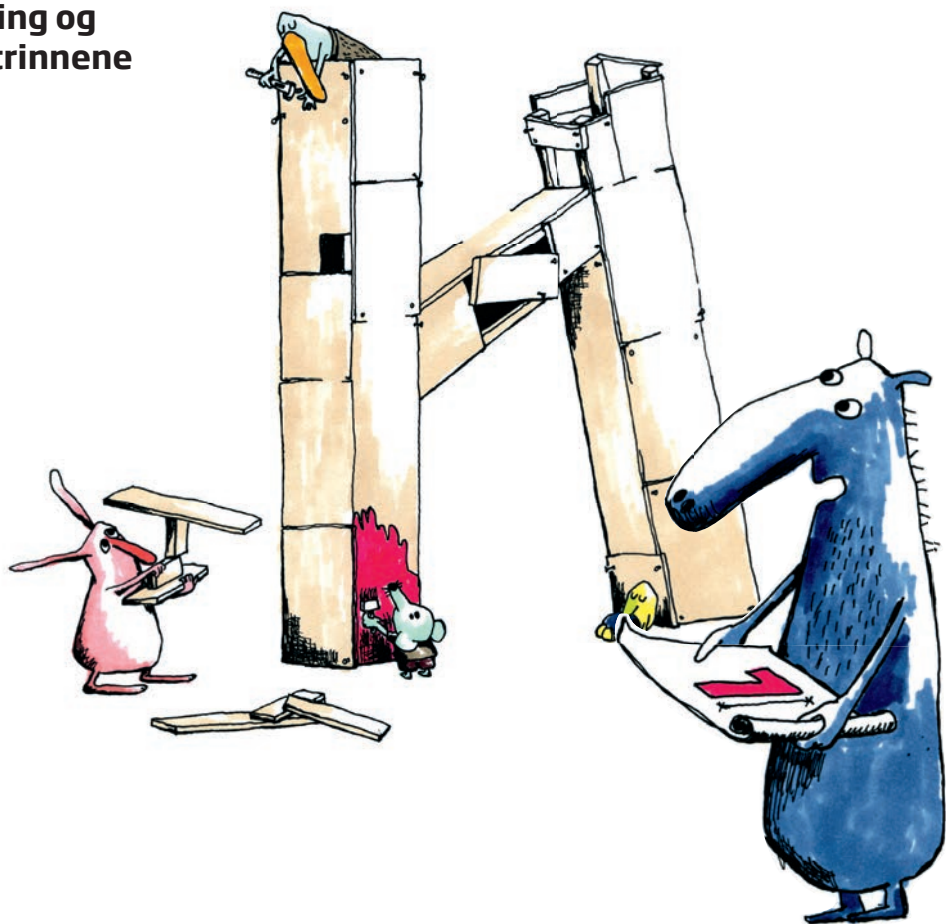


Når skriftspråket blir utfordrende

**Utvikling, kartlegging og
tiltak på begynnertrinnene**



Forfattere:

Anne Elisabeth Dahle

Nina Nøttaasen Gabrielsen

Astrid Skaathun



Lesesenteret
Universitetet i Stavanger



www.lesesenteret.no
Telefon: 51 83 32 00
E-post: lesesenteret@uis.no

Postadresse:
Lesesenteret, Universitetet i Stavanger, 4036 Stavanger

Illustrasjoner: Alice Lima de Faria
Design og layout: Neolab by Knowit

ISBN: 978-82-7649-082-4 - idéhefte

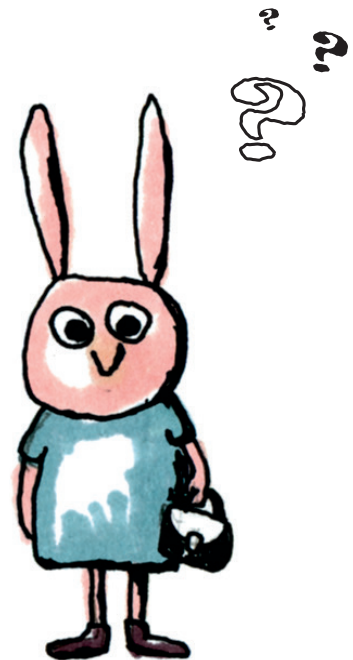
© Lesesenteret 2016

1. Innledning	6
2. Overordnet perspektiv på kartlegging og tiltak	10
Kartlegging / begrepsavklaring	10
Generelt om tiltak	14
Foreldresamarbeid om den tidlige skriftspråkopplæringen	14
3. Veien til fonemisk bevissthet	16
Hva påvirker skriftspråkutviklingen?	16
Talespråk.....	19
Skriftspråket ved skolestart	23
Tiltak for å fremme språklige ferdigheter	23
Språklek.....	23
Høytlesing	24
Skriving og rollelek.....	25
Samarbeid med hjemmet.....	26
Språklig bevissthet	26
Stimulering for å fremme fonemisk bevissthet	29
Referanser og forslag til fordypning	32
4. Bokstavnivået i skriftspråket	33
Teoretisk forankring	33
Møtet med bokstavene.....	33
Alfabetisk ferdighet	34
Talelyd, bokstavlyd, fonem og fonemisk bevissthet	34
Bokstavtegn, grafem og grafemisk bevissthet.....	35
Norsk begynneropplæring	36
Talelydanalyse - fonemanalyse.....	37
Bokstavkunnskap	37
Talelydsyntese - fonemsyntese	37
Kartlegging, vurdering og tiltak	38
Bokstavkunnskap: kartlegging og tiltak	38
Gjenkjenning og gjenkalling av bokstavform.....	38
Vurdering av og tiltak for å øke bokstavkunnskapen	39
Ferdighet i fonologisk analyse	43
Ferdighet i fonologisk analyse: vurdering og tiltak	44
Ferdighet i fonologisk syntese.....	46
Ferdighet i fonologisk syntese: vurdering og tiltak.....	46
Referanser og forslag til fordypning	50

5. Ordnivået i skriftspråket	51
Teoretisk forankring	51
Alfabetiske skriftspråk	51
Dialekt	51
Når norsk ikke er morsmål	52
Ordgjenkjenning og staving	52
Den typiske lese- og stavetilegnelsen	53
Før-alfabetisk fase	54
Delvis-alfabetisk fase	56
Full-alfabetisk fase	58
Konsolidert alfabetisk fase	60
Kartlegging, vurdering og tiltak	62
Ordforståelse: Kartlegging, vurdering og tiltak	62
Staveferdighet: Kartlegging, vurdering og tiltak	63
Elever som har problemer med talelydanalysen	67
Elever med usikker bokstavkunnskap	67
Elever med "ufullstendig" artikulasjon	68
Elever med manglende ortografiske kunnskaper	68
Elever som har problemer med å konsentrere seg	68
Elever som har problemer med tidspress	69
Ordgjenkjenningsferdighet: Kartlegging, vurdering og tiltak	69
Elever med usikker bokstavkunnskap og problemer med grafem-fonemomkoding	71
Elever som har med problemer med fonologisk syntese	72
Elever med manglende eller usikre ortografiske og morfemiske ferdigheter	72
Andre forhold som må tas i betraktning ved tolkning av resultater	72
Elever med fattig vokabular	73
Elever som har problemer med å konsentrere seg	73
Elever som har problemer med tidspress	73
Ordkategorisering og likheter og forskjeller i ord	73
Høyfrekvente ord	74
Ord i ord	74
Fonem som skrives med to eller flere grafem	75
Forslag til fordypingslitteratur	75



6. Setnings- og tekstnivået i skriftspråket	76
Teoretisk forankring.....	76
Leseforståelse.....	76
Ordforståelse, setningsforståelse, avsnittsforståelse og tekstforståelse.....	76
Litteral og fortolkende (inferal) forståelse.....	77
Leseforståelse - livslang og individuell læringsprosess.....	77
Leseforståelse - samspill mellom leser, tekst og kontekst	78
Individuelle faktorer som kan påvirke leseforståelsen.....	78
Ordgjenkjenningsferdigheter.....	78
Språkferdigheter	78
Kognitive ferdigheter.....	80
Forkunnskaper.....	81
Motivasjonelle forhold.....	81
Ytre faktorer i tilknytning til tekst og kontekst som kan påvirke leseforståelsen.....	82
Kartlegging, vurdering og tiltak.....	83
Setningslesing: Kartlegging, vurdering og tiltak.....	83
Ordforståelse: Kartlegging, vurdering og tiltak	84
Setningsforståelse: Kartlegging, vurdering og tiltak	85
Tekstforståelse: Kartlegging, vurdering og tiltak.....	85
Referanser og forslag til fordyping.....	88
7. Avsluttende tanker.....	89
Forslag til ord som kan benyttes i trening av ord i ord	90





1. INNLEDNING

Heftet er utarbeidet for å gi lærere på 1., 2. og 3. trinn råd om hvordan de kan følge opp elever som strever med å lære å lese og skrive. Det kan være elever som er identifisert som svake lesere/skrivere gjennom resultater fra f.eks obligatoriske kartleggingsprøver, eller det kan være elever som ikke har hatt forventet progresjon i utviklingen. Heftet tar opp følgende aspekt:

- Relevant teori om utvikling av nødvendige delferdigheter som elever må mestre for å lære å lese og skrive
- Videre kartlegging av delferdigheter dersom enkeltelever oppnår resultater under bekymringsgrenser/kritiske grenser på visse områder på kartleggingsprøver
- At kartleggingsresultater må tolkes både kvantitativt og kvalitativt
- Forslag til tiltak for elever med resultater under bekymringsgrenser/kritiske grenser på kartleggingsprøven

Selv om lesing og skriving til vanlig er knyttet til forståelse av tekst og produksjon av tekst, må oppmerksomheten i en opplærings situasjon på begynnertrinnene også ha fokus på mer underordnede tekstnivåer som bokstavkunnskap, ordgjenkjenning/staving og setningslesing/setningsskriving. Det å lese og skrive ord er et fundament i enhver lese- og skriveaktivitet. Samtidig er lesing og skriving av enkeltord bare et steg på veien mot det overordnede målet: å lese og forstå andres tekster og selv kunne produsere tekster. For å bli en erfaren leser/skriver, kreves det i tillegg et godt ordforråd og en viten om at ord og

setninger kan ha ulik betydning og av den grunn må forstås ut fra den konteksten de er en del av. Gode lesere må også kunne benytte ulike læringsstrategier for å forstå meningen i tekst.

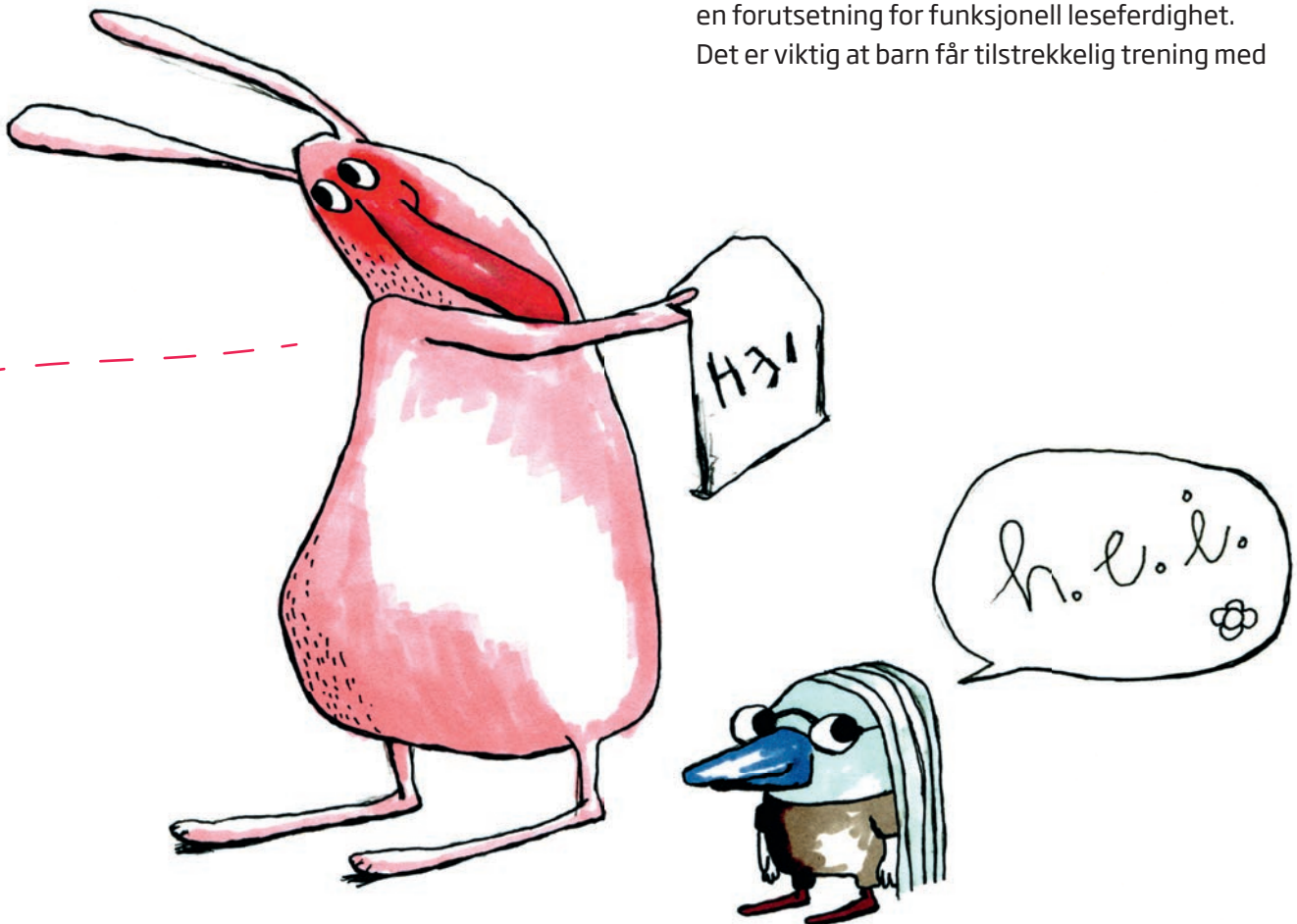
Både lesing og skriving består av en rekke delferdigheter som er i samspill med hverandre, griper over i hverandre og delvis overlapper hverandre. Et forsøk på å dele opp lese- og skriveferdighet i delferdigheter, og/eller å fokusere enkeltvis på delferdigheter, kan oppfattes som unaturlig. Likevel er dette et vanlig grep som har lang praksis i leseforskning og i kartlegging av lese- og skrivevansker. Det er særlig viktig at kartlegging kan lokalisere manglende mestring av enkelt delferdigheter slik at en kan iverksette presise tiltak. Fokus på delferdigheter er også vanlig i norsk begynneropplæring, der mange lærere ønsker å sikre og kontrollere elevenes mestring av for eksempel det alfabetiske prinsippet eller lydsyntesen.

Barn som skal lære å lese og skrive ved hjelp av et alfabetisk skriftspråk, må forstå at det er sammenheng mellom det talespråket de har, og det skriftspråket som skal læres. De må lære

å forstå hvordan bokstavene i skriftspråket er symboler/representanter for lydene i talespråket. Dette krever i første omgang oppmerksomhet mot lydsiden i talespråket, en tidlig form for fonologisk bevissthet som gjennom læringsprosessen skal utvikles til bevissthet om fonemene (fonemisk bevissthet). Dette krever blant annet fonemisk bevissthet. I praksis betyr det at barn må kunne rette oppmerksomheten mot lydsiden i ord og identifisere talelydene/fonemene i ord. De fleste barn har delvis oppnådd slik bevissthet ved skolestart, samtidig som oppmerksomhet på den alfabetiske koden i begynneropplæringen vil videreutvikle fonembevisstheten hos de aller fleste. Bokstavlæring med vekt på både bokstavens form- og lydside vil dermed

kunne stimulere den fonemiske bevisstheten. Bokstavkunnskap er avgjørende for å utvikle lese- og skriveferdighet, og barn må lære alle bokstav-/lydforbindelser. Gjennom møtet med store og små bokstaver, gjennom arbeid med lydanalyse av taleord og gjennom syntese av enkeltlyder, skal bokstavkunnskapen generaliseres og abstraheres (grafem-fonemkunnskap). I tillegg til å være fonemisk bevisste, må barn også oppnå bevissthet om grafemet, som et overordnet begrep for ulike bokstavutforminger.

Neste steg er å lære å lese og skrive ord og setninger. Mange barn trenger omfattende trening før de mestrer lydanalyse og lydsyntese som er nødvendige ferdigheter i ordlesing og ordskrivning. Målet er en automatisert ordgjenkjenning av de fleste ord, fordi dette er en forutsetning for funksjonell leseferdighet. Det er viktig at barn får tilstrekkelig trening med



skriftspråket, slik at frekvente ord raskt kan gjenkjennes som en helhet, uten møysommelig bokstavomkoding og påfølgende lydsyntese. I teorien blir dette gjerne omtalt som overgang fra fonologisk til ortografisk strategibruk.

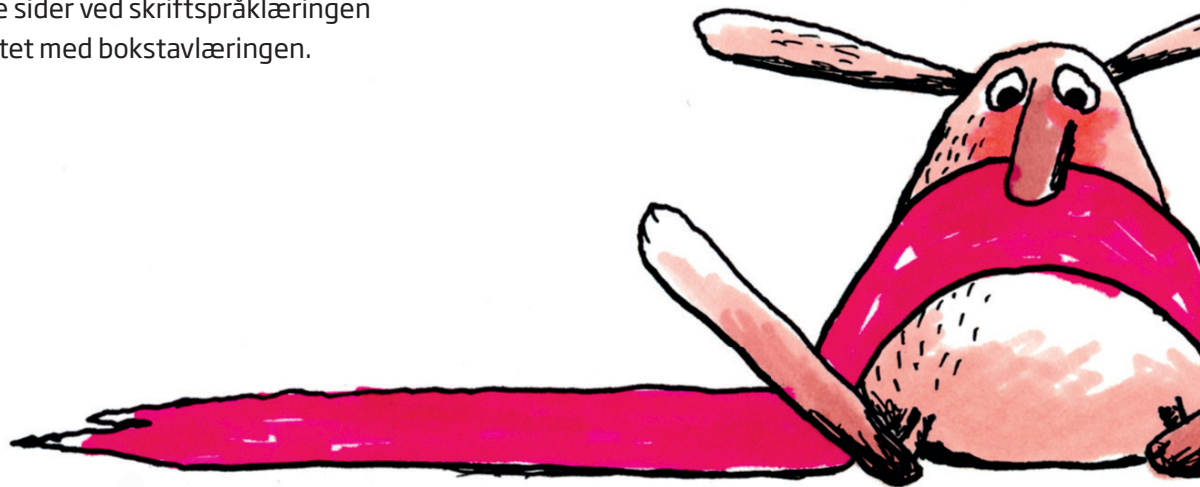
Målet med all lesing er å forstå tekst, og det å kunne forstå ord og setninger er sentrale komponenter i tekstforståelse. I den tidlige skriftspråkopplæringen går leselæring og stavelæring hånd i hånd, og ferdighet på det ene området understøtter ferdighet på det andre. Dette skjer både gjennom fonologisk bearbeiding (bokstav-lyd- / lyd-bokstav-omkoding og lydsyntese og lydanalyse) og etter hvert gjennom ortografisk gjenkjenning og gjenkalling. For å kunne gjenkjenne og/eller gjenkalle ord med utgangspunkt i ortografisk kunnskap, er det en forutsetning med bevissthet om de meningsbærende enhetene i tale- og skriftspråket (morfemisk bevissthet) og bevissthet om norske ortografiske konvensjoner og regler (ortografisk bevissthet).

Det andre kapittelet i heftet gir en generell presentasjon av kartleggingsbegrepet, samt en kort beskrivelse av tiltak og den tankegangen som ligger til grunn for valg av tiltak. Deretter følger kapittelet *Veien til fonemisk bevissthet* som tar opp viktige sider ved skriftspråklæringen før barnet har startet med bokstavlæringen.

Resten av heftet delt inn i tre kapitler med utgangspunkt i ulike nivå i skriftspråket:

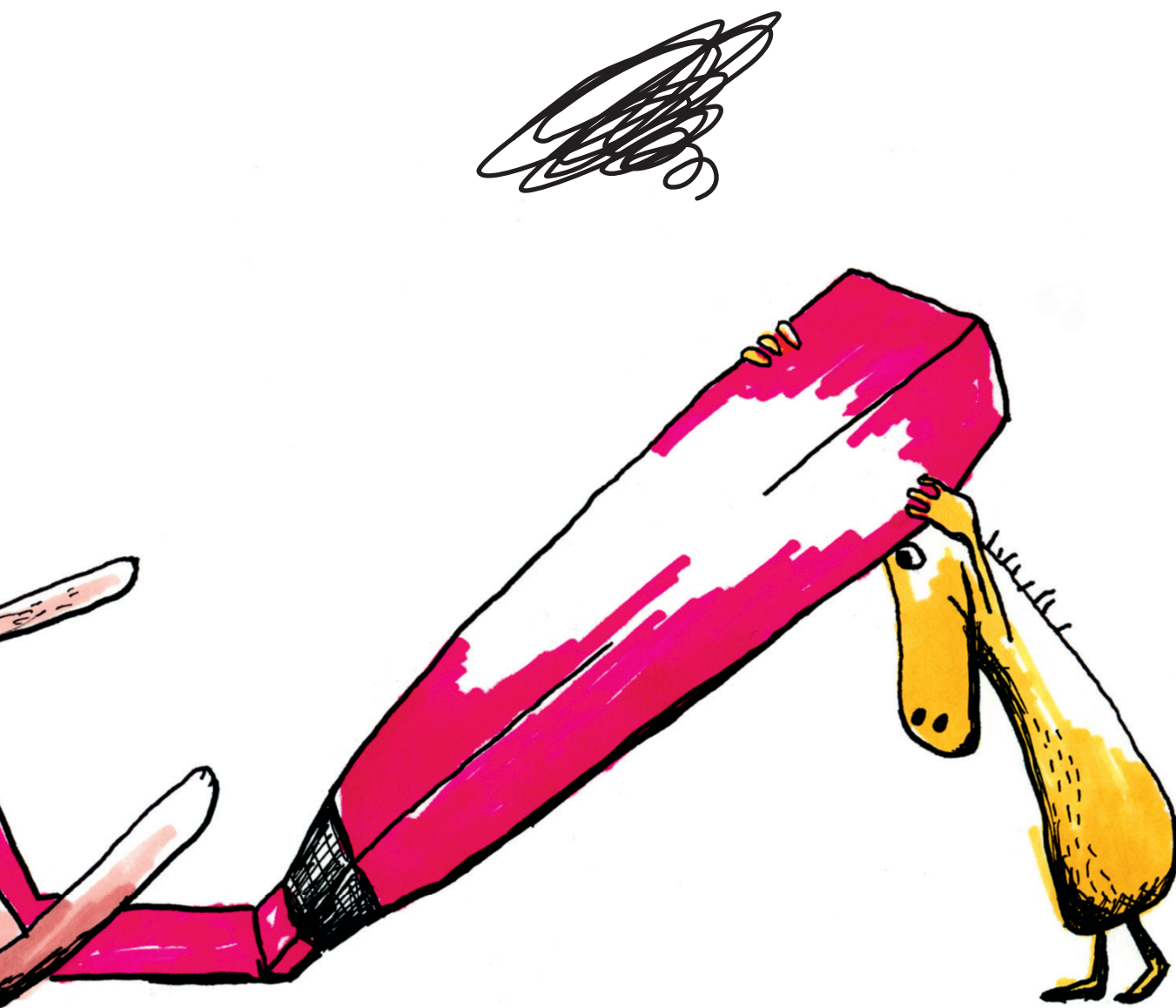
- Bokstavnivået i skriftspråket
- Ordnivået i skriftspråket
- Setnings- og tekstnivået i skriftspråket

Hvert kapittel inneholder et teoretisk fundament for skriftspråklæringen på det aktuelle nivået. Målet har ikke vært å gi oversikt over all aktuell og tilgjengelig teori på området. Teorien er mer tenkt som et bakteppe for å kunne vurdere prøveresultater kvalitativt. Det anbefales at kapitlene leses i den rekkefølgen de er presentert, selv om det også er vår intensjon at hvert kapittel skal kunne leses enkeltvis. Teoriutvalget er knyttet til de ulike nivåene i skriftspråket, og dermed vil det, ut fra det som er sagt ovenfor, nødvendigvis bli noe teoretisk overlapp i de tre delene.



Videre inneholder hvert kapittel en oversikt over vanlige måter å kartlegge ferdigheter på innenfor de ulike nivåene i skriftspråket. Det diskuteres fordeler og ulemper med ulike prøveformater, og hvilke feilkilder som er viktige å ta i betraktning ved tolkning av resultater. Innenfor hver del er det i tillegg foreslått tiltak for barn som strever. Hefkets format gir ikke rom for komplette

tiltaksforslag for alle situasjoner. De foreslåtte tiltakene må ses på som tips og idéer til læreren. Av den grunn har vi vært opptatt av å gi en grundig veiledning i hvordan en kan gjennomføre en kvalitativ vurdering av prøveresultatene.





2. OVERORDNET PERSPEKTIV PÅ KARTLEGGING

KARTLEGGING – BEGREPSAVKLARING

God lese- og skriveundervisning må gi elevene mulighet til å oppøve en rekke delferdigheter, som samlet vil gi dem grunnlag for å utvikle funksjonelle skriftspråklige ferdigheter. For å kunne legge til rette for god undervisning, må læreren alltid ta utgangspunkt i den enkelte elevs utviklingsnivå. Til det trengs det kartlegging av viktige skriftspråklige delferdigheter som kreves – ulike ferdigheter avhengig av hvor i leseutviklingsprosessen eleven er.

Kartlegging i skole og barnehage har i en periode vært tema i media og skapt en debatt hvor synspunktene har vært til dels motstridende. Kartleggingsbegrepet har sjelden vært definert og slik har det vært vanskelig å få klarhet i grunnlaget for debatten. I vår sammenheng vil kartlegging brukes som et overordnet begrep om det arbeidet som gjøres i skolen for å få kunnskap om og dokumentere en elevs skriftspråklige ferdigheter. Det kan innbefatte alt fra tilfeldige observasjoner til gjennomføring av standardiserte/normerte tester eller prøver.

Det finnes en mengde kartleggingsmaterieell på markedet i tillegg til at det brukes materieell som lærere/skoler/kommuner selv har produsert. Ulike typer kartleggingsmaterieell kan være nyttige, men det er svært viktig at læreren er klar over at ulikt materieell ikke gir samme grunnlag for å vurdere en elevs ferdigheter og funksjonsnivå.

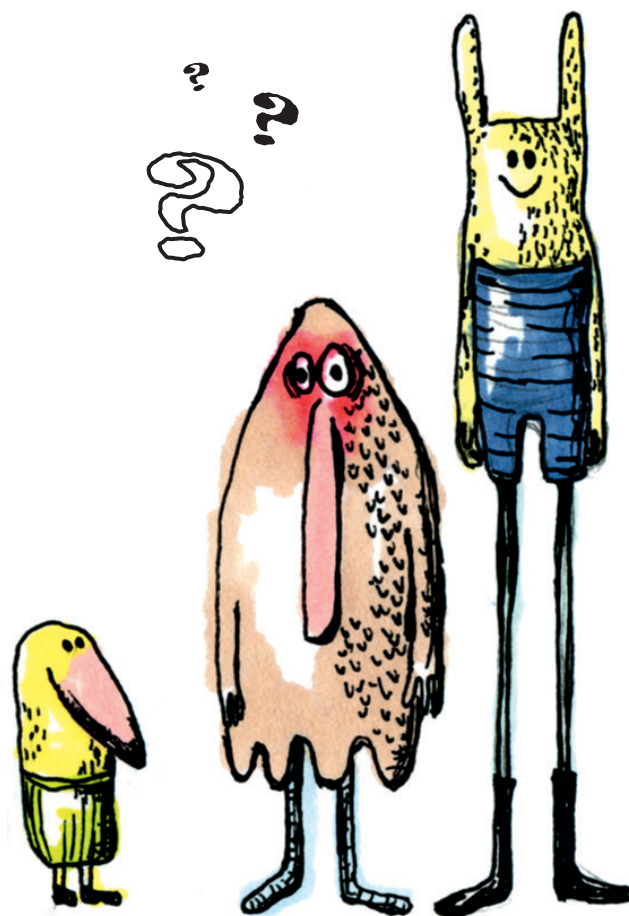
For å kunne se en elevs utvikling og ferdigheter i forhold til andre på samme alder, må materiellet som brukes, være *standardisert og normert*. Det betyr at det er prøvet ut på store nok grupper til at de er representative for den gruppen det ferdigstilte materiellet skal brukes i forhold til eksempelvis et klassetrinn. Det betyr også at normene for materiellet er basert på at elevene har fått helt lik instruksjon til hver oppgave og at læreren har fulgt nøyaktig den prosedyren som veiledningen til materiellet sier, i gjennomføringen av prøven (standardisering). Deretter er resultatene bearbeidet statistisk, ofte utfra en (tilnærmet) normalfordeling. Det er også regnet ut normer for hvordan resultatene fordeler seg blant elever på det aktuelle årstrinnet for prøven (normering). Ved hjelp av normene vil elevresultatene kunne vurderes

STIN OG TILTAK

utfra en gjennomsnittlig resultatskåre på det aktuelle materialet/prøven. Slik kan læreren få oversikt over elever som strever og elever som har behov for større utfordringer. For å kunne bruke normene, *må* instruksjoner og prosedyrer for gjennomføring være fulgt nøyaktig. Det kan eksempelvis stå i veiledningen til det aktuelle materialet at oppgaveinstruksjonen skal *leses*. Læreren velger likevel å muntliggjøre dette eller bruke dialektuttrykk. Læreren velger kanskje videre å gjenta instruksjonen flere ganger enn veiledningen angir, eller gir enkeltelever eller grupper litt lenger tid til å utføre oppgavene fordi eleven/-e arbeider sent. Alt dette vil være avvik fra standardiseringen. Elevenes resultater vil dermed være basert på en annen prøvegjennomføring enn normeringen er utregnet på, og normene kan derfor ikke brukes. Hvis elevene i utprøvsgruppen for materialet hadde fått lenger tid, ville dette påvirket de gjennomsnittlige resultatene, og dermed ville også bekymringsgrensen eller normene blitt annerledes. M.a.o.; normene kan bare brukes når instruksjonen for materialet følges!

Bruk av tilfeldige observasjoner eller ikke-standardisert/-normert materiell vil aldri kunne si noe om en elevs resultatskåre i forhold til et gjennomsnitt av elever på samme trinn/alder, men vil kunne underbygge og utdype resultater fra standardisert/normert materiell. Ikke-standardisert materiell vil eksempelvis kunne avdekke hva en elev har lært på et avgrenset område (bokstavkunnskap, ordkunnskap, o.l.) etter en periode med innlæring/undervisning i en bestemt gruppe/klasse. Resultatene kan da bare sammenlignes med resultater til andre elever i den gruppen undervisningen er gitt i.

Kartlegging kan foregå på flere måter. Vi snakker om statistisk *kartlegging* når man følger instruksjonene for det aktuelle materialet, mens hvis eleven gis litt hjelp for å løse oppgaven,





mer konkret hva eleven strever med, hva eleven får til eller hvilke arbeidsstrategier hun/han bruker. De to kartleggingsmetodene har ulikt formål. Ved å følge instruksjonen til et materiell som er standardisert og normert (statisk kartlegging), vil man som nevnt over, få vite hvordan eleven skårer i forhold til store grupper/ en gjennomsnittlig elev på samme alder. Dermed kan læreren se hvordan eleven skårer i forhold til det vi kan kalle en *typisk utvikling* eller en *normalutvikling* på det området som kartlegges.

Hvis man bruker materialet dynamisk, kan læreren få informasjon om bl.a. hvor mye og hvilken type hjelp en elev trenger for å mestre en aktuell ferdighet/opp-gave gjennom den hjelpen som må til i selve prøvesituasjonen. Da har man imidlertid fraveket instruksjonene til gjennomføring av prøven, og da kan, som det går fram av avsnittet over, ikke normene brukes. Det anbefales å foreta en statisk kartlegging *før* man ev. gjennomfører en dynamisk kartlegging med det samme materialet. Da får læreren et holdepunkt for hvor stort et eventuelt avvik er i forhold til typisk utvikling, enten det nå er en elev som skårer høyere enn gjennomsnittseleven, eller en som skårere lavere. Det er spesielt viktig å få informasjon om alvorlighetsgraden av problemet hos svake lesere.

Elevresultater kan vurderes *kvantitativt* eller *kvalitativt*. En kvantitativ vurdering av resultater på et standardisert og normert kartleggingsmateriell sier noe om avviket i forhold til en normalgruppes gjennomsnitt, mens en kvalitativ vurdering kan si noe om hvordan vi kan tolke og utdype ulike feiltyper. Kvalitativ vurdering kan dermed gi metodisk og pedagogisk grunnlag for tilrettelegging av tiltak.

Vi snakker også om *uformell* og *formell* kartlegging. Den uformelle kartleggingen kan være tilfeldige observasjoner som en lærer gjør og kan være med å gi støtte til eller være utgangspunkt for en mer formell kartlegging. Ved en formell kartlegging brukes et normert prøve- eller observasjonsmaterieil som gir konkrete elevresultater.

Kartleggingsmaterieilet som brukes, kan videre være utviklet slik at det skal brukes individuelt (*individuell prøve*) eller det kan være til bruk i større grupper, f.eks. en klasse (*screening*). Enkelte typer materieil er utviklet for å kunne brukes både individuelt og på gruppenivå. Individuelle prøver tas vanligvis av lærere/ spesialpedagoger som har fått opplæring ev. er sertifisert for å gjennomføre den aktuelle prøven. Andre prøver krever ikke spesiell kompetanse. For ikke å tolke testresultater feil, er det likevel nødvendig å ha en viss kunnskap om testing, testmaterieil og testkonstruksjon, som hva normeringen innebærer eller kunnskap om ulike typer skalaer for fordeling av elevresultater. Tolkning av resultater vil alltid avhenge av testleders kompetanse.

En *diagnostisk prøve* vil si noe om en elevs fungering på et mer avgrenset område og kan være en del av en mer omfattende kartlegging. Diagnostisk materieil har som mål å kunne vise et mer nøyaktig bilde av en elevs manglende skriftspråklige ferdighet og eventuelle styrker med en *profil* over i hvilken grad viktige skriftspråklige delferdigheter er tilegnet. Diagnostiske prøver vil også kunne si noe om hvor en eventuell svikt er lokalisert.

I norsk skole er to skriftspråklige prøver gjort obligatoriske – *Kartleggingsprøver i lesing* (KP) og *Nasjonale prøver i lesing* (NP), og disse

gjennomføres på ulike alderstrinn. Prøvene har ulikt formål, noe som ikke alltid kommer fram når resultatene på prøvene omtales og debatteres. Mens NP har som formål å vise en elevs funksjonelle ferdighet – altså grunnleggende leseferdighet i alle fag – og vise hvor elevens resultater er i forhold til en tilnærmet normalfordelt gruppe – altså både de svakeste og de sterkeste elevene på det aktuelle årstrinnet, har KP som mål å fange opp de ca. 20 % svakeste leserne. KP vil derfor ikke kunne identifisere eller differensiere mellom sterke lesere – prøven har det vi kaller *takeffekt*. Den viser likevel at det ikke er grunn til bekymring overfor utviklingen til lesere som får alt rett på prøven. På begynnertrinnene er det KP som vil være det materieilet alle elevenes ferdigheter skal vurderes i forhold til.

Kartlegging av skriftspråklige ferdigheter hos elever på begynnertrinnene, vil omfatte viktige delferdigheter som bokstavkunnskap, ordavkodning (synteseferdigheter), staving, (analyseferdigheter), ord – og setningsforståelse, ordforråd og etter hvert også tekstforståelse og grammatikk – alt hjørnesteiner i det å utvikle funksjonelle skriftspråklige ferdigheter.

De neste kapitlene er knyttet til hvordan en kan identifisere og følge opp elever på begynnertrinnet som strever med å utvikle gode skriftspråklige ferdigheter. Det tas opp hvilke delferdigheter som er viktige å undersøke, hvordan en kan vurdere elevenes resultater og hvilke tiltak som kan stimulere en god skriftspråklig utvikling. Det blir ikke tatt utgangspunkt i bestemte kartleggingsverktøy, men gitt eksempler på vanlige prøveformater på de ulike områdene.



GENERELT OM TILTAK

Det har, som nevnt, ikke vært et mål å komme med utdypende tiltak innenfor de tre delnivåene *Alfabetnivået i skriftspråket, Ordnivået i skriftspråket og Setnings- og tekstnivået i skriftspråket*. Målsettingen har mer vært at våre forslag skal sette i gang en tanke- og bevissthetsprosess hos lærere omkring hvilke typer tiltak som *kan* være aktuelle når elever kommer til kort innenfor et spesielt område. Vi håper derfor at våre forslag til tiltak blir sett på som en idébank. De foreslåtte tiltakene kan og bør suppleres med andre tiltak ved behov.

En del av de foreslåtte tiltakene er velprøvde og har til dels lang tradisjon i bokstavinnlæring i norsk skole. De viser ulike måter å arbeide systematisk med bokstavinnlæringen. Systematisk arbeid i bokstavinnlæringen er like viktig i dag som tidligere, og det er av den grunn ikke et poeng å bytte ut denne type tiltak. Andre tiltak vil kanskje oppleves som en ny vri. De kan kanskje gi lærere mulighet til å legge til rette for å stimulere elevenes nysgjerrighet slik at både lærere og elever opplever at det er spennende å arbeide med skriftspråklige aktiviteter på nye måter.

