reflektere over lesingen. Hva ble lest bedre i fase III enn i fase I? Hvorfor? Hva er fremdeles vanskelig? Eventuelt hvorfor? Mange lesesvake elever har liten innsikt i egen lesing og dette skaper stor usikkerhet generelt i forhold til leseprosessen. Lærer bidrar underveis for å bevisstgjøre eleven på egen leseferdighet og hvordan detaljarbeidet i fase II bidrar til sikrere lesing i fase III. Når lærer bidrar til at eleven blir bedre kjent med sin egen lesing, får eleven kjennskap både til egen mestring og til hvilke utfordringer han står overfor. Dette kan bidra til at den store arbeidsinnsatsen som må til for å tilegne seg lesing, kan gå lettere.

Repetert lesing har stor betydning for at et ord skal bli automatisert. Sikker og langsom lesing vil med mange gjentakelser føre til rask og sikker lesing, - automatisert lesing. Repetert lesing av en godt gjennomarbeidet tekst vil styrke leseferdigheten, hvis teksten har vært tilpasset elevens lesenivå og det er arbeidet med de lesetekniske detaljene slik at eleven har gjort denne kunnskapen til sin egen. Arbeidsmåten medfører at flere og flere ord automatiseres, leseferdigheten styrkes og lesingen flyter lettere. Elevene får en stadig mer eksakt forståelse av tekstens innhold fordi flere ord leses korrekt, og det gjettes mindre. **Tekster til repetert lesing og til fri lesing bør mestres på ca. 95 % nivå for å oppnå leseflyt. Det vil si at om teksten har ca. 100 ord så skal den mestres uten at eleven snubler i mer enn inntil fem av dem. Se Neven full av ord side 52.** Noen ganger kan det vise seg at teksten til bearbeidelse har vært for vanskelig og at arbeidet i fase II derfor synes å ha hatt liten eller ingen effekt. Det må en da snakke med eleven om, finne ut hva som var for vanskelig og gjøre noe med det.

Den grundige leseundervisningen i tre faser tar hensyn til alle elementene som en god leseopplæring bør inneholde. Ferdigheter skal læres og automatiseres, men alltid med utgangspunkt i en funksjonell læringsprosess hvor forståelse og refleksjon kommer før den formelle øvelsen. Repetert lesing i fase III er nettopp den øvelsen som skal til for at nye ferdigheter i lesing og skriving skal kunne automatiseres og bli lett tilgjengelige ferdigheter. Mens det i fase I ble fokusert på forståelse og medlesing av teksten, fokuseres det i fase III på selvstendig og flytende lesing.

## Eksempler på undervisningstekster fra fagbøker på mellomtrinnet

Vi vil nå presentere noen undervisningseksempler som er brukt for elever på mellomtrinnet som ikke hadde fått lesingen automatisert. De strevde alle med lesing, og leseferdigheten var varierende. Noen var også fonologisk usikre, og benyttet seg av gjettestrategier. De var også usikre på ords skrivemåte. Alle måtte ha individuelle tilpasninger. Teksten måtte som oftes forstørres og linjeavstanden gjøres bredere.

De fleste eksemplene er hentet fra arbeid med Helhetslesing i lesekurssammenheng der undervisningsøktene stort sett bestod av dobbeltimer. Tekstene er hentet fra ulike klassetrinn og er dermed tilpasset elever med ulik leseferdighet. I det praktiske arbeidet bør tekstene og detaljarbeidet også tilpasses den tiden en har til rådighet i hver undervisningsøkt.

### Eleveksempel 1

#### Fase I: Arbeid med helhet

Begrunnelse for arbeidet i fase I, se side 24. Beskrivelse av arbeidgangen i fase I, se side 25.

Hedmark

Hedmark er det største fylket i Sør-Norge. Hamar er den største byen i Hedmark. Glomma renner gjennom hele Hedmark. Den er Norges lengste elv. Mjøsa er Norges største innsjø. I skogen er det et rikt dyreliv. Der er mye elg og noen rovdyr.

*Teksten er fra Mathisen, T. & Mikkelsen, R. (1997): Globus: Geografi og samfunnskunnskap 5. Cappelen, og den gjengis med tillatelse fra forlaget.*

#### Fase II: Arbeid med detaljene

Begrunnelse for arbeidet i fase I, se side 26. Beskrivelse av arbeidgangen i fase II, se side 26. Eksempler på detaljarbeid med arbeidsgang se side 32, 42, 43, 44, 50 og 52.

Her følger eksempler på relevante oppgaver som kan bidra til økt sikkerhet i ordlesning.

**A)** Del disse ordene i stavelser:

største lengste renner gjennom  
Glomma

**B)** Brikkestav ordene:

stør-	-ste	leng-	-ste	ren-	-ner
gjen-	-nom	Glom-	-ma		

C) Finn ord i ord:

dyreliv \_\_\_\_\_

rovdyr \_\_\_\_\_

innsjø \_\_\_\_\_

D) Analyser ordene, les dem og reflekter over finurligheter.  
Brett arket, skriv ordene etter diktat:

er

det

den

der

sør

elv

elg

rikt

mye

### Fase III: Arbeid med helhet. Samordning og automatisering, se side 53

Det fokuseres i denne fasen på selvstendig og flytende lesning. Det vil nå vise seg om eleven mestrer det som ble lært i detaljfasen. Hvis ikke lesingen har endret seg fra fase I til fase III, har oppgaven vært for vanskelig.

## Eleveksempel 2

### Fase I: Arbeid med helhet

Begrunnelse for arbeidet i fase I, se side 24. Beskrivelse av arbeidsgangen i fase I, se side 25.

#### I ørkenen

Ørken er navnet på en naturtype hvor det er lite nedbør og dermed lite vegetasjon. Du tenker kanskje på sand når du hører ordet ørken, men like ofte består ørkenen av pudderliknende jord av grus, stein eller fjell. Pudderjorda kalles løss. Vinden kan ta tak i løssen og føre den over store avstander. Fra ørkenen Gobi blåser løss ned over Kina der det blir til fruktbar dyrkingsjord. Det er lite som vokser i ørkenen. Noen kaktuser trives der fordi de tåler å være lenge uten vann. Det finnes også noen dyr som lever i ørkenen.

*Teksten er hentet fra Mathisen, T. & Mikkelsen, R. (1997). Globus: geografi og samfunnskunnskap, 7. klasse. Cappelen forlag. Teksten gjengis med tilatelse fra forlaget.*

## Fase II: Arbeid med detaljene

Begrunnelse for arbeidet i fase II, se side 26. Beskrivelse av arbeidsgangen i fase II, se side 26. Eksempler på detaljarbeid med arbeidsgang se side 32, 42, 43, 44, 50 og 52.

Her følger eksempler på relevante oppgaver som kan bidra til økt sikkerhet i ordlesning. Det fonologiske grunnlaget er rimelig bra, men automatiseringen manglet.

**A)** Del disse ordene i stavelser:

ørken                      vegetasjon

**B)** Brikkestav ordene:

ør-	-ken
-----	------

ve-	-ge-	-ta-	-sjon
-----	------	------	-------

**C)** Finn ord i ord:

Pudderliknende\_\_\_\_\_

dyrkingsjord\_\_\_\_\_

natrurtypene\_\_\_\_\_

**D)** Arbeid med disse ordene:      Orddiktat:

grus    stein      \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_

fjell    sand      \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_



E) Lag setninger med disse ordene:

det er lite som vokser i ørkenen

---

---

---

F) Setningspuslespill

det	er	lite	som	vokser	i	ørkenen
-----	----	------	-----	--------	---	---------

•	•	?
---	---	---

### Fase III: Arbeid med helhet. Samordning og automatisering, se side 53.

Det fokuseres i denne fasen på selvstendig og flytende lesning. Det vil nå vise seg om eleven mestrer det som ble lært i detaljfasen. Hvis ikke lesingen har endret seg fra fase I til fase III, har oppgaven vært for vanskelige.

