

NÅR LESING BLIR VANSKELIG

Om begynneropplæring i lesing. Hvilke elever trenger ekstra støtte? Og hva slags støtte trenger de?

D DYSLEKSI
NORGE

FAGRESSURS



© Dysleksi Norge 2022
ISBN: 978-82-90503-24-1
2. utgave
1. opplag

Materialet i denne boken er omfattet av åndsverklovens bestemmelser.
Uten særskilt avtale med Dysleksi Norge er enhver eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov.

Utgiver: Dysleksi Norge
Tekst: Vigdis Lothe Waaler og Vidar Waaler
Trykk og innbinding: Flisa trykkeri
Illustrasjonsfoto: Pixabay.com

dysleksinorge.no
post@dysleksinorge.no

Forord

Aller først: Tusen takk til Dysleksi Norge, med Caroline Solem i spissen, for å ha gitt oss tilliten til å skrive dette heftet. Etter lang erfaring fra praksisfeltet, etter å ha prøvd og feilet og lest teori til vi er blitt blå i ansiktet, er det herlig å endelig kunne dele våre erfaringer. Vi begynner å skimte muligheter for tiltak som bygger på et godt empirisk grunnlag, og det har vi brukt som fundamentet for denne utgivelsen.

Helt grunnleggende vil vi gjøre en forskjell. Det finnes mye teori, mye forskning og mange metoder i det ganske land, og det er ikke så lett å manøvrere seg i den jungelen av tiltak, meninger og råd man får når man har barn eller elever som strever med lesing og skriving. Formålet med dette heftet er å ta tak i det viktigste og belyse problematikken i et litt mer «spot on»-perspektiv. Det som er så vanskelig med dette feltet, er at det tross alt er pedagogikk vi snakker om, og det gir oss aldri helt entydige svar. Alle barn er forskjellige, og vi sitter med ulike oppfatninger om hva som fungerer. Likevel har vi en del teorier som drar oss i retning av en forståelse, som virker å være noe mer unison enn mange kanskje har tatt innover seg.

Vi ønsket å lage et hefte som er lett leselig, men som også har faglig tyngde og troverdighet til å ivareta teoriene, terminologien og forskningsfunnene som foreligger. Vi håper å nå så mange som mulig og tenker at både lærere, spesialpedagoger, PPT og foreldre vil ha nytte av dette heftet.

Takk til Jørgen Frost

Dette heftet hadde ikke vært i nærheten av å holde den kvaliteten det har fått, uten hans bidrag. Hans dedikasjon, innspill og kritiske blikk har betydd svært mye for utarbeidelsen av innholdet i dette heftet. Flere steder har han også vært med som forfatter av enkelte avsnitt, en kvalitetssikring vi setter umåtelig pris på. Vi kan ikke annet enn ydmykt å takke stort for samarbeidet med han.

Under alt dette har vi også noen (u)tålmodige små sjeler å takke. Begge skribentene bak dette heftet har egne barn som strever med lese- og skriveutfordringer, og for øvrig oppmerksomhetsbehov på lik linje med alle andre barn. Tidvis har vi skjønt at vi er i en skriveboble, når vi får tilbakemeldinger som: «Du sitter bare med den teite PC-en.» Vel, dette er siste linje for oss, så barn ... Fra nå av er samvittigheten vår med på hva som helst!

Med dette som de første linjene for deg som leser ønsker vi deg god lesning!

Innholdsfortegnelse

DEL 1: Teoretisk del **s. 9**

- 1. Hva er dysleksi? s. 10
- 2. Begrepsavklaring s. 11
- 3. Fonologisk bevissthet s. 12
- 4. To veier til lesing s. 16
- 5. Å skrive seg til lesing s. 17
- 6. Fonologisk avkodingsstrategi s. 18
- 7. Ortografisk avkodingsstrategi s. 20
- 8. Vokabular og leseforståelse s. 22
- 9. Kompenserende tiltak for elever med dysleksi s. 24

DEL 2: Praktisk del **s. 27**

- Arbeid med oppgaver som utvikler den fonologiske bevisstheten s. 28
- Lesekurs i begynneropplæringen s. 30
- Aktiviteter som trener den fonologiske strategien s. 32
- Aktiviteter som trener den ortografiske strategien s. 36

Innledning

Lese- og skrivevansker er gjennomgripende på flere områder. Skolens krav til å tilegne seg kunnskap gjennom å lese tekst og kunne vise kompetanse skriftlig skaper til dels store utfordringer. For mange fører dette til lav selvfølelse og dårlig selvbilde. Skolen må møte denne elevgruppen med forståelse og kompetanse. Selv om dysleksi er arvelig, og selv om det finnes grader av dysleksi, hvor noen må slite med utfordringer med lesing og skriving hele livet, så har vi i dag solid kunnskap om muligheter for å forebygge, avhjelpe og kompensere.

Å sette inn intensiv trening tilpasset elevens utfordringer og mestringsnivå på et tidlig stadium ser ut til å være et viktig tiltak. For å forebygge at lese- og skrivevanskene får anledning til å utvikle seg, eller at lese- og skriveutviklingen stagnerer, må innsatsen skje helt fra første trinn. Det stiller krav om at lærerne allerede på dette trinnet har kunnskap om de viktige forebyggende tiltakene, som skal gis til alle elever. Deretter må de kunne følge elevenes utvikling nøye, for på dette trinnet vil forskjeller mellom dem bli synlige. Her vil noen elever trenge forsterket innsats for å kunne få en god lesestart.

Dysleksi Norge ser at kvaliteten på forebygging og tiltak varierer i stor grad. Dette bærer elevene konsekvensen av. Å trene feil kan faktisk forsterke vanskene. De første forebyggende tiltakene består i å motivere elevene til å tørre å skrive eksperimenterende. Samtidig brukes språkleker som støtter utviklingen av språkprosessene, som igjen støtter både skrivingen og at elevene vil lese det de har skrevet.

Når elevene har fått lagt et grunnlag for å forstå det alfabetiske prinsippet, kan man støtte deres bruk av fonologiske strategier i både skrivingen og lesingen. Den første lesingen krever at eleven kan bruke fonologiske strategier til å sette lyder sammen og tilsvarende kan dele ord inn i lyder for å skrive dem ned. Elevene utvikler bokstavkunnskap når de arbeider med disse tingene.

Når de fonologiske strategiene blir sikre, blir de automatisert gjennom bruk. Da må innsatsen rettes mot ordets ortografiske struktur. Poenget er at eleven ikke bare skal lese ved å lydere og skrive ved å analysere til lyd-/bokstavnivået. Eleven må begynne å se på ord som en struktur som består av enheter som kalles morfemer. For mange kan det å gå via stavelleslesing være en fordel, fordi den er logisk og rytmisk og passer til mange ord på norsk. Da kan man først si ord og klappe stavelser, og senere kan man dele ord i stavelser så man bedre kan lese dem opp.

Med dette har vi lagt opp til en utviklingsorientert måte å støtte og utvikle elevens lese- og skriveferdigheter på. Dette er viktig – særlig når det gjelder elever med lese- og skrivevansker. Da må man sikre at de følger utviklingsruten fra det å lekeskrive, via fonologisk lesing til lesing med blikk på ordstruktur, slik at de kan lese ord raskt. Noen må øve mye for å få til dette, og læreren må derfor ha erfaring med mulighetene for aktiviteter på de forskjellige nivåene, slik at man kan variere på samme nivå til utviklingen kommer i gang. I den praktiske delen av dette heftet vil vi presentere mange arbeidsmåter som nettopp er rettet mot forskjellige nivåer, slik at både tilpassing og variasjon er mulig.

del 1

TEORETISK DEL

Sammen med kunnskaper, vokser tvilen.

Johann Wolfgang von Goethe

1. Hva er dysleksi?

For å lykkes med forebygging og tiltak er det viktig å forstå hva dysleksi er. Å sette inn tiltak mot en vanske man ikke helt forstår, kan resultere i at man ender opp med tiltak som enten ikke har effekt, eller som virker mot sin hensikt.

Dysleksi er en spesifikk lese- og skrivevanske. Ifølge Heiervang et al. (2000) har dyslektikere en opphopning av umodne nerveceller i områder som er sentrale for tilegnelsen og utviklingen av visse deler av språket. Ved strukturelle MR-undersøkelser av hjernen finner man anatomiske avvik i hjernestrukturen, og funksjonelle MR-undersøkelser har vist endring i blodtilførselen til ulike områder av hjernen. Konsekvensen av disse avvikene kan være vansker med fonologisk bearbeiding og fonologisk lesing. Dette kalles fonologiske vansker.

Tidlige tegn på dysleksi kan være forsinket og svak muntlig språkutvikling, for eksempel vedrørende tydelig uttale. Dette vil skape utfordringer for utviklingen av fonologiske ferdigheter. Fonologisk bevissthet, bokstav–lyd-kunnskap og benevningshastighet er elementer som kan inngå i fonologiske ferdigheter (Lervåg, Bråten & Hulme, 2009). En konsekvens av svakt utviklede fonologiske ferdigheter er at eleven vil få utfordringer med å etablere og automatisere fonologisk lesing.

Senere tegn på dysleksi vil være unøyaktig avkoding preget av feillesing og gjetting, vansker med å avkode ukjente ord, redusert lesehastighet og leseflyt og vansker med staving tross adekvat opplæring. Disse utfordringene fører ofte til leseforståelsvansker (Petersen & Pennington, 2012).

På første trinn vil det gjennom tilrettelegging i klassen være mulig å forebygge lesevansker for noen barn. Dersom man avdekker svakheter i fonologiske ferdigheter underveis på første trinn, må man straks sette i gang med tiltak. Setter man inn riktig tiltak tidlig nok, kan det være mulig å forhindre at elevene utvikler lesevansker.

Tidlige tegn på dysleksi

- forsinket eller svak fonologisk bevissthet
- vansker med å automatisere grafem–fonem-kombinasjon
- vansker med å anvende fonologisk strategi

Senere tegn på dysleksi

- avkoding preget av unøyaktighet og gjetting
- redusert lesehastighet
- leseforståelsvansker
- vansker med korrekt staving
- kortere tekster, ofte enkel syntaks

2. Begrepsavklaring

Lese- og skriveferdigheter består av en rekke delferdigheter. Disse delferdighetene vil til sammen danne grunnlag for å utvikle funksjonelle skriftspråklige ferdigheter. Selv om målet med lesing er å forstå tekst, må utviklingen av delferdighetene være i fokus i begynneropplæringen. For å kunne lese må barnet forstå at språket har en forside i tillegg til et innhold. Å være fonologisk bevisst er en forutsetning for videre leseopplæring.

Fonologisk bevissthet defineres som bevissthet om hvordan språket er bygget opp av lyder. De fleste barn vil utvikle fonologisk bevissthet og tilegne seg fonologiske ferdigheter uten spesielle tiltak. Likevel finnes det en gruppe elever som har vansker med fonologiske ferdigheter. Det er avgjørende å sette inn tidlige tiltak for disse elevene (Melby-Lervåg, Utdanningsforskning, 05.04.16).