Alle pedagogiske tiltak i forbindelse med skriftspråklæringen må ha fokus både på bevisstgjøring og trening og bør derfor inneholde

- oppgaver som skal bevisstgjøre eleven på den bestemte læringsoppgaven
- oppgaver som gir eleven tilstrekkelig trening

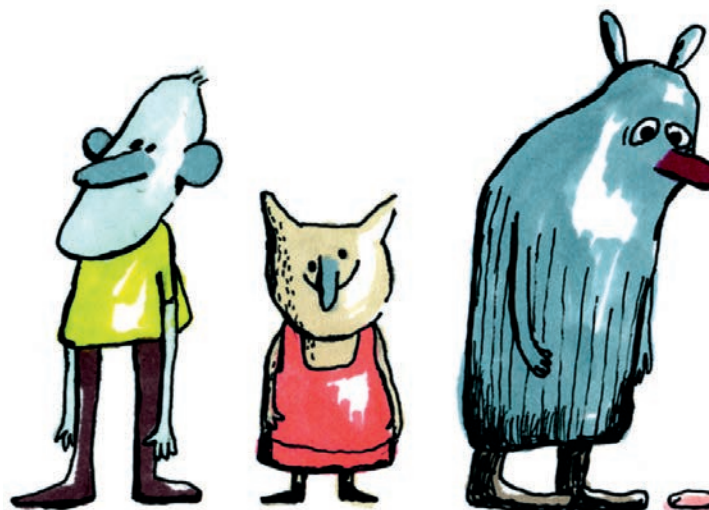


Med andre ord er det viktig å snakke sammen om det fenomenet som en skal arbeide med, slik at en sikrer seg at elever (og foreldre) forstår poenget med oppgavene og verdien av arbeidsinnsatsen. Samtidig må treningen inneholde mange ulike oppgaver slik at elevene har mulighet til å oppnå automatiserte ferdigheter f.eks. knyttet til bokstavkunnskap.

FORELDRESAMARBEID OM DEN TIDLIGE SKRIFTSPRÅKOPPLÆRINGEN

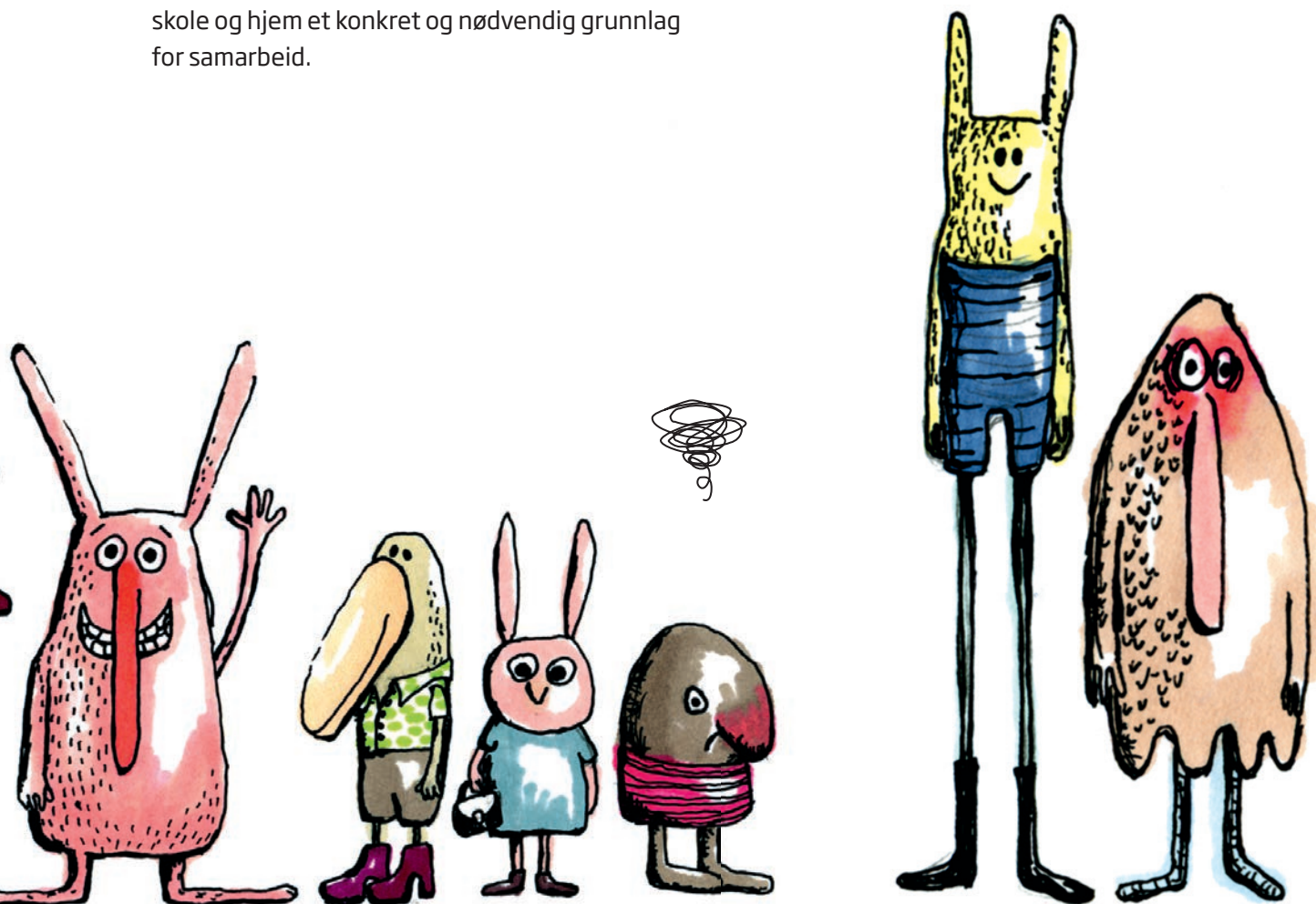
Når elevene skal introduseres for bokstavene, er det en gyllen anledning til å trekke inn foreldre/foresatte. Mange foresatte ønsker å følge opp barnas skolearbeid. Kanskje spesielt i begynnerfasen er det viktig å vise hvordan innlæringsmetoder praktiseres, hvorfor nettopp de aktuelle metodene er valgt, og hva og hvordan foresatte kan støtte opp. Det gir også mulighet til å understreke at skolens innlæringsmetoder må følges opp hjemme.

Det å forklare foreldre viktigheten av å skille mellom bokstavnavn og bokstavlyd og forklare hvorfor det er viktig å forme bokstavtegnene



korrekt, kan rydde av veien noe av forvirringen enkelte barn opplever når de skal lære bokstavene og tilhørende bokstavlyder. Svært mange lærere kopierer opp elevenes hjemmelekser på egne ark. Slike ark bør eksempelvis inneholde en kort instruksjon/ informasjon til foresatte hver gang en ny bokstav introduseres, eller en påminnelse når det har gått en stund siden elevene sist arbeidet med bokstaven. Her kan det påpekes hva som er viktig ved oppgavene og forklares hvorfor. Når foresatte daglig forventes å følge opp barna gjennom skriftspråklige oppgaver, kan slik informasjon bidra til at de involveres aktivt i barnas skolearbeid allerede fra starten på 1. trinn. Det gir dem også mulighet til å følge barnas skriftspråklige utvikling, noe som igjen gir både skole og hjem et konkret og nødvendig grunnlag for samarbeid.

Noen barn vil ha foresatte som av ulike grunner ikke er i stand til å følge opp det faglige arbeidet hjemme. En måte å løse dette på er eksempelvis å gi elevene tilbud om leksegrupper innenfor eller utenom skoletiden, eller som en del av skolefritidsordningen. Ulike typer intensive "kurs" som gis som tilbud i kortere perioder, kan også være aktuelle. Den enkelte skole må nødvendigvis selv ta stilling til hvordan de best kan organisere dette ut fra lokale forhold, og selvsagt vil også økonomi kunne spille inn i tilrettelegging av slike tiltak.





3. VEIEN TIL FONEMISK BEVISSTHET

For å kunne utvikle gode skriftspråklige ferdigheter, kreves det en annen type læring enn det som gjelder for læring av talespråket. I dette kapitlet skal vi se på viktige læringsbetingelser som kan påvirke et barns skriftspråklige utvikling. Videre vil vi komme inn på språkrelaterte faktorer som har betydning for barns lese- og skriveutvikling.

Generelt kan vi si at barnets *medfødte ressurser*, sammen med *miljømessige ressurser*, setter rammer for barnets utvikling på de fleste områder – også de skriftspråklige. Når et barn begynner på skolen, har det gjort en rekke erfaringer på områder som påvirker og påvirkes blant annet av kognitive ferdigheter, oppmerksomhet og konsentrasjon, sansing og sosio-emosjonell fungering. Barnet har tilegnet seg ferdigheter på mange områder som også er av betydning for videreutvikling av skriftspråket. Det har dessuten vanligvis lært en god del om selve skriftspråket. Lese- og skriveferdigheter utvikler seg i *interaksjon mellom biologiske og miljømessige faktorer*. Denne dynamikken påvirker barnets utvikling og de ferdighetene barnet erverver seg.

HVA PÅVIRKER SKRIFTSPRÅKUTVIKLINGEN?

Utvikling av skriftspråket krever et visst nivå av *kognitive ferdigheter*. Barnet må kunne forstå ord og begreper som danner grunnlag for skriftspråklig forståelse. Innledningsvis vil blant annet innholdet i vanlige ord i tale og tekst og innholdet i ord som kan beskrive viktige sider ved produksjon av skriftspråket knyttet til lyd og form,

være vesentlig. Et barns ordforråd er grunnlaget for å utvikle god leseforståelse og leseutvikling (Lervåg & Aukrust, 2010; Hagtvet m. fl., 2011). Undersøkelser viser at det ordforrådet et barn har ved 3 år, korrelerer høyt med den leseferdigheten det har utviklet når det er henholdsvis elleve (Olofsson & Niedersøe, 1999) og 16 år (Frost m. fl., 2005). Også andre undersøkelser viser det samme. Ordavkoding påvirkes også av ordforrådet (National Reading Panel, 2000), og den fonologiske utviklingen (se også kap. 4 og 5) påvirkes av og påvirker ordforrådsutviklingen (Lyster, 2002). Etterhvert vil også ordforråd knyttet til fagtermer og mer akademisk språk være med å påvirke leseforståelsen eksempelvis i fagtekster, men også generell leseforståelse. Ordforrådet vil dermed være vesentlig som grunnlag for annen faglig utvikling og vil også kunne sette grenser for denne.

Barnet må videre ha utviklet en viss selvstendighet i arbeid med oppgaver og må kunne konsentrere seg om det vesentlige i læringssituasjonen for å få godt læringsutbytte. Å kunne styre oppmerksomheten mot språklige fenomener og fastholde sanseintrykk, er sentralt. Da har barnet mulighet til å analysere talelydsekvenser

i ord og vil dermed kunne omkode talelyder i språket, for så å sette dem sammen til ord. Barnet må, med andre ord, ha utviklet en viss evne til reversibel tenkning og desentrering, som er en forutsetning for å kunne analysere den "lydpakken" et talt ord utgjør. Til dette kreves det også at korttidsminnefunksjonene er gode nok, noe vi ofte ser at barn med lese- og skrivevansker strever med.

Svake leseferdigheter har flere årsaker og kan være forbundet med emosjonelle problemer. Uten å gå inn på ulike årsaker til emosjonelle vansker, konstaterer vi bare at dette vil kunne påvirke både talespråklig og skriftspråklig utvikling. Samtidig kan svikt på tale- og skriftspråklige områder, gi emosjonelle problemer. Læreren og hjemmet må derfor være oppmerksomme på barn som viser tegn til emosjonelle vansker, og følge disse barnas utvikling ekstra nøye.



Ettersom både lesing og staving inkluderer visuelle og auditive prosesser, vil ulike typer syns- og hørselssvikt kunne ha betydning for barnets skriftspråklige utvikling. Et barn med samsyns-, synsfelts- eller synsskarpheitsproblemer vil for eksempel kunne få et forvrengt eller uklart visuelt bilde av både bokstavformer, enkeltord og tekst. Tilsvarende kan gjelde for elever med ulike typer hørselssvikt; den auditive "lydpakken" hvert ord utgjør, vil kunne bli utydelig og dermed kunne påvirke elevens mulighet til presis avkoding og staving, og også til tydelig tale. Enkelte typer syns- og hørselsvansker vil videre kunne resultere i uklare ord- og begrepsforståelse eller kreve lenger tid før forståelsen er tilstrekkelig presis. For de elevene som tidlig strever med å lære skriftspråket, er det fornuftig å begynne med en undersøkelse av syns- og hørselsfunksjonen. (For utdypende lesing om barns forutsetninger for å utvikle gode leseferdigheter, se Høien & Lundberg, 2012.)

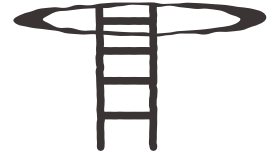
Før vi ser nærmere på de læringsbetingelsene som mer åpenbart er knyttet til skriftspråklig utvikling, skal vi kort ta for oss noen helt sentrale miljøfaktorer. Uavhengig av teoretisk ståsted er leseforskere enige om at lærerens kompetanse er en av de mest betydningsfulle påvirkningsfaktorene når det gjelder barns leseutvikling. Internasjonale undersøkelser bekrefter at lærerens generelle kunnskap og undervisningserfaring er viktige faktorer i barns skriftspråklige utvikling (van Dal, Solheim & Gabrielsen, 2012; van Dal m. fl., 2007). Undervisning som er tilpasset den enkelte elevs behov, er et av målene for den tilretteleggingen skolen skal gjøre. Lærerens formidlingsevne og kompetanse knyttet til skriftspråklig utvikling hos barn er derfor ofte ikke bare rammen om undervisningen og tilretteleggingen for elevene. Den har betydning også for tidlig registrering og kartlegging av elevenes utvikling. For å legge til

rette for god undervisning, må lærere vite hvilke ferdigheter den enkelte elev har på ulike områder - også områder som påvirker skriftspråklig utvikling. Undersøkelser fra andre land viser at svake lesere som får *spesielt tilrettelagt undervisning* fra 2.-3. årstrinn, stabiliserer ferdighetene sine og får et bedre grunnlag for utvikling. Derfor vil slik registrering, kartlegging og tilrettelegging av undervisning utfra den enkelte elevs behov, være vesentlig for svake lesere. Når disse leserne tidlig får et individuelt tilpasset undervisningstilbud, kan leseutviklingen deres gå like raskt som hos normallesere, selv om de i utgangspunktet ligger et stykke bak sine medelever (Elbro, 2007). Et enda bedre tilbud er *forebyggende undervisning* fra 1. årstrinn (Biemiller, 2004).

Naturlig nok er valg av *metode i den tidlige skriftspråkundervisningen og tilrettelegging av undervisningen* også sentrale faktorer. Mange undersøkelser viser at en metode som i hovedsak stimulerer fonologisk lesing, kombinert med blant annet den språklige utformingen og metodiske bruken av lesemateriellet barna møter, gir best effekt i begynnerundervisningen (Frost, 2003). Det understrekes dessuten at elevene må føres videre fra det fonologiske stadiet i sin leseutvikling (se kap. 4. og 5). Det har i noen sammenhenger vært kritisert at noen metoder i for liten grad gir elevene autentiske tekster i begynneropplæringen. Det er viktig i denne sammenhengen å skille mellom de tekstene barnet selv skal lese og de tekstene det møter gjennom f.eks. høytlesing og fortelling. Tekster som leses for barn, må være varierte og ha stor bredde både i sjanger, form og innhold uavhengig av hvilken metode som brukes. De tekstene barnet selv skal lese i den tidlige innlæringsfasen, bør imidlertid være så enkle at barnet opplever mestring ved å lese dem. Når barnet blir sikrere i ordavkodningen, må det også få tekster som er mer utfordrende både leseteknisk og innholdsmessig.

Holdning til og motivasjon for skriftspråklige aktiviteter er avgjørende for lese- og staveutvikling spesielt, men også for utviklingen av annen skriftspråkkompetanse. Interesse for skriftspråket vil kunne utvikles allerede fra tidlig førskolealder. Vanligvis vil barnets nærmeste familie kunne formidle positive holdninger til ulike typer tekst. Dette vil påvirke de generelle holdningene barnet i fortsettelsen utvikler til skriftspråklige aktiviteter. På 4.-5. årstrinn leser de 10 % sterkeste leserne ofte mer enn 100 ganger mer på fritiden enn de 10 % svakeste (Elbro, 2007). Siden egen lesing kanskje er den viktigste påvirkningsfaktoren i en elevs skriftspråklige utvikling, ser det ut til at det er grunnleggende å tidlig utvikle positive holdninger til og motivasjon for skriftspråklige aktiviteter generelt og etter hvert for egen lesing og skriving spesielt.

I forhold til både talespråklig og skriftspråklig utvikling vil *hjemmemiljøet* kunne utgjøre en betydelig ressurs og stimuleringsfaktor for alle barn, både i førskole- og skolealder. Vi vet eksempelvis at utvikling av ordforråd i førskolealder er avhengig av hjemmeforhold. Barn fra ulike sosiale grupper stimuleres ulikt og utvikler dermed ordforråd med ulikt omfang og innhold. Barn fra det vi gjerne omtaler som *lavere sosioøkonomiske* grupper vil i førskolealder eksponeres for langt færre ord enn barn fra middelklassen gjør i sitt miljø, og har i større grad et ordforråd som inneholder muntlige ord, begreper og uttrykk. Barn fra middelklassen tilegner seg flere ord og et mer variert ordforråd med større bruk av abstrakte begreper, noe som gir et bedre grunnlag for det språket barna møter når de begynner på skolen (Bernstein, 1971). Siden lærere ofte rekrutteres fra middelklassen, vil dette kunne vanskeliggjøre læringssituasjonen for barn fra arbeiderklassen. Lærere må med andre ord være oppmerksom både på barn som kommer til



skolen med et språklig svakere grunnlag for den undervisningen som gis og på egen språkbruk i klasserommet. Det å stimulere språklig utvikling må være et undervisningsmål i seg selv.

Barn som har problemer med innlæring av skriftspråket, har gjerne behov for omfattende hjelp, og vi ser ofte at hjemmet spiller en viktig rolle ved å støtte barnet. Sammen med skolen kan hjemmet legge til rette for en positiv utvikling. Selv om elevenes foresatte selvsagt kan ha svært ulik bakgrunn for og mulighet til å støtte barnet sitt faglig – noe som vi vet har betydning for skolefaglig utvikling, vil de aller fleste kunne bidra hvis de får god informasjon fra skolen. Slik vil barns språklige læring – både i tale og skrift – kunne fortsette i nært *samspill* med barnets omgivelser til høyt opp i skolealderen.

Talespråk

Skriftspråklig utvikling – her i særlig grad knyttet til lesing og staving/skriving – er i stor grad basert på generell talespråkutvikling. Områder som forståelse og ordforråd er av betydning på samme måte som syntaktisk, morfologisk, fonologisk og særlig fonemisk bevissthet. I tillegg er tekstbevissthet og pragmatisk bevissthet hos et barn viktige faktorer. Videre i kapitlet fokuseres det på hvordan utvikling på disse områdene utgjør viktige læringsbetingelser for skriftspråklig utvikling.

Barns *ordforråd* gjennomgår en rivende utvikling fram mot skolealderen. Samtidig utvikler barnet gradvis en dypere og mer presis *innholdsforståelse* av hvert enkelt ord og begrep etter hvert som det får flere erfaringer både generelt og språklig. Ord som avspeiler barnets miljø, utvikles raskere enn ord som ikke er så vanlige i det miljøet det lever i. Dette kan som nevnt tidligere, avspeile sosioøkonomisk klasse, men det kan også være kulturelt eller geografisk betinget (Lyster, 2009). Det sies for eksempel at inuittene har over 100 ulike betegnelser for ordet "snø", noe verken voksne eller barn har i snøfattige områder. Fordi språkutviklingen gir rom for til dels store *individuelle variasjoner*, skal vi her bare skissere kort hva som vanligvis kjennetegner talespråket fram mot og inn i tidlig skolealder. Ordforrådsutviklingen kan variere mye. Barn med mødre med høyere utdanning og barn med mødre som ikke har dette, har store forskjeller i ordforråd allerede ved skolestart. Denne avstanden vil øke oppover i skolealder hvis det ikke settes inn tiltak for å motvirke det (Biemiller, 2004). I Norge ser vi at forskjellen i leseferdighet mellom elever med mødre med høy utdanning vs. lavere utdanning, er mindre enn i de andre nordiske landene. Samtidig er den gjennomsnittlige leseferdigheten lavere blant elever på 4. trinn i Norge enn i land vi vanligvis sammenligner oss med (Gabrielsen, 2013). En undersøkelse viste også at barn av mødre med lav utdanning profitterte mest på metafonologisk trening, mens barn av mødre



med høy utdanning hadde mest nytte av metamorfologisk trening (Lyster, 2002).

Noen typer ord og begreper er vanskeligere å lære enn andre. For eksempel er begreper knyttet til rom og retning ofte problematiske for en del barn. Det har selvsagt betydning for bokstavinnlæringen, der det er viktig for barnet nettopp å forstå ord som *opp*, *ned*, *skrå*, *rett* og *buet*. Det samme gjelder for utvikling av tallbegreper og det å forme tallsymboler. 6-åringene er også i ulik grad avhengige av *faktorer i selve kommunikasjonssituasjonen* (kontekstavhengighet) for å kunne forstå det som formidles. Det kan derfor være vanskelig for barn på dette alderstrinnet både å forstå og bruke *situasjonsuavhengig språk*. Dobbelbetydning,

metaforer og ordspill kan også være problematiske for dem. Strukturelt er barns *syntaksbruk* nokså lik voksnes, men den er preget av mindre variasjon og kompleksitet i setningskonstruksjoner.

Det å forstå meningsenheter i en setning (f.eks. passivsetninger) er også vanskelig for en del barn i denne aldersgruppen. Lærere som underviser på begynnertrinnet, tilpasser nok vanligvis automatisk sin bruk av ord og setninger til elevgruppen. Det kan likevel være greit å være oppmerksom på dette, hvis noen barn ofte ser ut til å misforstå eller ikke få med seg det læreren sier. Barn på småskoletrinnene er ikke alltid i stand til å si fra når de møter ord og uttrykk de ikke forstår.

En rekke undersøkelser viser at gutter har en langsommere utvikling av *artikulasjon* enn jenter. Gutter har generelt oftere språkvansker enn jenter og flere uttalevansker (Fintoft, Bollingmo, Feilberg, Gjøttum, & Mjaavatn, 1983). Det er noe usikkerhet om når disse *språklige kjønnsforskjellene* dukker opp, men mye tyder på at de oppstår i førskolealderen og utvikler seg fram mot voksenalderen, der det også er visse forskjeller på kvinners og menns språkbruk. Likevel er det ikke noe som tyder på at gutter og jenter tilegner seg språket med utgangspunkt i ulike strategier (Andersen, 1990).

Når barnet begynner på skolen, er artikulasjonen vanligvis utviklet til et nivå der det kommunikasjonsmessig fungerer godt. Norske *dialekter* avviker imidlertid mer eller mindre fra norsk skriftspråknorm. I tale betyr dette vanligvis ingenting for barn – de snakker gjerne den samme dialekten som personer i miljøet rundt dem, og dermed er forståelsen uproblematisk for dem. Det er heller ikke nødvendig for barnet å være bevisst fonologien i språket. Når barnet skal

lære skriftspråket, har imidlertid slik bevissthet betydning (se avsnittet Språklig bevissthet, s 26). Da vil presis artikulering kunne være en god støtte. Hvis barnet ikke har klar nok uttale, blir det vanskelig å identifisere de ulike talelydene i ord og kople dem mot stavemåten. Dette gjelder både norske barn med forsinket/avvikende uttale og barn med fremmedspråklig bakgrunn som strever med norsk uttale.

Begrepet *tospråklig* er ikke entydig, og det kan vurderes ut fra ulike fagteoretiske perspektiver (f.eks. pedagogiske, språkpsykologiske, sosiologiske eller lingvistiske). Her vil vi bruke Hagtvets (2002) definisjon, som sier at en person er tospråklig når han eller hun snakker to språk. Tilsvarende er en *flerspråklig* person en som kan bruke flere språk.

Minoritetsspråk brukes som betegnelse på et morsmål som ikke benyttes av flertallet i omgivelsene. Felles er at barna lærer to eller flere språk, og at morsmålet ikke utgjør *skolespråket* som det undervises på, og som vanligvis dominerer i skolesituasjonen.

Som vi har sett, vil det enkelte barns språkutvikling bli påvirket av en rekke faktorer. Dette gjelder selvsagt i like stor grad for to-, fler- og minoritetsspråklige barn. Hvor gammelt barnet er når det lærer de ulike språkene, hvilket eller hvilke språk som vanligvis brukes hjemme, og om det er det samme som barnets skolespråk, hvilken status det aktuelle språket har i barnets miljø osv., har betydning. Barnets utviklingstakt på de to språkene kan være forskjellig, slik at barnet behersker ett av språkene best. For barn som lærer to språk parallelt, vil kombinasjonen av de to språkene også kunne ha betydning. Det er for eksempel åpenbart at et barn som flytter til Norge fra Sverige, ikke møter de samme språklige

utfordringene som et barn som kommer hit med etiopisk eller tyrkisk språkbakgrunn. Det er selvsagt også individuelle utviklingsvariasjoner hos to-/flerspråklige barn, slik som hos barn med ett språk. Leseforståelsen på norsk hos minoritetsspråklige elever er på gruppenivå dårligere enn for etnisk norske elever. Ordforrådet er den faktoren som i størst grad forklarer denne forskjellen (Lervåg & Aukrust, 2010).

Barns ferdigheter på ulike områder *innenfor* hvert av språkene vil dessuten kunne variere. Vanligvis går utviklingen i førskolealderen noe langsommere på begge språkene hos tospråklige barn sammenliknet med barn som bare lærer ett språk, selv om det varierer fra barn til barn. Det man imidlertid ofte ser, er at den samlede språkkompetansen er høyere hos tospråklige enn hos ettspråklige barn på samme alder, hvis språkene utvikles parallelt. Tospråklige barn kan også i større grad ta et metaperspektiv på språket tidligere enn ettspråklige, noe som er naturlig siden de gradvis er blitt vant til å måtte forholde seg til to språks innhold, form og grammatiske oppbygning og struktur. "Under gode betingelser kan barn lære mange språk uten at det ene språket fortrenger et annet" (Hagtvets, 2002, s 157).

For barn som har ett språk hjemme og ett språk på skolen, kan utfordringene være atskillig større enn for barn som praktiserer begge språkene hjemme. For enkelte av disse barna kan både ordforråd, ordforståelse og uttale være problematisk. Barn fødes med et potensiale for å kunne utvikle språklyder som stimuleres og utvikles gjennom det talespråket det hører rundt seg. I løpet av den første tiden vil de språklydene det hører, forsterkes hos barnet, mens potensialet for å lære lyder som ikke tilhører språket i omgivelsene, etter hvert vil forsvinne. Disse språklydene kan være vanskelig å *gjenkalle* når man blir eldre.

Noen språk har for eksempel språklyder og språklydskombinasjoner som ikke finnes i det norske språket. Mer problematisk er det når norsk språk inneholder språklyder som ikke finnes i barnets morsmål eller førstespråk.

Der dette er åpenbart i barnets dagligtale, vil det på mange måter være enklere å tilrettelegge relevant undervisning enn når barnet tilsynelatende har en god norsk språkfunksjon, men for eksempel ikke har tilstrekkelig presis forståelse av ord og begreper. Da vil misforståelser kunne oppstå - noen ganger uten at de som er involvert, oppdager det umiddelbart. Læring av bokstav-/lydkombinasjoner i begynneropplæringen kan bidra til å bevisstgjøre norsk uttale for barn med fremmedspråklig bakgrunn. Det samme kan det gjøre for etnisk norske barn som strever med uttalen. Ettersom det i Norge nå finnes barn fra godt over to hundre nasjoner, land og selvstyrte regioner, fører det for langt å gå mer inn på utfordringer som læreren kan møte når undervisningen skal tilrettelegges (www.SSB.no). Vi vet at noen av barna med språkbakgrunn som omtalt ovenfor, vil kunne streve. De har eksempelvis større sjanser for å utvikle lesevansker enn etnisk norske fordi ordforrådet deres ikke er godt nok utviklet (Lervåg & Aukrust, 2010). Læreren bør derfor være spesielt oppmerksom på disse barnas utvikling.

Språk er nær knyttet til *kultur* og blir derfor farget av *kulturelle konvensjoner* i tillegg til de rent språklige. Hvordan språket brukes i dagliglivet i barnets miljø, gir normer for blant annet kommunikasjon og samspill. Måten man hilser

på hverandre når man møtes, hvordan samtalen er under måltider, bruk av høflighetsfraser og liknende, gjenspeiler noe av kulturen språket brukes i. Forskjellene mellom to ulike språk vil kunne fortone seg større enn dem en ser innenfor ett språk, men også her er det kulturelle forskjeller, blant annet med utgangspunkt i ulike *sosiokulturelle og sosioøkonomiske miljøer* (Lyster, 2009). Som nevnt tidligere, vet vi fra undersøkelser i andre land at lærere vanligvis bruker et såkalt middelklassespråk, og at det kan avvike fra språket barn fra andre sosiale lag har. Statusen som barnets språk har i miljøet, vil ofte også innvirke på hvilke konsekvenser denne formen for "tospråklighet" kan få for barnet. Nå er heldigvis de sosiale forskjellene mindre i Norge enn i mange andre land, men det betyr likevel ikke at dette er uproblematisk for alle barn. Lærere bør



derfor være oppmerksomme på dette. Her har vi ikke anledning til å gå dypere inn i disse temaene. Pedagoger i begynnerundervisningen anbefales å sette seg grundig inn i hvordan barns språkutvikling vanligvis foregår, fordi en da lettere vil kunne registrere avvik fra normalutvikling, enten det gjelder barn med norsk som første og eneste språk eller barn med annen språkbakgrunn.

Skriftspråket ved skolestart

Selv om den talespråklige utviklingen kommer før den skriftspråklige, blir deler av den skriftspråklige utviklingen raskt stimulert gjennom daglige aktiviteter i hjemmemiljøet. Et barns «*suksess i skolen er sterkt påvirket av den kunnskapen og de ferdighetene han eller hun har ervervet før skolestart*» (Duncan m. fl. 2007, vår oversettelse). Det at barnet blir lest for eller fortalt historier, ser søsken, foreldre og andre skrive og lese for eksempel på papir, pc, nettbrett og mobil, og ser skriftspråklige symboler og uttrykk, gir modeller for skriftspråklige aktiviteter. Dette skjer for noen barn fra spedbarnsalderen av, mens enkelte barn ikke møter dette før de kommer i barnehagen, eventuelt ved skolestart. Den erfaringen og kunnskapen barnet har med skriftspråket før den formelle opplæringen og undervisningen starter, kalles gjerne *emergent literacy*. Begrepet refererer til en gryende bevissthet om og ferdigheter knyttet til det som har med skriftspråket å gjøre. Denne kunnskapen kan variere sterkt fra barn til barn. Også kunnskap om bokstavene og barnets aktive ordforråd i førskolealder samvarierer med senere leseutvikling (Elbro, 2008).

Mange barn kan skrive navnet sitt og en del andre bokstaver før skolestart, og har i en periode også benyttet *lekeskriving* eller *bokstav-/ordskriving* inn i tegning og andre formingsaktiviteter og lek, og har dermed ervervet en grad av det vi kaller for emergent literacy. Dette påvirkes også

av andre faktorer enn hjemmeforhold. Det viser seg at barnehagen kan påvirke barns senere leseferdigheter. PIRLS-undersøkelsene (van Dal, Solheim & Gabrielsen 2012; van Dal m. fl., 2007) bekrefter at antall år et barn har hatt et barnehagetilbud, har betydning for senere leseferdighet. Selv om undersøkelsene ikke gir informasjon om *hvilke* faktorer i førskoletilbudet som spiller en rolle, dokumenterer annen forskning at ulike språklige aktiviteter i førskolealderen kan forebygge lærevansker på dette området og gi positive føringer for barns talespråklige og skriftspråklige utvikling (Hagtvet, 2002; Frost, 2003).

TILTAK FOR Å FREMME SPRÅKLIGE FERDIGHETER

Det må understrekes at de fleste barn selv må gjøre en innsats for å *knekke den alfabetiske koden*. Til dette kreves det, som i annet pedagogisk arbeid, motivering. En god motivasjonsfaktor er *mestring og synliggjøring av elevenes framgang*, selv om den for enkelte elever ikke er på samme progresjonsnivå som for de fleste andre i gruppen. For å kunne si noe om en elevs skriftspråklige utvikling, må læreren ha oversikt over hvordan eleven presterer på ulike måleområder. Ved å *registrere det eleven kan/ikke kan* vil hun/han raskt kunne tilrettelegge og justere undervisningen, enten eleven trenger flere utfordringer eller en langsommere progresjon, eventuelt et annet innhold i undervisningen. Ulike kartleggingsprøver er eksempler på slik registrering.

Språklek

Som vi så i omtalen av talespråkutviklingen, utgjør den på mange måter grunnlaget for utvikling av skriftspråket. Det er derfor all grunn til å stimulere dette området gjennom hele skoletiden. Det å

kunne *uttrykke seg muntlig* utgjør dessuten ett av fem områder som anses som grunnleggende ferdigheter i norsk i Kunnskapsløftet (LK06). En måte å tilrettelegge for talespråklig utvikling på, er å bruke *dialogen som pedagogisk verktøy* i undervisningen. Muntlig bruk av språket, for eksempel gjennom bruk av dialog eller det å la barn forberede seg på å "holde innlegg" – *monologer* – for de andre elevene, vil kunne stimulere deres dialogferdigheter og evne til å uttrykke seg presist, og dessuten styrke ordforrådet. Det vil også kunne stimulere kontekstuavhengig språk.

I begynnerundervisningen er svært mange lærere flinke til å legge til rette for språklig bevisstgjøring hos elevene. De fleste læreverk har også mange og kreative forslag til språklige lekeaktiviteter på skolen. I norsk skole er det dessuten lang tradisjon for å leke med språket på begynnertrinnet. Små vers, rim og regler som brukes i lek og læres utenat, gir støtte til både språklig forståelse og artikulasjon. Å undre seg over innholdet i ord og begreper i fellesskap, gir barn med et noe svakt ordforråd en mulighet til ny forståelse og dermed et bedre grunnlag for videre læring. Det å rime, "smake" på lyder og lydpakker, finne ut hvor og hvordan lydene lages i munnen og taleorganene, analysere ord til enkeltlyder, finne første lyd, siste lyd eller alle lydene i ord, finne stavelser eller hele ord i ord, se på nye ord, assosiere, undre seg og fortelle om egne opplevelser og erfaringer, er også med på å gi elevene kunnskap og bevissthet om språklige fenomener (se avsnitt Språklig bevissthet). Mange barn i denne alderen fasineres av og synes språkleker er morsomme, og det kan være en fin måte å pirre barnas nysgjerrighet på. Digitale tekster vil også tidlig komme inn som del av barns lek med språket og kan stimulere til egen skriving.

Det kan dessuten være lurt å kombinere språklek med bruk av ulike læringsstrategier, slik at elevene allerede tidlig får utviklet et strategirepertoar som de etter hvert kan gjøre bevisst bruk av ut fra sine egne behov. Når læreren bruker læringsstrategier som tankekart, skjema eller lister, får elevene tydelig demonstrert arbeidsgangen i ulike oppgaver ved at hun skriver eller tegner inn hovedpoengene.

Høytlesing

Når barn blir lest for, møter de språket på en annen måte enn de gjør i samtale, eller når de blir fortalt historier. En kan velge ulike måter å lese høyt på. I noen sammenhenger føles det naturlig å gi teksten en muntlig form på den dialekten en selv representerer, det vil si en "*dialektnær*" høytlesing. Da vil lydbildet hvert ord representerer, kunne være nokså langt fra den ortografiske formen av ordet. En kan også velge å lese slik at ordene uttales nærmere skriftspråket – en sier ordene hver for seg ("vil ikke" i stedet for "v´ikke", o.l.), det vil si en *skriftnær høytlesing*. Begge høytlesingsmetodene formidler setninger i korrekt form, tonefallet kan være mer eller mindre likt det en bruker når en snakker og teksten gjør at variasjonene i ordbruk blir større enn i dagligtale. Artikulasjonen blir vanligvis tydeligere, og selve teksten blir knyttet til et visuelt inntrykk, ofte fra en bok eller et hefte. Valget av høytlesingsform bør styres av målet for høytlesingen. Begge høytlesingsformene gir rom for å snakke om ord og innhold i teksten, overskrifter, avsnitt, illustrasjoner og, ikke minst, elevenes forventninger til det neste avsnittet som skal leses. Hvis målet er å gi elevene en litterær opplevelse mer generelt, vil gjerne noen velge den dialektnære formen. Om målet er å også stimulere elevenes evne til å analysere lyder i ord, for senere å kunne lese eller skrive dem, vil nok gjerne den mer skriftnære formen være mer effektiv.



Høytlesing bidrar til å øke ordforrådet, noe som i sin tur gjør barnet bedre i stand til å forstå tekst når det selv leser – det gir en paratthet for ordavkodingen. Samtidig gir det tilgang til flere ord og begreper når barnet senere skal lage egne tekster. Høytlesing gir et klarere bilde av hvordan grupper av ord utgjør en *setning*, hvordan setninger kan formuleres og henge sammen i *tekstavsnett*, og hvordan tekstavsnett samlet kan danne en avsluttet historie eller informasjon annerledes enn det tale gir. Ved å snakke om ukjente eller "rare" ord, innhold, illustrasjoner og oppbygging av tekster i forbindelse med (før, under og/eller etter) høytlesing, vil læreren kunne få elevene til å se likheter og forskjeller. Etter hvert vil elevene for eksempel kunne kjenne igjen litterære sjangere selv, eventyr ved at de ofte begynner med "Det var en gang", sangtekster ved at de kan deles inn i vers og refreng, brev ved at de ofte stiles til enkeltpersoner og begynner med "Kjære", og bruksanvisninger ved at de likner dem som følger med konstruksjonsleketøy som

Lego. Samtidig gir høytlesing viktige opplevelser og erfaringer som kan stimulere både fantasi, kreativitet, lek og lyst på flere skriftspråklige aktiviteter.