## Tiltak i forhold til forsinkede lesere

Forsinkede lesere er lesere som på ulike nivå i leseutviklingen har hatt problemer med å få etablert grunnleggende leseferdigheter og lesingen er ikke automatisert. Hos noen av de forsinkede leserne kan grunnleggende lesestrategier fortsatt være usikre. Det bør derfor vurderes om de mestrer lydbindingen, om de kan lese med stavelsene, om de kan dele opp sammensatte ord etter mening og om de har kunnskap om komplekse stavemønstre. Elever som betegnes som forsinkede lesere, forventes å ha denne kunnskapen, men dersom ferdighetene er usikre, blir grunnlaget for lesingen usikkert, og lesingen blir derfor ikke automatisert.

Leseferdigheten som forventes på mellom- og ungdomstrinnet, vil være for krevende for den forsinkede leseren. Forsinkede lesere har som oftest tilegnet seg noen strategier for tilegnelse av kunnskap, men ikke på langt nær på samme nivå som sine medelever. Elevene trenger derfor å bli undervist i gode strategier for kunnskapstilegnelse og leseforståelse. De trenger også å lære hvordan lesing kan brukes forskjellig avhengig av om vi skal lese aviser, rutetabeller, romaner eller kunnskapsstoff til eksamen. Elever med språk, lese- og skrivevansker har bruk for grundig undervisning i ord og begreper. Forklar for eksempel for elevene at et overbegrep er et samlebegrep for mange underbegreper. Ordet frukt er for eksempel overbegrep for *eple, drue, appelsin, plomme, banan* osv. Overbegrepet *husdyr* kan få underbegrepene *ku, sau, geit, gris, hest, hund, katt*. Ordet *dyr* er igjen overbegrep for både *husdyr* og alle andre slags *dyr*.

Det bør også arbeides med antonymer (ord som betyr det motsatte av, for eksempel liten og stor, kort og lang), synonymmer (ord som betyr det samme som, for eksempel *ordbok* og *leksikon*, *sykebil* og *ambulanse*) og homonymer (ord som høres likedan ut og/eller skrives likt, men som har ulik betydning) for eksempel *veske* og *væske*, *jul* og *hjul*, *kost* og *kost* (som i feiekost og kosthold) Undervisning i bruk av læringsstrategier hører med i all god leseopplæring. På en måte kan det sies at gode lesestrategier og gode læringsstrategier går hånd i hånd i leseprosessen. Elevene

som strever med å tilegne seg leseferdigheten, vil også oftest ha bruk for undervisning i hvordan de best mulig kan bruke lesing for å tilegne seg kunnskap og informasjon. (Vi har utarbeidet en oversikt over aktuell litteratur om læringsstrategier side 75)

## Eksempler på undervisningstekster fra fagbøker på ungdomstrinnet

Undervisningstekstene som nå presenteres er utarbeidet til lesekurs på ungdomstrinnet, for elever som var forsinkede lesere. Elevene hadde også "hull" i sitt lesegrunnlag, for eksempel usikkerhet i hvordan bruke stavelsesdeling funksjonelt. Mange ord var automatisert, men ikke alle. Elevene kan betegnes som forsinkede. Mye av lesingen er automatisert, men de var usikre lesere i forhold til lesekravene på sitt klasstrinn.

### Eleveksempel 1

#### Fase I: Arbeid med helhet

Begrunnelse for arbeidet i fase I, se side 24. Beskrivelse i arbeidgangen i fase I, se side 25.

Kommunestyrene ga folket mer makt  
Bøndene ville redusere embetsmennenes makt. De arbeidet for at folk selv skulle få bestemme i spørsmål som gjaldt lokalsamfunnet. De ville innføre kommunestyre. I 1837 ble formannskapslovene vedtatt.  
Landet ble delt inn i kommuner. Kommunene ble styrt av folkevalgte kommunestyre. Loven om lokalt selvstyre var viktig. Nå kunne folk på hjemstedet være med på å bestemme

*Hansen, L.S. og Nomedal, J.H.: Samfunnsfagverket Kosmos 8. Lettlestutgave. Forlaget Fag og Kultur. Tekstutdraget er hentet fra gammel utgave og gjengis med tillatelse fra forlaget.*

#### Fase II: Arbeid med detaljene

Begrunnelse for arbeidet i fase II, se side 26. Beskrivelse av arbeidgangen i fase II, se side 26. Eksempler på detaljarbeid med arbeidsgang se side 32, 42, 43, 44, 50 og 52.

Her er presenteres oppgaver som kan bidra til å øke elevens grunnleggende sikkerhet i ordlesing.

- A) Del disse ordene i stavelser:  
redusere selvstyre kommunestyrene

- B) Brikkestav ordene:

re-	-du-	-se-	-re
-----	------	------	-----

selv-	-sty-	-re
-------	-------	-----

kom-	-mu-	-ne-	-sty-	-re-	-ne
------	------	------	-------	------	-----

**C)** Finn ord i ord:

embetsmennene \_\_\_\_\_

folkevalgte \_\_\_\_\_

formannskapslovene \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**D)** Lag setninger (setningpuslespill):

landet ble delt inn i kommuner

Ord til setningspuslespill:

landet	ble	delt	inn	i	kommuner
--------	-----	------	-----	---	----------

•	•	•	?	?
---	---	---	---	---

**Fase III: Arbeid med helhet. Samordning og automatisering, se side 53**

Det fokuseres i denne fasen på selvstendig og flytende lesning. Det vil nå vise seg om eleven mestrer det som ble lært i detaljfasen. Hvis ikke lesingen har endret seg fra fase I til fase III, har oppgaven vært for vanskelige.

## Eleveksempel 2

### Fase I: Arbeid med helhet

Begrunnelse for arbeidet i fase I, se side 24. Beskrivelse av arbeidgangen i fase I, se side 25.

#### SAMMENDRAG DEN FØRSTE VERDENSKRIG

Sommeren 1914 ble den østerrisk-ungarske kronprinsen og hans kone skutt i Sarajevo. Morderen var medlem av en organisasjon som fikk støtte av Serbia, og derfor ga Østerrike-Ungarn Serbia skylden og truet landet med krig. Tyskland støttet Østerrike-Ungarn. Russland støttet Serbia, og dette landet hadde gode forbindelser med både Frankrike og Storbritannia. På noen få uker var Tyskland og Østerrike-Ungarn i krig med Storbritannia, Frankrike og Russland. Etter kort tid utviklet krigen seg til en såkalt skyttergravskrig. I store slag ble millioner av soldater drept. USA kom med på Storbritannias og Frankrikes side i 1917. I 1918 trakk Russland seg ut av krigen. Høsten 1918 brøt Tyskland sammen av ren utmattelse.

*Strand, T. (1997). Underveis. Samfunnsfag for ungdomstrinnet, 10. klasse. Gyldendal forlag. Tekstutdraget gjengis med tillatelse fra forlaget.*

### Fase II: Arbeid med detaljene

Begrunnelse for arbeidet i fase II, se side 26. Beskrivelse i arbeidgangen i fase II, se side 26. Eksempler på detaljarbeid med arbeidsgang se side 32, 42, 43, 44, 50 og 52.

Oppgavene i fase II skal bidra til mer presis ordlesing fordi eleven hadde utstrakt bruk av gjetting.

A) Del disse ordene i stavelser.