Når den fonologiske bevisstheten er utviklet, er det viktig å sikre at den fonologiske ordavkodingen kommer på plass. Fonologisk avkoding kan vi definere som omkoding av bokstaver (grafemer) til lyder (fonemer), som skal trekkes sammen til en lydpakke og knyttes til et begrep eller ord som kan uttales. Den fonologiske avkodingen bygger på fonembevissthet, bokstav–lydkunnskap og kobling til ordforrådet (Klinkenberg, Utdanningsforskning, 02.03.15)

Ortografisk avkoding består i at eleven umiddelbart identifiserer en bokstavsekvens som en skriftlig representasjon av et kjent ord. For å kunne identifisere et ord direkte må ordet være lest før, og det må være dannet en ortografisk representasjon av ordet i langtidsminnet. Denne avkodingsstrategien er en naturlig følge av at eleven har etablert en sikker fonologisk avkodingsstrategi. Deretter kan ordet hentes direkte fra minnet (Høien & Lundberg, 2012). I de følgende kapitlene vil vi utdype fonologisk bevissthet og fonologisk og ortografisk avkoding nærmere.

3. Fonologisk bevissthet

Når barnet kommer til skolen for første gang, kommer det med en forventning om å lære å lese og skrive. For de fleste er dette en forventning som blir innfridd, men for noen er dette starten på en årelang kamp. Lærerens kompetanse om hvordan fonologisk bevissthet og ordlesningsstrategier utvikles, er en grunnleggende forutsetning for å gi elever tilpasset leseopplæring og for å kunne støtte elever som har stagnert i sin leseutvikling.

Elever som utvikler dysleksi, har en svakt utviklet fonologisk bevissthet. De har vansker med å forstå at et ord har en formside i tillegg til et innhold. Talespråket forutsetter ingen bevissthet om de ulike lydene ordene er bygget opp av. Språklydene flyter inn i hverandre, og ordene kommer som en jevn lydstrøm. Skriftspråket fremstår derimot helt annerledes. Der er ordene tydelig skilt fra hverandre med mellomrom, og bokstavene i ordene står pent og pyntelig etter hverandre, og hver bokstav (eller flere bokstaver sammen) representerer en lyd. I tillegg er noen bokstaver stumme. Når vi skal lese ordene, må vi omkode hver og en av bokstavene til lyder. For eksempel er ordet lås satt sammen av lydene [l-å-s], i tillegg til den faktiske betydningen av ordet. Dersom elevene ikke har utviklet en bevissthet rundt dette, vil det å lære seg å lese være en større utfordring enn hvis den fonologiske bevisstheten allerede er utviklet. Dette er fordi bokstavene i seg selv ikke vil gi mening for eleven. De er meningsløse figurer som representeres ved meningsløse lyder. De forstår ikke at bokstaver kan gjøres om til lyder som igjen kan danne ord. For disse elevene knyttes ordet kun til innholdet.

Det å være fonologisk bevisst innebærer dessuten å mestre flere delferdigheter samtidig. Barnet utvikler gjerne rimbevissthet som et første ledd. Et barn som ikke har utviklet rimbevissthet, vil kunne si at ordet bil rimer på tog eller trikk, heller enn pil, fordi de er låst i ordets innhold. For å kunne rime må man se bort fra ordets innhold og lytte etter hvordan ordet høres ut. Barnet må da rette oppmerksomheten mot ordets form. Barn som kan rime, kan både gjenkjenne rim og selv lage rim. Mange barn har lært seg at for eksempel katt og hatt eller mus og hus rimer, uten at de nødvendigvis har utviklet en rimbevissthet. Det er først når barnet selv kan lage et rim, at det har utviklet denne kompetansen. Rimbevissthet er ofte utviklet før skolestart. Det er derfor viktig å kartlegge rimbevissthet hos alle som starter på skolen, og følge tett opp de elevene som kommer til skolen uten denne ferdigheten. Rimeferdigheten er på en måte det første steget mot å utvikle språklig bevissthet.

Å være fonologisk bevisst refererer også til å kunne dele talte ord i stavelser. Det gir dessuten barna en rytmefølelse, og å være oppmerksom på stavelser kan bidra til å forbedre uttalen av litt lange ord. Elever som kan dele ord i stavelser, er på et begynnende stadium i det å forstå at ordet har en form som ikke er knyttet til innholdet.

Å være fonologisk bevisst innebærer videre å utvikle en strategi for ordanalyse og med det ferdigheter i å lytte ut første lyd i ord, identifisere samme lyd i ulike ord og dessuten kunne danne ord med en gitt førstelyd. Da kobles lyd med semantikk (innhold). Elever som mestrer dette, viser at de har nådd fonemnivået og er fortrolige med å fokusere på enkeltlyder. Elever som har utviklet en fonemisk bevissthet, kan dermed også sette lyder sammen til ord og dele ord opp i enkeltlyder. Fonemaddisjon og fonemsubtraksjon er ferdigheter på høyere nivå av fonologisk bevissthet (eksplisitt fonembevissthet). Fonemaddisjon innebærer at eleven kan legge en gitt lyd til et allerede etablert ord, for eksempel at de kan legge til [v] først i ask og få vask. Elever

som mestrer fonemsubtraksjon, kan for eksempel trekke [k] fra lek og finne ut hvilket nytt ord de får da.

Eksplisitt fonembevissthet er det høyeste nivået av fonologisk bevissthet. Det viser til evnen til å manipulere enkeltlyder i språket. Elever som evner å manipulere enkeltlyder i språket, mestrer blant annet å bytte ut lyder i ord.

Det er drevet omfattende forskning på sammenhengen mellom fonologisk bevissthet og leseutvikling (Frost & Nielsen, 2000; Leonard, 2000; Snowling & Hayiou-Thomas, 2006).

Gjennom spørsmål kan du skaffe deg en oversikt over elevens fonologiske bevissthet. Forslag til spørsmål ved bruk når du skal kartlegge elevens fonologiske bevissthet. Finn gjerne flere tilsvarende oppgaver til hvert punkt, slik at du får en bredere innsikt i elevens ferdigheter:

- Kan du finne rimord til ordet **skog**?
- Hvilke av disse ordene rimer? **Mat – kopp – fat**
- Hvor mange stavelser er det i ordet **leke**?
- Hva er første lyden i ordet **ape**?
- Hvilken lyd er lik i disse tre ordene? **Sol – seng – siv**
- Hva er siste lyden i ordet **hus**?
- Hvilke lyder er i ordet **mat**?
- Hvilket ord får du når du trekker sammen disse lydene [**s-o-l**]?
- Hvilket ord får du dersom du legger til lyden [**t**] til ordet **åre**?
- Hvilket ord får du dersom du tar vekk lyden [**s**] fra ordet **sau**?
- Hvilket ord får du dersom du bytter ut lyden [**e**] med lyden [**ø**] i ordet **løve**?
- Hvis du tar bort [**ke**] fra **leke**, hva blir igjen da?

IL-basis, Gruppeprøven (Frost & Nielsen, 1996/2017) og Ringeriksmaterialet (Lyster & Tingleff, 2004) er gode kartleggingsprøver man kan bruke til kartlegging av fonologisk bevissthet.

Egentlig trenger det ikke å være noe skille mellom undervisning og observasjon. Når en lærer har planlagt et undervisningsopplegg for en gitt elev eller elevgruppe, er dette som regel gjort på bakgrunn av erfaringer fra arbeid i forkant. Målet er da å fortsette i sporet eller justere på bakgrunn av konkrete observasjoner for å føre eleven(e) videre. Den underliggende utfordringen er da å gjennomføre tilpassede opplegg, og det kan bare gjøres om man enten er nøye med å holde øye med elevens reaksjoner på undervisningen, eller ved å kartlegge.

En egen form for kartlegging er utviklet for å gå inn i nettopp denne problematikken. Det er en type formativ kartlegging, som har til formål å se fremover for å tilrettelegge undervisningen i den kommende perioden. For å kunne bestemme ikke bare nivå og type aktivitet, men også selve arbeidsmåten og graden av støtte eleven trenger for å lykkes, gjennomføres kartleggingen dynamisk. Det betyr at læreren ved hver oppgave er klar til å støtte hvis eleven ikke lykkes. Læreren kjenner fagområdet sitt så godt at han eller hun har et godt overblikk over flere måter å støtte på og kan velge den minste støtten først for å se om det er tilstrekkelig for å bringe eleven videre. Dette kalles gradert støtte. Læreren prøver å gi nettopp den støtten som er tilstrekkelig for at eleven kan lykkes og jobbe videre på egen hånd.

I kartleggingsmateriellet IL-basis (Frost & Nielsen, 1996/2017) kan man hente hjelp til å gjennomføre en dynamisk kartlegging på et tidlig trinn i leseutviklingen, allerede fra man skal kartlegge den fonologiske bevisstheten. I veiledningen til lesearkene kan man finne presise forslag til støttemuligheter ved alle oppgavene. I tillegg er det et arbeidsark hvor læreren kan holde styr på observasjonene. Her får læreren hjelp til å overskue arbeidsprosessen og de konklusjonene man kan trekke på grunnlag av arbeidet med eleven.

Når man har fått erfaring med bruken av den dynamiske kartleggingen, har man samtidig gjort seg fri fra veiledningen, slik at man etter hvert kan ta arbeidsmåtene i bruk i det daglige samspeillet med eleven. Å utvikle kompetanse i å gjennomføre dynamisk kartlegging er på denne måten den mest farbare veien til å kunne klare oppgaven med å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev.

Materiellet inneholder også en gruppeprøve til bruk i klassen i løpet av første trinn. Prøven er en type arbeidsprøve som brukes i løpet av året for å følge med på om elevene får etablert det viktige grunnlaget for å komme godt i gang med å lese. Læreren kan da justere tilretteleggingen av undervisningen underveis i skoleåret. Følgende temaer observeres gjennom bruken av gruppeprøven: tidlig skrivning, lytteforståelse, språklig bevissthet: rim, forlydsanalyse, ordanalyse, bokstavkunnskap (lydanalyse-form-skrive) og små orddiktater.

Elever som ikke har tilstrekkelig bevissthet om at ord er bygget opp av lyder, vil oppfatte bokstavene som et system av figurer som ikke gir mening (Frost, 2003). Disse barna vil kompensere ved å ta i bruk visuelle strategier. De vil gjenkjenne ordene som ordbilder uten å ha avkodet dem gjennom å ta i bruk lydsystemet. Ofte benytter disse barna konteksten rundt som støtte for å avkode ord riktig. Det bør sikres at elevene utvikler en fonologisk strategi, slik at de kan avkode ethvert ukjent ord. En ortografisk strategi uten en fonologisk strategi i bunn vil føre til mye feillesing fordi eleven gjetter eller ikke kjenner igjen ordet.

For å utvikle fonologisk bevissthet, bør det arbeides systematisk. Det anbefales å legge inn korte økter to–tre ganger i uken på ti–femten minutter der eleven arbeider med ulike typer oppgaver (Monica Melby-Lervåg, Utdanningsforskning 05.04.16). Aktivitetene bør være motiverende og gjerne lekpreget.