Skriving og rollelek

Interesse for tekst og bøker og egen lesing og skriving er ikke noe alle barn utvikler i like stor grad. For veldig mange barn er, som nevnt, høytlesing kimen til en slik interesse. De fleste barn vil likevel starte med å skrive bokstaver/ bokstavliggende symboler i førskolealder, gjerne som *del av en tegneaktivitet eller en rollelek*. Ofte er deres eget navn eller navn på personer de er nær knyttet til, innfallsporten til egen skriving, men også ting barnet er opptatt av, vil kunne stimulere til skriving av enkeltord og etter hvert små fortellinger. Dette skjer ofte innledningsvis i samarbeid/samhandling med voksne eller barn som behersker skriving. Rolleleken er et viktig utgangspunkt for barns læring. Den stimulerer evne til samspill, dialogferdigheter, ordforråd og kontekstuavhengig språkbruk – både skriftlig og muntlig – i tillegg til at den er en naturlig del av barns utvikling generelt. Også denne prosessen stimulerer barnets *bevissthet om språklige og skriftspråklige fenomener*. Målet for skrivingen er ofte det samme som det er for talespråket, nemlig kommunikasjon – barnet ønsker å formidle noe, enten det er knyttet til egne opplevelser eller er en del av en fantasibasert (språk)lek. Det er innholdet i det som formidles, som gjerne er viktigst for barnet, mens skriftspråket blir formidlingsverktøyet. Rolleleken er også gjerne avhengig av respons fra dem barnet leker med, noe som utvider barns kompetanse språklig og skriftspråklig hvis det er en del av leken. At det å skrive i seg selv representerer et mål for aktiviteten, ligger ofte implisitt – større barn og voksnes skriving innebærer et skille til mindre barn som ikke kan skrive. Og for barn som nærmer seg

skolealder eller nettopp er begynt på skolen, er det å "være stor" i seg selv ofte et ideal. Denne leken vil i sin tur kunne stimulere bevisstheten både om stavemåte og lydstruktur i ord (mer om dette, se kap. 4 og 5).

Samarbeid med hjemmet

Høytlesing og senere egen lesing og skriving er, som vi har vært inne på tidligere, sentrale påvirkningsfaktorer i elevenes skriftspråklige utvikling. Foreldres og andre viktige personers bruk av ulike medier vil også utgjøre modeller for barns egen bruk. De aller fleste lærere er opptatt av at skriftspråklige aktiviteter skal være tydelige i det daglige arbeidet. Det betyr at det må avsettes tid til dette. I en travel skolehverdag blir det imidlertid ofte vanskelig for læreren å få tid til å tilrettelegge for slike aktiviteter så ofte som en ønsker. Da kan det være en god løsning å trekke inn foreldre eller foresatte (eventuelt andre voksne som barnet er knyttet til).

Foresatte vil generelt kunne være støtte og motivator for sine barn. Det forutsetter at de får god og strukturert informasjon om hvordan, hvor lenge og hva de bør støtte opp om til enhver tid. Hjemmet vil også kunne støtte opp om barnet i skriftspråklige aktiviteter, for eksempel bokstavinnlæring, ved å være "sekretær" når barnet skal lage fortellinger, eller ved å diskutere språklige fenomener mer generelt. For å kunne være til nytte, må de foresatte forstå hvorfor og hvordan det er viktig at de gjør det de blir bedt om å gjøre. De fleste foreldre trenger eksplisitt kunnskap eksempelvis om at det er viktig å bruke bokstavlyder når barnet deres skal ha støtte til leseleksen fordi det å bruke bokstavnavn i ordavkodning forkludrer og vanskeliggjør synteseprosessen i en tidlig innlæringsperiode. Det er ellers et poeng at hjemmet bruker de samme innlæringsmetodene som skolen.

Hvordan hjemmet støtter opp om barna i begynnerlæringen, tas opp i større og mindre grad i lærerveiledninger til leseverk. Signaler fra foreldreorganisasjoner, blant annet i mediene, tyder på at potensialet som ligger i foreldregruppen, langt fra er utnyttet godt nok. Minoritetsspråklige barn kan ha særlig behov for tett oppfølging, og her vil også foreldregruppen ha behov for god informasjon fordi de skal støtte barnet sitt på et område hvor de ikke nødvendigvis selv har god kunnskap. Denne gruppen gir spesielle utfordringer for skolen.

Språklig bevissthet

Alle språk har, som nevnt innledningsvis, en rekke universelle egenskaper som kommer til uttrykk gjennom språkets *fonem, morfem, semantikk, syntaks og pragmatikk*. I tillegg er de fleste språk representert med en form for *ortografi*, og de har utviklet sin *skriftspråklige form*. Lærerens oppgave med å få nye generasjoner av barn til å ta steget fra det biologisk betingede talespråket og over i skriftspråket, er en av de mest sentrale oppgavene i skolen.

Gjennom førskolealderen har de aller fleste norske barn tilegnet seg talespråket og utviklet det til et effektivt kommunikasjonsredskap. I kommunikasjon har *mening og innhold* stått i fokus. At norsk talespråk også har en *formside*, uttrykt gjennom de universelle egenskapene, har barna vært totalt ubevisst om i talespråklæringsperioden. Likevel har de tilegnet seg disse egenskapene på en implisitt måte, uten selv å være klar over at egenskapene eksisterer. Veien til skriftspråket går gjennom oppmerksomhet mot, og etter hvert bevissthet om, formsiden i talespråket. Vi omtaler dette perspektivskiftet fra innholdssiden til formsiden i språket som *språklig bevisstgjøring*. Den språklige bevisstheten gjenspeiles i barnets ferdighet til

etter hvert å innta en reflekterende holdning til språket – til å betrakte språket “utenfra”, til dels uavhengig av innholdet. Dette forutsetter til en viss grad evne til å gå ut av her-og-nå-situasjonen, der innholdet i språket er det vesentlige og karakteristiske. Filip (4 år) har fått en ny venn i barnehagen. Kurt har bodd hele livet i Amerika og er engelsk énspråklig. Når han flytter til Norge og starter i en barnehage hvor nesten alle barna er norskspråklige, byr det på utfordringer og refleksjoner over språk for både ham og Filip. Filip har lært å si wanna play når han vil leke med Kurt, men undrer seg over at ikke Kurt lærer seg å si *Vil du leke* så han kan bruke det når han vil leke med Filip. Slike spørsmål er et tegn på en gryende bevissthet hos barnet som viser at det er i stand til å ha fokus både på mening og form i et budskap.

Den språklige bevisstheten kan utvikles som en del av det vi tidligere omtalte som *emergent literacy* hos barnet – altså før den formelle skriftspråklige undervisningen begynner. Hos mange barn er den tilstrekkelig utviklet til at de kan knekke lesekode ved skolestart. For noen barn er det selve undervisningen som i hovedsak stimulerer denne bevisstgjøringen.

For noen år siden var uttrykket “Ha det på badet, din gamle sjokolade” på leppene til svært mange førskolebarn. Hva var det egentlig med dette uttrykket som førte til at det fenget barna? Visst var innholdet morsomt, men skal tro om ikke de tre rimene “ha det”, “badet” og “sjokolade” også var med på å gjøre utslaget? Kanskje hadde det rytmiske og lydlige som finnes i rim, og som er en del av språkets formside, også en betydning for barna. I skolesammenheng kan læreren undersøke om eleven for eksempel kan diskriminere mellom lyder i ord, høre forskjell på lyder som likner på hverandre, identifisere rimpar og selv lage rimord. Selv om forskning ikke har påvist at evne til å rime

har *direkte* årsakssammenheng med leseutvikling på et senere tidspunkt, viser en undersøkelse av engelske førskolebarn at tidlig kjennskap til barnerim korrelerte med den ferdigheten de senere hadde til å fokusere på enkeltlyder i talespråket. Denne ferdigheten kunne igjen predikere leseutvikling (Bryant, Bradley, MacLean & Crossland, 1989).

Det kan se ut som at innholdssiden i språket tilfeldig og glimtvis blir gjennompekt for små barn, og at de på den måten kan oppdage noe av formsiden i språket. Det er forskjell på Oscar (3 år og 10 måneder) som har fått vite at det nå er *siste gang* han får leke ball med faren før leggetid, for så å be om *én til siste gang*, og Anna (4 år) som med glimt i øyet, lurte på om familien snart skulle reise tilbake til *Kristianmold*. Oscar viser bare en delvis forståelse for innholdet i begrepet *siste gang*, men har koplet *siste* og *gang* sammen som ett begrep, Anna hadde oppdaget morfemet “sand” i bynavnet, og for moro skyld byttet hun “sand” med “mold”. De flotteste ordene som fireårige Ole visste om, var “lommelykt”, “tommestokk” og “kommelokk” (kumløkk). Han hadde oppdaget lydlikheten i ordene og overartikulerte uttalen, samtidig som han trampet rytmen i ordene. Gjennom eksperimentering og lek med språk, gjennom systematiske språkövelser, gjennom høytlesing og gjennom møtet med bokstaver og skriftspråk i ulike medier vil denne tidlige oppmerksomheten litt etter litt utvikles, og barn/elever kan gjennomgå den nødvendige bevisstgjøringen om formsiden ved talespråket som må til for å kunne ta i bruk skriftspråket, enten den allerede er til stede ved skolestart eller den foregår parallelt med bokstavinnlæringen i begynnerundervisningen. Språklig bevissthet har mange sider, og vi skal her kommentere de viktigste.

Fonem, stavelser og fonemisk bevissthet.

Menneskelig tale kan analyseres i talelyder, som i seg selv ikke har noen mening. Talelydene kan kategoriseres og representerer på den måten fonem som er abstrakte og overordnede talelydskategorier. I talen blir talelydene holdt sammen i stavelser, og stavelsene i språket bærer trykk og aksent. Barnet blir etterhvert bevisst enkeltlyder i talte ord og dette utvikler seg gradvis mot fonemisk bevissthet. Bevissthet om fonemene i språket har vist seg å være en av de viktigste faktorene for å lære ordgjenkjenning og ordskrivning (staving). Vi vil derfor utdype dette aspektet ved språklig bevissthet nærmere i avsnittet om alfabetisk bevissthet.

Morfem, semantikk og morfologisk bevissthet.

Ord i et språk er satt sammen av meningsfulle enheter som vi kaller morfem. Et morfem kan utgjøre et ord, forstavelser eller endelser, men rotmorfemene kan også kombineres til nye ord. Ordene i seg selv og kombinasjoner av ord til fraser og setninger har meningsinnhold, og meningsinnholdet henger sammen med det språklige uttrykket. Sammenhengen mellom meningsinnhold og språklig uttrykk betegnes som semantikk. Holdepunkter i semantikken er viktige for leseforståelse og tidlig ordgjenkjenning, og morfologisk bevissthet spiller en særlig viktig rolle for rettskriving og leseforståelse.

Syntaks og syntaktisk bevissthet. Ord hører hjemme i bestemte ordklasser. I tale blir ordene (ordklassene) uttrykt i bestemte rekkefølger, og det finnes regler i et språk for hvordan disse rekkefølgene skal være. Syntaks er betegnelsen på setningsstrukturen, og både syntaktiske holdepunkter og syntaktisk bevissthet er viktige sider ved leseforståelsen.

Pragmatikk og pragmatisk bevissthet. Alle språkkulturer har også sitt eget system som forteller brukeren av språket hvordan språket kan benyttes i sosial kommunikasjon. Dette systemet kalles pragmatikk. Pragmatisk bevissthet spiller en viktig rolle for leseforståelsen.

Alfabet, ortografi og ortografisk bevissthet. For lang tid siden utarbeidet mennesker system av skrevne symboler som kunne representere lydene og - i noen språk - deler av innholdet i språket. Vi sikter her til oppfinnelsen av alfabetet. Etter hvert ble det også vedtatt normer for hvordan de skrevne symbolene skal presenteres i skrevne ord i det bestemte språket. Disse språkspesifikke normene utgjør språkets ortografi. Alfabetisk kunnskap og ferdighet er fundamentet i norsk lesing og skriving. Ortografisk bevissthet spiller en viktig rolle for ordgjenkjenning og en avgjørende rolle for ordskrivning (staving).

Fonologi og fonologisk bevissthet. Fonologi refererer til lydsiden i språket. Allerede i førskolealderen begynner mange barn å bli oppmerksomme på at ord som betyr det samme, kan ha forskjellig uttale i ulike dialekter. "Hvorfor sier Espen *jeg* når eg sier *eg*?", spurte Tom da han kom hjem fra barnehagen. Det er en refleksjon over hvordan ord med samme betydning kan uttales på ulike måter i talespråket.

Det å finne fram til ord som *rimer*, er et annet tegn på at et barn begynner å bli fonologisk bevisst. Da lille Tor ble bedt om å finne et ord som rimte på ordet "hatt", svarte han "lue" med et stort smil over hele fjeset. Dette eksempelet viser at Tor har forstått at det å rime er å finne fram til noe som er likt, men han har ennå ikke kontroll over at fenomenet riming refererer til lydmessig likhet i språket. Han mestrer ikke å manipulere med *fonologiske enheter*. Tors "riming" er av semantisk

karakter. Han er ikke fonologisk bevisst, men han er på vei. En voksen person med dysleksi har fortalt at hun i skoletiden aldri forsto hva som lå i det å kunne rime. Når medelever nevnte ord som rimte, fant hun ingen likheter mellom ordene. Som Tor i eksempelet ovenfor syntes hun at ordene "hatt" og "lue" burde være mer like hverandre enn ordene "hatt" og "katt". Hun forsto ikke at det dreide seg om lydmessige likheter ved taleordene. Svak fonologisk bevissthet er en faktor som kjennetegner mange elever med lese- og skrivevansker.

Barn som vokser opp tospråklig, blir tidlig eksponert for at ord med samme betydning kan ha svært ulike uttalemåte. Disse barna *kan* ha et forsprang på andre barn med tanke på å utvikle fonologisk bevissthet, men forskning viser at dette forholdet utjevnes ved skolestart når andre barn begynner å lære bokstaver.

Å bli bevisst at ord kan deles opp i mindre lydmessige enheter, som *stavelser*, er en del av den fonologiske bevisstheten. Allerede i barnehagen arbeides det aktivt med fokus på stavelser ved at en for eksempel klapper stavelser i barnas navn. Det er likevel evnen til å dele ord opp i *talelyder* som har vist seg å ha størst betydning når barn skal lære å lese og skrive. Det å kunne lytte ut og identifisere de minste betydningsdifferensierende enhetene i talespråket, fonemene, er av avgjørende betydning for lesing og staving på vanlig måte. Bokstavinnlæring fokuserer nettopp på hvordan bokstavene i skriftspråket representerer talelydene i talespråket. Dermed vil det å lære bokstaver stimulere den fonemiske bevisstheten og være med på å forsterke den, samtidig som det å være lydlig bevisst vil gjøre bokstavinnlæringen lettere.

I denne sammenhengen skal en være oppmerksom på at barn med et annet morsmål enn norsk, kan få problemer med å lytte ut og identifisere fonem i ord fordi de kan ha et annet foneminventar knyttet til sitt morsmål, se avsnitt om Talespråk, s. 19. Nordmenn får det samme problemet hvis de blir bedt om å foreta en fonemisk analyse av for eksempel et kinesisk ord. Det er vanskelig bare å gjenta ordet korrekt, en fonemisk analyse ville mange fått problemer med selv om de er fonemisk bevisst i forhold til norsk talespråk.

STIMULERING FOR Å FREMME FONEMISK BEVISSTHET

Heldigvis kan fonemisk bevissthet tilegnes. Forskning har vist at trening for å oppnå fonemisk bevissthet er av avgjørende betydning for barn som er i risikogruppen for å utvikle lese- og skrivevansker. Av den grunn er det viktig at en allerede tidlig i førskolealderen begynner å arbeide med språklige enheter. Det er lett å motivere til slik trening, da de fleste barn i førskolealder begynner å interessere seg for bokstaver. Mange foreldre stimulerer barna med høytlesing, magnetbokstaver på kjøleskapet og liknende. I barnehagene er det fokus på skrift i mange sammenhenger. De fleste barn lærer også fort å kjenne igjen sitt eget navn. Mange vet hvilken bokstav navnet deres begynner med, og er opptatt av å finne "sin" bokstav i ulike sammenhenger. På dette nivået er de fleste barn opptatt av bokstavens *navn* og ikke av bokstavens *lyd*.

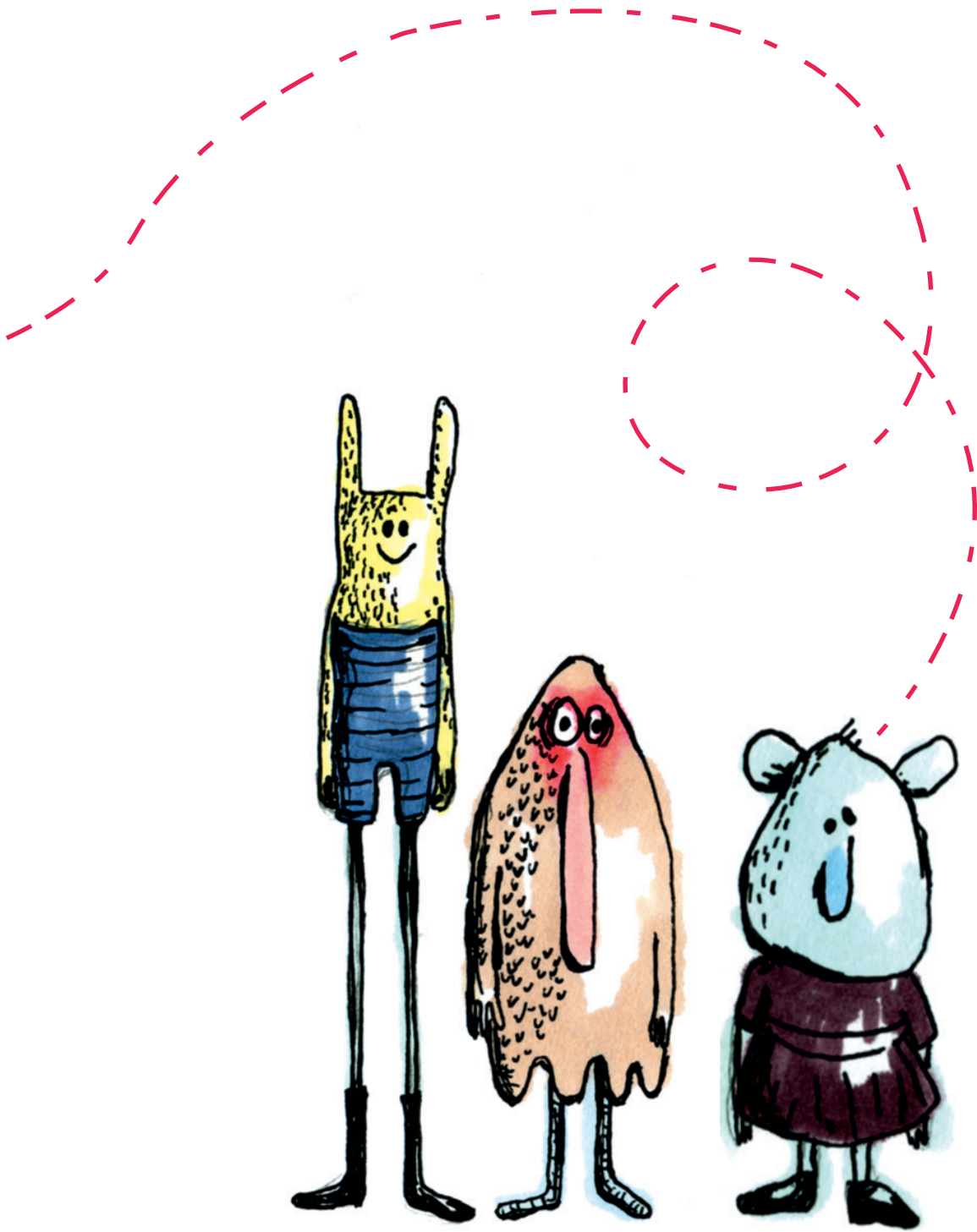
Før barnet har hatt noen formell bokstavlæring, vil rim og regler og ulike typer muntlige språkleker kunne være med å stimulere deres fonologiske bevissthet. Når barnet begynner på skolen, vil undervisningen fortsette med mange typer språkleker hvor fokus i tillegg er på at barnet skal oppnå fonemisk bevissthet, bevissthet om at

ord består av og kan deles opp i enkeltlyder. Slik trening kan f.eks. bestå i å identifisere deler av ord, som å finne første, siste og lyder inne i ord, eller å manipulere med ulike fonologiske enheter. Oppgaver knyttet til å identifisere første lyd (fonem) i ord er ofte enkle å starte med. Barnas navn er bra å ha som utgangspunkt, da de fleste barn er opptatt av sitt eget navn. En kan starte med to barn som har navn som begynner med samme bokstav / samme lyd. Velg noen som har navn der det er lett å utheve første lyd. La dem stå foran gruppen, og si navnene deres høyt. "Her er *Eli* og *Egil*. Er det noen som kan høre noe som er likt med navnene *Eli* og *Egil*? Jeg heter *Anne*. *Anne* begynner med lyden *a*. Er det noen andre som har navn som begynner med *a*-lyd?" Etter hvert kan en gå over til ulike språkleker der fokus er på å lytte ut første lyd. "Mitt skip er lastet med" er grei å bruke for å finne fram til ting som begynner på en bestemt lyd. En liknende oppgave er å kategorisere billedkort etter framlyd. Etter hvert som barna er trygge på å identifisere første lyd, kan en gå over til å identifisere og isolere siste lyd og lyder inne i ord. "Hvilken lyd er sist i ordet *mål*? Hører du en *a*-lyd i ordet *mål*?" Etter noe trening vil mange være i stand til å foreta både sekvensiell fonemisk analyse ("Hvilke lyder hører du i ordet *sol*?") og fonemisk syntese ("Hvilket ord likner dette på: /m/ /o/ /r/?").

For noen barn er det enkelt å analysere ord på denne måten, og det kan være aktuelt å gi dem mer utfordrende fonemiske oppgaver slik at de videreutvikler sine ferdigheter. De kan arbeide med fonemutelukking ("Hva får vi dersom vi tar vekk /s/ i ordet *skatt*?") og fonemspesifisering ("Hvilken lyd hører du i ordet *skatt*, men ikke i *katt*?"). Vær klar over at de siste eksemplene viser til oppgavetyper som krever både relativt avanserte fonemiske og kognitive ferdigheter.

Rammene for et barns utvikling av fonemisk bevissthet ligger i de læringsbetingelsene som ligger i miljøet som omgir dem og i de ressursene de selv innehar. Vi vet at det både før skolealder og i skolealder er mulig å stimulere til en god utvikling ved å legge til rette for gode læringsbetingelser.





REFERANSER OG FORSLAG TIL FORDYPNING:

- Andersen, E. S. (1990). *Speaking with style. The sociolinguistic skills of children*. London: Routledge.
- Andreassen, A. B., Håland, A. og Stuestøl, L. C. (2008). *Lese- og skrive opplæring på 1. trinn*. I Lesesenterets veiledningsmateriell til Kunnskapsløftet. Undervisningsfilmene.
- Aronsson, K. (1981). The bilingual preschooler as grammarian. Children's paraphrases of ungrammatical sentences. *Psychological research bulletin*, XXI, 10-11.
- Bernstein, B. (1971) Social class, language and socialization. I: Bernstein, B. (red.) *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Biemiller, A. (2004) Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. I: Baumann, J.F. & Kame'enui, E..J. (red.) *Vocabulary instruction. Research to practice*, s. 28-40. New York: Guilford Press.
- Bryant, P.E., Bradley, L., McLean, M. & Crossland, J. (1989) Nursery Rhymes, Phonological Skills, and Reading. *Journal of Child Language*, 16: 407-428.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. & Brooks-Gunn, J. (2007) School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43 (6):1428-1446.
- Elbro, C. (2008) *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Elbro, C. (2007). *Læsevanskeligheder*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, Gyldendal.
- Engen, L. (2002). *Læreren ABC. Håndbok i lese- og skriveopplæring*. Oslo: N. W. Damm & Søn.
- Fintoft, K., Bollingmo, M., Feilberg, J., Gjettum, B. & Mjaavatn, P. E. (1983). *4 år. En undersøkelse av normalspråket hos norske 4-åringer*. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J., Madsbjerg, S., Olofsson, Å., & Sørensen, P. M. (2005) Semantic and phonological skills in predicting reading development. *Dyslexia*, 11: 79-92.
- Gabrielsen, N. N. (2003). Barn som strever - forebygging og tidlig registrering. I E.
- Gabrielsen, M. P. Oftedal, A. E. Dahle, A. Skaathun & N. N. Gabrielsen. *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gabrielsen, N. N. (2013) Foreldrestøtte og hjemmeforhold - hva betyr det for utviklingen av elevenes leseferdigheter? I: Gabrielsen, E. & Solheim, R.G. (red.) *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tidsperspektiv*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Oslo/Trondheim: Akademia forlag.
- Hagtvet, B.E. (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B. E., Lyster, S-A. H., Melby-Lervåg, m., Næss, K-A. B., Hjetland, H. J., Engevik, L. I., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M. & Kruse, J. (2011) Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter - En metaanalytisk tilnærming. I *Spesialpedagogikk*, 01, 34-49.
- Hart, B. & Riesley, T. R. (1995) *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: P. H. Brookes.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006.
- Lervåg, A. & Aukrust, V.G. (2010) Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (5): 612-620.
- Lyster, S.-A.H. (2002) The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing*, 15 (3-4): 261-294.
- Lyster, S.-A. H. (2009) Ordforråd og leseutvikling. I Frost, J. (red.) *Språk- og leseveiledning - i teori og praksis* Oslo: Cappelen Damm.
- National Reading Panel (2000) *Teaching children to read. An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Bethesda, Maryland: National Institute of Child Health and Human Development.
- Olofsson, Å. & Niedersøe, J. (1999). Early Language Development and Kindergarten Phonological Awareness as Predictors of Reading Problems. From 3 to 11 Years of Age. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (5): 464-472.
- Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G. & Smith, L. (1993) *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Sulzby, E. (1990) Assessment for emergent writing and children's language while writing. *Assessment for instruction in early literacy*, 83-108.
- van Daal, V., Solheim, R.G. og Gabrielsen, N.N. (2012). Godt nok? *Norske elevers leseferdighet på 4. og 5. trinn. PIRLS 2011 - Norsk rapport*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- van Daal, V., Solheim, R.G., Gabrielsen, N.N. og Begnum, A.C. (2007). *Norske elevers leseinnsett og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. Universitetsforlaget.
- Wagner, Å. K. H., Strømquist, S. & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket*. En grunnbok om skriftspråklæring. Bergen: Fagbokforlaget.

www.foreldrenettet.no www.lesesenteret.no

www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Lesing/
www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/Leseferdighet/
Lastet ned 02.08.2012

www.SSB.no. Lastet ned 24.02.2015.



4. BOKSTAVNIVÅET I SKRIFTSPRÅKET

TEORETISK FORANKRING

Møtet med bokstavene

For de fleste av oss vil ordet *alfabet* gi assosiasjoner til 29 norske bokstaver i en bestemt rekkefølge, en tilpasset variant av det greske alfabetet. Bokstavene har både navn og lyd, og i utgangspunktet er alfabetet en oppfinnelse der et gitt antall bokstavtegn har koplinger til tilsvarende bokstavlyder. Selv om disse bokstavlydene ikke er sammenfallende med talelydene (de små lydenhetene som taleordene våre er satt sammen av), har bokstavlydene tydelige fellestrekk med mange av talelydene. Det betyr at små byggesteiner i talespråket (talelyder) har fått kopling til små byggesteiner i skriftspråket (bokstaver) gjennom oppfinnelsen av alfabetet. Dette gjelder for alle som har et alfabetisk skriftspråk. Alfabetet representerer på den måten en kode som gjør det mulig å kode ordene i talespråket til skrevne ord og å kode ordene i skriftspråket til talte ord. Denne omkodingsmuligheten på ordnivå betyr likevel ikke at talespråk og skriftspråk er samme språk i ett og alt. (For omtale av talespråklig bevisstgjøring, se kap. 2)

I prinsippet består ikke alfabetet av et sett konkrete koplinger mellom synlige bokstaver og hørbare lyder, men i stedet av et sett assosiasjoner mellom abstrakte grafem og fonem. Bokstavene slik som vi ser dem i skriften, er konkrete og synlige realiseringer av de abstrakte grafemene, mens talelydene er konkrete og hørbare realiseringer av de abstrakte fonemene. Et grafem er således en abstraksjon av et sett bokstavutforminger (for eksempel ulike utforminger av bokstaven a). På samme måte er fonemet en abstraksjon av et sett talelyder (for eksempel ulike uttalevarianter av l-lyd).

Siden norsk skriftspråk bygger på det alfabetiske prinsippet, må norske skolebarn bevisstgjøres i forhold til den alfabetiske koden og etter hvert "knekke" koden for å kunne ta i bruk skriftspråket gjennom lesing og skriving. Den alfabetiske koden er i prinsippet den samme for alle alfabetiske skriftspråk. Se også kap. 5 - Den typiske lese- og stavetilegnelsen.

Det er fullt mulig å knekke den alfabetiske koden før alle alfabetets bokstaver (og korresponderende lyder) er lært. Det er likevel nødvendig å ha en formell bokstavkunnskap om hver enkelt bokstav



for å ha grunnlag for å forstå det alfabetiske systemet og for å kunne bruke denne kunnskapen funksjonelt. Når barna skjønner at taleordene er satt sammen av mindre lydenheter, og at disse lydenhetene korresponderer med bokstavene i de skrevne ordene, har de knekket koden (mer om å knekke den alfabetiske koden i Skaathun, 2003). Dermed har barna tilegnet seg et viktig grunnlag i den videre lese- og skriveinnlæringen.

Alfabetisk ferdighet

Selv om barna har knekket den alfabetiske koden, er læringsoppgavene store og ofte krevende før de har tilegnet seg alfabetisk ferdighet på en måte som er optimal for lesing og skrivning:

- Gjennom analyse og oppdeling av egne taleord skal de møte og få erfaringer med de små og meningsløse talelydene, og etter hvert bli bevisst de abstrakte og overordnede fonemene.
- Gjennom møte og erfaring med skrevet språk skal de lære bokstavene, som i utgangspunktet også er meningsløse. Alle disse bokstavene skal barna både kunne gjenkjenne i skrevet tekst og utforme i egen skrivning. Siden hver enkelt bokstav kan utformes på ulike måter, må barna etter hvert bli bevisst på grafemnivå, der grafemene er overordnede kategorier for ulike utforminger av samme bokstav (for eksempel g, 9 og g).
- Korrekte korrespondanser mellom talelyd og bokstav (og etter hvert fonem og grafem) må læres og overlæres (automatiseres), slik at forvekslinger ikke oppstår under omkodingen.

Talelyd, bokstavlyd, fonem og fonemisk bevissthet

Vi skal nå se nærmere på forholdet mellom

begrepene *talelyd*, *bokstavlyd*, *fonem* og *fonemisk bevissthet* (se også kap. 2 Språklig bevissthet). *Talelyder* er små lydenheter i talte ord. Når vi uttaler et ord, glir talelydene over i hverandre og overlapper hverandre delvis, og de høres og uttales forskjellig, alt etter hvilke andre talelyder de opptrer sammen med. Eksempelvis er *s*-lyden i ordet *lyse* noe forskjellig fra *s*-lyden i ordet *boks*, og det er ganske stor forskjell på *p*-lyden i *tap* og *tapt*.

Fonem brukes som et abstrakt og overordnet begrep som inkluderer alle talelyder med visse distinktive fellestrekk. Derfor vil /s/ (les: *fonemet s*) inkludere alle de ulike *s*-lydene som vi kan uttale og/eller høre i taleordene.

Fonem som enhet er i seg selv uten mening, men kan likevel skille mellom meninger. Dersom vi bytter ut /s/ med /t/ i ordet *sur*, vil vi få ordet *tur*, altså et ord med en helt annen mening. Fonem blir derfor ofte definert som "talespråkets minste meningsskillende enhet".

Bokstavlyd er den lyden som en bestemt bokstav i alfabetet har, for eksempel bokstavlyden *s*. Her er det viktig å være oppmerksom på at bokstavlyden skiller seg fra bokstavnavnet. Under den første skrive- og leseinnlæringen er *bokstavlydene* de lydene barnet sammenlikner *talelydene* sine med. Oppmerksomhet mot og bevissthet om bokstavlydene er et viktig og nødvendig steg mot fonemisk bevissthet.

Oppmerksomhet mot lydsiden i talespråket er en forutsetning for å lære å lese og skrive et alfabetisk skriftspråk. Talespråkets lydside inkluderer både hvordan ordene høres ut, hvordan de blir artikulert, og hvordan de etter hvert kan deles opp i mindre (og som oftest meningsløse) talelyder. Denne oppmerksomheten er normalt en

forutsetning for å bli fonemisk bevisst. *Fonemisk bevissthet*, som innebærer å bli bevisst de abstrakte og overordnede fonemene i talespråket, er en krevende oppgave for mange barn. Bevisstgjøringen foregår normalt gradvis via oppmerksomhet på talelyder og bokstavlyder (se også kap. 3 Veien til fonemisk bevissthet).

Bokstavtegn, grafem og grafemisk bevissthet

Bokstavtegn (vanligvis omtalt som bokstaver) er de skriftlige korresponderende enhetene til bokstavlydene. I den første lese- og skriveopplæringen fungerer de også som korresponderende enheter til talelydene, fordi små barn forsøker å identifisere talelydene i sine egne ord som bokstavlyder. En nybegynner i skrivning kan for eksempel skrive *tabt* i stedet for *tapt* fordi han identifiserer den tredje lyden i ordet som bokstavlyden *b*.

Grafem er den korresponderende enheten til fonem. Dermed er også grafem en overordnet og abstrakt enhet som inkluderer ulike utforminger av bokstavene. På tilsvarende måte som at *s*-lyden uttales og høres forskjellig i forskjellige ord, kan bokstaven *s* utformes på mange forskjellige måter (for eksempel *s*, *S* og *š*). Det er derfor viktig at barnets oppmerksomhet mot bokstaver og deres utforming, etter hvert utvikles til en bevissthet om grafemene og deres overordnede funksjon.

Grafemisk bevissthet er en forutsetning for funksjonell leseutvikling. Hver enkelt bokstav kan utformes på mange ulike måter. Vi har store bokstaver (versaler) og små bokstaver (minuskler), vi har ulikt utformede trykkbokstaver og ulikt utformede skrivebokstaver. Hvilke bokstaver som er mest tjenlige i den første lese- og skriveopplæringen, er ofte en viktig problemstilling for lærerne. I leseopplæringen er det imidlertid vesentlig at barna lærer seg

å kategorisere bokstavutformingene som grafem. Dette er nødvendig for at bokstav-gjenkjenningen kan skje raskt nok til at bestemte bokstavkombinasjoner kan gjenkjennes som ord, uavhengig av bokstavutformingene.

Barn som i den første lese- og skriveopplæringen får introdusert flere bokstavtyper samtidig (f.eks. store og små trykkbokstaver og store og små skrivebokstaver), og som ikke maktet kategoriseringen på grafemnivå, står overfor en formidabel gjenkjenningsoppgave. Dersom alfabetets 29 bokstaver skal ha fire ulike utforminger, har elever med kategoriseringsvansker i verste fall $29 \times 4 = 116$ bokstaver å holde rede på. Selv om de fleste elever evner å kategorisere bokstavene tilnærmet parallelt med at bokstavinnlæringen skjer, bør en som lærer være oppmerksom på at det ikke gjelder alle. I en oppsummering av forskning på begynneropplæring anbefalte Marilyn Adams at elevene burde begynne innlæringen med små trykte bokstaver (Adams, 1990). Forskning tilsier ellers at elevene vil oppnå automatisert ordgjenkjenning på et tidligere nivå om begynneropplæringen satser på små trykte bokstaver. Dette henger trolig sammen med at elevene da kan forholde seg til én bokstavtype i både lesing og skrivning, og at de blir mest eksponert for små trykte bokstaver gjennom aldersadekvat lesestoff.

En annen faktor som kompliserer det alfabetiske grunnlaget i norsk skriftspråk, er at norsk talemål varierer fra sted til sted i landet, og at de ulike dialektene vanligvis har flere fonem enn det er bokstaver i alfabetet. Det betyr at enkelte fonem må realiseres i skriftspråket ved hjelp av flere bokstaver, for eksempel *skj*, *kj*, og *ng*. I ordet *skjul* er det altså tre fonem, mens det skrevne ordet *skjul* har fem bokstaver. En videreutviklet

grafemisk bevissthet inkluderer også bevissthet om disse forholdene. (For omtale av fonem som skrives med flere grafem, se også kapittel 5.) Enda et forhold som etter hvert bør inkluderes i den grafemiske bevisstheten, er hvordan norsk skriftspråk realiserer diftongene. En diftong er som kjent en glidende overgang mellom to vokaler. Siden diftongene varierer fra dialekt til dialekt, og siden enkeltlydene i en diftong ofte har vist seg å være vanskelige å identifisere gjennom lydanalysen, er det vanlig å arbeide med diftongene som enheter i den første lese- og skriveopplæringen.

Norsk begynneropplæring

Når norske barn skal lære seg å lese og skrive på norsk, er det vanlig at norsk talespråk for lengst er lært. Gjennom flere år har barna brukt talespråket til å kommunisere med omverdenen, og de har gjort erfaringer som har ført til at språket deres har videreutviklet seg gjennom hele denne perioden. Talespråket er derfor et naturlig utgangspunkt for møtet med skriftspråket på alle språklige nivåer, også alfabetnivået. Her må en være spesielt oppmerksom på elever som ikke har like lang erfaring med norsk talemål, og som kanskje ikke har et like grundig talespråkfundament å bygge skriftspråklæringen på.

Mange barn lærer først å skrive enkle ord og/eller meningsytringer. Det betyr at barna må:

- mestre talelydanalysen
- kunne omkode talelydene til bokstaver
- kunne skrive bokstavene

Etter hvert vil de fleste barn bli oppmerksomme på / bevisste de abstrakte fonemene og grafemene, og ordskrivingen vil basere seg på:

- fonemanalyse
- fonem-grafemomkoding

- valg av bokstavtype som grafemene kan realiseres gjennom
- skriftlig utforming av bokstavene

Det norske skriftspråket (den norske ortografien) har også enkelte ord med alfabetisk uregelrett stavemåte. Stavemåten til noen av disse ordene er det grunn til å tro at de fleste barn lærer på en annen måte enn stavemåten til de alfabetisk regelrette ordene, uten å gå omveien om lydanalyse og lyd-bokstavomkoding. Det gjelder særlig frekvente små funksjonsord med liten meningsladning, blant annet *og*, *men*, *for* og *som*. Disse ordene fungerer nærmest som "lim" i språket, og barn som blir skriftspråklig stimulert, vil finne disse ordene i alle tekster de møter. (For omtale av alfabetisk uregelrette ord, se også kapittel 5).

Selv om skriving og lesing er to ulike prosesser, er det unaturlig å skille mellom skrivelæring og leselæring i begynnerundervisningen. Læring på ett av områdene vil innvirke på det andre, og på den måten vil undervisning og læring av lesing og skriving gå hånd i hånd.