I store slag ble millioner  
av soldater drept

B) Her er setningen laget til puslehistorie, bruk den også.

I	sto-	-re	slag	ble	mil-	-li-
-o-	-ner	av	sol-	-da-	-ter	drept

C) Plasser ordene i gitterark, se side 46:  
Plasser disse fem ordene under enstavelsesord:

hans skutt kort slag brøt

Plasser disse fem ordene under flerstavelsesord:

støttet utviklet soldater  
utmattelse Frankrike

D) Ordanalyseskjema, se side 35:

Finn fem lydrette ord i teksten og plasser dem i kollonne A

Finn fem ikke lydrette ord og plasser dem i kollonne B

Skriv i kollonne C hva som gjør ordet vanskelig

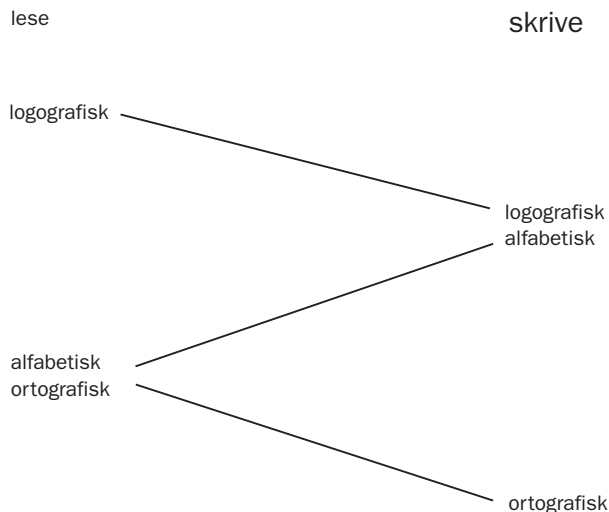
### Fase III: Arbeid med helhet. Samordning og automatisering, se side 53

Det fokuseres i denne fasen på selvstendig og flytende lesning. Det vil nå vise seg om eleven mestrer det som ble lært i detaljfasen. Hvis ikke lesingen har endret seg fra fase I til fase III, har oppgaven vært for vanskelig.

## Skriving

Lesing og skriving er nært beslektede prosesser, og de styrker hverandre gjensidig. I den tidlige skriftspråkutviklingen er det lekeskrivingen som drar lesingen i gang (Hagtvet 2004). Senere støtter lesing og skriving hverandre vekselvis. Når alfabetisk innsikt skal etableres, bør elevene skrive for å styrke lyd-bokstav-koblingen, og etter hvert er skrivingen også viktig for å kunne etablere fonologisk trygghet.

### Forholdet mellom lese- og skriveutvikling (Frith 1985)



**Avskrift** hjelper også elevene til å knytte sammen lyd og bokstav og etter hvert til å bli bevisst på hva som er et ord, en setning og en fortelling.

**Diktat og hentediktat:** Når det er satt fokus på de minste segmentene i en tekst, er det relevant i gjenoppbyggingen å bruke teksten eller deler av teksten som diktat eller hentediktat. Dette er aktuelt enten teksten er bearbeidet som puslehistorie eller på annen måte. La eleven både høre – se – si – og skrive ordene, og bevisstgjør dem på fonem (lyd) og grafem (bokstav), stavelser, morfemer og syntaks, alt etter hva som til enhver tid er aktuelt å vektlegge.

**Spørsmål og svar** kan brukes både muntlig og skriftlig. Elevene skal lære hvordan de skal svare på spørsmål. De har også nytte av å lage spørsmål til en tekst fordi det hjelper dem til å bruke teksten aktivt. Dette vil trolig også hjelpe dem til å huske teksten bedre.

**Fri skriving:** De fleste elevene med lese- og skrivevansker trenger mye støtte i skrivearbeidet. Noen trenger også sekretærhjelp i kortere eller lengre perioder. De har gjerne mye å fortelle, men den tekniske lese- og skriveferdigheten setter grenser for hva de selv kan make. Andre mestrer gjerne skrivingen, men har lite å fortelle. De trenger mye støtte for å skape en fortelling. Etter hvert bør de også lære hvordan en fortelling bygges opp, om begynnelse, hoveddel og avslutning og om hvordan småordene (konjunksjoner og pronomener) i språket brukes til å binde fortellingen sammen. I skrivingen kan en arbeide prosessorientert for at elevene skal kunne se sin egen utvikling. Lærers medierende rolle er svært sentral. (For mer utfyllende lesing, se Bråten 1994.)

## 6. Føring av logg

Det skjer mye i løpet av en undervisningstime. Det er ikke lett å huske alt, og dermed kan en miste mye verdifull kunnskap om egen undervisning og om elevenes læring. Dette kan unngås dersom det føres logg. Logg bør skrives både av lærer og av elev.

### Lærerlogg

Lærer kan lærer notere ned planlagt og utført arbeid. Lærers logg skal inneholde data om eleven og hvilken periode arbeidet dreier seg om. En kan i stikkordsform skrive de aktiviteter som en vil prioritere i kommende arbeidsperiode. Det bør skilles mellom lesing, fortelling/skriving og staving/rettskriving. Lærer kan ha loggboken liggende ved siden av seg og kort notere etter hvert som undervisningen gjennomføres. Opplevelser og erfaringer i undervisningssituasjonen kan noteres. Ved loggskrivning tar en vare på viktige og praktiske detaljer som ellers ville forsvinne (Inglar 1997). Det er også viktig å ta vare på det uforutsette, - og reflektere over det. På den måten kan det inntrufne bli til ens egen kunnskap som en senere kan nyttiggjøre seg.

Det kan også være viktig å beskrive hvordan en følelsesmessig opplever det som skjer, om en ble sint, ergerlig, glad osv. Ved å skrive ned egne reaksjoner får en større mulighet til å reflektere over dem. Loggføring gir en som lærer anledning til å skaffe seg en større innsikt i eget arbeid.

### Elevlogg

Elevene bør også vurdere undervisningsøkta. Elevloggen må forankres i læringsmål slik at loggskrivning blir et redskap i oppfølging av egen utvikling og læring. Det gir også eleven anledning til å stanse opp og stille spørsmål. Hvordan har jeg arbeidet i denne timen? Hva har jeg gjort? Hva har jeg lært? Hva syntes jeg var vanskelig? Hvorfor var det vanskelig? Hva må jeg arbeide mer med? Hva kan jeg glede meg over å kunne godt? Elevene bør oppmuntres til å reflektere over det de har opplevd ved slutten av en undervisnings- og arbeidsøkt slik at kunnskapen ikke forsvinner og blir uvesentlig for dem.

Elevloggen kan være et viktig redskap for å bevisstgjøre elevene på sammenhengen mellom innsats, strategibruk og læring. Dette er spesielt viktig for elever med lese- og skrivevansker, fordi de ofte har utviklet lav selvtillit, og liten tro på egen mestring i lesing og skrivning.

# 7. Digitale lære- og hjelpemidler

Denne modellen gir en oversikt over digitale lære – og hjelpemidler som kan integreres i de ulike fasene i Helhetslesing.

## Digitale lære- og hjelpemidler integrert i Helhetslesing

### Helhet - detalj - helhet

#### I. Arbeid med helhet

Her kan en integrere tankekartprogram, tekst-til-tale syntese og forklaringshjelpemidler i arbeidet. Tankekartprogram kan brukes for å aktivere elevens forkunnskaper og som en støtte i arbeidet med forståelsen av ord og begreper og teksten som helhet.

Tekst til tale syntese kan brukes som et supplement i leseprosessen i denne fasen.

Forklaringshjelpemidler kan brukes for å styrke begrepsforståelsen.