For noen elever kan det å skille ordets innhold fra formen være så utfordrende at det kan være lurt å legge inn noen øvelser som ikke direkte går på utvikling av fonologisk bevissthet, men som vil forberede eleven på dette arbeidet. En lytteøvelse der eleven skal utvikle evnen til å lytte etter lyder i rekkefølge, kan du enkelt gjøre ved at elevene uten å se skal identifisere ulike lyder. Start ved at du ber elevene holde for øynene sine, før du lager en lyd. Elevene skal deretter gjette hvilken lyd de hørte. Når elevene har

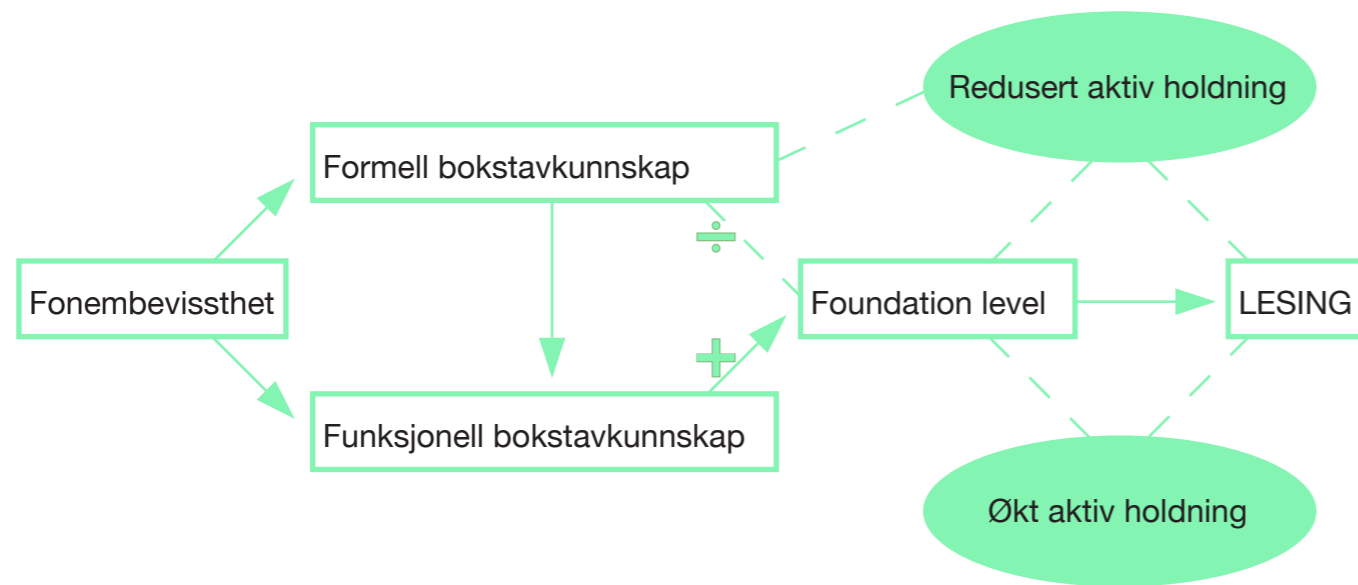
forstått oppgaven, skal du utvide til to lyder. Uten å kikke skal elevene gjette hvilke to lyder de hørte. Det er viktig at de svarer som følger: «Det er to lyder. Den første lyden var _____, og deretter hørte jeg _____.» Når elevene svarer på denne måten, utvikler de også et språk de senere bruker i utviklingen av den fonologiske bevisstheten.

En annen fonologisk forberedende aktivitet som utvikler elevenes evne til å fokusere på forskjeller mellom hva de forventer å høre, og hva de faktisk hører, kan være at du leser en kjent fortelling, et dikt eller en regle for elevene der du bytter ut enkelte av ordene med nonsensord. Be elevene lukke øynene slik at de kan konsentrere seg om hva de skal lytte til, og les noe de er godt kjent med fra før. Da vil overraskelsen bli enda større (Adams et al., 1998).

Fonologisk lesing defineres som omkodning av bokstaver til lyder, for deretter å trekke lydene sammen til et ord.

Ortografisk lesing defineres som en umiddelbar og direkte gjenkjenning av en bokstavsekvens som et ord.

4. To veier til lesing



Å la barna skrive oppdagende (dvs. på egne premisser, ev. med støtte fra lærer)

Denne modellen viser resultatene fra et forskningsprosjekt med to grupper av elever som begynte i første klasse (Frost, 2001). Den ene gruppen var elever med nesten ingen eller svært lav fonembevissthet, og den andre hadde høy fonembevissthet. Begge gruppene deltok i vanlig begynneropplæring med bokstavgjennomgang i klassene sine. Elevene med lav fonembevissthet lærte bokstaver på den måten at de først og fremst lærte bokstaver ved å prøve å huske formen og navnet på dem, den typiske formelle bokstavopplæringen. Det viste seg da at denne type bokstavkunnskap ikke førte til at de kom i gang med å lese. Dermed fikk elevene med lav fonembevissthet en lang usikkerhetsperiode, hvor de ikke klarte å komme i gang med lesingen (lang foundation-periode). Den andre gruppen med høy fonembevissthet lærte også bokstavens form og navn/lyd, men i tillegg klarte de å bruke bokstavene til å lage ord. Det vil si å kunne knytte bokstavlyder til ord i deres eget ordforråd (funksjonell bokstavkunnskap). På denne måten fikk elevene med høy fonembevissthet en kort foundation-periode, fordi de raskt kom i gang med å lese og derfor også fikk en økt aktiv innstilling til lesing.

Det viste seg dessuten at elevene med høy fonembevissthet ved begynnelsen av første klasse også spontant skrev mer enn elevene med lav fonembevissthet.

Studien viste derfor at det er en svært stor fordel for elever å ha høy fonembevissthet når de begynner i første klasse. Det er fonembevisstheten som gir bokstavene liv og avgjør om de kommer godt i gang med lesing/skriving. Det betyr at hvis ikke barnehagen har jobbet med språkleker for å utvikle fonembevisstheten, så må lærere i første klasse begynne med det samtidig med skriving og fokusering på bokstaver.

Nyere forskning viser dessuten at når elever får anledning til å lekeskrive fra begynnelsen av første klasse, utvikler de både fonembevissthet og bokstavkunnskap i en slik grad at en formell bokstavgjennomgang ikke er nødvendig (Hofslundsengen, Hagtvatn og Gustavsson, 2016).

5. Å skrive seg til lesing

Som vi nå har formidlet, har fonembevissthet og bokstavkunnskap i flere studier vist seg å henge tett sammen med utvikling av leseferdighet. I norsk skole er det en tradisjon med formell bokstavopplæring. Formell bokstavopplæring innebærer at det er læreren som bestemmer hvilke bokstaver elevene skal lære, samt tempoet i innlæringen. Som oftest står bokstavens form, navn og lyd i fokus. Dette fungerer for de fleste elever. Et alternativ er å la barna skrive oppdagende. Dette refereres ofte til som funksjonell bokstavinnlæring. Her får elevene inspirasjon til å skrive mye, og erfaringer med dette har vist at elevene gjennom dette etablerer en funksjonell bokstavkompetanse. Da er det elevenes egne behov for å lære bokstaver som styrer bokstavopplæringen. Elever som lærer bokstaver fordi de har bruk for dem, vil lære bokstavene raskere enn ved formell bokstavopplæring. Dersom bokstavene blir satt inn i en språklig sammenheng, forsterkes læringen ytterligere. Det blir de når barna skriver tekster. På denne måten tilegner elevene seg funksjonell bokstavkompetanse. Elevene lærer seg de bokstavene de trenger til skrivingen. De både ønsker å lære selv, og de får satt det de lærer inn i en språklig sammenheng.

Når eleven skal skrive ord, må en analyse av ordet til i forkant. Hvilke lyder består ordet av? Hvilken lyd kommer først? Hvilken kommer etter den første? Dette er en støtte til fonologisk bevisstgjøring. Ved avskrift vil ikke eleven arbeide fonologisk. Elever som skriver av, trener ikke på bokstav-lyd-kombinasjon. Det er derfor viktig at du sikrer at eleven står for analysen av det talte ordet på egen hånd. Gi derimot tilgang på et alfabet der hver bokstav er knyttet til et bilde med et ord der den aktuelle bokstaven har en illustrasjon, eller et bilde av et ord der bokstaven er førstelyd.

Elever som har tilgang til tastatur med lyd støtte, vil ha en stor fordel. Det sikrer at eleven ikke skriver feil lyd når tastaturet taler. Er det lyden [b] eleven skal skrive, og eleven trykker på bokstaven d, vil eleven umiddelbart få en tilbakemelding om at dette ikke er korrekt. Dette fører til større fonemisk bevissthet, og mulighetene for feilkobling mellom lyd og bokstav er små.

I et prosjekt med bruk av nettbrett i første klasse (STL+: Skrivning til lesing med lyd støtte) ble det målt positive effekter av mye skriving på nettbrett i begynneropplæringen i skriving og lesing (Rambøll, 2016):

- Flere av elevene leser raskere, tidligere og med en bedre leseforståelse enn hva de gjorde ved mer tradisjonell lese- og skriveopplæring og tidlig bokstavforming for hånd.
- Digitale verktøy i undervisningen gjør det mulig med mer og bedre tilpasset opplæring og differensiert undervisning for elevene, og at elevene produserer mer tekst og innhold enn hva de gjorde tidligere uten bruk av nettbrett og/eller PC.

Men samtidig opplyses det at de er usikre på den direkte sammenhengen mellom opplevde læringseffekter og bruken av nettbrett og/eller PC i undervisningen i seg selv. Det betyr at det må mer forskning til for å få sett på de direkte sammenhengene.

Generelt kan vi si at det er positivt for elevenes engasjement når de får motiverende skriveoppgaver, gjerne med et utgangspunkt i en felles opplevelse, oppdagelse eller oppdrag. STL+-bøkene fra InfoVest forlag har flere gode forslag til skriveoppgaver. Dersom du bruker skriveoppgaver fra disse bøkene, er det viktig at du ikke lar eleven skrive av modellsetningene. Dette gjelder spesielt for elever med svake fonologiske ferdigheter. Avskrift trener nemlig ingen fonologiske ferdigheter.

6. Fonologisk avkodingsstrategi

Den fonologiske avkodingsstrategien innebærer at elevene kan avkode ord lyd for lyd. Etter hvert som de leser ordene flere ganger, øker sikkerheten og med det også hastigheten i ordavkodingen. Med den fonologiske strategien kan elevene avkode alle ord, ikke bare ord de har lest før.

Funksjonell bokstavkunnskap danner som nevnt grunnlaget for den fonologiske lesestrategien. Funksjonell bokstavkunnskap omfatter fonembevissthet, visuell gjenkjenning av bokstavtegnene, automatisert bokstav-lyd-kobling og evne til å lydere. Samtidig åpner dette veien til elevens mentale leksikon for å finne ord som passer med lydene i ordet eleven leser. I tillegg stilles det krav til en viss hurtighet. Det er dessuten viktig at når alle enkeltlyder er etablert, må man fokusere på de komplekse lydene. For å få til flyt i lesingen, er det viktig at jobbe med enkle tekster, gjerne elevenes egne.