For å få til den tidlige ordlesingen må barna kunne:

- gjenkjenne bokstavene
- omkode bokstavene til bokstavlyder
- trekke lydene sammen til en lydpakke
- gjenkjenne lydpakken som et meningsfylt ord



Etter hvert som barna blir grafemisk bevisst, vil ordlesingen innebære:

- grafemgjenkjenning
- grafem-fonemomkoding
- fonemsyntese
- fonologisk ordgjenkjenning

Talelydanalyse - fonemanalyse

Lydanalyse er en hovedforutsetning for staving på fonologisk grunnlag. Når vi snakker om lydanalyse, er det vanlig å skille mellom *posisjonsanalyse* og *sekvensanalyse*.

Posisjonsanalyse går ut på å finne fram til en talelyd i en bestemt posisjon i et utvalgt ord, for eksempel:

- Hvilken lyd er først i ordet *so*?
- Hvilken lyd er sist i ordet *so*?
- Hvilken lyd er midt i ordet *so*?

Fullstendig *sekvensanalyse* innebærer at eleven skal analysere seg fram til hele talelydsekvensen i et utvalgt ord, for eksempel:

- Hvilke lyder finnes i ordet *so*?

Svarene kan gis enten muntlig eller skriftlig. Ved muntlige svar stilles det i tillegg krav til artikulatoriske ferdigheter hos den som blir prøvd, og ved skriftlige svar stilles det krav til skrivemotoriske ferdigheter og kunnskap om hvordan bokstavene ser ut, i tillegg til omkoding fra lyd til bokstav.

Tilsvarende prøver i lydanalyse blir også ofte benyttet ved prøving av fonologisk bevissthet, der en setter likhetstegn mellom ferdighet i fonemanalyse og fonemisk bevissthet. Dette er imidlertid et forhold som bør vurderes nærmere. Om barnet mestrer den konkrete lydanalysen, trenger ikke det bety at barnet er bevisst de abstrakte fonemene. Vi har alt sett at det

normalt ligger en lengre utviklingsperiode fra oppmerksomhet mot lydsiden i talespråket (som er nødvendig for den tidlige lydanalysen) til fonemisk bevissthet (som er nødvendig for en mer avansert fonemanalyse). Det bør derfor gjøres en nærmere vurdering av hvor barnet befinner seg i utviklingsforløpet før en eventuelt konkluderer med at barnet er fonemisk bevisst.

Bokstavkunnskap

Bokstavkunnskap er også en av hovedforutsetningene for både lese- og stavelæring, og handler i første rekke om å kunne omkode fonem til grafem (i staving) og omkode grafem til fonem (i ordlesing). De tidligste forsøkene går som nevnt ut på å gjenkjenne talelyder som bokstavlyder som så omkodes til bokstavtegn i staving. I ordgjenkjenning handler det om å omkode bokstaver til bokstavlyder og gjenkjenne disse som talelyder.

Dersom elevene mestrer staving av enkle, alfabetisk regulære ord, har de tilegnet seg ferdighet i lyd-bokstavomkoding. Når elevene på tilsvarende måte kjenner igjen enkle, alfabetisk regulære ord, er ferdigheten i bokstav-lydomkoding intakt fordi bokstav-lydomkoding inngår i ordlesing. Målet er å videreutvikle den konkrete omkodingen til et mer abstrakt omkodingsnivå (fonem-grafemomkoding i staving og grafem-fonemomkoding i ordgjenkjenning). Både fonemisk og grafemisk bevissthet er viktig for å oppnå tilfredsstillende ferdighet i fonem-grafemomkoding, og vice versa.

Talelydsyntese - fonemsyntese

Lydsyntese er en viktig forutsetning for ordgjenkjenning på fonologisk grunnlag, på samme måte som lydanalyse er en forutsetning for staving på fonologisk grunnlag. Lydsyntese og lydanalyse er to uavhengige prosesser hvor

læring og erfaring på det ene området trolig har innvirkning på det andre. Mange barn tilegner seg ferdighet i lydanalyse før lydsyntese, men for enkelte kan også det motsatte være tilfellet. Fokus i undervisningen er trolig en medvirkende faktor til dette. Med andre ord er det slik at barn trenger trening i lydsyntese for å tilegne seg denne ferdigheten på en tilfredsstillende måte, og trening i lydanalyse for en tilfredsstillende ferdighet på dette området.

Fonologisk ordgjenkjenning går ut på at bokstavene (eller grafemene) i et ord blir gjenkjent og omkodet til bokstavlyder. Bokstavlydene blir deretter syntetisert (trukket sammen) til en lydpakke som gjenkjennes som et ord i elevenes talevokabular. Resultatet av lydsyntesen (lydpakken) må derfor likne tilstrekkelig på et kjent ord for at den fonologiske ordgjenkjenningen skal finne sted. For eksempel vil lydsyntesen av en stavemåte som ikke er alfabetisk regulær, ikke alltid kunne gjenkjennes som lydstrukturen i det intenderte taleordet (for eksempel lydsyntesen av k-i-n-o).

KARTLEGGING, VURDERING OG TILTAK

Bokstavkunnskap: Kartlegging og tiltak

Alfabetnivået i skriftspråket står vanligvis mest i fokus i den aller første lese- og skriveopplæringen. Mange delprøver i kartleggingsmaterieil for de første skoleårene vil derfor vise direkte og indirekte alfabetisk ferdighet. Ulike delprøver vil også kunne vise flere skriftspråklige ferdigheter, og slik kunne *overlappe* hverandre.

Gjenkjenning og gjenkalling av bokstavform

En av de mest grunnleggende ferdighetene i lesing, er bokstavgjenkjenning og, etter hvert, bokstavgjenkalling. Samme bokstavtegn kan ha

flere utforminger. Hovedkategoriene er store eller små trykkbokstaver (versaler og minuskler), men det finnes i tillegg mange utforminger av hovedkategoriene, bare tenk på alle skrifttypene i Word.

Det finnes ulike måter som kan benyttes for å vurdere elevers evne til bokstavgjenkjenning. Bokstavkort for hver bokstav kan brukes på ulike måter. F.eks. kan en gi elevene:

- Et stort kort med flere/alle bokstavene og be dem peke ut enkeltbokstaver med utgangspunkt i at læreren sier bokstavlyden (kan gjøres med både små og store bokstaver og med ulike grafemiske varianter av hver bokstav)
- Kort med enten små eller store bokstaver og be dem kople de store og små bokstavene sammen i bokstavpar
- Kort der den lille bokstaven skal gjenkjennes med utgangspunkt i den store eller omvendt, som i eksemplet under

I	i	j	y	l	t
---	---	---	---	---	---

Slike oppgaver kan også gjøres skriftlig ved at elevene krysser av rett bokstav / setter streker mellom bokstavpar. Bokstavgjenkjenningsprøver måler elevens evne til å huske den oppleste/ framviste bokstaven. For å lykkes må eleven ha en abstrakt forståelse av at ett fonem representeres av ett grafem, og at det enkelte grafem kan representeres av både stor og liten bokstav, men også av ulike utgaver av store og små bokstaver. Elevene må kunne kategorisere konkret utformede bokstaver som grafemer. De må ha det vi kaller *grafemisk bevissthet* bevissthet om at grafemet er overordnet de ulike bokstavutformingene. Å kunne foreta denne abstraheringen er en viktig forutsetning for funksjonell ordgjenkjenning, og læreren må sjekke elevenes ferdigheter på dette området til bokstavformene er automatisert. Slike

oppgaver vil variere i vanskegrad bl.a. fordi enkelte bokstavtegn er svært like visuelt (V-v), mens andre ikke er det (R-r). For noen bokstaver vil derfor også elevene rent visuelt kunne kople stor og liten bokstav, selv om de ikke skulle ha lært dette gjennom undervisningen (Z-z, W-w).

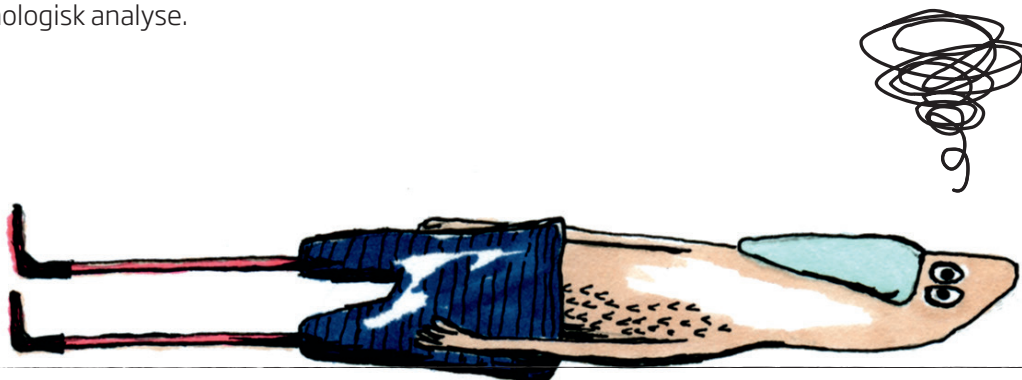
For at læreren skal få konkret informasjon om hvilke bokstaver enkeltelever strever med, kan denne type prøving også brukes for elever på høyere trinn der det er mistanke om at de ikke kan gjenkjenne/gjenkalle alle bokstavene.

Elevenes kunnskap i å skrive bokstaver (bokstavgjenkalling) kan eksempelvis prøves gjennom en bokstavediktat med utgangspunkt i de bokstavene som er gjennomgått / alle bokstavene for å få oversikt over hvilke bokstaver eleven faktisk har lært. Læreren kan diktere enkeltbokstaver eller lese opp et helt ord og deretter gjenta lyden til den første bokstaven (målbokstaven) og be elevene skrive korresponderende bokstavtegn. *Kåpe. Den første lyden i ordet kåpe er k. Skriv bokstaven som hører sammen med k-lyden.* I slike oppgaver må læreren skille mellom bokstavlyd og bokstavnavn ellers kan noen elever skrive *kå*. Oppgaven krever at eleven kan omkode talelyd til bokstav og utforme bokstaven motorisk. Oppgavetyper kan gjøres mer krevende ved at eleven selv må gjenkjenne bokstavlyden; *Skriv første bokstav i ordet kåpe.* Her må eleven både identifisere første lyd, omkode talelyd til bokstav og gjenkalle bokstavformen. Da kreves med andre ord at eleven har ferdighet i fonologisk analyse.

Vurdering av og tiltak for å øke bokstavkunnskapen

Hvis en bokstavprøve ikke er standardisert/normert, kan en bare vurdere resultatene ut fra hva det er undervist i for å undersøke hvilke bokstaver elevene kan. Norsk skolepraksis varierer mye både med hensyn til valg av progresjon i bokstavinnlæringen og i valg av bokstavtyper i den første lese- og skriveopplæringen. Dermed vil elevenes resultater på en slik prøve bl.a. kunne avhenge av når bokstavinnlæringen begynte, om og når de store eller små bokstavene, ev. begge, ble innført, og antakelig også hvilken rekkefølge bokstavene ble innlært i.

Kunnskap om *korrespondansen mellom lyd og bokstav* og etter hvert *fonem og grafem* er en vesentlig del av grunnlaget for både stave-, skrive- og leseutvikling. På bokstavediktater hvor elevene skal svare med å skrive riktig bokstav, har det innledningsvis ingen betydning om elevene bruker små eller store bokstaver hvis ikke de uttrykkelig er bedt om noe annet. Det er imidlertid grunnleggende at de har valgt korrekt bokstav. Elevene må også ha skrevet bokstaven riktig i den forstand at de for eksempel ikke har speilvendt eller utformet den slik at den kan forveksles med andre bokstaver. Bokstavprøver fra ulike typer kartleggingsmateriell vil likevel kunne ha ulike regler for skåring, og disse reglene må følges dersom en skal kunne bruke bekymringsgrenser/normer.



Det er viktig å se etter om det er bestemte bokstaver som representerer et problem for elevene. For mange kan eksempelvis vokalene være vanskeligere å lære enn konsonantene. Dersom en stor andel av elevene i samme gruppe har mange feil, bør elevresultatene vurderes i forhold til om undervisningen har vært god nok og om innholdet, progresjonen, omfanget og organiseringen har ivare tatt elevgruppens ulike behov.

Hvis en elev har uventet lav skåre på bokstavprøver, må læreren vurdere hvilke bokstaver eller bokstavkoplinger eleven mestrer og hvilke han/hun ikke har lyktes med. Prøv å finne ut hvordan eleven tenkte når han/hun arbeidet med de oppgavene hvor han/hun gjorde feil, men sammenlign også dette med hvordan han arbeidet når det ble gjort riktig. Dette kan ofte gi et godt grunnlag for hvor læreren må fokusere i undervisning og tilrettelegging for eleven.

Også andre faktorer må vurderes. Er korrespondansen mellom bokstavlydene og bokstavene som prøves ut, gjennomgått tilstrekkelig gjennom undervisningen? Har eleven fått nok tid og øvelse til å automatisere denne kunnskapen? Kan eleven peke ut riktig bokstavtegn når læreren dikterer, hvis eleven har hele alfabetet på papir foran seg? Det er lettere å gjenkjenne et bokstavtegn blant flere, enn å gjenkalle og skrive bokstaven ut fra

diktat uten visuell støtte. Hvis en elev klarer dette, kan det derfor være et signal på at han er på vei til en sikker lyd-bokstavkorrespondanse.

Speilvender elevene bokstaver, er det et mindre problem for bokstavene s og k enn for bokstavene



b, d, og p. Her må læreren prøve å finne ut om feilene skyldes at dette er bokstaver som ligner hverandre visuelt. Bokstaver kan også ligne hverandre lydmessig eller artikulatorkisk, og dette kan gi utfordringer i en prøvesituasjon. Kan feilene ha sin årsak i sansesvikt hos eleven (syn, hørsel) slik at lyd- ev. synsinntrykket ikke er klart nok? Artikulerer eleven bokstavlyden korrekt? Elever som selv har en utydelig artikulering, kan også ha et utydelig "lydbilde" av den dikterte bokstavlyden. Er det sannsynlig at det er bokstavutformingen som er spesielt problematisk? Og i tilfelle; er da elevens utforming av bokstavtegnet hensiktsmessig og lesbar? Har eleven god nok forståelse av retningsbegrepene høyre/venstre og opp/ned? Hvis det eksempelvis er slik at det er selve bokstavutformingen som er utydelig/ unøyaktig eller det at bokstaven blir for lik andre bokstavtegn, som er årsak til at bokstaven ikke er rett, er det her tiltak bør settes inn.

Elever som har konsentrasjonsproblemer, emosjonelle problemer eller motoriske problemer, vil også kunne få et svakt resultat på slike prøver, og da – mest sannsynlig – på flere andre skriftspråklige delferdighetsprøver. Uansett hva læreren mener er årsak til en elevs feil, vil det være nødvendig å arbeide mot en mer automatisert ferdighet hos elevene. Det er kritisk for elevenes videre skriftspråklige utvikling hvis de ikke utvikler god kunnskap om de enkelte lydene og deres korresponderende bokstav/-er. Derfor bør disse elevene få et tilrettelagt undervisningsopplegg snarest mulig.

Det er foreslått ulike tiltak for å fremme bokstavkunnskap. Ett tiltak kan stimulere utvikling av flere delferdigheter. Flere forslag til tiltak vil også kunne arbeides med og settes inn parallelt.

Bokstaver: For å automatisere ferdighet i å kople bokstav - lyd vil lærere kunne legge opp til ulike aktiviteter. Eksempelvis kan en valgt talelyd koples til det korresponderende bokstavtegnet gjennom bruk av bilder, for eksempel // med bilde av lam, lys, lyn, lås, lus, løve, laks til bildet av bokstavtegnet / . Når bokstavtegnet skal utformes, må eleven bevisstgjøres på særtrekk ved den enkelte bokstav, slik at han/hun kan danne seg *indre* bilder og lettere kan ha bokstavtegnet parat til bruk. Snakk om formen på bokstavtegnet og verbaliser sammen med elevene kjennetegn, særtrekk og fellestrekk ved ulike bokstavformer, og hvordan ulike bokstavtegn formes. Bruk retningsbegreper, posisjonsbegreper, formbegreper og størrelsesbegreper, og sjekk om elevene er trygge på innholdet i de aktuelle begrepene. Det er viktig at elevene får en presis innholdsforståelse av begrepene som brukes, når eleven skal lære å skrive bokstavene og kople språklyd til riktig bokstavtegn. Sett opp ett av bildene med den bokstaven som hører til lyden, på en plakat i klasserommet slik at elevene lett kan se det. Det kan også være lurt at det på plakaten kommer tydelig fram hvordan bokstavtegnet skrives korrekt gjennom for eksempel **prikker og piler** som viser startpunkt og retning, og tall eller fargekoder som angir rekkefølgen delene av bokstavtegnet skal skrives i. Vis elevene ulike utforminger av samme bokstav. Her kan man bruke pc som verktøy. Da er det lett å skifte mellom store og små trykkbokstaver, forstørre eller forminske bokstavene og skifte skrifttype (font). Elevene må selvsagt, som nevnt foran, også selv forme bokstaven på ulike måter ved hjelp av forskjellige materialer, slik at de får tilstrekkelig øvelse i dette.

Målet for bokstavutformingen må være at eleven i tillegg til å trene korrespondansen lyd - bokstavtegn, også på sikt utvikler en tydelig og funksjonell håndskrift som er lett lesbar for

andre. Derfor er det viktig at elevene allerede fra starten av, lærer seg riktig måte å skrive de ulike bokstavtegnene på, bl.a. for å få et klart mulig visuelt bilde av det bokstavtegnet de skriver, men også for ergonomisk å utvikle en funksjonell håndskrift. Det er ofte vanskelig på et senere tidspunkt å avlære uhensiktsmessige skriftformingsvaner. De fleste barn er i utgangspunktet både perseptuelt og motorisk i stand til å utvikle en god håndskrift hvis de får tilstrekkelig tid og direkte instruksjon.

Å la elevene bruke bokstaver aktivt i tekstforming/ tekstproduksjon (selv om produktet på dette nivået ikke behøver å bestå av mer enn ett bokstavtegn eller et ord eller to) med utgangspunkt i en dialog og i samarbeid med læreren eller andre elever, vil være en naturlig og selvfølgelig del av aktivitetene som knyttes til temaet. Dette vil kunne stimulere både skriftforming, skrive lyst og skriveferdighet i autentiske situasjoner, og vil dermed også stimulere elevenes ferdighet i å kople talelyd og bokstav.

For at eleven skal utvikle en *automatisert fonem-grafemomkoding* og skrijving av bokstavtegnene, må det innledningsvis arbeides direkte med enkeltfonemer og det korresponderende grafemet. Koplingen mellom lyden og det/de tilhørende tegnet/-ene må hele tiden demonstreres, og elevene må få mange muligheter til selv å skrive bokstaven(e).

Lek med bokstavene og lydene i korte ord med alfabetisk stavemåte, demonstrér korrespondansen mellom lyd og bokstav,





begynn gjerne med å la barnet sette ordet inn i en hel setning (muntlig!) og gå via ord til stavelser og talelyder - og tilbake! Lag enkle ord og setninger muntlig. Fokuser på enkeltlyder og lydens korresponderende bokstav. Snakk om og demonstrér hvordan den enkelte talelyd lages ved hjelp av tungen, ganen, gommene, stemmebåndene, osv. Elever som strever med å finne rett bokstav til en bokstavlyd, vil ha nytte av å bevisstgjøres på lydene i språket og hvordan man former språklydene med taleorganene. Verbaliser hvordan ulike enkeltlyder formes i munnen. Bruk gjerne speil slik at elevene blir bevisstgjort på korrekt uttale både av enkeltlyder isolert og som del av ord, slik at de etter hvert lærer at en talelyd kan endres litt etter hvilke *lydomgivelser* den har (som /e/ i *Elin* og *Lise* og /a/ i *tale* og *tall*). *Hvilken lyd hører du først i ordet sol? Kan du finne flere ord som begynner med den samme lyden /har lyden inni/på slutten? Hvordan lager vi s-lyden - bruker vi tungen? Hvor i munnen lager vi s-lyden? Bruker vi stemmebåndet? Hvordan ser den bokstaven ut som hører til s-lyden? Hvordan skriver vi den?* Hjelp eleven med å *undre* seg over lyder, enkeltord og språket generelt. Fokuser på forskjeller og likheter i minimale par (mus - lus/bil - pil). La elevene være med å *finne* rett bokstav til lydene i et ord og skriv bokstavene enkeltvis og som helt ord på tavle/overhead. Bruk alltid riktig ortografi slik at eleven ikke senere må avlære dialektisk skrevne ord.

Samtidig med at talelyden blir presentert, prøvd artikulatortisk og snakket om, kan formen på bokstaven knyttes til, slik at eleven får flest mulig holdepunkter for å kunne assosiere riktig bokstav til den aktuelle lyden. Lag små *bokstavfortellinger* sammen med elevene (eller bruk det som står i læreverket) hvor den bokstaven som skal læres, går igjen i teksten (se f.eks. Hauge, 2001 a, b). Fortellinger kan gi assosiasjoner både til

den aktuelle bokstavlyden og den tilhørende bokstavformen. Generelt er innlæring av lyd-bokstavkorrespondansen i mange leseverk godt skissert metodisk med utgangspunkt i multisensorisk stimulering og trening. Elevene bør få lage bokstavformen på mange ulike måter for eksempel med store bevegelser på pulten, på tavla, med leire/plastilin, på ark med blyant og ev. fargestifter, eller med lim på papp hvor limet strøs med et materiale (sand, glitter, små "sirkler" fra restavfallet i hullemaskiner, risengryn, linser, små isoporkuler og lignende) som etterpå gir mulighet for at elevene skal kunne lukke øynene og ta på bokstaven og *føle* hvilken bokstav de har foran seg. Disse aktivitetene har lang tradisjon i norsk skole og er stadig like aktuelle. For å øve opp bevissthet om bokstavform, kan 2-5 elever i kroppsøvingssalen eller i lek ute få i oppgave å *lage* bestemte bokstaver ved å legge seg sammen på gulvet eller graset i form som en bestemt bokstav. Alle disse eksemplene må følges opp med koplingen mellom lyd og bokstavtegn. Elever som har problemer med lyd - bokstavkorrespondansen vil kunne ha nytte av en større dose av multisensorisk trening enn vanlig, slik at eleven får flest mulig gode assosiasjoner til det som skal læres.

Selv om fokus er på korrespondansen lyd - bokstavtegn, vil noen elever ha nytte av å se små enheter i skriftspråket som et ledd i en litt større sammenheng og på den måten lettere forstå oppbyggingen i skriftspråket. Derfor er eksemplene nedenfor ikke bare knyttet strengt til korrespondansen lyd - bokstav.

God *artikulasjon* gir et godt grunnlag for både lesing og staving. Ved å lære elevene *innholdet i begreper* som knyttes til selve lydformingen av enkeltbokstaver/tale, som tunge, gane, gommer, lepper, fortenner, over-/undermunn/-kjeve,

tanngard, m.m. får elevene et nyttig redskap i den skriftspråklige utviklingen, og dette gjør det blir lettere for elevene å selv verbalisere det som foregår når de produserer talelyder. Dette kan også gjøre det lettere for elevene å oppdage egne uttalefeil og kan gi god støtte når de etter hvert skal bruke skriftspråket på egenhånd enten de nå skal skrive enkeltbokstaver eller skal stave enkeltord. Det å sikre at elevene har en god artikulering som grunnlag for å kople bokstavlyd og bokstavtegn bygger også opp under det å tilegne seg korrekt ordskrivning på et senere tidspunkt i den skriftspråklige utviklingen.

Snakk generelt om innholdet i ord, slik at ordforståelsen blir så presis som mulig. Skriv ordet på tavle/overhead slik at elevene samtidig får stimulert bokstavkunnskapen. Bl.a. for elever som har ikke har norsk som morsmål, kan dette være med å klargjøre både riktig artikulering av og presist innhold i ord og begreper, samtidig som det gir god bokstavkunnskap.

M.a.o; gi elevene flest mulig holdepunkter for/assosiasjoner til en bokstavs lyd og form, i første omgang når bokstaven opptrer alene, men etter hvert også i en bokstavsammensetning/et ord. Det er avgjørende at elevene skjønner koplingen mellom fonemet og grafemet, og også at bokstaver kan ha forskjellige auditive og visuelle uttrykk.

Lærere bør følge nøye utviklingen til elever som strever med å kople små og store bokstaver. En elev som har vansker med bokstavgjenkjenning, bør kartlegges videre slik at en kan se hvor problemet ligger. For å kunne sette inn de riktige tiltakene, må en vite om vanskene primært er knyttet til grafem-fonemomkodingen eller til kategoriseringen av bokstaver.

Ta utgangspunkt i elevenes navn for å forklare bruk av små og store bokstaver. Da lærer de også å kategorisere bokstaver. Siri har en stor S i begynnelsen av navnet, mens Lise har en liten s inni navnet. Deretter kan en samle alle navnene som har s i seg.

Videre må elever som har *grafemkategoriseringsvansker*, bevisstgjøres på at alle bokstaver kan utformes på ulike måter. De kan gå på jakt etter bokstaver i gamle trykksaker, eventuelt forstørre opp, klippe ut og klistre opp bokstavene. Alternativt kan bokstavutformingene kopieres. Læreren kan eksempelvis vise på pc eller virtuelle tavler mange ulike bokstavutforminger som kan benyttes til kategoriseringsoppgaver. Deretter kan elevene lage plakater med så mange utforminger som mulig av samme bokstav.

Et annet alternativ er å lage lotto, der brettene har små bokstaver og brikkene har store. En kan også ha to matchende bokstaver med ulike fonter på henholdsvis brett og brikke. Så kan en eventuelt utvide med brikker som inneholder skrivebokstaver når tiden er inne for det. Det finnes også en mengde andre lekpregede aktiviteter som kan benyttes for å kategorisere bokstaver. Dersom en elev har usikre bokstavkunnskaper, og vanskene skulle vise seg å være knyttet til korrespondansene mellom fonem og grafem, bør en i alt vesentlig arbeide med å sammenholde lyd og bokstav. De fleste av de tiltakene som er skissert under avsnittet om stimulering av fonem-grafemkorrespondanse, er derfor aktuelle. Se også Skaathun (1992) og lærerveiledninger til ulike abc-bøker/læreverk.

Ferdighet i fonologisk analyse

De mest grunnleggende ferdighetene i staving er fonologisk sekvens- og posisjonsanalyse - ferdigheter som er bygget på bokstavkunnskap.

En vanlig måte er å undersøke om eleven kan analysere og finne frem til hvilke lyder som kommer først, sist og i midten av et ord (for midterste lyd bør en bruke lydrette 3-lydsord). Dette prøveformatet gir læreren klare indikasjoner på om elevene er *fonologisk bevisste*, noe som også er en forutsetning for å lære å lese og skrive. Slike oppgaver krever at elever er fonologisk bevisste på lydnivå (fonemisk bevissthet), at lyd-bokstavkorrespondanser er tilegnet og at elevene er i stand til å utforme bokstavene rent motorisk. Ferdighetene kan sjekkes både skriftlig for hele klassen samtidig eller muntlig med én og én elev.

Framlydsanalyse er den enkleste formen for lydanalyse. Oppgavene bør variere mellom å ha konsonant og vokal som framlyd, og vokalene kan ha både kort og lang uttale. En kort vokal kan være vanskeligere å analysere seg fram til enn en lang vokal, spesielt i tidlige faser av skriftspråkopplæringen. Det er lettest å identifisere lange vokaler. Dersom første lyd i ordet er del av en konsonantforbindelse (for eksempel tv-, fl-, spr- og liknende), blir framlydsanalysen vanskeligere enn om ordet begynner med én konsonant.

Å lese ord bokstav for bokstav kan stille store krav til korttidsminnet fordi hver bokstav må huskes som en enhet. Å lese flere bokstaver sammen som én sekvens stiller mindre krav til korttidsminnet. Elevene må derfor etter hvert bevisstgjøres på at ord kan deles inn i mindre enheter som stavelser og morfemer – sekvensanalyse. Det vil lette automatisering av ordavkodingen og gi viktig ortografisk kunnskap.



Ferdighet i fonologisk analyse: vurdering og tiltak

På normerte skriftlige prøver hvor elevene skal *identifisere lyder i ord (fonologisk analyse)* er det vanlig at enkelte elever speilvender og/eller feilskriver bokstaver tidlig i innlæringen. Det er vanlig at normene beskriver hva som skal godtas. Som regel vil svaret ikke vurderes som korrekt dersom eleven har skrevet hele ordet, fordi det da er usikkert om eleven mestrer å isolere aktuelle lyder.

Dersom en elev skårer riktig på noen oppgaver, men gjør feil på andre, tyder det på at fonemanalyse er en ferdighet som bare delvis er tilegnet. Da er det viktig å studere nærmere om det er noen systematikk i hvilke målord som var analysert riktig og hvilke som var feil. Er det for eksempel de korte vokalene eller konsonanter som opptrer i konsonantforbindelser som eleven ennå ikke mestrer?

Som nevnt, er det viktig at en elev kjenner til talelydene og de korresponderende bokstavene. Elever som ikke har avsluttet bokstavinnlæringen, kan selvsagt få vanskeligheter med enkelte slike prøver hvis hele alfabetet blir prøvd ut. Alle alfabetets bokstaver er heller ikke like frekvente i norsk skriftspråk, og i en innlæringsfase vil elever ofte ha vanskeligheter med å manipulere med taleenheter som de ennå har lite trening med. Det kan også være vanskelig for noen elever dersom treningen tar utgangspunkt i en uttale av ordene som avviker fra elevens egen uttale. Alt dette er forhold som læreren må ha i minnet når elevenes resultater vurderes.

Dersom en elev har store problemer med en slik type prøve, bør en være ekstra oppmerksom på dette forholdet. Vedvarende vansker med



fonologisk analyse kan være et tegn på dysleksi. I så fall vil eleven ha vansker med å bli bevisst de abstrakte fonemene, noe som vil få konsekvenser for både lese- og staveinnlæring. Elever som strever her, må følges opp og holdes øye med til de mestrer å identifisere lyder i ord.

Samtidig er det viktig å finne ut om det er den fonologiske analysen som er problematisk, eller om det er knyttet til måten eleven må besvare oppgaven på. For elever med skrivemotoriske vansker eller de som ikke har lært den aktuelle bokstaven, vil dette selvsagt påvirke svaret på oppgaven. I så fall vil det komme til uttrykk i måten eleven har forsøkt å utforme bokstavene på eller at hun/han har valgt feil bokstav. Det anbefales da å gi eleven prøven på ny samtidig som en ber om muntlige svar. Da kan læreren bedre forstå hva eleven strever med og dermed få et bedre utgangspunkt for tilrettelegging av undervisningen.

Det er vanligvis en klar sammenheng mellom fonologisk/fonemisk bevissthet (at eleven er bevisst på, og *kan rette oppmerksomheten mot enkeltlydene i talte ord*) og ferdighet i fonemanalyse (at eleven *kan identifisere enkeltlyder i talte ord*). Derfor bør tiltak som setter elevens *fonologiske bevisstgjøring* i høysetet få høy prioritet. En bør gjøre et poeng av å *få eleven til å forstå* at ordene vi bruker når vi snakker, kan deles inn i enkeltlyder. Fonologisk bevissthet videreutvikles, og det skjer ofte samtidig med bokstavinnlæring og under lese-/skrivelæring. For elever som strever, er det innledningsvis mest aktuelt om treningen tar utgangspunkt i talte ord. Det kan likevel være viktig å vise ordene skriftlig når eleven har fått litt øvelse. Sammenhengen mellom talte og skrevne ord, og mellom talelyder og bokstaver handler i hovedsak om den alfabetiske koden.

For eksempel vil det å *lytte ut /s/* som første lyd i ord kunne tydeliggjøres ved at en først sier og deretter skriver ordene under hverandre. I neste omgang kan en også markere bokstaven i begynnelsen av ordet ved å gi den farge eller gjøre den feit:

sol
sy
sil

Deretter kan eleven selv finne nye ord som begynner med denne lyden/bokstaven, og føye disse til listen.

I tillegg til å bruke den auditive sansen og lytte ut talelydene, er det også viktig å bevisstgjøre elevene på hvordan lyder blir artikulert – se mer kap. 3. Både artikulasjon og hørsel er viktige analyseredskaper under fonologisk analyse, og trolig spiller artikulasjonen størst rolle tidlig i innlæringen. Lange vokaler og konsonanter der uttalen kan strekkes over tid (for eksempel /l/, /s/, /r/ og /m/), gjør øvelsene enklest. De grunnleggende øvelsene bør derfor konsentrere seg om ord som inneholder slike lyder. Slik trening kan også bidra til bevisstgjøring av artikulasjon av norske språkllyder for fremmedspråklige elever som kan ha et helt annet språkllydsrepertoar.

Når elever lykkes med å finne fram til den første lyden i et talt ord, kan en gå videre til siste lyd, og deretter finne fram til hele lydsekvensen i ordene. Tips til ulike øvinger og leker som stimulerer fonologisk analyseferdigheter og som medvirker til utvikling av fonologisk bevissthet, finnes i alle lærerveiledninger til leseverk og for eksempel i Hagtvatn (2002).

Ferdighet i fonologisk syntese

På individnivå kan elevenes ferdighet i fonologisk syntese lett sjekkes både muntlig og skriftlig. Læreren kan si enkeltlyder i et ord (f.eks. s-o-l) med et tydelig opphold mellom hver bokstavlyd og la eleven trekke sammen lydene og si ordet høyt. (Hvilket ord får vi når vi trekker sammen lydene s-o-l). Den viktige informasjonen om elevenes synteseferdighet får en når elever selv leser enkeltord eller enkle tekster høyt, det er dette som forteller læreren om eleven mestrer synteseteknikken.

Fonologisk synteseferdighet er vanskeligere å sjekke gjennom gruppeprøver. Én måte å få fram elevenes *muntlige* ferdighet på dette området, er å vise elevene en billedserie med 2-4 bilder som illustrerer ulike ord. Læreren kan si ordene som hvert bilde illustrerer og deretter målordet **lyd for lyd** med et markert opphold mellom hver lyd. Elevens oppgave er å utføre synteseprosessen og finne fram til hvilket bilde som passer til målordet. De ulike alternativene bør illustrere ord med fonologiske likheter; de kan begynne med samme lyd/bokstav og/eller de kan inneholde flere av de samme lydene/bokstavene eller inneholde like lyd-/bokstavsekvenser. Dermed vil elevene ha mindre mulighet til å gjette seg til rett svar. Læreren bør være oppmerksom på elever som har behov for flere lyderinger for å finne målordet.

Slike oppgavetyper må løses ved at elevene foretar en *muntlig* fonologisk syntese av de bokstavlydene læreren presenterer. Både i oppgaver hvor elever selv skal lese og i oppgaver hvor læreren sier enkeltlyder i et ord, bør en være oppmerksom på at eleven kan løse enkeltoppgaver ved gjetting enten helt tilfeldig eller med utgangspunkt i en eller to bokstavlyder elevene gjenkjenner fra målordet. Elevene må likevel mestre fonologisk syntese for å få et godt resultat på en slik prøve. Det er likevel

den fonologiske syntesen knyttet til elevers egen ord- og tekstlesing som er viktig å trene, men denne ferdigheten må kartlegges individuelt. *NB:* Det er viktig at læreren benytter bokstavlyder og ikke bokstavnavn også i en slik prøve for at synteseprosessen ikke blir vanskeliggjort for elevene. Det er også avgjørende at det er et opphold mellom bokstavlydene, slik at de ikke glir over i hverandre i instruksjonen, fordi det da blir *læreren* som utfører synteseprosessen, og oppgaven måler dermed ikke *elevenes* muntlige synteseferdighet.

Ferdighet i fonologisk syntese: vurdering og tiltak

Fonologisk synteseferdighet er spesielt viktig å mestre for begynnerlesere, fordi de fleste benytter en fonologisk lesestrategi når de lærer å lese. På screeningprøver for hele klassen må læreren presentere bokstavlydene. Fokuset rettes direkte mot den fonologiske synteseprosessen og en unngår å registrere problemer knyttet til usikker bokstav/lydomkoding. Elever med usikre ferdigheter i bokstav/lydomkoding kan derfor lykkes med denne oppgaveformen. Det kan være ulike årsaker til at elever ikke mestrer oppgaver av denne typen.

På skriftlige avkryssingsoppgaver i fonologisk syntese bør elevenes svar bare vurderes som korrekt hvis det er satt ett kryss – og på målordet. Flere kryss tyder på usikker synteseferdighet. Dersom det er satt to eller flere kryss på samme oppgaveledd, bør svaret bare vurderes som rett hvis det går klart fram hvilket alternativ eleven har valgt. Et godt resultat på slike prøver er en indikator på at elevene mestrer fonologisk syntese, men en må ta i betraktning at elever får mye hjelp i illustrasjoner og i at læreren sier alle ordene i forkant av synteseoppgavene. En kan heller ikke være sikker på at manglende



synteseferdighet ligger til grunn for et svakt resultat. Det er viktig å foreta en kvalitativ vurdering av feiltypene til elever som har oppnådd et svakt resultat, for å finne ut hva som er årsaken til at de ikke har lykket.

Prøver som måler elevenes fonologiske synteseferdighet, kan ha målord med ulik vanskegrad både i forhold til antall bokstavlyder og i forhold til konsonantopphopninger i ordene. For elever som strever med fonologisk syntese, vil det være lettest å identifisere korte ord som er enkelt oppbygd. Lange ord som eksempelvis *t-r-a-k-t-o-r* og *f-l-a-k-s-e* er mer utfordrende, ikke minst på grunn av at syntese av lange og komplekse ord også forutsetter at det verbale korttidsminnet fungerer normalt.

Gode lesere kan få et dårligere resultat enn forventet på slike prøver. Elever som er kommet så langt i sin leseutvikling at de har nådd et ortografisk nivå, vil bli nødt til å benytte en fonologisk strategi. Fonologisk lesing kan være et stadium som bare brukes når eleven møter ukjente ord og stavelser i deres vanlige lesing. Ortografisk helordslesing går ikke veien om fonologisk syntese, fordi ord gjenkjennes som ortografiske helheter. Dette vil gjelde få elever på 1. årstrinn, men vil være mer aktuelt fra 2. trinn og oppover.