#### II. Arbeid med detaljene

Arbeide med detaljer i teksten ved hjelp av MS-Word

Her kan en med fokus på for eksempel fonem, stavelser, morfem og setninger plukke ut vanskelige ord og setninger som en så bruker for å lære eleven gode avkodingstrategier (se eksempel på detaljarbeid i heftet). MS PowerPoint og ulike øvingsprogram som for eksempel Drillpro lese- og skrivetreningssystem kan også brukes i dette arbeidet.

#### III. Arbeid med helhet

Samordning og automatisering. Noe støtte av C-pen og tekst-til-tale syntese dersom det er nødvendig

Se forøvrig Kausrud, T. og Utgård, T. (2011).

Før øvrig har elever med lese- og skrivevansker også god nytte av ulike lese- og skrivehjelpemidler for å kompensere for mangelfulle lese og skriveferdigheter. Måten de brukes på er imidlertid avgjørende for om de fungerer kompensatorisk, eller om de også bidrar til utvikling av lese- og skriveferdighetene.

#### For metodisk bruk av IKT anbefaler vi følgende referanser:

Høigaard, B. og Utgård, T. (2009). *Digitale lære- og hjelpemidler for barn og unge med språk-, lese- og skrivevansker*. Kapittel 20 i boka: *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis* (red.: Frost, J.). Cappelen Akademisk forlag.

Kausrud, T. og Utgård, T. (2011). *IKT i grunnleggende språk-, lese- og skriveopplæring*. En veileder. Utgiver: Bredtvet kompetansesenter.

Landmark, E. og Deila, M. (red) (2010). *Lytt og lær. En artikkelsamling om bruk av lydbøker og lyd støtte i undervisningen*. Kapittel 5, 6 og 7. Statped skriftsserie nr. 83. Utgiver: Bredtvet kompetansesenter.



## 8. Lesekurs som organisatorisk ramme for Helhetslesing

I Skedsmo kommune er det gjennomført lesekurs med Helhetslesing som ramme om tiltakene for elever på tredje klassesnivå som kom under kritisk grense på leseprøver. Kursene ble organisert med fire elever i hver gruppe, og de fikk intensiv undervisning i ti uker. Etter 14 uker fikk de samme elevene et nytt lesekurs på fem uker. Opplegget ble gjennomført for 8 elever på hver skole på åtte skoler i kommunen. For å vurdere effekt av tiltak ble en kontrollgruppe sammenlignet med eksperimentgruppen. Ved avslutning av prosjektet viste det seg at eksperimentgruppen hadde gjort signifikant bedre fremgang enn kontrollgruppen (Frost, Sørensen, Bone og Dolva 2005).

Helhetslesing har også vært brukt i lesekurs på mellom- og ungdomstrinnet, uten vitenskapelig kontroll og oppfølging, men likevel med positiv effekt. Tekstene som ble brukt i lesekursene var hentet fra elevenes lærebøker. Stoffet ble gjennomgått i lesekursgruppen i forkant av klassens gjennomgang. Elevene var derfor forberedt når stoffet ble gjennomgått i klassen, og i arbeid med stoffet i klassen kunne de da være mer aktive og svare når lærer stilte spørsmål. De rapporterte derfor om større mestring.

Vår erfaring er at to lærere bør ha ansvar for lesekurs for at kompetansen på skolen ikke skal knyttes til én person. De samme lærerne bør følge opp lesekurset, og det bør helst være i seks - ti uker, og med tre eller fire dobbeltimer pr. uke. Dette har vist seg å fungere godt og gi god læringseffekt for elevene. Det er nødvendig å samordne lesekurset med klassens planer, og 14-dagers planer har fungert godt.

Hvis det gjennomføres flere lesekurs i en kommune, er det mye læring i at involverte lærere samles til felles drøfting og erfaringsutveksling.

## 9. Eleveksempler

Vi skal nå presentere tre elever som av ulike årsaker har sporet av i sin leseutvikling. Vi har oppsummert kartlegging av elevene og relatert den til leseutviklingsmodellen. På bakgrunn av elevenes avsporing i lesing foreslår vi konkrete detaljoppgaver og fokusområder i gjennomføring av Helhetslesing. Undervisningen bør settes inn i en funksjonell sammenheng, og elevene skal ha den hjelp og støtte som de trenger i læringsprosessen. En av elevene hadde språkvansker fra førskolealder. Våre eksempler viser at lesevaner framtrer på ulike måter. Eksempelene har til hensikt å konkretisere bruk av leseutviklingsmodellen og valg av arbeidsmåter i Helhetslesing og vise hvordan hjelp og støtte kan gis i "elevens nærmeste utviklingssone".

### Gutt 11 år, usikker lesing

#### Kartlegging av språk og lesing

Kognitive prøver viser at eleven har gode evnemessige ressurser, både språklig og ikke språklig. Det er ingen symptomer på at oppmerksomhet eller konsentrasjon er årsak til vanskene. Syn og hørsel er undersøkt og funnet i orden. Minnespennet målt både med tall og setninger er svakt, og dermed en medvirkende årsak til vanskene.

Fonologisk bevissthet er kartlagt ved hjelp av Arbeidsprøven. Eleven har problemer med rim og forskjellige oppgaver hvor han skal manipulere språkllyder. Fonologisk bevissthet er vurdert som svak.

Leseprøvene viser at eleven strever med å dra lydene sammen til ord. Ord med to-tre bokstaver, eksempelvis *sol*, blir stort sett lest korrekt, enten fonologisk eller ortografisk. Noen ganger blir også firelyds ord, som *kåpe*, lest korrekt.

Relativt korte ord, for eksempel ord som begynner med to konsonanter som *klo* og *trene*, samt litt lengre ord, er vanskelige å lese.

Eleven bruker lang tid på avkodingsarbeidet. Ved lesing av non-ord kommer det tydelig fram at lydbindingsteknikken er usikker. Eleven støtter seg da til de første bokstavene i ordet og gjetter på resten.

Lesing av sammenhengende tekst viser at leseferdigheten er ca. 2 – 3 år forsinket i forhold til eget klassetrinn.

Han skriver enkle, lydrette ord med opptil 4- 5 bokstaver riktig, for eksempel *lese*, *rimer*. Han har problemer med ikke-lydrette ord, også høyfrekvente ord som *de*, *jeg*, *deg*. Han har også problemer med setningsformulering.

#### Beskrivelse av avsporing

Eleven har begrenset alfabetisk innsikt. Den formelle bokstavkunnskapen er tilegnet. Han forstår koblingen mellom lyd og bokstav, men strever med å bruke bokstavenes lyder funksjonelt, - til å lese med. Han er ikke trygg på alle bokstav – lydkoblingene, lydbindingen er derfor ufullstendig og strevsom. Han leser gjerne den eller de første bokstavene i ordet og gjetter på resten.

Leseprosessen er ikke kommet skikkelig i gang. I forhold til leseutviklingsmodellen har han sporet av som en svak kompensatorisk leser, med usikre fonologiske ferdigheter og usikkerhet i forhold til flere bokstav - lyd koblinger. Det bør derfor også fokuseres på tiltak for ikke-alfabetiske lesere.

## **Fokusområder i tiltaksplanleggingen:**

### **Fase I: Arbeid med helhet**

Eleven ønsker å ha med seg så mye som mulig av klassens kunnskapsstoff. Det er derfor viktig at tekstene har forankring i klassens temaer slik at han best mulig kan følge med i klassens læringsprogresjon. Det ble utarbeidet fagtekster tilpasset hans nivå.