Elever med lese- og skrivevansker strever med å avkode ord fonologisk. Ved oppstart i begynneropplæringen er det å etablere den funksjonelle bokstavkunnskapen som er vanskelig. Ved en formell bokstavgjennomgang tar det lang tid å lære bokstavene, fordi det ofte legges opp til hukommelsesoppgaver, og det er ikke uvanlig at elevene blander lydlike og formlike bokstaver. For disse elevene vil det når lesing har kommet i gang være så mange feillesinger at de kan miste mening det de skal lese.

Det er ikke uvanlig at elevene da finner kompensierende strategier når de ikke mestrer å avkode ordene fonologisk. De kan lese den første lyden, eller de første lydene, i ordet og forsøke å gjette seg til resten. De kan også gjette på ordbilder, ut fra kontekst eller fra hukommelsen. Det er på en måte positivt at elevene søker mening når han eller hun leser, men når dette skjer som kompensierende strategier, får eleven liten trening i å lese fonologisk. Det er ikke uvanlig at kompensierende lesere kan greie seg uten å bli oppdaget helt opp til mellomtrinnet ved hjelp av ulike strategier. Det er lærerens ansvar å avdekke eventuelle kompensierende lesere. Dette kan læreren gjøre ved for eksempel å be elevene lese nonord. Ved lesing av nonord har ikke elevene mulighet for å støtte seg på konteksten eller gjenkjenne ordbilder. Da blir de tvunget til å lese ordene fonologisk. Å lese nonord korrekt og med flyt forteller læreren at eleven mestrer den fonologiske strategien.

Det er ikke uvanlig at elever utvikler kompensierende strategier når de ikke mestrer å avkode ordene fonologisk. De leser den første eller de første lydene i ordet, og gjetter på resten. De kan gjette etter ordbilder, ut fra kontekst eller fra hukommelsen. Det er viktig å avdekke dette tidlig, slik at elevene kan utvikle en sikker fonologisk strategi.

Når man skal arbeide systematisk med fonologiske delferdigheter, er det viktig å gjennomføre en grundig kartlegging i forkant. På denne måten får du informasjon om hvilke delferdigheter eleven ikke mestrer.

For de elevene som ikke har etablert en sikker avkoding, må det velges oppgaver som styrker det alfabetiske prinsipp i tillegg til fonologisk lesing. Men det viktigste redskapet for å automatisere den tidlige lesingen er lette tekster som kan sikre mestring.

Sammenfatning vedrørende etableringsfasen for fonologiske strategier og de grunnleggende lesestrategier

Tradisjonen i de skandinaviske lands begynneropplæring i lesing har i mer enn 100 år vært at elevene skal begynne med å lære bokstaver. På en måte er det logisk, fordi bokstaven er alfabetets minste enhet. Men i de seneste årtier har forskningen dokumentert at et spesielt forhold viser seg å være helt sentralt når elever skal lære å lese: bevissthet og ferdighet i å analysere ord som lyder. Dette kalles fonembevissthet. Normalt vil fonembevissthet inngå i bokstavkunnskapen elever etablerer når de går gjennom bokstaver. Da tenker man ikke på at når elever til vanlig begynner å kunne lese, er det fordi den bakenforliggende fonembevisstheten gjør det mulig. Det betyr at hvis en elev har vansker med å lære å lese, er det oftest fordi han eller hun ikke har utviklet denne bevisstheten. Forskning har vist at hvis begynneropplæringen i lesing inneholder leker og aktiviteter som lærer elevene å leke med å analysere ord, lærer flere elever å lese, og alle elevene vil tjene på det. Konsekvensen av dette er derfor at en bokstavgjennomgang uten samtidig bruk av språkleker eller andre aktiviteter som utvikler fonembevissthet, ikke kan fungere forebyggende. Når undervisningen legger opp til for eksempel rask progresjon ved gjennomgang av bokstaver uten samtidig innslag av språkleker, er dette en dårlig idé.

Som det fremgår av dette, er oppmerksomhet på talespråket for å lære å analysere det som lyder et sentralt aspekt når elever skal lære å lese. Hvis man fokuserer på bokstaver uten å sikre at elevene er med på dette, kan man ikke kvalitetssikre begynneropplæringen. For å vise nye veier i leseopplæring har flere forskere derfor undersøkt andre måter å jobbe på. Når eleven begynner møtet med skriftspråket ved å skrive selv – så godt han eller hun kan – har man sett at i prosessen det er å eksperimentere med å skrive, utvikler eleven samtidig både bokstavkunnskap og fonembevissthet. Det viser seg da at man kan klare seg uten en formell bokstavgjennomgang, og i tillegg hadde alle elever nytte av denne inngangen til skriftspråket (Hofslundsengen, Hagtvatn og Gustafsson, 2016).

I dette perspektivet kommer derfor skriving naturlig før lesing fordi skrivingen utvikler den viktige fonembevisstheten, som gir elevene et grunnlag for å gjennomføre fonemanalyse og fonemsyntese. Det er dette lydarbeidet elevene skal utføre når de skal sette bokstaver papiret, og deretter sette dem sammen når de skal lese tekst. I del to vil vi derfor presentere arbeidsmåter som videreutvikler elevenes evne til å gjennomføre prosessene som ligger bak bruken av bokstaver under lesing og skriving.

7. Ortografisk lesestrategi

Etter hvert som elevene leser ord flere ganger, øker både sikkerheten og farten i ordavkodningen. Den ortografiske strategien innebærer at eleven har dannet bilder av hele ordet eller deler av ordet i hjernen. Gjennom den fonologiske avkodningsstrategien har eleven bygget kunnskap om ordets struktur og stavemåte. Dette gjør eleven mindre avhengig av kontekstuell støtte og ensidig bruk av den fonologiske avkodningsstrategi. Når eleven leser ortografisk, går lesingen flytende og hurtigere. Eleven kan dermed bruke mer energi på å forstå teksten.

Eksplisitt undervisning i ortografisk kunnskap om høyfrekvente ord, ordmønstre og morfemer er et viktig arbeid på veien til å mestre den ortografiske strategien. For mange er det ikke selvsagt å etablere dette automatisk, de vil derfor ha stor nytte av støtte i dette arbeidet. Eksplisitt undervisning i ortografisk kunnskap kan være at man ser nærmere på høyfrekvente mønstre i ord. Eksempler på dette kan være -ing, som du finner i ordene ring, ting, ingenting, spring med flere. Andre eksempler kan være -ang, som du finner i ordene sang, lang, trang, fang, sprang og så videre. Å konkret undervise elever i fordelene det er å gjenkjenne slike ordmønstre, er viktig. Dette er ressursbesparende for dem. Huskesnu er et spill fra Logometrica som er godt egnet til dette formålet. Å rette oppmerksomheten mot de visuelle kjennetegnene ved ord kan for mange være en god støtte. Silhuettlesing er en måte å rette oppmerksomheten mot ordets ytre ramme på (helhet-del-helhet, Frost, 2003).

Dessuten kan det være viktig å innføre elevene i hvordan ord grammatisk er bygget opp. De minste skriftspråklige enhetene med betydningsbærende funksjon i ord kaller vi morfemer. De er på en måte det språklige innholdets byggesteiner. Morfemer er forstavelser, midtstavelser, etterstavelser, bøyningssluttninger av ulike typer. Når eleven har jobbet en stund med stavelser og stavelsesdeling, kan det være naturlig å gå over til å dele ord i morfemer for å lette overgangen til en ortografisk lesestrategi. Det gir eleven både språklig bevissthet ovenpå følelsen for rytme og stavelser i ord og med det også mer bevissthet om innholdet i det som leses (semantikken). På denne måten kan den tekniske lesingen, som stavelsesdelingen egentlig er, kanskje lettere bli avløst av en lesestrategi som er mer innholdssøkende, fordi den fokuserer så mye på de betydningsbærende elementene i ord. I alle tilfeller er det viktig å ha en beredskap for de elevene som har stoppet opp i utviklingen med en litt tung og langsom stavelseslesing (Frost, 2003).

Sammenfatning vedrørende overgangen fra fonologisk lesing til ortografisk lesing

Leseforskeren Ehri (2014) har igjennom flere årtier utviklet en teoretisk forståelse av hva som skjer i overgangen fra fonologisk lesing til ortografisk lesing. I hennes beskrivelse er nøkkelen til å utvikle en ortografisk lesing basert sterkt på en fonologisk lesing som er godt automatisert og dermed fungerer med flyt. Når dette har skjedd, vil normale lesere begynne å bli oppmerksomme på ordstruktur som går på tvers av stavelsesdelingen og kan være ordmønstre og morfologiske enheter. Det betyr at ordgjenkjennelsen skifter karakter og blir basert på flere forskjellige strategiformer, som støtter og supplerer hverandre. Det betyr at ordgjenkjennelsen blir mer fleksibel og raskere. Dette skjer gradvis, og hvert nytt steg blir da integrert og automatisert. Derfor er det også i denne fasen så viktig å hele tiden jobbe mye med å lese tekster i tilknytning til eventuelle øvelser med ordmønstre og morfemer. Noen elever vil ha vansker med å skifte til mer fleksible strategier og trenger mye lesetrening samtidig med øvelsene med ord og orddele. Derfor kan det være nyttig å legge opp til en metodikk hvor dere først leser tekster, deretter jobber med ord i teksten på forskjellig måte og deretter igjen leser samme teksten for å se om det eleven har lært isolert, også kan brukes under lesing (helhet-del-helhet, Frost, 2003).

8. Vokabular og leseforståelse

Mange forskere har vært opptatt av hvordan et godt utviklet muntlig vokabular gjør elevene bedre i stand til å forstå det de leser. Gjennom flere studier er det funnet klare sammenhenger mellom talespråklige ferdigheter, ordavkodning og leseforståelse.

Leseforståelse kan forklares som produktet av ferdigheter i ordavkodning og forståelsen av talte ord og ytringer (Gough & Tunmer, 1986).

Flere longitudinelle studier, blant annet med med norske barn, viser at ordforrådet predikerer leseforståelsen. Lyster (2000) fant at elevenes ordforråd ved oppstart på første trinn var den faktoren blant flere språkvariabler som best gav en forklaring på forskjellen mellom gode og svake lesere på niende trinn. Det at det så tydelig er en signifikant sammenheng mellom et tidlig godt utviklet vokabular og både leseforståelse og ordavkodning, understreker betydningen av å arbeide målrettet for å styrke elevenes ordforråd i tidlig skolealder. Ensidig vektlegging av bokstavopplæring må ikke fortrenge stimulering av elevenes vokabular, slik at dette får for liten plass. Arbeidet med fonologisk bevisstgjøring og utvikling av bokstavkunnskap må integreres med ordenes semantiske innhold for å sikre funksjonell bokstav- og fonemkunnskap. Dette kan gjøres ved at elevene bruker bokstavene til å skrive ord. Fonembevissthet, bokstavkunnskap og vokabular utgjør tre hjørnesteiner i leseopplæringen som skal stimuleres parallelt (Hagtvet mfl., Utdanningsforskning).