Fonologisk syntese setter krav til det verbale *korttidsminnet*, fordi elevene må kunne holde bokstavlydene i minnet mens de identifiserer det korrekte målordet og finner fram til det korrekte alternativet. Lange ord vil være mer utfordrende for korttidsminnet enn korte ord. Målordene bør på de laveste årstrinnene derfor ikke inneholde for mange bokstaver - fra tre til sju bokstaver kan ofte være passe. Det er viktig å sjekke hvilke ord elevene får til / ikke får til, og om det er større problem med lange enn med korte ord. Manglende

identifisering av lange ord, kan skyldes et korttidsminne som ikke fungerer godt nok. Mange barn med lese- og skrivevansker sliter med et svakt korttidsminne, noe som gjør lesing ved hjelp av en fonologisk lesestrategi svært utfordrende.

Det verbale korttidsminnet har vist seg å være vanskelig å trene opp. Barn med et svakt/dårlig korttidsminne, må derfor lære å dele opp lange ord i stavelser og morfemer slik at det blir færre enheter som må håndteres av korttidsminnet når de leser. Denne type ortografisk kunnskap kan være avgjørende for leseferdigheten deres, fordi ord og stavelser som gjenkjennes ortografisk, ikke på samme måte belaster korttidsminnet.

Opgaver som måler fonologisk synteseferdighet stiller krav til at hørselen fungerer normalt. Barn som har - eller som i perioder har hatt - *nedsatt hørsel*, vil av den grunn selvsagt kunne få problemer med å løse slike oppgaver korrekt. I tillegg må en være oppmerksom på at en del barn i førskolealder og tidlig skolealder er plaget av ørebetennelser og forkjølelser som i perioder kan føre til nedsatt hørsel og være forklaringen på at barn med denne typen plager får et dårligere resultat enn forventet. Barn med hørselsproblemer vil kunne få problemer med de fleste varianter av slike oppgaver, uavhengig av ordlengde. Et godt råd er derfor å få sjekket hørselen til alle elever som ikke mestrer oppgaver i fonologisk syntese.

For å unngå at logografiske lesere får mulighet til å lykkes med flervalgsoppgaver, bør oppgaveleddene være laget slik at de avslører elever som benytter *gjettestrategi*. Elever som leser logografisk, vil ofte forveksle ord som likner hverandre visuelt eller fonologisk når de leser. I fonologiske synteseoppgaver likner alternativene



hverandre ofte fonologisk. Ved gjetting vil derfor både korrekte avkryssinger og feil kunne opptre helt tilfeldig i forhold til vanskegraden oppgaveleddene har, enten det dreier seg om korte/lange ord eller ord som er enkelt oppbygd / ord med konsonantopphopninger. Vær derfor spesielt oppmerksom på elever som f.eks. får til lange ord, men som har feil på de enkle, korte ordene.

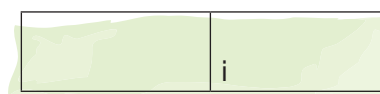
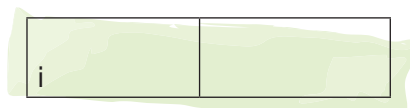
Opgavetyper som er beskrevet over, krever konsentrasjon. Manglende *konsentrasjon* vil ofte resultere i at elevene forveksler ord som inneholder samme bokstavsekvenser (som f.eks. i *rips, rist, ris og is*) og kan føre til et dårlig resultat på en slik prøve. For elever som mestrer fonologisk syntese, men som har problemer med konsentrasjon, vil derfor korrekte og feil svar kunne være nokså vilkårlige i forhold til den vanskegraden målordene har. Resultatet på slike prøver kan sammenliknes med resultatet på orddiktatprøver for å undersøke om elever som har vilkårlige feil på fonologiske synteseferdighetsprøver, også er blant dem som har lagt til én eller flere bokstaver i ordene i orddiktaten.

En muntlig prøve i synteseferdighet sjekker om elevene mestrer fonologisk syntese uavhengig av om de mestrer å omkode bokstavene til bokstavlyder, slik de må gjøre når de leser selv. Det er imidlertid *fonologisk syntese* av ord som elevene selv skal lese, som er den form for syntesetrening som bør prioriteres i leseinnlæringen. Å mestre omkodning fra bokstav til bokstavlyd er en forutsetning for at elever selv kan foreta en fonologisk syntese av ord i tekst. Det vil derfor være viktig å starte med å sammenholde bokstavens form og lyd. Bokstavbrikker er nyttige til dette formålet. Elever må både kunne gjenkjenne bokstavens form

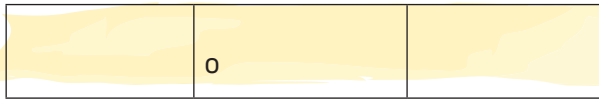
og gjenkalle bokstavlyden. Vær konsekvent på at det er bokstavens lyd og ikke bokstavnavnet som benyttes i treningen. En kan trene med hele gruppen samtidig. Elevene har bokstavbrikker foran seg på pulten. Læreren sier en bokstavlyd elevene har lært og ber elevene vise den korrekte bokstaven (gjenkjenning). For å trene på gjenkalling av bokstavlyden, kan læreren skrive bokstaven på tavla eller vise en bokstavbrikke og be elevene si bokstavlyden.

For at elever skal forstå hensikten med fonologisk syntese, må en starte med syntese av ord som inneholder få bokstaver. En kan raskt lage mange meningsfulle norske ord som inneholder få bokstaver forutsatt at en starter med å lære elevene de mest frekvente bokstavene (som s-o-l-i-m-e-r-a).

En måte å starte på er å lage ord som passer inn i en matrise. Det er lurt å starte så enkelt som mulig. Dersom en arbeider med bokstaven "i" og bokstavlyden som hører sammen med den, kan en lage en matrise med /i/ først eller sist i ordet. Elevene kan lage ord som passer inn i matrisen (som *is* i første linje, *si, vi, ri* i andre linje osv.).



Etter hvert kan en utvide til ord med flere enn to bokstaver der den oppgitte bokstaven henholdsvis kommer først, i midten og sist i ordet.

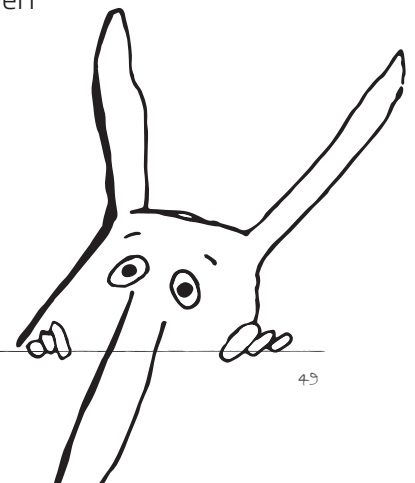


En annen variant er at elevene lager ord på pulten eller på gulvet med egne bokstavbrikker (Se også Lesesenterets veiledningsmateriell for Kunnskapsløftet: Undervisningsfilmen "Arbeid med setninger, ord, morfemer og stavelser").

Arbeid med fonologisk synteseferdighet kan også være starten på arbeidet med å utvikle ortografiske ferdigheter. Etter hvert som vokalene er innlært, kan en for hver ny konsonant undersøke om kopling av vokal og konsonant gir mening. En kan f.eks. ha alle vokalene skrevet opp under hverandre på flipover, tavle el. Bruk bokstavbrikker og plasser den nye konsonanten vekselvis foran eller bak vokalene etter tur, se nedenfor. La elevene lese stavelsene høyt og spør hver gang om det blir et ord eller bare et tulleord. Sjekk at de vet hva ordene betyr. Dersom det blir et tulleord, som for eksempel pa - se om elevene kan finne ord som starter/slutter med pa (pappa, nappa, paprika, Panama, paraply). Enkelte vil nok hevde at dette er meningsløs drill med stavelser, men denne type trening gir elevene nyttig innsikt både i forhold til fonologisk syntese og i forhold til senere ortografisk kunnskap om stavelser. Det er heller ikke vanskelig å lage denne form for trening om til en lek der elevene går på jakt for å finne fram til ord ved hjelp av fonologisk syntese. Læreren kan også skrive de foreslåtte ordene med samme stavelse under hverandre på tavla, slik at en kan se hvilke stavelser det er lettest å lage ord med.

a	pa	ap
e	pe	ep
i	pi	ip
o	po	op
OSV.		

En naturlig fortsettelse av koplingen mellom lyd og bokstav vil være lesing og skrivning av enkeltord og små tekster. Da vil det å kunne kople lyd mot bokstav være noe en har bruk for hver gang en skal skrive noe. På 1. årstrinn vil mange barn være opptatt av å skrive, og de fleste skriver fonemorientert, selv om barns ferdigheter ved skolestart varierer (Hagtvet, 2002). Barna er ofte opptatt av det skrevne produktet sitt. Dette bør roses for å oppmuntre til videre skrivning. Det er alltid noe som kan framheves så barnet kan oppleve rosen som fortjent! Barna vil gjerne også være mer opptatt av innholdet i det som skrives, enn av ortografien og bokstavutformingen. Det kan derfor være aktuelt i forhold til noen elever, å ta utgangspunkt i elevenes skrivning av enkeltord (som noen ganger bare utgjør én bokstav) for å bevisstgjøre korrespondansen mellom talelyd og bokstav. La elevene selv velge et ord de har lyst til å skrive eller "trenger" i en friskrivings- eller tegneoppgave (hvor elevene skriver enkeltord eller en liten tekst). La gjerne disse ordene følge elevene i flere oppgaver/emneområder slik at de får mange muligheter til å møte den aktuelle bokstaven alene og inne i ord. Igjen - vis ved å skrive ordet på tavle/overhead sammen med elevene hvordan en talelyd kan endre seg litt etter hvilke "lydomgivelser" den har, ettersom elevene er kommet et stykke vei i bokstavinnlæringen.



REFERANSER OG FORSLAG TIL FORDYPNING!

- Adams, M. (1990). *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Hagtvet, B. E. (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hauge, K. (2001) *Historien om hvordan lydene fikk bokstaver. Bokstavhistorier til bruk i begynneropplæringen*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Karlsdottir, R. & T. Stefansson (2002) *Perceptual and motor skills. Problems in developing functional handwriting. Monograph Supplement 1-V94*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.
- Lesesenterets veiledningsmaterieell til Kunnskapsløftet, Lesing er ... (2008). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Skaathun, A. (1992). *Bokstavlæring. Metodisk opplegg for lærarar*. Oslo: LNU / Cappelen Fakta.
- Skaathun, A. (2003). Staving – grunnlaget for god skriveferdighet. I E. Gabrielsen, M. P Oftedal, A. E. Dahle, A. Skaathun og N. N. Gabrielsen: *Lese og skriveutvikling, fokus på grunnleggende ferdigheter*, (s.103–129). Oslo: Gyldendal Akademisk.

www.lesesenteret.no/lesingigrunnskolen/filmer

Arbeid med setninger, ord, morfemer og stavelser. En kort film med praktiske tips og eksempler knyttet til leseopplæring på 1. trinn. Undervisningsfilm.



5. Ordnivået i skriftspråket



TEORETISK FORANKRING

Alfabetiske skriftspråk

De overordnede målene med lese- og skriveopplæringen i skolen er at lesing og skrivning skal bli funksjonelle redskaper som elever kan benytte til læring i alle fag og i kommunikasjon med andre mennesker. Mye må imidlertid læres før slike overordnede mål nås.

I alfabetiske skriftspråk er intensjonen at bokstaver skal representere talelyder i talespråket. Et "rent" alfabetisk skriftspråk har en-til-en-korrespondanse mellom bokstav og talelyd. I skriftspråk som bygger på et alfabetisk system, er det likevel ulik grad av korrespondanse mellom bokstaver i skriftspråket og talelyder i talespråket (se kapittel 4). For eksempel har finsk skriftspråk en ortografisk norm som er svært alfabetisk regulær, det vil si at hver talelyd korresponderer med én og bare én bokstav, og denne korrespondansen er konsistent for alle ord. Mot den andre ytterkanten av skalaen finner vi blant annet engelsk skriftspråk, der svært mange ord ikke kan leses eller staves korrekt ved å benytte alfabetisk bokstav-lydlære. Norsk skriftspråk befinner seg et sted mellom disse ytterpunktene.

Dialekt

I Norge har vi mange og ulike dialekter. Det

eksisterer ingen offisiell godkjent norm for norsk talespråk, men derimot to skriftspråknormer, bokmål og nynorsk. Skriftspråknormene er mer eller mindre regulære i forhold til dialektene (se også kapittel 3). Ulikheter i dialekter kan utnyttes positivt i skriftspråklæringen. En kan vise elever at ord kan uttales på forskjellig måte i talemålet, og at alle uttalemåter er likeverdige. I skriftspråket, derimot, har en ikke de samme valgmuligheter.

Noen barn kan oppleve at lese- og skriveopplæringen blir ekstra utfordrende dersom talemålet eller dialekten deres har store avvik fra den skriftspråknormen de skal lære å lese og skrive. Det kan også være forvirrende dersom lærere og medelever snakker en annen dialekt enn dem selv. Spesielt i begynneropplæringen, der det ofte er fokus på elevenes talemål, er det ikke selvsagt at skriftspråket de skal lære å lese og skrive, er noe annet enn nedskrevet talemål. Barn med lite skriftspråklig erfaring, må ta utgangspunkt i talemålet når de skal forsøke å stave ord. Siden det ikke finnes en talemålsnorm å referere til, kan dette bli en ekstra utfordring for elever med en dialekt som avviker sterkt fra skriftspråknormen.

Barn med utydelig eller uklar artikulasjon vil også kunne få en ekstra utfordring dersom de bare skal støtte seg på talemålet når de skal stave

ord. Det samme gjelder ofte barn med et annet morsmål enn norsk. Dermed vil både dialektisk uttale og uklar eller feil artikkelasjon av ord kunne gi problemer med å stave ord korrekt (se også kapittel 3).

Det kan være til hjelp dersom lese- og skriveopplæringen tidlig har spesielt fokus på at skriftspråket som skal læres, på en del områder skiller seg noe fra talemålet. En del vanlige høyfrekvente småord som barn tidlig har bruk for å lære (som *er, og, som, med osv.*), følger f.eks. ikke en alfabetisk bokstav-lydlære. Det kan også være mange andre ord i barnets talemål der uttalen avviker fra skriftspråknormen. Slike typer avvik vil variere fra dialekt til dialekt.

Når norsk ikke er morsmål

Mange barn med et annet morsmål enn norsk, har norsk først og fremst som skolespråk. Disse barna får andre utfordringer enn barn med norsk som morsmål, når de skal lære å lese og skrive med utgangspunkt i norsk skriftspråk, se kapittel 2. En skal være spesielt oppmerksom på at foneminventaret er ulikt fra språk til språk, og at det kan ha betydning for hvor lett det er å lytte ut lyder i ord. Det vil eksempelvis være vanskelig for de fleste av oss å lytte ut lyder i et kinesisk ord, selv om vi ikke har problemer med lydanalyse i norske ord.

I gruppen av barn som ikke har norsk som morsmål, kan en også finne barn med et begrenset norsk ordforråd (se senere i kapittelet).

Ordgjenkjenning og staving

Lesing og skriving har mange fellestrekk. Begge ferdighetene er uttrykk for kommunikasjon mennesker imellom. Å lese

handler om å forstå tekst andre har skrevet. Å skrive handler om å skrive tekst som andre skal kunne lese og forstå.

I lesing inngår aspektene ordgjenkjenning og tekstforståelse. Skriving består av staving og tekstproduksjon. Ordgjenkjenningen gjør leseren i stand til å omgjøre ordets visuelle bilde til et lydbilde. Tekstforståelse omfatter alle prosesser som gjør det mulig for leseren å forstå forfatterens budskap. Staving handler om å finne fram til bokstavtegnene og bokstavlydene eller bokstavnavnene som representerer et ord. Tekstproduksjon omfatter alle prosessene som er i funksjon når skriveord settes sammen til meningsfulle tekster. En del prosesser som er involvert når en leser ord, aktiveres også ved staving av ord. Det betyr at erfaringer på ett av disse områdene vil være med å styrke kompetansen på det andre. Det er likevel ikke slik at staving er en reversert form for avkodning. Undersøkelser viser at dersom en trener på delkomponenter som inngår i ordgjenkjenning, blir ordgjenkjenningen bedre, og dersom en trener på delkomponenter som inngår i staving, blir stavingen bedre (Skaathun, 2013). Det er ikke slik at erfaringer fra det ene området automatisk overføres til det andre.

Selv om det er meningsaspektene (tekstforståelse og tekstproduksjon) som er viktigst både i lesing og skriving, har forskning vært mest opptatt av å undersøke forhold omkring ordgjenkjenning og staving. Det kan være ulike årsaker til dette.

For det første er ordgjenkjenning og staving lettere å automatisere enn meningsaspektet. Automatisering er viktig for at lesing og skriving av enkeltord skal bli best mulig. Når ordgjenkjenning og staving er automatisert for de vanligste ordene, vil det å kjenne igjen og stave ord kreve



mindre mental kapasitet. Dermed kan lesere og skrivere i større grad konsentrere seg om å forstå og tolke innholdet i tekster de leser og formulere og uttrykke mening i tekster de skriver. For gode lesere er ordgjenkjenningen langt på vei automatisert for de fleste ordene. Da er det ikke behov for å tenke over forståelse av hvert enkelt ord i teksten. Gode stavere har automatisert stavemåten til en del vanlige ord, men til og med barn som er gode til å formulere seg skriftlig, kan være usikre på hvordan enkelte ord staves, selv om ordene er lest og skrevet mange ganger tidligere. Det er av den grunn mye som tyder på at staveferdighet ikke automatiseres like lett som ferdighet i ordgjenkjenning. For det andre er det mange barn som sliter med å oppnå automatisering av disse ferdighetene, og en trenger kunnskap om hva som skjer og hvordan en kan hjelpe disse barna. En tredje forklaring på forskningsfokuset kan være at ordgjenkjenning og staving er generelle og avgrensede ferdigheter som det av den grunn har vært relativt enkelt å forske på. Leseforståelse og tekstproduksjon er mer individuelle ferdigheter som det er vanskelig å måle mot en generell norm. Nivået på den enkeltes leseforståelse og tekstproduksjon kan alltid forbedres og videreutvikles, noe som også er en kompliserende faktor i forskningssammenheng.

Den typiske lese- og stavetilegnelsen

Et kjennetegn på gode lesere er at de kan lese både enkeltord og ord i tekst nøyaktig og raskt. Ordgjenkjenning og staving er likevel ferdigheter som det tar tid å tilegne seg, og i alfabetiske skriftspråk er det vanlig å synliggjøre utviklingen ved hjelp av teoretiske modeller. En må imidlertid alltid være oppmerksom på at enhver teori og modell er en sterk forenkling av virkelighetens mangfold.

Mest utbredt er stadie- eller fasemodellene som bygger på kognitiv teori. Modellene forsøker å beskrive utvikling i ordlesing og staving når barn lærer å lese og skrive ord. I virkeligheten er det mange og kompliserte prosesser som må mestres. Denne type modeller presenterer lese- og stavetilegnelse gjennom ulike nivåer, kalt faser, stadier eller trinn. De ulike fasene er karakterisert ved at barn som befinner seg i en bestemt fase, benytter én hovedstrategi for å gjenkjenne eller stave ord. Denne strategien skiller seg kvalitativt fra hovedstrategiene som benyttes i de andre fasene (Ehri, 2005). Innenfor hver fase er det i tillegg kvantitative forskjeller, noe som betyr at barn som befinner seg i en fase i modellen, hele tiden videreutvikler sine ferdigheter og strategier. Mange ser det slik at utviklingen går som en trapp oppover, der det forutsettes at barnet behersker hovedstrategien på trinnet under, før utviklingen når neste nivå. Likevel er det slik at selv om barnet når et nytt nivå, vil tidligere strategier være tilgjengelige. Tidligere strategier kan være spesielt funksjonelle for avkoding eller staving av enkelte ord, eller de kan fungere som understøtting for den nye hovedstrategien. I så måte vil utviklingsnivåene overlappe hverandre. Det er





svært individuelt hvor lang tid et barn befinner seg på hvert nivå. For noen går tilegnelsen langsomt, for andre så raskt at det virker som om de hopper over en fase.

Det diskuteres imidlertid om nivåene avspeiler kvalitative eller kvantitative forskjeller. Enkelte prosesser overlapper i tid, og dette fenomenet er ikke så synlig i stadiemodellene. Er det slik at et barns ordgjenkjennings- og stavestrategier erverves parallelt innenfor de ulike fasene, eller er det nivåforskjell mellom fasene? I de senere år har det vært reist kritikk mot stadiemodellene fordi mange forskere mener at ferdigheter som beskrives under hver fase, egentlig tilegnes parallelt (Adams, 1990). Uansett hvordan en ser det, er det å kjenne til barns typiske utvikling i ordgjenkjenning og staving nødvendig kunnskap for lærere som skal hjelpe barn med å utvikle og videreutvikle ferdigheter i lesing og skriving. De feiltypene en finner når barn leser og skriver ord, avslører ofte hvilken hovedstrategi de benytter ved ordgjenkjenning og staving, og dermed også hvor i utviklingsløpet de befinner seg. En analyse av barnets feiltyper i staving og ordgjenkjenning vil av den grunn kunne fortelle lærere mye om hva barnet mestrer, og hva det trenger å lære mer om.

Utviklingen kan også stagnere på ett utviklingsstrinn, noe som er vanlig for barn med lese- og skrivevansker. En skal være klar over at også barn uten denne typen problem, kan stagnere på et for lavt nivå i løpet av de første skoleårene på grunn av manglende læring eller undervisning/opplæring.

Vi velger her å ta utgangspunkt i Ehri sin fasemodell (2005). Modellen er en videreutvikling av Utah Friths modell fra 1985. Ehri modell

inneholder fire faser som kjennetegnes ved at lesere og stavere i hovedsak benytter kvalitativt ulike hovedstrategier for ordlesing og staving i hver fase. De fire fasene er Før-alfabetisk fase, Delvis alfabetisk fase, Full-alfabetisk fase og Konsolidert alfabetisk fase. Gode lesere og skrivere bruker likevel ikke bare én strategi. De kan veksle mellom ulike strategier etter behov og tekstens vanskegrad.

Selv om vi i denne sammenhengen har valgt å rette søkelyset mot elever som strever på begynnertrinnene, velger vi for helhetens skyld å skissere hele utviklingsforløpet i samsvar med Ehri modell. Normalt vil heller ikke alle elever ha kommet gjennom hele utviklingsforløpet i løpet av de tre første skoleårene, men som tidligere nevnt, er de individuelle forskjellene store.

Før-alfabetisk fase

Barn som befinner seg i denne fasen, har ikke forstått det alfabetiske prinsippet, de har ikke knekket den alfabetiske koden. Fasen representerer av den grunn ikke ordgjenkjenning og staving, men er et forstadium som vanligvis kan observeres når barnet er i barnehagealder eller tidlig i formell skriftspråkopplæring. Barnet har forstått at det går an å uttrykke seg ved hjelp av blyant og papir.

«**Ordgjenkjenning**» i den før-alfabetiske fasen er basert på at barn gjør direkte koplinger fra ordets visuelle bilde til mening som når ordet kamel gjenkjennes fordi de forbinder bokstaven m med kamelens pukler. Barn kan også gjette ords betydning på grunnlag av sammenheng i teksten dersom det er godt samsvar mellom illustrasjoner og tekst. Av den grunn kan feillesinger av semantisk karakter oppstå, som når ordet katt "leses" som pus. Det skjer ofte dersom teksten på forhånd er lest høyt for dem, og barn husker



innholdet i ord og setninger. Da kan både lærere og foreldre bli lurt til å tro at barna faktisk leser på ordentlig, selv om de egentlig "leser" ved hjelp av en logografisk strategi (gjettestrategi). En del barn tror også selv at lesing er å gjette seg til betydningen av ord på denne måten. Ellers kan barn på dette nivået bare "lese" ord de forbinder noe med. Det er ofte logoer (med eller uten ord) i en spesiell kontekst som logoen til McDonalds, Lego eller noe annet som er viktig for barna. Derfor kalles den dominerende arbeidsstrategien på dette nivået logografisk strategi. Logoene eller omgivelsene "leses" som helheter som om de var bilder. Kanskje kjenner barna igjen den gule fargen på M-en i McDonalds, kanskje er det rødfargen rundt. Om bokstavene i ordet bytter plass, vil barna fremdeles kunne "lese" logoen som McDonalds rett og slett fordi de i svært liten grad gjør bruk av bokstavkunnskap, retningsaspekt eller sekvens når de "leser" ord. Barn kan ha lært noen bokstaver og bokstavlyder, men de anvender ikke denne alfabetiske bokstavkunnskapen i sin «ordgjenkjenning». Det er ikke engang sikkert de har oppdaget bokstavenes avgjørende betydning i lesing og skriving. "Ordgjenkjenningen" blir svært upålitelig, fordi samme visuelle kjennetegn opptrer i mange ord. Ord blir da vanskelige å gjenkjenne fordi de visuelle sammenhengene mellom bokstaver og mening som barna bygger «ordgjenkjenningen» på, er tilfeldige og usystematiske.

«**Staving**» på vanlig måte forekommer ikke i den føralfabetiske fasen. Barnet har likevel oppdaget at det går an å skrive ved hjelp av blyant og papir. Mange blir tidlig opptatt av å lekeskrive kruseduller og streker på ark og fortelle at de "skriver" brev til bestemor. Krusedullene kan karakteriseres som tegning så vel som "skriving". Etter hvert ser en ofte at krusedullene nærmer seg virkelige bokstaver i utforming. Mange setter

også krusedullene på linje slik som i vanlig skrift. Eget og familiemedlemmers navn er ofte de første ordene barn lærer å skrive, men på dette stadiet vil det ofte se ut som om navnetrekket er kopiert eller tegnet. Bokstavrekkefølgen trenger heller ikke være korrekt. Ordene har nærmest en etikettfunksjon for barnet.

Selv om barnet er i stand til å gjenkjenne en rekke ord på rent visuelt grunnlag, vil det være svært få av disse ordene som barnet er i stand til å gjenkalle slik at ordene kan skrives. Skrivevokabularet på dette stadiet vil derfor ofte bestå av noen ganske få ord. Ordgjenkalling krever nemlig en langt grundigere bearbeiding av det skrevne ordet enn hva som er nødvendig for å gjenkjenne ordet.

Mens barn på dette stadiet gjenkaller ord som et visuelt bilde, er målet for staveutviklingen å gjenkalle ord som en ortografisk korrekt bokstavsekvens. Dette målet kan en ikke nå uten å tilegne seg alfabetiske ferdigheter.

Strategibruk, feiltyper og stagnasjon. Barn på dette tidlige stadiet har kun lært ord de er blitt eksponert for og har liten eller ingen mulighet til å *lese* eller *stave* nye ord dersom de ikke blir fortalt hva det står, og husker detaljer fra ordet. Siden de ikke har forstått bokstavenes avgjørende betydning i lesing og staving, kan de ikke ha noen målrettet strategi for å lese og stave ord. Dermed er det ikke noen spesielle feiltyper som karakteriserer dette nivået. Det er også begrenset



hvor mange ord barn kan *lese* eller *stave* korrekt. De har heller ikke mulighet til å omkode eller analysere ord siden de ikke har *knekt* den alfabetiske koden og dermed ikke har et system for en slik analyse. For å komme videre i sin leseutvikling, trenger

barnet systematisk opplæring i bokstavkunnskap, samt forståelse for at denne kunnskapen skal anvendes i ordlesing og staving.



Svært få barn stagnerer på dette nivået. Men logografisk gjetteslesing kan fortsette også etter at det alfabetiske systemet er forstått, fordi enkelte kan tro at det er slik lesing er, og/eller fordi de opplever at det går fortere å lese ved hjelp av en logografisk gjettestrategi enn ved å lese fonologisk. En ser også at barn i de første skoleårene faller tilbake til en logografisk lesestrategi når de kommer til ord de opplever som vanskelige å lese, for eksempel når de skal lese lange ord som inneholder flere visuelle holdepunkter.

Delvis-alfabetisk fase

I den **delvise alfabetiske fasen** har barnet lært enkelte bokstav-/lydkombinasjoner og forstått at denne kunnskapen skal benyttes i ordlesing og staving. Lesere og stavere på dette nivået har begynt å ta i bruk fonologiske strukturer. Likevel er den alfabetiske kunnskapen ufullstendig, og dermed blir både ordavkodning og staving ofte mangelfull.

I **ordgjenkjenning** betyr det at barnet har begynt å omkode bokstaver til bokstavlyder og deretter trekke disse sammen til en lydpakke som kan gi fonologisk gjenkjenning av et virkelig ord. Barnet har lært å utnytte enkle fonologiske strukturer i ordgjenkjenningen og bør derfor bli gjort oppmerksom på at det er bokstavlydene som skal brukes i lydsyntesen, da disse likner mest på talelydene i taleordet. Dersom lydpakken *ikke* gjenkjennes som et ord, kan ordet likevel avkodes, men da vil ikke barnet gjenkjenne og forstå ordet. Det samme skjer når vi prøver å lese et nonord (tulleord) eller ord på et fremmedspråk vi ikke har lært.

Barn i denne fasen kan også lese enkelte ord via analogi med utgangspunkt i ord de allerede kjenner. Det er for eksempel lett å lese ord som *mus*, *lus*, *hus* dersom en kan lese ordet *pus*. Men også denne strategien vil være usikker siden de ikke har lært alle bokstav-/lydforbindelsene. Barnet vil få problemer med å avkode ukjente ord og forveksler lett korte, enkle ord som skrives nesten likt, ord som *det*, *den*, *dem*, *dere*, *dette*, *denne*. Etter hvert som barna lærer seg flere bokstaver og forstår sammenhengen til talelydene, vil bokstavkunnskapen gi viktige holdepunkter for ordgjenkjenningen. I denne fasen mangler barn også kunnskap om at grupper av bokstaver i skriftspråket kan representere én talelyd, som *skj*, *kj*, *ng*. Likevel har lesere på dette nivået en klar fordel framfor lesere som befinner seg i den før-alfabetiske fasen, fordi de har *noe* alfabetisk bokstavkunnskap som de forstår å utnytte i ordgjenkjenningen. Det gir langt sikrere holdepunkt enn i den før-alfabetiske fasen der ordgjenkjenningen kun var basert på visuelle kjennetegn.

Stavingen i den delvis-alfabetiske fasen er kvalitativt helt annerledes enn stavforsøkene i den føralfabetiske fasen, og fokus er flyttet fra det skrevne ordets visuelle kjennetegn til bokstaver som representasjoner for lyd. Som nevnt har barn i den delvise alfabetiske fasen bare lært noen av bokstav-/lydforbindelsene, og stavingen vil derfor begrense seg til bruk av disse. Barnet har imidlertid forstått at taleord kan deles i mindre lydenheter som i seg selv ikke trenger å ha noen mening, og at disse meningsløse lydene kan koples sammen med bokstaver. Framgangsmåten i staving går ut på at egne taleord blir forsøkt analysert (segmentert) i mindre lydenheter, og disse lydenhetene blir sammenholdt med lyder eller navn på lærte bokstaver, slik at disse



bokstavene kan formes på papiret. Utgangspunktet for stavingen vil alltid være barnets egne taleord, nøyaktig slik som barnet uttaler ordene. Mange ord vil derfor være preget av dialekt og gjerne også feiluttale. Lydanalysen er ofte en møysommelig prosess for begynnerstaveren, og resulterer like gjerne i stavelsesenheter eller bokstavnavn som i talelyder tilsvarende bokstavlydene. Lange ord og konsonantopphopninger vanskeliggjør lydanalysen. Vokalene er vanligvis vanskeligere å oppfatte enn konsonantene, og spesielt er det vanskelig å oppfatte vokaler som er reduserte i uttalen av ordene, som for eksempel e-lyden i *sykkel* eller *bilen*. Den første lyden i et ord er vanligvis den lyden som det er enklest å finne fram til. I de tidlige alfabetiske staveforsøkene er lydanalysen primært av artikulatorkisk art. Barnet gjentar vanligvis hele målordet (det ordet de skal skrive) eller deler av målordet flere ganger, og forsøker å isolere og kjenne igjen lydenheter via egen artikulering.

Resultatet av lydanalysen i denne fasen vil alltid være konkrete lyder som barnet selv kan høre og artikulere. Barnet er på ingen måte bevisst de abstrakte fonemene, som inkluderer ulike uttalevarianter som for eksempel /k/ (les: fonemet k) i ordene *ku* og *sko*. Likevel er oppmerksomheten som barnet retter mot lydstrukturen i taleordene, et viktig steg mot å tilegne seg fonemisk bevissthet.

Lydomkodingen vil være begrenset av resultatet av lydanalysen og hvilke lyd-bokstavkonstellasjoner som barnet kjenner. Staveordene vil derfor ofte mangle lydbærende bokstaver, og et vanlig fenomen er at barnet benytter en bokstavnavnstrategi når dette er mulig, for eksempel KP for ordet *kåpe* eller PN for *pen*.

Når bokstavene skal realiseres som skrift, vil barnet bruke store eller små bokstaver, eller en blanding av disse, alt etter hvilke bokstavtyper som er lært. Barnet er ikke grafemisk bevisst, og i liten grad oppmerksom på at bokstaver kan ha ulike utforminger. Mange barn på dette stadiet er heller ikke trygge på skriveretning.

Staving på et delvis alfabetisk nivå er en stor belastning for arbeidsminnet, og framgangsmåten er derfor lite egnet for tekstskriving.

Skriftlig staving ved hjelp av pc vil gjøre stavearbeidet enklere for eleven enn skriftlig staving ved hjelp av blyant og papir. På et tastatur er det tilstrekkelig å *gjenkjenne* bokstavformen for å kunne benytte en bestemt bokstav i stavearbeidet, mens skriftlig staving for hånd krever *gjenkalling* av bokstavtegnet. Gjenkalling av bokstavformer er en kognitiv aktivitet som krever mer av eleven enn gjenkjenning av bokstavformen. Det er også enklere å utforme bokstaven ved hjelp av et tastetrykk enn hva som er tilfelle når bokstaven blir utformet av håndmotorikken. Både skole og hjem kan med fordel gi rom for bruk av både pc og blyant i staveinnlæringen, men det er viktig å være oppmerksom på at en elevs skrive-/staveferdighet ved hjelp av pc ikke kan sammenlignes med en elevs skrive-/staveferdighet for hånd.

Feiltyper og stagnasjon. Mange barn med lese- og skrivevansker har problemer med å identifisere og dra nytte av større fonologiske enheter (når ett fonem skrives med flere bokstaver, stavelser osv.) når de skal lese og skrive ord. Dermed vil de kunne stagnere på et tidlig fonologisk nivå, der det ikke er uvanlig å omkode én og én bokstav eller én og én talelyd om gangen. Den fonologiske strategien blir da lite hensiktsmessig. Mange har heller ikke lært at det finnes mer rasjonelle måter å lese og

skrive ord på. De vil av den grunn få problemer med å automatisere ferdigheter både i forhold til ordgjenkjenning og staving.

For å komme videre i utviklingen, trenger barnet å få utvidet bokstavkunnskapen slik at den omfatter alle forbindelsene som fins mellom bokstavene i skriftspråket og de virkelige talelydene i talespråket. Videre må de få lese tekster med en vanskegrad som er tilpasset det nivået de befinner seg på, slik at de får praktisert den alfabetiske bokstavkunnskapen de har tilegnet seg. Dermed har de mulighet til å oppleve mestring i forhold til det leste. De fleste barn trenger ros og oppmuntring for å fortsette å øve på å lese og stave ord, og for mange er positiv tilbakemelding helt nødvendig for fortsatt arbeid med tilegnelse av lese- og staveferdigheter.

Full-alfabetisk fase

Full-alfabetisk fase er karakterisert ved at barnet har lært alle bokstav-/lydforbindelsene og benytter disse aktivt når de leser og staver ord. De har oversikt over hvordan bokstavene i skriftspråket symboliserer talelydene i talespråket og kan også lese ord når bokstavutformingen varierer.

Ordgjenkjenningen i denne fasen er mer nøyaktig, og antall ord barnet kan lese, øker raskt. Forvekslinger elimineres fordi bokstavkunnskapen nå er i ferd med å automatiseres for de fleste ord slik at leseren kan skille mellom ord som staves svært likt. Lesere på dette nivået har også i større grad mulighet til å lese ord de ikke har sett før, og de kan f.eks. lese langt flere nonord (tulleord) korrekt enn lesere som befinner seg i den delvis alfabetiske

fasen. Den fonologiske strategien mestres, og det blir viktig å rette fokus mot ortografisk bevisstgjøring og læring. Det kan forhindre at de fortsetter å "lese" på en slik måte at de er avhengige av å kjenne innholdet i teksten eller å gjette. Det kan i tillegg være med å forhindre at enkelte elever blir hengende igjen i en tidkrevende og lite effektiv lydering av enkeltbokstaver, noe som gir lite flyt i lesingen og kan virke negativt inn på forståelsen.

Stavingen i full-alfabetisk fase er en direkte videreutvikling av stavingen i delvis alfabetisk fase. Lydanalysen av taleordene er nå forbedret og resulterer i talelyder på samme nivå som bokstavlydene, og talelydene blir én for én kodet om til bokstaver. Selv om artikulasjonen fremdeles kan spille en rolle i lydanalysen, vil lydanalysen normalt også basere seg på den auditive sansen.

Siden alle lyd-bokstavforbindelsene er tilegnet i denne fasen, er barnet langt på veg i stand til å gjengi hele lydstrukturen i ordet. Likevel kan det fremdeles være en utfordring når staveren møter på diftonger og/eller talelyder som bare kan realiseres gjennom flere bokstaver, som for eksempel *sj*, *kj* og *ng*. De fleste ord som har en alfabetisk regulær stavemåte, er barnet nå i stand til å stave ortografisk korrekt. Ord som har stavemåter som ikke er fullstendig alfabetisk regulære, vil derimot ofte bli stavet som om stavemåten var alfabetisk regulær.

Avhengig av hvilket fokus det har vært på et normalisert talemål i hjem og skole, kan dialektbaserte stavemåter fremdeles forekomme. Fokus på korrekt ortografi kan ellers føre til ortografiske innslag (for eksempel stumme bokstaver som i ordet *hva*) og/eller ortografiske generaliseringer i stavemåtene (som når barn skriver dobbel konsonant i nesten alle ord etter at



dette rettskrivingsfenomenet er gjennomgått). Erfaring med skriftspråket sammen med direkte undervisning gjør at de fleste barn nærmer seg fonemisk og grafemisk bevissthet.