### **Fase II: Arbeid med detaljene**

Målet med arbeidet i fase II er at eleven skal bli trygg på alle bokstav- lydkoblingene og også på å dra lydene sammen til ord for å komme videre i leseutviklingen. Tiltaksarbeidet skal føre til bedre lesing, derfor må det arbeides grundig med få oppgaver slik at eleven får hjelp til å tilegne seg den nøyaktige fonologiske lydbindingen han ennå ikke har etablert.

### **Detaljoppgaver fra Helhetslesing**

Innenfor den aktuelle teksten ble følgende detaljoppgaver valgt.

#### **Arbeid med lydbinding**

Det må arbeides med enkel lydbinding på elevens mestringsnivå som er 3-4-lyds ord, ved å manipulere med lyder i ord, og med å bygge ord (se tiltak for ikke alfabetiske lesere side 27-28).

#### **Silhuettstaving**

Arbeid med silhuettstaving vil også kunne bidra å styrke elevens bevissthet i ordanalyse, ved at han må holde fokus på ordets visuelle utseende og samtidig analysere lydene i ordet (se tiltak for kompensatoriske lesere, side 30-31).

#### **Brikkestaving**

Vi foreslår også arbeid med brikkestaving fordi det kan bidra til å rette fokus både mot stavelsene og mot lyd og bokstav. Da styrkes to elementer i leseprosessen samtidig (se tiltak under ikke automatisert lesing side 42-44).

### **Fase III: Arbeid med helhet. Samordning og automatisering**

Her skal lesingen samordnes og automatiseres. Eleven bevisstgjøres på egen leseferdighet. Målet for arbeidet i fase III er å styrke elevens innsikt i egen lesing og bidra til sikrere lesing som flyter fint. God dialog mellom lærer og elev, og at teksten leses flere ganger, (repetert lesing) er en forutsetning for å oppnå dette.

### **Støttestrategier (Arbeidsmåten - en dynamisk tilnærming)**

Spesielt i fase II i Helhetslesing trenger denne eleven mye støtte. Vi anbefaler at lærer gir full modellering i en funksjonell bruk av lyd og bokstav og av å dra bokstavens lyder sammen til ord. Eleven bør minnes på at bokstaven har en lyd og et navn, og at det er bokstavens lyd vi leser med. Lærer bør gi støtte og hjelp helt til bokstavens lyder beherskes i funksjonell bruk og kan dras sammen til ord, - kontrollert ordgjenkjenning. Støtten trekkes gradvis tilbake etter hvert som lærer ser at eleven mestrer ferdigheten.

### **Eleven undervisning og utbytte av tiltak**

Eleven har fått god oppfølging i form av jevnlig lesekurs på mellom – og ungdomstrinn. Han har etter hvert etablert en god leseferdighet og har fått utbytte av fagundervisningen i samsvar med sine forutsetninger.

## Gutt 9 år, språkvansker

### Kartlegging av språk og lesing

Kognitive prøver forteller at eleven har et gjennomsnittlig godt evnenivå, men det er et stort sprik mellom språklige og ikke språklige ferdigheter. Dette spriket viser svake språklige ferdigheter, mens de ikke språklige ferdighetene er i normalområdet. Oppmerksomhet og konsentrasjon er uproblematisk. Syn og hørsel er undersøkt gjentatte ganger og funnet i orden.

Minnespennet er svakt og dermed en viktig årsak til elevens vansker. Ved kartlegging i 9 års alder viser språkprøvene at eleven har markante vansker både med språkforståelse og språkproduksjon. Språkforståelsen er svak, og han har vansker med kategorisering av ord og begreper. Eleven strever i spontantalen og setningene kan bli uklare fordi han utelater ord som er nødvendige for å formidle meningsinnholdet. Han forenkler språklige modeller og han har vansker med å få med seg grammatiske småord. Når han skal gjenfortelle, kan det være vanskelig for tilhører å oppfatte det han vil formidle fordi han kan sløyfe sentrale setningsledd som subjekt. Han har også vansker med raskt å finne ord han trenger. Han omskriver da ytringen og får på den måten ikke uttrykt nøyaktig det han gjerne ville formidle.

Leseprøvene forteller at eleven har tilegnet seg alfabetisk innsikt og god bokstavkunnskap, både m.h.t. gjenkalling og gjenkjenning. Han leser kjente ord bedre enn ukjente ord. De lydrette småordene leses raskt og sikkert, men han har problemer med å lese lange ord. Han leser en del feil på ikke-lydrette ord og dette kan tyde på mangelfull innsikt i stavemønstre. Høytlesing av enkle sammenhengende tekster mestres godt, og han får med seg selve poenget i historien, men har vansker med å gjengi detaljer og faktaopplysninger. Skriveprøver viser at han har problemer med å skrive to- og flerstavelsesord.

### Beskrivelse av avsporing

Eleven er usikker når han skal lese lange eller ukjente ord med kompliserte konsonantopphopninger. Han støtter seg til kontekst når han leser historier, selv om språket er svakt. Eleven har store språkvansker og derav også lesevansker. Han har sporet av som en kompensatorisk leser. På enkelt nivå er lesingen automatisert, og han er derfor kommet noe lenger i sin leseutvikling enn eleven i case 1.

### Fokusområder i tiltaksplanleggingen

#### Fase I: Arbeid med helhet

Eleven har språkvansker, og den språklige støtten i fase I blir derfor spesielt viktig. Det ble tatt utgangspunkt i tekster fra interesseområdet og det ble arbeidet grundig med ord- og begrepsforståelse.

#### Fase II: Arbeid med detaljene

Målsettingen med arbeidet i fase II er at eleven skal bli en sikker kontrollert ordgjenkjenner.

### Detaljoppgaver fra Helhetslesing

**Puslehistorier:** For å etablere større sikkerhet når lange ord leses, kan det være hensiktsmessig å arbeide med "puslehistorier", se side 47 - 48.

**Stavemønstre:** Arbeid med å styrke innsikten og sikkerheten i forhold til ord med lydrette og ikke-lydrette stavemønstre, se skjema for ordanalyse side 35.

**Setningsstruktur:** Eleven er utrygg på grunnleggende setningsstruktur. Det bør derfor arbeides med setningspuslespill for å lære eleven hvordan de samme ordene kan settes sammen til ulike setninger.

### **Fase III: Arbeid med helhet. Samordning og automatisering**

I fase tre skal teksten leses flere ganger. På grunn av et svakt minnespenn, har eleven behov for mange repetisjoner for at både kunnskap og informasjon skal feste seg og for at lesingen skal automatiseres.

### **Støttestrategier (Arbeidsmåten - en dynamisk tilnærming)**

Denne eleven trenger mye støtte både i fase I og fase II. I fase I gir lærer full støtte for å styrke både elevens språk og lesing, se side 25. Eleven bør få lære hvordan aktuelle ord og begreper kan organiseres for å holde orden i språket. Det bør også gis støtte i å finne ord som betyr det samme som aktuelle ord i teksten, eller ord som betyr det motsatte. Siden eleven er ganske nær en kontrollert ordgjenkjenner, anbefaler vi at i detaljarbeidet får han arbeide selvstendig med hjelp og støtte fra lærer der han ser at det er nødvendig.

### **Elevens undervisning og utbytte av tiltak**

Ved overgang til ungdomsskole er leseferdigheten god, både med hensyn til hastighet, ordlesing, forståelse og intonasjon. I forhold til eget klassenivå mestrer han lesing stort sett innenfor kritisk grense. Rettskrivingen er bra. Eleven er fortsatt motivert for skolearbeid, selv om han sliter med språket.

## **Gutt 16 år, langsom og sikker lesing**

### **Kartlegging av språk og lesing**

Kognitive prøver viser at eleven har meget gode læreforutsetninger.

Minnespennet er noe svakt målt med tall og setninger.