Å arbeide med å utvikle ordforråd har effekt. Det finnes ulike måter å arbeide med dette på, men det må skje systematisk og over tid. Ettersom ord har både en forside og en innholdsside, er det viktig å rette oppmerksomhet mot begge deler.

I arbeidet med å utvikle elevens ordforråd er det viktig at læreren samtaler om og diskuterer ordenes betydning med elevene. Følgende elementer kan trekkes inn i arbeidet med utviklingen av elevenes vokabular:

- Hva betyr ordet?
- Hvordan er ordet brukt i en sammenheng?
- Hvordan er ordene bygget opp? Analyser ordets form.
- Hvilke andre ord har lik betydning som det aktuelle ordet?
- Hvilke ord har motsatt betydning?
- Finnes det ord som høres likt ut som ordet, men som har ulik betydning? For eksempel hun – hund.

Det er viktig å etablere gode rutiner for å arbeide systematisk med ord i en tekst før elevene skal lese teksten. Kartlegg også ordforståelsen i etterkant av arbeidet med en tekst. Dersom man arbeider systematisk og strukturert over tid med å utvikle vokabular, vil det etter hvert bli en integrert og naturlig del av elevens strategi å søke forståelse for et ord han eller hun ikke forstår. Demonstrer for elevene hvordan de kan bruke ordbøker eller internett for å finne ordforklaringer, og la dem selv bruke dette for å finne ut av ord. Utfordre elevene til å utvide ordforrådet sitt. Elever som er involvert i egen læring, lærer mer. Involver dem også i hvorfor det er viktig å ha et godt utviklet ordforråd. Det bør legges et løp der elevene lærer flere nye ord daglig.

Det bør arbeides systematisk med å utvikle leseforståelsen i tillegg til ordforrådet. Før elevene leser selv, kan dette for eksempel være gjennom dialogisk høytlesing eller veiledet lesing. Gjennom dialog og refleksjon får elevene trening i å trekke mening ut av tekst.

9. Kompenserende tiltak for elever med dysleksi

Elever med dysleksi har behov for kompensering i møte med tekst. Et viktig prinsipp er at elever med dysleksi ikke skal trenes på å lese ved å lese teoretisk fagstoff. Der må de få være likestilt med sine medelever, som allerede har tilegnet seg tilstrekkelige leseferdigheter. Det skjer ikke sjelden at elever med dysleksi får en forenklet lesetekst i for eksempel samfunnsfag de skal lese selv, eller at de skal lese den første siden av et kapittel. Dette er en svært misforstått tilnærming til tilpasset opplæring. Da mister de muligheten til å få med seg viktig informasjon. Mange vil bruke så mange krefter på avkoding at de ikke får med seg innholdet. Det blir derfor særdeles viktig at eleven får tilgang på lærestoffet i lydformat.

De kompenserende tiltakene er svært viktige for elevene med dysleksi. Det er derfor helt avgjørende at en diagnose er avklart så tidlig som mulig. Om lydbøker og datamaskin skal være funksjonelle hjelpemidler for elever med dysleksi på dette tidspunktet, må hjelpemidlene ha blitt introdusert og tatt i bruk på 4. trinn. Det betyr at en diagnose bør foreligge senest på 3. trinn.

En forutsetning for god og riktig bruk av kompenserende hjelpemidler er nødvendig opplæring og oppfølging i bruken av disse. Å få utdelt et kompenserende hjelpemiddel er ikke ensbetydende med å kunne bruke det hensiktsmessig og effektivt. Fullt utbytte av hjelpemidlene forutsetter at eleven finner det nyttig og tar det i bruk. Lærere må sikre at klasserommet er tilrettelagt for bruk av kompenserende hjelpemidler. I det følgende vil vi ta for oss de mest nødvendige. Elever med dysleksi må få bruke hjelpemidler i opplæringen, under prøver og eksamen. Det er ingen motsetning mellom å gi kompenserende tiltak og samtidig jobbe med ulike lesetreningstiltak.

Det finnes ulike måter å kompensere på, og under vil vi liste opp noen av de viktigste. Elever med dysleksi har rett på å få alt fagstoff lest opp for seg. De må også få mulighet for å få vise kompetansen sin gjennom muntlig fremføring der dette er mulig. Dette kan løses på et utall måter, og det finnes kompenserende hjelpemidler til dette formålet.

Aktuelle hjelpemidler er lese- og skrivestøtte som tekst til tale og tale til tekst, rettskrivingsprogrammer spesielt utviklet for de med dysleksi, lydbøker og digitale bøker.

DIGITALE LÆREBØKER

Digitale lærebøker er bøker tilgjengelig digitalt på enten nettbrett eller PC. Digitale lærebøker gir muligheter som blant annet tilgang til å få teksten lest opp, til å ta notater i teksten, til å understreke viktige områder og til å lage bokmerker. En forutsetning for at elever med dysleksi skal ha samme tilgang på fagstoff som sine medelever, er at de har mulighet for å få teksten lest opp for seg.

De digitale bøkene legges inn på elevens nettbrett eller PC. En stor fordel med digitale lærebøker er at du har boken med bilder, illustrasjoner og tekst sammen med tilgangen til lyden. I motsetning til med lydbøker slipper du å forholde deg til lyd og bok hver for seg.

LYDBØKER

Et alternativ til digitale lærebøker er å gi eleven lydbok. Gjennom blant annet Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek (NLB) kan man låne fagbøker i lydformat. De arbeider for at alle skal ha lik tilgang til litteratur og informasjon ved å tilby dette i lydformat. NLB er et statlig bibliotek under Kulturdepartementet. NLBs tilbud er gratis og landsdekkende.

Eleven melder seg inn i nlb.no for å få tilgang, og med lånetilgang kan eleven enkelt laste ned både fagbøker og skjønnlitteratur til PC eller nettbrett. I tillegg til lydboken må eleven få låne den trykte boken av skolen, slik at eleven kan følge med i teksten mens den blir lest opp.

TEKST TIL TALE

Lese- og skrivestøttende programmer lar eleven få tekst lest opp for seg gjennom talesyntese gjennom ulike nettbaserte løsninger. Dersom teksten ikke er digital, kan eleven ta bilde av teksten og få den OCR-behandlet. Dette er et helt nødvendig supplement til lydbøker og digitale lærebøker. I dag er det kommet mange gode måter å få lest opp tekst på, og det finnes flere egne programmer/apper som gjør dette, og ulike programmer der dette er integrert. Vi har også blant annet skannerpenn og skannermus som kan gjøre tekster digitale, for deretter å få dem lest opp, men i dag er det såpass mange gode og mer lettvinde løsninger at mange vil si at dette blir noe tungvint.

TALE TIL TEKST

Det finnes ulike muligheter for bruk av tale til tekst, både på nettbrett, mobiltelefon og PC. Dette gir eleven mulighet til å snakke og få talen gjort om til tekst. Dette kan være en god løsning for elever som har utfordringer med å uttrykke seg skriftlig. I digitale lærebøker der det er oppgaver med formål at eleven skal vise sin forståelse av det de har lyttet til, kan de bruke diktafon til å svare. Mange har også nytte av dette for å få til rettskrivningen. De kan kjapt lese inn et ord eller en setning for å sikre at noe blir skrevet riktig. Det er viktig å lære å bruke tale til tekst. Elevene må kunne gjøre et muntlig språk skriftlig. Dette krever opplæring og oppfølging. Noen programmer har automatisk tegnsetting. Det kan være nyttig for mange

SKRIVESTØTTE

Det finnes flere programmer om retter skrivefeil og hjelper eleven med å finne og forklare ord. Programmene takler flere feil per ord og retter stavfeil der avstanden til riktig staving er stor. Det gis også hjelp ved sammenblanding av bokstaver som ligner på hverandre, noe som det er vanlig at dyslektikere gjør. Programmene er spesielt laget for de med skrivevansker og er mer omfattende enn standard programvare.

del 2

PRAKTISK DEL

I teorien er det ikke noen forskjell mellom teori og praksis. I praksis er det.

Ukjent

Arbeid med oppgaver som utvikler den fonologiske bevisstheten

Aktiviteten kan gjennomføres i hel klasse, i grupper av ulik størrelse eller én til én. Til aktiviteten trenger du bildekort. Dette kan du enkelt lage selv ved å finne bilder på nettet og skrive dem ut. Det kan være bilder av for eksempel fly, bil, tog, sykkel, elefant, tiger, fjell, lampe, hus og så videre. De første gangene du gjennomfører aktiviteten, må du modellere og forklare begreper. Du må si tydelig hva du ønsker at elevene skal lære gjennom denne aktiviteten. For elever med dysleksi er dette ofte utfordrende aktiviteter. Vær støttende, og hjelp eleven med å finne strategier der det er vanskelig.

Hver oppgave gjennomføres på samme måte. Trekk et bildekort, og gi en muntlig oppgave. Gi deretter elevene tid til å tenke eller snakke sammen. Gjennomfører du aktiviteten med en hel gruppe, kan det være hensiktsmessig at to og to elever samarbeider. Når du ber to og to elever snakke om oppgaven du har gitt, sikrer du at alle elevene aktiveres. Når elevene har fått tenke seg litt om, velger du hvem som skal svare. Dette er også en måte å sikre deltakelse på. Dersom elevene selv skal velge om de vil svare, legitimerer du at de kan melde seg ut. Eleven som har svart, får bildekortet. Får du feil svar, støtter du eleven frem til korrekt svar.

Oppgave 1

Ta opp et bildekort. Dette kortet viser du til elevene, og spør: Dette er bilde av en sol. Hva rimer på sol? Her er det opp til deg om du godtar bruk av tulleord.

Oppgave 2

Finn et bildekort med et nytt bilde, for eksempel bilde av en ape. Hva er den første lyden i ape?

Oppgave 3

Neste kort viser du elevene, og spør følgende: Dette er bilde av et fly. Vet noen hvilken lyd som kommer sist i fly?

Oppgave 4

Hold bildekortet skjult for elevene, og spør elevene: Kan dere finne ut hvilket bilde jeg har på kortet mitt? Det er en [l-ø-v-e].

Oppgave 5

I neste oppgave finner du frem et bildekort, som du viser elevene. Deretter ber du elevene finne alle lydene som er i ordet. Er det en bok på bildekortet, skal eleven si [b-o-k].

Oppgave 6

Vis elevene neste kort, og spør: Hvilken lyd kan du høre midt i ordet mus? Vis elevene kortet, og artikuler ordet tydelig. Etter hvert som dette blir lett for elevene, kan du gjøre oppgaven mer avansert. Hvilken lyd kommer etter [a] i bake? Hvilken lyd er før [l] i skole?