Feiltyper og stagnasjon. Barn bør oppmuntres til å rette oppmerksomhet mot bokstavmønsteret i ord for å kunne utnytte dette direkte i ordlesingen. Forskere har i den seinere tid begynt å fokusere på viktigheten av at barn lærer en del høyfrekvente ord som "sightwords"; ord de gjenkjenner automatisk når de ser dem. Dette har også betydning når en skal lese alfabetisk regelrette ord (*lese, male*), der ordet staves i samsvar med bokstav/lydlæring, rett og slett fordi enkelte regelrette ord er så vanlige, og fordi deler av stavemønsteret i slike ord går igjen i svært mange ord.

Å lese ord ved hjelp av en fonologisk strategi som bygger på lydsyntese av hver bokstavlyd i ordet, går langsomt og er kognitivt svært krevende. I tillegg setter lydsyntese store krav til korttidsminnet, fordi hvert lydsegment må holdes i minnet under bearbeidingen. Prosessen blir mer krevende jo flere bokstaver ordet inneholder. De fleste lærere har vel opplevd begynnerlesere som lyderer seg sakte gjennom et ord, og når de kommer til den siste lyden, har de glemt det som sto foran, og dermed fører ikke lydsyntesen til gjenkjenning av ordet. De "leser" ordet, men det kan høres på tonefallet at de ikke har forstått. Det er av den grunn behov for å effektivisere en lyderingsteknikk som bygger på lydering av *alle* bokstavlydene i ordet. Barn må lære seg å gjenkjenne høyfrekvente bokstavsekvenser, stavelser, endinger og morfem (minste meningsbærende enhet) som enheter for å gjøre lyderingsteknikken mer funksjonell. Den ortografiske læringen fører til at barnet etter hvert kan gjenkjenne bokstavmønsteret i enkeltord

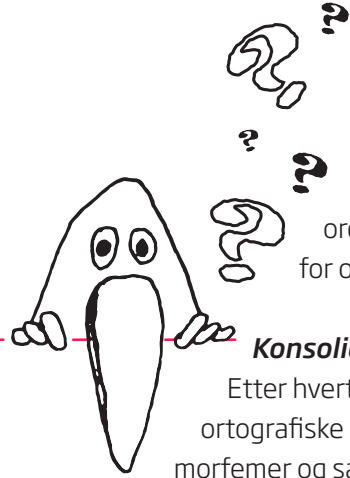
simultant (gjenkjenner alle bokstavene samtidig som en helhet) uten først å gå veien om en fonologisk omkodning.



Enkelte barn har heller ikke *lært* at det finnes mer rasjonelle måter å lese og skrive ord på. De vil av den grunn få problemer med å automatisere ferdigheter både i forhold til ordgjenkjenning og staving. I lesing blir særlig lange ord og ord som ikke følger alfabetisk bokstav/lydlære, vanskelige. Lange ord blir vanskelige fordi elevene ikke kan dele dem opp i større enheter, som stavelser eller morfemer. Alfabetisk uregelrette ord (ord som *og, som, er*) vil de forsøke å lese som om de var regelrette. Dette kalles regulariseringsfeil. Også ord der ett fonem må skrives ved hjelp av flere bokstaver/grafem (*/sj/, /kj/, /gj/ osv.*), er problematiske å lese ved hjelp av en ren fonologisk strategi. Det gjør det ikke bedre at disse fonemene heller ikke er konsistente i forhold til skrivemåten. Sj-lyden kan f.eks. skrives *skj, sk, sj, g*. Mange barn skriver ord med utgangspunkt i sitt eget talemål, noe som kan føre til en del feilstavinger i ord i enkelte dialekter, mens stavemåten er regulær i andre dialekter (*itte, itj for ikke/ikkje*).

Diftonger har mange dialektmessige uttalevarianter. Ifølge lingvister viser bruk av spektrogram at diftonger faktisk består av to fonemer med glidende overganger. De fleste av oss oppfatter likevel diftonger som én lyd som skrives ved hjelp av to bokstaver/grafem. Noen barn sliter med å stave diftongene korrekt.

Mange barn har ikke norsk som morsmål og vil kunne oppleve manglende gjenkjenning og forståelse av det de leser, når de møter ord de ikke har innholdsmessige begrep for på norsk. Manglende forståelse av ett slikt ord er ofte nok til at de ikke får med seg innholdet i teksten. Den



enkeltes vokabular av norske ord er dermed en avgjørende faktor for ordgjenkjenningen.

Konsolidert alfabetisk fase

Etter hvert vil de fleste barn lære å utnytte ortografiske strukturer (stavelser, endinger, morfemer og sammensatte grafemer) som enheter i ordgjenkjenning og staving av ord, noe som gir en kvalitativt ny og mer avansert form for ordgjenkjenning og staving. Den ortografiske læringen kan starte tidlig i innlæringen, men når barnet når den konsoliderte alfabetiske fasen, er ortografisk avkodingsstrategi blitt den dominerende arbeidsstrategien. Ordgjenkjenning og staving blir etter hvert automatisert for flere og flere ord. Dermed kan en større del av oppmerksomheten rettes mot det viktige forståelsesarbeidet i lesing og produksjonsarbeidet i skriving.

Selv om **ordgjenkjenningen** kjennetegnes ved at ord gjenkjennes som helord eller som morfemer, aktiveres ortografi, mening og uttale direkte uten at forutgående lydering og lydsammentrekning er nødvendig. Ordlesingen er langt på vei automatisert og kan foregå raskt og effektivt. Likevel registreres alle bokstaver i ordet. Dette er en lesestrategi som karakteriserer flinke lesere. Slik ortografisk helordslesing har en helt annen kvalitet enn den logografiske helordslesingen, der ordgjenkjenningen i stor grad baseres på gjetting på grunnlag av tilfeldige visuelle og/eller semantiske holdepunkter.

Likevel vil leseren i en del sammenhenger ha bruk for den fonologiske strategien. Kunnskap om ortografiske mønstre som stavelser og morfemer vil da være verdifull og nødvendig for leseren, særlig ved lesing av lange flerstavelsesord. Den gjør disse ordene lettere å huske, fordi den

reducerer antall enheter leseren trenger ha i minnet for å lese ordet. Et relativt langt, men alfabetisk regelrett ord som *lastebilen* vil være lett å lese dersom leseren gjenkjenner noen av stavelsene/morfemene ordet er bygd opp av. Vi benytter noe av den samme teknikken når vi skal oppgi et telefonnummer. Det er vanskelig å huske et telefonnummer som 87563240, dersom du forsøker å huske alle de 8 sifrene i korrekt rekkefølge etter hverandre. Dersom de samme sifrene grupperes to og to, som 87 56 32 40, blir de straks lettere å huske.

Uregelrette ord er i utgangspunktet vanskelige å lese korrekt kun ved hjelp av fonologisk strategi, fordi de ikke følger reglene for alfabetisk bokstav/lydlæring. Et eksempel på et slikt ord kan være *skjørt*. For å kunne lese dette ordet korrekt ved hjelp av fonologisk strategi, må barnet ha lært at når de tre bokstavene *skj* står sammen, er det en variant av hvordan vi skriver *sj*-lyden på norsk. Dersom det er lært, kan ordet *skjørt* leses ved hjelp av fonologisk strategi der *skj* leses som en enhet. Andre ord kan ha stumme bokstaver som i ordet *huset*. Når barnet har lært at *t*-bokstaven i intetkjønnsord ikke skal uttales i bestemt form entall, er det mulig å lese også dette ordet ved hjelp av en fonologisk strategi. På denne måten vil barn ofte kombinere den ortografiske kunnskapen de har om ord med den fonologiske lesestrategien de kjenner. Målet er likevel at barnet blir i stand til å ta den ortografiske strategien i bruk ved lesing av stadig flere ord og/eller deler av ord.

Stavingen i den konsoliderte alfabetiske fasen er en mer avansert form for staving på ordnivå, og handler om å gjenkalle den ortografisk korrekte bokstavsekvensen som en enhet. Det betyr at bokstavene i det skrevne ordet har gått fra å være element i et bilde til å bety noe. Når barn tilegner seg sine første stavemåter i den føralfabetiske

fasen, tilegner de seg hele stavemåten som en enhet og som en kode for mening. De husker skriveordet som en etikett for et innhold, og ordskrivningen handler egentlig om at de "tegner" etiketten. Selv om barn til og med kan kjenne til at bokstavene har lyd eller navn, har barn på dette nivået liten eller ingen forståelse med at lydene/ navnene har sammenheng med lyder i taleordet.

I tidlig skolealder vil mange barn også tilegne seg ordbilder for de ordene som oftest forekommer i tekstene. De mest frekvente ordene i alle tekster er helst små funksjonsord som blir gjentatt gang på gang og limer tekstene sammen. Elevene tilegner seg disse ordbildene på grunn av den hyppige eksponeringen, selv om ordene ikke har samme etikettfunksjon for et gitt innhold.

Når en elev lærer seg alfabetet og får erfaringer med staving og ordgjenkjenning på alfabetgrunnlag, utvikler stavingen på ordnivået seg. Staving på alfabetnivå hjelper eleven til ikke bare å se, men også å *legge merke til* bokstavsekvensen i ortografien. Ved å legge merke til bokstavsekvensen i ordet er elevene på vei mot å tilegne seg ortografisk bevissthet (bevissthet om at alle ord har sin bestemte stavemåte), og etter hvert som de blir ortografisk bevisste, blir de i enda større grad i stand til å legge merke til hvordan ortografien gjør seg gjeldende i stavemåtene. Elever som har spesielle vansker med å stave alfabetisk, har normalt også store vansker med å tilegne seg ortografi. Årsaken er at de ikke får denne grunnleggende erfaringen med å arbeide seg gjennom ordene i skriveretningen, lyd for lyd, bokstav for bokstav, og har derfor vansker med å nå den konsoliderte alfabetiske fasen.

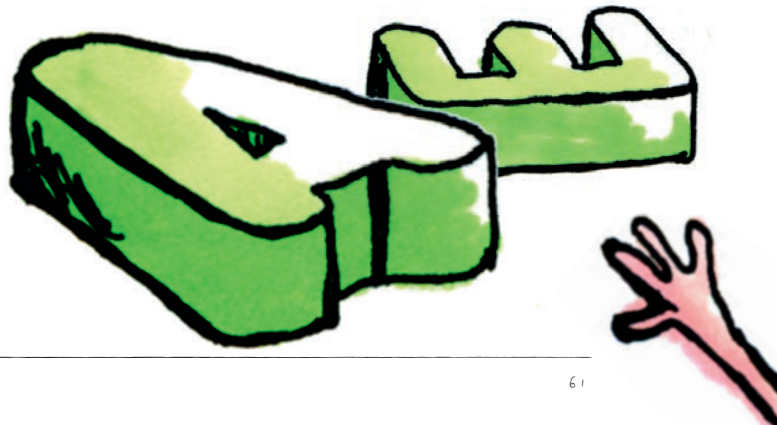
Bokstavene framstår som kode for lyd, og/eller de tjener ortografiske formål. De fleste voksne bruker liten oppmerksomhet på eller tenker

lite på hvordan de skal stave de mest frekvente ordene i språket, som for eksempel "ikke" eller "det". Jo flere autentiske staveerfaringer en har (les: jo mer en har skrevet for å meddele noe til andre), desto flere ord er en i stand til å stave på denne måten. Siden staving på ordnivå er antatt å være mindre mentalt krevende enn å stave på alfabetnivå, er det et mål for stavetilegnelsen at flest mulig ord kan staves på denne måten, som direkte gjenkalling av den ortografisk korrekte bokstavsekvensen.

Feiltyper og stagnasjon. På dette nivået gjør leseren få feil både i ordgjenkjenning og staving. Ordbilder som likner hverandre, kan selvsagt forveksles dersom leseren er for rask. Slike feil vil som regel bli oppdaget og korrigert av leseren selv fordi meningsinnholdet i det feilleste ordet ofte kommer i konflikt med innholdet i teksten. På samme måte kan stavefeil oppstå som "slip of the pen" fordi ord skrives for raskt.

Det hender også at skrivere i en periode overgeneraliserer ortografiske konvensjoner eller morfemiske hensyn og benytter dem i ord som ikke omfattes av reglene. Mange lærere har nok erfart at elever overgeneraliserer bruk av dobbel konsonant etter at regler for dette er gjennomgått og tatt i bruk.

Homofone eller likelydende ord (*gått-godt, hjul-jul*) kan forveksles dersom en ikke klarer å kople meningsinnholdet i hvert ord til den korrekte ortografien. Morfemisk kunnskap eller kunnskap





om opphavet til ord kan være til hjelp når enkelte av disse ordene skal staves (gått skrives med å fordi det er utledet fra ordet gå, mens godt skrives med o fordi det er utledet fra ordet god). Andre ord må en bare lære stavemåten til.

KARTLEGGING, VURDERING OG TILTAK

Selv om det i skolehverdagen og i norskopplæringen sjelden er et tydelig skille mellom leseopplæring og skriveopplæring, er det i en kartleggingssituasjon likevel naturlig å undersøke og forholde seg til lese- og skriveferdighet hver for seg. På det grunnleggende ordnivået er det naturlig å se nærmere på staving av ord (ordskriving) og ordgjenkjenning (ordlesing), for å avdekke hvilke delferdigheter elevene mestrer (eller ikke mestrer) på disse områdene, og for å undersøke hvilke framgangsmåter (strategier) elevene benytter når de staver og/eller kjenner igjen ord. Samtidig bør elevenes ordforråd kartlegges, da dette vil ha kunne ha innvirkning på leseforståelsen.

Ordforståelse: Kartlegging, vurdering og tiltak

Ordforråd, ordgjenkjenning og strategilæring er fundament for leseforståelsen. Å hjelpe barn med å videreutvikle ordforrådet sitt har av den grunn stor betydning. Før skolealder er hjem og barnehage de naturlige arenaene for språkinnlæringen, og forskning har avdekket store forskjeller på barns ordforråd allerede i denne aldersgruppen. En norsk studie har vist at de beste fireåringene hadde tre ganger så stort ordforråd som de med dårligst ordforråd (Skjåk, 2008). I tillegg ser det ut til at forskjellene øker i skolealder. Så tidlig som i 1996 fant Lyster, i en annen norsk studie, at mødres skolegang og utdanningslengde hadde betydning for barns

språkforståelse ved skolestart. Forskjellene kunne ikke forklares ut fra evnenivå, det var heller slik at mødre med lang utdanning hjalp barna inn i gode språkaktiviteter og gode dialoger.

Ordforståelse dreier seg ikke bare om det antallet ord barnet forstår, men også om kvaliteten på ordforståelsen. For mange kan det f.eks. være en utfordring å forstå at ords betydning kan endres ut fra den konteksten ordet forekommer i (en *dyr* bil, løven er et *dyr*). En del uttrykk blir også vanskelige å forstå fordi de kan benyttes i overført betydning (en *nybakt* mamma). Noen barn strever også med å forstå ordspill, og det er f.eks. mange som oppfatter ordspråk, som å *gå over bekken etter vann*, helt konkret langt oppover i klassene.

Ordvalget i tekster har av den grunn stor betydning for leseforståelsen. Enkelte viktige innholdsord i tekst kan være så lavfrekvente at de ikke er en del av barnets vanlige talespråk (f.eks. ord som *feber*). Slike ord kan likevel ha avgjørende betydning for å forstå innholdet i en aktuell tekst.

Forskning har også avdekket at det er mer krevende å forstå ord i skriftspråket enn ord i talespråket blant annet fordi kroppsspråk (gester, mimikk) og stemmebruk er fraværende element i skriftspråket.

Det er viktig å ha fokus på at de ulike sidene ved ordforståelse som er nevnt ovenfor, kan representere ekstra utfordringer i lese- og skriveopplæringen både for barn med et fattig ordforråd og for barn fra enkelte språklige minoriteter. Av den grunn vil kartleggingsprøver av nyere dato også ha delprøve(r) som måler ulike sider ved ordforrådet selv om denne type ferdigheter ikke har direkte betydning for avkodingsferdigheter. Ordforrådet har derimot stor betydning for leseforståelse.

Ordforståelse kan kartlegges på ulike måter. En vanlig måte er å kartlegge bredden i ordforrådet ved å undersøke om elever kan finne synonym til et valgt ord. Et eks. på denne typen kartlegging finnes i figuren under.

Koselig	frekk	kostelig	hyggelig
---------	-------	----------	----------

I slike prøveformat leser læreren oppgavene høyt i klassen: F.eks. Hvilket ord betyr det samme som koselig? Er det frekk, kostelig eller hyggelig? Elevene skal krysse av det alternativet de mener er korrekt.

Et annet alternativ er å kartlegge elevers kjennskap til at en del ord vil ha ulik betydning avhengig av konteksten de forekommer i, se eks. under knyttet til betydning av ordet dyr:

Målsetningen: *Ballen var dyr*

- Løven spiser andre dyr
- Vi spiste en dyr middag
- Elefanter er store dyr

Her vil oppgaven være å identifisere i hvilken av de tre setningene ordet dyr har samme betydning som i målsetningen *Ballen var dyr*. Dette prøveformatet kartlegger i større grad dybden i ordforståelse.

Et tredje mye brukt prøveformat for å sjekke ordforståelse er å be eleven definere eller forklare ords betydning. For eksempel: Hva betyr ordet *penger*? I denne typen oppgaver vil poengsum ofte graderes ut fra om eleven kan uttrykke et visst kjennskap til begrepet eller om de kan gi en beskrivelse som viser full forståelse. I en del diagnostisk kartleggingsmateriell er dette prøveformatet vanlig og benyttes da oftest som muntlige oppgaver. Prøvetypen kan gi informasjon både om bredde og dybde i elevens ordforråd.

Prøvetypen kan i tillegg inngå som del av en screening, men da må oppgaven besvares skriftlig, noe som setter krav til skriftlig formuleringsevne. Prøveformater hvor ulike svaralternativ er oppgitt, og hvor oppgaven er å krysse av på det korrekte alternativet, vil alltid gi rom for gjetting. I tillegg kan det første skisserte prøveformatet være problematisk for elever med utydelig uttale fordi det blant svaralternativene ofte er ord som ligner hverandre (*koselig, kostelig*). Det er også vanlig å benytte antonym (*koselig, frekk*), noe som også kan utgjøre en feilkilde for enkelte elever.

Det er nødvendig å arbeide aktivt for å utvide elevers vokabular. En ide er å gå gjennom skolebøker på trinnet og plukke ut ord en tenker at elevene ikke forstår eller kun har en vag forståelse av. Lag en liste over ordene og ha fokus på ett ord hver dag. En kan f.eks. lage et tankekart på tavla for å illustrere ulike sider ved ordet, ord som betyr det samme som ordet osv. Enkelte ord er lette å finne flere synonymer eller antonymer til. En kan også ta opp ord med flere betydninger (*kort, ertre, horn*). Elevene kan sitte sammen to og to, og forklare for hverandre de ulike betydningene. De kan også lage setninger der ordene benyttes i ulike betydninger.

Staveferdighet: Kartlegging, vurdering og tiltak

Den vanligste måten å kartlegge elevers staveferdighet på, er å la elevene gjennomgå en orddiktat, som innebærer at elevene skriver utvalgte ord som blir dikterte for dem. En orddiktat kan gjennomføres på en uformell og situasjonstilpasset måte, som for eksempel når læreren gir elevene en diktat basert på et ordpensum som det er blitt jobbet med i klassen, eller på en formell måte ved å gjennomføre en standardisert og normert orddiktat, der gjennomføringsprosedyrene

er fastlagte og ikke kan avvikes (som for eksempel orddiktatene i kartleggingsprøvene eller Lesesenterets staveprøve).

For å sikre elevenes innholdsforståelse av ordene, og for å unngå sammenblanding av homofone ord og/eller ord som lydmessig kan likne hverandre, blir prøveordene vanligvis først presentert i en setningskontekst før prøveordet blir gjentatt. For eksempel: *Gutten gikk på ski, skriv ski*. På noen diktatprøver er det også tatt med en illustrasjon til prøveordet, for i enda sterkere grad å sikre innholdsforståelsen.

En orddiktat kan gjennomføres både som gruppeprøve og som en individuell prøve. Dersom orddiktaten gjennomføres på gruppenivå, er det vanlig å anse elevenes prøveresultater som screeningresultater. Det gir grunnlag for at lærer kan sammenligne elevenes resultater med hverandre og/eller med en aldersnorm (dersom prøven er normert). En staveprøve gjennomført på gruppenivå gir også muligheter for en kvalitativ analyse av den enkelte elevens staveresultater. Samtidig er det viktig å være klar over at denne analysen gir rom for langt flere feiltolkninger enn om analysen kan sammenholdes med observasjoner av elevens stavearbeid.

I diagnostiseringssammenheng er det mest vanlig å gjennomføre orddiktaten med en enkelt elev. En individuell gjennomføring av orddiktaten gir nemlig spesialpedagogen muligheter til observasjoner av elevens staveforsøk, arbeidsstrategier, eventuelle vegringer, egenkorleksjoner og så videre. Dette er viktig informasjon som en vanligvis går glipp av når prøven gjennomføres i gruppe. Likevel kan det være mulig å hente ut noe informasjon

av diagnostisk verdi ved en kvalitativ analyse av prøveresultatene til en bestemt elev, selv når diktatprøven er gjennomført som gruppeprøve.

Som vi allerede har vært inne på, kan en diktatprøve være av både formell og uformell karakter, og fordi de uformelle prøvene kan tjene så mange slags ulike hensyn, vil variasjonen i ordvalg være stort og vanskelig la seg *putte i bås*. De standardiserte prøvene vil derimot i langt større grad inneholde prøveord som er plukket ut i samsvar med nøye gjennomtenkte prosedyrer, men også her vil testkonstruktørens teoretiske og praktiske utgangspunkt være med på å styre hvilke ord som kommer med i prøven. I neste omgang vil utprøvinger og statistiske analyser styre og begrense det opprinnelige utvalget av ord.

Norske ord skiller seg fra hverandre på en rekke områder. Både skrevne ord og taleord, varierer langs en rekke dimensjoner (for eksempel alfabetiske, ortografiske og talespråklige). De fleste norske lærere har erfaringer som viser at disse variasjonene spiller en rolle for elevenes tidlige stavemestring. Vi vil se nærmere på noen av disse dimensjonene her:

Enkeltbokstavers frekvens og fonetiske egenskaper.

For å kunne stave og skrive alfabetisk regulære ord korrekt, må som nevnt eleven ha bokstavkunnskap. Det betyr i stavingssammenheng at eleven må kunne kople bokstavlyd med korrekt bokstavtegn, samt å utforme bokstaven motorisk.

Noen av bokstavene i den norske versjonen av alfabetet er mer frekvente enn andre (for eksempel *e*, *r* og *n*), og noen av bokstavene har en lyd som kan *strekkes* over tid (vokaler og konsonanter som for eksempel *s*, *l*, *m*, *n* og *r*). Dette er eksempel på bokstavegenskaper



som gjør bokstavene enklere å benytte i tidlig stavearbeid. Valg av bokstaver i diktatens prøveord kan derfor ha betydning for elevresultatene tidlig i tilegningsperioden. I tillegg har noen bokstaver egenskaper knyttet til utforming eller lyd som gjør at de ikke er like enkle å benytte i de tidlige og famlende forsøkene på staving og lesing.

Ordlengde spiller også en viktig rolle for elevers tidlige staveresultater. Jo lengre ordene er, desto større krav stilles det for å kunne stave ordene korrekt. Det er særlig talelydsanalysen som kan være krevende og vanskelig dersom ordene blir lange.

Konsonantopphopninger i ord (som for eksempel i ordet *spjelke*) stiller også større krav til en tidlig talelydanalyse enn en talelydanalyse av ord med enklere forbindelser mellom konsonanter og vokaler (som for eksempel i ordet *sile*).

Alfabetisk regularitet er en ortografisk dimensjon som vanligvis spiller en viktig rolle for elevenes staveferdighet, spesielt tidlig i tilegningsperioden, men også senere. Mange av de norske ordene har en stavemåte som er i samsvar med de alfabetiske reglene. Dette er ord som på folkemunne gjerne karakteriseres som ord med *lydrett stavemåte*, og disse ordene kan staves korrekt med utgangspunkt i alfabetisk staveferdighet alene. Med *alfabetisk staveferdighet* mener vi:

1. talelydanalyse av ordet, hvor ordet blir segmentert i talelyder på fonemnivå,
2. lydombodning, hvor talelydene blir ombodet til bokstaver, og
3. skrivemotorisk utforming av bokstavene (eventuelt ved hjelp av tastatur).

Denne framgangsmåten i staving blir ofte

karakterisert som en fonologisk stavestrategi fordi stavingen starter med en fonologisk (lydbasert) analyse av et taleord.

Andre ord har stavemåter som ikke utelukkende er alfabetisk regulære, på folkemunne karakterisert som ord med *ikke-lydrett stavemåte*. Disse ordene kan ikke staves korrekt ved hjelp av alfabetisk ferdighet, eller en fonologisk stavestrategi, alene. Dette er stavemåter der norske ortografiske regler og konvensjoner overstyrer de alfabetiske reglene, og for å kunne stave disse ordene korrekt må eleven enten kunne gjenkalle stavemåten som en enhet (ortografisk stavestrategi), eller ha eksplisitt kunnskap om de aktuelle ortografiske reglene og konvensjonene som styrer stavemåten til ordet.

Siden norsk ortografi er en alfabetisk ortografi, ligger alfabetisk staveferdighet som grunnlag for å kunne stave norske ord på en ortografisk korrekt måte. Tilegning av alfabetisk staveferdighet er derfor grunnleggende, og viktig tidlig i tilegningsperioden. Dersom en elev klarer å stave alfabetisk regulære ord på en korrekt måte, vet vi at grunnlaget for videre staveferdighet er på plass, og det betyr at eleven mestrer talelydanalyse av ord, har bokstavkunnskap og har tilfredsstillende skrivemotorikk.

De beste staveresultatene kommer vanligvis når eleven både har tilegnet seg ortografiske kunnskaper og i tillegg har fått tilstrekkelig erfaring med å bruke denne kunnskapen i skrivearbeid. Denne formen for *ortografisk staveferdighet* tilegnes parallelt med den alfabetiske staveferdigheten, selv om begynneropplæringen vanligvis legger størst vekt på det alfabetiske grunnarbeidet.

Ordfrekvens er en dimensjon som spiller en særlig stor rolle for tidlige staveresultater,



og spesielt gjelder det ord som ikke har en fullstendig alfabetisk regulær stavemåte. For å kunne gjenkalle et ord direkte, uten å gå veien via lydanalyse og lydomboding, må den som skal stave ordet ha møtt det en rekke ganger tidligere. Ikke alle ord opptrer like ofte i tekstsammenheng, og de yngste staverne har ofte ikke møtt ordene som skal staves tilstrekkelig mange ganger til at de kan gjenkalles direkte. Dermed blir det nødvendig å ta i bruk en fonologisk stavestrategi, og ord som ikke har en alfabetisk regulær stavemåte, blir dermed feilstavet.

Som kjent opptrer noen småord så frekvent i alle norske tekster at de nærmest fungerer som *lim i språket*. Mange av disse ordene har en stavemåte som ikke er fullstendig alfabetisk regulær (for eksempel ordene *og, som, det og jeg*), og disse ordene er vanligvis blant de første ordene som barn lærer seg å gjenkalle direkte. I starten skjer denne gjenkallingen gjerne på et logografisk grunnlag.

Alle normerte staveprøver har regler for hvordan en skal beregne poengsummen for en elevs prøveresultater, og hvordan denne poengsummen forholder seg til normen på alderstrinnet. En slik tallvurdering vil imidlertid bare kunne fortelle noe om hvor stor andel av det totale antall prøveord i diktaten som eleven har stavet korrekt, og eventuelt hvor eleven plasserer seg i forhold til en aldersnorm. Denne kvantitative vurderingen forteller ingen ting om hva eleven mestrer eller ikke. En **kvalitativ** vurdering av en elevs staveforsøk vil derimot både

gi opplysninger om hva en elev mestrer og hva han ikke mestrer. Når en så skal vurdere elevens staveforsøk, er det først og fremst viktig å ta i betraktning hvilken undervisning eleven har fått, og hvilke ferdigheter som forventes lært. Samtidig vil en slik analyse kunne peke på områder som det er viktig å arbeide med framover.

Alle ordene med alfabetisk regulær stavemåte kan staves korrekt ved hjelp av alfabetisk ferdighet/fonologisk stavestrategi, og elevenes staving av slike ord, vil dermed avdekke om de mestrer denne strategien. For å kunne stave ordene korrekt må elevene mestre flere delferdigheter som inngår i fonologisk staving. Et ord med alfabetisk regulær stavemåte som er stavet feil, kan av den grunn være uttrykk for manglende mestring av *én eller flere* delferdigheter som inngår i en fonologisk stavestrategi. Dermed vil staveforsøkene ikke alltid gi entydige svar på hva det er eleven mestrer eller ikke mestrer. En kvalitativ vurdering av staveforsøkene og -feilene er derfor nødvendig. De mest kritiske stavefeilene er knyttet til manglende bokstavkunnskap og/eller manglende mestring av talelydanalysen, fordi slike vansker vil kunne ramme hele den videre skriftspråklæringen. Dersom en elev for eksempel bare har klart å skrive begynnelsen av ordene, kan det ha ulike årsaker. Det kan hende han ikke mestrer den fonologiske talelydanalysen, eller at han ikke kan *omkode* de aktuelle talelydene til de bokstavene som er nødvendige for å kunne stave ordet korrekt. En annen forklaring kan være at eleven faktisk mestrer disse ferdighetene, men har problem med selve bokstavutformingen. Enkelte elever trenger også mer tid enn den som er disponibel, for å fullføre oppgaver av denne typen. Andre har problem med å konsentrere seg i prøvesituasjoner. Tiltakene for den enkelte elev er selvsagt avhengige av hva som er årsak til feilstavingen. I slike sammenhenger er det viktig at



læreren undersøker *hvorfor* eleven ikke har stavet ordet korrekt. Elevene kan ofte selv bidra med konstruktive avklaringer.

Alle ord med stavemåte som ikke er fullstendig alfabetisk regulær må staves ved hjelp av direkte gjenkalling av hele ordet for at stavemåten skal bli ortografisk korrekt. Gjenkallingen kan skje både på logografisk grunnlag (logografisk stavestrategi) og ortografisk grunnlag (ortografisk stavestrategi). Den logografiske stavestrategien spiller en relativt liten rolle, og normalt bare svært tidlig i skriftspråkopplæringen. Forsøk på logografisk staving vil ofte være preget av speilvendinger og omkastninger (far - fra).

Dersom den ortografiske stavestrategien ikke fungerer tilfredsstillende, skyldes det som regel at stavemåten til ordet ennå ikke er tilegnet som en enhet. De aller fleste ord må bearbeides alfabetisk mange ganger før de kan gjenkalles som en enhet. Det betyr i praksis at elevene må møte ordene i tekst, både via lesing og skriving.

Elever som har problemer med talelydanalysen

Det er alvorlig dersom en elev ikke mestrer en fonologisk analyse av taleord (å "lytte" ut lydene i talte ord), og særlig dersom disse vanskene vedvarer selv om eleven får adekvat undervisning. Årsaken kan være at eleven ikke er fonemisk bevisst, eller at han ikke har forstått det alfabetiske systemet. Manglende mestring av talelydanalysen kan komme til uttrykk på ulike måter. Det kan være bortfall av bokstaver inni ordet, for eksempel bortfall av vokaler eller at bare deler av ordet (ofte begynnelsen) er stavet korrekt. En elev som har stavet ordet *ape* som *ap* (eller for eksempel ordet *det* som *d*), trenger likevel ikke ha manglende ferdigheter i talelydanalyse. Det kan være at han har benyttet bokstavnavn i

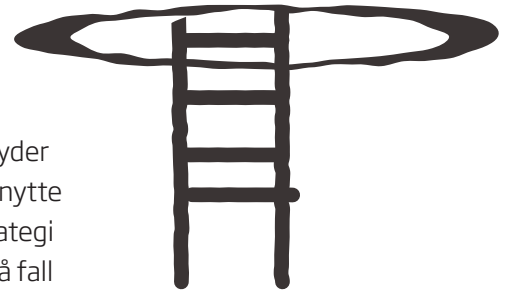
stedet for bokstavlyder da han stavet. Å benytte en bokstavnavnstrategi under staving er i så fall langt mindre alvorlig enn svikt i lydanalysen. Elever som ikke mestrer talelydanalyse, vil ha *mange* feilstavinger i diktaten (se kap. 4).

Talelydanalyse kan også kontrolleres ved å undersøke om eleven mestrer å analysere ord muntlig. På den måten slipper eleven å skrive ordet, og dersom eleven heller ikke får til analysen i denne prøveformen, kan en være trygg på at vanskene skyldes manglende analyseferdigheter. Ved skriftlige svar vil eventuelle vansker med lyd-bokstavomkoding og/eller bokstavutforming også kunne gi utslag for resultatet. (se de 3 punktene under *Alfabetisk regularitet på s. 65*). Elever som benytter bokstavens navn ved staving, må gjøres oppmerksom på at det er bokstavlydene som skal benyttes ved både lesing og skriving, ikke bokstavnavnene.

Elever med usikker bokstavkunnskap

Dersom en elev mestrer talelydanalysen muntlig, men likevel staver mange ord ufullstendig, *må* bokstavkunnskapen sjekkes. Det er bekymringsfullt dersom elever er usikre på bokstaver som er gjennomgått i undervisningen, eller dersom de ikke mestrer *omkodingsarbeidet* fra talelydene til disse bokstavene. Tiltakene må i så fall rettes mot bokstavlæring og automatisering av bokstavkunnskapen (se kap 4).

Noen elever kan også ha problemer med å *utforme* enkelte av bokstavene korrekt. Dermed tar selve bokstavutformingen så lang tid at de kanskje ikke rekker å fullføre oppgavene på den tiden de har til rådighet i testsituasjonen. For disse elevene er det tiltak som fremmer bokstavutforming som



må til. Enkelte abc-verk legger også stor vekt på bokstavutforming. En skal være klar over at motorisk aktivitet (som det å forme bokstaver) er en ferdighet som vanligvis lett automatiseres. Det er derfor nødvendig å hjelpe elever som sliter med selve bokstavutformingen (f.eks. speilvending av bokstaver), på et så tidlig tidspunkt som mulig, slik at de senere slipper å bruke tid på avlæring.

Elever med "ufullstendig" artikulasjon

Det er normalt at barn i førskolealderen har en del "uttalefeil", og for noen barn vedvarer disse uttalefeilene inn i skolealderen. Enkelte ord de uttaler feil, kan være ufullstendig lagret i langtidsminnet med uklar/ufullstendig artikulatorisk representasjon/identitet. Selv om ord blir korrekt opplest for dem, kan feilstaving oppstå dersom de tar utgangspunkt i sin egen ufullstendige artikulasjon av ordet når de staver. På den måten fører talespråklige problemer til staveproblemer. Det kan skje selv om de mestrer både talelydanalysen og bokstavomkodingen. Samme feiltyper kan oppstå dersom barnet har en dialekt som er svært avvikende fra den skriftspråknormen de skal lære.

Barn som har eller har hatt nedsatt hørsel, kan ha en forsinket/ufullstendig talespråkutvikling. Det samme kan være tilfellet for barn med et annet morsmål enn norsk. En bør være spesielt oppmerksom på at disse forholdene også kan ha negativ innflytelse på staveferdigheten.

Elever med manglende ortografiske kunnskaper

De ordene i diktaten som kan staves korrekt ved hjelp av en fonologisk stavestrategi vil avdekke om eleven mestrer denne strategien. Enkelte av ordene krever imidlertid at elevene i tillegg har kjennskap til stavemåter som ikke er fullstendig alfabetisk regulære (for eksempel som, og,

med, det). Måten disse ordene er stavet på, vil kunne avsløre om elevene også har benyttet en fonologisk stavestrategi også til staving av denne typen ord. Ordene vil da oftest være skrevet slik at når stavemåten avkodes, likner uttalen av ordet den uttalen som benyttes i talemålet til eleven eller læreren f.eks. når ordet *skjørt* skrives *sjørt*. Selv om elevene får null poeng dersom slike ord er stavet fonologisk, kan staveforsøket fortelle at de mestrer både den sekvensielle talelydanalysen og omkodingene fra talelyd til bokstav ut fra en alfabetisk bokstav-lydlære. Staveforsøket viser imidlertid at de ennå ikke har tilegnet seg den ortografiske kunnskapen og/eller fremgangsmåten som er nødvendig for at disse ordene kan staves korrekt. Dersom undervisningen ikke har hatt fokus på ord med alfabetisk ikke-regulær stavemåte, kan det være noe av forklaringen på manglende mestring. Et argument for å lære korrekt stavemåte for denne typen ord, er at noen av dem er svært høyfrekvente i alt elevene leser og skriver.

Elever som staver ord med alfabetisk ikke-regulær stavemåte som om stavemåten var regulær, viser at de mestrer det systemet de har lært, og er selvsagt i en helt annen kategori enn elever som bare mestrer å skrive første bokstav, eller som har staveforsøk som viser at de ikke mestrer den fonologiske talelydanalysen.

Elever som har problemer med å konsentrere seg

Elever som legger til én eller to bokstaver, viser at de mestrer de ferdighetene som kreves for å stave ordet korrekt. Mest sannsynlig er de noe unøyaktige, eller de er ikke nok oppmerksomme på hvilke ord de skal skrive. Dette er å betrakte som en langt mindre alvorlig feiltype enn de som er beskrevet tidligere, i det minste med hensyn til staveferdighet. Slike feiltyper kan en se også hos elever som egentlig er gode stavere. Det er likevel

viktig å gripe fatt i dette, fordi det kan være uttrykk for en kognitiv stil, der ellers flinke elever arbeider fort og noe unøyaktig og ikke er så nøye med hva de skriver. Det er også viktig å sjekke hørselen når elever er svært ukonsentrerte.

Elever som har problemer med tidspress

Når tidsfaktoren ser ut til å ha vært avgjørende for resultatet hos enkelte elever (de mestrer vanligvis de korte ordene), trenger de ikke tiltak rettet direkte mot å forbedre staveferdigheten deres. Men denne elevgruppen har et problem sammenliknet med andre elever på samme trinn, når de ikke mestrer å gjøre oppgaver like raskt som sine medelever. Tiltak for denne elevgruppen bør rettes mot å forbedre deres kognitive stil, fordi de ellers vil få problemer hver gang de møter oppgavetyper som krever at de arbeider raskt og selvstendig.