Syn og hørsel er undersøkt og funnet i orden.

Konsentrasjon og oppmerksomhet er god.

Han har et aldersadekvat språk, både i daglig tale og kartlagt med formelle språkprøver.

Eleven mestrer enkle oppgaver som kartlegger ulike fonologiske ferdigheter. Når han skal manipulere språkllyder (f.eks. hvilken lyd kommer etter /l/ i palme) må han ta i bruk skriving som støttestrategi. Han mestrer oppgaven, men tidsbruken og bruk av støttestrategi tyder på at det er en krevende oppgave for ham.

Leseprøvene viser at eleven kan bokstavenes lyd, form og navn. Eleven mestrer analyse og syntese av ord og nonord. Eleven mestrer fonologisk lesestrategi. Verken ved lesing av lydrette ord (fonologisk lesing med semantisk støtte) eller lesing av non-ord (fonologisk lesing uten semantisk støtte) gjorde han feil, han brukte imidlertid lang tid. (Arbeidsprøven: prøven Ordlesing). Ved kartlegging av ord og non-ord ved bruk av en databasert test som setter krav til hastighet har han fortsatt ingen feil, men kartleggingen viser at få ord blir lest raskt og sikkert (automatisert).

Eleven leser sammenhengende tekst beregnet for 5. klasse på 9 minutter, mens kritisk grense er på 4 minutter. Han hadde ingen leseforståelsesfeil.

I en lettelest bok med enkel syntaks leste han 106 ord i minuttet. Når lesetekster er enkle nok, synes det altså mulig for ham å øke tempoet i lesing.

Han skriver alle lydrette ord som sykehus og telefonere korrekt, og også mange ikke-lydrette ord skrives korrekt. Han har et "overforbruk" av rettskrivingsregler: eksempelvis bruker han dobbel konsonant flere steder der det ikke skulle være.

Han formuler gode setninger og tekster.

## **Beskrivelse av avsporing**

Eleven har lært grunnlaget for lesingen, men oppgaver knyttet til grunnlaget er tidkrevende. Dette betyr at han har tilegnet seg alfabetisk innsikt og fonologisk lydbinding. Han kan også lese lange ord langsomt og nøyaktig, og han mestrer stavelleslesing. Han har ikke lyktes i å automatisere en tilsynelatende sikker fonologisk lesing. Lesingen fortsetter å være langsom og omstendelig. Dette tyder på at han har sporet av som en ikkeautomatisert leser. Han leser raskt når ordene er korte. Han leser også enkle tekster med sikkerhet og noe flyt. Det synes derfor som om enkle ferdigheter er automatisert.

## **Fokus i tiltaksplanleggingen**

### **Fase I: Arbeid med helhet**

Det er viktig å velge tekster som ivaretar elevens interesse og motivasjon for kunnskap. Arbeidet i fase 1 må derfor ta utgangspunkt i hans behov for læring.

### **Fase II: Arbeid med detaljer**

Vi er usikre på hvor solid det fonologiske grunnlaget for lesingen er hos denne eleven. Dette skal derfor undersøkes gjennom undervisning. Hvis grunnlaget er for usikkert vil dette kunne føre til at lesingen ikke utvikler seg i form av hastighet og flyt.

Det er også viktig at det arbeides slik at eleven kommer videre i sin språklige innsikt om ords oppbygging fordi dette kan bidra til en raskere og sikrere lesing.

## **Valgte oppgaver fra Helhetslesing**

### **Brikkestaving:**

For å undersøke hvor sikkert elevens fonologiske grunnlag er, arbeider vi med brikkestaving. I case 1 valgte vi brikkestaving for at eleven skulle etablere fonologisk grunnlag. I dette eksemplet ønsker vi å undersøke det fonologiske grunnlaget ved hjelp av denne oppgaven, se side 43 - 44.

Det er samme begrunnelse for valg av ordanalyse, se side 35.

### **Morfemarbeid:**

Vi anbefaler også ordanalyse med vekt på morfemer fordi dette kan bidra til at ord- og orddelers betydning kan støtte leseprosessen. Å kunne lese ordet som en helhet kommer som en følge av at vi har lest ordet mange ganger når sikkerhet i lydbinding er grunnlaget. Se side 49 - 50.

### **Fase III. Arbeid med helhet. Samordning og automatisering**

Repetert lesing. Eleven mestrer fonologisk lydbinding og ortografisk lesing av noen småord. Gjennom arbeidet i fase 2 skal det fonologiske grunnlaget ha blitt etablert så sikkert at eleven ved gjentatt lesing av enkle tekster vil få automatisert lesingen. Vi mener at mengdetrening på tilpasset nivå er viktig.

I tillegg til at tekstene skal kunne leses med 95% sikkerhet (Glaser & Searfoss, 1988) anbefaler vi for denne eleven at tekstene er utformet slik at det er mulig for eleven å holde et visst tempo på lesingen (ca 100 ord pr. minutt).

Elevens lave lesetempo gjorde at han lett mistet overblikk over fagtekster. Klassen arbeidet systematisk med innføring i læringsstrategier, og vår elev fikk spesiell støtte i forhold til dette.

### **Støttestrategier (Arbeidsmåten - en dynamisk tilnærming)**

Arbeidet i fase II bør preges av mediert arbeid ved at eleven arbeider selvstendig, men at lærer trer støttende til når detaljarbeidet ikke mestres. Dette kan også kalles en diagnostiserende undervisning.

Selv om det fonologiske grunnlaget tilsynelatende synes å være i orden, vil en nær dialog mellom lærer og elev kunne avdekke hvor sikkert det fonologiske grunnlaget var.

### **Elevens undervisning og utbytte av tiltak**

Eleven klarer seg godt i videregående skole. Han leser fortsatt langsomt, men lesingen er vesentlig raskere. Han har stort utbytte av å bruke lydbøker og IKT som skrivehjelpemiddel.

# 10. Oversikt over mulige kartleggingsverktøy og litteratur om læringsstrategier

## Kartleggingsverktøy i forhold til språk:

- Bishop, D.V.M. (2009). Test for Reception of Grammar Version 2 : TROG-2 Manual Norsk versjon Pearson Assessment
- Dunn, L.M., Dunn, D., Styles, B. The British Picture Vocabulary Scale : BPVS III <http://shop.gi-assessment.co.uk/home.php?cat=304>
- Grønberg, A., Køhler, I., Lund, J. og Høeg Møller, B. (1987): DIM – *Dansk Impresiv Morfologisk test en billedudpegningstest*. Spesial-pædagogisk forlag, Herning.
- Howell, J. & Dean, E. (1994): *Treating Phonological Disorders in Children, Metaphon – theory to practice*. Whurr Publishers Ltd. London.
- Lyster, S.-A. Halaas: *Ringeriksmaterialet*. Bestilles hos: Tingleff, Botilrudveien 12, 3500 Hønefoss.
- Thomsen, I. B. (1996): *Metafonundervisning Teori og Praksis*. Special-pædagogisk forlag, Th. Nielsensgade 95, Herning, Danmark
- Kirk, S. A. – McCarthy, J. D – Kirk, W. D. (1968): ITPA (*Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*). (Til bokmål ved Gjessing, H-J og Nygaard, H. D. m.fl. (1980). Til nynorsk Lid, I., Sveen, O., Holmefjord, A., Nygaard, H. D.) Universitetsforlaget.
- Tingleff, H.: *Norsk fonemtest*. (Testen er laget etter mønster av Svensk Fonemtest av Britt Hellquist, 1991.
- Tingleff, H. (1996): *Minimale par*.
- Bishop, D.V.M. (2009). Test for Reception of Grammar Version 2 : TROG-2 Manual Norsk versjon Pearson Assessment