Oppgave 7

Nytt kort og nytt spørsmål: Hvor mange stavelser er det i ordet på dette bildet? For at elevene skal kunne svare på dette, må de vite hva en stavelse er. Det er ikke uvanlig at elevene klapper stavelser, og at de legger til flere klapp enn det er stavelser. Forsøk om det gjør en forskjell å trampe ordet eller tappe med en finger på bordet. For større elever som har lært forskjellen mellom konsonanter og vokaler, kan du skrive ordet med blå konsonanter og røde vokaler. Lær elevene om stavelsesregelen som sier at det er én vokal i hver stavelse, med unntak av tilfeller med diftonger. Det visuelle kan fungere som en støtte for elevene som ikke hører rytmen i språket.

Oppgave 8

De neste spørsmålene handler om fonemaddisjon. Elevene skal ta utgangspunkt i et ord, legge til en lyd og så å ende opp med et nytt ord. Finn frem et bildekort av for eksempel en løve, uten å vise kortet til elevene. Spør elevene om de kan finne ut hvilket ord de får dersom de setter lyden [l] først i ordet øve.

Oppgave 9.

Så går vi over til fonemsubtraksjon. Be elevene finne ut hvilket ord de får om de tar vekk lyden [b] fra ordet brev. Den som klarer dette, får bildekortet med rev på.

Oppgave 10

Oppgaver der elevene skal bytte ut lyder i ord, er ofte de mest utfordrende. Finn frem et bildekort av en sau. Be elevene finne ut hvilket ord de får dersom de bytter ut lyden [t] med lyden [s] i ordet tau.

Oppgave 11

Å kunne identifisere lik lyd i ulike ord er neste oppgave. Finn frem tre bildekort som har en lik lyd. Det kan være sol – sekk – stripe, og her er målet at elevene skal identifisere [s] som lik lyd. Eller male – fat – saks, hvor den identiske lyden er [a].

Oppgave 12

Finn frem et bildekort, og be elevene lage en setning som handler om dette bildekortet. Her er det viktig å snakke om hva en setning er, og modellere gode setninger.

Dersom du gjennomfører aktiviteten i hel klasse, vil det gå med mer tid enn om i en liten gruppe. Begynn med de enkleste spørsmålene først, og utvid etter hvert som elevene mestrer. En elev som ikke er fonologisk bevisst, vil streve med flere av oppgavene.

Lesekurs i begynneropplæringen

Det er ikke alltid like lett å vite hvordan man skal legge opp undervisningen for elever i begynneropplæringen som viser tegn til å synes lesing er utfordrende. Vi vil i det følgende presentere et konkret opplegg som kan brukes som et intensivt kurs for denne elevgruppen. Kurset er utarbeidet av Frost (2017). Som beskrevet tidligere i dette heftet må man arbeide parallelt med å utvikle fonologisk bevissthet.

HELHETLIG LESETRENINGSTILTAK FOR ELEVER SOM STREVER I BEGYNNEROPPLÆRINGEN

Trinn 1

Kurset kan gjennomføres i en liten gruppe. Utgangspunktet er å lage en liten lesebok sammen med elevene. Dersom elevene har tilgang på iPad, kan dette gjøres enkelt i BookCreator. Det er selvfølgelig også mulig å gjøre dette på PC eller på papir. Begynn med å ta bilder, og legg inn i programmet som er valgt. Se på bildene, og snakk om dem. Lag deretter små tekster til bildene. Start med korte tekster med kun én eller to setninger til hvert bilde. Setningene bør være korte.

Trinn 2

Når leseboken er ferdig, leser du og eleven teksten sammen. Målet er at eleven etter hvert leser teksten selv, som i begynnelsen bare består av et par setninger. Elevene skal peke på hvert ord de leser. Det kan være at eleven «huskeleser», eller så klarer eleven å avkode ordene selv.

Trinn 3

Neste skritt er at elevene får teksten på et ark uten bildene som støtte. Oppgaven er nå at eleven skal tegne en ramme rundt hvert av ordene, klippe dem ut og legge dem foran seg hult til bulter. Spør hver elev om han eller hun kan huske den første setningen. Dersom eleven ikke husker setningen, kan du lese setningene fra leseboken og så legge leseboken bort igjen. Poenget er at eleven skal se setningen de skal pusle sammen, for seg som et bilde i hodet. Nå er oppgaven at eleven skal finne frem til ordene som er i setningen, og pusle ordene sammen til en setning med ordkortene på bordet. Støtt gjerne elevene dersom de trenger det, bruk hjelpesetninger som: Hva var det første ordet i setningen din? Hva var neste? La elevene gjenta setningen dersom det er nødvendig, før de skal finne neste ord. For å rette oppmerksomheten mot lydene i ordet for å styre den fonologiske bevisstheten, er det viktig å spørre elevene om hvilken lyd ordet de leter etter, begynner med. Vet de det, kan du spørre om de vet alle lydene i ordet de leter etter.

Trinn 4

Elevene skal finne frem til alle ordene i setningen gjennom å gjenkalle hele setningen i minnet, deretter finne frem til ordene i riktig rekkefølge slik at de kan pusle sammen setningen igjen, og bruke kunnskap om bokstav–lyd-kombinasjon til å finne frem til ordene i setningen.

Når elevene har puslet sammen hele setningen, skal de lese den. Da er det viktig å legge merke til om elevene leser ordene ved at de husker dem, eller om de har begynt å lese ordene på en måte som viser at de er oppmerksomme på lydene i ordet – altså om de leser fonologisk.

Trinn 5

Arbeidsøkten avsluttes ved at elevene selv skriver setningene de nå har arbeidet med. Da kan det være lurt å bruke et tastatur med lyd støtte. Elevene skal ikke skrive av teksten, men forsøke å analysere de talte ordene og finne frem til hvilke lyder ordene består av, før de kobler riktig lyd med tilhørende bokstav.

Etter hvert som elevene blir godt kjent med arbeidsmetoden, kan tekstene utvides. (Frost, Fosterhjemskontakten, 2017).

Aktiviteter som trener den fonologiske strategien

«GRAFEMET SOM FORSVANT»

I denne aktiviteten kan det være lurt å enten velge grafemer eller komplekse grafemer (les om grafemer og komplekse grafemer i teoridelen). Aktiviteten kan gjennomføres i en gruppe eller i hel klasse. Dersom du gjennomfører aktiviteten i hel klasse, er det enklest å gjøre det på en digital eller vanlig tavle. I gruppe kan aktiviteten gjennomføres ved å legge bokstavkort på et bord.

Velg ut for eksempel åtte grafemer, og legg dem utover et bord. Bruk tid på å snakke om hvert grafem, visuelle kjennetegn og hvilket fonem grafemet representerer. Alle elevene bør gjenta lyden. Dekk deretter over grafemene. Be elevene snu seg vekk, og fjern et av grafemene. Samtidig som du fjerner et av grafemene, flytter du om på de gjenværende grafemene. Da sikrer du at elevene arbeider med å automatisere lyd og bokstav, og ikke plassering. Nå skal elevene finne ut hvilket grafem som er fjernet. De må si bokstavens lyd for å få godkjent svaret, det holder ikke med å si hvor bokstaven lå.

«FINN LYDEN»

Målet for denne aktiviteten er å automatisere grafem–fonem-kombinasjon. I forkant av aktiviteten bør du undervise i bokstaven eller bokstavene elevene skal lære. Det kan være enkeltbokstaver elevene strever med, eller komplekse grafemer. Når du har undervist i bokstaven eller bokstavkombinasjonene, gir du eleven en tekst eller et ark med mange bokstaver og bokstavkombinasjoner. Eleven skal så lete etter bokstaven eller bokstavene, og sette ring rundt disse.

Dersom eleven skal lære lyden [b], gir du eleven en tekst der oppgaven er å finne så mange [b]-er han eller hun kan på en gitt tid.

«TULLELISTA»

For å sikre at elever trener fonologisk, kan det være hensiktsmessig å lese nonord. Nonord er det samme som tulleord, ord som ikke har mening. Når elever leser nonord, blir de tvunget til å avkode ordene lyd for lyd. Her kan de ikke benytte seg av den ortografiske strategien.

I denne aktiviteten sitter elevene sammen i par. Elevene skriver hver sin liste med nonord. Det kan være lurt å avtale noen kriterier i forkant. Hvor mange stavelser skal nonordet ha? Hvor mange lyder totalt? Hvor mange konsonanter mellom hver vokal? Hvor mange ord skal elevene finne på? Her er det mye læring og bevisstgjøring i begrepene. Poenget er at de bare skal skrive bokstaver i hulter til bulter som skal danne ikke altfor lange ord.

Når elevene har laget en liste med nonord, skal de først lese denne gjennom for seg selv, før de bytter med sidemannen. Deretter leser de hverandres lister høyt for hverandre. Gjør elevene også oppmerksom på at dersom de har laget komplekse grafemsammensetninger i ordene, må disse leses med de rettskrivningsregler vi har. Det er viktig at elevene deretter destruerer listen sin. De må ikke trene inn ordbilder for nonord.

«SKRIVEMESTEREN» (FONOLOGISK STRATEGI)

Denne aktiviteten kan gjennomføres i en gruppe eller i hel klasse. Målet med aktiviteten er å få elevene til å lese ord fonologisk, og å rette oppmerksomheten mot bestemte grafemer. Velg én elev som er dommer og skal dømme i konkurransen. Dommeren går ut på gangen, og alle elevene kommer frem til tavlen og skriver ett nonord hver. Men før dette skjer, må dere avklare kriterier for nonordene. Hvis dere jobber med komplekse grafemer, kan dette være et kriterium. Eller så kan dere ha nonord med et gitt antall stavelser. Dommeren skal dømme ut fra hva klassen blir enig om. Det kan være det nonordet som høres morsomst ut når det blir lest høyt, det kan være det nonordet som er vanskeligst å lese høyt, det kan være det nonordet som er lettest å lese, eller lignende. Kun fantasien setter grenser, og det kan være lurt å variere.

Når kriteriene er bestemt og forstått, går dommeren ut på gangen, og elevene kommer frem og skriver et nonord hver. Her kan det være praktisk at det kommer frem en gruppe elever om gangen. Det er et poeng at dommeren ikke vet hvem som har skrevet hvilket ord, så alle elevene må sette seg på plassen sin igjen før dommeren kommer inn. Dommeren skal så lese alle nonordene høyt og velge ut halvparten av ordene, som går videre til neste runde. Hvis dommeren ikke er fortrolig med å lese høyt, kan dere sløyfe dette. Valgene markerer dommeren ved å sette ring rundt de som er med videre. I denne prosessen er det viktig at elevene er stille og ikke avslører hvem som har skrevet hva. Deretter går dommeren ut på gangen igjen. Tavlen vaskes ren, og de elevene som er videre, kommer frem og skriver et nytt nonord på tavlen ut fra de samme kriteriene. Elevene setter seg, og dommeren kommer inn. Nonordene leses høyt, og eleven velger ut halvparten, som går videre. Aktiviteten fortsetter på samme måten helt til det står igjen et ord – og en vinner. Vinneren er skrivemesteren.