Logografisk nivå. Dersom en konkluderer med at elevens staveferdighet er på et logografisk nivå, må tiltak rettes mot å fremme fonemisk bevissthet (se kap. 2 og tiltak under Bokstavkunnskap tidligere i dette kap.).

Fonologisk nivå. Dersom en vurderer at elevens staveferdighet er på et tidlig fonologisk nivå, må tiltak rettes mot å fremme sekvensiell taleanalyse og videreutvikle den fonologiske stavestrategien.


Ortografisk nivå. Tiltak som kan fremme ortografiske ferdigheter, er samlet til slutt i kap.

Ordgjenkjenningsferdighet: Kartlegging, vurdering og tiltak

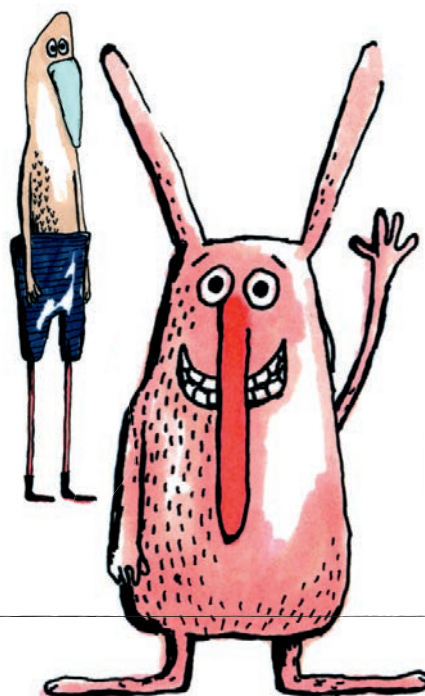
I småskolen er det vanlig at elever leser ord, setninger og tekster høyt for læreren sin, noe som gir læreren mulighet til å ha en viss oversikt over deres ordlesingsferdigheter. En får mest informasjon når elever leser høyt fra

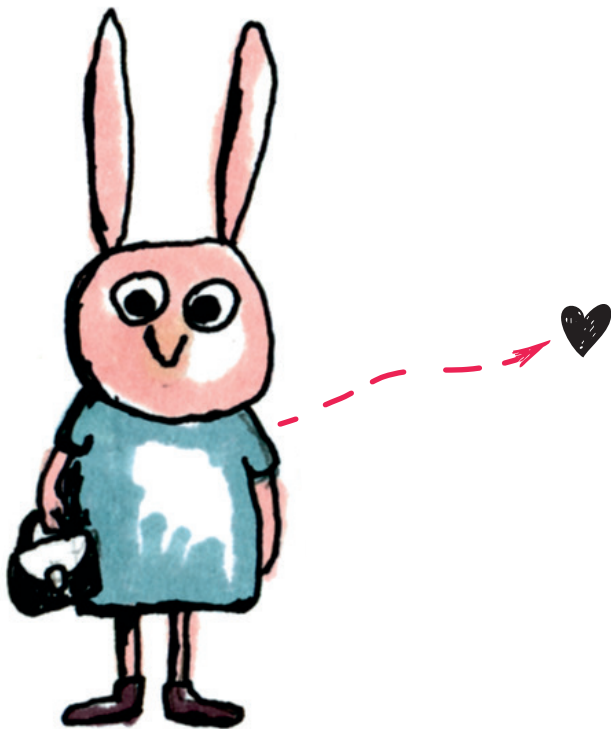
en ukjent tekst. Det er naturlig for lærere å sammenligne ordlesingsferdighetene til elever i egen klasse, men slike vurderinger gir begrenset sammenligningsgrunnlag og vil ikke alltid gi tilstrekkelig informasjon om den enkelte elevs ordlesingsferdighet.

For å kunne vurdere elevens ordlesingsferdigheter mer objektivt, kan en benytte screeningprøver der hele klassens ferdigheter kartlegges samtidig. Ordlesingsferdighet kan kartlegges på flere måter. En vanlig måte er å presentere en illustrasjon av et ord satt sammen med en remse på tre eller fire ord der kun ett av ordene har helt identisk betydning med innholdet i illustrasjonen, se figur 1.

	biler	ball	boller	baller
---	-------	------	--------	--------

Opgaven går ut på å finne frem til det korrekte ordalternativet. De ulike alternativene vil oftest ha visuelle og/eller fonologiske likheter, og ordene kan inneholde flere like bokstaver. Ofte er det lagt inn en tidsfaktor, og målet er å løse så mange oppgaver som mulig innenfor den oppgitte tidsrammen.





Når elevers ordlesingsferdighet er kartlagt, er en ofte opptatt av hvor mange ord elevene har lest korrekt for å undersøke om resultatet er over eller under en oppgitt bekymringsgrense. Vurderingen er viktig, men gir lærere lite konkret informasjon som kan utnyttes i arbeidet med å hjelpe eleven til å videreutvikle ordlesingsferdigheten. Den viktige pedagogiske informasjonen er avhengig av at det gjøres en **kvalitativ** vurdering av hva eleven mestrer og hva han ikke har fått til. Prøveformatet som er skissert kan synliggjøre hvilken lesestrategi eleven har benyttet. Samtidig kan en kvalitativ vurdering av ordlesingsfeilene også gi nyttig informasjon om elevens ordlesingsferdighet.

Elever som benytter en *logografisk* lesestrategi gjetter mye og har store problemer med å avkode ord korrekt. Ordvalget i dette prøveformatet inneholder ofte mange av de samme visuelle særtrekkene; de begynner med samme bokstav(er), de inneholder flere like bokstaver, osv. Dermed er det få holdepunkter som logografiske lesere kan utnytte i ordgjenkjenningen. I tillegg er det få eller ingen kontekstuelle holdepunkter som

kan være til hjelp, fordi ordene må gjenkjennes før en eventuell illustrasjon kan hjelpe elevene til å velge korrekt ord. Dermed vil logografiske lesere i stor grad bli henvist til å identifisere ord med utgangspunkt i gjetting ut fra gjenkjenning av første bokstav, en strategi som i denne sammenhengen vil fungere dårlig. Korte ord vil lettere bli lest feil enn lange, fordi korte ord inneholder færre visuelle særtrekk. Hvis elever har arbeidet raskt og besvart mange oppgaver, men har mange feil som tyder på mye gjetting, er det sannsynlig at de i hovedsak har benyttet en logografisk avkodingsstrategi.

Fonologiske lesere vil omkode bokstavene til bokstavlyder som så trekkes sammen til et ord som ligner det virkelige ordet. Fonologisk lesing er strevsom og tidkrevende, men særlig på første trinn, vil mange elever lese ord på denne måten. Av den grunn har kartleggingsprøver for første klasse så god tidsfaktor at fonologiske lesere kan oppnå et akseptabelt resultat. Fra 2. klasse vil vanskegraden øke, fordi en da ønsker å kartlegge om elevene har nådd et *ortografisk ordlesingsnivå*. Da vil fonologiske lesere få for kort tid til å lese alle oppgavene. En logografisk avkoder og en svært sein fonologisk avkoder kan likevel oppnå samme antall poeng. Det er systematikken i feilene som vil være avgjørende; svært seine fonologiske lesere vil skille seg fra logografiske lesere ved at de ikke har rukket å løse alle oppgavene, men stort sett har svart korrekt på det de har gjort. Logografiske lesere kan ha løst mange flere oppgaver, men vil ha langt flere feil.

For *ortografiske lesere* foregår ordlesingen raskt og uanstrengt. De vil lese de fleste ordene korrekt, og feilene er få og sporadiske. Dermed vil ortografiske lesere skille seg fra logografiske lesere som vil ha langt flere feil, og hvor feilene i større grad er basert på gjetting. For å få et godt

resultat på denne typen ordlesingsprøver må elever beherske enten en fonologisk lesestrategi (vanligvis på 1. trinn) eller en ortografisk lesestrategi (ofte fra 2. trinn og oppover). Elever som er kommet så langt i sin leseutvikling at de gjenkjenner ord ortografisk, vil bli ferdige med oppgavene innenfor tidsrammene. En kvalitativ vurdering av den enkelte elevs ordlesingsresultat kan dermed gi et bilde på elevens nivå i ordgjenkjenningsferdighet.

Ordkjedeprøver er en annen mye brukt screeningform for å kartlegge om elever har nådd et ortografisk ordlesingsnivå. Eksempel på en ordkjedeprøve er vist i figur 2.

pilsolvioss hverkandubil ersomduvil

I dette prøveformatet er fire ord satt sammen til en ordkjede der ordgrensene er fjernet. Oppgaven er å sette tre vertikale streker med blyant/farge der ordgrensene skulle ha vært. Alle tre stekene i hver ordkjede må være satt korrekt for å få poeng. Ordkjedeprøver inneholder mange ordkjedder, og elever skal løse så mange oppgaver som mulig innenfor en kort tidsfrist på for eksempel 4 minutter.

Prøveformen måler ortografisk ordlesingsferdighet. For å oppnå et akseptabelt resultat, må elever kunne gjenkjenne ord ortografisk. Fonologiske lesere vil få et dårlig resultat fordi de vil løse for få oppgaver innenfor tidsrammen. Logografiske lesere klarer heller ikke å få mange korrekte ordkjedder fordi gjettestrategier ikke vil fungere i dette prøveformatet.

Orddimensjoner. Noen dimensjoner ved ord er med på å skille mellom ortografiske og fonologiske lesere. *Ordlengde* har betydning for fonologiske

lesere fordi lange ord krever at flere fonem må holdes i korttidsminnet mens bokstavomkoding og lydering pågår. Det kan føre til at begynnelsen av ordet er ute av minnet *før* lyderingen av hele ordet er avsluttet. Ortografiske lesere gjenkjenner hele ord eller viktige deler av ord (forstavelser, morfemer, endelser) som helheter. Dermed blir ikke ordlengde så avgjørende hos denne gruppen fordi belastningen på korttidsminnet ikke blir så stor som hos fonologiske lesere.

Frekvens er en orddimensjon av betydning for ortografiske lesere. De gjenkjenner lettere ord de har sett mange ganger enn svært lavfrekvente ord. For fonologiske lesere har frekvensdimensjonen liten betydning da de leser de fleste ord ved å lydere.

En tredje orddimensjon, *regularitets-/irregularitetsdimensjonen*, kan også være med å skille mellom fonologiske og ortografiske lesere. Ord med irregulær stavemåte følger ikke vanlig grafem-fonemomkoding (*og, er, skjørt*) og kan bare avkodes korrekt ved bruk av ortografisk lesestrategi. Fonologiske lesere vil få større problem med å lese denne type ord enn regulære, mens denne orddimensjonen ikke vil ha samme betydning for ortografiske lesere.

Ord med *konsonantopphopninger* kan også være mer utfordrende å lese for fonologiske lesere enn for ortografiske.

Elever med usikker bokstavkunnskap og problemer med grafem-fonemomkoding

Elever som ikke har forstått det alfabetiske systemet og/eller har usikker bokstavkunnskap, vil selvsagt få store problemer med å løse alle typer ordlesingsoppgaver korrekt. Denne gruppen vil mest sannsynlig benytte en logografisk lesestrategi basert på gjetting ut fra

enkeltbokstaver i ordet eller gjette. Resultatet vil ofte bli at de fleste oppgavene er besvart, men at det er mange feil. For denne elevgruppen er det nødvendig å sjekke bokstavkunnskapen, både i forhold til gjenkjenning og gjenkalling av bokstaver. Elever må både kjenne igjen bokstavformen og kunne kople bokstavform og bokstavlyd. Denne kunnskapen må være automatisert for å være funksjonell ved ordgjenkjenning, enten de benytter en fonologisk eller en ortografisk lesestrategi. Dersom en elev må tenke seg om før han kan gjenkjenne (i lesing) eller gjenkalle (i staving) bokstaver, er bokstavkunnskapen ikke automatisert.

Elever som har med problemer med fonologisk syntese

En fonologisk leser er avhengig av at den fonologiske synteseprosessen (der bokstavlyder koples sammen til ord) fungerer tilfredsstillende i ordgjenkjenningen. For en del elever som strever med lesing, er det ofte den sekvensielle fonologiske synteseprosessen som ikke fungerer godt nok. I så fall er korte ord på tre- fire bokstaver med et konkret meningsinnhold (som substantiv) uten konsonantopphopinger, enklest å lese, fordi elevene da kan dra nytte av den støtten semantikken gir. Korte funksjonsord er lettere å forveksle fordi de har liten meningsladning. Lengre ord, ord med konsonantopphopinger og ord der ett fonem er uttrykt ved hjelp av flere grafemer, er vanskeligere å lese fonologisk.

Bruk av fonologisk strategi forutsetter at

enhetene (fonemene) kan holdes i minnet til en har lydert seg gjennom hele ordet. Dermed kreves det også at korttidsminnet fungerer



tilfredsstillende, fordi korttidsminnet belastes på en helt annen måte ved lydering enn når ord leses som helord. Forskning har vist at mange barn som strever med fonologisk syntese, i tillegg har problemer med svakt korttidsminne. Da blir en fonologisk lesestrategi med utgangspunkt i enkeltlyder svært uhensiktsmessig. For at belastningen på korttidsminnet skal bli minst mulig, er det viktig at elever lærer å dele ord inn i stavelser (og på et seinere tidspunkt morfem) slik at det blir færre enheter å holde i minnet når de leser. Elever som ikke mestrer leseretningen, vil også lett kunne forveksle ord (*lue-u-le, sel-les*) og dermed få problemer med å finne fram til korrekt ord.

Elever med manglende eller usikre ortografiske og morfemiske ferdigheter

Elever som har tilegnet seg enkelte ortografiske ferdigheter har en fordel når deres ordlesingsferdigheter blir kartlagt. Ordlesingsprøver inneholder ofte ord med konsonantopphopinger som er høyfrekvente i skriftspråket, for eksempel *sk, st, og kn*. De forekommer både i begynnelsen av ord og inni ord. Enkelte ord kan begynne med samme stavelse (*kanon-kanin*). Overfladiske lesere vil bli avslørt fordi de ofte vil prøve å gjette seg til målordet på bakgrunn av f.eks. første stavelse eller morfem. Sjansen for å gjette feil er stor siden ordene har mange likheter.

Andre forhold som må tas i betraktning ved tolkning av resultater

Screeningprøver som beskrevet ovenfor har flere feilkilder. I den første oppgavetypen må en være klar over at måten oppgaven besvares på gir rom for gjetting. Dersom det er 4 svaralternativ, har eleven 25 % sjanse til å velge rett ord uten å lese. I en prøvesituasjon i klassen kan det også være mulig å kikke på medelever. Begge disse feilkildene

kan elimineres ved ny individuell prøving etter gjennomføring av slike prøver. Det anbefales derfor at elever som oppnår et resultat rundt eller under bekymringsgrensene prøves individuelt ved at de leser de samme ordene høyt for læreren uten at de får se illustrasjonene. I ordkjedeprøver vil muligheten til å få rett svar ved gjetting være svært liten. Her er det i tillegg langt vanskeligere å se hvordan medelever har delt ordkjedene.

Elever med fattig vokabular

Et svakt resultat på en ordlesingsoppgave kan avspeile andre forhold enn dårlig ordlesingsferdighet. Enkelte elever leser ord uten å forstå hva de betyr. Dette vil kunne omfatte barn med et annet morsmål enn norsk, men en skal være oppmerksom på at også en del barn med norsk som morsmål av ulike årsaker kan ha et fattig vokabular.

Elever som har problemer med å konsentrere seg

Manglende konsentrasjon kan vise seg ved at elever lett forveksler ord som begynner på samme bokstav eller inneholder samme bokstavsekvenser eller morfem (*hes-hest*). Dersom en mistenker at det er tilfelle, kan det være interessant å sammenlikne resultater på ordlesingsprøver med resultater på orddiktater for å undersøke om disse elevene også er blant dem som har lagt til én eller flere bokstaver i orddiktaten. Dette er feiltyper en ofte finner hos elever med relativt gode ferdigheter i ordgjenkjenning.

Elever som har problemer med tidspress

For å måle hvor automatisert ordlesingsferdigheten er, benyttes tidsfaktor. Noen elever arbeider svært sent og trenger lang tid, uansett hva de skal gjøre. Denne elevgruppen får ofte ikke vist hva de kan i tester der resultatet i stor grad henger sammen med en tidsfaktor. Dersom en antar at tidsfaktoren har vært

avgjørende for en elevs resultat, kan en velge å ta testen på nytt uten tidsfrist for å se hva eleven da mestrer. En må imidlertid være klar over at dersom tidsfaktoren fjernes, kan ikke normene til prøven benyttes fordi eleven da har fått andre betingelser enn elevene som deltok i standardiseringsgruppen den gang normene ble fastsatt. Det kan likevel være viktige pedagogiske årsaker til å ta tester på nytt med enkeltelever for å få utvidet informasjon om deres ordlesingsferdighet.

Elever som ikke mestrer tester med tidsfaktor, har et problem når de ikke klarer å gjøre oppgaver like raskt som sine medelever. Disse elevene har ikke nødvendigvis et leseproblem. Tiltak bør derfor rettes mot å forbedre deres kognitive stil, fordi de ellers vil få problemer hver gang de møter oppgavetyper som krever at de arbeider raskt og selvstendig.

Tiltak for å fremme fonologisk analyse og syntese er omtalt tidligere.

Ordkategorisering og likheter og forskjeller i ord

Å arbeide med stavelser og deler av ord er nyttig når elever skal tilegne seg ortografiske ferdigheter. Hvor flink en er til å lese lange ord, er avhengig av hvor raskt en kan dele ord inn i mindre enheter som stavelser og morfemer. Av den grunn er det viktig å arbeide med stavelser, men en bør ikke arbeide isolert med å lese eller skrive stavelser. Fokuset skal være på å dele lange og vanskelige ord inn i stavelser. Synliggjør for elever at samme stavelser finnes i mange ord og vis hvordan stavelser kan leses som enheter i ordene de forekommer i. (*Se Elever med svakt verbalt korttidsminne* i kap. 6).

Fokuser på ord som har deler av ordet felles med andre ord. Mange ord begynner på eller slutter med de samme bokstavene. Stavelsen

le- finnes i mange ord som *lese, lege, leve* og *lene*. Tilsvarende finnes det mange ord som slutter på *-se* f.eks. *kose, mase, rose* og *lese*. Lag en matrise som synliggjør likhetene.

Ord som begynner med -le	Ord som slutter på -se
Lese Lege Leve Lene	Kose Mase Rose Lese

På samme måte kan det være nyttig å peke på at ordene *lese* og *lege* er nesten helt like. Det er bare én bokstav som skiller dem fra hverandre, mens betydningen er helt ulik. På den måten viser en hvorfor det er viktig å lese hele ordet nøyaktig uten å gjette. Å arbeide med ord på denne måten er med på å bygge opp ortografiske enheter og kunnskap om ord i langtidsminnen som er nødvendige både når barn skal lese og skrive ord.

Skjemaet ovenfor kan også benyttes ved innøving og systematisering av ord der samme morfem, forstaving, ending og bøyningssending går igjen. Mange elever gjetter betydning av ord ut fra gjenkjenning av ett morfem eller med utgangspunkt i de første bokstavene i ordet. Fokus på endinger kan dermed rette oppmerksomheten mot den betydning endinger har for forståelse av ord (Er det forskjell på å få *pære* eller *pærer*?). I ukjent tekst kan stavelser, morfemer og endinger også synliggjøres ved å bruke markeringspenn før teksten leses og markere like endinger med én farge, like stavelser med en annen, osv.

Høyfrekvente ord

Mange elever trener på de mest høyfrekvente ordene slik at de kan leses og skrives som ordbilder. Det kan være nyttig fordi mange av dem er korte funksjonsord og likner hverandre visuelt

(de, dem, den, det, dere, denne). De høyfrekvente ordene har ofte liten meningsladning siden det er få substantiv og verb blant dem. Dermed er de sjelden avgjørende for å forstå innholdet i teksten. Slike ord holder teksten sammen og knytter de mer innholdsrike ordene til meningsfylte enheter, setninger. Det er viktig å kunne lese og stave høyfrekvente ord korrekt, men en bør samtale om dem og systematisere dem som skissert ovenfor, slik at en forsikrer seg om at treningen ikke er med på å forsterke den gjettestrategien noen benytter. En bør ikke velge en treningsform på tid slik enkelte dataprogram gjør. Da blir elevene tvunget til å lese ordene raskere enn de mestrer, noe som kan være med å forsterke den gjettestrategien mange benytter.

Ord i ord

Mange elever sliter med å lese lange ord og ord med konsonantoppoppinger fordi de ikke med en gang gjenkjenner ordet og forstår hva det betyr. Slike ord er vanskelige å lese ved hjelp av en fonologisk strategi, fordi det setter store krav til korttidsminnen. Ordene kan også være vanskelige å stave fordi stavingen krever god ferdighet i lydanalyse samtidig som korttidsminnen belastes. Lange og lydmessig komplekse ord kan benyttes til å finne ortografiske enheter eller ord som er gjemt inni det lange ordet; finne ord i ord. Det kan arbeides med ett slikt ord hver dag over en periode. Lærer og elever kan byttes på å finne på egnede ord. Som introduksjon kan en for eksempel velge ordet *skurtresker*. Dette er et ord som er vanskelig å lese ortografisk for mange elever i de laveste klassene. Skriv ordet under hverandre mange ganger på et ark. Forklar elevene at de ikke skal lese ordet, men bare se på det og prøve å finne ord som er gjemt inni det lange ordet. Dermed tvinger en elevene til å se etter helheter som morfem og hele ord. Vis først ett ord med markeringspenn. La deretter elevene få prøve seg

med å markere ord. Ordet skurtresker inneholder ordene *sku, skur, skurt, ur, urt, ku, kur, kurt, tre, re, eske, esker, treske, tresker, er, skurtresk, skurtreske, skurtresker* – og muligens enda flere. Snakk om hva de ulike ordene betyr etter hvert som elevene finner dem. Denne oppgaven kan gjøres med én elev eller sammen med hele klassen dersom en tar i bruk tavle, overhead eller dokumentkamera. Læreren skriver opp eller markerer ordene elevene finner. Vis hvordan en kan benytte strategier for å finne fram til nye ord (*sku, skur, skurt, ku, kur, kurt*). Bakerst i heftet er det gitt eksempler på andre ord som kan benyttes.

Fonem som skrives med to eller flere grafem

Stavemåten til en del norske ord må bare læres. Eksempler på det er stavemåtene til fonemene /sj/ og /kj/. Det kan være lurt å lage lister der sj-lyden skrives med sj-, skj- osv. En kan begynne med de vanligste ordene som elevene har bruk for i egen lesing og skiving, og utvide etter behov. Etter hvert kan en formidle bortfall av j foran i, y og diftonger og hvordan sj-lyden skrives i ord som er lånnord fra et annet språk (geni).

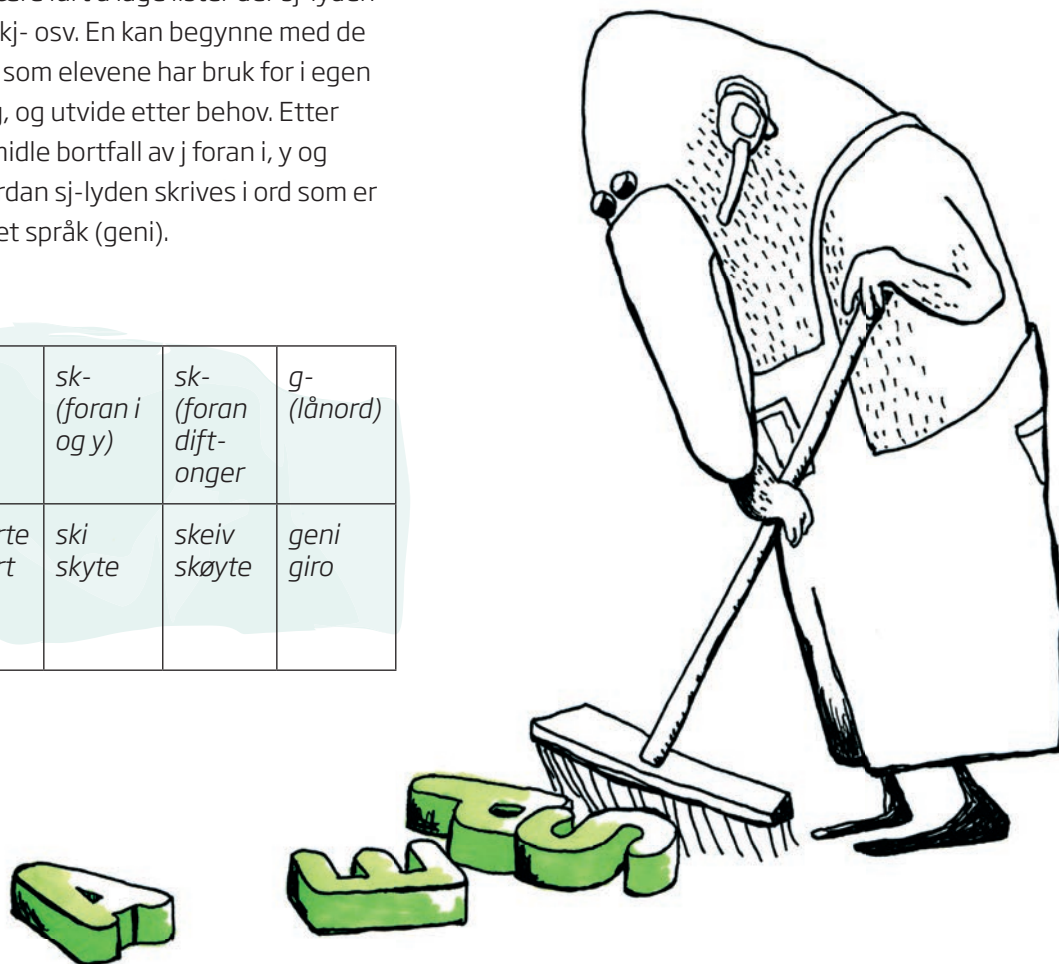
Sj-lyden

sj-	skj-	sk- (foran i og y)	sk- (foran dift- onger)	g- (lånnord)
sjokolade sjø	skjorte skjørt	ski skyte	skeiv skøyte	geni giro

Det er også en ide å prøve å lage morsomme setninger der en benytter så mange av ordene som mulig i samme setning som f.eks.: En skjønn sjømann med skinnende skjorte skyter på skiva.

FORSLAG TIL FORDYPPINGSLITTERATUR

- Bråten, I. (red.) (2007). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ehri, L. C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading, A handbook* (pp. 135-154). Malden, MA USA: Blackwell Publishing.
- Skaathun, A. (2013). *Lesesenterets staveprøve*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S., & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket – en grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.



6. Setnings- og tekstnivået i skriftspråket

TEORETISK FORANKRING

Leseforståelse

Kapittel 4 tok opp ordgjenkjenningen i leseprosessen og hvordan det å kjenne igjen enkeltord stiller krav til at leseren har tilegnet seg en rekke delferdigheter. Å mestre ordgjenkjenning er nødvendig, men likevel ikke tilstrekkelig for å bli en god leser. Målet med all lesing er å forstå tekst og kunne benytte lesingen i kunnskapstilegnelse, og målet med all leseopplæring er at elever skal bli flinke til å forstå tekster i ulike sjangere.

Dette kapitlet retter søkelyset mot leseforståelsen til begynnerlesere, hva begrepet leseforståelse inneholder, samt hvilke faktorer som har størst innvirkning på leseforståelsen på dette tidlige nivået i leseutviklingen.

Ordforståelse, setningsforståelse, avsnittsforståelse og tekstforståelse

Siden ordgjenkjenning handler om å gjenkjenne ord som meningsfylte enheter, betegnes denne siden ved leseforståelse ofte som *ordforståelse*. (For omtale av ordforståelse i talespråket, se også kapittel 3 og 5). Ordgjenkjenning og leseforståelse griper dermed over i hverandre. For at leseren skal kunne forstå en tekst utover

forståelse av enkeltord, må han også ha tilegnet seg andre ferdigheter enn dem som inngår i ordgjenkjenningen. Ord som følger etter hverandre i en tekst, utgjør i første omgang større meningsenheter og/eller setninger. For å forstå meningssammenhengen i setninger, må lesere kunne sammenholde ordene i den rekkefølgen de har i hver setning. Setninger får for eksempel et helt annet meningsinnhold dersom to ord bytter plass, som i setningene *Anne liker is* og *Liker Anne is?* Dersom ordene i en setning utgjør en meningsfull helhet, omtales denne siden ved leseforståelse ofte som setningsforståelse. For at en elev skal oppnå *setningsforståelse*, må han ha oppnådd et visst nivå av syntaktisk bevissthet. (For omtale av syntaktisk bevissthet, se også kapittel 3.)

En forfatter som vil formidle et budskap gjennom en tekst, presenterer setningene i en bestemt rekkefølge for å få fram budskapet. Setningene må sammenholdes for at leseren skal forstå større tekstavsnitt.



For eksempel vil en setning som begynner med De, vanligvis vise tilbake på noen som ble presentert i setningen foran.

På samme måte vil setningen *De ville ikke* gi et langt mindre presist meningsinnhold enn om meningen i de to setningene *Ole og Kari ble bedt om å legge seg* og *De ville ikke*, blir sammenholdt til setningen *Ole og Kari ble bedt om å legge seg, men de ville ikke*.

Dersom setninger i et avsnitt utgjør en meningsfull helhet, betegnes dette nivået i leseforståelse som *avsnittsforståelse*.

På samme måte som at ords rekkefølge i setninger og setningers rekkefølge i avsnitt ikke er tilfeldig, er det heller ikke tilfeldig i hvilken rekkefølge avsnittene i en tekst er presentert. Leseren må sammenholde avsnittene for at hele teksten skal gi mening. Han må ha *tekstforståelse*.

Ordforståelse, setningsforståelse, avsnittsforståelse og tekstforståelse er sider ved leseforståelse som overlapper hverandre, og som langt på vei tilegnes parallelt etter hvert som elever blir språklig bevisste og får erfaringer med skriftspråket. Nå er det ikke slik at lesing er lik summen av en rekke tilegnede delferdigheter. Lesing er en kompleks ferdighet, og det er grunn til å tro at de ulike delferdighetene griper over i hverandre og delvis overlapper hverandre. Når denne framstillingen likevel presenterer atskilte delferdigheter i lesing, er det for å gi innblikk i lesingens kompleksitet på en oversiktlig måte.

Litteral og fortolkende (inferal) forståelse

Litteral forståelse eller *på-linjene-forståelse* er betegnelsen på den form for leseforståelse som er nødvendig for å kunne hente ut den delen av meningsinnholdet som direkte er nedfelt i en

tekst. Leseforståelse handler likevel om langt mer enn å forstå det som direkte uttrykkes i teksten. I tillegg må lesere bruke egen erfaring og bakgrunnskunnskap til å *tolke* budskapet i teksten, og på den måten skape et utvidet meningsinnhold som ikke eksplisitt er nedfelt. Dette krever at lesere kan gjøre inferenser mellom ulike deler av teksten, egen bakgrunnskunnskap og teksten som helhet. Denne formen for leseforståelse betegnes oftest som *fortolkende forståelse* eller *mellom-linjene-forståelse*. I praksis innebærer det at ulike lesere vil kunne ha ulik forståelse av en og samme tekst. Leseforståelse handler i så måte både om det å hente ut mening og om det å skape mening.

Leseforståelse - livslang og individuell læringsprosess

Ved hjelp av øving og gjentakelser kan ordgjenkjenning langt på vei automatiseres hos de fleste lesere (se kapittel 5). Slik er det ikke med leseforståelse. Leseforståelse er en livslang prosess som ikke kan automatiseres og som alltid kan forbedres. Så lenge vi leser og skriver vil leseforståelsen kunne videreutvikles med utgangspunkt i personlige lese- og skriveerfaringer. Samtidig vil også leseforståelse påvirkes av undervisning og læring. Av den grunn er det nødvendig at lese- og skriveopplæringen fortsetter gjennom hele undervisningsforløpet og at det er sammenheng i undervisningen på de ulike skoletrinnene. Spesielt vesentlig er det at elever tilegner seg gode og funksjonelle forståelsesstrategier i forhold til ulike teksttyper og ulike tekstsjangere (Jfr. Lesesenterets veiledningsmaterieell til Kunnskapsløftet: Lesing er ...).

Leseforskere påpeker at leseforståelse utvikles på grunnlag av personlige lese- og skriveerfaringer. Dermed er det viktig at elevene leser og skriver mye. Samtidig som det er av betydning at en



elev leser og skriver, er det også av betydning hva den enkelte elev leser og skriver. Gjennom allsidige lese- og skriveaktiviteter kan elever få erfaring med teksters mangfoldighet, og gjennom allsidig lesing vil elever kunne tilegne seg allsidige forkunnskaper som kan benyttes til å tolke meningsinnholdet i nye tekster. Utvikling av leseforståelse blir dermed også en *individuell prosess*. Her er det selvfølgelig ikke bare de skriftspråklige erfaringene som spiller inn. En rekke andre individuelle faktorer har også innflytelse, for eksempel elevens språkferdigheter, kognitive ferdigheter og motivasjonelle og sosiokulturelle forhold (se også kapittel 3).

Leseforståelse - samspill mellom leser, tekst og kontekst

Forståelsen av en bestemt tekst er alltid et resultat av spillet mellom *leseren, teksten og konteksten* (sammenhengen som lesingen inngår i). I det følgende vil vi derfor se nærmere på noen viktige faktorer som kan virke inn på leseforståelsesresultatet, relatert til leseren (*individuelle faktorer*), teksten (*tekstuelle faktorer*) og konteksten (*kontekstuelle faktorer*). Siden vi her skal rette oppmerksomheten mot leseforståelse tidlig i leselæringen, vil vi fortrinnsvis trekke frem individuelle faktorer som har størst betydning i tidlige læringsfaser.

Individuelle faktorer som kan påvirke leseforståelsen

Ordgjenkjenningsferdigheter, kognitive ferdigheter, språkferdigheter, forkunnskaper og motivasjonelle forhold er individuelle faktorer som kan ha innvirkning på leseforståelsen. Sosiokulturelle forhold kan også være av betydning. Disse faktorene griper over i hverandre, så forsøk på å trekke opp tydelige skillelinjer blir ikke entydige.

Ordgjenkjenningsferdigheter

Ordgjenkjenningen er ett av fundamentene i leseforståelse og må fungere tilfredsstillende for at en skal kunne forstå tekst. Det er trolig slik at mennesker har en viss oppmerksomhetsressurs tilgjengelig i lesesituasjoner. Når ordgjenkjenningen er automatisert, vil storparten av oppmerksomheten under lesing kunne delegeres til forståelsesarbeidet (meningsuthenting og meningsskaping). I motsatt fall vil det å gjenkjenne enkeltord kunne kreve så stor del av oppmerksomheten at tekstforståelsen blir skadelidende (se kapittel 5 om ordgjenkjenning).

Hvor mange ganger en elev må møte et ord for at ordgjenkjenningen foregår automatisk, vil variere fra elev til elev. Mange trenger lang tid på å automatisere ordgjenkjenningen. På de laveste årstrinnene ser det ut til at ordgjenkjenningsferdigheten kanskje er den viktigste faktoren for hvor bra elevers leseforståelsesferdigheter er. Selv det å hente mening ut fra hva som eksplisitt er uttrykt i teksten, blir vanskelig dersom ordene ikke blir gjenkjent på en rask og lite ressurskrevende måte. I tillegg har funksjonell ordgjenkjenning og mengdelesing betydning for utvidelse av ordforrådet, noe som har spesielt stor betydning for leseforståelse på høyere trinn.

Språkferdigheter

Talespråket som et barn har tilegnet seg i barnehagealder før den formelle lese- og skriveopplæringen har startet, er svært viktig for leseforståelsen. Ord en ikke har begrepsinnhold for, kan en ikke forstå selv om en mestrer å avkode ordet. Lærere må derfor være særlig oppmerksomme overfor elever som har et fattig ordforråd eller liten erfaring med norsk språk når leseopplæringen starter. De kan ha et

svakere utgangspunkt for både ordgjenkjenning og leseforståelse enn de som behersker norsk språk tilfredsstillende. Selv om det er en rekke forskjeller mellom talt og skrevet språk, spesielt knyttet til den situasjonen som språket blir til i, er det også fundamentale fellestrekk mellom talt og skrevet norsk. Erfaringer med norske ord og setninger samt kommunikasjon på norsk, gir erfaringsgrunnlag for skriftspråkopplæring i norsk.

Ord med samme meningsinnhold blir ofte uttalt forskjellig i ulike dialekter. Barn møter ulike uttalemåter av et ord både personlig, fra lærere, fra høytlesing eller gjennom media. Dette kan være forvirrende for mange, men etter hvert vil barn kunne bli oppmerksomme på hvilke uttalemåter som hører sammen med det skrevne ordet. Dette kan skje enten barnets uttalemåte er avvikende eller ikke. Noen ganger er slik oppmerksomhet av implisitt karakter, det vil si at barnet "har fått dette med seg" uten at det selv er i stand til å *sette ord på det*. Andre ganger er barnet i stand til eksplisitt å gi uttrykk for oppdagelsen. Det ser ut til at enkelte barn i utgangspunktet er mer språklig nysgjerrige enn andre. De stiller spørsmål om språket og/eller fanger opp språklige fenomener på egen hånd. Andre barn trenger å gjøres eksplisitt oppmerksomme på språklige forhold for at disse ikke skal gå dem hus forbi (se også kapittel 3).

Semantikk handler om hvordan ordets uttrykksform (skriftlig og muntlig) henger sammen med ordets meningsinnhold, for eksempel hvordan ordet sol hører sammen med oppfatningen av *et lysende og varmenne himmellegeme som kan observeres på dagtid*. Grunnleggende semantikk læres gjennom erfaringer med språket. Gjennom ordgjenkjenningen får barnet kontakt med meningsinnholdet i hvert enkelt ord og forstår hva ordet betyr. I omtalen av

ordgjenkjenning ble det pekt på hvordan kontekstuelle holdepunkter kan gjøre ordgjenkjenningen lettere i tidlige utviklingsfaser.

Kontekstuelle holdepunkter blir gjerne referert til som *semantiske holdepunkter*, *syntaktiske holdepunkter* og *pragmatiske holdepunkter*. Kontekstuelle holdepunkter, og i særdeleshet semantiske holdepunkter, er alltid viktige for leseforståelse, ikke bare i tidlige faser. Jo flere ord i en tekst elevene kjenner betydningen av, jo flere nye ord får de hjelp til å forstå gjennom de semantiske holdepunktene. Semantisk oppmerksomhet, og ferdighet i å benytte semantikken i leseforståelsen, henger dermed nøye sammen med elevenes *ordforråd*.