## Kartleggingsverktøy i forhold til språk og lesing:

- Duna, K.E., Frost, J., Godøy, O. og Monsrud, M.B. (2003): *Arbeidsprøven*  
Et kartleggingsverktøy for språk og lesing, utviklet ved dysleksiteamet Bredtvet kompetansesenter på bokmål og nynorsk. Prøven er ikke standardisert. Den er tenkt brukt dynamisk, og den er utarbeidet med henblikk på planlegging av undervisning. Kan lastes ned gratis fra nettet, adr. ([www.statped.no/bredtvet](http://www.statped.no/bredtvet)).
- Frost, J. og Nielsen, J. Chr. (1996): *IL-basis – et prøvemateriell for å beskrive og vurdere barns leseforutsetninger og tidlige leseutvikling*. Norsk psykologforening, Postboks 8733 Youngstorget, 0028 OSLO (Oversatt til norsk i 2000 av Thurmann-Moe, A.C., Hagtvet, B., Bråten, I., Stokke Olaussen, B. og Lyster, S.-A.)
- Newton, M. J. og Thomsen, M. E.: *Aston index. Prøve for observasjon og vurdering av lese-, skrive- og språkvanskar*. (Til norsk ved Ruth Sivertsen, 1988.) Skolepsykologi – Materielle service, postboks 121, 2760 Brandbu.
- Ottem, E. og Frost, J. (2010): *Språk 6 - 16. Screening test*. Bredtvet kompetansesenter, Postboks 13 Kalbakken, 0901 Oslo. (Bokmål og nynorsk. Hensikten med Språk 6 - 16 er å identifisere barn og ungdom med språkvansker som bør henvises for videre kartlegging.)
- Ottem, E. og Frost, J. (2010): *Språk 5 - 6. Screening test*. Bredtvet kompetansesenter, Postboks 13 Kalbakken, 0901 Oslo. (Bokmål og nynorsk. Hensikten med Språk 6 - 16 er å identifisere barn og ungdom med språkvansker som bør henvises for videre kartlegging.)
- Ottem, E. (2010): *20 spørsmål om språkferdigheter. Screeningverktøy til å måle barn og ungdoms språkferdigheter, deres tilegnelse av symbolsystemer og deres relasjoner til andre*. Bredtvet kompetansesenter, Postboks 13 Kalbakken, 0901 Oslo. (Bokmål).



## Kartleggingsverktøy i forhold til lesing:

- Carlsten, C.T. Carlstens leseprøver og diktater for alle klassetrinn. Bokmål og nynorsk.
- Høien, T. (2004): *LOGOS – Diagnostisering av dysleksi og andre lesevansker*. Logometrica AS, Postboks 29, 4349 Bryne. [www.logos-test.no](http://www.logos-test.no)
- Høien, T. og Tønnesen, G. (1997): *Ordkjedetesten (3. – 10. klasse)*. Stiftelsen Dysleksiforskning, Postboks 2576 Ullandhaug, 4004 Stavanger.
- Høien, T., Tønnesen, G. og Igland, G. (2008). *Setningsleseprøven (S-40)*. Standardisert for 4.-10. klasse. (Bokmål og nynorsk.) Logometrica AS, Bryne. ISBN: 978-82-92632-16-1
- Johnsen, K.: *Diagnostisk lese/skriveprøve 1 og 2*. Skolepsykologi – Materiellservice, postboks 121, 2760 Brandbu.
- Klinkenberg, J.E. og Skaar, E. (2001): *STAS Standardisert test i avkoding og staving*. Utarbeidet i samarbeid med PPT og skolene på Ringerike.
- Læringssenteret: Kartlegging av leseferdighet på 1., 2., 3., 5., 7. og 9. klassetrinn med Lærerveiledning og Idehefte. Bokmål og nynorsk.
- Nielsen, J.Chr. og Sægård, A.(1986): *Setningsleseprøvene SL 60 og SL 40*. Dansk Psykologisk Forlag. Norsk utgave fra Senter for leseforskning (1995) Postboks 2504, Ullandhaug, 4004 Stavanger. (SL 60 er standardisert for bruk om høsten (oktober) i 4. klasse, og SL40 er beregnes brukt om høsten i 5. klasse.)
- Nielsen, J.C., Kreiner, S., Poulsen, A. og Sægård, A. *Leseprøvene OL64, OL120, MiniSL1 og MiniSL2*. Dansk psykologisk Forlag 1983, 1982, 2001. Oversatt og tilrettelagt av May-Britt Monsrud, Oddhild Godøy, Ann Kristin Heller og Anne Cathrine Thurmann-Moe, Bredtvet kompetansesenter. Norsk versjon J.W. Cappelen's Forlag AS, Oslo 2008. Prøvene anbefales gjennomført høsten i 2. klasse (OL64 og MiniSL1) og høsten i 3. klasse (OL120 og MiniSL2).

## Kartleggingsverktøy i forhold til selvoppfatning:

- Christensen, L., Jensen, B. og Westerstråhle, E. (1981 og 1985): *Elevens selvrapport*. PP-tjenestens materiellservice, Boks 115 – 2714 Jaren. (Hensikten med Elevens selvrapport er å undersøke selvoppfatningen hos enkeltelever med skolevansker. Oversatt til norsk ved Duna, K.E. og Frost, J. i 1999)

## Kognitive prøver:

- Raven, J.C. (1998): *COLOURD PROGRESSIVE MATRICES*. Published by Oxford Psychologists Press Ltd. J. C. Raven Ltd.
- Roid, G. H. Miller, (*L. J. Leiter International Performance Scale- Revised*) Leiter-R <http://www.hogrefe.no/Klinisk-psykologi/Utviklingsvurdering-og-evnetester/Leiter-R/>
- Wechler, D. (1991): *WISC-III (Wechler Intelligence Scale for Children – Third Edition)*. Selve testen er på norsk, manualen er på svensk. (1999). Psykologiførlaget AB

## Læringsstrategier:

### Teori:

- Anmarkrud, Ø. Refsahl, V. (2010) Gode lesestrategier på mellomtrinnet Cappelen akademisk forlag ISBN 978-82-02-31819-2
- Bråten, I. (red., 2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv* Cappelen Akademisk forlag. ISBN 82-02-21827.
- Dysthe, O.(red., 2001): *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag. ISBN 82-7649-012-3.

### Praktiske eksempler:

- Fredheim, G.S. (2004): *Veiledningshefter for foreldre og lærere*.  
(Adresse for bestilling fred hm@online.no)
- Hole, K. (2003): *Læringsstrategier i tilpasset opplæring*. Info vest forlag.  
ISBN 82-90910-21-5.
- Hole, K. (2003): *Bruk av læringsstrategier for elever med ulike lærevansker*.  
Info vest forlag. ISBN 82-90910-22-3.
- Refsahl, V. (2005): *Læringsstrategier i: Leseveilederen. Hvordan kan foreldre hjelpe barn som har dysleksi?* Bredtvet kompetansesenter / Dysleksiforbundet i Norge.
- Santa, C. / Engen, L. (1996): *Lære å lære*. Stiftelsen Dysleksiforskning, Postboks 254, 4349 Bryne. Telefon: 51 77 80 40.
- Sadler, R.S. (2003): *Comprehension Strategies for Middle Grade Learners. A Handbook for Content Area Teachers*. International Reading Association
- Utdanningsministeriet på New Zealand (1996): *Å lese for livet. Barn lærer å lese*. Cappelen Akademisk Forlag. ISBN 82-02-22622-8.