Elevene som ikke er dommer, skal hele tiden lese alle ordene som står på tavlen. De kan ha i oppdrag å lese nonordene for en medelev eller for seg selv. Poenget er at de leser ordene og får trening i den fonologiske strategien. Dersom dere tar flere runder, kan for eksempel den som vant, være ny dommer.

«STAVELSESLESING»

Å lese i stavelser er en god måte å arbeide på for å styrke den fonologiske strategien. Stavelsesreglene er omfattende, så det kan være lurt å starte med ord med to stavelser, som er delt inn i konsonant – vokal – konsonant – vokal. På sikt er stavelseslesing en god strategi for elevene når de skal avkode lange og ukjente ord.

Arbeidet med å utvikle stavelsesferdigheter kan begynne med at eleven skal sette sammen nye ord av tolydsord. Velg stavelser det er enkelt å lage nye ord av. Det kan være hensiktsmessig å starte med få stavelser, for deretter å legge til flere stavelser etter hvert. For de svakeste elevene kan det være nok med fire stavelser som skal bli to ord. Klipp ut stavelsene (eller la elevene gjøre det selv). Deretter sorterer elevene lappene i forstavelser og endelser. Elevene leter så frem en forstavelse og en endelse, og pusler lappene sammen til et ord. Elevene bør lese stavelsene når de skal pusle

dem, og lese ordet når det er ferdig. Etter hvert som eleven forstår dette prinsippet, kan dere øke antallet stavelser. I rammen er det eksempler på stavelser man kan starte med.

le-	-se	la-	-ge
se-	-le	ba-	-ke

Når eleven kan lage ord av stavelser, kan tiden være inne til å dele ord opp i stavelser. Velg enkle ord med fire lyder, som skal deles inn i to stavelser til å begynne med. Etter hvert kan dere øke vanskegraden. Eksempler på typer ord som kan være enkle å starte med, er bade, leke, nese, leve, hage. Det er ulike måter å dele opp ord i stavelser på, noen setter bindestrek mellom stavelsene, andre lager en skillestrek eller klipper dem opp. I begynnelsen kan det være greit å gjøre skillet mellom stavelsene så tydelig som mulig for eleven, som eksempelet i rammen. Denne aktiviteten kan for eksempel gjennomføres med at to elever sitter sammen, og at én av elevene leser ordet høyt fra en lapp, og den andre eleven finner stavelsene til ordet som ble lest opp.

lage	la-	-ge
nese	ne-	-se
vase	va-	-se
hete	he-	-te

Eleven kan også øve på å dele hele setninger inn i stavelser, som i eksempelet under.

Lise	Li-	-se
skal	skal	
bade	ba-	-de
med	med	
Tone	To-	-ne
etter	ett-	-er
skolen	sko-	-len

«STAVELSESLETER'N»

En variant av ord på kryss og tvers er stavelsesleter'n. Her er ordene delt inn i stavelser, og oppgaven er å finne så mange ord som mulig ved å sette sammen stavelser. Stavelsene kan kobles vannrett, loddrett og på skrå.

Elevene skal ringe rundt ordene de finner. Når du skal lage et slikt skjema bør du ta utgangspunkt i enten ord som fanger interessen eller som dere arbeider med. Når elevene har funnet alle ordene, kan de skrive ned alle ordene de fant. Dette blir da ortografisk trening. I følgende eksempel er temaet «dyr».

e	fi	lo	ri	ham	kj	sla	nge	me	rod
sel	ros	kro	lik	vi	ster	sta	bo	tre	kopp
man	ers	fant	ko	sto	pol	n	yl	der	fly
svo	le	ris	ne	dil	ul	ing	ed	min	for
e	i	pyr	ha	bri	le	ska	al	mi	ål
bro	ni	se	ne	skje	ink	ma	trå	ski	bå
vir	ok	sni	ik	ham	ster	ir	kan	in	om
py	fe	ku	sje	ky	ei	raff	to	rot	au
e	va	bi	bil	ty	sji	li	sva	te	pil
ev	korn	ul	vø	le	urs	po	sneg	pla	ilt
gi	sva	ma	ri	hø	ne	dy	ug	le	lu
bu	ro	ne	fy	leg	skro	kle	pyr	te	agn

MODELLERING

Ved å lese ulike typer tekst høyt for elevene, får du mulighet for å modellere for elevene hvordan du avkoder ord fonologisk, og hvilke strategier du benytter. Det er viktig at elevenes leseferdigheter utvikler seg etter hvert som nye ferdigheter øves inn, og at de ikke stagnerer i en uhensiktsmessig strategi. Avhengig av hvilket nivå eleven befinner seg på, velger du ord eller tekster med vanskegrad tilpasset eleven.

Dette var et lite utvalg aktiviteter hvor elevene trenes i å utvikle en fonologisk avkodingsstrategi. Ta gjerne utgangspunkt i disse aktivitetene, og skap nye.

Aktiviteter som trener den ortografiske strategien

I det følgende vil vi beskrive ulike lesetiltak som alle har som mål at eleven skal utvikle gode ortografiske ferdigheter. I aktivitetene vi beskriver under, er det til enhver tid viktig at elevene får kjennskap til hva ordet betyr, og hvordan ordet uttales. Sett om mulig ordet inn i en meningsfull sammenheng for elevene. Å lære seg å lese ord uten å forstå ordets innhold blir meningsløst. Et gjennomgående prinsipp for å trene den ortografiske strategien er repetisjon. Elevene skal få flest mulig erfaringer visuelt og auditivt med ordene de skal lære. I det følgende vil vi presentere aktiviteter som trener ortografisk avkodingsstrategi.

«FLUESMEKKER'N»

Velg ut et passende antall ord, avhengig av elevenes ferdighetsnivå. Du kan gjennomføre aktiviteten på en digital tavle eller ved å skrive ordene på litt større ark og henge dem opp på tavlen. Heng ordene litt hult til bult. Først leser du ordene og snakker med elevene om visuelle kjennetegn for hvert ord. Forklar ukjente ord. Deretter leser elevene ordene høyt for seg selv. Så er det klart for selve aktiviteten. To elever kommer frem og snur ryggen til tavlen. Bytt plass på ordene på tavlen. Elevene som skal spille, får hver sin fluesmekker. På signal snur elevene seg mot tavlen, og du sier et av ordene som er hengt opp. Elevene skal raskest mulig finne ordet og slå på det med fluesmekkeren. Den eleven som slår på ordet først, vinner poenget. Deretter leser du opp neste ord. Den som slår på ordet først, får poenget. Fortsett til en av elevene har fått ti poeng. Da er det et nytt par som får prøve seg. Det er viktig at du bytter plass på ordene mellom hver runde. Da sikrer du at elevene ikke trener på å huske plasseringen istedenfor å lære seg ordbildet. Det kan være en idé å iblant velge ord som ligner visuelt, så du trener elevene til å være skjerpet når de møter ord som ligner. Gjetting kan føre til mye feillesing! Du kan også bytte ord når nye elever skal til dyst. Eksempler på ord til aktiviteten:



«ORDFANGER'N»

Hver elev får en liste med ord de skal lære seg. Et greit antall kan være ti ord. Elevene kan ha like ordlister, eller du kan lage individuelle lister til hver elev. Dersom du lager individuelle lister, kan du la elevene bytte lister neste gang de gjennomfører aktiviteten.

Rundt omkring i klasserommet henger du ulike typer tekster eller lister med ord. Elevene skal først lese på listen sin i noen minutter, høyt for seg selv og med minst fem repetisjoner av hvert ord. Deretter skal listen ligge på bordet, mens elevene beveger seg rundt i klasserommet og leter etter ord fra listen sin. Hver gang de gjenkjenner et ord fra listen sin, returnerer de til pulten sin og setter en tellestrek ved ordet. Så fortsetter de med å gå rundt i klasserommet for å finne flere ord. Det kan være lurt å sette en tidsramme på aktiviteten; ti minutter kan være et greit utgangspunkt å starte med.

«FINNE ORDKORT»

Denne aktiviteten egner seg best i en mindre gruppe. Hver elev får utdelt en liste med ord, for eksempel ti. De skal lese på listen sin høyt for seg selv, med minst fem repetisjoner av hvert ord. Snakk om visuelle kjennetegn med elevene, og forklar ukjente ord. Deretter legger du ut ordkort hult til bult, enten på gangen utenfor rommet der elevene sitter, eller i et annet klasserom. Det bør være minst tre ordkort av hvert ord som står på listen til elevene. Aktiviteten går ut på at elevene på signal skal legge igjen listen sin i klasserommet og bevege seg ut der hvor ordkortene ligger, og få med seg så mange som mulig på et minutt. Igjen kan det være et tips å velge ord som ligner på elevenes lister, slik at de må jobbe med å kjenne igjen visuelle trekk.

Elevene går tilbake til klasserommet når tiden er ute, og teller opp antall ord. Ett kort gir ett poeng. Elever som har tatt med seg et kort med et ord som ikke står på egen liste, må gi dette kortet til den som hadde det på listen sin. Denne eleven får da poenget.

«KIMS LEK MED ORDBILDER»

Lag ordkort med ord du ønsker at elevene skal lære seg. Mellom syv og ti kort kan være nok. Gjennomgå ordene, ordenes betydning og visuelle særtrekk ved ordbildet. Deretter skal elevene snu seg vekk, før du tar vekk et ordkort. Når elevene snur seg tilbake, skal de finne ut hvilket ordkort som mangler. La elevene skrive ned ordet på et ark når de har kommet på hvilket som mangler. Da sikrer du at alle elevene er aktivt med i aktiviteten.

KORLESING

Korlesing dreier seg om at én eller flere elever leser i kor sammen med en lesekyndig person. Lag en liste med ord som eleven skal lære seg, eller en tekst. Les deretter i kor med elevene. Forklar ukjente ord. Les listen eller teksten flere ganger.

EKKOLESING

Ekkolesing innebærer at du leser først, deretter leser elevene. Velg en liste med ord som du ønsker at elevene skal lære seg. Ordene må først forklares, før de leses flere ganger i ekko. Ekkolesing kan også brukes på tekst i ulike sjangre og av ulik vanskegrad.