På samme måte som norsk språkbruk og lytting til opplest tekst gir erfaringer med norske ord, får språkbrukeren også erfaring med norsk setningsbygning (syntaks) og tilegner seg på denne måten *syntaktisk bevissthet*. Barnet blir kjent med ulike ordklasser, hvilken rekkefølge ordene skal ha for at setningen skal inneholde det rette budskapet, og hvilke endinger og bøyningsformer av ordene som er korrekte. På samme måte som med den semantiske ferdigheten, vil det også ta tid før syntaktiske ferdigheter blir benyttet korrekt av barnet. Også på dette området, må enkelte barn bli gjort eksplisitt oppmerksom på ulike sider ved syntaksen for å kunne utvikle syntaktisk bevissthet. Erfaringer, sammen med målrettet stimulering, gir grunnlag for *syntaktiske holdepunkter* for tidlig ordgjenkjenning, og ikke minst for setningsforståelsen av skrevet tekst.

Pragmatisk bevissthet er bevissthet om hvordan språket kan benyttes i sosial kommunikasjon



(se kapittel 3). Denne bevisstheten utvikler barnet gjennom erfaringer med språket som kommunikasjonsmiddel, både ved å samtale med andre og ved å lytte til høytlesing. Ofte vil møtet med ulike teksttyper føre til at barnet blir gjort oppmerksom på hvordan ulike sjangere har sine bestemte virkemidler og måter å bruke språket på. Når barnet kjenner igjen faste uttrykksmåter og bestemte teksttyper (f.eks. dikt, fortellinger, eventyr og fabler), har det tilegnet seg viktige forkunnskaper som kan benyttes i den fortolkende forståelsen. Dersom disse forkunnskapene mangler, vil det kunne gi grunnlag for misforståelser. Tilegnelse av pragmatisk bevissthet krever lang tid. Pragmatisk bevissthet er dessuten en side ved leseforståelsen som har sammenheng med det generelle evnenivået, særlig når det gjelder mer avanserte former for pragmatisk bevissthet.

Kognitive ferdigheter

Forskning har vist at det er sammenheng mellom generelle evner og leseforståelse. Her vil vi spesielt trekke fram konsentrasjonsevne, evne til å visualisere og minnefunksjoner som viktige kognitive faktorer som kan påvirke leseforståelsen.

Dersom en elev har problemer med å konsentrere seg om den teksten som skal leses, og oppmerksomheten blir rettet mot alt mulig annet, vil det gå ut over leseforståelsen. Særlig vil den fortolkende forståelsen bli skadelidende. I den grad lesingen foregår i læringsøyemed, blir læringseffekten av lesingen liten dersom eleven har vansker med å holde oppmerksomheten fast på innholdet i teksten. Som voksne kan vi oppleve en liknende situasjon når vi er trette og slitne, og likevel må samle oss om en skrevet tekst (f.eks. under eksamenslesing). I leseteorien snakker en gjerne om *metakognitive ferdigheter* som det å være bevisst og overvåke sin egen

lese-/læringsprosess, og disse ferdighetene kan være sterkt påvirket av tretthet og stress. Dette gjelder selvsagt også for yngre elever, selv om de metakognitive ferdighetene ikke kan forventes å være like utviklet hos de yngste elevene.

Det kan ellers være ulike årsaker til at enkelte elever lettere lar seg avlede enn andre. Nevrologiske forhold eller generelt svake kognitive forutsetninger kan være slike årsaker. Det kan selvsagt også være at eleven ikke har de nødvendige forkunnskapene, og/eller at teksten rett og slett oppleves som lite interessant eller for vanskelig. Som lærer må en være spesielt oppmerksom på de elevene som kommer fra helt andre språklige og/eller sosiokulturelle forhold enn det som teksten tar utgangspunkt i. Dersom en tekst er sterkt farget av spesielle språklige eller kulturelle felleerfaringer, kan den virke nærmest ekskluderende på elever som mangler disse erfaringene (Jfr. Lesesenterets veiledningsmaterieell til Kunnskapsløftet: Lesing er ...).

Å kunne visualisere innholdet (danne indre bilder av det en leser eller hører) er spesielt viktig for å kunne holde fast på innholdet i minnet, og på den måten få et større perspektiv på det som er lest eller hørt. Vi har tidligere vært inne på at det er nødvendig å se flere ord i sammenheng for å oppnå meningsinnhold i en setning, og at det er nødvendig å se flere setninger i sammenheng for å forstå innholdet i større tekstavsnitt. Å sammenholde elementer, uansett størrelsen på dem, stiller særlig krav til korttidsminnet. Problemer med korttidsminnet kan derfor også skape problemer for leseforståelsen. Evne til å visualisere kan være en viktig støtte ved korttidsminneproblematikk. Den personlige visualiseringen, der tidligere kunnskaper og erfaringer gjør seg gjeldende, er selvsagt også viktig for en fortolkende forståelse.



Forkunnskaper

Vi har allerede vært inne på at leseren må benytte sine tidligere erfaringer og kunnskaper i samhandling med teksten for å forstå innholdet. Hva en elev vet fra før om det temaet som teksten omhandler, spiller en sentral rolle for utfallet av forståelsen. Forståelsesresultatet handler både om hva eleven vet om temaet, og *hvor mye* han vet om temaet.

Som kjent er det mulig å vite *litt om mye*, men også *mye om lite*, og i teorien om leseforståelse er det vanlig å skille mellom *breddekunnskap* og *dybdekunnskap*. Breddekunnskapen ansees å være av generell karakter, slik at den dekker et større fagfelt uten å gå spesielt dypt. Dybdekunnskapen, derimot ansees å være mer spesifikk og knyttet til mer avgrensede temaområder.

Dybdekunnskapen som en elev har om et spesielt tema, er vanligvis nær knyttet til elevens interesser og ordforråd. Når vi vet mye om et tema, har vi som regel også lært en rekke spesielle ord og uttrykk i forbindelse med det. Derfor er dybdekunnskapen av størst betydning for resultatet av leseforståelsen, spesielt når lesingen foregår i læringsøyemed. Det vi vet om temaet, er først med på å skape forventninger til hva teksten skal inneholde, og i neste omgang er forkunnskapene med på å skape mening gjennom inferenser.

En annen side ved forkunnskapene som gjør seg gjeldende i forhold til forståelses- og læringsresultatet, er *hvordan kunnskapen er organisert* eller bygd opp. Erfaringsmessig er det sammenheng mellom all kunnskap vi har innen et bestemt temaområde. Gjennom tenking og assosiasjoner kan vi få tilgang til kunnskapene våre, og assosiasjonene kommer sjelden i samme

rekkefølge hver gang vi tenker på et tema. Det er derfor mulig å tenke seg at kunnskapene er lagret i minnet i et slags nettverk, og slike nettverk kalles *skjema*. En tenker seg gjerne at kunnskapene er lagret i et tankekartliknende system, med overordnede og underordnede kategorier. Når vi tar i bruk tankekart som en førforståelsesstrategi, er hensikten å aktivere elevenes skjemaer, og gjerne utvide den enkelte elevs skjema ved hjelp av medelevenes. Som lærer bør en være oppmerksom på at elever med ulik språklig og kulturell bakgrunn kan ha svært ulike skjema knyttet til samme tema (Jfr. Lesesenterets veiledningsmaterieell for Kunnskapsløftet: Lesing er ...).

En viktig form for skjema er de som inneholder kunnskaper om ulike tekstsjangere. Sjangerkunnskap forbereder eleven på å ta imot tekstinholdet og skaper klare forventninger om hvordan (og ofte i hvilken rekkefølge) informasjonen blir presentert i teksten. Hos yngre barn ser vi ofte at gjenkjennelse skaper glede, og i mange sammenhenger er sjangerkunnskap nødvendig for å unngå misforståelser. I eventyrene kan for eksempel dyrene ofte snakke menneskespråk, et faktum som står i skarp kontrast til erfaringene med katten hjemme, og i fantasilitteraturen finnes skapninger som barn helst ikke bør forvente å treffe på nærmeste gatehjørne. Det finnes dermed utallige innfallsporter til barnas tidlige bevisstgjøring om ulike sjangere.

Motivasjonelle forhold

Med motivasjonelle forhold tenker vi spesielt på forhold som har å gjøre med elevens motivasjon for å lese generelt og motivasjon for å lese utvalgte tekster spesielt. For å få utbytte av lesingen må en alltid investere noe i lesesituasjonen. Vi har tidligere vært inne på at ordgjenkjenningen langt

på vei kan automatiseres og dermed gjennomføres med minimal bruk av mentale ressurser, men slik er det ikke med leseforståelse.

For å kunne forstå en tekst må leseren alltid være bevisst og selektivt oppmerksom, det vil si at leseren må være mentalt tilstede i samspillet med teksten. Dersom en ikke er mentalt til stede, kan en lese side opp og side ned uten å få med noe som helst av det som står i teksten, og en skaper heller ikke noen mening i samspill med teksten. For at en skal opprettholde motivasjonen til å investere i nye lesesituasjoner, år etter år, må en ha utbytte av lesingen: få tilfredsstilt et vitebegjær, finne ut av noe, ha det hyggelig, oppleve spenning, osv. Elever som befinner seg tidlig i leselæringen eller har spesielle vansker med lesing, må investere spesielt mye under tekstlesingen fordi både ordgjenkjenningen og leseforståelsen blir mentalt krevende. For disse elevene kan leseprosessen være svært slitsom.

De aller fleste elever som begynner på skolen, har et ønske om å lære å lese, men langt fra alle utvikler seg til å bli *lesehester* eller *bokormer*. Noen vil faktisk ende opp med å unngå lesing så sant det er mulig. Den generelle lesemotivasjonen henger vanligvis nøye sammen med de leseerfaringene som elevene gjør. Elever som i liten grad lykkes med leseinnlæringen, vil etter hvert bli lite motivert til videre leseinnsats. Det å lykkes er derimot en drivkraft til videre motivasjon. På den andre siden vil også holdningene til lesing som elevene møter i nærmiljøet, kunne overføres til eleven, enten de har suksess i leseinnlæringen eller ikke. I enkelte miljøer kan det å lese gi høy status, både i forhold til skole og utdanning og som fritidsaktivitet, mens andre miljøer nedprioriterer lesing.



Holdningene i hjemmet og blant venner og medelever kan ha stor innvirkning på en elev. Temarelatert motivasjon er koplet sammen med elevens interessefelt. Er interessen stor nok, kan unge elever ta fatt på tekster som presumptivt er altfor avanserte for deres lesenivå, og likevel ha både glede og faglig utbytte av teksten. Dette handler nok også om at interessefelt innebærer dybdekunnskaper som naturlig er aktive før og under lesingen. Dybdekunnskaper og interessefelt henger også sammen med ordforrådet. En elev som er spesielt interessert i et tema, har vanligvis lært en rekke ord og uttrykk i tilknytning til dette temaet. Dermed vil forkunnskapene og ordforrådet gi eleven det beste utgangspunktet for samspill med teksten, og et godt grunnlag for å gjøre inferenser med innholdet i teksten. For lærere som må jobbe med elevenes lesemotivasjon, er kunnskaper om enkeltelevers interessefelt et godt utgangspunkt. Individuelle interesser kan også være inspirasjonskilder for medelever.

Ytre faktorer i tilknytning til tekst og kontekst som kan påvirke leseforståelsen

Det finnes også en rekke ytre faktorer som kan påvirke leseforståelsen, både i tilknytning til leseteksten og selve lesesituasjonen. Av de tekstuelle faktorene er det særlig tekstens innhold og struktur som spiller en rolle for utfallet. Det er viktig å velge tekster som innholdsmessig er tilpasset elevenes lesenivå. Det samme gjelder oppbygningen av teksten. Å velge riktig og tilpasset tekst til den enkelte eleven er imidlertid en krevende oppgave for læreren (Jfr. Lesesenterets veiledningsmaterieell til Kunnskapsløftet: Lesing er ...). Dersom elevene stadig møter for store utfordringer i tekstene, både i form av språk, oppbygning og innhold, vil det kunne gå ut over den generelle motivasjonen for videre lesing.

Tekstens visuelle fremtredelsesform kan også ha betydning for leseresultatet. For begynnerlesere kan kontekstuelle holdepunkt, som illustrasjoner, være en støtte for å forstå innholdet i teksten, dersom de er ryddig plassert i forhold til teksten. Samtidig kan særlig unge lesere bli forvirret av skrifttyper (fonter) som de ikke er vant til å omgås, og det er grunn til å tro at dette i første rekke vil gå ut over ordgjenkjenningen og dermed leseforståelsen. Begynnerlesere har ofte ikke generalisert verken bokstavutforminger eller utforminger av større grafemiske enheter, og her er det nødvendig med tilpasset hjelp og støtte til de elevene som har lite erfaring på området. En må også være oppmerksom på at digitaliserte tekster i dag får stadig større plass både i hjem og skole, ofte på bekostning av tradisjonelle boktekster. De digitaliserte tekstene er gjerne satt sammen av ulike komponenter (som for eksempel tekst, bilde og lyd) på måter som skiller seg fra vanlige boktekster, og byr på utfordringer så vel som muligheter (Jfr. Lesesenterets veiledningsmaterieell til Kunnskapsløftet: Lesing er ...).

Lesing av digitale sammensatte tekster betyr at elevene selv må være aktivt søkende, selv gjøre noe med tekstkomponentene og lese selektivt. Siden de digitale sammensatte tekstene utgjør en stadig større del av lesingen til barn og unge, må skolen også være oppmerksom på og legge til rette for denne typen tekstforståelse, som vanligvis er basert på informasjonssøking, parallelt med den dybdeforståelsen som vanligvis blir lagt til rette for i boka sine trykte tekster.

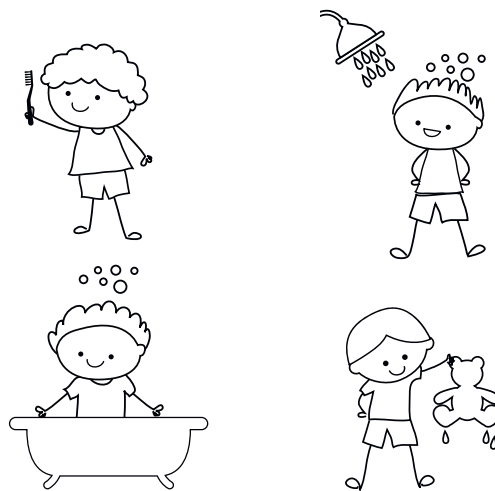
I selve lesesituasjonen er det viktig at elevene kjenner seg trygge og aksepterte, og at de ikke blir plaget av unødig støy og uro. Unge lesere kan være helt avhengige av at oppmerksomheten og konsentrasjonen i minst mulig grad er rettet mot

andre forhold enn lesingen. Den ballasten som eleven har med seg til skolen og lesesituasjonen, og som kan resultere i utrygghet og oppmerksomhetsproblemer, kan læreren kanskje gjøre lite med. Men samtidig har læreren en viktig oppgave med å legge til rette for individuelle behov der og da.

KARTLEGGING, VURDERING OG TILTAK

Setningslesing: Kartlegging, vurdering og tiltak

Screeningtester som skal kartlegge elevers ferdighet i setningslesing kan f. eks bestå av en setning og en tegneseriestripe med illustrasjoner der kun ett av bildene illustrerer hele innholdet i setningen, se figuren under.



Setningslesing: Tor bader

Setningslesing kan også kartlegges ved at meningsinnholdet i enkeltsetninger skal synliggjøres i forhold til en felles illustrasjon. For eksempel kan elever lese setningene og på ulik måte markere setningsforståelse direkte på illustrasjonen. Setningene kan ha ulik lengde og informasjonsmengde (eks: Sett kryss på det store vinduet, Farg genseren blå).

Slik kartlegging stiller krav til ordgjenkjenning, ordforståelse og evne til å forstå meningsinnholdet i en setning. I tillegg er det ofte satt en tidsfaktor. Ordgjenkjenningen kan foregå både fonologisk og ortografisk. Fonologisk ordgjenkjenning er en lite funksjonell strategi for setningslesing, fordi det å lydere seg gjennom et ord krever at informasjonen må holdes i korttidsminnet til hele setningen er lest. Resultater fra en slik kartlegging kan dermed gi et mål på hvor *effektiv* elevenes setningsforståelse er. Setningsforståelse ligger til grunn for tekstforståelse. Resultater måles ofte som ferdighet per tidsenhet. Ord- og setningsforståelse danner fundament for forståelse av tekst.

I en prøvesituasjon er det ofte resultatet som vies størst oppmerksomhet. En **kvalitativ** vurdering av resultatet kan gi lærere viktig pedagogisk informasjon om elevenes setningsleseferdighet. Svake fonologiske lesere vil ofte ikke ha nok tid til å lese alle setningene. I tillegg er det utfordrende å få med seg hele meningsinnholdet i en setning dersom fonologisk lesestrategi

benyttes i ordlesingen. Dessuten skal meningsinnholdet sammenliknes med en eller flere illustrasjoner som fanger opp hele eller deler av innholdet i setningen. Elever med ordgjenkjenning på et ortografisk nivå vil ha tid til å lese alle setninger innen tidsfristen på slike prøver. Et fattig ordforråd kan føre til mer sporadiske feil ved at elever misforstår enkelte setninger, mens andre setninger blir forstått. Enkelte elever strever så mye med avkodingen

av enkeltord at forståelse utover ordnivået blir problematisk. De vil få vanskeligheter med alle setningene, men kanskje mest med lange setninger og/eller der det er krevende å hente ut meningsinnholdet.

Alle prøveformat med faste svaralternativ gir mulighet for avkryssing på grunnlag av ren gjetting. Elever kan krysse av oppgaveledd uten at de aktuelle setningene er lest. Da vil sannsynligvis langt under halvparten av setningene bli korrekt besvart, og feilene vil være sporadiske. En noe mer kvalifisert form for gjetting er det dersom elever velger å lese enkelte ord i setningen og finne en løsning på grunnlag av den informasjonen de da får. Setningsleseprøver med faste svaralternativ er imidlertid laget slik at det i liten grad skal være mulig å lykkes med en slik strategi, fordi alle illustrasjonene som hører til én setning, inneholder noe informasjon fra setningen. Både elever som arbeider seint og de som arbeider ukonsentrert vil få for kort tid.

I setningsleseprøver der forståelse av setningen skal markeres i forhold til en illustrasjon kan det også forekomme gjetting. Når en for eksempel blir bedt om å sette kryss på *det store vinduet*, betyr det at det sannsynligvis også finnes andre vinduer i illustrasjonen. Dermed kan elever gjette dersom de kun har lest ordet *vindu*.

Elever som på prøver ikke mestrer setningslesing, bør prøves individuelt. Da kan elevene først lese setningene høyt, og deretter markere for å synliggjøre forståelse.

Ordforståelse: Kartlegging, vurdering og tiltak
Elever med problem på bokstav/lydnivå må få automatisert bokstavkunnskapen. Forslag til tiltak under Bokstavkunnskap. Problemer på ordnivå, se Kartlegging på ordnivå i dette kapitlet.



Setningsforståelse: Kartlegging, vurdering og tiltak

Utgangspunktet er at elever skal forstå at setninger er enheter som uttrykker en mening. En kan sjekke setningsforståelse muntlig ved å stille spørsmål som skal besvares med ja eller nei. Elevene kan også få i oppgave å lage muntlige spørsmål til hverandre ut fra en gitt tekst der de må svare med hele setninger. Det er da viktig at undervisningen tilrettelegges slik at de hver gang sjekker at spørsmålet/setningen uttrykker en mening. Det kan være lurt å starte med å lage spørsmål som begynner med et av spørreordene (*hva, hvem, hvor, hvorfor, hvordan*). Det er ofte enklere å lage spørsmål som starter med *hva, hvem* og *hvor* enn med *hvordan* og *hvorfor*.

Et annet alternativ for å trene på setningsforståelse er å la elevene få utlevert hvert sitt ord på et stort ark som de fester på magen. Deretter kan de bevege seg rundt. På et tegn fra læreren, skal de gruppere seg og lage setninger. Hver gruppe viser sin setning for de andre gruppene. (Se Lesesenterets veiledningsmaterieell for Kunnskapsløftet: Undervisningsfilmen "Arbeid med setninger, ord morfemer og stavelser").

En kan også klippe opp setninger og variere ordenes rekkefølge for å undersøke om setningen endrer betydning. Blir det alltid en setning, hvorfor/hvorfor ikke? Eksempel: *Per ser en sol. Ser Per en sol? En sol Per ser, osv.*

Det kan også være en idé å ta en liten skriftlig fortelling og klippe setningene fra hverandre og deretter be elevene sette dem sammen slik at det igjen blir en meningsfull fortelling. Benytt da en fortelling der setningene naturlig følger etter hverandre innholdsmessig slik at det ikke er likegyldig i hvilken rekkefølge setningene settes sammen. En kan også lage små fortellinger der det

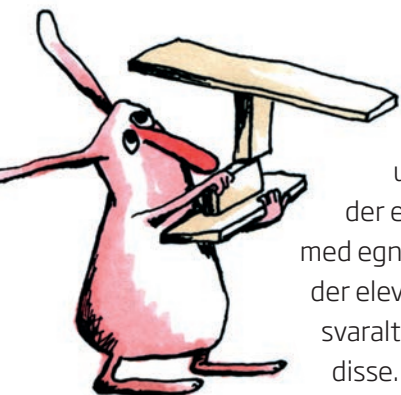
er én setning som innholdsmessig ikke passer inn, og be elevene finne denne setningen.

Tekstforståelse: Kartlegging, vurdering og tiltak

Den vanligste måten å kontrollere en elevs tekstforståelse på er å be eleven gjenfortelle innholdet i teksten, eller å stille spørsmål i tilknytning til innholdet. Det er også mulig å be eleven utføre ulike oppgaver (for eksempel fargeleggingsoppgaver) hvor korrekt løsning av oppgavene bygger på informasjon som er gitt i teksten. En oppgavetype som også er benyttet for å kontrollere setnings-/tekstforståelse, er at et sentralt ord per setning er byttet ut med en parentes som inneholder fire ulike alternativ til det utelatte ordet. Elevens oppgave er å krysse av det ordet som passer (hører hjemme) i setningen. Her må vi imidlertid være oppmerksom på at mulighetene for gjetting er stor, og ta det til etterretning under vurdering av en elevs resultater på en slik prøve.

I ulike kartleggingsprøver er spørsmål og/eller oppgaveinstruksjon det mest vanlige. Spørsmålene kan ha ulike krav til elevene. I såkalte *på-linjene spørsmål* kan eleven finne svarene direkte nedfelt i teksten. *Mellom-linjene spørsmål* krever at eleven må gjøre slutninger mellom ulik informasjon i teksten, mens *over-linjene spørsmål* er spørsmål som krever at eleven gjør slutninger mellom informasjon i teksten og egen erfaringsbakgrunn.

I forbindelse med at sammensatte tekster stadig spiller en større rolle er det kanskje også på sin plass å snakke om *mellom-tekst-og-illustrasjon spørsmål*. Her kreves det at eleven kan hente ut og sammenholde informasjon fra både tekstkomponenter og illustrasjonskomponenter (som for eksempel bilder, figurer og tabeller).



Spørsmålene kan også utformes på ulike måter, som der eleven eksempelvis svarer med egne ord på spørsmålet, eller der eleven blir presentert for ulike svaralternativ og må velge mellom disse.

En god ordavkodning sammen med et godt ordforråd er viktige fundament for leseforståelse, men likevel ikke tilstrekkelig for å bli en god leser. Elevene trenger i tillegg kunnskap om ulike typer lese- og læringsstrategier for å kunne velge hvilke strategier som passer best for dem når de skal lese og forstå ulike tekster. Ofte er formålet med lesingen avgjørende for hvilke strategier de tar i bruk. Det beste er at elevene har et utvalg av strategier som de kan benytte, avhengig av tekstsjangeren (beskjed, brev, fortelling, eventyr, instruksjon), tekstens struktur og formålet med lesingen. Mer om lesestrategier finnes på www.lesesenteret.no

I tillegg til å ha gode ordgjenkjenningsferdigheter, et godt ordforråd og gode forståelsesstrategier, kreves det at en leser mye dersom en skal bli en god leser. Ingen blir gode lesere uten å trene! Mengdelesing må til. Både skolen og hjemmet må vise at lesing er viktig. Det synliggjør en best for elevene ved at det settes av tid til lesing. Elever på de laveste årstrinnene bør ha leselekser hjemme hver dag for å få nok trening. Det er ikke tilstrekkelig å bruke fire uker i året til å gjennomføre et leseprosjekt. En del lærere setter av tid hver eneste skoledag der elevene leser i en selvvalgt bok (for utfyllende lesing, se Stuestøl, 2002). Andre skoler har avtaler med hjemmet, der foresatte og elever forplikter seg til å lese for eksempel et kvarter hver dag for at elevene skal få den øving og mengdetrening som er nødvendig for

å bli gode lesere. Læreren har også et ansvar for å motivere elevene til å lese på eget initiativ. Det blir en viktig oppgave å introdusere interessant og spennende litteratur som kan skape leselyst og leseglede (se Lesesenterets veiledningsmateriell for Kunnskapsløftet, Bok i bruk på 1. til 4. årstrinn).

Tiltak før lesing

Før en går i gang med selve tekstlesingen, er det viktig å samtale med elevene om teksten som skal leses, for å skape engasjement og interesse og pirre nysgjerrigheten deres slik at de får lyst til å finne ut hva den handler om. *Alle* elever har nytte av at de på forhånd vet hva teksten skal handle om, før de går i gang med selve lesingen. Gjennom forforståelsen henter elevene fram egne erfaringer og kunnskaper de måtte ha om den sjangeren og det temaet de skal lese om. Det er for eksempel forskjell på om en skal lese et brev, en fortelling eller en fabel. Skjema om den aktuelle tekstsjangeren må hentes fram. Det er dessuten viktig å bevisstgjøre på at illustrasjoner, figurer, tabeller og overskrifter kan gi nyttig informasjon om innholdet i teksten.

Elevenes erfaring med og forkunnskaper om et emne kan aktiveres på ulike måter. En enkel måte på dette årstrinnet er å bruke tankekart. Med et tankekart på tavle eller overhead, er det lett å synliggjøre for elevene hva de vet om emnet på forhånd. Dersom de skal lese en historie om edderkopper, kan det være et poeng å få vite noe om utseendet (antall bein, hvordan kroppen er inndelt), hva slags dyr det er (insekt eller leddyr), hva edderkopper lever av, hvor de lever, osv. Alle opplysninger en finner fram til, settes opp på tavla. Læreren sørger for å stille spørsmål slik at en får tatt opp fakta som kommer i teksten. Dersom det er noe en er usikker på eller ikke vet svaret på, føres dette opp som et punkt med spørsmålstegn

bak. Kanskje vil teksten gi svaret. Det vil ofte være overraskende både for læreren og elevene hvor mye klassen/gruppen samlet kan om temaet før teksten er lest. Etter hvert som elevene blir kjent med å bruke tankekart, kan de i mindre grupper, og så alene, gjøre slike oppgaver. Slik kan også andre læringsstrategier innføres.

Tiltak under lesing

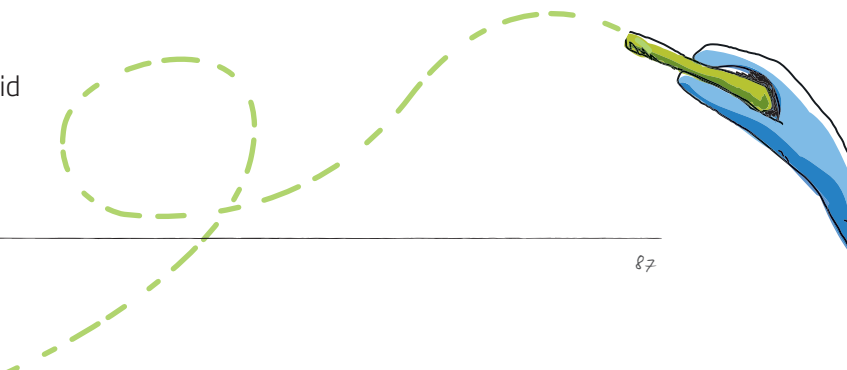
For å forstå innholdet i en tekst, må teksten kunne leses med en viss grad av flyt. Leseflyt blir dermed en brobygger mellom avkoding og leseforståelse. Store effektundersøkelser har pekt på at arbeidet med å trene på å lese setninger og tekster med flyt, bør starte tidlig for at elever skal oppnå god leseforståelse. Alle lærere har støtt på elever som strever og lyderer seg gjennom hvert ord, og som av den grunn har vansker med å oppfatte innholdet i teksten. Denne typen *ikke-flyt* er ikke uvanlig hos begynnerlesere. For at en tekst skal egne seg som utgangspunkt for flyttrening, bør den ikke være vanskeligere enn at elevene mestrer å lese 80-90 % av ordene. Arbeidet med å trene på leseflyt blir ofte forsømt i undervisningen.

Leseflyt kan det trenes på i samlet gruppe eller med enkeltelever. Noen forlag har gitt ut enkle småbøker som er spesielt tilrettelagt for trening av leseflyt. Enkelte bøker er også gitt ut som storbøker, slik at hele klassen kan trene sammen. Disse bøkene kombinerer et spennende og interessant innhold med en enkelt oppbygd tekst med mange gjentakelser, noe som gjør den lett å lese. Eventyr har mye av den samme strukturen, og enkle eventyr kan trolig benyttes på samme måte. Vi må imidlertid skille klart mellom leseflyt og lesehastighet under slik trening. Lesehastighet har ingen direkte sammenheng med leseforståelse, og er heller ingen konstant ferdighet. Lesehastigheten er alltid

situasjonsbetinget, et resultat av elevens lesing av en bestemt tekst hvor både innhold, tekstuelle forhold og fremtredelsesform spiller en rolle. Derfor er det irrelevant å måle leseferdighet eller leseforståelse som antall ord per tidsenhet (for eksempel ord per minutt).

Noen elever fortsetter å lydere de fleste ord til tross for at de har trent på leseflyt. Enkelte av dem vil ha behov for individuell trening. En metode som ofte fører fram, er denne: Velg ut en bok som er på et nivå en tror eleven vil mestre å lese (se www.lesesenteret.no for inndeling av letlesbøker i nivå). Gjør en avtale med eleven på forhånd om at ord ikke skal uttales før han har gjenkjent hele ordet. Eleven skal lese én setning om gangen. Han skal flytte fingeren under linja for hvert ord han leser. Hver gang han leser et ord feil, gir læreren et tegn som er avtalt på forhånd. Tegnet betyr at hele setningen skal leses en gang til. Dette er en metode som er prøvd ut for elever med store lesevansker. Lærernes erfaringer er at elever med denne metoden raskt oppnår å kunne lese hele avsnitt uten feil, samtidig som de får repetert setninger det er behov for å repetere.

Elevene kan benytte *knyttnevetesten* for å finne ut om en bok er for vanskelig å lese. De velger da ut en tilfeldig side i boka de skal lese. Så starter de lesingen med knyttet neve. Hver gang de kommer til et ord de synes er vanskelig å lese eller ikke vet hva betyr, retter de ut en finger. Dersom de har måttet rette ut alle fingrene før de er kommet ned siden, er teksten trolig for vanskelig for dem. Knyttnevetesten er et grovt og ikke helt pålitelig mål, men kan likevel gi elever en pekepinn om hvilke bøker som passer i vanskegrad.



Tiltak etter lesing

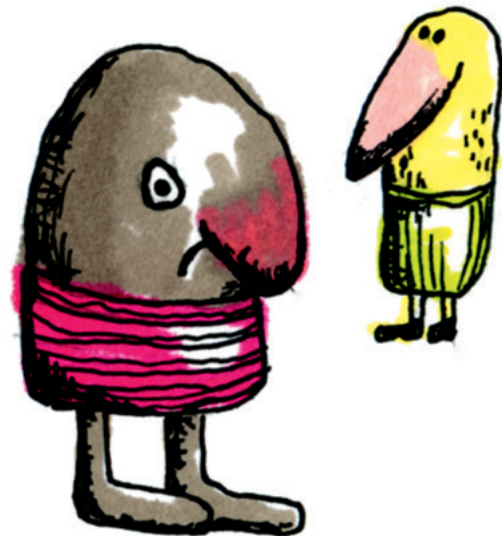
Norske lærere kontrollerer oftest elevenes leseforståelse ved å stille dem spørsmål om innholdet i det de har lest. Et bedre alternativ er å la elevene lage spørsmål til hverandre fordi en må selv ha forstått teksten for å kunne lage spørsmål til innholdet. Alt på dette nivået kan elevene lære at det finnes mange typer spørsmål, og at det går an å lage litt vanskelige spørsmål som krever at den som svarer, må reflektere litt om omkring det leste, før han svarer.

Samtale omkring innholdet er også en god måte å repetere innholdet i teksten på. Læreren kan innledende stille spørsmål som inviterer til refleksjon omkring tekstens innhold: *Hva handlet denne fortellingen egentlig om? Hva synes du om historien? Hvordan tror du det går videre? Likte du fortellingen? Hvorfor? Hvorfor ikke?* Denne typen spørsmål viser ikke bare om elevene har forstått innholdet i teksten, men innbyr også elevene til å komme med egne kommentarer, meningsytringer og tolkninger av innholdet i teksten. I slike samtaler er det viktig å skape trygghet for at alle meninger aksepteres, og at ingen tolkninger er bedre eller mer korrekte enn andre.

Dersom en har startet lesingen med et tankekart eller en annen læringsstrategi, kan en gå tilbake etter at teksten er lest, for å undersøke om tekstlesingen har gitt svar på noen av de spørsmålene en hadde, og om en har lært noe nytt om emnet. Forhåpentligvis kan en fylle ut tankekartet etter at teksten er lest.

REFERANSER OG FORSLAG TIL FORDYPING

- Adams, M. (1990). *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bråten, I. (red.) (2007). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ehri, L. C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading, A handbook* (pp. 135-154). Malden, MA USA: Blackwell Publishing.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Høien, T. & Lundberg, I. *Dysleksi*. (2000). *Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Lesesenterets veiledningsmaterieell til Kunnskapsløftet, *Lesing er ..* (2008). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Lyster, S. A. H. (1996). *Preventing reading and spelling failure: The effects of early intervention promoting metalinguistic abilities*. (Doktoravhandling), Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Skaathun, A. (2013). *Lesesenterets staveprøve*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Skjåk, O. (2008). *Ordforråd og fonologi*. (Masteroppgave i spesialpedagogikk), Det utdanningsvitenskapelige institutt. Universitetet i Oslo.
- Stuestøl, L. C. (2002). *Lesesiesta*. Oslo: Damm & Søn.
- Wagner, Å. K. H., Strømquist, S. & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket*. En grunnbok om skriftspråklæring. Bergen: Fagbokforlaget.

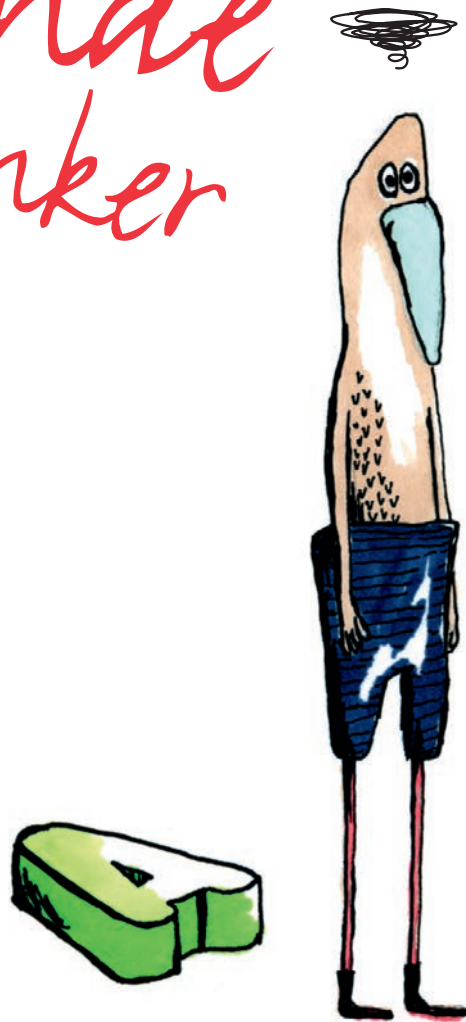


7. Avsluttende tanker

Når et barn lærer å lese og skrive, sprenges grenser og dører åpnes til mange av livets viktige områder. Uendelige muligheter for kommunikasjon blir løftet – utover tid og rom – for enhver som tilegner seg skriftspråklige ferdigheter. Målet er at alle elever i den norske skolen skal få oppleve dette.

For å hjelpe barna til å nå målene, trengs det dyktige lærere som går sammen med dem, som underviser og veileder, som motiverer og stimulerer. De må ha kunnskap om skriftspråklig utvikling og ta utgangspunkt i at seksåringen lærer gjennom lek, i denne sammenhengen lek for læring. Likevel vet vi at ikke alle elever har like gode forutsetninger for å oppnå funksjonelle lese- og skriveferdigheter, selv med stor egen innsats og planmessig undervisning. Noen har med seg ballast fra arv og/eller miljø som gjør at de vil trenge lengre tid, flere repetisjoner og kanskje til og med noen omveier, før de når skolens mål og oppnår de nødvendige skriftspråklige ferdighetene.

Dette heftet er dedikert til disse elevene som sliter med å tilegne seg de fundamentale ferdighetene i lesing og skriving, og heftets innhold er ment å være til støtte og hjelp for de pedagogene



som skal gå sammen med dem. Vi tre som har forfattet heftet, har til sammen cirka 100 års erfaring fra pedagogisk arbeid i tilknytning til lese- og skriveopplæring, fra grunnskole, spesialundervisning, spesialscole, PPT, høgskole og universitet. Det er vårt ønske at noen av erfaringene våre skal kunne videreformidles til nytte og glede for små elever som strever og for lærerne deres.

FORSLAG TIL ORD SOM KAN BENYTTES I TRENING AV ORD I ORD

Fristelsen
Sommerfuglene
Bringebærene
Hakkespetten
Tordenfuglen
Skurefillene
Skurtresker
Tekoppen
Bringebærbrusen
Trampolinene
Bruskorkene
Bestefaren
Turistinformasjonen
Skolekjøkkenrommet
Tøysekoppen
Øyeblikket
Verdensrommet
Kosedyret