## Litteraturliste:

- Bishop, D.V.M. & Snowling, M.J. 2004: Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or different? *Psychological Bulletin Vol 130 No. 6*, 858-886
- Bjerkan, K.M. (2005). Fonologi. I: Kristoffersen, K.M., Simonsen, H.G., Sveen, A. (red.) (2005) *SPRÅK EN GRUNNBOK*. Universitetsforlaget.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. John Wiley & Son, Inc.
- Bråten, I. (1994). *Skriftspråkets psykologi. Om forholdet mellom lesing og skriving*. Høgskoleforlaget A/S.
- Bråten, I og Thurmann-Moe, A.C.: "Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis." I: Bråten, I. (red.) (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Duna, K.E., Frost, J., Godøy, O. og Monsrud, M.B. (2003): *Arbeidsprøven Et kartleggingsverktøy for språk og lesing, utviklet ved dysleksiteamet Bredtvet kompetansesenter på bokmål og nynorsk*. Prøven er ikke standardisert. Den er tenkt brukt dynamisk, og den er utarbeidet med henblikk på planlegging av undervisning. Kan lastes ned gratis fra nettet, adr. ([www.statped.no/bredtvet](http://www.statped.no/bredtvet)).
- Ehri, L. (1997): Sight Word Learning in normal Readers and Dyslexics. I: B. Blanchman (red.): *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia*, 163-189. New Jersey: Erlbaum.
- Frith, U. (1985): Beneath the Surface of Dyslexia. I: K. E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (red.): *Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, 301-330. London: Erlbaum.
- Frost, J. (1986). *Lærerveiledning. Helhetslesing på mellomtrinnet*. Gyldendalske boghandel, Nordisk Forlag A.S., København.
- Frost, J. (1992): Procesorientert læseundervisning med båndstøtte. I: Hogset, H. og Lau, J. (Red.): *LYTTELESING – om bruk av lydbøker og bok + band i undervisninga*. Det Norske Samlaget.
- Frost, J. (1998): *LESEPRAKSIS – på teoretisk grunnlag*. Cappelen Akademisk Forlag
- Frost, J. (2003): *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Cappelen Akademisk Forlag
- Frost, J. og Lønnegaard, A. (1995). *SPRÅKLEKER Praktisk del*. Universitetsforlaget
- Frost, J., Sørensen, P. M., Bone, W., Dolva, K.P. (2005) Leselærerprosjektet i Skedsmo 2004-2005. Effekten av lesemetodisk opplegg på årstrinn 3 for elever under kritisk grense. I: *Spesialpedagogikk*, 2005, side 45-59.

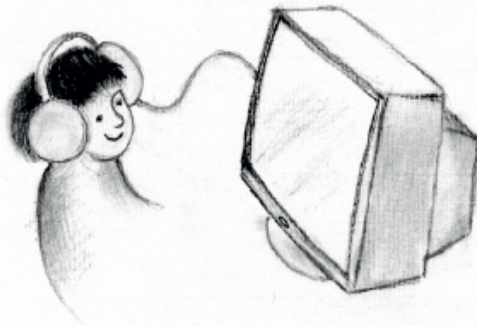
- Glazer, S.M. & Searfoss, L.W. (1988). *Reading Diagnosis and Instruction*. PRENTICE HALL, Englewood Cliffs, New Jersey 07632
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. I: *Remedial and special education*. Vol. 7, side 6-10.
- Hagtvet, B.E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Høien, T. og Jansen, M. (1986). *Leseinnlæring, leseprosesser og lesemetoder*. Universitetsforlaget AS
- Inglar, T. (1997). *Lærer og veileder*. Universitetsforlaget.
- Kausrud, T. (2005). *PAS Piktografisk – Artikulatoriske Symboler*. Et hjelpemiddel til utvikling av fonologisk og artikulatorisk bevissthet. Bredtvet kompetansesenter.
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2006, nr. 266): *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (Pkt. 3.1. Kommunikasjon, språk og tekst).
- Klinkenberg, J.E. (2005). Å *BEDRE BARNES LESEFLYT. 27 VARIANTER AV REPETERT LESING*. C.H. Aschoug &co (W. Nygaard).
- Lyon, G.Reid (1995). Toward a definition of Dyslexia. I: *Annals of Dyslexia*, Vol XLV, side 1-27.
- Lyster, S.A.H. og Tingleff, H. (1999). *Språkverkstedet*. Tingleff forlag, Botilrudveien 12, 3512 Hønefoss.
- Løge, I.K., Lye, T.F., Lygren, I. og Nedrebø, T.H. (1996). *Språkleikar*. Info Vest Forlag
- Olaussen, B.S.: "Les for meg du!" A lese for barna – en kosestund som kan hjelpe barn å bli gode lesere. I: Wold, H.A. (red)(1996). *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Cappelen Akademisk Forlag
- Ottem, E. og Frost, J. (2005). *Språk 6-16. Screening test*. Bredtvet kompetansesenter.
- Ottem, E. (2004). Diagnostisering av spesifikke språkvansker hos barn; inklusjons- og eksklusjonskriterier. *Tidsskrift for Norsk Nevropsykologisk Forening*, oktober 2004, 2, 3-8.
- Sæverud, O. (2003). Aill må no få ein sjans! En studie av Helhetslesing som lesemetodisk ramme for alle elever i en klasse. NTNU
- Spear-Swerling, L. and Sternberg, R.J. (1998): *OFF TRACK. When Poor readers Become "Learning Disabled"* Westview Press. A member of Perseus Books, L.L.C.
- Sørensen, O. (1992). Arbejdsbog. Helhedslæsning på mellemtrinnet. Skrive – stavekursus i systemet Helhedslæsning på Mellemtrinnet 1986 by Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S. Copenhagen
- Wertsch, J.V.: *From Social Interaction to Higher Psychological Processes*. A Clarification and Application of Vygotsky's Theory. I: *Hum. Dev.* 22: 1-22 (1979)

## Litteraturliste over lærebøker

Hansen, L.S. og Nomedal, J.H. Kosmos. *Lettlestutgave. Geografi, historie, samfunnskunnskap*  
8. Fag og kultur forlag. ISBN 82-91797-00-5

Mathisen, T. og Mikkelsen, R. (1997). *Globus. GEOGRAFI OG SAMMFUNNSKUNNSKAP,*  
*5 og 7 trinn.* Cappelen forlag.

Strand, T. (1997). *Underveis. Samfunnsfag for ungdomstrinnet, 10. klasse.* Gyldendal forlag.



”Spesialpedagogisk leseopplæring – en veileder” handler om Helhetslesing – en ramme om metodiske tiltak i spesialpedagogisk lese- og skriveopplæring. Helhetslesing ble utviklet av Jørgen Frost for mange år siden. Dysleksiteamet ved Bredtvet kompetansesenter har brukt arbeidsmåten siden tidlig på 1990-tallet.

Heftet kom ut første gang i 2008. I 2011 ble heftet revidert. Den reviderte utgaven er omarbeidet slik at innholdet er mer oversiktlig og dermed lettere tilgjengelig.

Det er vårt ønske at den reviderte utgaven av heftet at Helhetslesing som arbeidsmåte skal bli et enda bedre hjelpemiddel for lærere som underviser barn og unge med lese- og skrivevansker.

I tillegg til en praktisk beskrivelse av prinsippene for Helhetslesing omhandler ”Spesialpedagogisk leseopplæring – en veileder” også blant annet tema om leseutvikling, kartlegging, lærers rolle i Helhetslesing og sammenhengen mellom talespråk og skriftspråk. Tre elevksempler er tatt med for å vise hvordan Helhetslesing kan anvendes i praksis. Bakerst i heftet er en oversikt over kartleggingsverktøy og litteratur og læringsstrategier.

ISBN: 978-82-92-72522-1