«REPETERTE LESING»

Repetert lesing er en metode de fleste lærere kjenner til. Metoden innebærer at den samme teksten eller de samme ordene blir lest flere ganger. Repetert lesing innebærer alltid trening på ortografisk strategi, og det er ikke uvanlig at lærere gir elever lekser som innebærer repetert lesing uten at de reflekterer over at det er det de gjør. Enhver lesing av tekst gjentatte ganger betyr at elevene trener på ordbilder. Det er viktig at svake lesere blir fulgt opp slik at de ikke forsterker dårlige strategier. For eksempel kan en fare være at eleven leser ordet feil første gang. Ordet feie kan for eksempel leses som feil. Neste gang eleven leser feie, vil han eller hun med stor sannsynlighet lese feie som feil. Det er viktig at dette ikke etableres som et ordbilde hos eleven. Det finnes ulike nettbaserte programmer som baserer seg på metoden, blant annet Relemo og Tempolex eller ferdiglagede høyfrekvente ordlister på nett. Eventuelt kan læreren enten skrive ut en ferdiglaget liste med ord som eleven skal lære seg, eller lage en egen liste. Det bør være tilstrekkelig med ord. En elev som leser 50 ord i minuttet, bør få en liste med 100 ord. Les ordene høyt for elevene, mens elevene følger med i sin egen liste. Snakk om hva ordene betyr, og kommenter visuelle kjennetegn. Deretter skal elevene lese på egen liste mens læreren tar tiden. Om mulig bør elevene lese høyt for læreren, slik at læreren avdekke og korrigere eventuell feillesing eller gjetting. Etter for eksempel ett minutt skal elevene stoppe og sette et merke ved det ordet de kom til. Deretter skal eleven starte lesingen fra begynnelsen av igjen, og lese på samme tid. Gjenta tre til seks ganger. Bevisstgjør eleven på sammenhengen mellom gjenkjenning av ordet og tiden det tar å komme igjennom alle ordene. Jo sikrere elevene er på hvilket ord de har foran seg, jo raskere lesere blir de. Du kan lage diagrammer der eleven tydelig ser fremgangen sin. Dette kan virke motiverende for mange, men vær obs på de elevene som misliker metoden. Ettersom det er et tidselement i aktiviteten, kan det for noen elever føles som om det viktigste med lesing er tiden og ikke presisjonen. Å gjette på ord er ikke en strategi vi ønsker å forsterke.

Bruk derfor denne metoden med varsomhet og i dialog med eleven. Sikre at eleven ikke utvikler uhensiktsmessige strategier og lesingen blir demotiverende.

«HUSKER'N»

Denne aktiviteten kan gjennomføres i en gruppe eller i hel klasse der klassen deles opp i mindre grupper. Hver gruppe får utdelt for eksempel tjue ordpar skrevet på ordkort. Les ordene høyt og forklar dem før du setter i gang spillet. Legg ordkortene med skriften ned. Den som har flest ordkortpar når alle kortene er borte fra bordet, har vunnet.

Eleven som starter, trekker først et ordkort og leser ordet høyt samtidig som han eller hun viser ordkortet til de andre deltakerne i spillet. Deretter trekker eleven et ordkort til, leser dette høyt og sjekker om det er identisk med ordkortet som ble trukket først. Dersom det er en match, får eleven beholde ordkortparet. Dersom det ikke er en match, legges ordkortene ned der de opprinnelig lå. Deretter er det neste spillers tur til å trekke ordkort. Det er viktig at ordkortene leses høyt og vises til alle i gruppen hver gang. Snakk med elevene om målet med spillet – å lære flest mulig av ordene som nøyaktige ordbilder. Da må hvert ord leses mange ganger, og elevene må reflektere rundt visuelle kjennetegn og ordets betydning. Ordene som brukes, kan variere etter hva man ønsker å trene på. For eksempel kan dere ha ord med komplekse grafemer som [kj-skj-sj] eller lydlike ord som [gj-hj]. Eller bare høyfrekvente ord, hvis man ønsker å trene på det.

«ORDFINNER'N»

Denne aktiviteten kan gjøres enkelt ved å bruke ferdige tekster med ord du finner i dem, eller så kan du lage en tekst selv, slik at du selv kan bestemme hvilke ord elevene skal trene på å gjenkjenne. Desto flere ganger hvert ord står i teksten, jo flere ganger får elevene trent på ordet. Du kan gjøre aktiviteten vanskelig ved å legge inn ord som ligner visuelt, eller variere endelsene. Elevene leser først listen med ord de skal finne, et par ganger, gjerne høyt for seg selv. Deretter får de teksten der de skal lete etter ordene, markere dem og til slutt telle opp antallet ganger de fant hvert ord.

Du kan også variere aktiviteten ved at elevene selv skal skrive en tekst der de bruker for eksempel åtte bestemte ord et gitt antall ganger.

Eksempel på «ordfinner'n»

Ordlister:

- skje
- sjef
- sjefen
- skjeve
- kjenne
- kjente
- kjefte
- skjelve

Dagen da alt skjedde

Jeg sto tidlig opp, og det varte ikke mange minuttene før jeg forsto at dagen kom til å bli en tragedie. Alt gikk rett og slett galt! Da jeg skulle spise yoghurt til frokost, fant jeg først ingen skje. Jeg lette og lette, men noen skje var ikke å finne. Jeg kjefte på alt og alle, men lite hjalp. Jeg var faktisk så sint at jeg begynte å skjelve. Jeg lette i det skjeve skapet, jeg kjente i alle skuffer. Jeg kikket bak et skjerf jeg fant, men ingen skje var å finne. Jeg kunne kjenne at jeg begynte å hisse meg opp. Plutselig ringte telefonen, akkurat da jeg var i gang med en ny runde kjefte på alle som var rundt meg. Det var sjefen. Sjefen lurte på om jeg kunne komme på jobb med en gang. Jeg kunne ikke stoppe å skjelve, og da jeg sto der og snakket med sjefen, kjente jeg at den yoghurten ikke var så viktig likevel. Jeg kunne spise noen annet, eller jeg kunne spise yoghurt med gaffel. Det var ingen vits å kjefte, eller hisse meg opp. Hvorfor begynte jeg å skjelve på grunn av en dum skje? Jeg avsluttet samtalen med sjefen, gikk bort til skuffen og tok ut en gaffel. Samme kunne det være med den teite skjea! Jeg kjente meg rolig. Kanskje dagen ikke ville bli så ille likevel?

Hvor mange ganger fant du ordet?

skje	
sjef	
sjefen	
skjeve	
kjenne	
kjente	
kjefte	
skjelve	

«SKRIVEMESTEREN» (ORTOGRAFISK STRATEGI)

Denne aktiviteten er forklart tidligere, men her skal elevene skrive ordentlige ord istedenfor. Du kan enten på forhånd ha laget en liste med ord du ønsker at elevene skal lære seg, eller så kan elevene velge selv. Alle elevene skal nå skrive hvert sitt ord på tavlen, så pent de kan. Når alle har satt seg, leser du alle ordene og forklarer ukjente ord. Dersom du hadde laget en liste på forhånd, skal elevene ha listen på pultene sine slik at de kan sjekke at alle ordene er riktig skrevet. Rett opp eventuelle feil på tavlen. Så er det tid for at eleven på gangen kommer inn og leser alle ordene. Ordene leses høyt. Eleven velger ut halvparten av ordene, som er med videre i konkurransen. Kriteriet for å være med videre er at eleven synes det var pent skrevet. Dette vil alltid være et subjektivt kriterium. Når eleven har ringet rundt halvparten av ordene, går han eller hun ut på gangen igjen. De som har fått ring rundt sitt ord, skal nå velge et nytt ord, eventuelt fra listen, og skrive dette så pent de kan. Når alle har skrevet, kommer eleven fra gangen inn igjen for å velge ut halvparten av ordene, som skal være med videre i konkurransen. Dette gjentar seg til det er én elev igjen – selveste skrivemesteren. Det som er litt morsomt med denne aktiviteten, er at det ikke nødvendigvis er de man tror skal gå videre, som går videre. Man kan også variere leken med at hvor kriteriene er at det er om å gjøre å skrive det vanskeligste ordet, det med flest stavelser, det med flest vokaler og så videre. Innimellom kan man til og med ha tegninger, faglige uttrykk til et bestemt tema eller rett og slett ord som er skrevet mest kreativt.

«PUSLEHISTORIE»

Elevene får en setning på et ark. De skal klippe ordene fra hverandre og pusle dem sammen til så mange ulike setninger de klarer.

Eksempel på puslehistorie

noen	ganger	liker	jeg
å	gjøre	lekser	.

Eksempler på mulige løsninger:

- Jeg liker noen ganger å gjøre lekser.
- Jeg liker å gjøre lekser noen ganger.
- Å gjøre lekser liker jeg noen ganger.
- Å noen ganger gjøre lekser liker jeg.

Litteraturliste:

- Adams, M. Foorman, B. Lundberg, I. & Beeler, T. (1998). Phonemic activities for the preschool or elementary classroom, American educator
- Dahle, A.E. Nøttaasen Gabrielsen, N. Skaathun, A. (2016). Når skriftspråket blir utfordrende. Lesesenteret
- Ehri, L.C. (2014). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. Scientific Studies of Reading, 18, 1–5, 1: Theories of Reading: What We Have Learned From Two Decades of Scientific Research.
- Frost, J. (2001). Differences in reading development among beginning-readers with high versus low entry-level of phonemic awareness. Reading and Writing, 14, 5–6, 487–513.
- Frost, J. (2003). Prinsipper for god leseopplæring, Cappelen.
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (2007). Språkleker. Universitetsforlaget.
- Frost, J. (2010). Kvalitet i leseopplæringen, Cappelen.
- Frost, J. (2017). Støtte til barn med lese- og skrivevansker. Fosterhjemskontakt, 5, 10–15
- Frost, J. & Nielsen, J.Chr. (1996/2017). IL-basis, Gruppeprøve og Tekst og Ord 1 og 2. PP-Tjenestens materiellservice
- Hagtvet mfl. Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming Utdanningsforskning
- Hagtvet, B., Frost, J. & Refsahl, V. (2015). Den intensive leseopplæringen, Cappelen
- Hayiou-Thomas, E. (02.03.2011). The Dyslexia Spectrum: Continuities between Reading and Language Impairments. In: Topics in Language Disorders, Vol. 26, 2006, p. 108–124.
- Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990
- Helland, T. (2010). Språk og dysleksi. Fagbokforlaget.
- Heiervang et al, (2000). Brain markers of dyslexia: The role of the planum temporale.
- Lervåg, A., Bråten, I. & Hulme, C. (2009). The cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable longitudinal study. Developmental Psychology, 45, 764–781.
- Lundberg, I. & Herrlin K. (2008). God leseutvikling, Cappelen
- Høien, T & Lundberg, I. (2012). Dysleksi. Fra teori til praksis. Gyldendal
- Klinkenberg, J.E. (02.03.15)
- Klingenberg, J.E. (2017). Lesevansker. Oppsummering av ny forskning. Psykologitidsskriftet, utgave 9
- Lyster, S.A.H. & Tingleff, H. (2004). Ringeriksmaterialet, Tingleff forlag.
- Melby-Lervåg, M. (05.04.16) Utdanningsforskning
- Melby-Lervåg, M. (26.01.17) Intensivt lesekurs. Hvem, hva og hvorfor. (Og hvorfor ikke?) Utdanningsforskning
- Melby-Lervåg, M. (05.04.16) Dysleksi og fonologisk bevissthet i barnehagen. Hva, hvorfor, hvordan og hvem. Utdanningsforskning
- Ottem, E. Platou, F., Sæverud, Ursin, B., Forseth. Begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell. En veileder om begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker. Statped
- Peterson, Robin & Pennington, Bruce (2012) Developmental Dyslexia, The Lanc
- Sunde, K. (10.05.18) Bokstavinnlæring – er det en ting vi glemmer? Lesesenteret

D

